

2012

Motivatie en Onderwijsbehoeften

Een onderzoek naar de motivatie en onderwijsbehoeften
van havo 4 leerlingen op het Cambreur College te
Dongen.

Dit is een openbaar document



Motivatatie en Onderwijsbehoeften

Een onderzoek naar de motivatie en onderwijsbehoeften van leerlingen havo 4.

Onderwijsinstelling: Fontys Hogescholen
HRM en Psychologie
Bachelor of Applied Psychology
Rachelsmolen 1
5612 MA, Eindhoven

Afstudeerdocent: Wendy op het Veld - Jansen
w.ophetveldjansen@fontys.nl

Opdrachtgever Cambreur College
Mgr. Schaepmanlaan 13
5103 BB, Dongen
0162-315650
info@cambreurcollege.nl
<http://www.kwadrant-sgr.nl/nl.php/cambreur.htm>

Contactpersoon: Dhr. Ton Sprangers
0162-315650
t.sprangers@kwadrant-sgr.nl

Auteur: Deen van Rijn
Studentnummer: 2125618
Weberstraat 21
5102 BJ, Dongen
06-24677477
d.vanrijn@student.fontys.nl
deen.van.rijn@hotmail.nl

Datum: 20 februari 2012

Voorwoord

Voor u ligt mijn bachelorscriptie, geschreven in het kader van mijn afstuderen op de opleiding Toegepaste Psychologie aan de Fontys Hogescholen te Eindhoven. Met deze scriptie rond ik deze studie af, om de opgedane kennis mee te nemen in mijn vervolgstudie. Ik mag met enige trots en veel blijdschap zeggen dat dit deel van mijn opleiding er eindelijk opzit. Het uitvoeren van het onderzoek voor deze scriptie had niet plaats kunnen vinden zonder de hulp van een aantal mensen. Zo wil ik allereerst mijn lieve vriendin bedanken voor de steun en het vertrouwen die ze mij het afgelopen half jaar heeft gegeven. Met tijden was ik op zijn zachtst gezegd minder vrolijk, maar dit heeft haar er niet van weerhouden er voor me te zijn. Hiervoor wil ik haar bedanken.

Daarnaast wil ik mijn dank uitspreken naar mijn begeleiders: Wendy op het Veld - Jansen en Ton Sprangers. Ik wil hen bedanken voor de feedback die ze mij hebben gegeven en hun vertrouwen in het feit dat het toch allemaal nog goed zou komen met dit onderzoek. Ik weet namelijk van mezelf dat ik last heb van opstartproblemen. Dat was dit keer niet anders en werd versterkt door het feit dat onderzoek doen niet mijn ding is. Ondanks dat alles zijn zij nooit het vertrouwen kwijt geraakt en hebben mij weten te motiveren. Ik wil Ton Sprangers nog een extra dankwoord geven, aangezien hij degene is die mij deze praktijkplaats heeft bezorgd. Zonder deze plaats, had ik niet af kunnen studeren.

Ik wil ook de leerlingen van het Cambreur College bedanken voor hun medewerking. Deze is vlekkeloos verlopen en ik heb het idee dat zij erg serieus mee hebben gewerkt aan het onderzoek. Dankzij hen heb ik relevante resultaten verkregen en heb ik een advies uit kunnen brengen aan het Cambreur College.

Als laatste wil ik mijn persoonlijke dank uitspreken aan mijn ouders, voor hun onvoorwaardelijke steun gedurende al deze jaren. Aan mijn maatje Robert, zonder wie mijn studententijd niet hetzelfde zou zijn geweest. En als laatste mijn grote dank aan mijn vakdocenten, voor het delen van hun kennis, wijsheid en persoonlijke ervaringen waar ik erg veel van heb genoten en geleerd.

Dit onderzoek heeft veel van me gevraagd, aangezien ik een persoon ben die liever in de praktijk bezig is, dan achter een computer zit. Ik hoop dan ook dat u deze scriptie met iets meer plezier leest dan ik heb ervaren met het schrijven ervan.

Deen van Rijn

Dongen 25 mei 2012

Samenvatting

In deze scriptie wordt onderzocht hoe het is gesteld met de motivatie en onderwijsbehoeften van havo 4 leerlingen van het Cambreur College. Docenten hebben namelijk geconstateerd dat de leerlingen erg gedemotiveerd zijn voor school. Er kan allereerst onderscheid gemaakt tussen twee vormen van motivatie: intrinsieke - en extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Sieren, Soenens & Lens, 2007). Zij stellen dat het gewenst is dat de scholieren meer intrinsiek gemotiveerd zijn, omdat dit leidt tot betere prestaties. Een belangrijke theorie op het gebied van motivatie is de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT; Deci & Ryan, 2008). Deze stelt dat mensen zich gemotiveerd voelen voor een taak wanneer er wordt voldaan aan drie psychologische basisbehoeften, te weten: autonomie, competentie en relationele verbondenheid. Leerlingen kennen dezelfde behoeften en het is aan de docenten om hierop in te spelen. Docenten hebben dus een grote invloed op de motivatie van hun leerlingen. Zij moeten de drie behoeften van de ZDT voor hun leerlingen zien te vervullen. Door bestaande literatuur over havo-leerlingen (Vermaas & Van der Linden, 2007), ontwikkelingspsychologie (Rögels, 2007) en effectief leren (Ebbens & Ettekoven, 2005) te combineren, zijn concrete gedragingen van docenten opgesteld die deze behoeften zouden moeten vervullen. Gesteld kan worden dat leerlingen behoefte hebben aan: Begeleiding, Betekenis, Betrokkenheid, Positieve benadering, Praktijkervaring, Uitdaging en Veiligheid.

Door middel van een kwantitatief onderzoek is onder alle havo 4 leerlingen (N=110) onderzocht welke vorm van motivatie zij kennen, in hoeverre zij zich vervuld voelen door hun docenten in hun behoeften en waar zij zelf nog behoefte aan hebben. De digitale enquête die hiervoor gebruikt is, bestond uit totaal 74 stellingen, waarbij de leerlingen moesten aangeven op een vijf-punts Likertschaal in hoeverre ze het met de stelling eens waren. Alle zeven behoeften van leerlingen zijn gemeten met behulp van drie of vier vragen. Vervolgens zijn er analyses gedaan om naar verbanden te zoeken tussen motivatie, huidige beleving en onderwijsbehoeften.

Uit de resultaten van de analyses kan niet met zekerheid worden gezegd of de leerlingen intrinsiek - dan wel extrinsiek gemotiveerd zijn, omdat de resultaten niet significant bevonden zijn. Wel is gebleken dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen tevredener zijn de huidige onderwijssituatie. Dit houdt in dat zij van mening zijn dat de docenten hen beter vervullen in hun onderwijsbehoeften. Wanneer wordt gekeken naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen, kan worden geconcludeerd dat leerlingen een sterke behoefte hebben aan een positieve benadering en het krijgen van betekenis (het wat en waarom van taken). Daarnaast kennen ze behoefte aan positieve uitdaging en praktijkervaring. Wanneer er aan deze behoeften wordt voldaan, zullen leerlingen de huidige situatie positiever gaan beoordelen en zal hun motivatie omhoog gaan.

Aan de hand van deze resultaten zijn door de onderzoeker enkele aanbevelingen opgesteld, die de opdrachtgever mogelijk kan helpen om hun docenten beter in te laten spelen op deze onderwijsbehoeften van haar leerlingen. Hierdoor zouden de leerlingen zich meer vervuld gaan voelen in hun onderwijsbehoeften en daarmee vervulling geven aan de drie psychologische basisbehoeften van de ZDT. Dit zou moeten leiden tot een verhoogde motivatie voor school.

Inhoudsopgave

Motivatatie en Onderwijsbehoeften.....	2
Voorwoord	3
Samenvatting	4
Inhoudsopgave.....	5
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Probleemstelling	7
2. Theoretisch kader	9
2.1 De havo	9
2.2 Motivatie	10
2.3 Onderwijsbehoeften.....	12
Deelvragen en hypothesen.....	15
3. Methode van onderzoek.....	16
3.1 Onderzoeksopzet	16
3.2 Populatie en steekproef.....	16
3.3 Procedure	17
3.4 Meetinstrument.....	18
4. Resultaten	23
4.1 Intrinsiek versus Extrinsiek	23
4.2 De invloed van motivatie op de beleving van de Huidige onderwijssituatie	24
4.3 Huidige Onderwijssituatie en Onderwijsbehoeften.....	28
5. Conclusie en Discussie	31
5.1 Intrinsiek versus Extrinsiek.....	31
5.2 De invloed van motivatie op de beleving van de Huidige onderwijssituatie	32
5.3 Huidige onderwijssituatie en Onderwijsbehoeften	33
5.4 Beantwoording van de onderzoeksvraag	35
5.5 Discussie	36

6. Aanbevelingen	39
6.1 Verduidelijking relevantie.....	39
6.2 Positieve benadering	40
6.3 Interactiviteit in de lessen	41
6.4 De dialoog aangaan met de leerlingen.....	42
7. Literatuur	43
Bijlage 1: Analyseplan.....	46
Bijlage 2: Materiaal.....	48
Bijlage 3: Operationalisatie	54
Bijlage 4: Meningen van leerlingen	55
Bijlage 5: Authenticiteitsverklaring	60

1. Inleiding

Leerlingen proberen hun schooltijd met zoveel mogelijk plezier door te komen, terwijl het de missie van de school is hen zoveel mogelijk te motiveren voor de studie. Om scholen te helpen om hun leerlingen zo goed mogelijk te onderwijzen, zijn er de laatste jaren door de overheid veel veranderingen doorgevoerd in het onderwijs. Er wordt geprobeerd de leerlingen op deze manier zo goed mogelijk voor te bereiden op de maatschappij van morgen. De vraag is echter: zijn de interventies van de overheid wel toegespitst op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

1.1 Aanleiding

Dat er problemen zijn in het huidige (voorgezet) onderwijs staat als een paal boven water. Zo blijkt bijvoorbeeld het percentage schoolverlaters nog steeds hoog: ruim 10% in 2010 (Rijksoverheid, 2011). Specifiek op het hoger algemeen beroeps onderwijs (havo) is ook al jaren sprake van problemen: de zogenaamde "havo 4 problematiek" (Klomp & Thielen, 2010). Volgens hen kenmerkt deze problematiek zich vooral door het gebrek aan motivatie bij leerlingen. Het Cambreur College, opdrachtgever van dit onderzoek, is een school met havo afdeling die ook te maken heeft met deze problematiek. Vanwege een behoefte van de opdrachtgever om de huidige motivatie te peilen en advies te verkrijgen om de werkwijze van haar docenten beter aan te laten sluiten op de behoeften van de leerlingen, is aan de onderzoeker opdracht gegeven dit onder de loop te nemen. De opdrachtgever heeft vanuit haar visie: "de leerlingen de mogelijkheid geven om zichzelf optimaal te ontplooiën" (Kwadrant Scholengroep, 2012), interesse in de uitkomsten van het huidige onderzoek.

1.2 Probleemstelling

Vermaas (2007) vond in een grootschalig onderzoek onder 50 scholen dat havo-leerlingen school bestempelen als "saai". Daarbij blijkt uit een onderzoek van Hofman, Hofman, Dijkstra, Boom & Meeuwissen (2007) dat de motivatie van de leerlingen afneemt gedurende de tijd die ze spenderen in het voortgezet onderwijs (Klomp & Thielen, 2010). Leerlingen krijgen meer interesses buiten school, hebben onvoldoende planningsvaardigheden, hebben een korte concentratieboog, weinig discipline en hebben moeite met zelfstandig werken (Klomp & Thielen, 2010). Het grootste deel van de leerlingen (ongeveer 90%) sluit het middelbaar onderwijs af met een diploma. Echter haalt 30% van de leerlingen een lager diploma dan ze op grond van hun capaciteiten zouden kunnen halen. Zij vonden dat op de afdeling havo 46% van de leerlingen minstens een jaar vertraging heeft opgelopen.

Ook het Cambreur College te Dongen, heeft geconstateerd dat de leerlingen op de afdeling havo onvoldoende gemotiveerd zijn en hierdoor vertraging oplopen. Om deze reden heeft de school meegewerkt aan een grootschalig onderzoek van Vermaas en Van der Linden (2007). Het onderzoek, genaamd: "Beter inspelen op havo-leerlingen", brengt de havo-leerling in kaart. In het onderzoek is gekeken naar de oorzaken van de genoemde vertraging. Aan de hand van deze oorzaken is een algemeen profiel van de havo-leerling opgesteld en zijn er tips gegeven om docent beter aan te laten sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Het onderzoek van Vermaas en van de Linden richt zich vooral op hoe de situatie toen was en benadrukt in het bijzonder wat er mis ging op de afdeling havo bovenbouw. Het heeft uitstekend in kaart gebracht hoe de docenten tegen de leerlingen

aankeken en vice versa. Echter heeft dit onderzoek zich niet gericht op wat de leerlingen graag anders zouden zien wat betreft de rol van docenten. Dat is precies wat de opdrachtgever nog zou willen weten.

Het Cambreur College is een school die erg betrokken is bij het welzijn van haar leerlingen. Dat blijkt ook uit de insteek van de school voor het huidige onderzoek: het Cambreur College wil veranderingen in het gedrag van haar docenten invoeren op basis van de meningen van haar leerlingen.

De school heeft op dit moment een aantal vragen die zij graag beantwoord ziet worden met behulp van het huidige onderzoek. Enerzijds wil de school graag weten in hoeverre haar havo 4 leerlingen gemotiveerd zijn voor school en waar deze motivatie uit bestaat. Anderzijds wil ze weten hoe de docenten beter kunnen aansluiten bij haar leerlingen. Daarom wil de school onderzocht hebben hoe de leerlingen tegen het gedrag van de docenten aankijken en waar, volgens de leerlingen, nog verbeterpunten liggen. Dit zijn de zogenaamde onderwijsbehoeften van de leerlingen. De vragen zijn dus onder te verdelen in twee hoofdonderwerpen, te weten: motivatie en onderwijsbehoeften. Hieruit is de onderzoeksvraag geformuleerd:

In hoeverre sluiten de docenten van het Cambreur College te Dongen aan bij de onderwijsbehoeften van haar leerlingen havo 4 en wat is het verband met de motivatie van deze leerlingen?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk volgt een uitwerking van de theoretische achtergronden en beschikbare literatuur omtrent het onderzoeksonderwerp. Allereerst zal in worden gegaan op de havo in zijn algemeenheid: hoe de havo ontstaan is, welke veranderingen grote invloeden hebben gehad en welke problematieke er op dit moment heersen op deze afdeling van het middelbaar onderwijs. Hierna zal het begrip motivatie nader toegelicht worden om vervolgens dit theoretisch kader af te sluiten met een uiteenzetting van het begrip onderwijsbehoeften.

2.1 De havo

Havo is een ingeburgerde afkorting voor “hoger algemeen voortgezet onderwijs”. De havo duurt standaard vijf jaar en wordt gevolgd na het afronden van het basisonderwijs of na het afronden van het vmbo (voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs). Deze tak van het voortgezet onderwijs bereidt de leerlingen voor op het hbo (hoger beroeps onderwijs).

De havo is officieel in 1968 ontstaan door de invoering van de zogenaamde “Mammoetwet”. Deze wet is een mijlpaal geweest in de onderwijsvernieuwing. Mulo, MMS en HBS werden afgeschaft en boden ruimte aan drie nieuwe onderwijsvormen: mavo, havo en vwo. Doordat de nieuwe afdelingen goed op elkaar waren afgestemd, was de Mammoetwet tevens het begin van doorstroming. De brugklas bood leerlingen de mogelijkheid om de instap naar een bepaald schooltype één of twee jaar uit te stellen. De grondgedachte van de Mammoetwet dateert uit 1963 en is opgezet door de toenmalige minister van Onderwijs, Kunst en Wetenschappen: Jo Cals. De gevolgen van de invoering van de Mammoetwet zijn groot geweest: in de periode 1950-1995 is er een verviervoudiging van leerlingen op het voortgezet onderwijs te zien. Bovendien was er een groei waarneembaar in het gemiddelde opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking. De mavo, havo en vwo afdelingen trokken meer mensen en dit ging ten koste van het lbo (lager beroeps onderwijs) (Witte, 2008).

De tweede ingrijpende verandering in de geschiedenis van de havo is de invoering van de Tweede Fase in 1998. De vrije keuze voor de examenvakken op de havo verdwijnt en maakt plaats voor de zogenaamde profielen. De term “studiehuis” wordt geboren en staat voor het zelfstandig plannen en werken van de leerlingen. Met de invoering van het studiehuis werd ook “het nieuwe leren” geïntroduceerd (Oostdam, 2007). Het begrip zelfstandig leren stond centraal. De leerlingen moesten niet langer enkel kennis verwerven, maar ook leren omgaan met de informatie door deze toe te passen. Deze toepassing zou moeten leiden tot praktische – en sociale vaardigheden. Het nieuwe leren is gebaseerd op het constructivisme: “onderwijskundige theorie uit de laatste decennia van de vorige eeuw, die de nadruk legt op het feit dat studenten zelf hun eigen werkelijkheid construeren en zelf kennis en vaardigheden opbouwen” (Encyclo, 2012). Dit houdt concreet in dat het nieuwe leren inspeelt op het feit dat studenten leren door nieuwe informatie te koppelen aan dat wat ze al weten. Deze voorkennis is voor iedere leerling anders. Daarom is het constructivisme er een groot voorstander van om leerlingen zoveel mogelijk hun eigen leren vorm te laten geven. De leerling is dus verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. Dit vergt van de leerlingen een flinke dosis zelfstandigheid. Zelfstandigheid is dan ook één van de pijlers van de Tweede fase. Verder dient de

omgeving waarin de leerling zich bevindt, stimulerend te zijn. Dit is de taak van de docent. Niet langer is de docent een instructeur, maar zal transformeren naar een begeleider, een coach van de leerlingen. De docent heeft als belangrijkste taak om vragen te stellen die leerlingen stimuleren tot zelfreflectie (Praamsma, 2005). De docent heeft inzicht nodig in de leerprocessen en in de wijze waarop de leerlingen denken en leren. Daarbij zal hij zich bewust moeten zijn van het effect van de gedane interventies op het leer- en denkproces van leerlingen (Kallenberg, 2009). Doordat het onderwijs in opzet verandert, verandert automatisch de rol van de docent. Het is aan de docenten om leervaardigheden te bevorderen. Dit leidt tot een diepere verwerking van de lesstof, meer kennis en een verhoogde motivatie (Teurlings, Van Wolput & Vermeulen, 2006). Uit ditzelfde onderzoek blijkt dat het creëren van authentieke en betekenisvolle contexten leidt tot een betere opname en verwerking van opgedane kennis; vooral wanneer de contexten verbanden kennen met de leefwereld van de leerlingen zelf. De veranderingen in het onderwijs hebben grote invloeden gehad op de eisen die aan docenten en leerlingen gesteld worden. Zoals eerder aangegeven, is de leerling in de Tweede Fase verantwoordelijk voor zijn/haar eigen leerproces, wat van hen enige mate van eigen initiatief en motivatie vergt.

2.2 Motivatie

Motivatie is de wil om een bepaald doel te bereiken. De reden waarom iemand een doel wil bereiken kan verschillen, maar motivatie is globaal onder te verdelen in twee vormen: intrinsieke - en extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Sieren, Soenens & Lens, 2007). Wanneer een persoon motivatie ervaart van binnenuit, wordt gesproken over intrinsieke motivatie. De persoon is in staat zichzelf te motiveren, zonder een beloning van buitenaf; het uitvoeren van de handeling geeft voldoening. Wanneer iemand zichzelf goed voelt door het behalen van goede punten, zal deze persoon ook harder leren, zodat hij hogere punten zal halen (Vonk, 2007). Tegenover intrinsieke motivatie, staat extrinsieke motivatie. Een persoon gedreven door extrinsieke motivatie vertoont bepaald gedrag vanwege externe factoren. Deze factoren nemen vaak de vorm aan van beloningen of straffen (Vansteenkiste et al., 2007). Iemand die niet geïnteresseerd is in het vak geschiedenis, kan zich hier misschien wel in verdiepen. Echter doet deze persoon het alleen om een goed punt te halen voor het tentamen. De persoon verricht een handeling om een beloning te krijgen (het goede punt) of een straf te vermijden (bijvoorbeeld een uur nablijven). De docenten bepalen vaak de beloning of de straf in de les. Een leraar is dus een vorm van extrinsieke motivatie. Goes (2009) stelt dat intrinsiek gemotiveerde studenten zelfstandiger zijn, meer zin hebben om te leren, meer discipline hebben, leren langer vol houden en hogere cijfers halen dan extrinsiek gemotiveerde studenten.

Een belangrijke theorie op het gebied van motivatie, is de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) (Deci & Ryan, 2000). Deze theorie gaat uit van een positief mensbeeld en is op basis van wetenschappelijk onderzoek ontwikkeld. Tegenwoordig is de ZDT een veel toegepaste theorie (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009). Ook deze theorie maakt hierbij onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Simons, Lens & Soenens, 2004). De ZDT stelt dat mensen van nature de neiging hebben om intrinsiek gemotiveerd gedrag te vertonen. Dit wil zeggen dat mensen de dingen willen doen die hen een goed gevoel geven. We zijn van nature

geneigd nieuwe dingen onderzoeken en onszelf te ontplooien (Goes, 2009). Daarnaast hebben mensen de ruimte nodig om tot actie te komen. Een ongeorganiseerde of juist overdreven gecontroleerde omgeving kan de proactieve neiging van mensen tegenwerken. Dit leidt bij mensen tot frustratie en demotivatie (Van den Broeck et al., 2009). De ZDT veronderstelt dat motivatie wordt bereikt wanneer er wordt voldaan aan drie aangeboren psychologische behoeften: autonomie, competentie en relationele verbondenheid (Goes, 2009). De behoefte aan autonomie houdt in dat mensen het gevoel moeten hebben dat ze zelf hun keuzes maken. Wanneer je autonomie ervaart, zie je jezelf als een persoon die zelfstandig denkt, voelt en keuzes maakt. Bij autonomie gaat het om het gevoel dat je zelfstandig bent; het hoeft niet feitelijk zo te zijn. Een leerling kan bijvoorbeeld helemaal zijn eigen ding doen in het bos bij zijn zoektocht naar insecten en zich helemaal vrij voelen, maar de docent is degene die de opdracht heeft bedacht en de context waarborgt. Andersom kan iemand volledig autonoom een keuze hebben gemaakt, maar zich niet autonoom voelen. Denk hierbij aan een verslaving: iemand denkt zijn eigen gedrag volledig onder controle te hebben en te kunnen stoppen met het middel wanneer hij dit zelf bepaald, maar feitelijk is dit niet zo. Competentie is in de ZDT de wens om doeltreffend met de omgeving om te gaan. Mensen willen hun omgeving ontdekken, begrijpen en beheersen. Het gevoel van competentie helpt mensen om zich te ontwikkelen. Competentie is in de ZDT een aangeboren behoefte. Wanneer iemand zich competent voelt, zal deze persoon beter in zijn vel zitten (Van den Broeck et al., 2009). Relationele verbondenheid is de wens van mensen om positieve relaties op te bouwen met anderen. Mensen willen zich geliefd voelen, verzorgd worden en zorg dragen voor anderen. Deze gevoelens krijgen mensen wanneer ze deel uit maken van een hecht team en hun gevoelens en gedachten kunnen delen met anderen (Van den Broeck et al., 2009). Leerlingen kunnen deze gevoelens ervaren in een klas, werkgroep of een andere vorm van groepswerken (sport, schoolkrant, uitstapjes etc.).

Uit onderzoek van Deci (2000) en Stevens (2002) blijkt dat leerlingen, net als alle mensen, vervulling nodig hebben op alle drie de gebieden van de ZDT om optimaal te functioneren. De docent dient een omgeving te creëren waarbinnen deze psychologische basisbehoeften vervuld worden. Een leerkracht die hierop inspeelt, vergroot de motivatie van de leerlingen (Victoir, uit Driesen, 2010)). Om deze reden worden de drie basisvoorwaarden gezien als voorwaarden voor het vormgeven van lessen. Vaak ontstaan motivatieproblemen wanneer leerlingen zich niet voldaan voelen in alle aspecten van de ZDT door de leraar. Om aan de basisbehoeften van leerlingen te voldoen, is het niet alleen belangrijk om aan de cognitieve behoeften te voldoen: maar is het ook belangrijk om ook de affectieve component te benadrukken. Dit is niet alleen belangrijk voor het sociaal welbevinden van zowel leraar als leerling, maar heeft ook invloed op de prestaties van de leerlingen (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, 2011)

2.3 Onderwijsbehoeften

Onderwijsbehoefte is een begrip dat tot op heden niet veel gebruikt wordt in het middelbaar onderwijs. Het begrip wordt echter al jaren gebruikt in het basisonderwijs (Adema & Amsing, 2010). Een onderwijsbehoefte is datgene wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Een doel kan bijvoorbeeld zijn: een diepere, duidelijkere instructie ontvangen van docenten. Wat hiervoor nodig is, is bijvoorbeeld meer tijd om uit te leggen, ander taalgebruik (Adema & Amsing, 2010)).

In dit stuk worden de onderwijsbehoeften van havoleerlingen in kaart gebracht. Het is vanzelfsprekend dat wanneer je behoeften van een doelgroep onderzocht worden, eerst informatie verzameld wordt over de doelgroep. Daarom is het noodzakelijk voor het huidige onderzoek om te kijken naar de achtergronden van de havo 4 leerling. Hiervoor zal onder andere gekeken worden naar "de havoleerling" (uit een onderzoek van Vermaas & Van der Linden, 2007), de (biologische) ontwikkeling van adolescenten (o.a. Rögels, 2007) en naar factoren die leerlingen nodig hebben om effectief te leren (Ebbens & Etteken, 2005). De definitieve operationalisatie van het begrip onderwijsbehoeften zal tot stand komen door het combineren van deze literatuur.

Havoleerlingen zijn doorgaans tussen de 12 en 18 jaar oud zijn. Ze hebben gemiddeld genomen een IQ (Intelligentie Quotiënt) tussen de 100 en 125 en hebben op de CITO-test een score behaald tussen de 538 en 544 (SWVZHW, 2010). Uit onderzoek van Vermaas & Van der Linden (2007) naar hoe men beter op havo leerlingen in kan spelen, is een algemeen profiel opgesteld van deze leerlingen. Hieruit is gebleken dat havoleerlingen over het algemeen intelligent, creatief, sociaal en actief zijn. Ze zijn erg gericht op sociale contacten, zowel met schoolgenoten, als met hun docenten. Deze docenten zouden de leerlingen duidelijkheid en structuur moeten geven wanneer het gaat om taken, welke afwisselend en uitdagend moeten zijn. Havisten hebben over het algemeen namelijk problemen met plannen, en kiezen voornamelijk de gemakkelijkste weg. Ze hebben een relatief korte concentratieboog en zijn gericht op de korte termijn, waardoor ze de waarde van onderwijs op de lange termijn niet goed kunnen inschatten (Vermaas & Van der Linden, 2007). Een aantal punten dat zojuist is benoemd, staat haaks op de methode van de Tweede Fase: zelfstandig werken met weinig begeleiding en veel eigen verantwoordelijkheid (Praamsma, 2005). Hieruit kan geconcludeerd worden dat er tegenstrijdige standpunten zijn omtrent de huidige didactiek op de havo. Enerzijds wordt gesteld dat zelfstandigheid leidt tot een diepere verwerking van de theorie, anderzijds dat de leerlingen daar niet goed mee om kunnen gaan, vanwege hun behoefte aan begeleiding, duidelijkheid en sturing. Daarnaast zouden de havoleerlingen moeite hebben met planning. Uit een onderzoek van Hamstra & Van den Ende (2006) blijkt dat 80% school voornamelijk belangrijk vindt vanwege de sociale contacten en de sfeer. Slechts 14% geeft aan school belangrijk te vinden voor later. Hierdoor rijst de vraag of havisten wel in staat zijn om zelfstandig te werken.

Wanneer gekeken wordt naar wat een leerling nodig heeft om gemotiveerder aan school te werken, moet ook gekeken worden naar de biologische ontwikkeling van havoleerlingen. Uit onderzoek van Klop en Thielen (2010) blijkt namelijk dat de hersenen van mensen in deze leeftijdscategorie nog volop in ontwikkeling zijn en daardoor niet in staat zijn tot een hoge mate van plannen en zelfstandig werken. Mede hierdoor willen havoleerlingen na 20 minuten theorie consumeren, waarna hun

concentratie weg is, zelf aan de slag (Vermaas & van der Linden, 2007). De havoleerling om welke het in dit onderzoek gaat, zitten in de vierde klas. De leerlingen zijn gemiddeld genomen tussen de 15 en 17 jaar oud. Deze leeftijdsfase staat volgens Erikson (1963) in het teken van de adolescentie (Rögels, 2007). Erikson gaat ervan uit dat een mens acht stadia doormaakt in zijn leven. Ieder stadium van het leven bevat een uitdaging, een risico en een uitkomst. Deze uitkomst heeft invloed op het verdere verloop van het leven. Erikson stelt dat de eerder doorlopen fasen op een juiste manier moeten zijn afgerond, anders veroorzaakt het later problemen (Vos, 2002). De adolescentie is volgens Erikson een van de belangrijkste stadia, omdat het opgedane vertrouwen uit de zuigelingen fase, de basis vormt voor trouw. Wilskracht, doelgerichtheid en moed vormen de basis voor toewijding. Deze fase wordt niet zonder slag of stoot doorlopen: onzekerheid en zekerheid wisselen elkaar in razend tempo af (Rögels, 2007). Wanneer de adolescent zich in deze fase begeeft, kent hij veel momenten van rolverwarring, verlies aan continuïteitsbesef en verwarring over het zelfbeeld. Om opnieuw tot evenwicht te komen, moet de adolescent zich uit zijn sociale isolement begeven. Deze fase kenmerkt zich dan ook door de grote vriendschappen en liefdesrelaties. De adolescent zoekt steeds opnieuw naar zichzelf en wil daarbij hulp van vrienden (Vos & Van der Hoeven, 2005). De leerlingen zullen, volgens deze theorie, een sterke behoefte hebben aan vriendschappen. Dit komt overeen met de resultaten uit het onderzoek van Hamstra & Van den Ende (2006). Echter heeft de behoefte aan vriendschap van adolescenten niet enkel betrekking op vriendschappen en (liefdes)relaties met leeftijdsgenoten, maar ook op de interactie tussen leerlingen en docenten. Wanneer deze verbeterd wordt, zullen de prestaties en leermotivatie van de leerling toenemen (Dienst Stedelijk Onderwijs, gemeente Rotterdam, 2005).

Docenten hebben dus weldegelijk invloed op de motivatie van de leerlingen. Niet alleen de interactie is hierbij van belang: het boek "Effectief Leren" (Ebbens & Ettekoven, 2005) stelt dat er zes factoren zijn die meespelen bij de motivatie van leerlingen. Deze zes factoren zijn allen beïnvloedbaar door de docenten. Ebbens en Ettekoven stellen dat vervulling van deze zes factoren leidt tot een verhoogde motivatie bij leerlingen. Men kan hieruit dus concluderen dat docenten een erg belangrijke rol spelen bij de motivatie van haar leerlingen. De zes factoren die van invloed zijn op motivatie, zijn hieronder beschreven (Ebbens & Ettekoven, 2005).

- Het ervaren van succes: positieve feedback, zichtbaar maken van voortgang.
- Het geven van betekenis: leerlingen vinden het fijn om te weten waarom ze iets doen. Dit zorgt voor een gemakkelijker leerproces en betere resultaten. Het is dus aan de docent om het doel van een opdracht duidelijk te maken.
- Veiligheid: leerlingen dienen zich veilig en gerespecteerd te voelen. Wanneer dit niet is, kan het leerproces belemmerd worden.
- Positieve benadering: optimistische verwachtingspatronen van docenten hebben een directe, positieve invloed op het leerproces van de leerlingen.
- Individuele aanspreekbaarheid: wanneer een ieder in de klas dezelfde kans heeft om gevraagd te worden antwoord te geven, zal dit leiden tot hogere betrokkenheid.
- Kennis van resultaten: de docent dient te weten wat een leerling kan, wat hij niet kan en wat de leerling moet doen om te verbeteren.

Echter lenen niet alle bovenstaande punten uit Ebbens & Ettekoven (2005) zich voor het huidige onderzoek: de laatste twee punten, te kennen: individuele aanspreekbaarheid en kennis van resultaten, zijn niet bruikbaar voor dit onderzoek. Punt vijf is een strategie die een docent kan inzetten om de klas scherp te houden en is niet perse iets dat leerlingen zouden willen. Punt zes is iets dat bij de docent ligt en niet zozeer bij de leerling. Daarom is besloten om deze twee punten niet mee te nemen in het huidige onderzoek. Door de vier factoren van Ebbens & Ettekoven (2005) samen te voegen met het profiel van de havo-leerling en de biologische aspecten die meespelen bij de doelgroep, kan worden geconcludeerd dat een leerling behoefte heeft aan: begeleiding, betekenis, een positieve benadering, praktijk ervaring, sociale contacten, uitdaging en veiligheid.

Eerder kon al geconcludeerd worden dat de Zelf-Determinatie Theorie een erg belangrijke theorie is wanneer het gaat om motivatie. Ieder mens heeft behoefte aan vervulling van de gebieden: autonomie, competentie en relationele verbondenheid. De behoefte aan autonomie kan volgens de ZDT vervuld worden door leerlingen hun eigen keuzes te laten maken op basis van het aanbod dat de leraar geeft. Autonomie betekent niet dat de leerling volledig zijn eigen plan mag trekken, maar betekent wel dat de docent zelfstandigheid verleent. Denk hierbij aan een vrije context, waarin de docent enkel de kaders aangeeft, zoals een practicum of een praktische opdracht (Driesen, 2010). Competentie wordt door Vansteenkiste (2007) ook verbonden met de behoefte aan structuur. Het lijkt erg belangrijk te zijn dat een docent structuur aanbiedt aan leerlingen, voordat zij zich competent kunnen voelen. Structuur heeft te maken met het stellen van duidelijke verwachtingen, haalbare uitdaging en feedback die constructief is. Het instellen van duidelijke regels in de klas is ook onderdeel van structuur (Driesen, 2010). Het laatste aspect van de ZDT is relationele verbondenheid en heeft betrekking op de betrokkenheid van de leraar bij de leerlingen. Hierbij is het van belang dat de docent zich kan inleven in de leerling (Driesen, 2010).

Door de gevonden literatuur te combineren kan worden geconcludeerd dat leerlingen vervuld willen worden op de gebieden: autonomie (praktijkervaring), competentie (begeleiding, betekenis, positieve benadering, uitdaging en veiligheid) en relationele verbondenheid (sociale contacten / betrokkenheid). Dit is wat in dit onderzoek wordt verstaan onder onderwijsbehoeften.

Deelvragen en hypothesen

Motivatie is onder te verdelen in intrinsieke – en extrinsieke motivatie, waarbij intrinsieke motivatie vanuit de persoon zelf komt en extrinsieke motivatie betekent dat de persoon enkel gedrag vertoont voor krijgen van een beloning (een goed punt, het rijbewijs) of het vermijden van een straf (een slecht punt, nablijven). Een belangrijke theorie op het gebied van motivatie is de Zelf-Determinatie Theorie die stelt dat ieder mens vervulling nodig heeft op de gebieden: autonomie, competentie en relationele verbondenheid. Deze theorie is verder uitgediept en stelt dat leerlingen door hun leraren vervuld moeten worden op deze gebieden. De leerlingen moeten autonomie ervaren in een omgeving die door de docent wordt gecontroleerd. De leerlingen behoren zich competent te voelen door de structuur die in de lessen heerst. Dit wordt onder andere bereikt door duidelijke regels, constructieve feedback en voldoende uitdaging. Relationele verbondenheid houdt in dat de docent zich in kan leven in de leerlingen.

Uit het onderzoek “Beter inspelen op de havoleerling” (Vermaas & Van der Linden, 2007) blijkt onder andere dat havoleerlingen sociale contacten erg belangrijk vinden, duidelijke structuur nodig hebben en zijn over het algemeen creatief. Daarnaast is uit Ebbens & Ettehoven (2005) gebleken dat leerlingen, ten behoeve van hun motivatie, behoefte hebben aan: veiligheid, begeleiding, een positieve benadering en het krijgen van betekenis. Door al deze behoeften onder te verdelen bij de drie hoofdbehoeften van de Zelf-Determinatie Theorie, kan een lijst worden opgesteld met de onderwijsbehoeften van havo 4 leerlingen.

Om tot een antwoord te komen op de eerder gestelde hoofdvraag, zijn de onderstaande deelvragen, op basis van bovenstaande theorie, geformuleerd:

- Deelvraag 1: Zijn de leerlingen havo bovenbouw van het Cambreur College intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd voor school?
- Deelvraag 2: Heeft de soort motivatie van leerlingen (intrinsiek of extrinsiek) invloed op de manier waarop ze hun huidige onderwijssituatie ervaren?
- Deelvraag 3: Wat is het effect van vervulling van onderwijsbehoeften op de beoordeling van de Huidige onderwijssituatie?

Daarnaast zijn de volgende hypothesen opgesteld, correlerend met de deelvragen:

- Hypothese 1: De leerlingen havo 4 van het Cambreur College zijn voornamelijk extrinsiek gemotiveerd.
- Hypothese 2: Extrinsiek gemotiveerde leerlingen geven aan minder tevreden te zijn met de Huidige onderwijssituatie dan intrinsiek gemotiveerde leerlingen.
- Hypothese 3: Wanneer docenten tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen, zal de beoordeling van de huidige situatie omhoog gaan.

3. Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk zal de opzet van het onderzoek besproken worden. Allereerst zal worden toegelicht om wat voor soort onderzoek het gaat. Vervolgens wordt beschreven welke methode is gebruikt voor de dataverzameling in het huidige onderzoek. Hierna zal dieper in worden gegaan op de deelnemers en het meetinstrument om dit hoofdstuk af te sluiten met een motivatie voor de keuze van de gekozen methode.

3.1 Onderzoeksopzet

In deze scriptie is explorierend onderzoek verricht. Dit houdt in dat het onderzoek is uitgevoerd ten behoeve van het vervaardigen van kennis. Het onderzoek kent één meetmoment, waarin verschillende variabelen gemeten worden: motivatie en onderwijsbehoeften. Deze zijn gemeten door een door de onderzoeker opgestelde enquête, bestaande uit 74 stellingen. Aan het einde van de enquête hebben de leerlingen de mogelijkheid gekregen om in eigen woorden te vertellen over hun motivatie en onderwijsbehoeften (deze is te vinden in bijlage 4). Er is gekozen voor deze manier van data verzameling, omdat er in relatief korte tijd, veel informatie verzameld diende te worden. De informatie die van de respondenten werd gevraagd, bevatte verschillende onderwerpen en hadden vooral betrekking op attitude, opinies en gevoelens. Om hier op een zo anoniem mogelijke manier naar te vragen en antwoord op te krijgen, is gekozen voor een anonieme enquête. Door een digitale enquête op te stellen, is snel, gemakkelijk en goedkoop een grote groep respondenten bereikt.

3.2 Populatie en steekproef

De onderzoekspopulatie van deze studie zijn havo 4 leerlingen van het Cambreur College in Dongen in het schooljaar 2011-2012. Ze hebben allemaal een profiel gekozen en om deze reden zijn de vakken die ze volgen niet gelijk: de vakken uit het gemeenschappelijke deel zijn identiek, maar de profielvakken (en daarmee ook de docenten) verschillen per leerling. Hierdoor ontstaat een grote verscheidenheid aan docenten van wie de leerlingen les krijgen. Positief gevolg van deze verscheidenheid is dat er een heel algemeen beeld ontstaat van hoe de leerlingen de docenten ervaren en waar hun behoeften zitten. Het huidige onderzoek is verkennend van aard en daarom is het gunstig dat er op deze manier een concreet, algemeen beeld kan worden geschetst. De leerlingen zijn geselecteerd door middel van klassenlijsten die beschikbaar zijn gesteld door het Cambreur College. De enquête kon door een soepele medewerking van docenten HACO (Havisten Competent) snel, effectief en efficiënt afgenomen worden tijdens de lessen HACO. Door de enquête tijdens een reguliere les van de havo 4 klassen af te nemen, is de behaalde respons 100%. De uiteindelijke steekproef bestond uit 110 leerlingen, waarvan 57 mannelijke en 53 vrouwelijke. De gemiddelde leeftijd lag op 16,06 jaar ($SD=.738$). Deze demografische kenmerken zijn weergegeven in tabel 1. De theoretische populatie waarover het onderzoek uiteindelijk een uitspraak kan doen, zijn leerlingen havo 4 van het Cambreur College. Uiteraard is het met de grootte van de huidige steekproef ($N = 110$), niet representatief voor havo 4 klassen in heel Nederland, al kan het wel een globale indicator zijn voor andere scholen met havo 4 klassen.

Tabel 1: Demografische kenmerken steekproef

	N	Percentage	M	SD
Sekse	110	100%	-	-
Man	57	51,8%	-	-
Vrouw	53	48,2%	-	-
Leeftijd	110	100%	16.06	.738

3.3 Procedure

De data voor dit onderzoek is verzameld door middel van een doelgerichte steekproef. Om de doelgroep te bereiken is in overleg gekozen om de enquête tijdens een reguliere les HACO (Havisten Competent) af te nemen. Er is voor deze les gekozen, omdat de leerlingen dan allemaal gebruik maken van een computer, zodat de enquête digitaal afgenomen kon worden. Tevens zat er in de lessen HACO de meeste speling, zodat een enquête goed ingevoegd kon worden in het lesprogramma. Daarnaast kennen deze lessen een zogenaamd "blokkur": een les die bestaat uit twee lessen die achtereenvolgens gegeven worden. Hierdoor was er geen sprake van tijdsdruk en konden ook leerlingen met dyslexie de enquête zonder enige vorm van tijdsdruk maken. Vooraf is aan de docenten toestemming gevraagd om de enquête af te nemen in hun lessen. Aan alle vier de klassen havo 4 is dezelfde uitleg gegeven, zowel verbaal als schriftelijk (in de enquête zelf). Er is bewust gekozen om de instructie ook verbaal te geven, omdat verwacht werd dat sommige leerlingen niet (goed) de moeite zouden nemen om de schriftelijke instructies goed door te lezen. Op deze manier was de onderzoeker er zeker van dat iedereen de instructie kende. De docenten en leerlingen zijn voorafgaand aan deze procedure geïnformeerd over het vertrouwelijk behandelen van hun gegevens.

De enquête is gemaakt met behulp van de website: "<http://www.thesistools.com>" en kon door de leerlingen gevonden worden door naar de volgende website te gaan: <http://thesistools.com/havo>. Om vervuiling van de data te voorkomen, is de enquête beveiligd met een wachtwoord dat na iedere klas werd veranderd. Hierdoor hadden alleen de leerlingen van de desbetreffende klas toegang tot het invullen van de enquête. De enquête is in de derde week van april 2012 afgenomen onder alle vier de havo 4 klassen van het Cambreur College. Het eerste dat van de respondenten werd gevraagd, was het lezen van de instructie. Dit is essentieel voor het goed invullen van de enquête. Hierna werden de leerlingen geacht om drie demografische kenmerken in te vullen, te weten: leeftijd, geslacht en klas, waarna gestart kon worden met de stellingen.

3.4 Meetinstrument

Bij het opzetten van dit meetinstrument is rekening gehouden met een aantal zaken. Zo is de vraag van de opdrachtgever van grote invloed geweest op het ontwikkelen van de enquête. De opdrachtgever wilde namelijk graag weten hoe de leerlingen "de school" ervaren. Dit is middels gesprekken toegespitst op motivatie en onderwijsbehoeften van haar leerlingen. Om erachter te komen wat de leerlingen vinden, is het van belang om hen onder de loep te nemen. Om toch een algemeen beeld te kunnen schetsen, is de keuze op een vragenlijst gevallen: deze is grootschalig af te nemen en middels berekeningen kunnen betrouwbare conclusies worden getrokken over hypothesen. Hierdoor krijgt de opdrachtgever een goed beeld van wat er speelt op het Cambreur College en kunnen zij hun docenten aansturen om beter aan te sluiten bij haar leerlingen. Bij het opstellen van een enquête is het van belang om rekening te houden met de doelgroep. Aangezien havoleerlingen een korte concentratieboog hebben (Klomp & Thielen, 2010), is de enquête zo opgesteld dat de leerlingen tussen de 10 en 20 minuten nodig hebben om hem volledig in te vullen. Deze tijdsduur is gebaseerd op een kleinschalige proefafname onder studenten Toegepaste Psychologie. Deze tijd is tijdens de eerste afname bij de daadwerkelijke doelgroep geverifieerd door middel van het bijhouden van de tijden dat de eerste - en de laatste deelnemer die klaar waren met het invullen van de enquête. De meeste leerlingen waren tussen minuut 12 en minuut 15 klaar met het invullen. De enquête is bedoeld om attitudes (houding ten opzichte van school en docenten) en opinies (mening over motivatie, docenten) te meten. Daarom is gekozen om de enquête niet op te bouwen uit vragen, maar uit stellingen. De leerlingen hoeven enkel aan te geven in hoeverre ze het eens zijn met de gegeven stelling. De opbouw van de stellingen en antwoordcategorieën is in de gehele enquête hetzelfde, tenzij anders aangegeven in de introductie. Dit bevordert de snelheid waarmee de leerlingen de enquête in kunnen vullen, wat weer ten goede komt aan de concentratie. Havoleerlingen zijn voornamelijk gericht op de korte termijn en zien hierdoor niet goed in wat het onderwijs toevoegt op de lange termijn (Vermaas & Van der Linden, 2007). Om deze reden is in zowel de verbale – als de schriftelijke introductie het doel van de enquête op de lange termijn uitgelegd.

Het meetinstrument betreft een door de onderzoeker opgestelde enquête op basis van gevonden literatuur. Deze enquête is opgenomen in Bijlage 2: Enquête. De enquête bestaat uit drie onderdelen, namelijk: Motivatie, Huidige onderwijssituatie en Onderwijsbehoeften. Deze onderdelen bestaan uit een aantal stellingen, waarbij de respondent moet aangeven in hoeverre hij het met deze stelling eens is. Dit zullen de deelnemers doen op een vijfpunts-Likertschaal, waarbij: 1=helemaal oneens en 5=helemaal eens. De keuze voor de vijfpunts-Likertschaal is tot stand gekomen doordat de Likertschaal erg effectief is gebleken wanneer het gaat om het pijlen van meningen bij grote groepen mensen (Vonk, 2007). Daarnaast is een enquête op basis van een Likertschaal gemakkelijk te ontwikkelen en te scoren. Sommige stellingen zijn gespiegeld gesteld en zullen dus ook omgekeerd moeten worden gescoord door middel van hercodering. De lijst met stellingen kent de volgende opbouw:

Motivatie is onderverdeeld in intrinsieke – en extrinsieke motivatie, welke op hun beurt beide zijn verdeeld in twee indicatoren. Deze vier indicatoren worden ieder met drie vragen gemeten. Intrinsieke motivatie wordt dus gemeten met zes vragen, net als extrinsieke motivatie. De totale dimensie Motivatie wordt gemeten door middel van 12 vragen, zoals: “Ik vind het fijn om met school bezig te zijn”. De Huidige onderwijssituatie wordt gemeten op drie dimensies, te kennen: Autonomie, Competentie en Relationele verbondenheid. *Autonomie* bestaat uit twee subdimensies: Autonomie en Praktijk. Bij Autonomie wordt de ene indicator gemeten met behulp van drie vragen. De twee indicatoren van Praktijk worden met behulp van vier vragen gemeten. Totaal dus zeven vragen. *Competentie* bestaat uit totaal zes onderdelen: Begeleiding, Betekenis, Competentie, Positief, Uitdaging en Veiligheid, welke allemaal bestaan uit twee indicatoren en tevens met twee vragen per indicator gemeten worden. Uitzondering hierop zijn Betekenis en Competentie, welke uit één indicator en drie vragen bestaan. Totaal wordt de Huidige onderwijssituatie Competentie dus met 22 vragen gemeten. Een voorbeeld van een stelling: “Er wordt door de docenten duidelijk uitgelegd waarom we iets moeten doen (wat het doel is)”. Het laatste onderdeel is *Relationele verbondenheid* en bestaat uit twee dimensies: Relationele verbondenheid en Betrokkenheid. Deze bestaat respectievelijk uit één en twee indicatoren. Totaal bestaat deze dimensie uit zeven vragen. De huidige onderwijssituatie wordt dus gemeten met totaal 7 (Autonomie) + 11 (Competentie) + 7 (Relationele verbondenheid) = 36 stellingen. Het onderdeel Onderwijsbehoeften is op dezelfde manier gemeten als de Huidige onderwijssituatie. Enige verandering is dat de subdimensies Autonomie, Competentie en Relationele verbondenheid zijn weggelaten. Hierdoor komt het totale aantal vragen van dit onderdeel op $36 - 9 = 27$ vragen. De gehele enquête bestaat uit 74 stellingen en wordt, voorafgaand aan ieder nieuw deel, voorzien van duidelijke instructies. De enquête die is opgesteld voor dit onderzoek is volledig gebaseerd op gevonden literatuur over dit onderwerp. De gebruikte enquête is voor alle vier klassen hetzelfde en hierdoor kunnen de resultaten worden samengevoegd.

Nadat alle respondenten de lijst hadden ingevuld, zijn alle resultaten ingevoerd in SPSS. Hierna zijn de antwoorden gecontroleerd op missing values. Vervolgens is de constructvaliditeit van beide vragenlijsten getest door middel van factoranalyse (Principale Componenten Analyse, PCA), met Oblimin-rotatie, waarbij vooraf ook gecontroleerd is voor de Kaiser-Meyer-Olkin waarde (moet groter zijn dan .6) en de Bartlett's Test of Sphericity, welke significant moet zijn ($p \leq 0.5$) (Pallant, 2007). Bij de factoranalyse is het aantal items bepaald door te kijken naar de Catell's scree test en het Kaiser's criterium. Daarbij is gekeken naar het aantal componenten met een eigenvalue > 1.0 . Als laatste is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op de schaal waarbij de Cronbach's Alpha (α) is bepaald. Hier is een waarde $> .7$ acceptabel, maar wordt een waarde van $> .8$ geprefereerd (Pallant, 2007).

Tijdens de analyses bleek dat de subdimensies Autonomie, Competentie en Relationale verbondenheid de gelijknamige hoofddimensies schaadden. Er is dan ook besloten om deze subdimensies niet mee te nemen in de vervolganalyses. Dat deze subdimensies de hoofddimensie schaadden is hoogstwaarschijnlijk te wijten aan het verschil in vraagstelling in de enquête: alle stellingen gaan over hoe de leerling de docent ervaart in zijn/haar gedrag, maar de vragen van de subdimensies hebben betrekking op hoe de leerling zichzelf ziet, bijvoorbeeld "Ik heb de capaciteiten om de havo af te ronden". Hierdoor wordt niet hetzelfde gemeten en wordt de schaal minder betrouwbaar. Gevolg van het verwijderen van deze subdimensies is dat de Huidige Onderwijssituatie op precies dezelfde schalen en indicatoren meet als de Onderwijsbehoeften.

Verder is uit de factoranalyse van Extrinsieke motivatie ($KMO=.840$, Bartlett's Test $p<.000$) gebleken dat de zesde stelling van Extrinsieke Motivatie niet hetzelfde meet als de andere zes stellingen: ME6 laadde .933 op component twee, waar de overige vijf enkel op component één laadden. Om deze reden is besloten deze stelling uit de schaal te verwijderen. In tabel 1 zijn alle uitkomsten van de factoranalyses en het testen van de betrouwbaarheid van de verschillende subdimensies van Huidige Onderwijssituatie terug te vinden. Tabel 2 toont deze gegevens voor de subdimensies van Onderwijsbehoeften.

Tabel 1: Per Huidige Onderwijssituatie: de KMO, verklaarde variantie en de Cronbach's Alpha

	KMO	Verklaarde variantie	Cronbach's Alpha
Autonomie*	.519	62.29%	.669
Praktijk	.719	60.21%	.774
Begeleiding	.731	58.63%	.762
Betekenis	.553	80.05%	.876
Competentie*	.540	62.77%	.642
Positieve benadering	.712	53.88%	.712
Uitdaging	.760	58.91%	.760
Veiligheid	.676	51.03%	.676
Relationele Verbondenheid*	.820	79.92%	.820
Betrokkenheid	.689	52.24%	.689

* : deze subdimensies zijn na factoranalyse weggelaten

Tabel 2: Per Onderwijsbehoefte: de KMO, verklaarde variantie en de Cronbach's Alpha

	KMO	Verklaarde variantie	Cronbach's Alpha
Praktijk	.704	59.35%	.764
Begeleiding	.683	58.00%	.753
Betekenis	.596	80.49%	.874
Positieve benadering	.720	64.14%	.812
Uitdaging	.736	59.87%	.776
Veiligheid	.425	38.78	.468
Betrokkenheid	.751	69.04%	.845

Berekenen resultaten

Intrinsieke en Extrinsieke motivatie

Om te onderzoeken of leerlingen Intrinsiek dan wel Extrinsiek gemotiveerd zijn, alle vragen met betrekking tot Intrinsieke motivatie samengevoegd tot één variabele. De vragen van Extrinsieke motivatie zijn, op één na, ook allemaal samengevoegd tot één nieuwe variabele. Hiervoor is gekozen omdat uit de factoranalyse bleek dat deze vraag niet hetzelfde heeft gemeten als de andere vragen.

Vervolgens is gekeken of er sprake was van een normale verdeling van de data door het uitvoeren van een test of normality. De Kolmogorov-Smirnov kende een significantieniveau kleiner dan .05 (Intrinsiek $p=.002$ en Extrinsiek $p=.006$) en daarom is er geen sprake van een normale verdeling van de variabelen. Om deze reden is gekozen om een nonparametric test te doen: de Wilcoxon's Signed Ranks Test. Door middel van Frequencies is vervolgens gekeken naar de gemiddelde score, de mediaan en de standaarddeviatie om conclusies te kunnen trekken over de meest voorkomende soort motivatie en de spreiding.

Invloed van motivatie op beleving Huidige Onderwijssituatie

Om erachter te komen wat de intrinsieke en extrinsieke motivatie voor invloed hebben op de subdimensies van de Huidige onderwijssituatie, is gekeken naar de correlaties; de samenhang tussen motivatie en de Huidige onderwijssituatie, middels Pearson Correlations. Hierbij is elke subdimensie apart geanalyseerd om te onderzoeken of er sprake is van een positieve dan wel negatieve correlatie. De sterkte van de samenhang tussen twee variabelen ligt tussen de -1 en 1. Deze getallen duiden relatief op een erg sterk negatief verband en een erg sterk positief verband. Vervolgens is ook nog gekeken in hoeverre de beide vormen van motivatie de subdimensies van de Huidige onderwijssituatie verklaren door middel van een regressieanalyse.

Huidige onderwijssituatie en Onderwijsbehoeften

Om te onderzoeken wat de effecten zijn van vervulling van Onderwijsbehoeften, wordt eerst gekeken naar of de docenten op dit moment tegemoet komen aan de Onderwijsbehoeften van haar leerlingen. Dit wordt gedaan door de Huidige onderwijssituatie te vergelijken met de Onderwijsbehoeften. Er zijn nieuwe variabelen aangemaakt, aan de hand van de formule:

Huidige onderwijssituatie - Onderwijsbehoefte

Dit is voor alle zeven subdimensies gedaan, waardoor er zeven nieuwe variabelen zijn ontstaan. Wanneer de waarden op deze nieuwe variabelen negatief zijn, is de Onderwijsbehoefte van de leerlingen op die subdimensie hoger dan de Huidige onderwijssituatie. Dit duidt ofwel op een lage score op de Huidige onderwijssituatie en/of een erg hoge Onderwijsbehoefte. Bij een positieve waarde is de Huidige onderwijssituatie hoger dan de Onderwijsbehoefte, wat kan duiden op een ofwel goede Huidige situatie ofwel een lage behoefte. De maximale scores op de nieuwe variabelen bedragen -4 en 4, aangezien de minimale score op Huidig=1 en de maximale score op Onderwijsbehoefte=5 $\rightarrow 1-5 = -4$ en omgekeerd: $5-1=4$.

Door middel van Descriptives is in kaart gebracht wat de gemiddelde score is, wat de range is en wat de maxima en minima zijn. Door verder te kijken dan alleen de gemiddelde score, kan ook iets worden gezegd over de verdeling van de behoeften: wanneer de Range laag is, impliceert dit dat de maximale en minimale score op dat gebied niet ver uit elkaar liggen, wat wil zeggen dat alle leerlingen op een kleiner gebied hebben gescoord. Dit houdt in dat er een groot aantal leerlingen dezelfde behoefte zou kennen. Om nog meer te kunnen zeggen over de intensiteit van de behoeften, is ook nog een Wilcoxon Signed Ranks Test gebruikt om de positieve en negatieve ranks in kaart te brengen. Het aantal negatieve ranks, zegt iets over het aantal leerlingen dat een hogere Onderwijsbehoefte kent dan de Huidige onderwijssituatie is. Vervolgens wordt de vertaalslag gemaakt naar de effecten van vervulling van Onderwijsbehoeften. Dit wordt gedaan door middel van correlaties: wat is het effect van toename van de ene variabele op de waarde van de andere variabele. Het kan bijvoorbeeld voorkomen dat een toename in Onderwijsbehoeften, een afname betekent op de score op Huidige onderwijssituatie.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van de analyses op de verzamelde data worden weergegeven. De resultaten zijn per deelvraag (en per hypothese) weergegeven. Ieder resultaat zal door middel van een tabel worden weergegeven en vervolgens worden toegelicht.

4.1 Intrinsiek versus Extrinsiek

De eerste hypothese: "De leerlingen havo 4 van het Cambreur College zijn voornamelijk Extrinsiek gemotiveerd", is getoetst door middel van Frequencies en de Wilcoxon Signed Ranks Test. De resultaten van de analyse zijn terug te vinden in tabel 3.

Intrinsieke motivatie kent een gemiddelde dat lager ligt dan de gemiddelde Extrinsieke motivatie (Mean = 3.12 versus Mean = 3.29). Dit is een klein verschil en kijkend naar de minimale (1) en maximale (5) waarden, liggen deze scores vlak bij de gemiddelde score (3).. Een groter verschil is waarneembaar wanneer er gekeken wordt naar de Mediaan: deze is voor Intrinsieke motivatie 3.08 en voor Extrinsieke motivatie ligt deze op 3.33. Daarnaast is er een grotere spreiding waargenomen bij Extrinsieke motivatie (Intrinsiek: .67 en Extrinsiek .86) en kent Extrinsieke motivatie een hogere variantie. De positieve en negatieve ranks laten zien hoeveel leerlingen respectievelijk hoger of lager scoorden op de betreffende variabele. Zo bleken 48 leerlingen Intrinsiek gemotiveerd, tegenover 57 Extrinsiek gemotiveerde leerlingen. Echter zijn deze gevonden resultaten uit de Wilcoxon Signed Ranks Test niet significant ($p=.114$). Hieruit kan worden geconcludeerd dat hypothese 1 (leerlingen meer extrinsiek gemotiveerd dan intrinsiek) kan worden verworpen. Er is geen eenduidig verschil te vinden tussen beide motivaties.

Tabel 3: Intrinsieke - en Extrinsieke motivatie

	Intrinsieke motivatie	Extrinsieke motivatie
Gemiddelde	3.12	3.29
Mediaan	3.08	3.33
Positieve Ranks	48	57
Negatieve Ranks	57	48

4.2 De invloed van motivatie op de beleving van de Huidige onderwijssituatie

Om te onderzoeken of de soort motivatie van invloed is op de beleving van de Huidige Onderwijssituatie van de leerlingen, is berekend wat de correlaties tussen alle aspecten van de Huidige onderwijssituatie en de Intrinsieke - en Extrinsieke Motivatie zijn. Hierbij zijn alle losse dimensies van de Huidige onderwijssituatie meegenomen. De resultaten van deze analyses zijn terug te vinden in tabel 4, waarbij de dikgedrukte kolommen de resultaten behorende bij hypothese 2 weergeven. In de tabel is te zien dat bij de Intrinsieke motivatie alle correlaties met de Huidige onderwijssituatie significant blijken ($p < .01$). Bij Extrinsieke motivatie zijn op twee waarden na, alle gevonden resultaten significant te noemen ($p < .05$). Het significantieniveau van Huidige Veiligheid ligt op $p = .926$ en bij Huidige Uitdaging $p = .281$. In de tabel is te zien dat de correlatiecoëfficiënten van de Huidige onderwijssituaties variëren tussen .346 (Huidige Begeleiding) tot .533 (Huidige Betekenis). Het belangrijkste dat geconstateerd kan worden uit deze correlaties, is dat alle correlatiecoëfficiënten voor Extrinsieke motivatie lager zijn dan voor Intrinsieke motivatie.

Tabel 4: Correlatie Motivatie en Huidige Onderwijssituatie

	M	SD	N	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1) Intrinsieke Motivatie	3.12	.668	110	1								
2) Extrinsieke Motivatie	3.13	.978	110	.038	1							
3) Huidige Praktijk	3.05	.788	110	.497**	.192*	1						
4) Huidige Begeleiding	3.24	.692	110	.346**	.241*	.533**	1					
5) Huidige Betekenis	2.69	.917	110	.533**	.255**	.672**	.592**	1				
6) Huidige Positieve Benadering	2.70	.739	110	.435**	.226*	.561**	.622**	.551**	1			
7) Huidige Uitdaging	2.64	.779	110	.463**	.104	.662**	.608**	.682**	.654**	1		
8) Huidige Veiligheid	3.15	.734	110	.369**	.009	.456**	.484**	.354**	.541**	.531**	1	
9) Huidige Betrokkenheid	2.80	.741	110	.349**	.242*	.609**	.557**	.548**	.534**	.636**	.461**	1

** p<.01

* p<.05

Vervolgens is een standaard lineaire regressieanalyse uitgevoerd op dezelfde set variabelen, om te onderzoeken wat de invloed van motivatie is op de beleefde Huidige Onderwijssituatie. Er is door middel van analyses gecontroleerd op een normale verdeling van de schalen en op multicollineariteit (de VIF waarden moeten hierbij kleiner zijn dan 10 en de Tolerance waarden moeten groter zijn dan .10). Er bleek geen sprake van multicollineariteit ($VIF < 10$, $Tolerance > 0.1$), maar de schalen bleken niet allemaal normaal verdeeld te zijn. Daarom zullen resultaten uit deze analyses, weergegeven in tabel 5, met enige vorm van voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Uit de onderstaande tabel kan worden opgemaakt dat alle gevonden waarden significant bevonden zijn, met uitzondering van Extrinsiek versus Veiligheid ($p = .954$) en Extrinsiek versus Uitdaging ($p = .316$). Verder valt op dat de betawaarden (β) voor alle gebieden van de Huidige Onderwijssituatie hoger zijn bij Intrinsieke motivatie. De $Part^2$ waarden, die meten hoeveel van de totale variantie uniek door de motivatie wordt bepaald, vallen voor Intrinsieke motivatie hoger uit dan voor Extrinsieke motivatie. De hogere correlatiecoëfficiënten en de betawaarden uit de regressieanalyse impliceren dat de Intrinsiek gemotiveerde leerlingen meer tevreden zijn met de Huidige onderwijssituatie dan Extrinsiek gemotiveerde leerlingen. De hypothese: "Wanneer docenten tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen, zal de beoordeling van de huidige situatie omhoog gaan", is om deze reden bevestigd.

Tabel 5: De invloed van Motivatie op de Huidige Onderwijssituatie

	R^2	β	Sign.	Part ²
Intrinsiek versus				
Praktijk	.277	.491	.000	.240
Begeleiding	.172	.337	.000	.114
Betekenis	.339	.524	.000	.275
Positief	.233	.427	.000	.182
Uitdaging	.222	.460	.000	.212
Veiligheid	.136	.369	.000	.136
Betrokkenheid	.174	.340	.000	.115
Extrinsiek versus				
Praktijk	.277	.173	.038	.030
Begeleiding	.172	.228	.011	.052
Betekenis	.339	.234	.004	.055
Positief	.233	.210	.015	.044
Uitdaging	.222	.086	.316	.001
Veiligheid	.136	-.005	.954	.000
Betrokkenheid	.173	.229	.011	.052

4.3 Huidige Onderwijssituatie en Onderwijsbehoeften

Om de derde hypothese te toetsen en zo antwoord te kunnen geven op de derde deelvraag, zijn allereerst de scores op Onderwijsbehoeften vergeleken met de scores op de Huidige Onderwijssituatie door middel van zowel Descriptives als een T-toets (tabel 6). Uit de Descriptives is gebleken dat op een aantal gebieden negatief gescoord wordt. Een negatieve score houdt in dat de Onderwijsbehoefte voor dat aspect groter is dan de Huidige Onderwijssituatie. De sterkste behoeften van de leerlingen, liggen op de gebieden waar de kleinste gemiddelde getallen uitkomen, gecombineerd met de score op Negatieve - en Positieve Ranks. Deze laatste waarden staan voor het aantal leerlingen dat ofwel een negatieve -, dan wel positieve waarde heeft ingevuld. Een negatieve Rank geeft aan dat de Huidige onderwijssituatie kleiner is dan de Onderwijsbehoefte. Hoe meer negatieve ranks, hoe meer leerlingen dus een grotere Onderwijsbehoefte hebben.

Hoge negatieve scores, zijn terug te zien op de gebieden: Betekenis en Positief. Ook de gebieden Praktijk en Uitdaging kennen relatief hoge negatieve scores. De range op alle gebieden fluctueert van 5.25 tot 7.00. Door middel van de T-toets kan worden geconstateerd dat op de gebieden Praktijk, Betekenis, Positief en Uitdaging een groot verschil waarneembaar is in Positieve Ranks en Negatieve Ranks, wat impliceert dat hier een wens voor verandering ligt bij de leerlingen. Bij Positief ligt het gemiddelde op -1.355, wat een behoefte voorstelt. Daarbij is ook te zien dat 93 leerlingen deze behoefte hebben tegenover de 9 leerlingen die dit niet hebben (Negatieve Ranks=93, Positieve Ranks =9). Wat opvalt is dat op iedere dimensie negatief gescoord wordt, met uitzondering van de begeleiding.

Tabel 6: Vergelijking tussen de Huidige onderwijssituatie en de Onderwijsbehoeften

	N	Gemiddelde	Range	Positieve Ranks	Negatieve Ranks	Sign.
Praktijk	110	-.786	5.25	19	76	.000
Begeleiding	110	.034	5.50	51	51	.560
Betekenis	110	-1.097	7.00	19	79	.000
Positief	110	-1.355	5.00	9	93	.000
Uitdaging	110	-.859	6.00	21	80	.000
Veiligheid	110	-.309	6.00	62	32	.002
Betrokkenheid	110	-.091	6.00	42	49	.398

Vervolgens is onderzocht of de vervulling van onderwijsbehoeften invloed heeft op de beoordeling van de huidige situatie. Dit is gedaan door middel van correlaties. Deze zijn te vinden in tabel 7. Wat hierin opvalt, is dat er sprake is van een significante negatieve correlatie op de subdimensies: praktijk, begeleiding, betekenis, uitdaging en positief. Een negatieve correlatie houdt in dat wanneer de onderwijsbehoefte voor een subdimensie omhoog gaat, de score op de huidige situatie omlaag gaat. Wanneer de onderwijsbehoeften worden vervuld (de onderwijsbehoeften afnemen), zal de score op Huidige onderwijssituatie stijgen voor deze subdimensies.

Wat daarnaast opvalt is dat er vijf significante negatieve correlaties te vinden zijn bij de onderwijsbehoefte Betekenis. Wanneer de onderwijsbehoefte voor Betekenis omlaag gaat, zal de Huidige onderwijssituatie op de subdimensies Praktijk, Begeleiding, Betekenis, Positief en Betrokkenheid omhoog gaan.

Tabel 7: Correlatie Onderwijsbehoeften en Huidige onderwijssituatie

	Huidige Praktijk	Huidige Begeleiding	Huidige Betekenis	Huidige Positief	Huidige Uitdaging	Huidige Veiligheid	Huidige Betrokkenheid
Onderwijsbehoefte Praktijk	-.292 **	-.122	-.150	<u>-.242*</u>	-.150	.028	-.139
Onderwijsbehoefte Begeleiding	-.119	-.200*	-.90	-.144	.011	.108	.001
Onderwijsbehoefte Betekenis	<u>-.348**</u>	<u>-.233*</u>	-.221	<u>-.218*</u>	-.153	-.053	<u>-.210*</u>
Onderwijsbehoefte Positief	-.139	-.128	-.101	-.316	-.103	-.004	-.150
Onderwijsbehoefte Uitdaging	<u>-.209*</u>	-.157	-.134	<u>-.211*</u>	-.211*	-.097	-.113
Onderwijsbehoefte Veiligheid	-.058	-.076	.079	-.061	-.012	-.104	.022
Onderwijsbehoefte Betrokkenheid	.070	-.010	.134	.036	.227*	.214	.146
** p<.01 Dikdrukte resultaten geven de correlaties tussen gelijke dimensies weer							
* p<.05 Onderstreepte resultaten zijn significant bevonden correlaties							

5. Conclusie en Discussie

In dit hoofdstuk zal antwoord gegeven worden op de onderzoeksvragen en volgt een discussie over het onderzoek. Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken in hoeverre de docenten van het Cambreur College aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de havo 4 leerlingen. Daarnaast is het verband met motivatie onderzocht. Er is getracht meer inzicht te verkrijgen in de leerlingen havo 4 en in het docententeam van het Cambreur College. Met deze inzichten zouden de docenten beter in kunnen spelen op de behoeften van hun leerlingen en hiermee hun motivatie voor school vergroten. De onderzoeksvraag die hiervoor is opgesteld was: *In hoeverre sluiten de docenten van het Cambreur College te Dongen aan bij de onderwijsbehoeften van haar leerlingen havo 4 en wat is het verband met de motivatie van deze leerlingen?* Op basis van gevonden literatuur zijn hypothesen opgesteld, waarmee de deelvragen konden worden beantwoord en de onderzoeksvraag kon worden onderzocht. De eerste hypothese stelde dat de leerlingen voornamelijk extrinsiek gemotiveerd waren. De tweede hypothese ging uit van de gedachte, dat de soort motivatie van invloed was op de beleving van de huidige onderwijssituatie: extrinsiek gemotiveerde leerlingen zijn minder tevreden met de huidige situatie. De derde en laatste hypothese stelde dat wanneer leerlingen laag scoren op een aspect van de huidige onderwijssituatie, dat deze hoog zou scoren op de overeenkomstige onderwijsbehoefte. In het hierna volgende deel zullen de hypothesen met de daarbij horende conclusies apart worden besproken.

5.1 Intrinsiek versus Extrinsiek

In het theoretisch kader werd uiteengezet dat motivatie kan worden onderverdeeld in intrinsieke - en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie kan worden omschreven als motivatie vanuit de persoon zelf: de taak zelf geeft voldoening. Extrinsieke motivatie is daarentegen motivatie afhankelijk van externe factoren, zoals beloningen (een goed cijfer, het rijbewijs) of straf (een slecht cijfer, nablijven) (Vansteenkiste et al., 2005). De Zelf-Determinantie Theorie van Deci & Ryan (2000), stelt dat mensen van nature intrinsiek gemotiveerd zijn. Echter heeft de opdrachtgever aangegeven dat de leerlingen "niet gemotiveerd zijn". Er is volgens de docenten over het algemeen geen sprake van intrinsieke motivatie voor school. Op basis van deze veronderstelling is de eerste hypothese opgesteld: "De leerlingen havo 4 van het Cambreur College zijn voornamelijk extrinsiek gemotiveerd".

De resultaten verkregen uit de frequentietabel zijn significant bevonden ($p=.711$ voor Intrinsieke - en $.861$ voor Extrinsieke motivatie). Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerlingen zowel intrinsiek - als extrinsiek gemotiveerd zijn voor school. De gemiddelde score tussen de beide soorten motivatie verschilt $.17$ met elkaar. Dit verschil is erg klein. Dit houdt in dat de leerlingen zowel op intrinsieke - als extrinsieke motivatie iets boven het gemiddelde van 3 scoren (respectievelijk: 3.12 tegenover 3.29). Dit gevonden resultaat komt niet overeen met de ZDT (Deci & Ryan, 2000) en ook niet met de bevindingen van de docenten op het Cambreur College. De standaarddeviatie is voor extrinsieke motivatie echter groter. Dit houdt in dat er een grotere spreiding van scores bestaat wat betreft extrinsieke motivatie.

Uit de analyse van de Wilcoxon Signed Ranks Test kan echter worden geconcludeerd dat er geen significant verschil is tussen intrinsieke - en extrinsieke motivatie ($p=.114$).

De leerlingen zijn zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd. Dit kan mogelijk worden verklaard door het feit dat de leerlingen een grote verscheidenheid aan vakken hebben. Deze verscheidenheid heeft tot gevolg dat leerlingen een aantal vakken leuk vinden en een aantal vakken minder leuk vinden. Voor de vakken die de leerling leuk of interessant vindt, zal de intrinsieke motivatie hoger liggen dan voor vakken die de leerlingen minder leuk of interessant vindt; hiervoor zal de extrinsieke motivatie hoger liggen. Een tweede verklaring voor dit resultaat heeft te maken met de resultaten verkregen uit de analyses die betrekking hebben op de derde hypothese. Hieruit is namelijk gebleken dat de leerlingen een aantal sterke onderwijsbehoeften hebben. Driesen (2010) stelt dat vervulling van deze onderwijsbehoeften, leidt tot vervulling van de drie psychologische basisbehoeften van de ZDT (Deci & Ryan, 2000). Wanneer deze vervulling plaatsvindt, zal er sprake zijn van intrinsieke motivatie. Een andere verklaring voor dit resultaat is de grootte van de steekproef: deze bedroeg slechts 110 leerlingen. Daarnaast wordt er vaak een "3" ingevuld, wat ervoor zorgt dat het gemiddelde bij beide soorten motivatie rond de 3 ligt.

5.2 De invloed van motivatie op de beleving van de Huidige onderwijssituatie

Uit de literatuur is gebleken dat leerlingen bepaalde behoeften hebben wanneer het gaat om hun motivatie. Deze behoeften zijn samengesteld aan de hand van verschillende literatuurbronnen. De docenten kunnen middels hun handelen proberen te voldoen aan deze behoeften. Wanneer er aan deze behoeften wordt voldaan, zullen de leerlingen zich vervuld voelen in de drie hoofdaspecten van de ZDT, te kennen: autonomie, competentie en relationele verbondenheid. Driesen (2010) stelt dat een leerling autonomie zal ervaren als deze het gevoel heeft zijn eigen keuzes te maken. Dit kan gestimuleerd worden door praktijk. Wanneer een leerling zich competent wil voelen, kan een docent goede begeleiding, betekenis en uitdaging geven en bijdragen aan een veilige en positieve sfeer in de klas. Wanneer de docent zich betrokken opstelt, zal de leerling zich relationeel verbonden voelen met de docent. Middels deze deelvraag is onderzocht hoe de leerlingen de situatie op dit moment ervaren: op welke gebieden en in welke mate voelen de leerlingen zich gehoord in deze behoeften en wat is de invloed van motivatie op deze beleving? Verwacht werd dat Extrinsiek gemotiveerde leerlingen de Huidige onderwijssituatie minder goed zouden beoordelen dan Intrinsiek gemotiveerde leerlingen.

Het eerst dat opvalt, is dat de correlaties tussen Intrinsieke motivatie en de Huidige onderwijssituatie op alle subdimensies hoger uitvallen dan voor Extrinsieke motivatie. Dit wil zeggen dat wanneer de Intrinsieke motivatie omhoog gaat, ook de beoordeling op de Huidige onderwijssituatie harder stijgt. Alle resultaten van de correlaties tussen Intrinsieke motivatie en de Huidige onderwijssituatie zijn significant bevonden ($p<.01$). Bij de Extrinsieke Motivatie valt het op dat niet iedere Huidige Onderwijssituatie significant bevonden is ($p<.05$). Het significantieniveau van Huidige Veiligheid ligt op $p=.926$ en Huidige Uitdaging lag op $p=.281$. Dit houdt in dat over deze correlaties niets gezegd kan worden. Er kan worden geconcludeerd dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen de Huidige onderwijssituatie positiever beoordelen op de gebieden: Praktijk, Begeleiding, Betekenis en Betrokkenheid dan Extrinsiek gemotiveerde leerlingen. De hypothese kan met enige voorzichtigheid worden aangenomen.

Wanneer gekeken wordt naar de waarden Part², kan worden geconcludeerd dat Praktijk, Betekenis, het hoogste zijn (Uitdaging is hierin niet meegenomen, aangezien dit resultaat niet significant is bevonden). Dit houdt in dat intrinsieke motivatie de subdimensies Praktijk en Betekenis het meeste beïnvloedt.

Verklaring voor deze resultaten is dat uit de theorie blijkt dat leerlingen gemotiveerd zijn wanneer wordt voldaan aan de drie basisbehoeften van de ZDT (Goes, 2009). Intrinsiek gemotiveerde leerlingen zouden zich dus meer vervuld moeten voelen in deze psychologische basisbehoeften. Driesen (2010) stelt dat docenten kunnen voldoen aan deze drie behoeften, door te voldoen aan bepaalde voorwaarden: de subdimensies van de Huidige onderwijssituatie. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen voelen zich dus meer voldaan in deze Huidige onderwijsbehoeften. Dit verschijnsel kan van twee kanten worden bekeken. Enerzijds kunnen leerlingen vanuit zichzelf gemotiveerd zijn voor school en zich dus sneller vervuld voelen op deze gebieden. Anderzijds kunnen leerlingen zich vervuld voelen op deze gebieden en om deze reden motivatie kennen voor school.

5.3 Huidige onderwijssituatie en Onderwijsbehoeften

Als laatste deelvraag is onderzocht Wat het effect is van vervulling van onderwijsbehoeften op de beoordeling van de Huidige onderwijssituatie. Uit de literatuur is gebleken dat vervulling van onderwijsbehoeften leidt tot een hogere motivatie (Goes, 2009 & Driesen, 2010). Verwacht werd dat wanneer er laag gescoord werd op een subdimensie in de Huidige onderwijssituatie, dat er hoger gescoord zou worden op de overeenkomstige subdimensie als Onderwijsbehoefte. De resultaten zijn in overeenstemming met de hypothese: de Onderwijsbehoefte is inderdaad groter, wanneer de leerlingen zich niet vervuld voelen op deze punten. Wat dit wil zeggen is dat de gekozen subdimensies, opgesteld vanuit de literatuur, allemaal behoeften zijn die de leerlingen havo 4 kennen: wanneer de leerlingen op dit moment iets minder goed ervaren, geven ze aan hier meer van te willen. Het had ook kunnen zijn dat leerlingen een aspect op dit moment goed of slecht vonden, maar er totaal geen behoefte aan hadden. Dat is niet het geval gebleken. Enkel op het gebied van Begeleiding kan een positief getal waargenomen worden, wat zegt dat de behoefte kleiner is dan de Huidige situatie (Huidig = 3.24, Onderwijsbehoefte = 3.21). Dit wil zeggen dat de leerlingen de begeleiding op dit moment boven gemiddeld vinden en de behoefte lichtelijk daaronder ligt.

De leerlingen hebben aangegeven dat op de gebieden: Positief, Betekenis, Uitdaging en Praktijk, hun grootste behoeften liggen. Deze gevonden waarden zijn allemaal significant bevonden ($P=.000$) en de resultaten mogen dan ook aangenomen worden.

De leerlingen hebben de grootste behoefte aan de subdimensie Positief, welke inhoudt dat de leerlingen op een positieve wijze behandeld en benaderd willen worden door hun docenten. Ze hebben aangegeven dat ze positieve feedback willen ontvangen van hun docenten en dat deze ook de positieve aspecten moeten benadrukken in plaats van de negatieve. De score van gemiddeld -1.36 onder 110 leerlingen (bij een maximum van -4) weerspiegelt de grootste behoefte van de havo 4 leerlingen. Het aantal Negatieve Ranks was 93. Dit houdt in dat $(93 / 110) * 100\% = 84.55\%$ van de leerlingen aangeeft een sterkere behoefte te hebben. De behoefte aan betekenis is ook hoog (-1.097, Negatieve Ranks=79), wat aangeeft dat de leerlingen duidelijker willen weten wat en waarom ze de dingen moeten doen welke ze doen. Daarnaast valt op dat er vijf significant negatieve correlaties zijn gevonden. Dit duidt erop dat wanneer er gehoor wordt gegeven aan de onderwijsbehoefte Betekenis, dat leerlingen tevredener zullen zijn, niet alleen op Betekenis, maar ook op de gebieden: Praktijk, Begeleiding, Positief en Betrokkenheid. Wanneer een leraar uitlegt wat en waarom de leerlingen de dingen moeten doen die ze moeten doen, zal dit dus erg positieve gevolgen hebben voor de algemene beleving van de leerlingen. De behoefte aan Uitdaging (-.859, Negatieve Ranks=80) en Praktijk (-.786, Negatieve Ranks=76) zijn ook relatief hoog. De leerlingen geven aan dat ze op een positieve manier willen worden uitgedaagd door de docenten. Ze hebben daarnaast ook te kennen gegeven dat ze vaker praktijkopdrachten willen en van de docent willen horen wat je met de theoretische stof in de praktijk kunt doen.

Deze resultaten zijn mogelijk te verklaren door middel van de literatuur over "de havoleerling" (Vermaas & Van der Linden, 2007). Uit dit onderzoek is gebleken dat havoleerlingen sociaal zijn (wat verklaart waarom ze behoefte hebben aan een positieve benadering van docenten), creatief zijn (praktijk ervaring willen opdoen en het fijn vinden om te weten wat ze met de stof kunnen doén). Verder zouden havoleerlingen moeite hebben met plannen en niet goed op de lange termijn kunnen denken. Dit verklaart mogelijk hun behoefte aan duidelijkheid: wat en waarom ze de dingen moeten doen. Daarnaast zijn havo leerlingen slim, wat verklaart waarom ze behoefte hebben aan positieve uitdaging. Uit deze resultaten kan ook geconcludeerd worden dat leerlingen havo 4 geen baat hebben bij het de Tweede Fase, welke zelfstandigheid en planning vergt van hen (Praamsma, 2005). De leerlingen zitten op dit moment allemaal in de Tweede Fase en geven duidelijk aan contact met de docent nodig te hebben: ze willen van de docent horen wat ze met de theorie kunnen doen, ze willen door hen worden uitgedaagd en willen horen wat en waarom ze dingen doen.

De laatste belangrijke conclusie die getrokken kan worden uit de resultaten van deze deelvraag is dat wanneer docenten gehoor geven aan de onderwijsbehoeften van hun leerlingen, ze de situatie positiever gaan beoordelen. Er is namelijk sprake van een negatieve correlatie tussen Huidige onderwijssituatie en Onderwijsbehoeften. Dit wil zeggen dat wanneer de Onderwijsbehoeften omhoog gaan, dat de score op Huidige onderwijssituatie omlaag gaan. Vervulling van onderwijsbehoeften leidt dus tot een vermindering van de score op Onderwijsbehoeften en leidt tot een hogere score op de Huidige onderwijssituatie.

5.4 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Na het toetsen van de hypothesen en daarmee het beantwoorden van de deelvragen, kan nu een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. Deze luidde: *"In hoeverre sluiten de docenten van het Cambreur College te Dongen aan bij de onderwijsbehoeften van haar leerlingen havo 4 en wat is het verband met de motivatie van deze leerlingen?"*. Er bleek een niet-significant verschil te bestaan tussen intrinsieke - en extrinsieke motivatie. Op basis van deze resultaten kan niet worden geconcludeerd dat de leerlingen intrinsiek -, dan wel extrinsiek gemotiveerd zijn. De gemiddelden lagen erg dicht bij elkaar, wat impliceert dat leerlingen zowel intrinsiek - als extrinsiek gemotiveerd zijn voor school. De soort motivatie bleek echter wel van invloed op de beleving van de Huidige onderwijssituatie: hoe hoger de intrinsieke motivatie, hoe hoger de Huidige onderwijssituatie werd beoordeeld. Bij leerlingen die extrinsiek gemotiveerd waren, steeg de tevredenheid minder snel. Iedere subdimensie kende bij een lage score op de Huidige onderwijssituatie en een hogere score op de Onderwijsbehoefte. Dit houdt in dat de leerlingen inderdaad behoefte hebben aan de opgestelde behoeften. Op één subdimensie: Begeleiding, werd er hoger gescoord op de Huidige onderwijssituatie dan op de Onderwijsbehoefte. Dit houdt in dat de leerlingen bovengemiddeld tevreden waren met de huidige begeleiding en hun behoefte aan begeleiding lager lag. Hieruit kan geconcludeerd worden dat wanneer docenten tegemoet komen aan de behoeften van hun leerlingen, hun behoeften afnemen. De behoeften van de leerlingen waren echter op zes van de zeven gebieden hoger dan de score op de huidige situatie. Dit houdt in dat de leerlingen zich op dit moment niet voldoende vervuld voelen in hun behoeften. Op de gebieden Positief, Betekenis, Uitdaging en Praktijk voelen de leerlingen zich het minst gehoord. Drie van de vier onderwijsbehoeften vallen onder de dimensie: Competentie van de Zelf-Determinatie Theorie. Dit gebied bestaat totaal uit vijf subdimensies. 60% Van deze dimensie wordt dus door de leerlingen aangedragen als verbeterpunt. Competentie is het geloof dat iemand bekwaam is voor een bepaalde taak. De leerlingen voelen zich onvoldoende bekwaam geacht door de docenten voor het verrichten van taken. Wanneer echter wordt ingespeeld op de onderwijsbehoeften, vallend onder de dimensie Competentie, zal de intrinsieke motivatie toenemen (Van den Broeck et al., 2009)

De docenten van het Cambreur College in Dongen sluiten volgens de havo 4 leerlingen te weinig aan bij hun behoeften. Ze hebben voornamelijk behoeften op de gebieden Positief, Betekenis, Uitdaging en Praktijk. Dit houdt concreet in dat ze positiever benaderd willen worden door de docenten: ze willen dat de docenten zich richten op de positieve aspecten en dat ze positieve, opbouwende feedback geven. Daarnaast geven ze aan dat ze willen weten wat ze moeten doen en vooral ook waarom ze dat doen. Ze willen uitgedaagd worden op een positieve manier, door interactieve lessen en een docent die hen op een positieve manier pusht tot betere resultaten. Ze willen horen wat ze in de praktijk kunnen met de theoretische stof. Deze informatie willen ze van de docenten te horen krijgen, welke de lessen aantrekkelijker kan maken door praktische opdrachten te geven.

Wanneer er aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen wordt voldaan, zal de vervulling op de aspecten van de ZDT toenemen, waardoor de leerlingen zich meer intrinsiek gemotiveerd zullen voelen voor school.

5.5 Discussie

Er zijn met betrekking tot dit onderzoek een aantal aandachtspunten te noemen die van invloed geweest kunnen zijn op de resultaten. Allereerst is de schaal Extrinsieke motivatie achteraf niet geheel correct gemeten: in het huidige onderzoek is gevraagd naar of de leerlingen een beloning of een straf krijgen als ze bepaalde gedragingen vertonen. Echter stelt de definitie van extrinsieke motivatie dat iemand gedrag vertoont voor het verkrijgen van een beloning of het vermijden van een straf. Er is dus sprake van extrinsieke motivatie wanneer iemand aangeeft beloning of straf nodig te hebben om bepaald gedrag te vertonen; niet pas wanneer iemand ook daadwerkelijk de beloning of straf krijgt. Het kan dus goed zijn dat leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn, maar op het moment van invullen geen beloning of straf kregen. De stellingen hadden dus in moeten spelen op de noodzakelijkheid van beloning of straf, bijvoorbeeld: "Ik heb een vorm van straf nodig (een slecht cijfer, huisarrest), anders kan ik me niet tot taken voor school zetten". In het huidige onderzoek is gesteld dat ze de beloning of straf ook daadwerkelijk krijgen. Hierdoor kunnen de resultaten voor extrinsieke motivatie mogelijk lager uitgevallen zijn dan feitelijk het geval was.

Verder kan de keuze om twee punten uit Ebbens & Ettekoven (2005) niet mee te nemen in het huidige onderzoek als discutabel worden gezien. De keuze om "individuele aanspreekbaarheid" uit het onderzoek te halen, is gebaseerd op het feit dat de docent deze methode kan toepassen in de klas om iedereen bij de les te houden. Dit hoeft echter niet een behoefte van de leerlingen te zijn; in tegendeel zelfs. Echter is dit vermoeden nooit gecontroleerd met behulp van het huidige onderzoek. Deze factor is uit het onderzoek gehaald, vanwege een persoonlijk vermoeden van de onderzoeker en is niet feitelijk getest. De tweede factor van Ebbens & Ettekoven die niet in het onderzoek is opgenomen, is Kennis van resultaten. Dit punt ligt bij de docent en houdt in dat de docent op de hoogte dient te zijn van de resultaten van de individuele leerlingen. Dit werd op het moment van het opstellen van het dataverzamelinstrument gezien als een punt dat bij de docent ligt, niet zozeer bij de leerlingen. Achteraf kunnen hier echter vraagtekens bij gezet worden. Het zou namelijk een behoefte van leerlingen kunnen zijn dat de docent goed op de hoogte is van de resultaten, zodat deze hier beter op in kan spelen en eventueel extra begeleiding kan bieden. Het zou ook invloed kunnen hebben op de band die de leerlingen voelen met hun docenten. Het valt dus te bezien of de keuze om deze twee punten te verwijderen uit het onderzoek de juiste is geweest.

De keuze om de subdimensies Autonomie, Competentie en Relationele verbondenheid niet samen te voegen met de andere subdimensies tot de drie gelijknamige hoofddimensies is de juiste geweest. De stellingen hadden allemaal betrekking op hoe de leerlingen de docenten ervoeren. De stellingen van de drie genoemde subdimensies hadden een ander karakter: ze waren gericht op hoe de leerlingen zichzelf zagen. Om deze reden werden de samengevoegde schalen niet betrouwbaar. Echter had deze fout eenvoudig voorkomen kunnen worden door goed en kritisch te kijken naar wat iedere vraag zou gaan meten. De resultaten van deze drie subdimensies zijn wel meegenomen in het huidige onderzoek om een globale indruk te krijgen hoe autonoom, competent en relationeel verbonden de leerlingen zich voelden, maar omdat het slechts om drie vragen per subdimensie ging, is deze data

niet betrouwbaar genoeg om hier conclusies aan te verbinden; het kan enkel gebruikt worden als globale indicator.

Alle dimensies zijn met behulp van twee indicatoren en totaal vier vragen gemeten, behalve de dimensie Betekenis. Deze bestond uit één indicator en drie vragen. Achteraf kan dit als discutabel punt gezien worden, aangezien de meetwijze van deze dimensie afwijkt van de overige dimensies. De dimensie kon achteraf wel onderverdeeld worden in twee indicatoren en daarmee getoetst worden met behulp van vier vragen, zodat alle dimensies met een gelijk aantal vragen gemeten worden. Het valt op dat de dimensie Betekenis minder significant is dan de overigen. Dit had voorkomen kunnen worden, door Betekenis onder te verdelen in twee indicatoren: "duidelijkheid over wat de taken voor school zijn" en "duidelijkheid over waarom taken worden gedaan". De uitkomsten van het onderzoek op dit gebied blijken echter weldegelijk relevant. Er is namelijk gekozen om de eerste globale resultaten van het onderzoek terug te koppelen aan één van de vier havo 4 klassen. Deze konden het vinden in de lage score op Betekenis: ze wilden meer duidelijkheid over het wat en waarom van de taken van school.

Bij het afnemen van de digitale vragenlijst is de introductie voor de leerlingen twee keer aangepast aan de hand van observaties van de observator. De leerlingen moesten bij iedere stelling aangeven in hoeverre ze het ermee eens waren op een schaal van 1-5 waarbij 1=helemaal oneens en 5=helemaal eens. Bij het derde deel van de enquête "Onderwijsbehoeften" was het de bedoeling dat de leerlingen 1 of 2 in zouden vullen als ze minder van het gestelde aspect wilden, 3 wanneer deze neutraal was en 4 of 5 zouden antwoorden als ze meer wilden van het gestelde aspect. Bijvoorbeeld: Ik wil meer begeleiding van mijn docenten. 1 /2= ik ben het hiermee oneens, dus ik wil minder begeleiding etc. Deze introductie was in eerste instantie niet goed en er ontstond onduidelijkheid bij de leerlingen. Er is gekozen om de instructie verbaal te geven. Bij de tweede groep was de introductie aangepast, maar merkte de onderzoeker dat deze introductie niet of vluchtig werd gelezen door het merendeel van de respondenten. De onderzoeker heeft wederom besloten de instructie verbaal te geven. Hierna is gekozen om de introductie op een nieuwe pagina te zeggen, zonder dat de leerlingen op dezelfde pagina stellingen zagen staan. De leerlingen moesten onderaan de introductie op een knop duwen met de tekst "Ik heb de instructie gelezen". Op deze manier werden de leerlingen meer gedwongen de instructie te lezen. De onderzoeker van mening dat de introductie in iedere groep voldoende goed is toegelicht en begrepen. Wel zou deze de introductie in het vervolg op dezelfde manier doen zoals bij de laatste twee groepen is geschied.

Het invullen van een enquête over meningen, attitudes en gevoelens vergt enige mate van cognitieve inspanning. De leerlingen vulden de enquête halverwege de dag in, dus er was waarschijnlijk geen sprake van vermoeidheid. De enquête die gebruikt werd in het huidige onderzoek kende een erg globaal karakter. Dit houdt in dat de enquête betrekking had op alle docenten van wie de leerlingen les hadden. Leerlingen hebben bij bepaalde docenten erg positieve associaties en zijn erg tevreden over hun functioneren, terwijl ze van andere docenten het tegenovergestelde denken. Wanneer de leerlingen een gegeneraliseerd oordeel moeten geven over alle docenten, kan de neiging ontstaan om de gemiddelde score in te vullen (de waarde 3). Gevolg hiervan is dat de verkregen resultaten en

de daarop gebaseerde adviezen niet voor iedere docent gelden en op anderen juist heel erg van toepassing zijn. Dit kan echter niet worden vastgesteld door de gekozen vorm van dataverzameling. Recente ervaringen van leerlingen met docenten, zowel positief als negatief, kunnen de resultaten vervormen. Wanneer een leerling recentelijk een negatieve ervaring heeft gehad met een docent, zal deze mogelijk geneigd zijn tot generaliseren, waardoor de enquête overmatig negatief is ingevuld. Daarnaast kunnen leerlingen geneigd zijn om één specifieke docent in het hoofd te nemen en de enquête op basis van deze docent in te vullen. Hierdoor kan nog niets worden gezegd over de globale beoordeling van de huidige onderwijssituatie.

De enquête is anoniem en digitaal afgenomen. Dit heeft verscheidene voordelen gehad, zoals anonimiteit, veel data in weinig tijd, goedkoop, maar kent ook diverse nadelen. Antwoorden kunnen niet in werkelijkheid zijn met de realiteit: leerlingen kunnen ongecontroleerd overal iets invullen, zonder dat ze hierover hebben nagedacht. Dit zou de resultaten hebben kunnen vertroebelen. Daarnaast zijn mensen van nature geneigd om positief over zichzelf te oordelen (Vonk, 2007). Hierdoor kunnen de resultaten over motivatie en de subdimensies autonomie, competentie en relationele verbondenheid, niet de gehele werkelijkheid weerspiegelen.

6. Aanbevelingen

In de conclusie van het onderzoek staat beschreven dat de leerlingen havo 4 de huidige onderwijssituatie in de meeste gevallen lager beoordelen dan hun onderwijsbehoeften op die gebieden. Op een viertal gebieden blijkt echter een grote onderwijsbehoefte te liggen, waarbij er twee uitspringen. Dit duidt op een aantal verbeterpunten voor de docenten van het Cambreur College: de leerlingen geven namelijk aan dat de docenten op dit moment te weinig doen om tegemoet te komen aan hun behoeften. Daarnaast kan worden geconcludeerd dat wanneer de leerlingen zich vervuld voelen in hun behoeften, de beoordeling van de huidige situatie omhoog gaat. Tevens kan vanuit de literatuur worden gesteld dat wanneer de leerlingen zich vervuld voelen in deze onderwijsbehoeften, ze zich vervuld voelen op de drie componenten van de Zelf-Determinatie Theorie en zich daarmee intrinsiek gemotiveerder voelen voor school. Vervulling van de onderwijsbehoeften heeft dan een positief effect op de leerlingen: zij zullen gemotiveerder naar school toe gaan, wellicht hogere punten halen en beter in hun vel komen te zitten. Voor de docenten heeft het ook gunstige gevolgen: zij zullen meer gemotiveerde leerlingen in de les krijgen. De school heeft hier ook baat bij: door de hogere cijfers en gemotiveerde leerlingen, zullen de slagingspercentages wellicht ook toenemen. Gezien deze conclusies zullen er dus acties moeten worden ondernomen, waarbij ingespeeld wordt op de vier sterk aanwezige onderwijsbehoeften van de havo 4 leerlingen. De manier waarop dit gebeurt, is uiteraard volledig ter invulling van de opdrachtgever. De onderzoeker heeft een aantal ideeën die hieronder zullen worden toegelicht.

6.1 Verduidelijking relevantie

De leerlingen hebben aangegeven behoefte te hebben aan meer duidelijkheid omtrent hun taken voor school. Daarnaast hebben ze behoefte aan voorbeelden die de docent hen geeft over wat ze in de praktijk met de theorie kunnen. De leerlingen hebben dus behoefte aan inzicht in relevantie. De vakdocent, een professional op dat gebied, kan als geen ander deze relevantie duidelijk maken. De vakdocent kan de leerlingen duidelijk maken wat het nut is van het vak in zijn algemeenheid, maar ook voor concrete opdrachten. Uiteraard is het niet reëel om de relevantie per individuele opdracht uit te leggen aan de leerlingen. Wat wel raadzaam is om aan het begin van het schooljaar de docenten met de leerlingen in gesprek te laten gaan over het vak. In dit gesprek zal de docent uitleggen wat het vak dat jaar inhoudt, welke stof behandeld wordt en wat de relevantie voor de leerlingen is, zowel op de korte, als op de lange termijn. Uit de literatuur is namelijk gebleken dat havo 4 leerlingen niet in staat zijn om zaken op de lange termijn te bekijken. Tijdens dit gesprek kan de docent benadrukken dat de leerlingen vragen mogen stellen over de relevantie van bepaalde opdrachten. Hier leent uiteraard niet iedere les zich voor: een les als wiskunde heeft minder baat bij deze opmerking dan een les HACO (Havisten Competent), welke leerlingen voorbereidt op het HBO. De wiskundeleraar zou echter wel heel goed tijdens de eerste les van het jaar met de leerlingen in dialoog kunnen gaan en de relevantie van het vak in het algemeen kunnen bespreken. Op deze manier krijgen de leerlingen duidelijkheid over waarom ze het vak volgen en wat ze er later aan kunnen hebben. Dit voorkomt uiteraard niet dat leerlingen bepaalde vakken leuker vinden dan anderen, maar het creëert wellicht een nieuw perspectief. Deze verduidelijking van de relevantie heeft ook effect op het gevoel

van bekwaamheid (competentie) van de leerlingen: wanneer hen duidelijk wordt gemaakt wat er van hen verwacht wordt, zullen zij zich al dan niet bekwaam voelen voor het verrichten van deze taken. Het benadrukken van de relevantie speelt in op de intrinsieke motivatie van de leerlingen: wanneer de leerlingen iets horen wat hen aanspreekt, zullen ze het vak volgen met het oog op bijvoorbeeld hun persoonlijke ontwikkeling. Tijdens de gesprekken die docenten voeren met hun leerlingen en tijdens de reguliere lessen, kan de docent op andere manieren aanspraak maken op de extrinsieke motivatie: de docent kan benadrukken dat er schoolexamens aankomen en dat de leerlingen volgend jaar examens hebben. De stof in de vierde klas is tevens examenstof. Extrinsieke motivatie is ook een vorm van motivatie en is niet slecht, echter is het wenselijk dat er meer sprake is van intrinsieke motivatie.

Om de relevantie van vakken duidelijk te maken, is het ook een mogelijkheid van docenten/mentoren om oud-leerlingen van het Cambreur College te vragen om langs te komen om te vertellen wat zij op dat moment doen en wat ze hebben gehad aan de vakken op de middelbare school. Op deze manier wordt de leerlingen duidelijker wat de relevantie is op de lange termijn.

6.2 Positieve benadering

De leerlingen hebben middels de enquête erg duidelijk laten blijken dat ze een positieve houding van de docenten op dit moment heel erg missen. De onderwijsbehoefte was ook erg groot, wat uiteindelijk resulteerde in het grootste verbeterpunt voor docenten op het Cambreur College. Concreet kan gesteld worden dat de docenten niet genoeg aandacht leggen op de positieve punten van de leerlingen. Daarnaast ervaren de leerlingen de feedback die ze krijgen niet als constructief en positief; er wordt te veel nadruk gelegd op de negatieve dingen. De leerlingen hebben in eigen woorden kunnen vertellen wat ze graag anders zouden zien. Deze informatie is verkregen middels de laatste vraag van de enquête, alswel de terugkoppeling met één van de havo 4 klassen. Hierbij stak het aspect positieve benadering met kop en schouders boven de rest van de dimensies uit. Over dit aspect is lastig advies te geven. Mede doordat het een algemene enquête is geweest, kan moeilijk worden vastgesteld welke docenten het meest baat hebben bij dit advies. Algemeen kan gesteld worden dat leerlingen het fijn vinden om constructieve feedback te krijgen. Dit kan bewerkstelligd worden door te beginnen met een positief punt, vervolgens het verbeterpunt te benoemen, om af te sluiten met iets positiefs. Hiermee komt de boodschap niet zo hard aan. Benoem kritiek ook als zijnde feedback; kritiek kent negatieve associaties. Docenten zouden aan het begin van het schooljaar met de klassen bepaalde gedragsregels af kunnen spreken. Wanneer deze regels gezamenlijk gemaakt worden, voelen de leerlingen zich meer betrokken bij de regels en creëer je een omgeving, waarin iedereen zorg draagt voor die regels. De docenten zouden positieve punten van leerlingen of klassen kunnen benadrukken, zoals vooruitgang in punten, een goede werkhouding of een goede samenwerking.

Daarnaast geven leerlingen aan dat ze een positieve uitdaging van de docenten missen. De docenten zouden de leerlingen deze uitdaging kunnen geven, door ze bonus opdrachten te geven, te benadrukken dat het erg pittige stof is, zodat als ze de opdrachten voltooien, ze een goed gevoel krijgen over zichzelf. De docent kan deze prestatie extra positief benadrukken en daarmee de leerlingen nog meer stimuleren. Door deze adviezen op te volgen zullen de leerlingen zich competentier gaan voelen voor het desbetreffende vak. Door ze positief te benaderen krijgen de leerlingen het gevoel er toe te doen, door ze uit te dagen en deze taken te laten voltooien, groeit hun zelfvertrouwen en bekwaamheidsgevoel. De positieve benadering houdt uiteraard niet in dat de leraar alles moet accepteren. De leerlingen gaven, toen ze de mogelijkheid kregen om in hun eigen woorden iets te schrijven, aan dat een strenge, rechtvaardige docent iets is wat ze nodig hebben.

6.3 Interactiviteit in de lessen

De leerlingen hebben duidelijk aangegeven meer praktijkervaring op te willen doen tijdens de lessen. Ze hebben ook behoefte aan interactiviteit. Ze gaven aan dat ze van practica meer leren, doordat ze actief met de stof bezig zijn. De fouten die ze maken zien ze meteen terug in hun opdracht. Daarnaast biedt het hen een welkome afwisseling op de theorie. De concentratieboog van havo-leerlingen is laag (Vermaas & Van der Linden, 2007) en door practica voorkom je dat de leerlingen hun concentratie verliezen en kom je tegemoet aan hun behoeften. Een precieze invulling van praktijkopdrachten is voor de onderzoeker lastig te geven. Docenten weten beter op welke manier hun vak in de praktijk kan worden gebracht. De invulling is namelijk afhankelijk van een aantal factoren, zoals tijd en geld, waar de onderzoeker geen inzicht in heeft. Wel kan geadviseerd worden om de praktische opdrachten ook in teamverband kunnen worden uitgevoerd. De leerlingen maken op die manier gebruik van elkaars krachten en leren samenwerken. Deze complexe vorm van werken vergt van de leerlingen een aantal vaardigheden die je niet in regulier onderwijs leert, zoals communiceren, empathie, zaken uit handen geven en feedback ontvangen en geven. De onderzoeker adviseert verder om docenten met elkaar te laten brainstormen over praktische opdrachten. Enkele vakken lenen zich hier namelijk minder goed voor dan anderen en inzichten van anderen zouden heel nuttig kunnen zijn.

6.4 De dialoog aangaan met de leerlingen

Als laatste wil de onderzoeker aanraden om mentoren met de klas in gesprek te laten gaan om te spreken over onderwijsbehoeften. Dit is geen maandelijks terugkomend gesprek, maar kan twee keer per jaar plaatsvinden. De mentoren kunnen deze informatie inbrengen in het docententeam en vergelijken met de informatie die andere mentoren hebben gekregen. Vervolgens kunnen er mogelijk concrete acties ondernomen worden. Het is dan de taak van de mentor om een evaluatiemoment in te lassen met de leerlingen om te kijken hoe zij de situatie op dat moment ervaren.

In het huidige onderzoek is gebleken dat de leerlingen havo 4 een aantal behoeften hebben, waarbij de ene behoefte groter is dan de andere. De onderzoeker heeft gemerkt dat een aantal leerlingen goed in staat is om te vertellen waar die behoeften liggen. De leerlingen kunnen zelf goed verwoorden wat de behoefte is, wat de winst zou zijn voor hen wanneer wordt voldaan aan deze behoefte en of hun gedachten realistisch zijn. De leerlingen met wie de onderzoeker heeft gesproken bij het bespreken van de resultaten waren over het algemeen erg betrokken, letten goed op en konden zich vinden in de resultaten. Dit leidde tot een goed gesprek, waarbij de onderzoeker steeds vragen stelde, zoals: "Kunnen jullie je hierin vinden? Wat levert het jou op als een docent meer practica zou geven? Hoe zien jullie dit?" Gevolg hiervan was dat er een gesprek op gang kwam waarbij de leerlingen konden vertellen hoe zij de zaken op dat moment zagen. Wat de onderzoeker opviel was dat de leerlingen niet in hun eigen voordeel spraken; het was een erg volwassen gesprek. De leerlingen vonden het fijn dat er naar hen geluisterd werd. Dit advies is erg subjectief van aard, omdat de argumenten zijn gebaseerd op de persoonlijke ervaring van de onderzoeker. Echter lijkt het de onderzoeker een te belangrijk punt om niet te vermelden. Bij dit advies moet ook worden vermeld dat de manier waarop dit gesprek was opgezet, enige ervaring in gespreksvoering vergt, die mogelijk niet iedere docent heeft. De onderzoeker ziet dit advies meer als een taak van mentoren dan van reguliere docenten.

Volgens de leerlingen havo 4, vervullen docenten op dit moment nog niet al hun onderwijsbehoeften. Op een aantal gebieden zijn docenten op de goede weg, maar is er nog wel ruimte voor verbetering. Het implementeren van de aanbevelingen vergt mogelijk de nodige tijd en inzet van zowel docenten, als mentoren, als mogelijk de schoolleiding. Echter wil de onderzoeker benadrukken dat de resultaten van dit onderzoek een correcte weergave is van de opinie van de havo 4 leerlingen. Wanneer de leerlingen worden voorzien in deze onderwijsbehoeften, zullen zij gemotiveerder zijn voor school, zullen de cijfers omhoog gaan en zal het slagingspercentage mogelijk toenemen, wat uiteraard gunstig is voor het Cambreur College.

7. Literatuur

- Adema, E. & Amsing, M. (2010). *1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs: Bevindingen van onderzoek naar de resultaten en implementatie van 1-zorgroute*. Verkregen van: <http://www.kpcgroep.nl/KPCGroep/Overheidsopdrachten/RenD/-/media/Files/Overheidsopdrachten/Onderzoek1zorgroute.ashx>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Dienst Stedelijk onderwijs. Gemeente Rotterdam (2005). *Succes- en faalfactoren in het vmbo*. Verkregen van: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0512-200229/0443603%20LCM.Goes.pdf>
- Driesen, L. (2010). *De zelfdeterminantiethorie en de leertheorie: Confrontatie of verzoening?* Verkregen van: www.caleidoscoop.be/.../zelfdeterminatie_w-20100309-1157.pdf
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren: Basisboek*. Groningen, Nederland: Noordhoff uitgevers.
- Encyclo (2012). *Constructivisme*. Verkregen van: <http://www.encyclo.nl/zoek.php?woord=constructivisme>
- Goes, L. (2009). *De invloed van intinsieke- en extrinsieke motivatie op schoolprestaties: Etnische Achtergrond als moderator op de relatie tussen motivatie en schoolprestaties* (Master theses, Universiteit Utrecht). Verkregen van: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0512-200229/0443603%20LCM.Goes.pdf>
- Hamstra, D.G. & Van den Ende, J. (2006). De vmbo-leerling: Onderwijspedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën. Verkregen van: http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CF4QFjAE&url=http%3A%2F%2Fmanagervo.kennisnet.nl%2Fattachments%2Fsession%3Dcloud_mmbase%2B663999%2FRapportage_onderzoek_de_vmboleerling.pdf&ei=MR29T_70laq50QWz7qEW&usg=AFQjCNHI008a_OucP-rO8pmT8tuJtTxG1w&sig2=Zq1QR2kz20FPIeNrQGHdMA
- Kallenberg, A.J. & Grijspaarde, L. van der. (2009). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Utrecht, Nederland: Boom Lemma uitgevers.
- Klomp, J. & Thielen, S. (2010). *Bovenbouw havo problematiek*. Verkregen van: http://www.ou.nl/c/document_library/get_file?uuid=6dc40eca-8fb9-4964-8838-dd1939701cbc&groupId=14300

Kwadrant Scholengroep. (2012). *Algemeen*.

Verkregen van: http://www.kwadrant-sgr.nl/nl.php/cambreur_algemeen.htm

Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, 2011. *Publiekssamenvatting Leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren: Een samenvatting van twee reviewstudies*. Verkregen van:

http://www.psy.vu.nl/nl/Images/Publiekssamenvatting%20NWO_folder_170111_tcm108-230065.pdf

Oostdam, R., Peetsma, T. & Blok H. (2007) *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voorgezet onderwijs nader beschouwd: Een verkenningsnotie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Masterthesis, Amsterdam, Nederland: Universiteit van Amsterdam.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Third edition. New York: Open University Press.

Praamsma, J.M. (2005) *Kantelende kennis- wankelend onderwijs: Over de ideologie van 'het nieuwe leren'*. Verkregen van: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2006-0711-200026/kantelende%20kennis%20-%20wankelend%20onderwijs.pdf>

Rögels, N. (2007). *Levenslooppsychologie: Jongvolwassenen, volwassenen en oudere volwassenen*. Den Haag, Nederland: Boom.

Samenwerkingsverband Zuid-Holland West (SWVZHW) (2010). *Regionale BOVO-procedure: Schooljaar 2010 -2011*. Verkregen van:

http://www.bovohaaglanden.nl/assets/bovo/upload/regionale_bovo_procedure_schooljaar_2010-2011_1285590411.pdf

Stevens, L (2002). *Zin in leren, afscheidcollege*. Apeldoorn, Nederland: Garant

Teurlings, C., van Wolput, B. & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht, Nederland: Schoolmanagers VO

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). *Willen, moeten en structuur in de klas: Over stimuleren van een optimaal leerproces. Begeleid Zelfstandig Leren*, (16), 37-58. Verkregen van http://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_BZL2007.pdf

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W. & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Nederlands Tijdschrift Psychologie*, 59, 117-128. doi:10.1007/BF03062334

Van den Broeck A, Vansteenkiste M, De Witte H, Lens W & Andriessen M. (2009). *De Zelf-Determinatie Theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. Gedrag en Organisatie*, Verkregen van:

<http://www.psychopraktisch.nl/pages/docs/Kwalitatief%20goed%20motiveren%20op%20de%20werkvloer%20Van%20den%20Broeck,%202009.pdf>

- Vermaas, J. & Linden, R. van der (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Verkregen van:
www.vo-raad.nl/assets/2733
- Vonk, R. (2007). *Sociale psychologie*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Vos, T. (2005). *Vriendschap in de puberteit*. Verkregen van:
<http://www.opvoedadvies.nl/pubervriend.htm>
- Vos, R. (2002) *Erik Erikson: Het fundamenteel: De identiteitsontwikkeling*. Verkregen van:
http://tm.thiememeulenhoff.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2002/10_juni_2002/jrg29-juni2002-vos-vertrouwenkrijgeninjezelfendewereld-erikeriksonhetfundamenteelvertrouwenvoordeidentiteitsontwikkeling.pdf
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo- leerlingen in de tweede fase van het voorgezet onderwijs*. Delft, Nederland: Eburon.

Bijlage 1: Analyseplan

Om de geïnventariseerde data volledig en correct te kunnen analyseren, is er vooraf een analyseplan opgesteld. Dit analyseplan is te vinden in deze bijlage. De ruwe data is niet in deze bijlage, noch dit verslag opgenomen, maar kan te allen tijde opgevraagd worden bij de onderzoeker.

Allereerst wordt de verkregen ruwe data, verkregen van Thesistools samengevoegd tot één Excel bestand. Vervolgens worden de lege kolommen en rijen verwijderd. Het Excel bestand wordt dan geïmporteerd in SPSS en de variabelen worden gedefinieerd. De ruwe data wordt gecontroleerd op volledigheid, door middel van een frequentietabel. Hierin wordt gekeken naar welke waarden er zijn ingevuld door de respondenten. Extreme waarden kunnen hoogstwaarschijnlijk niet worden geconstateerd, aangezien de respondenten enkel kunnen kiezen uit 5 antwoorden. Waar nodig, worden variabelen gehercodeerd.

Vervolgens zal gecontroleerd worden of de enkelvoudige variabelen voldoen aan de voorwaarden, zoals die aan de data-analyse worden gesteld. Dit houdt concreet in dat er nogmaals een frequentietabel wordt uitgedraaid, maar dit met meer indicatoren, zoals het gemiddelde, de standaarddeviatie, de modus en de mediaan. Er wordt gecontroleerd of de resultaten normaal verdeeld zijn, door middel van de niet-parametrische toets: de Kolmogorov-Smirnov-toets.

In de volgende fase wordt gecontroleerd of de meervoudige variabelen voldoen aan de voorwaarden, zoals die aan de data-analyse worden gesteld. Hierbij worden de variabelen die vallen onder de gestelde subdimensies en dimensies gecontroleerd op betrouwbaarheid: meten de variabelen hetzelfde en mogen ze samengevoegd worden? Dit geschied door middel van Reliability (betrouwbaarheid). Er wordt dan met name gekeken naar de Cronbachs-alpha-waarde (α). Deze waarde is betrouwbaar wanneer de Cronbach's-alpha ten minste .60 is, maar $\alpha > .70$ is wenselijk. Wanneer er voor een schaal een $\alpha < .60$ kent, zal worden gekeken of de betrouwbaarheid omhoog gebracht kan worden door bepaalde items te verwijderen. Wanneer de schalen betrouwbaar geacht worden, zullen deze vervolgens samengevoegd worden tot een nieuwe variabele. Een voorbeeld van een nieuwe variabele is T_MI (Totaal Motivatie Intrinsiek, bestaande uit alle zes items die deze schaal zou moeten meten). Deze samenvoeging van schalen geldt voor alle dimensies en subdimensies, wanneer de betrouwbaarheid dit toelaat. Deze nieuwe variabelen kennen allemaal de gemiddelde score van alle losse items samen.

De vierde stap bestaat uit het uitvoeren van de analyses ter beantwoording van de vraagstelling. Voordat dit echter gebeurt, wordt eerst een uitdraai gemaakt van de demografische gegevens: geslacht en leeftijd. Om de eerste deelvraag: "Zijn de leerlingen havo bovenbouw van het Cambreur College intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd voor school?", te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van de non-parametrische test: Kolmogorov-Smirnov. Er wordt voor deze test gekozen, omdat er geen sprake was van een normale verdeling. Wanneer hier wel sprake van zou zijn, zou gekozen zijn voor een T-toets. Naast de Kolmogorov-Smirnov, wordt er een tabel uitgedraaid door middel van Descriptives, om de gemiddelden, de mediaan en de spreiding in kaart te brengen.

Om te onderzoeken wat voor invloed de soort motivatie heeft op de huidige situatie (deelvraag 2), wordt gekeken naar de samenhang tussen de soort motivatie (intrinsiek en extrinsiek) en de huidige situatie (de zeven dimensies: begeleiding, betekenis, betrokkenheid, praktijk, uitdaging, positief en veiligheid). Vervolgens wordt door middel van een regressieanalyse gekeken in hoeverre de beide vormen van motivatie de subdimensies van de huidige onderwijssituatie verklaren.

De derde en laatste deelvraag: " Wat is het effect van vervulling van onderwijsbehoeften op de beoordeling van de Huidige onderwijssituatie?", zal allereerst worden onderzocht of de leerlingen zich op dit moment vervult voelen in hun onderwijsbehoeften. Dit wordt gedaan door een nieuwe variabele te maken, waarbij de gemiddelde score op de subdimensies Onderwijsbehoeften, af te trekken van de gemiddelde score op de subdimensie Huidige onderwijssituatie. Dit houdt concreet in: Huidige beleving van Praktijk minus Onderwijsbehoefte Praktijk ($T_{HAPrak} - T_{OAPrak}$). Er zullen dus zeven nieuwe variabelen aangemaakt worden (één voor iedere subdimensie). Wanneer de waarde van de nieuwe variabele negatief is, betekent dit dat het getal van de Onderwijsbehoefte, groter is dan de score op Huidige onderwijssituatie. Bij een positieve score geldt de omgekeerde redenering. Vervolgens zal door middel van correlaties gekeken worden wat het verband is tussen Onderwijsbehoeften en de Huidige onderwijssituatie. Dit is om te onderzoeken of de huidige situatie positiever wordt beoordeeld, wanneer er wordt voldaan aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Bijlage 2: Materiaal

Introductie (lees deze goed door!)

Allereerst bedankt dat jullie de moeite nemen om deze enquête in te vullen. Deze enquête is onderdeel van mijn afstudeeronderzoek. Met deze enquête wil ik achterhalen hoe het is gesteld met jouw motivatie, hoe je de rol van de leraar ervaart en wat er in jouw ogen beter kan. Op basis van jouw antwoorden, zal ik een advies uitbrengen aan de school. Het is dus, voor zowel jou als voor mij, van belang dat je de enquête zo eerlijk mogelijk invult. Hierdoor krijg ik een betrouwbaar onderzoek en kan de school wellicht veranderingen doorvoeren die in jouw voordeel werken.

Deze enquête bestaat uit totaal 74 stellingen:

12 stellingen gaan over motivatie, 36 stellingen over hoe jullie bepaalde aspecten op dit moment ervaren, om af te sluiten met 26 stellingen over je persoonlijke behoeften. Het is aan jou om aan te geven in hoeverre je het eens bent met de stellingen. Bij iedere stelling heb je de keuze uit 5 antwoordmogelijkheden, waarbij:

1 = Helemaal oneens

5 = Helemaal eens

- Kies het antwoord dat het beste pas bij jouw persoonlijke mening. De enquête kan niet goed of fout ingevuld worden; het is enkel om jullie mening in kaart te brengen.
- Lees alle stellingen nauwkeurig door. Sommige stellingen lijken op elkaar, maar het is van belang dat je ze toch allemaal invult.
- De enquête zal volledig anoniem en met de grootste zorg voor privacy afgenomen en verwerkt worden.

Deen van Rijn

Student Toegepaste Psychologie

Fontys Hogescholen, Eindhoven

Motivatatie

De eerste twee vragen gaan over jouw geslacht en leeftijd. Daarna volgen er 12 vragen over jouw motivatie voor school. Er bestaat geen goed of fout antwoord, alleen jouw mening. De enquête is volledig anoniem, dus wees vooral eerlijk, dan zullen de resultaten van het onderzoek het beste zijn en kunnen er ook relevante adviezen gegeven worden aan de school.

Geslacht	M	V			
Leeftijd	15	16	17	18	19
Uitspraken	Helemaal oneens – Helemaal eens				
Ik heb het gevoel dat ik veel nuttige dingen leer van de lessen die ik op school krijg aangeboden	1	2	3	4	5
Ik vind het fijn om met school bezig te zijn	1	2	3	4	5
Ik doe mijn best op school, omdat er anders iets negatiefs tegenover staat (slecht cijfer, consequenties vanuit school en - of thuis)	1	2	3	4	5
Ik leer, omdat het moet	1	2	3	4	5
Ik zit op de havo, vanwege mijn persoonlijke interesse en wil om te leren	1	2	3	4	5
Het volgen van deze opleiding geeft me voldoening	1	2	3	4	5
Ik vind leren eigenlijk helemaal niet leuk	1	2	3	4	5
Ik doe alleen mijn best vanwege de beloning die er tegenover staat (een goed cijfer, een cadeautje, rijbewijs etc.)	1	2	3	4	5
Om eerlijk te zijn, vind ik school maar nutteloos	1	2	3	4	5
Mensen die school leuk vinden, zijn wel een beetje vreemd	1	2	3	4	5
Ik heb een beloning of een straf nodig, anders ben ik niet gemotiveerd	1	2	3	4	5
Als ik geen proefwerken, overhoringen of examens zou krijgen, zou ik minder aan school doen	1	2	3	4	5

Huidige onderwijssituatie

Deze 36 stellingen hebben betrekking op hoe je de situatie over het algemeen hebt ervaren het afgelopen schooljaar. Geef ook hier weer eerlijk antwoord.

Uitspraken	Helemaal eens	2	3	4	Helemaal eens
Het is mijn eigen keuze om aan school te werken	1	2	3	4	5
Ik heb het gevoel dat ik op school mijn eigen keuzes kan maken	1	2	3	4	5
De docenten geven, waar mogelijk, practica / praktische opdrachten	1	2	3	4	5
Er worden voorbeelden gegeven door de docenten over hoe de stof in de praktijk	1	2	3	4	5
De docenten geven mij individuele aandacht	1	2	3	4	5
Ik krijg extra aandacht als ik hier om vraag	1	2	3	4	5
Er wordt door de docenten duidelijk uitgelegd waarom we iets moeten doen (wat het doel is)	1	2	3	4	5
De docenten vertellen duidelijk wat ik moet doen en waarom ik het moet doen	1	2	3	4	5
Ik ben slim genoeg om dit schooljaar te halen	1	2	3	4	5
Ik heb de capaciteiten om de havo af te ronden	1	2	3	4	5
De docenten behandelen mij op een positieve manier	1	2	3	4	5
De docenten leggen de nadruk op wat goed gaat, niet op wat fout gaat	1	2	3	4	5
Ik heb het idee dat de docenten mij op een positieve manier uitdagen om hoge cijfers te halen	1	2	3	4	5
De docenten proberen de lessen zo interactief mogelijk te maken (hier moet de les zich uiteraard wel voor lenen)	1	2	3	4	5
De docenten accepteren plagerijen in de klas niet	1	2	3	4	5

Iedere leerling wordt op dezelfde, eerlijke manier behandeld door de docenten	1	2	3	4	5
Ik kan bij docenten terecht als ik ergens mee zit	1	2	3	4	5
De docenten delen informatie over hun eigen leven	1	2	3	4	5
Ik heb het idee dat de docenten mij begrijpen	1	2	3	4	5
De docenten proberen zich zo goed mogelijk in te leven in mijn situatie	1	2	3	4	5
Ik heb het idee dat ik niet zelf mijn keuzes kan/mag maken als het om school gaat	1	2	3	4	5
We kunnen de lesstof in de praktijk toepassen door middel van practica	1	2	3	4	5
Door verhalen van de docenten, weet ik wat ik in de praktijk met de theorie uit de boeken kan doen	1	2	3	4	5
Als ik iets vraag, zijn de docenten bereid me te helpen	1	2	3	4	5
Wanneer ik iets niet snap, leggen de docenten het op een andere manier uit, zodat ik het wel begrijp	1	2	3	4	5
Er heerst bij mij onduidelijkheid over wat ik precies moet doen	1	2	3	4	5
Ik krijg veel hulp vanuit mijn omgeving, omdat ik het moeilijk vind	1	2	3	4	5
De docenten moedigen mij aan om mijn best te doen	1	2	3	4	5
De docenten blijven positief, ook al heb ik een slecht cijfer gehaald	1	2	3	4	5
Ik wil de docenten laten zien hoe goed ik ben	1	2	3	4	5
De lessen bestaan niet alleen uit lezen en opdrachten maken, maar ook uit interactieve onderdelen.	1	2	3	4	5
Ik denk (of: ik weet) dat de docenten ingrijpen als er iemand geplaagd wordt tijdens de les	1	2	3	4	5
Ik word op dezelfde manier behandeld als iedereen in de klas	1	2	3	4	5
Ik kan buiten de lessen om met docenten spreken	1	2	3	4	5
Ik weet wat de docenten graag doen als hobby	1	2	3	4	5
De docenten begrijpen mij gewoon niet	1	2	3	4	5

Onderwijsbehoeften

Deze 26 uitspraken gaan over wat jullie nodig hebben om beter te leren. Wat hierbij werkt, is om je bij iedere stelling af te vragen: "zou ik hierdoor betere punten halen?" of: "zou dit mijn leren ten goede komen?".

De stellingen zijn vaak gesteld in de vorm van: "ik zou meer willen". Je antwoord nog steeds op een schaal van helemaal oneens, tot helemaal eens. Wat hierbij anders is, is het derde bolletje: Wanneer jij vindt dat docenten voor jou PRECIES GENOEG doen op het gestelde gebied, vul je het derde bolletje in. DIT IS ERG BELANGRIJK

Voorbeeld: Ik wil meer begeleiding van mijn docenten

Helemaal oneens / Helemaal eens = Ik wil MINDER begeleiding

Niet mee eens, niet meer oneens = De mate van begeleiding is voor mij PRECIES GOED

Eens / Helemaal mee eens = De mate van begeleiding is voor mij te weinig; ik wil MEER.

Uitspraken	Helemaal oneens – Helemaal eens				
Ik zou meer practica willen	1	2	3	4	5
Ik zou meer praktijkvoorbeelden willen horen van de docent, zodat ik beter weet wat ik met de stof kan doen	1	2	3	4	5
Ik zou het fijn vinden als docenten meer individuele aandacht voor mij hadden	1	2	3	4	5
Ik wil graag meer begeleiding krijgen van mijn docenten	1	2	3	4	5
Ik wil meer duidelijkheid krijgen van docenten over wat ik moet doen en waarom	1	2	3	4	5
Ik wil van docenten beter horen wat ik moet doen en waarom ik het moet doen	1	2	3	4	5
Ik heb meer uitdaging nodig van de docenten	1	2	3	4	5
Ik wil vaker zien / beleven hoe de theorie in de praktijk werkt	1	2	3	4	5
Ik zou graag meer positieve feedback krijgen van de docenten	1	2	3	4	5
Als de docenten zich meer focussen op de positieve dingen, zou ik dit fijn vinden	1	2	3	4	5
De docenten zouden vaker / harder in mogen grijpen als er sprake is van plagerijen in de klas	1	2	3	4	5
Ik zou graag zien dat iedereen gelijk behandeld werd door de docenten	1	2	3	4	5
Ik zou een betere band willen met mijn docenten	1	2	3	4	5
Ik zou graag meer van de docenten willen weten (hobby's, thuissituatie etc.)	1	2	3	4	5

Ik wil graag meer praktijkervaring opdoen	1	2	3	4	5
Ik wil dat de docenten een duidelijker beeld geven over wat ik precies kan doen met de stof die ik krijg	1	2	3	4	5
Ik zou meer persoonlijke aandacht willen van de docenten	1	2	3	4	5
Ik wil graag meer sturing ontvangen van mijn docenten	1	2	3	4	5
Ik heb behoefte aan meer uitdaging op school	1	2	3	4	5
Ik zou graag lessen volgen die (nog) meer interactief zijn	1	2	3	4	5
Ik krijg liever positieve feedback, dan negatieve feedback	1	2	3	4	5
Ik wil dat de docenten meer de nadruk leggen op de goede dingen	1	2	3	4	5
Ik wil dat de docenten een veilige sfeer creëren en behouden in de lessen	1	2	3	4	5
Ik wil me veiliger voelen tijdens de lessen	1	2	3	4	5
Ik wil graag een beter contact met mijn docenten	1	2	3	4	5
Ik wil terecht kunnen bij mijn docenten als ik problemen heb	1	2	3	4	5
Hier mag je in je eigen woorden iets schrijven over jouw motivatie, wat docenten goed doen, wat ze beter kunnen doen en waar jij behoefte aan hebt wat betreft de rol van de docenten					

Dit waren de laatste vragen van de enquête. Controleer ook deze keer of je bij iedere stelling een antwoord hebt ingevuld.

Bedankt voor het invullen van deze enquête.

De gegevens zullen met de grootst mogelijke zorg voor privacy verwerkt worden.

Deen van Rijn

Bijlage 3: Operationalisatie

Variabele	Dimensies	Indicatoren
Motivatie	Intrinsiek	Handeling uitvoeren vanuit persoonlijke interesse
		Handeling uitvoeren omwille van de handeling opzich
	Extrinsiek	Handelen om een straf te voorkomen
		Handelen omwille van de beloning

Variabele	Dimensie	Subdimensie	Indicatoren
Huidige onderwijssituatie / Onderwijsbehoeften	Autonomie	Autonomie	Gevoel hebben zelf de keuzes te hebben gemaakt en achter dit gedrag staan
		Praktijk	De docent stimuleert practica
			De docent geeft praktijkvoorbeelden over de theoretische stof
	Competentie	Begeleiding	Aandacht voor individuele leerling
			Docent geeft extra bijles wanneer hierom wordt gevraagd
		Betekenis	Docent legt uit wat de leerlingen gaan doen en waarom ze het doen
		Competentie	Leerling acht zichzelf bekwaam voor de opleiding
		Positieve benadering	Leraar geeft positieve feedback
			Benadrukken van positieve aspecten
		Veiligheid	Docent is attent op plagerijen / pesterijen en grijpt in als deze toch voorkomen
			De docent behandelt iedere leerling hetzelfde
		Uitdaging	Leraar daagt de leerlingen uit
			De leraar maakt de lessen interactief
	Relationele verbondenheid	Betrokkenheid	Leerling zoekt toenadering naar docent
			Docent is open en eerlijk en deelt persoonlijke dingen
		Relationele verbondenheid	De leraar kan zich inleven in de leerlingen

* De rode dimensies en indicatoren zijn enkel gebruikt voor het meten van de Huidige onderwijssituatie.

Bijlage 4: Meningen van leerlingen

Deze bijlage bevat de data verkregen uit de enquête. De leerlingen hebben de mogelijkheid gekregen om iets in hun eigen woorden te schrijven over hun motivatie, de huidige onderwijssituatie en hun onderwijsbehoeften. Deze tekst is niet aangepast en kan daarom enige spel- en taalfouten bevatten.

minder vooroordelen hebben en beter naar de leerlingen luisteren en ook minder negatief over ons denken!	leraren doen hun best wel maar het is altijd redelijk saai en niet uitdagend genoeg oftewel de les moet facinerender zijn en wat meer praktijk zou leuk zijn
Eigenlijk alleen negatief. De leraren doen veels te weinig tot nu toe en we moeten veels te veel dingen leren waarmee ik en ook mijn mede kasgenoten niks doen. Dus we leren gewoon dingen die we voor 1 jaar moeten kennen en dat is het. Als ik iets leer wil ik het later kunnen gebruiken dus het moet usefull zijn.	Mijn motivatie om goed te scoren hier op school is dat ik niet meer op deze school hoeft te zitten waar ik dingen doe die ik eigenlijk niet wil doen, en dat ik dan eindelijk een opleiding volg die ik zelf WIL volgen. Ik wil dat de docenten eignelijk beetje zakelijk houden, natuurlijk is het fijn als ze wel een beetje met de leerlingen betrokken zijn ook als mensen gepest worden dat ze daar gewoon voor zorgen dat dat neit gebeurd. beetje een praatje maken is ook wel oké. Verder wil ik gewoon duidelijkheid in wat ik moet doen, en dat mis ik heel vaak. Want dan wordt er vluchtig gezegd : je meot dit en dit doen en dan weetik neit precies wat ik moet doen, of er wordt zoveel verteld dat ik het gewoon niet meer snap. Dus er moet gewoon meer duidelijkheid zijn.
als het niet goed gaat met een leerling, meteen ingrijpen. ook eerst naar de leerling luisteren en dan pas een oordeel hebben!	mijn motivatie is niet zo groot. die van de docenten denk ik ook niet. wat docenten beter kunnen doen is meer tijd besteden aan de lessen dan alleen maar hun tijd te vullen.
het is wel goed zo	Het gaat goed zo.
Ze hoeven niet cht iets meer te doen	mijn motivatie is goed
Leraren moeten iets meer strenger naar het huiswerk etc. kijken	Leren moeten leerlingen motiveren door positieve feedback.

leraren moeten gewoon iedereen gelijk behandelen en niet mensen straf geven of op hun flikker geven als ze het niet hebben gezien.	Betere motivatie wanneer je iets goed doet. Niet alleen maar worden aangesproken als je iets fout doet.
sommige docenten moeten beter les kunnen geven	Ze doen hun best dat zeker maar bij sommige leraren komt het zo gewoon echt niet over..
ik wil vooral dat leraren de leerlingen extra motiveren om verder te gaan en niet als de leerlingen het niet kunnen afhaken, omdat het een bijna hopeloos geval is.	Ik vind dat de docenten erg sympathiek zijn en ook buiten de les om erg aardig zijn en goed aandacht aan jou zelf als persoon schenken.
Ze moeten strenger zijn, meer positieve aandacht geven, en degene die niet goed meedoen of pesten harder aanpakken!	ik heb gewoon nooit zin in school en ik denk dat ze mij alleen maar motiveren dat ik minder hoeft te doen
Ze hoeven mij niet van alles op te leggen, dat ik dingen moet doen. Als ze de stof boeiend en uitdagend maken en interessant, dat ik er in de praktijk nog wat aan heb, dan doe ik vanzelf huiswerk maken, leren etc omdat het me dan boeit en de meeste dingen die we nou behandelen is niet echt interessant.	De meeste leraren doen, wat ze moeten doen. Zoals lesgeven, orde handhaven en uitleg geven over onduidelijkheden. Sommige leraren zouden misschien om tips kunnen vragen aan leerlingen, wat ze beter kunnen doen (lesindeling, gemaakte toetsen bespreken).
Mijn motivatie kan zelf beter wat het leren betreft dat iets niet zo erg goed	ik zou graag horen wat ik later in de praktijk kan gaan doen met de stof die in nu krijg
meer praktijkvoorbeelden, en wanneer er gevraagd wordt waarom iets zo is, dat die docent het zelf ook weet en het enthousiast kan vertellen.	De leraren richten zich alleen op de klas en minder op individu, dit spreek ik uit eigen ervaringen. Ze komen TE laat met hulp en beloven dingen die ze uiteindelijk niet na komen. Er word dus niet naar je omgekeken.
Elke docent per gedrag, dus het is ingevuld over de docenten algemeen, verder vind ik mijn motivatie wel goed	Mijn motivatie is matig. Ik leer wel en wil ook goede punten halen, maar meestal begin ik wel de laatste avond pas.
Niet alle leraren leggen goed uit. Sommige eigenlijk helemaal niet.	ik heb een slechte motivatie in het algemeen en kan meestal niet goed opletten maar dat komt vooral door de leraren die altijd negatief zijn.

Ik weet van mezelf dat ik vaak weinig motivatie heb. Als docenten mij meer controleren op huiswerk e.d. ga ik meer aan school doen en krijg ik ook meer motivatie.	mijn motivatie is niet echt optimaal omdat engels niet lukt, sommige docenten motiveren mij wel maar sommige niet.
Mijn motivatie is niet erg goed, maar leren zouden je beter moeten helpen door meer gemotiveerd te raken.	Bij de vragen van de leraren moest ik vooral denken aan de meest negatieve leraren, dus heb ik op grond van die leraren de enquête ingevuld.
ze kunnen beter een positieve feedback geven dan alles constant negatief bekijken.	gaat best goed
mijn motivatie komt uit mezelf, en ik doe school voor mezelf niet voor de leraren, het gaat uiteindelijk om mijn toekomst. wat leraren beter zouden kunnen doen is de les wat interessanter maken, de lessen meer praktisch inrichten en de stof op een leukere manier uitleggen !	Ik vind dat mijn motivatie slecht is, vooral thuis heb ik weinig zin in school. Docenten proberen alles zo duidelijk uit te leggen. Ik vind wel dat ze meer aandacht mogen besteden aan de leerlingen zelf
ik heb wel behoefte dat de leraren beter uitleggen waarom ik dat punt nou heb gehaald. maar ook dat de docenten mij wel motiveren om door te gaan.	Mijn motivatie is matig. Ik leer wel en wil ook goede punten halen, maar meestal begin ik wel de laatste avond pas.
Sommige leraren doen het goed, geven veel aandacht, merken aan leerlingen als ze zich niet goed in hun vel zitten en komen daar na de les of de volgende les op terug, maar sommige leraren doen dat ook weer niet. Verder doen over het algemeen de meeste leraren wel voldoende hun best en ik probeer daar ook mijn steentje aan bij te dragen.	Ik weet niet of de leraren echt iets kunnen doen aan de motivatie van hun leerlingen. We zijn nou eenmaal pubers en we moeten het toch zelf doen. Ik weet dat sinds ik weet welke vervolgopleiding ik wil doen, ik ook meer gemotiveerd ben om Havo af te maken.
Mijn motivatie is maar matig. Ik vind wel dat ik alleen voor mezelf op school zit en niet voor de leraren, daarom hoef ik ook echt geen beter contact met ze te hebben. Voor de rest doen ze het over het algemeen wel goed na mijn idee	Ik vind dat de docenten meer motivatie mogen tonen en dat ze er ook voor gaan en dat ze echt willen dat je over gaat. Wat de leraren wel doen is dat je altijd bij ze terecht kunnen. Zonder school heb ik geen diploma dus ik moet motivatie tonen als ik verder wil.

Ik vind van mezelf dat ik een goede motivatie heb, doe voldoende voor school. Ik vind dat de meeste docenten wel goed les geven. Sommige docenten zouden het werk wat we moeten doen iets beter moeten plannen. Er zijn weken dat we het super druk hebben en de andere weken bijna niets.	Bij de vragen over leraren was het niet goed in te vullen. Alle leraren verschillen van elkaar, dus ik heb het gemiddelde genomen. Er zijn leraren die totaal NIET interactief zijn maar ook die wel heel interactief zijn.
mijn motivatie is niet echt optimaal omdat engels niet lukt, sommige docenten motiveren mij wel maar sommige niet.	gewoon meer orde hebben in de klas en proberen te begrijpen hoe wij in elkaar zitten
Mijn motivatie is wel goed, ik heb niet echt aanmoediging nodig van docenten.	het lijkt wel alsof sommigen leraren helemaal geen diploma hebben
Mijn motivatie is wel oke, omdat ik dit jaar ben blijven zitten is het voor mij makkelijker. De wil om te slagen en mijn diploma te halen is er zeker. De leraren zouden wat aardiger mogen doen en de goede dingen benadrukken ipv de slechte dingen	ik wil vooral dat leraren meer leerlingengericht zijn ipv alleen naar goede resultaten streven.

Bijlage 5: Authenticiteitsverklaring

Hierbij verklaar ik stellig

1. dat ik dit (onderzoeks)rapport zelf geschreven heb, zonder hulp van derden;
2. dat ik in mijn verslag alle directe, letterlijke citaten uit de literatuur en alle indirecte citaten en ideeën van andere auteurs aangegeven en vermeld heb¹.

Ik ben mij er volledig van bewust dat schending van deze verklaring negatieve consequenties voor mij kan hebben (zoals het afnemen van studiepunten).
In geval fraude kan worden aangetoond, ben ik aansprakelijk voor de kosten van het onderzoek.

Plaats, datum Dongen, 25-05-2012

Naam: Deen van Rijn

Studentnummer: 2125618

Handtekening:

¹ De opleiding Toegepaste Psychologie gebruikt de dienst [Ephorus](#) om ingeleverde scripties te controleren op plagiaat. Ephorus vergelijkt deze documenten met een database met eerder ingeleverd werk en met materiaal dat via internet is te vinden. Wanneer het percentage gevonden overeenkomsten met andere bronnen de 30% overschrijdt, wordt het werk afgekeurd. Bij een lager percentage, wordt gekeken naar de aard van de overeenkomsten.