

Het heft in eigen hand nemen

Een onderzoek naar hoe zelfdiscipline en motivatie een rol spelen in het realiseren van studiesucces bij leerlingen in het voortgezet onderwijs



Naam: Gitte Cornelissen
Studentnummer: 2221061

-openbaar-

Het heft in eigen hand nemen

Een onderzoek naar hoe zelfdiscipline en motivatie een rol spelen in het realiseren van studiesucces bij leerlingen in het voortgezet onderwijs

Auteur

Naam: Gitte Cornelissen
Studentnummer: 2221061
Klas: TP4AE-1

Opdrachtgever

Organisatie: Commanderij College
Begeleider: Sandra Saris

Studie

Opleiding: Toegepaste Psychologie
Onderwijsinstelling: Fontys Hogeschool HRM en Psychologie
Locatie: Eindhoven
Assessor: Leon Derckx
Begeleidend docent: Hendry Siepe

Plaats: Gemert
Datum: 6 juni 2017

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie “Het heft in eigen hand nemen”. De scriptie is geschreven in het kader van mijn afstudeeronderzoek voor de opleiding Toegepaste Psychologie aan Fontys Hogescholen te Eindhoven.

In dit onderzoek is gekeken hoe zelfdiscipline en motivatie een rol spelen in het realiseren van studiesucces bij leerlingen in het voortgezet onderwijs en is geschreven in opdracht van het Commanderij College.

Bij het voorwoord hoort een woord van dank. Ten eerste wil ik het Commanderij College bedanken dat ik de kans heb gekregen mijn afstudeeronderzoek bij hen uit te voeren. Een speciaal woord van dank gaat uit naar Sandra Saris. Zij heeft mij, waar nodig, altijd ondersteund tijdens het onderzoek. Ook wil ik alle respondenten bedanken. Zonder hun medewerking had ik dit onderzoek nooit kunnen voltooien. Verder wil ik mijn assessor Leon Derckx, mijn procesbegeleider Hendry Siepe, medestudenten en ouders bedanken. Jullie hebben mij voorzien van feedback, afleiding en steun, waardoor ik mijn scriptie tot een mooi einde heb kunnen brengen.

Ik wens u veel leesplezier.

Gitte Cornelissen

Gemert, 6 juni 2017

Samenvatting

Dit onderzoek naar de rol van zelfdiscipline en motivatie bij het realiseren van studiesucces, is uitgevoerd in opdracht van het Commanderij College. Al enige tijd komen er geluiden uit de praktijk naar voren dat leerlingen steeds minder gemotiveerd zijn voor school. Een aanzienlijk deel van de leerlingen lijkt onvoldoende betrokken tijdens de lessen. Het doel van het onderzoek is om meer zicht te krijgen hoe het studiesucces van leerlingen kan worden verhoogd. Hiervoor is de onderzoeksvraag opgesteld: "Hoe spelen zelfdiscipline en motivatie een rol in het realiseren van studiesucces bij leerlingen van 4 en 5 vwo van het Commanderij College?"

Het onderzoek richt zich op wat leerlingen vinden van hun zelfdiscipline en motivatie en hoe deze mogelijk te verbeteren zijn. Dit is in kaart gebracht door middel van het afnemen van interviews bij leerlingen uit 4 en 5 vwo.

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de geïnterviewde leerlingen in hun jeugdjaren niet echt geprikkeld zijn om zelfdiscipline te ontwikkelen. Dit is mogelijk een verklaring waarom leerlingen nu meer moeite hebben met het opbrengen van zelfdiscipline. Ook weten leerlingen niet precies wat zelfdiscipline betekent. Daarnaast is naar voren gekomen dat het hebben van een doel belangrijk is voor de leerlingen om gemotiveerd te raken. Op korte termijn zijn dit vooral cijfers en op lange termijn een vervolgstudie. Wanneer het nut voor de leerling duidelijk is, stijgt de motivatie. Verder geven de leerlingen aan dat hun omgeving een grote invloed heeft op hun motivatie. Docenten, medeleerlingen en het studiehuis binnen school dragen allemaal voor een groot gedeelte bij aan meer of minder gemotiveerd zijn en wel of geen zelfdiscipline op kunnen brengen voor het bereiken van studiesucces.

Op basis van de resultaten van het onderzoek wordt aanbevolen meer in te zetten op zelfdiscipline binnen het onderwijs en zelfdiscipline meer onder de aandacht te brengen bij leerlingen. Om de motivatie te stimuleren wordt aangeraden om eerder te beginnen met het oriënteren op een studierichting.

Eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op docenten, om te kijken hoe zij aankijken tegen de onderwerpen 'zelfdiscipline' en 'motivatie'. Ook zou in een vervolgonderzoek kunnen worden gekeken of er verschillen zijn tussen allochtonen en autochtonen leerlingen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	3
1. Inleiding	6
1.1. Aanleiding	6
1.2. Opdrachtgever	6
1.3. Probleemanalyse	6
1.4. Het onderzoek	8
1.5. Leeswijzer	8
2. Theoretisch kader	9
2.1. Studiesucces	9
2.2. Discipline	9
2.2.1. Opvoeding en omgeving.....	10
2.2.2. Zelfregulatie	11
2.3. Motivatie	12
2.3.1. Intrinsieke en extrinsieke motivatie	12
2.3.2. Drie basisbehoeften.....	13
3. Methode	15
3.1. Deelnemers	15
3.2. Procedure	15
3.3. Meetinstrumenten.....	16
3.4. Analyse	17
4. Resultaten.....	19
4.1. Discipline	19
4.1.1. Opvoeding	19
4.1.2. Basisschool.....	20
4.1.3. Zelfdiscipline	20
4.1.4. Huiswerk aanpak	20
4.1.5. Afleiding	21
4.1.6. Volhouden.....	22
4.1.7. Zelfvertrouwen	22
4.2. Motivatie	23
4.2.1. Intrinsieke motivatie	23
4.2.2. Extrinsieke motivatie.....	24
4.2.3. Autonomie.....	24
4.2.4. Verbondenheid	25
4.2.5. Competentie	26

5. Discussie	27
5.1. Conclusie	27
5.2. Discussie	29
5.2.1. Aanbevelingen	30
Literatuurlijst	31
Bijlagen	34
Bijlage 1: Topiclijst	34
Bijlage 2: Begeleidende brief leerlingen	36
Bijlage 3: Begeleidende brief ouders	37
Bijlage 4: Ethische verantwoording	38
Bijlage 5: Analyseplan	39
Bijlage 6: Codeboom	40
Bijlage 7: Mindmap	42
Bijlage 8: Transcript	43

1. Inleiding

1.1. Aanleiding

De motivatie van leerlingen is op veel scholen een steeds terugkerend onderwerp van gesprek. Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2014) blijkt dat leerlingen in het onderwijs een hoge tevredenheid ervaren, maar niet altijd gemotiveerd zijn voor de lessen. Zowel op intrinsieke motivatie (interesse en plezier in de leerstof) als op instrumentale motivatie (leren voor een persoonlijk doel) scoort de Nederlandse leerling laag in vergelijking tot andere landen.

Leerlingen zouden een te passieve rol aannemen in hun leerproces; ze hangen achterover terwijl de docent het werk doet en gaan alleen nog maar aan de slag als er een beloning in de vorm van een cijfer tegenover staat. Toch wordt in de huidige maatschappij van burgers steeds meer verwacht dat zij een actieve rol spelen in de verschillende domeinen van het leven. Om die reden wordt de ontwikkeling van het zelfsturend vermogen binnen het onderwijs gestimuleerd bij leerlingen. Het vraagt van de mens namelijk meer individuele verantwoordelijkheid, zelfmotivatie, autonomie en flexibiliteit (Raemdonck, 2006). Ook binnen het Commanderij College is geconstateerd dat de motivatie van leerlingen niet altijd aanwezig is. De aanleiding om hier onderzoek naar te doen, komt voort uit het extreem lage slagingspercentage dat zij afgelopen schooljaar hebben behaald, vooral voor het vwo uitstroom-niveau. Daarnaast is uit verschillende observaties gebleken dat een groot deel van de leerlingen nog onvoldoende betrokken is tijdens de lessen.

1.2. Opdrachtgever

Het Commanderij College locatie havo/vwo is een middelbare school die uitdagend en toekomstgericht onderwijs wil bieden dat inspeelt op de talenten van leerlingen. Het Commanderij College draagt bij tot het creëren van het door hen gewenste leefklimaat. In dit leer- en werkklimaat staat het individu met al zijn mogelijkheden centraal (Commanderij College, n.d.-a). Het Commanderij College vindt dat het onderwijs niet alleen als doel heeft om een diploma te behalen, maar vooral om leerlingen voor te bereiden op een leven en werken in de 21ste eeuw. De visie die het nastreeft luidt dan ook: "We willen van onze leerlingen succesvolle leiders maken; nu leren voor kansen later." Daarbij ziet het Commanderij College leerlingen voor zich, die bewust bezig zijn met het leerproces. Leerlingen die niet alleen constateren dát ze leren, maar zich ook afvragen wát ze leren, waaróm ze dat leren en hóe en wáar ze dat het beste kunnen leren. Het doel is niet alleen cognitieve bagage aan de leerlingen mee te geven voor de toekomst, maar vooral een attitude aan te leren waarbij de leerlingen kritische, evaluatieve vragen blijven stellen (Commanderij College, n.d.-b).

1.3. Probleemanalyse

Het Commanderij College is actief bezig om het beste uit zijn onderwijs te halen. Het docententeam kijkt voortdurend kritisch naar zichzelf, waarbij het zich afvraagt of zij de lesstof betekenisvol en uitdagend genoeg aanbieden. Een gezette stap dit schooljaar is dat de lessen worden ingericht volgens 'de goede les'. Dit houdt in dat het belangrijk is dat de lessen die gegeven worden voldoen aan zes speerpunten.

Deze zijn: veilig en stimulerend leerklimaat, efficiënte lesorganisatie, duidelijke en gestructureerde instructie, intensieve en activerende les, afstemmen van instructie en verwerking op verschillen, leerstrategieën aanleren en de betrokkenheid van de leerling.

Naast een 'goede les' is het consequent maken van huiswerk belangrijk. Door docenten wordt regelmatig gesignaleerd dat leerlingen dit niet maken. Uit onderzoek naar uitstelgedrag is gekomen dat consciëntieusheid de meest belangrijke persoonlijkheidseigenschap is die hierop van invloed is. Alle aspecten die onder consciëntieusheid vallen bleken een relatie met uitstelgedrag te hebben, waarvan 'zelfdiscipline' de meeste invloed had (Johnson & Bloom, 1995). In later onderzoek is gekeken of er een verschil is tussen verschillende taken waarop men uitstelgedrag kan vertonen, bijvoorbeeld leren voor tentamens, schrijven van werkstukken of het wel of niet op kunnen brengen om naar de lessen te gaan. Hiertussen is echter geen verschil gevonden. Het maakt niet uit wat de aard van de taak is, consciëntieusheid en dan vooral zelfdiscipline, blijft hiervoor een belangrijke voorspeller (Watson, 2001).

Fredricks, Blumenfeld en Paris (2004) geven in hun studie naar betrokkenheid van de leerling op school aan dat dit gevormd kan worden door verschillende componenten. Wanneer een leerling deze componenten bezit is de kans op studiesucces het grootst. De eerste component is gedragsmatige betrokkenheid. Deze komt tot uiting in de aanwezigheid van de student op school, de tijd die studenten aan opdrachten besteden, aandacht tijdens de les en voor de opdracht en de mate waarin studenten zelf actie ondernemen als hen daartoe de mogelijkheid wordt geboden. Emotionele betrokkenheid is de tweede component. Dit verwijst naar het tonen van interesse in school, docenten en klasgenoten en de mate waarin studenten zichzelf identificeren met school. De laatste component is cognitieve betrokkenheid. Dit komt tot uiting, doordat leerlingen beseffen wat het belang van hun opleiding is, zich leerdoelen kunnen stellen, beschikken over zelfregulerend vermogen en bereid zijn zich in te spannen voor goede leerresultaten. Hierbij ligt de nadruk op leren en ontwikkeling, wat ook enige vorm van zelfdiscipline vraagt (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Ook is uit verschillende onderzoeken naar schoolprestaties naar voren gekomen dat motivatie hiervoor één van de belangrijkste voorspeller is (Van Nuland, Dusseldorp, Martens & Boekaerts, 2010). Zo hebben leerlingen die gemotiveerd zijn meer doorzettingsvermogen. Daarnaast delen zij de opgedane kennis en gebruiken hun leerstrategieën op een effectieve manier. Bij gebrek aan motivatie is bij leerlingen meestal een bepaald soort gedrag waarneembaar, zoals spijbelen en voortijdig stoppen met een opleiding. Ook het niet maken van huiswerk en het halen van lage punten kunnen een uiting van weinig motivatie zijn (Lens & Decruyenaere, 1991). Motivatie is een belangrijke voorwaarde om te kunnen leren. Uit onderzoek van Komarraju, Karau en Schmeck (2009) komt naar voren dat leerlingen die in hoge mate consciëntieus zijn, ook een hogere motivatie hebben dan leerlingen die in mindere mate consciëntieus te werk gaan. Het gaat hierbij zowel om intrinsieke als extrinsieke motivatie.

Kappe (2012) geeft in zijn onderzoek naar studiesucces aan dat intelligentie, consciëntieusheid en motivatie de belangrijkste voorspellers zijn van studiesucces. Consciëntieuze leerlingen presteren beter, omdat ze langer volhardend en beter georganiseerd zijn. Daardoor hebben zij minder tijd nodig om hun diploma te halen. Zij hebben een hogere mate van zelfdiscipline. Volgens Huijer (2013) is discipline te ontwikkelen. Dit wordt vaak in de jeugd ontwikkeld. Wanneer dit niet gebeurt, wordt het lastig. Het is niet eenvoudig om het dan nog aan te leren.

1.4. Het onderzoek

De adviesbehoefte van de opdrachtgever is om meer zicht te krijgen op hoe het studiesucces van de leerlingen kan worden verhoogd. Uit de probleemanalyse is naar voren gekomen dat zelfdiscipline en motivatie hierin een belangrijke rol vervullen. Om aan de adviesbehoefte te voldoen, wordt er gekeken hoe het op dit moment staat met de zelfdiscipline en motivatie van de leerlingen op het Commanderij College. Er is voor gekozen om dit vanuit het leerlingperspectief te bekijken, omdat zij een essentiële rol vervullen in dit proces. De onderzoeksvraag die hiervoor is opgesteld luidt: “Hoe spelen zelfdiscipline en motivatie een rol in het realiseren van studiesucces bij leerlingen van 4 en 5 vwo van het Commanderij College?” Het doel van het onderzoek is de meningen van de leerlingen rondom het onderwerp zelfdiscipline en motivatie naar voren te krijgen, zodat er een advies kan worden gegeven op welke aspecten van zelfdiscipline en motivatie de school het beste in kan spelen.

Als eerste wordt in het onderzoek een literatuurstudie gedaan om meer te weten te komen over de begrippen ‘zelfdiscipline’ en ‘motivatie’. Vervolgens worden tijdens het veldonderzoek diepte-interviews afgenomen bij leerlingen uit het vwo bovenbouwteam.

1.5. Leeswijzer

Deze scriptie bestaat verder uit verschillende hoofdstukken. In het tweede hoofdstuk wordt ingegaan op het theoretisch kader, waarin de begrippen ‘zelfdiscipline’ en ‘motivatie’ worden toegelicht door middel van eerdere onderzoeken die hier al naar gedaan zijn. In hoofdstuk drie wordt de methode beschreven. Hierin worden de deelnemers, de procedure, de onderzoeksmethoden en de analyse toegelicht. Vervolgens worden in hoofdstuk vier de resultaten van het onderzoek uiteengezet. Tot slot bestaat hoofdstuk vijf uit de discussie van het onderzoek, waarin de conclusie, beperkingen en aanbevelingen van het onderzoek besproken worden.

2. Theoretisch kader

Zoals in de inleiding is genoemd, blijkt uit het onderzoek naar studiesucces van Kappe (2012) dat naast intelligentie, zelfdiscipline en motivatie hierin de belangrijkste rol spelen. Motivatie bleek twee keer zo belangrijk als intelligentie en zelfdiscipline zelfs vijf keer. Motivatie en zelfdiscipline zijn sterk aan elkaar gerelateerd. Beiden stimuleren dat iemand op een vasthoudende manier ergens goed in wordt. Mensen die heel hard werken en dat ook graag willen, presteren bijna altijd beter dan hun intelligente leeftijdsgenoten (Kappe, 2012). In dit onderzoek is ervoor gekozen om daarom verder te focussen op zelfdiscipline en motivatie.

In dit hoofdstuk wordt eerst besproken wat er eigenlijk wordt verstaan onder studiesucces. In de daarop volgende paragrafen wordt ingegaan op zelfdiscipline en motivatie.

2.1. Studiesucces

Er zijn diverse perspectieven (organisatie, opleiding, team, docent en leerling) van waaruit studiesucces kan worden benaderd. Het is daarom lastig om een allesomvattende definitie voor studiesucces te formuleren. Kappe (2017) heeft een definitie opgesteld, waarin zowel het leerlingperspectief als het onderwijsperspectief van studiesucces is geïntegreerd. Hij stelt dat gesproken kan worden over studiesucces: *“wanneer de academische prestaties, betrokkenheid bij onderwijsactiviteiten, tevredenheid over de opleiding, verwerving van de gewenste kennis, vaardigheden en competenties en het doorzettingsvermogen van studenten, in combinatie met studenteigenschappen als motivatie, leiden tot het verwezenlijken van hun persoonlijke ontwikkeldoelen en de onderwijsdoelstellingen.”* (Kappe, 2017, p. 14)

Studiesucces wordt door een groot aantal uiteenlopende factoren beïnvloed. Deze factoren zijn gerelateerd aan de leerling zelf, de docent en het onderwijs. Zo zijn onder andere de individuele kenmerken, het welzijn van studenten en docenten en de wijze van toetsing van invloed op studiesucces (Kappe, 2017).

2.2. Discipline

Wat is discipline in het algemeen en zelfdiscipline in het bijzonder? Huijter (2013) ziet discipline als iets wat verworven is en wat vooral tot stand komt via opvoeding, gewoontes en toezicht. De aanleg voor discipline is aangeboren, maar discipline zelf is dat niet. Baumeister en Tierney (2012) spreken evenals Huijter (2013) over discipline maar noemen dit wilskracht: het vermogen om impulsen te onderdrukken met het oog op een grotere beloning in de toekomst. De mens heeft het vermogen in zich om zich gedisciplineerd te gedragen, maar dat vermogen moet wel ontwikkeld en getraind worden. Het begrip discipline kent volgens Huijter (2013) meerdere betekenissen. Ten eerste duidt discipline naar de opvoeding, waarin het kind leert te leren. Tijdens een gedisciplineerde opvoeding wordt het kind geleerd om rekening te houden met anderen, om vooruit te denken, om spontane opwellingen te beheersen ten gunste van langetermijndoelen en om emoties en driften te beheersen volgens de huidige maatschappelijke standaarden.

Wat een kind precies leert is sterk afhankelijk van de omgeving waarin het opgroeit. De tweede betekenis van discipline verwijst naar de tucht of beheersing die iemand zichzelf oplegt.

Deze zelfbeheersing kan de driften betreffen (het reguleren van eetlust), de emoties (het streven naar gelijkheid), de tijd (het indelen en ordenen) en het stellen van prioriteiten (weten wat op welk moment voorrang nodig heeft). Deze twee vormen van discipline hebben betrekking op het individu en wordt persoonlijke discipline genoemd (Huijer, 2013). Persoonlijke discipline wordt voor een belangrijk deel gevormd tijdens de jeugd. Het kind of de adolescent ontwikkelt door middel van de begrenzing die zijn of haar opvoeders stellen een zelfcontroleapparaat, waarmee het zichzelf kan beheersen en leert om op zichzelf te reflecteren.

Een andere vorm van discipline die Huijer (2013) onderscheidt is geïnternaliseerde discipline. Deze vorm wordt in de volksmond vaak zelfdiscipline genoemd. Suratmethakul (2005) stelt dat er bij mensen met zelfdiscipline niemand achter hen aan hoeft te zitten om ze te motiveren. Krachten binnenin drijven hen in de richting van hun doelen en ook de beloning komt uit henzelf. Iemand met een hoge mate van zelfdiscipline zou omschreven kunnen worden als erg productief, duidelijk en consistent en niet aarzelend om zich voor een taak in te zetten. Deze persoon kan zichzelf in actie krijgen ongeacht zijn/haar emotionele toestand (Suratmethakul, 2005). Leerlingen met een hoge zelfdiscipline hebben de mogelijkheid om innerlijke reacties te beheersen of te veranderen en ze kunnen impulsen om ongewenst gedrag te vertonen tegenhouden, waardoor het ongewenste gedrag niet wordt vertoond (Tangney, Baumeister & Boone, 2004).

2.2.1. Opvoeding en omgeving

Wanneer er in jongere jaren geen discipline van huis uit wordt meegekregen, wordt daar vaak in het verdere leven last van ondervonden. Voorheen werd dit verschil enigszins gecompenseerd door instanties, zoals school, kerk of werk, maar door de tegenbeweging die in de jaren zeventig optrad rondom discipline, is dit vangnet verdwenen (Huijer, 2013).

Thijssen (2012) pleit dat ouders kinderen van jongs af aan weer zelfdiscipline bij moeten brengen. Totdat de zelfbeheersing van jongeren opgewassen is tegen hun impulsen, hebben ouders de taak om hierop controle uit te oefenen en tegelijkertijd hun adolescent meer als een volwassene te gaan behandelen (Baumeister & Tierney, 2012). Het lukt namelijk maar enkele volwassenen om zich zelfdiscipline in de volwassenheid alsnog eigen te maken. Volgens Bijl, Boelhouwer, Cloin en Pommer (2011) is ook de terugkeer van discipline en orde in het onderwijs van belang. Het moet voor de leerling duidelijk zijn waar hij aan toe is en wat hem te wachten staat. Dit kan gecreëerd worden door middel van een rustige en ordelijke leeromgeving met heldere verhoudingen en opdrachten. De mate van zelfdiscipline hangt dan sterk af van de situatie en niet alleen van de persoon. Docenten kunnen invloed hebben op de ontwikkeling van zelfdiscipline. Doordat docenten strategieën aanbieden voor de oplossing van bepaalde problemen, aangeven hoe de leerling zichzelf kan monitoren en aangeven hoe dit samenhangt met prestaties, leren leerlingen hoe ze een goede zelfdiscipline kunnen ontwikkelen.

Nelis en Van Sark (2016) vinden het juist een groot goed dat er in de opvoeding van de huidige tijd meer ruimte is voor gelijkwaardigheid in de communicatie met jongeren. Op dit moment wordt in de maatschappij een groot beroep gedaan op autonomie van de mens. Dit is voor jongeren tegenwoordig erg lastig, omdat op veel gebieden eindeloos veel keuzemogelijkheden worden aangeboden en ze niet gefocust kunnen blijven op het uiteindelijke doel. Wanneer ouders hun kinderen met toenemende gelijkwaardigheid behandelen, worden zij zelfstandiger. Baumeister en Tierney (2012) geven ook aan dat wanneer jongeren meer inspraak hebben in regels, zij dit eerder beschouwen als iets van henzelf en zich hiermee conformeren.

Uit verschillende onderzoeken is aangetoond dat ouders die in de opvoeding de autonomie van hun kinderen ondersteunden, zichzelf gemotiveerd en competent voelen om te helpen bij schoolwerk, maar ook in andere situaties. Het werkt overal in door. Kinderen die van deze opvoedstijl hebben genoten zijn minder verlegen en angstig, vertonen minder roekeloos gedrag en hebben minder leerproblemen (Deci & Ryan, 2008).

2.2.2. Zelfregulatie

Baumeister en Tierney (2012) spreken net als Huijter (2013) over het belang van zelfbeheersing voor het ontwikkelen van discipline/wilskracht. Volgens Baumeister en Tierney (2012) is de eerste stap naar zelfbeheersing een duidelijk doel te stellen. Een vakterm die voor zelfbeheersing wordt gebruikt is zelfregulatie. Zelfregulatie is het vermogen om persoonlijk relevante doelen te bereiken door op een adequate manier te reageren op interne of externe stimuli. Het verwijst naar de mate van controle die individuen hebben op processen van hun eigen gedachten, gevoelens, verlangens en gedragingen, zodat persoonlijk relevante doelen of gewenste uitkomsten worden bereikt (Baumeister & Vohs, 2007). Zelfregulatie kan zowel bewust als onbewust plaatsvinden. Wanneer zelfregulatie bewust plaatsvindt wordt dit zelfcontrole genoemd.

Het strength model of self-control stelt dat zelfcontrole werkt als een soort spier die vermoeid is na een intensieve oefening of een vermoeiende taak (Baumeister & Tierney, 2012). Na het uitoefenen van kracht heeft de spier weer even tijd nodig om de energie aan te vullen. Mensen overschatten vaak hun eigen wilskracht. De capaciteit voor zelfcontrole kan het beste worden verbeterd door gestructureerd te oefenen en aan zelfcontrole te werken. Zelfcontrole wordt binnen deze theorie gedefinieerd als een combinatie van (a) normen, zodat men veranderingen kan toepassen; (b) controle, zodat men de omgeving kan bekijken en feedback kan ontvangen; (c) wilskracht, wat leidt tot het willen en eventueel kunnen veranderen van gedrag en (d) motivatie (Baumeister & Vohs, 2007). Tangney et al. (2004) toonden aan dat individuen die hoger scoren op zelfcontrole betere schoolprestaties lieten zien.

De Boer, Van Hooft en Bakker (2011) komen tot een onderscheid tussen twee typen van zelfcontrole; startcontrole en stopcontrole. Startcontrole is zelfcontrole die gericht is op het vertonen van gedrag dat op de korte termijn onaantrekkelijk of vervelend is, maar op de lange termijn tot wenselijke uitkomsten leidt (initiatory self-control).

Een voorbeeld hiervan is dat de leerling geen televisie gaat kijken, maar gaat leren voor een toets. Het gewenste resultaat wordt bereikt; de leerling haalt een voldoende en slaagt uiteindelijk voor de opleiding. Stopcontrole daarentegen is juist gericht op het vertonen van gedrag dat op de korte termijn aantrekkelijke uitkomsten oplevert, maar op de lange termijn niet (inhibitory self-control). Een voorbeeld hiervan is dat de leerling tijd besteed aan zijn hobby en daardoor zijn huiswerk niet af heeft. De leerling begrijpt niets van de lesstof en haalt aan het einde van de periode een diepe onvoldoende voor de toets en haalt de opleiding niet.

2.3. Motivatie

Motivatie hangt net als zelfdiscipline samen met doelen stellen. De manier waarop doelen worden gesteld, is bepalend voor de motivatie voor een bepaalde taak. Wanneer mensen een doel voor ogen hebben, bijvoorbeeld het behalen van een diploma, kunnen zij hun gedrag beter beheersen om zo het voorgenomen doel te bereiken. Vooral uitdagende en specifieke doelen zorgen voor een goede motivatie en voor een hogere zelfdiscipline (Bentram & Dickhauser, 2009).

Hierbij speelt vergelijking een cruciale rol. Deze vergelijking kan zowel intern als sociaal zijn. Interne vergelijking houdt in dat iemand zijn prestatie van een bepaalde taak vergelijkt met hoe hijzelf eerder heeft gepresteerd op die taak. Wanneer iemand zijn eigen prestatie van een bepaalde taak met de prestaties van anderen op die taak vergelijkt, wordt er gesproken van sociale vergelijking (Nelis & Van Sark, 2016).

2.3.1. Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Wanneer er in de literatuur over motivatie wordt gesproken, wordt er meestal een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Waarbij intrinsieke motivatie vaak als 'goed' wordt bestempeld, omdat intrinsiek gemotiveerde leerlingen plezier beleven aan hun studieactiviteiten. Extrinsieke motivatie wordt echter als 'slecht' beschouwd, omdat extrinsiek gemotiveerde leerlingen het leren niet als doel op zich beschouwen, maar als een middel om een ander doel te bereiken (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een (leer)activiteit die mensen uit zichzelf uitvoeren, omdat ze het interessant of leuk vinden (Deci & Ryan, 2000b). Dit is vaak het geval bij het uitoefenen van een hobby. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, studeren ze uit nieuwsgierigheid en interesse in de leerstof (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Bij extrinsieke motivatie daarentegen vertonen mensen gedrag, omdat ze daarmee een beloning verwachten te krijgen of om een straf te vermijden. Daarbij gaat het dus om het bereiken van een doel en niet om de activiteit zelf (Nelis & Van Sark, 2016). Er kan tegelijkertijd zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie plaatsvinden.

Deci en Ryan (2000b) maken onderscheid tussen drie soorten extrinsieke motivatie: (1) persoonlijk belang, (2) externe verplichting en (3) interne verplichting.

Wanneer leerlingen niet spontaan geïnteresseerd zijn in de leerstof en dus leren om een ander doel te bereiken, kunnen ze toch studeren en werken voor school op een relatief autonome wijze. Dit is het geval wanneer leerlingen de relevantie inzien van de leeractiviteit, omdat de activiteit een persoonlijk doel vervult. Deze vorm van extrinsieke motivatie wordt aangeduid met de term 'persoonlijk belang'. In dit geval identificeert de lerende zich met de leeractiviteit; hij herkent de persoonlijke zinvolheid van de leeractiviteit. Een voorbeeld is als leerlingen op de middelbare school inzet tonen voor het vak Engels. Zij weten dat Engels een belangrijke wereldtaal is en omdat in het hoger onderwijs verschillende cursussen Engelstalig zijn, leren zij uit persoonlijk belang. Bij zowel intrinsieke motivatie als persoonlijk belang ervaren de leerlingen een gevoel van keuze en psychologische vrijheid. Daarom spreekt men in beide gevallen van autonome motivatie. Extrinsieke motivatie omvat naast persoonlijk belang ook externe verplichting en interne verplichting. Externe verplichting is de meest gecontroleerde vorm van motivatie. Wanneer er sprake is van externe verplichting studeren de leerlingen voor schooltaken om straf te vermijden, beloningen te krijgen of externe verwachtingen waar te maken. Deze leerlingen hebben meestal het gevoel te moeten studeren om tegemoet te komen aan externe druk. Deze druk kunnen leerlingen ook zichzelf op leggen, dit wordt interne verplichting genoemd. Dit kunnen ze bijvoorbeeld doen door zichzelf schuldgevoelens aan te praten wanneer ze zich onvoldoende inzetten voor hun studie. Leerlingen die gemotiveerd zijn op basis van interne verplichting zijn in tegenstelling tot leerlingen die studeren uit externe verplichting, intern gemotiveerd om zich in te zetten (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Uit verschillende onderzoeken naar de effecten van autonome motivatie in vergelijking tot gecontroleerde motivatie is gebleken dat autonome motivatie gerelateerd is aan (a) hoger psychologisch welzijn, (b) betere resultaten en (c) meer zelfstandig leren. Dit komt tot uiting in meer gebruik van metacognitieve strategieën, het leveren van grotere inspanningen, meer volharding, minder uitstelgedrag en meer diepgaand leren. Daarentegen is gebleken dat gecontroleerde motivatie voorspellend is voor negatieve leeruitkomsten, vooral op het gebied van zelfstandig leren, zoals (a) het gebruik van slechte coping strategieën bij schools falen, b) het verminderd gebruik van gunstige metacognitieve strategieën, zoals concentratie en efficiënt tijdsbeheer, (c) toenemende testangst, (d) het gebruik van oppervlakkige verwerkingsstrategieën, (e) meer uitstelgedrag en (f) lagere resultaten (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

2.3.2. Drie basisbehoeften

Deci en Ryan (2000a) onderscheiden drie psychologische basisbehoeften. Deze zijn dat mensen zich competent willen voelen (competentie), autonoom zijn (autonomie) en zich verbonden voelen met anderen (verbondenheid). Deze basisbehoeften zijn universeel en cultuur overstijgend. Wanneer al deze basisbehoeften zijn vervuld, kan er gesproken worden van intrinsieke motivatie. Willen leerkrachten hun leerlingen intrinsiek gemotiveerd laten zijn, dan heeft dit het meeste effect wanneer deze drie aspecten worden gestimuleerd (Deci & Ryan, 2000a).

Daarnaast zijn deze drie behoeften noodzakelijk voor de optimale ontwikkeling en het psychologisch welzijn van de mens (Deci & Vansteenkiste, 2004). Mensen hebben van nature de drang tot groei en ontwikkeling, mits hun omgeving ze daar niet in belemmert.

De behoefte autonomie verwijst naar het ervaren van effectiviteit in studiegedrag. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling zelf invloed kan uitoefenen op wat hij doet. De leerling ervaart vrijheid om een leeractiviteit zonder druk van buitenaf uit te voeren, wat aansluit bij zijn persoonlijke doelen. Deci en Ryan (2000a) pleiten er dan ook voor om leerlingen zelf keuzes te laten maken en invloed op hun leeractiviteiten te laten uitoefenen. Naast het bieden van keuzevrijheid kunnen docenten het gevoel van autonomie bij leerlingen bevorderen door de leerdoelen en het belang daarvan aan leerlingen duidelijk te maken. Als leerlingen het nut van deze leerdoelen inzien voor hun ontwikkeling, zijn zij meer geneigd zich verantwoordelijk te voelen voor hun leerproces (Deci & Ryan, 2000a). Hierbij is structuur erg belangrijk. Dit betekent dat de docent voor de leeractiviteit duidelijke doelstellingen aangeeft en tijdens de leeractiviteit begeleiding aanbiedt. Op die manier wordt aan de leerlingen een houvast geboden. Een omgeving die deze behoefte bevredigt, is een onderwijsleeromgeving gekenmerkt door autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

De behoefte aan relationele verbondenheid verwijst naar de mate waarin iemand zich gewaardeerd voelt door de omgeving (Deci & Ryan, 2000a). Wanneer er verbondenheid met de sociale omgeving wordt ervaren worden er betere prestaties geleverd. Als eerste is de verbinding met de docent erg belangrijk voor de motivatie van leerlingen. Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat ze gezien worden, is de kans groot dat de motivatie toeneemt. Volgens Hattie en Yates (2013) vinden leerlingen het belangrijk dat ze eerlijk en gelijkwaardig worden behandeld, met respect voor interesse in hen als individu. Minstens zo belangrijk is de verbondenheid die leerlingen onderling met elkaar ervaren. Als leerlingen zich prettig voelen in een klas, komen ze vaak met plezier naar school. Hierbij speelt het kennen van elkaars drijfveren een rol (Nelis & Van Sark, 2016). Als ze elkaar beter begrijpen voelen ze zich veiliger in de groep. Het effect van verbondenheid is sterker voor leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn dan voor leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn (Nelis & Van Sark, 2016).

Tenslotte verwijst de behoefte aan competentie naar het ervaren van effectiviteit in het studiegedrag, oftewel het gevoel in staat te zijn om gewenste leeruitkomsten te behalen (Deci & Ryan, 2000a). Dit houdt in dat leerlingen het gevoel willen hebben dat zij in staat zijn om bepaalde activiteiten goed te doen. Hierbij is het belangrijk dat taken niet te moeilijk zijn, maar ook niet te gemakkelijk. Hattie (2009) heeft onderzoek gedaan naar welke effecten bepaalde invloeden hebben op het leren. Hieruit is naar voren gekomen dat het hebben van hoge verwachtingen van leerlingen en deze ook naar hen toe uitspreken, bevorderend werkt. Ook het geven van feedback heeft een positief effect op studieprestaties.

3. Methode

In dit hoofdstuk wordt de aanpak van het onderzoek weergegeven. Om de onderzoeksvraag: “Hoe kunnen zelfdiscipline en motivatie een rol spelen in het realiseren van studiesucces bij leerlingen van 4 en 5 vwo van het Commanderie College?” te kunnen beantwoorden, wordt er kwalitatief onderzoek verricht. Dit gebeurt door het afnemen van interviews. Hiervoor is gekozen, omdat er met deze methode van onderzoek doorgevraagd kan worden op de antwoorden die de respondenten geven. Ook sluit deze manier van onderzoeken aan bij het doel van het onderzoek. Deze luidt namelijk: “de meningen van de leerlingen rondom het onderwerp zelfdiscipline en motivatie naar voren te krijgen.” Hieronder wordt toegelicht wie de deelnemers zijn, hoe de procedure verloopt, welke instrumenten en materialen er zijn gebruikt en hoe de verkregen data wordt geanalyseerd.

3.1. Deelnemers

Aan het onderzoek nemen in totaal tien leerlingen deel. Vijf leerlingen uit 4 vwo en vijf leerlingen uit 5 vwo. De leeftijd van deze leerlingen is tussen de 15 en 18 jaar. De etnische achtergrond van de leerlingen was bij allen autochtoon. Ze volgen op dit moment allen onderwijs op vwo niveau. Er wordt dan ook verwacht dat er geen duidelijke verschillen in intelligentie aanwezig zijn, waar rekening mee gehouden moet worden. De leerlingen volgen niet allemaal precies dezelfde vakken. Ze volgen allemaal verschillende profielen; Natuur en Techniek, Natuur en Gezondheid, Economie en Maatschappij en Cultuur en Maatschappij. In deze profielen zit een gemeenschappelijk deel. Iedere leerling volgt de vakken Nederlands, Engels, Wiskunde, Maatschappijleer, Algemene Natuurwetenschappen en Lichamelijke Opvoeding. Er is voor deze populatie gekozen, omdat het onderzoek uitgevoerd wordt voor het vwo bovenbouwteam. Ook wordt verwacht dat deze leerlingen, vanwege hun cognitieve vaardigheden, in staat zijn antwoorden te geven op de gestelde vragen. De leerlingen zijn willekeurig geselecteerd, met als enige selectiecriteria dat er vijf jongens en vijf meisjes worden uitgekozen. Daarna worden de geselecteerde leerlingen met behulp van de decaan benaderd, omdat zij de meeste leerlingen persoonlijk kent. Elke leerling is persoonlijk uitgenodigd om mee te werken aan het onderzoek.

3.2. Procedure

In eerste instantie worden er tien leerlingen geselecteerd. Dit gebeurt door middel van het uitdraaien van twee leerlingnamenlijsten. Eén lijst met alle jongensnamen en één lijst met alle meisjesnamen van 4 en 5 vwo. Hieruit worden vijf jongens en vijf meisjes geselecteerd door deze met een pen op de leerlingnamenlijst willekeurig aan te wijzen. Mocht blijken dat niet elke leerling open staat om mee te werken aan dit onderzoek, dan vindt er een tweede willekeurige selectie plaats. De leerlingen die geïnterviewd worden zijn bijna allen jonger dan 18 jaar en dus minderjarig. Het is daarom vanwege verantwoord ethisch handelen van belang dat er ook toestemming van de ouders/verzorgers is. Dit wordt per brief, voorafgaand aan de afname van de interviews, aan de ouders van de betreffende leerlingen gevraagd. In deze brief wordt de aard van het onderzoek uitgelegd en wordt er gevraagd of er bezwaren zijn tegen participatie van hun kind aan het interview.

Mochten zij bezwaren hebben tegen de afname van dit interview, dan kunnen zij dit aan de onderzoeker kenbaar maken. De respondenten worden benaderd door de onderzoeker samen met de decaan. Doordat leerlingen over het algemeen niet allemaal dagelijks hun schoolmail lezen, is ervoor gekozen om de leerlingen even uit de les te bellen en naar het decanenkantoor te laten komen. Daar wordt aan de leerlingen uitgelegd wat er van hen verwacht wordt en er wordt een planning gemaakt wanneer bij iedere leerling het interview afgenomen kan worden. Zij krijgen een brief mee waarin staat vermeld wanneer en waar ze verwacht worden.

De interviews worden afgenomen op school in een stille ruimte waar alleen de onderzoeker en de geïnterviewde respondent aanwezig zijn. Er is bewust voor gekozen om de interviews in het schoolgebouw af te nemen, zodat de respondenten in een voor hen vertrouwde omgeving zijn. Voordat er met het interview wordt begonnen, is er een korte kennismaking en wordt er verteld over het onderzoek. Ook zijn de leerlingen vrij om vooraf vragen aan de onderzoeker te stellen. Daarnaast ligt de nadruk in de introductie van het interview op het feit dat ieder antwoord goed is. Een antwoord kan niet fout of raar zijn. Ze mogen de tijd nemen om over een antwoord na te denken en als ze een vraag niet helemaal duidelijk vinden, mag dit ook aangegeven worden. Tot slot is in de inleiding gevraagd of de respondent nog met zijn of haar ouders over het interview heeft gesproken. Op deze manier kan de onderzoeker checken of de brief gelezen is en wat de ouders ervan vinden.

De interviews worden opgenomen door middel van een geluidsopname. Dit is om de privacy van de deelnemers zo goed mogelijk te beschermen. Het interview is semigestructureerd. Er worden een aantal vaste onderwerpen bevestigd. Aan het einde van het interview wordt elke respondent nogmaals bedankt voor de medewerking aan dit interview. Ook wordt er gevraagd of de respondent nog vragen heeft of andere inbreng die relevant zou kunnen zijn voor het onderzoek.

Het afnemen van elk interview duurt gemiddeld één uur, inclusief voor- en nabespreking.

3.3. Meetinstrumenten

Vanuit het theoretisch kader is een topiclijst opgesteld om de interviews af te kunnen nemen. Voor deze onderzoeksmethode is gekozen, omdat de respondenten in gesprek kunnen gaan over een thema. De topiclijst bestaat uit een aantal onderwerpen die in een diepte-interview gevraagd worden. Een topiclijst is bruikbaar om alle informatie die nodig is voor het beantwoorden van de hoofdvraag te verzamelen, zonder te ver van het onderwerp af te wijken (Baarda, Goede & Teunissen, 2009). Er wordt zoveel mogelijk gevraagd naar concrete situaties. Voor leerlingen is het vaak makkelijker om op deze manier hun gedrag te kunnen toelichten.

Deze topiclijst bevat twee onderdelen om studiesucces te meten, namelijk zelfdiscipline en motivatie. Tijdens het eerste gedeelte van het interview wordt ingegaan op het topic 'discipline'. Er worden vragen gesteld die te maken hebben met de opvoeding en omgeving van de leerling. Hiervoor is gekozen, omdat uit het theoretisch kader naar voren is gekomen dat deze twee factoren een grote rol spelen bij de zelfdiscipline van mensen (Huijter, 2013).

Een aantal voorbeeldvragen die hierbij aansluiten zijn: “Hoe ziet jouw thuissituatie eruit waarin je bent opgegroeid tot nu toe?”, “Hoe is je basisschooltijd verlopen?” en “Hoe ging je in die periode om met iets wat je moeilijk vond om te doen?”

Aan de hand van verschillende situaties die de leerlingen noemen wordt doorgevraagd naar ‘zelfregulatie’. Er wordt vooral gevraagd naar wat het nu eigenlijk zo moeilijk maakt om gedrag wat je liever niet doet, toch vol te houden (Baumeister & Tierney, 2012). Vragen die gesteld worden zijn bijvoorbeeld: “Hoe bereid jij je voor op een toets?”, “Wat maakt het makkelijk of moeilijk voor je om deze manier van voorbereiding vol te houden?” en “Wat voor cijfer zou je jezelf geven voor je zelfdiscipline?” Wanneer de leerling het moeilijk vindt om op deze vragen te antwoorden, wordt hij of zij een beetje op weggeholpen door een metafoor met een spier te maken. Wanneer je conditie wilt verbeteren moet je ook aanhouden, zo werkt dit hetzelfde met het ontwikkelen van je zelfregulatie (Baumeister & Tierney, 2012).

Ten tweede wordt er naar de motivatie van de leerling gevraagd (Deci & Ryan, 2000). Bij deze topic wordt eerst onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Enkele vragen die hierbij gesteld worden zijn: “Als je jezelf een cijfer tussen de 1 en 10 mag geven voor hoe gemotiveerd je bent voor je hobby, welk cijfer zou dit dan zijn?”, “Als je jezelf een cijfer tussen de 1 en 10 mag geven voor hoe gemotiveerd je bent voor school, welk cijfer zou dit dan zijn?” en “Wat zou je zelf nog kunnen doen om je motivatie te vergroten?” Omdat motivatie die vanuit jezelf komt, de intrinsieke motivatie, vooral te maken heeft met zelfdiscipline, wordt hier nog verder op ingegaan door te vragen naar ‘autonomie’, ‘verbondenheid’ en ‘competentie’. Uit de literatuur is naar voren gekomen dat wanneer deze drie psychologische basisbehoeften zijn vervuld, er gesproken kan worden van een intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Bij de basisbehoefte autonomie wordt bijvoorbeeld gevraagd: “Zou het jou motiveren als je meer of minder vrijheid krijgt om je eigen keuzes te maken in jouw leerproces?” en “Als je zelf een schooldag mocht indelen, hoe zou deze er voor jou dan uitzien?” Om erachter te komen hoe de leerling de verbondenheid met anderen ervaart, kan bijvoorbeeld gevraagd worden: “Hoe ervaar je je band met de mentor?” en “Raak je meer of minder gemotiveerd door het contact met jouw mentor en hoe komt dit?” Tenslotte de behoefte competentie, deze kan in kaart gebracht worden door bijvoorbeeld te vragen: “Welke vaardigheden denk jij dat belangrijk zijn om je studie te kunnen afronden?” en “Denk jij dat jij deze vaardigheden bezit?”

3.4. Analyse

Om de interviews te kunnen analyseren worden eerst alle interviews getranscribeerd. Deze worden uitgetypt met hierin meegenomen elke uh, uhm, oké enzovoorts. Daarna worden de interviews gecodeerd. Dit betekent dat thema's of categorieën die in de onderzoeksgegevens naar voren komen worden benoemd met een code. Het proces van coderen bestaat uit drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. Het doel van deze drie fasen is om de rode draad van het betoog van de respondenten te ontwarren. Bij de eerste stap, open coderen, worden er labels toegekend aan stukjes tekst om aan te geven waar het over gaat. Alles wat in eerste instantie interessant lijkt, wordt meegenomen en verschillende codes toegekend krijgen.

Codes zijn een samenvattende notatie voor een stukje tekst, waarin de betekenis van het fragment wordt uitgedrukt (Boeije, 2014). Elk fragment kan meerdere codes krijgen, zodat er per thema of trefwoord kan worden geanalyseerd. Dit gebeurt met behulp van het programma ATLAS. ti. Het resultaat van open coderen is een lijst met codes, ook wel codeboom genoemd.

Vervolgens wordt de data axiaal gecodeerd. Het doel van axiaal coderen is om codes onder te verdelen in categorieën. Ook wordt er gekeken hoe de categorieën zich van elkaar onderscheiden en met elkaar samenhangen. Dit gebeurt wederom met het programma ATLAS. ti. Het resultaat van axiaal coderen is een lijst met codes, die zijn onderverdeeld in verschillende categorieën. Hierdoor is overzichtelijk weergegeven welke elementen van belang zijn.

In de laatste fase, selectief coderen, ligt de nadruk op de integratie van de bevindingen door verbanden te leggen tussen de categorieën die in de fase van axiaal coderen zijn beschreven (Boeije, 2014). Dit gebeurt door middel van het maken van een mindmap.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de interviews, die gehouden zijn met een aantal leerlingen over hoe zelfdiscipline en motivatie een rol kunnen spelen bij het realiseren van studiesucces, beschreven. In het theoretisch kader is benoemd dat er drie aspecten voor studiesucces van belang zijn, namelijk: intelligentie, zelfdiscipline en motivatie (Kappe, 2012). In dit onderzoek zijn alleen zelfdiscipline en motivatie nader bekeken, omdat intelligentie in een kwalitatief onderzoek niet kan worden gemeten. In het eerste gedeelte wordt ingegaan op de resultaten die naar voren zijn gekomen rondom het onderwerp 'discipline' en in het tweede gedeelte worden de resultaten van het onderwerp 'motivatie' toegelicht.

4.1. Discipline

Hieronder volgt een weergave van de resultaten die betrekking hebben op 'discipline'. Deze worden besproken aan de hand van de indeling van de verschillende topics.

4.1.1. Opvoeding

Uit de interviews blijkt dat de leerlingen positief zijn over de manier waarop zij tijdens hun basisschooljaren zijn opgevoed. Het merendeel is thuis opgevoed door hun ouders. Wanneer de ouders moesten werken kwam er iemand oppassen, dit waren meestal opa en oma, of ze werden naar de kinderopvang gebracht. Alle leerlingen geven aan dit als prettig te hebben ervaren. Echter, door de leerlingen die naar de opvang gingen wordt aangegeven dat als de groep erg groot was, het soms vervelend was dat er niet bepaald kon worden om in het eigen tempo iets te doen. Bijvoorbeeld als iemand klaar was met eten en een paar kinderen nog niet, werd er op elkaar gewacht. Hierdoor was er dan een stuk minder tijd om tussen de middag leuke dingen te doen.

Over het algemeen vinden de leerlingen dat ze in een beschermde omgeving zijn opgegroeid, waarin sprake was van een aangename sfeer. In enkele gevallen was er sprake van ruzies en spanningen, die vooral plaatsvonden tussen broertjes en zusjes onderling. Door met elkaar in gesprek te gaan en door het stellen van regels, werden deze spanningen en ruzies opgelost. Ook werd tijdens de opvoeding geleerd om rekening te houden met anderen. Soms werd hiervoor een beloningssysteem gebruikt. Zo geeft één van de leerlingen aan dat er een bord hing bij hen thuis en wanneer zij lief voor elkaar waren geweest kregen ze uiteindelijk, na een bepaald aantal kruisjes, een beloning. Dit waren meestal kleine beloningen in de vorm van bijvoorbeeld een snoepje. Leerlingen geven aan dat zij het goed vinden dat er werd ingezet op beloning in plaats van op straffen. Zij zijn van mening dat dit hun motivatie ten goede komt. Daarnaast geven verschillende leerlingen aan dat er grenzen werden gesteld door hun ouders in de opvoeding, bijvoorbeeld voor het maken van huiswerk of het op tijd thuis zijn. Tegelijkertijd was er ook een grote mate van vrijheid aanwezig. Dit vonden zij prettig, omdat zij door deze duidelijkheid wisten hoe de grenzen werden bepaald en merkten dat deze ook werden gehandhaafd. Ze geven aan hier rekening mee te houden in hun gedrag, waardoor discussies of ruzies werden vermeden.

4.1.2. Basisschool

Een ander opvallend aspect was dat bijna alle leerlingen aangaven het niet moeilijk te hebben gehad op de basisschool. Dit kan verklaard worden, doordat de geïnterviewde leerlingen allemaal op het vwo zitten en er daarom vanuit mag worden gegaan dat zij het makkelijker hebben op een basisschool dan de 'gemiddelde' leerling. Ze geven aan dat ze weinig werden uitgedaagd in hun basisschooltijd en daardoor niet zoveel motivatie hadden, maar dit was ook niet nodig om bijvoorbeeld een goed cijfer voor een toets te halen. Het merendeel van de leerlingen keek dan ook erg uit naar het einde van de basisschooltijd om naar de middelbare school te gaan.

4.1.3. Zelfdiscipline

Tijdens de interviews is gevraagd aan de leerlingen wat zij verstaan onder 'zelfdiscipline'. Op deze vraag kwamen uiteenlopende antwoorden. Wat opviel was dat alle leerlingen wat langer over een antwoord op deze vraag moesten nadenken en uiteindelijk niet precies konden omschrijven wat zelfdiscipline betekent. Dit was te merken, omdat alle leerlingen zeiden: 'Ik denk dit' of 'Even nadenken volgens mij is het iets van...'. De meest voorkomende definitie die werd gegeven, was: 'Hoeveel je zelf gemotiveerd bent'. Andere termen die werden genoemd waren concentratie, zelfbeheersing, respect hebben en jezelf er toe zetten om aan het werk te gaan. Suratmethakul (2005) spreekt van zelfdiscipline als er niemand achter je aan hoeft te zitten om te motiveren. Er was één leerling die in zijn visie op zelfdiscipline aansloot op de definitie van Suratmethakul (2005):

"Ik denk dat zelfdiscipline is wat jezelf nodig hebt om iets te doen en dat je ook jezelf daar toe kan aanzetten, zonder dat je daarbij een duwtje in je rug nodig hebt."

Leerlingen beoordelen hun zelfdiscipline op een schaal van 1 tot 10 variërend van een 4 tot een 8, waarbij de meerderheid rond de 6 en 7 zit. Leerlingen vinden het moeilijk om een onderbouwing te geven van dit cijfer. Een enkeling geeft aan dat ze het idee hebben dat naar mate ze ouder worden, ze meer zelfdiscipline kunnen opbrengen en zich een hoger cijfer geven.

4.1.4. Huiswerk aanpak

Tijdens de interviews is ook gevraagd hoe het zit met zelfdiscipline van jongeren bij het maken van huiswerk. Ten eerste kan er een onderscheid gemaakt worden tussen huiswerk maken op school en huiswerk maken thuis. Bij het maken van huiswerk op school wordt veelvuldig gebruik gemaakt van het studiehuis. Een paar leerlingen blijft zelfs tot 17.00 uur in het studiehuis werken, zodat wanneer zij thuis komen weinig tot niets meer hoeven te doen. Het studiehuis is een ruimte op school waar leerlingen in alle rust kunnen werken. De leerlingen die er gebruik van maken om daar buiten schooltijd aan hun huiswerk te gaan werken, geven als belangrijkste reden dat ze zich in deze ruimte beter kunnen concentreren dan thuis. De geïnterviewde leerlingen geven aan dat dit komt omdat het stil is in het studiehuis en er geen gebruik mag worden gemaakt van mobieltjes.

Uit het theoretisch kader is naar voren gekomen dat het belangrijk is dat voor de leerling duidelijk moet zijn waar hij aan toe is en wat hem te wachten staat. Volgens Bijl et al. (2011) kan dit onder andere gecreëerd worden door middel van een rustige en ordelijke leeromgeving.

“Ik ga bewust na schooltijd in het studiehuis zitten, omdat ik me daar beter kan concentreren dan thuis.”

Echter, geeft één leerling aan zich juist minder te kunnen concentreren in het studiehuis. Als reden hiervoor wordt gegeven dat iedereen in één grote ruimte zit en wanneer anderen bewegen of bezig zijn dit afleidend werkt. Wat daarnaast uit de interviews naar voren is gekomen en opvallend is, is dat rondom de toetsweken er meer van de geïnterviewde leerlingen gebruik maken van het studiehuis.

De meeste leerlingen die het huiswerk thuis maken, doen dit in een rustige ruimte, meestal hun eigen kamer. Mocht het thuis niet lukken om zich er toe te zetten, of ze merken dat ze te weinig hebben gedaan, kiest het merendeel er voor om een aantal keren na schooltijd naar het studiehuis te gaan om de achterstand weg te werken. Er is een diversiteit tussen de leerlingen voor wat betreft het moment van huiswerk maken. Er zijn leerlingen die eerst leuke dingen gaan doen en dan pas later, bijvoorbeeld in de avond, aan hun huiswerk gaan beginnen. Terwijl anderen juist aangeven eerst hun huiswerk te maken, zodat zij daarna leuke dingen kunnen gaan doen. Ook geeft één van de leerlingen aan eerst het makkelijke huiswerk te maken, daar meestal snel mee klaar is, en het moeilijke huiswerk daarna meestal laat liggen.

4.1.5. Afleiding

Tijdens de interviews is naar voren gekomen dat leerlingen tijdens het maken van huiswerk of leren voor toetsen, gevoelig zijn voor afleidingen. Deze afleidingen bestaan vooral uit mobiele telefoon, de televisie of mensen in de directe omgeving, bijvoorbeeld moeder, broertjes en zusjes die in het huis bezig zijn. Het merendeel van de leerlingen laat daarom hun mobiel beneden liggen, wanneer zij boven hun huiswerk gaan maken. De leerlingen geven aan dat dit het voordeel is van het studiehuis, daar is het altijd lekker rustig. Een leerling geeft aan echt het huiswerk te willen maken, maar wanneer zij steeds wordt afgeleid het moeilijk vindt om de motivatie te houden om het toch weer op te pakken en verder te gaan. Als voorbeeld wordt gegeven dat als de huistelefoon gaat en haar mobiel uitstaat, ze deze weer aan gaat zetten en in de verleiding komt om op haar mobiel van alles te gaan doen. Naast dat de leerlingen aangeven afgeleid te raken door mensen of dingen, geven ook sommigen aan sneller afgeleid te zijn, doordat een vak minder interessant is. Een leerling geeft als voorbeeld dat als stof bestudeerd moet worden die erg saai is, de gedachten sneller afdwalen en sneller verlies van concentratie optreedt. Hier wordt door de leerlingen verschillend mee omgegaan. Sommige leerlingen stoppen en gaan iets anders doen en anderen zetten toch door.

Ook in het nemen van pauzes is een duidelijk verschil tussen de geïnterviewde leerlingen. Bijna alle leerlingen houden tijdens het maken en leren van hun huiswerk tussendoor pauzes.

Ongeveer de helft van de leerlingen neemt even rust, drinkt bijvoorbeeld iets, om daarna weer vrij snel uit zichzelf naar boven te gaan. Echter, de rest geeft aan dat zij verleidingen tegenkomen, bijvoorbeeld televisie kijken en dat dan de pauzes veel te lang uitlopen. Zij vinden het moeilijk om zichzelf er toe te zetten om opnieuw met het maken van het huiswerk te starten.

“Als ik eenmaal bezig ben dan lukt het wel, maar het is wel als ik bijvoorbeeld naar boven moet lopen om mijn boek te pakken dan vind ik dat te veel moeite en dan stop ik vaak”

Hieruit komt naar voren dat de zelfdiscipline, ondanks de goede bedoelingen, niet vanzelfsprekend aanwezig is bij de meeste leerlingen.

4.1.6. Volhouden

Ook geven de leerlingen aan dat het vaak moeilijk vol te houden is om een taak af te maken. Sommige van de geïnterviewde leerlingen geven aan dat ze het wel lang kunnen volhouden om het huiswerk te maken, maar hoe langer ze bezig zijn hoe minder zin ze hebben en de kwaliteit van de taak afneemt. Enkele leerlingen geven aan om op deze momenten bewust even rust te nemen, in de hoop dat het daarna wel lukt om zich weer te focussen. Dit lukt bij de meesten wisselend, omdat, zoals hierboven beschreven, het lastig is om henzelf ertoe te zetten een korte pauze te houden en dan weer door te gaan. Echter, als de leerlingen het gevoel hebben dat het belangrijk voor hen is, bijvoorbeeld de voorbereiding voor een toetsweek, geven ze aan dat het wel langer lukt om vol te houden. Dit komt, omdat de leerlingen graag over willen gaan naar het volgende schooljaar. Enkele leerlingen geven aan dat blijven zitten het ergste is wat zou kunnen gebeuren en dat te willen vermijden. Daarom gaan ze in deze situatie toch maar door met leren.

Daarnaast geven de leerlingen aan dat ze in de voorbereiding voor een toetsweek meer planmatig te werk gaan en daardoor eerder beginnen met leren. Hieruit blijkt dat een toetsmoment voor velen een reden is om geconcentreerd te werken. Ze zijn bereid om leuke dingen aan de kant te zetten, omdat ze op dat moment school belangrijker vinden. Er kan gesteld worden dat de leerling op dat moment een onderscheid maakt tussen belangrijke en minder belangrijke zaken. Ze stellen prioriteiten. In het theoretisch kader wordt dit als ‘startcontrole’ benoemd. Hierbij is het gedrag wat de leerlingen vertonen voor zichzelf op korte termijn onaantrekkelijk of vervelend, maar op de lange termijn leidt dit tot wenselijke uitkomsten (De Boer et al., 2011).

4.1.7. Zelfvertrouwen

Naast afleiding en volhouden komt tijdens de interviews naar voren dat de meeste leerlingen geen gebrek hebben aan zelfvertrouwen. Dit is op zich een positieve conclusie. Zo geeft één van de leerlingen aan dat als je bijvoorbeeld denkt dat het je niet gaat lukken, het ook niet lukt, maar als je tegen jezelf zegt: ‘Het gaat je lukken’, dan ga je er zelf ook meer in geloven. Daarentegen gebruiken leerlingen het ook als excuus om minder actief aan de slag te hoeven gaan met hun schoolwerk. Ze worden passiever, want ze zijn er van overtuigd dat het hen uiteindelijk toch net wel gaat lukken.

“Ik zocht eigenlijk niet om mijn best te doen, want ik heb veel inzicht. Dus als ik gewoon alles één dag van te voren of misschien een paar dagen van te voren een paar keer zou doorlezen, dat het dan wel goed zou komen.”

4.2. Motivatie

Nu de resultaten van het onderwerp ‘discipline’ zijn toegelicht, volgt hieronder een weergave van de resultaten die betrekking hebben op ‘motivatie’. Deze worden ook besproken aan de hand van de indeling van de verschillende topics.

4.2.1. Intrinsieke motivatie

Aan de geïnterviewde is gevraagd om zichzelf een cijfer te geven voor de motivatie tijdens het uitvoeren van hun hobby's en een cijfer voor het uitvoeren van schoolactiviteiten. Het is niet verrassend dat de cijfers van het uitvoeren van een hobby hoger liggen. Dit kan verklaard worden, doordat een hobby iets is wat ze graag doen. Dit was ook te merken toen ze over hun hobby mochten praten. Verschillende leerlingen werden zichtbaar enthousiaster toen zij over hun passie mochten vertellen. Een voorbeeld wat een leerling gaf, was het bespelen van een muziekinstrument zelf aangeleerd te hebben, door middel van filmpjes via YouTube.

Als er wordt gekeken naar interesse voor school valt op dat er op verschillende manieren geantwoord wordt. Sommigen geven aan dat ze het ene gedeelte van een vak wel leuk kunnen vinden, bijvoorbeeld het bestuderen van mythologische teksten in Latijn, terwijl ze een ander deel van het vak helemaal niet interessant vinden, bijvoorbeeld de grammatica, woordjes en zinnestelsels. Ten tweede willen leerlingen graag iets leren, maar ze vragen zich dan wel af wat het nut ervan is. Wanneer voor hen dit nut niet duidelijk is, daalt ook de motivatie. Bijvoorbeeld een vak als Engels kan men toepassen op vakantie in het buitenland, maar bij een vak als Wiskunde denkt men: “Wat heb ik hieraan?”

Het belangrijkste aspect dat aangehaald wordt als reden waarom men zich een hoger cijfer geeft voor motivatie is een doel voor de toekomst. De geïnterviewde leerlingen zitten in de periode dat zij moeten nadenken over een vervolgstudie. Op het moment dat ze duidelijk hebben wat ze willen gaan doen, neemt de motivatie toe om hun middelbare school af te ronden. Een respondent geeft dit ook als volgt weer:

“Omdat nu bij mij vastligt dat ik naar de Technische Universiteit wil, raak ik ook gemotiveerd om echt het vwo te doen en dan kan ik daarna echt iets leuks doen wat mij gaaf lijkt. Ja, daar raak ik wel echt gemotiveerd door!”

De meeste leerlingen geven zichzelf wel een voldoende voor hun motivatie voor school en geven daarbij als reden aan dat ze gemotiveerd zijn, omdat ze een diploma willen halen en een vervolgopleiding gaan doen.

De leerlingen vonden het moeilijk om aan te geven wat ze zelf zouden kunnen doen om hun motivatie te verbeteren, vooral als ze nog geen doel voor ogen hebben om naar toe te werken. Er kan uit de verschillende antwoorden die de leerlingen gaven, worden geconcludeerd dat ze gemotiveerder raken als ze weten wat ze in de toekomst willen gaan doen, hun vervolgrichting is duidelijk. Ook het hebben van een succeservaring, bijvoorbeeld goede resultaten van een toetsweek, draagt bij aan een motivatie om het een volgende keer op dezelfde manier aan te pakken.

4.2.2. Extrinsieke motivatie

Het behalen van cijfers is een veel genoemd voorbeeld van extrinsieke motivatie. Daarnaast komt uit de interviews vooral naar voren dat de leerlingen voor de toetsweken gemotiveerd zijn om te leren. Deci en Ryan (2000b) noemen dit gemotiveerd raken voor een persoonlijk belang. De meesten vinden het prettig om naar toetsweken toe te werken. Een enkeling geeft echter aan rondom toetsweken juist minder motivatie op te kunnen brengen, omdat zij opzien tegen de hoeveelheid toetsen die in een kort tijdsbestek op de planning staan.

Een ander aspect wat de extrinsieke motivatie ten goede kan komen is de omgeving waarin de leerling zich bevindt. Zo wordt bijvoorbeeld aangegeven dat ouders en klasgenoten een motiverende ondersteuning bieden, door hen aan te moedigen om hun best te doen. Ook de docent kan een bijdrage leveren om de motivatie te vergroten. Er zijn geïnterviewde leerlingen die aangeven dat het motiveert wanneer een leraar naar hun mening goede en interessante lessen geeft.

Leerlingen verstaan onder een goede les een les waarin duidelijk is wat de opzet en het doel van de les is. Een veelgenoemde indeling die ze fijn vinden is dat er eerst een instructie of uitleg wordt gegeven, waarbij gebruik wordt gemaakt van visuele ondersteuning, daarna de mogelijkheid krijgen om vragen te stellen over wat je wel of niet snapt en tot slot huiswerk maken of een oefening in groepjes over de stof. Hieruit blijkt dat de leerlingen afwisseling tijdens de les erg fijn vinden. Daarnaast geven de leerlingen ook aan dat een lesdag niet te lang moet duren. Wanneer zij een lange dag hebben gehad, is de motivatie om thuis aan het huiswerk te beginnen een stuk minder, omdat zij daardoor weinig vrije tijd overhouden. De lessen worden gegeven door verschillende docenten. De leerlingen vinden een goede leraar iemand die goed uit kan leggen, de klas in toom kan houden en komt checken of je het wel of niet begrepen hebt en het dan eventueel nog een keer uitlegt. Daarnaast moet de docent zorgen voor een goede sfeer in de klas.

“Ik vind het belangrijk dat je ziet dat de leraar plezier heeft in het lesgeven en dat hij niet chagrijnig voor de klas staat, dat is niet fijn om naar te kijken en te luisteren.”

4.2.3. Autonomie

Uit het theoretisch kader kwam naar voren dat wanneer een leerling meer psychologische vrijheid bij de uitvoering van een leeractiviteit ervaart, dit de intrinsieke motivatie ten goede komt (Deci & Ryan, 2000).

Enkele leerlingen vinden dat door het verkrijgen van meer vrijheid in het maken van keuzes in hun leerproces, dit hun motivatie ten goede komt, omdat ze dan kiezen voor dingen die ze leuk vinden en waar ze meer over willen weten. Ook geven een paar leerlingen aan dat ze graag keuzevrijheid willen omdat ze niet te veel gestuurd willen worden. Ze denken dat ze meer leren als ze zichzelf mogen sturen. Een voorbeeld dat genoemd wordt door de leerlingen is om een gedeelte van de les door te brengen in het studiehuis waar zij de tijd besteden aan zelfstudie. Ook geeft een leerling aan dat zij het fijn vindt om op deze manier zelfstandigheid te ontwikkelen, wat ook op de universiteit ten goede kan komen. Daartegenover staat ook dat een groot gedeelte vindt dat ze minder geconcentreerd zijn en minder gaan doen, waardoor de motivatie juist afneemt. Ook zijn zij bang dat ze de vakken die ze saai vinden gaan uitstellen.

4.2.4. Verbondenheid

Verbondenheid wordt gezien als één van de aspecten van een goede leraar. De geïnterviewde leerlingen geven aan dat er verschillend over de docenten gedacht wordt.

“Een leraar waar je een mindere band mee hebt, dan voel je ook minder en heb je ook minder motivatie voor dat vak.”

Een speciale rol van verbondenheid is weggelegd voor de mentor. De geïnterviewde leerlingen ervaren de band met hun mentoren, net als bij de docenten, wisselend. Het merendeel geeft aan dat de band met de mentor goed is. Uit de antwoorden kan geconcludeerd worden dat de band met de ‘gemiddelde’ docent lager is dan met de ‘gemiddelde’ mentor. De leerlingen geven aan het fijn te vinden dat er iemand is die interesse in hen toont en er voor hen is, maar hen dit niet extra motiveert.

Leerlingen geven aan een grote verbondenheid te ervaren met vrienden en vriendinnen. Er wordt verschillend mee omgegaan. Vrienden en vriendinnen worden meestal opgezocht voor de gezelligheid. Echter, wanneer er gewerkt moet worden geven sommigen aan dit liever zelfstandig te doen, omdat er anders weinig van terecht komt. Een enkeling geeft aan graag met een klasgenoot samen te willen werken en daar dan meer gemotiveerd door is.

Ook de resultaten die andere leerlingen in de omgeving halen zijn van invloed op de motivatie, omdat ze niet voor elkaar onder willen doen. Wanneer iemand zijn eigen prestaties met prestaties van anderen vergelijkt, wordt er gesproken over sociale vergelijking (Nelis & Van Sark, 2016).

“Ik vergelijk mezelf met de betere leerlingen uit de klas. Dan raak ik zelf een beetje gemotiveerd om de lat net iets hoger te leggen voor mezelf.”

Leerlingen geven ook aan dat bevestiging krijgen van anderen, dit kunnen bijvoorbeeld familie, vrienden of klasgenoten zijn en het krijgen van complimenten, hen motiveert. Het geeft hen een goed gevoel en meer zelfvertrouwen.

4.2.5. Competentie

Tot slot is aan de leerlingen gevraagd welke vaardigheden zij denken dat van belang zijn om succesvol te zijn in hun studieloopbaan. De meest genoemde competentie die ze noemen is zelfstandigheid. Dit merken ze vooral in de bovenbouw. Ze worden niet meer bij de hand genomen, maar moeten meer zelf plannen. Andere competenties die ook naar voren kwamen, zijn: zelfvertrouwen - tegen jezelf zeggen dat je het kunt , discipline - jezelf aan het werk kunnen zetten en het plannen en volhouden om een bepaald doel te halen.

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt in de conclusie geprobeerd antwoord te geven op de hoofdvraag van het onderzoek. Dit wordt gedaan op basis van de resultaten die beschreven staan in het vorige hoofdstuk. Met dit onderzoek is beoogd om meer zicht te krijgen op hoe het studiesucces binnen het Commanderij College kan worden verhoogd. Dit is onderzocht door de onderwerpen 'zelfdiscipline' en 'motivatie' in kaart te brengen, naar aanleiding van het onderzoek naar studiesucces van Kappe (2012). Het doel van het onderzoek is om erachter te komen hoe de leerlingen aan kijken tegen hun 'zelfdiscipline' en 'motivatie'. De onderzoeksvraag die hierbij is opgesteld, luidt: "Hoe spelen zelfdiscipline en motivatie een rol in het realiseren van studiesucces bij leerlingen van 4 en 5 vwo van het Commanderij College?" Naar aanleiding hiervan worden er aanbevelingen gegeven en de kanttekeningen van het onderzoek benoemd.

5.1. Conclusie

De leerlingen vinden het lastig om het begrip zelfdiscipline te omschrijven. Dit blijkt, omdat zij vaak definities geven die veelal verwijzen naar motivatie. Een belangrijke conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat de leerlingen eigenlijk helemaal niet weten wat zelfdiscipline betekent en geen duidelijk beeld voor ogen hebben van zelfdiscipline. Verder zijn er geen verschillen naar voren gekomen in het aanleren van discipline door de eigen ouders of anderen. De opvoeders stelden vooral duidelijk grenzen en beloonden goed gedrag. Het belonen van goed gedrag is nu nog steeds sterk terug te zien bij de leerlingen. Leerlingen komen namelijk vooral in actie om huiswerk te maken of te leren wanneer zij toetsen hebben, want hiervoor willen zij goede cijfers behalen. Dit kan ook gezien worden als een vorm van beloning. Over het ontwikkelen van persoonlijke discipline, zoals Huijter (2013) dit noemt, zijn naar aanleiding van dit onderzoek geen verdere conclusies te trekken. Ook geven de leerlingen aan hun basisschooltijd makkelijk te hebben doorlopen. Ze werden niet uitgedaagd en werden daardoor minder gemotiveerd. Op basis hiervan kan er gesteld worden dat de leerlingen in deze periode niet echt geprikkeld zijn om hun zelfdiscipline te ontwikkelen en te trainen.

In het onderzoek zijn twee manieren van intrinsieke motivatie naar voren gekomen. Zo is het voor de leerlingen belangrijk om een doel te hebben waar ze naar toe kunnen werken, een stip op de horizon. Volgens Bentram en Dickhauser (2009) zorgt een uitdagend en specifiek doel voor een goede motivatie en hogere zelfdiscipline. Voor de jongeren is dit vooral het hebben van een toekomstbeeld, waarbij het voor hen duidelijk is welke vervolgrichting of studie ze na de middelbare school willen gaan volgen. Leerlingen zijn duidelijk gemotiveerder en kunnen meer zelfdiscipline opbrengen als ze weten waarvoor ze iets moeten leren. Ook als de leerling een vak leuk en interessant vindt, draagt dit bij aan de intrinsieke motivatie om hiermee bezig te zijn.

Het behalen van cijfers is naar voren gekomen als belangrijkste voorbeeld wat leerlingen geven van extrinsieke motivatie. Enkele leerlingen geven aan dat blijven zitten het ergste is wat zou kunnen gebeuren. Hierdoor zetten zij zich rondom toetsweken meer in om goede cijfers te kunnen behalen.

Ook is een stimulerende omgeving van invloed op de motivatie van de leerling. Deze omgeving bestaat uit mensen en een studieplek. De mentor, vakdocenten en medeleerlingen kunnen een positieve invloed hebben op de motivatie van leerlingen. Opvallend is dat het merendeel van de leerlingen vindt dat de mentor geen positieve invloed heeft op de zelfdiscipline en motivatie. Een luisterend oor en aandacht vinden de leerlingen fijn, maar de motivatie wordt meer gehaald uit verbondenheid met medeleerlingen. De jongeren trekken zich aan elkaar op, ze willen namelijk niet onderdoen voor elkaar bij het bereiken van goede resultaten. Dit wordt door Nelis en Van Sark (2016) sociale vergelijking genoemd. Vakdocenten daarentegen hebben wel meer invloed op de motivatie. De leerlingen hebben meer motivatie, wanneer het doel en de opzet van de les voor hen duidelijk is en ze waarderen afwisseling tijdens de lessen. Leerlingen vinden het fijn als de docenten de stof goed uitleggen, de klas in toom kunnen houden en checken of de lesstof is begrepen. Hattie en Yates (2013) voegen daar aan toe dat leerlingen het belangrijk vinden dat ze gelijkwaardig worden behandeld, met respect voor hen als individu. Daarnaast geven de leerlingen aan dat familie en vrienden eveneens een stimulerende werking kunnen hebben. Dit uit zich vooral in aanmoediging om vol te houden. Het krijgen van bevestiging of complimenten geeft de leerlingen een goed gevoel en komt de motivatie ten goede.

Bovendien heeft de ruimte waarin de leerlingen met school bezig zijn ook een belangrijke invloed op de motivatie. De jongeren vinden het fijn om een ruimte te hebben waar zij in alle rust huiswerk kunnen maken en zich kunnen voorbereiden op toetsen. Leerlingen hebben namelijk moeite met het volhouden van studieactiviteiten. Ze zijn snel afgeleid door verschillende oorzaken en vinden het dan moeilijk de draad weer op te pakken en de motivatie vast te houden. Soms zijn er rondom de studieplek thuis, teveel vormen van afleiding aanwezig. Binnen school is ook een rustige ruimte aanwezig. Deze wordt het studiehuis genoemd. Leerlingen waarderen aan het studiehuis vooral dat er een rust heerst, er weinig afleidingen plaatsvinden en dat er medewerkers rondlopen die hen altijd kunnen helpen. Dit bevordert de concentratie van de leerling. Toch is het niet voor alle leerlingen vanzelfsprekend om naar het studiehuis te gaan. Wanneer ze hiervoor de noodzaak inzien, bijvoorbeeld veel achterstand met hun huiswerk, wordt de stap naar het studiehuis eerder gezet. Wat ook naar voren is gekomen, is dat de meerderheid van de leerlingen veel zelfvertrouwen heeft. Dit uit zich vooral in passief studiegedrag. De jongeren denken dat het hen toch wel lukt om een voldoende te halen en gaan dan achterover hangen. Dit kan een gevaar voor persoonlijk studiesucces vormen. Echter geven de leerlingen aan, dat zij dit in voorbereiding voor een toetsweek beter kunnen opbrengen.

Uit de interviews is te concluderen dat voor de meeste leerlingen meer keuzevrijheid in de les motiverend werkt. De leerlingen willen graag zelf kunnen bepalen of zij tijdens de lessen de klassikale uitleg volgen of een gedeelte van de les besteden aan zelfstudie. Echter, daarbij willen ze niet alles zelf moeten uitzoeken. Ze hebben hierbij dus duidelijk wel sturing nodig. Deci en Ryan (2000a) geven ook aan dat structuur bij autonomie erg belangrijk is. De docent kan dit creëren door duidelijke doelstellingen aan te geven. Dit blijkt in de praktijk een lastige balans te zijn.

De leerlingen geven aan meer vrijheid, dus minder sturing te willen, maar wel hebben ze behoefte aan een structuur om hun zelfstudie vorm te geven. De leerlingen denken dan ook dat door meer zelfstandig te worden, in de toekomst ook de discipline en motivatie zal verbeteren. Of dit ook voor deze groep leerlingen geldt, zal de toekomst leren.

5.2. Discussie

Allereerst kan er geconcludeerd worden dat het naar aanleiding van dit onderzoek maar deels is gelukt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Uit de interviews is namelijk gebleken dat bijna alle leerlingen onder het begrip zelfdiscipline iets anders verstaan, dan de werkelijke betekenis. Hierdoor kan er niet heel duidelijk antwoord worden gegeven op wat voor rol zelfdiscipline speelt in het realiseren van studiesucces. Leerlingen geven wel aan dat de belangrijkste vaardigheid om hun diploma te kunnen halen zelfstandigheid is. Van der Hilst (2014) pleit in zijn artikel: 'Geen zelfstandigheid maar (zelf)-discipline', dat het van belang is deze twee begrippen niet te verwarren. De vraag kan worden gesteld of dit bij deze groep leerlingen aan de orde was. Van der Hilst (2014) stelt dat veel scholen aangeven zelfstandigheid te willen bijbrengen aan de leerling, maar de vraag is of ze eigenlijk geen zelfdiscipline bedoelen? Leerlingen zijn namelijk al erg zelfstandig en die zelfstandigheid groeit vanzelf, daar hoeft een school niets aan te doen. Maar de leerling is juist niet in staat om zichzelf te sturen bij taken die volharding vragen, die uitstel vergen van onmiddellijke behoeftebevrediging. Zij zijn niet in staat om langere tijd geconcentreerd te studeren, hun mobiel een tijdje uit te schakelen, sociale en andere leuke prikkels een tijdje te negeren (Van der Hilst, 2014).

Daarnaast was het opvallend dat bij de meeste jongeren het zelfvertrouwen groot is en dat dit resulteert in een houding dat de jongeren denken dat het toch wel gaat lukken. Deze houding komt bij jongeren steeds vaker voor. Derksen (2009) geeft aan dat in de huidige maatschappij narcisme gezien kan worden als een trek die cruciaal is om te overleven. Dat de maatschappij de afgelopen jaren zelfbewuster en meer narcistisch is geworden, heeft dan ook te maken met veranderingen in onze cultuur en met de manier waarop ouders tegenwoordig hun kinderen opvoeden. Het kind staat vaak op de eerste plaats en wordt omringd door trotse ouders en andere opvoeders. Er kan dus afgevraagd worden: "Wat voor invloed heeft zelfliefde in zo'n jonge fase van het leven op de latere persoon?" (Derksen, 2009).

Ook is af te vragen in hoeverre de antwoorden op de vragen over autonomie, afhankelijk zijn van welk basisonderwijs de leerlingen hebben gevolgd. Wanneer kinderen in hun basisschooltijd, bijvoorbeeld Montessorionderwijs, Jenaplan onderwijs of Ervaringsgericht onderwijs hebben gehad, zal deze leerling hier waarschijnlijk anders tegen aan kijken dan een leerling die van een traditionele basisschool komt. In het traditionele onderwijs is de leerkracht meer sturend en wordt vaker alles klassikaal gedaan, terwijl er in de andere genoemde vormen van onderwijs meer ruimte is voor eigen inbreng van de verschillende individuen.

Verder is het belangrijk om te benoemen dat het aantal respondenten in het onderzoek beperkt is. Vanuit de hele populatie, die ongeveer bestaat uit ongeveer 150 leerlingen, hebben er maar 10 leerlingen deelgenomen aan het onderzoek. Hierdoor kan mogelijk niet worden gezegd of de uitkomsten van dit onderzoek voor alle leerlingen geldt. Het beperkt de generaliseerbaarheid van het onderzoek.

Het onderzoek roept een aantal suggesties op voor mogelijk vervolgonderzoek. In dit onderzoek is alleen gevraagd naar de meningen van de leerlingen en niet van de mentoren en docenten. Een vervolgonderzoek zou kunnen zijn om de mentoren en docenten te bevragen over de onderwerpen 'zelfdiscipline' en 'motivatie'. Ook zou in vervolgonderzoek kunnen worden gekeken of er verschillen zijn tussen allochtonen en autochtonen leerlingen. Huijer (2013) geeft aan dat opvoeding een belangrijke rol speelt in het aanleren van discipline. Uit eerdere onderzoeken is naar voren gekomen dat er verschillen zijn in hoe allochtonen en autochtonen jongeren zijn opgevoed. Dit is ook terug te zien in de uitzending van Trippers (2017), waarin jongens in Japan worden grootgebracht met een zeer grote mate van zelfdiscipline, iets waar we ons in Nederland niet zoveel bij voor kunnen stellen.

5.2.1. Aanbevelingen

Zoals uit de resultaten van dit het onderzoek blijkt weten de leerlingen niet wat zelfdiscipline betekent. Een aanbeveling voor het Commanderij College is om zelfdiscipline meer onder de aandacht te brengen en daarbij ook duidelijk aan de leerlingen te maken wat het hen kan opleveren. Dit levert waarschijnlijk het gewenste effect op, als ook de docenten hierin betrokken en geschoold worden. Ook is uit het onderzoek naar voren gekomen dat de ruimte om te kunnen studeren, het studiehuis, een groot goed is. Deze ruimte moet dan ook zeker behouden worden en zou zelfs meer gepromoot mogen worden, zodat leerlingen in tussenuren en na schooltijd er meer gebruik van gaan maken. Daarnaast is gebleken dat de leerlingen erg gevoelig zijn voor beloningen en dit de motivatie stimuleert. Ook de didactiek van de docenten kan een positieve invloed hebben op de motivatie. Het is dan ook belangrijk dat hier aandacht voor blijft bestaan. Het Commanderij College is op dit moment bezig met het verwerken van een aantal criteria waar een 'goede les' aan moet voldoen. Belangrijk is dat hierin wordt meegenomen dat er rekening gehouden moet worden met hoe er tijdens de les ingespeeld kan worden op de discipline en motivatie van de leerlingen. Tot slot is uit het onderzoek gekomen dat het ontwikkelen van een toekomstbeeld, de intrinsieke motivatie verhoogt. Er wordt dan ook aangeraden om hier in de onderbouw al aandacht aan te besteden en actief mee aan de slag te gaan.

Literatuurlijst

Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.

Baumeister, R. F., Tierney, J. M., & Mudde, B. (2012). *Wilskracht: de herontdekking van de grootste kracht van de mens*. Amsterdam, Nederland: Nieuwezijds.

Bertrams, A., & Dickhäuser, O. (2009). High-school students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 135-138.

Bijl, R., Boelhouwer, J., Cloin, M., & Pommer, E. (2011). *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag, Nederland: SCP.

Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Boer, B. J. de, van Hooft, E. A., & Bakker, A. B. (2011). Stop and start control: A distinction within self-control. *European Journal of Personality*, 25(5), 349-362.

Commanderij College. (n.d.-a). Opgehaald van: <https://commanderij.mwp.nl/Havo-Vwo-Gemert/Commanderij-College>

Commanderij College. (n.d.-b). *Kadernotitie 'De hemel op aarde' 2016-2017*. Opgehaald van: http://www.commanderijcollege.nl/Portals/0/1.%20Algemeen/Kadernotitie2016_2017.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*, 27(1), 23-40.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.

Derksen, J. J. L. (2009). *Het narcistisch ideaal. Opvoeden in een tijd van zelfverheerlijking*. Amsterdam, Nederland: Bert Bekker.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Londen, England: Routledge.

Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Londen, England: Routledge.

Hilst, B. van der. (2014). *Geen zelfstandigheid maar (zelf)discipline. Van twaalf tot achttien*, 24(4), 36-37.

Huijter, M. (2013). *Discipline overleven in overvloed*. Amsterdam, Nederland: Boom.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *Motivatatie leerling kan beter*. Opgehaald van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2014/04/16/onderwijsverslag-2012-2013-motivatatie-leerlingen-kan-beter>

Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.

Kappe, R. (2012). *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. (Proefschrift, Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland).

Kappe, R. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts*. (Lectorale rede, Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland).

Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47-52.

Lens, W., & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and instruction*, 1(2), 145-159.

Nelis, H., & Sark, Y. van. (2014). *Motivatatie binnenstebuiten*. Utrecht, Nederland: Kosmos Uitgevers.

Nuland, H. J. van, Dusseldorp, E., Martens, R. L., & Boekaerts, M. (2010). Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal of Psychology*, 45(4), 250-259.

Raemdonck, I. van. (2006). *Self-directedness in learning and career processes: A study in lower-qualified employees in Flanders* (Proefschrift, Universiteit Gent, Gent, België).

Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-35.

Suratmethakul, W. (2005). *Complexity in Systems and Organisations: Problems of new systems' implementation*. (Proefschrift, University of Wollongong, Wollongong, Australië).

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271- 324.

Thijssen, N. C. (2012). *De jaren zestig herinnerd: over gedeelde idealen uit een linkse periode*. Amsterdam, Nederland: University Press.

Trippers. (2017, 8 mei). China en Japan [televisie opname]. Opgehaald van: https://www.npo.nl/trippers/08-05-2017/BNN_101382950

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and individual differences*, 30(1), 149-158.

Bijlagen

Bijlage 1: Topiclijst

Voordat het interview begint, vindt er een inleiding plaats. In de inleiding wordt ingegaan op zowel het inhoudelijke als relationele aspect. Er komt aan bod: voorstellen, gespreksdoel, opbouw, geschatte duur, waardering deelname, belang van informatie en wat er gaat gebeuren met de informatie (Verhoeven, 2014).

Hieronder wordt uiteengezet hoe dit ongeveer verloopt:

Hoi (naam leerling), fijn dat je er bent. Mijn naam is Gitte en ik ben op dit moment op deze school bezig met een onderzoek. Ik ben aan het kijken hoe jullie, als leerlingen, jullie zelfdiscipline en motivatie ervaren. Daarbij is het natuurlijk heel belangrijk dat ik jullie meningen daarover meeneem.

Alles wat je zegt blijft tussen ons en is dus vertrouwelijk. Het interview wordt wel opgenomen, zodat ik thuis nog eens goed kan terugluisteren waar we het allemaal over hebben gehad.

Vind je het nog steeds goed dat ik het interview ga afnemen en opnemen?

- Ja → dan wordt het interview vervolgd: Super fijn!
- Nee → is de leerling niet meer zeker dat hij mee wil werken dan wordt het interview direct afgebroken.

Tijdens het interview is het belangrijk dat je weet dat een antwoord op de vragen die ik stel nooit fout is. Het gaat erom wat jij ervan vindt, dus alles wat je zegt is goed en erg waardevol voor het onderzoek. Het interview gaat ongeveer 40 minuten duren en ik houd de tijd in de gaten. Heb je voordat we verder gaan nog vragen?

Eerst worden er een paar vragen gesteld om de leerling op zijn gemak te laten voelen. Zo kan de leerling een beetje wennen, voordat er verder wordt gegaan met de rest van het interview. Ook raakt de onderzoeker gewend aan de respondent die tegenover haar zit. Er wordt begonnen met de vraag of de leerling iets meer over zichzelf kan vertellen?

Hieronder zijn de topics uiteengezet die aan bod komen in het interview.

Studiesucces		
Topics		Vragen
Discipline	Opvoeding/omgeving (Huijjer, 2013)	- Hoe is de thuissituatie waarin je bent opgegroeid tot nu toe? - Hoe is je basisschooltijd verlopen? - Heb je in die periode ook ooit iets moeten doen wat je daar moeilijk vond? - Hoe komt het dat dit toch gelukt/niet gelukt is?
	Zelfregulatie (Baumeister & Tierney, 2012)	- Wat versta jij onder zelfdiscipline? - Wat voor cijfer zou je jezelf geven voor zelfdiscipline? Kun je een voorbeeld geven? <i>Eventueel metafoor met sportschool. Als je je conditie wilt verbeteren moet je ook volhouden, zo werkt dit hetzelfde met studie.</i> - Wat maakt het dat het moeilijk of makkelijk voor je is om dit vol te houden? - Hoe maak je je huiswerk? - Hoe bereid jij je voor op een proefwerk?
Motivatie	Intrinsiek en extrinsiek (Deci & Ryan, 2000)	- Als je een cijfer tussen de 1 en 10 mag geven voor hoe gemotiveerd je bent voor je hobby? Welk cijfer zou dit dan zijn? - Als je een cijfer tussen de 1 en 10 mag geven voor hoe gemotiveerd je bent voor school? - Wat zou je zelf nog kunnen doen om je motivatie te vergroten?
	Autonomie (Deci & Ryan, 2000)	- Zou het jou motiveren als je meer of minder vrijheid krijgt om je eigen keuzes te maken in jouw leerproces? Wat dan precies? - Waarom motiveert deze vrijheid jou meer of minder? - Als je zelf een schooldag mocht indelen, hoe zou deze er voor jou dan uitzien?
	Verbondenheid (Deci & Ryan, 2000)	- Vind je dat je een goed contact hebt met medeleerlingen, mentor en vakdocent? Kun je hierbij een voorbeeld geven? - Hoe ervaar je je band met je mentor? Hoe belangrijk is dit voor jou? - Helpt het je als je bevestiging zou krijgen van mentor/vakdocent dat je iets goed doet? Hoe dan? Waarom niet? - Raak je meer of minder gemotiveerd door het contact met jouw mentor en hoe komt dit? - Wat vind je van je band met vakdocenten?
	Competentie (Deci & Ryan, 2000)	- Welke vaardigheden denk jij dat belangrijk zijn om je studie te kunnen halen? - Denk jij dat jij deze vaardigheden bezit? - Heeft jouw motivatie invloed op de mate in hoeverre het je makkelijk of moeilijk afgaat op school?

Bijlage 2: Begeleidende brief leerlingen



Gemert, 17 april 2017

Beste (naam leerling),

Mijn naam is Gitte Cornelissen. Ik volg de opleiding Toegepaste Psychologie. In het kader van mijn afstudeeropdracht voor de opleiding Toegepaste Psychologie, doe ik voor het Commanderij College een onderzoek naar de zelfdiscipline en motivatie van leerlingen.

Jouw input hiervoor is erg belangrijk! Deze zal meegenomen worden door middel van het afnemen van een interview, dat ongeveer 45 minuten zal duren. Je wordt vrijgesteld van de les die je op dat moment zou moeten volgen. Uiteraard heeft jouw teamleider hiervoor toestemming verleend.

Je wordt bij het linker gedeelte van de Sjelster verwacht opdag om uur.

Alvast bedankt en tot dan!

Gitte Cornelissen

Bijlage 3: Begeleidende brief ouders



Gemert, 17 april 2017

Briefnr.: 2017086

Betreft: onderzoek zelfdiscipline

Geachte ouders/verzorgers van,

In het kader van mijn afstudeeropdracht voor de opleiding Toegepaste Psychologie, doe ik voor het Commanderij College een onderzoek naar de zelfdiscipline en motivatie van leerlingen. Voor dit onderzoek wil ik graag een aantal leerlingen vragen naar hun meningen en ideeën rondom dit onderwerp.

De input van uw zoon/dochter is hiervoor erg belangrijk! Deze zou ik graag willen meenemen door het afnemen van een interview, welke a.s. woensdag of donderdag wordt afgenomen. Hiervoor heb ik vandaag uw zoon/dochter uitgenodigd.

Het interview wordt alleen door middel van een geluidsopname opgenomen. Met deze opnames zal zorgvuldig en anoniem worden omgegaan.

Mocht u het niet eens zijn met de afname van dit interview dan kunt u dit kenbaar maken door te antwoorden op deze mail.

Heeft u nog vragen, neem dan gerust contact met mij op: cog@commanderijcollege.nl

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking.

Vriendelijke groeten,

Mevr. G. Cornelissen

Student Toegepaste Psychologie

Bijlage 4: Ethische verantwoording

Als onderzoeker is het van belang dat je bij elke stap die je in het onderzoeksproces zet, rekening houdt met ethische aspecten. Het doel van deze bijlage is om aan te geven dat ik volgens de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo heb gehandeld en te verhelderen hoe ik dit gedaan heb.

De school waarvoor ik mijn onderzoek heb uitgevoerd wilde meer zicht krijgen in het studiesucces van leerlingen. Er zijn meerdere probleemverhelderende gesprekken gevoerd, om op deze manier kritisch te blijven tegenover de opvattingen die er in de praktijk heersen rondom dit onderwerp. Voor de vormgeving van het theoretisch kader is zoveel als mogelijk gebruik gemaakt van wetenschappelijke bronnen. Hierbij is vooral gezocht naar recente literatuur, maar er is ook verouderde literatuur gebruikt, omdat deze herhaaldelijk naar voren kwam en daardoor niet te negeren was. Er is vooral gezocht via Biep.nu en Google Scholar en ook zijn er enkele boeken geraadpleegd. Hiermee kan ik aantonen dat ik dit onderzoek zorgvuldig heb aangepakt en ook de keuzes die gedurende het proces gemaakt zijn kan verantwoorden.

Tijdens het veldonderzoek hebben de respondenten en andere betrokkenen altijd voorop gestaan. Binnen dit onderzoek is gewerkt met leerlingen die allen minderjarig zijn. Hierdoor is naast de toestemming van de leerling zelf óók de toestemming van de ouders/verzorgers erg belangrijk. De ouders/verzorgers zijn daarom middels een brief op de hoogte gebracht van het doel van het onderzoek. Ook zijn zij in de gelegenheid gesteld om bezwaar te maken dat hun zoon of dochter meewerkt aan het interview. Deze brief is in overleg met de opdrachtgever opgesteld en met goedkeuring verstuurd. De opnames die worden verkregen tijdens het onderzoek worden vertrouwelijk behandeld. De deelnemers komen niet herkenbaar in beeld en hoeven geen persoonlijke gegevens achter te laten. Nadat het onderzoek is afgerond, zorgt de onderzoeker ervoor dat het verkregen materiaal op een veilige manier wordt bewaard en later wordt vernietigd. Het onderzoeksmateriaal is dus opvraagbaar bij de onderzoeker. De informatie die uit de verschillende interviews is verkregen, wordt anoniem meegenomen in dit onderzoek. Dit is gewaarborgd door de namen van de respondenten weg te laten en hiervoor in plaats de respondenten alleen een nummer te geven (opnames en transcripten). Hiermee heb ik me gehouden aan de codes respectvol en integer handelen.

Tot slot is bij het schrijven van het onderzoeksverslag rekening gehouden met de leesbaarheid voor alle betrokken partijen, zowel opdrachtgever, docenten als professionals met een onderzoeksachtergrond. Er is bij het schrijven van de resultaten geprobeerd om deze altijd begrijpelijk toe te lichten. Hiermee laat ik zien dat er rekening is gehouden met professionele en maatschappelijke belangen. Dit onderzoek schetst een compleet en navolgbaar beeld voor overige onderzoekers, doordat er geen resultaten weg worden gelaten en het hele onderzoeksproces nauwkeurig is beschreven.

Bijlage 5: Analyseplan

Stap 1: Open coderen

De getranscribeerde interviews zijn zorgvuldig doorgelezen en bij ieder fragment is bekeken of het relevant was voor het onderzoek. Er werd hierbij rekening gehouden of het fragment iets vertelde over de zelfdiscipline of motivatie van de leerlingen.

De relevante fragmenten hebben ieder een code gekregen. Er is gekeken naar wat de leerling precies wilde zeggen in het betreffende fragment en welke code daar het beste bij past. Op deze manier zijn alle fragmenten die van belang zijn voor het onderzoek gecodeerd en daardoor is er een lijst met codes ontstaan. Een voorbeeld van één fragment met een code is:

“Ja, zeg maar als je iedere keer je huiswerk niet maakt niemand die ervan opkijkt. Maar als een proefwerkweek is zeg maar ook voor jezelf voor je punten en als ik er dan niet aan heb gewerkt, denk ik echt van oh had ik dat maar wel gewoon gedaan zeg maar.”

Dit fragment kreeg de code ‘prioriteiten’, omdat de leerling duidelijk aangeeft wanneer zij zich wel en niet inzet voor school.

Fragmenten die geen toegevoegde waarde leken te hebben voor het onderzoek, hebben geen code gekregen en zijn niet meegenomen in de verdere analyse. Een voorbeeld van één zo’n fragment is: *“Uhm ik doe, ja ik kijk gewoon eerst of ik snap wat, ja wat er gevraagd wordt, als ik het snap dan maak ik gewoon de opdracht en als ik het niet snap kijk ik terug in het boek of daar duidelijke uitleg staat en dan houd ik die erbij tijdens dat ik de opdrachten maak.”* Dit fragment is niet meegenomen, omdat het iets zegt over de leerstrategie van de betreffende leerling.

Stap 2: Axiaal coderen

Vervolgens is er naar de lijst met codes gekeken om te bepalen of deze verzamelde gegevens voldoende weergeven. Wanneer een code weinig fragmenten had of juist veel, zijn deze nogmaals bestudeerd. De codes met weinig fragmenten zijn bestudeerd en vergeleken met andere codes om na te gaan of deze mogelijk overeenkomsten hadden. Een voorbeeld is de code ‘uitleg docenten’. Deze fragmenten zijn onderverdeeld onder de codes ‘goede les’, ‘slechte les’ en ‘goede leraar’. Daarnaast is er ook gekeken naar codes die veel fragmenten bevatten. Een voorbeeld hiervan is de oorspronkelijke code ‘huiswerk’. Deze code had alle fragmenten gekregen over huiswerk maken. Er is gekeken of hier onderscheid in kon worden gemaakt. Dit is gelukt en uiteindelijk is de code onderverdeeld in ‘huiswerk aanpak’, ‘huiswerk afleiding’ en ‘huiswerk pauzes’. Daarna zijn alle codes onderverdeeld in families, waarbij de topiclijst als uitgangspunt is gebruikt.

Stap 3: Selectief coderen

Het onderzoek richt zich op de zelfdiscipline en motivatie van leerlingen. Deze onderwerpen zijn bevraagd tijdens de interviews, waardoor dit ook veel naar voren komt in de analyse. Het geheel van families en codes is overzichtelijk gemaakt in een taxonomie. Vervolgens is door middel van een mindmap met pijlen duidelijk gemaakt welke relaties er binnen de families lijken te zijn.

Bijlage 6: Codeboom

Discipline

Opvoeding

[belonen/straffen]
[grenzen stellen]
[hulp bij huiswerk]
[opvoeding anderen]
[sfeer thuis]
[uitdagingen]

Omgeving

[basisschool huiswerk]
[basisschool sfeer]
[begeleiding]
[gezinsleden]
[samenwerking]
[vriendschappen]

Zelfregulatie

[afleiding]
[cijfer begrip zelfdiscipline]
[concentratie]
[huiswerk]
[huiswerk aanpak]
[huiswerk afleiding]
[huiswerk pauzes]
[kennis begrip zelfdiscipline]
[prioriteiten]
[volhouden studiegedrag]
[voorbeeld afleiding]
[zelfbeheersing]
[zelfvertrouwen]

Motivatie

Intrinsieke motivatie

[cijfer hobby]
[cijfer school]
[interesse vak]
[opleidingskeuze]
[opletten les]
[passie in hobby]
[toekomst]
[zelf motivatie verbeteren]
[succes ervaring]

Extrinsieke motivatie

[cijfers]
[klasgenoten]
[omgang makkelijk vak]
[omgang moeilijk vak]
[omgeving]
[toetsweken]
[uitleg docent]

Autonomie

[eigen keuzes]
[goede leraar]
[goede les]
[keuzevrijheid]
[schooltijden]
[slechte les]

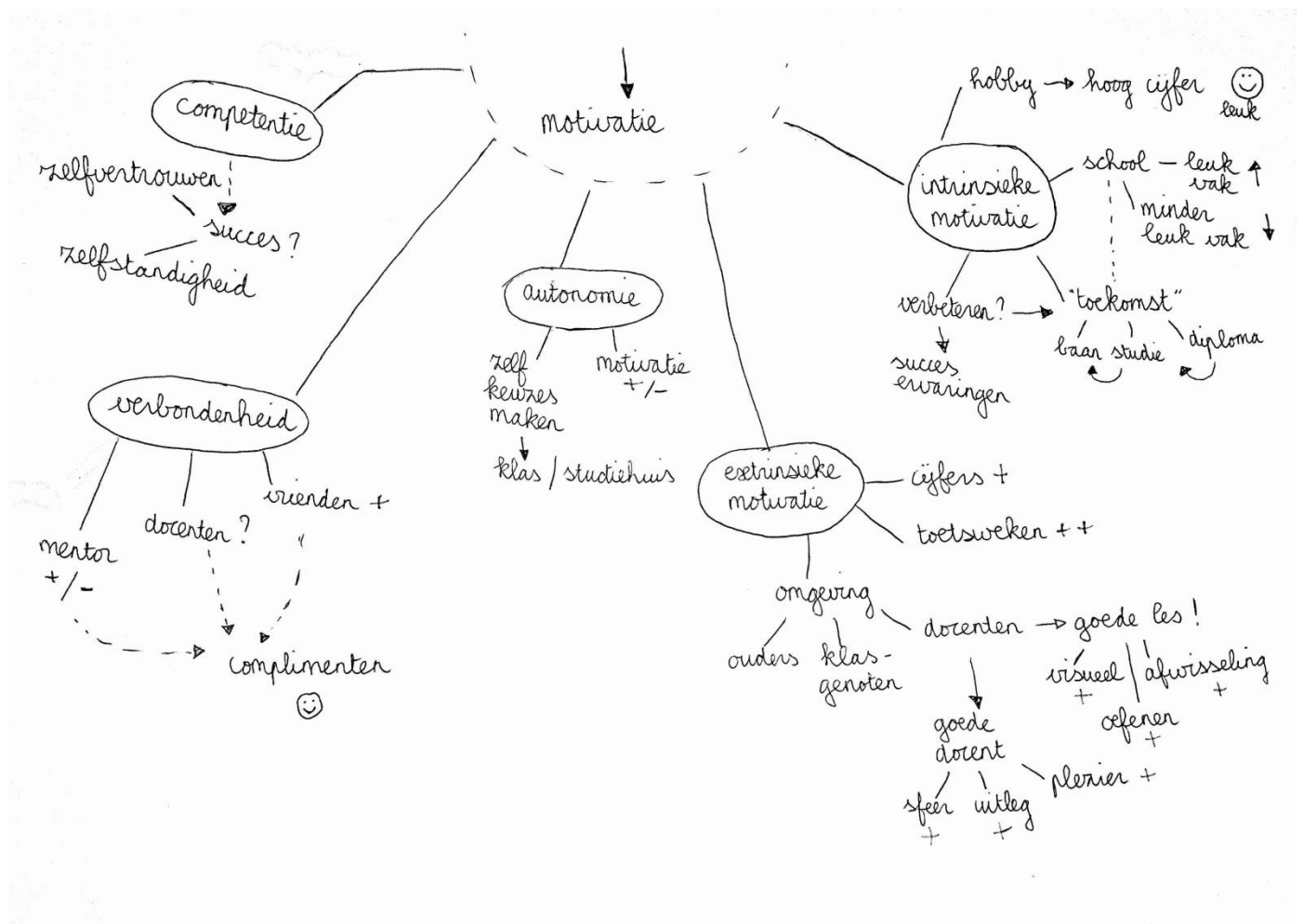
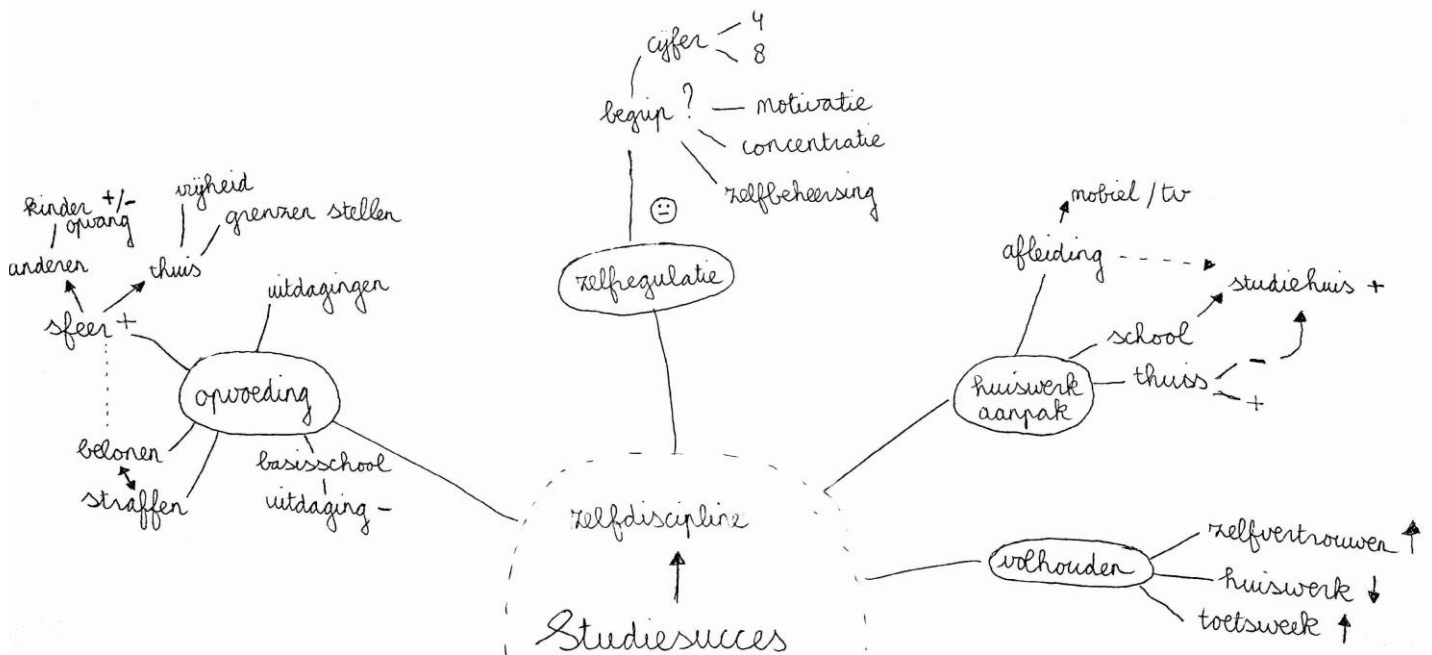
Verbondenheid

[band mentor]
[bevestiging krijgen van anderen]
[docenten]
[medeleerlingen]
[resultaat anderen]

Competentie

[competentie]
[competentie aanwezig]

Bijlage 7: Mindmap



Bijlage 8: Transcript

Bestand: interviewcoco2

Duur: 0:40:48

Datum: 19-04-2017

G = interviewer

T = respondent

	Fragment	Codes
G77:	En als je een cijfer mag geven, tussen 1 en 10, voor hoe gemotiveerd jij bent voor je hobby? Nu is dat misschien iets lastiger omdat je net in de wissel zit, maar je zei ook nog dat je heel creatief was. Wat vind je leuk om zoal te doen?	
T77:	Uh ja, ik heb beeldende vorming dan ook. Dus dan heel vaak als we met opdrachten bezig zijn mag ik het ook mee naar huis nemen om er thuis verder aan te werken. Dit vind ik gewoon heel leuk om te doen, om alles ook zelf een beetje uit te zoeken om iets dan te maken zeg maar, wat kan ik hier het beste voor gebruiken, vind ik wel leuk om te doen. Dus ik denk dat ik daar dan ook wel een 8 of 9 voor geef voor die motivatie. Voor voetbal eigenlijk bijna geen meer, geen zin meer in. Voor atletiek kan ik dat nu nog niet echt zeggen, maar ik heb er in ieder geval wel veel zin in om het te gaan doen.	Cijfer hobby
G78:	Oké, en wat maakt het dat jij zo gemotiveerd bent in dit geval dan voor creatief bezig zijn?	
T78:	Uhm, ik weet niet ik vind het gewoon heel leuk om te doen en dan gewoon ff nergens aan denken en ff daar mee bezig zijn, vind ik gewoon heel erg fijn om te doen en heel leuk om te doen. Geeft ook een beetje rust in mijn hoofd.	Voorbeeld afleiding
G79:	En is het dan ook makkelijker om er aan te beginnen?	
T79:	Ja, dat wel. Ik kan daar wel gemakkelijk daaraan beginnen ja.	
G80:	Oké, en uhm doe je creatief een beetje voor school zeg maar, voor het vak. Doe je het ook nog in je vrije tijd?	
T80:	Uhm, niet meer echt heel veel. Eerst wel, eerst deed ik heel veel tekenen, maar nu doe ik dat niet meer echt veel. Ik heb, ik heb daar meestal niet meer echt zoveel zin in als ik echt al huiswerk heb gedaan en op school heb gezeten. Dan ga ik gewoon ff voor de tv zitten, ff niks doen.	Voorbeeld afleiding
G81:	Een andere vorm van ontspanning zoeken...	
T81:	Ja.	
G82:	En als je een cijfer mag geven voor hoe gemotiveerd je bent voor school. Wat zou dat dan ongeveer zijn?	
T82:	Uh een 7 of een 8.	Cijfer school
G83:	Een 7 of een 8, oké, en waarom?	
T83:	Uhm het is uh ik vind het wel echt belangrijk voor mezelf om ook goed te presteren.	
G84:	Hmhm.	

T84:	En uh ja ik wil ook heel graag vwo doen, ik weet dat mijn ouders dat niet uitmaken wat ik doe, maar dat is eigenlijk puur voor mezelf eigenlijk wel. Omdat ik weet dat ik het wel kan vwo, dus dan wil ik het ook kunnen en natuurlijk ook ja afmaken en gewoon ja omdat ik weet dat ik het kan. Misschien heel vaag uh maar....	Toekomst Zelfvertrouwen
G85:	En wat maakt dat jij weet dat je het kan?	
T85:	Uh ja ik merk gewoon als ik er genoeg voor doe dan krijg, dan haal ik ook gewoon goede punten. Dus dan is wel als ik er zo blij voor gaan haal ik nog steeds die goede punten en als dat niet zou zijn als ik bijvoorbeeld wel nog steeds heel veel werk in stopte maar echt maar uh vijven en zesjes zou krijgen, dan zou ik snappen van ja dit is misschien toch nog net iets te hoog gegrepen voor mij. En dan ga ik havo doen maar ik merk gewoon echt dat ik het soms ja dat het gewoon echt wel heel lekker gaat dus uh dat moet wel lukken denk ik.	
G86:	Mooi, en uhm als jij een lesdag in mocht delen hoe zou die er dan uitzien, of een schooldag bedoel ik?	
T86:	Een schooldag... uhm ik heb echt geen idee. Niet al te vroeg opstaan dat sowieso niet. Uhm eerste les, ja ik weet niet, iets misschien een les Engels dat vind ik namelijk niet zo, daar ben ik best wel goed in dus dan niet, hoef ik niet perse heel de tijd op te letten om het echt te snappen want uiteindelijk snap ik het eigenlijk zelf toch wel. Dus dat is gewoon effentjes makkelijk wakker worden. Dan misschien iets van biologie of gym ofzo want dat vind ik allebei, ik vind biologie interessant, en gym om gewoon even wakker te worden, en uh, ja dan weet ik het eigenlijk niet. Uhm misschien beeldende vorming nog, uh Nederlands vind ik ook niet zo heel erg om te doen.	Schooltijden
G87:	Zou je wel alle lessen 50 minuten houden?	
T87:	Ja dat wel.	
G88:	Dat wel?	
T88:	Ja, uhm en dan wel nog steeds gewoon dezelfde pauzes, dus na drie uur uh drie lessen pauze, en dan grote pauze, en dan weer kleine pauze, uuhm.... Ja voor de rest is het eigenlijk wel gewoon goed.	
G89:	Oké	
T89:	Heb ik het idee wel.	
G90:	En wat vind je van de lessen, uh die je op dit moment volgt, hoe vind je die?	
T90:	Uhm, de meeste zijn wel echt ja ik vind de meeste wel echt best wel duidelijk, en ja ik heb dit jaar echt ook voor het eerst dat denk, ja ik heb dit jaar alleen maar fijne, goeie leraren.	
G91:	Oké, en wat vind jij een goeie leraar?	
T91:	Iemand die het goed uit kan leggen, en die de klas een beetje ja in toom kan houden zeg maar dat het niet alleen maar schreeuwen is door de klas en praten door de klas. Wat mij echt heel erg irriteert als mensen gewoon door de klas roepen, het antwoord roepen, zonder dat ze hun vinger opsteken. Dan denk ik van ja hij vroeg het niet aan jou, laat iemand anders het nu ff zeggen. Dat vind ik zelf heel irritant, en uh dat gebeurt nu eigenlijk nooit. Alleen bij scheikunde is dat iets, ja iets minder goed heb ik het idee, het is daar ook alleen maar de hele tijd van iedereen die praat door elkaar heen, en niemand die luistert echt naar hem. Als hij dan ook zegt als jullie nu niet ophouden dan mogen jullie allemaal gewoon gaan. Dan, dan zegt	Goede leraar Slechte les

	ie dat ook en dan uh dan zegt ie de volgende die praat die gaat eruit en dan praat nog steeds iedereen door. En hebben we het er de rest van de les over dat die mensen eruit moesten gaan, maar zij vinden van niet van zij praten, waren niet aan het praten terwijl dat gewoon duidelijk was dat zij aan het praten waren. Maar ze willen dus eigenlijk verpesten ze dus de rest van de les voor ja, uh de rest van de klas door gewoon ff niet uit het lokaal te gaan ook al waren ze aan het praten. Dat is bij scheikunde heel veel...	
G92:	En vind je dat vervelend?	
T92:	Ja, soms wel. Bij scheikunde vooral want dat is niet mijn beste vak dus eh heb ik wel wat uitleg bij nodig en dan is het wel lastig als iedereen er door heen zit te lullen, en uh ja dan hoor ik dan kan ik mezelf er ook niet goed op focussen, op de les zelf.	
G93:	Oké, en uhm doet dat nog iets met jou tijdens die les?	
T93:	Uh.. ja ik raak zelf ook een beetje afgeleid om eerlijk te zijn, maar uh voortaan steeds minder wel. Ik zit dan ook naast een jongen die dan ook heel goed in scheikunde is....	
G94:	Oh ja.	
T94:	Dus als ik dan iets niet snap, dan kan ik het ook altijd aan hem nog vragen, alleen uh ja tijdens de uitleg kan ik soms ook wel een beetje afgeleid zijn dus daarom heb ik ook gevraagd aan die jongen of we misschien ook ergens een beetje uit de buurt konden gaan, van al die pratende jongens om niet te veel met hun uh.	Opletten les
G95:	Oké, goed van je.	
T95:	Dus dan uh is het nu ook al een stuk minder raak ik afgeleid, en dan kan ik me ook beter op de les focussen.	
G96:	Oké.	
T96:	Dat heb ik zelf in ieder geval wel het idee.	
G97:	Ja, nou dat is heel belangrijk, toch?	
T97:	Ja.	
G98:	En uhm bij deze les misschien iets minder, maar als je een beetje over het algemeen kijkt motiveren klasgenoten jou ook?	
T98:	Uh ja eigenlijk wel. Ja eigenlijk best wel ja.	
G99:	Ja?	
T99:	Dus gewoon, ik vergelijk mezelf het meeste met de betere leerlingen uit de klas, niet omdat ik zelf zo'n goeie punten haal maar, ja dan dan heb ik het idee van ja hij kan het ook zo goed doen, dus dan moet ik ook wel kunnen. Dus dan raak ik ook zelf wel een beetje gemotiveerd om misschien de lat net iets hoger te leggen.	Klasgenoten
G100:	Ja.	
T100:	En dan vind ik het helemaal leuk als het ook echt een keer goed lukt, bijvoorbeeld als ik natuurkunde, want daar ben ik ook nooit echt fantastisch in, daar haal ik meestal ja, 6,5 of zo voor of 6jes. Dus dat is op zich wel goed, maar ik denk van ja ik zou zelf ook wel een keer een hoog punt willen halen.	
G101:	Ja.	
T101:	En dan uh laatst had ik dan een keer een 7.5. En denk ik van oh het moet me toch wel lukken, dat is toch wel fijn en dan raak ik ook wel een stuk	Resultaat anderen

	gemotiveerder om dan toch ff door te gaan en dan is dat vooral omdat ik vooral omdat de anderen het allemaal zo goed konden doen en ikzelf niet onderaan wilden staan maar ook gewoon een keer bij die slimme wilde horen, bij natuurkunde dan vooral	
G102:	Oké, mooi.	
T102:	En uh ja bij de rest is het eigenlijk gewoon precies hetzelfde. Ik kijk meer naar de kinderen die het beter doen dan ik, dan naar de kinderen die het slechter doen dan ik. En dan raak ik daar motiveerder van om ook zo te kunne presteren. Wat ook niet altijd lukt, maar soms in ieder geval.	
G103:	Oké, en als het niet lukt, wat vind je daar dan van?	
T103:	Als het niet lukt vind ik het natuurlijk wel heel jammer, maar als het gewoon nog steeds een voldoende is, dan kan ik daar ook wel gewoon blij mee zijn. En vind ik nog steeds wel van oh jammer 5,5 ofzo, maar ja daar kun je nu eigenlijk toch niet meer iets echt aan veranderen. Volgende keer dan gewoon beter leren voor de toets en dan, kijken we dan wel. Maar verder vind ik het niet zo heel, jammer maar verder gaat het niet echt.	
G104:	Oké, en uh even kijken... Als je kijkt naar de verschillende vakken, welk vak vind je dan het leukste?	
T104:	Uh ik denk beeldende vorming, ik vind heel veel vakken best wel leuk.	
G105:	Oké.	
T105:	Beeldende vorming, biologie vind ik heel interessant, uh ik vind Engels ook wel leuk maar dat ik vooral omdat ik dat heel goed begrijp, uh en ik vind ANW algemene natuurwetenschappen vind ik ook heel erg interessant.	
G106:	Oké, en wat maakt het dat jij die vakken juist zo leuk vindt, het zijn best wel diverse vakken.	
T106:	Ja.	
G107:	Engels geef je al aan daar ben ik eigenlijk wel goed in...	
T107:	Ja, biologie vind ik gewoon, biologie en ANW vind ik, ja ik ben gewoon heel geïnteresseerd in die dingen. Ik vind biologie gewoon allemaal heel interessant vind ik gewoon heel erg leuk om daar ja allerlei dingen over te leren, hoe het allemaal werkt. Vind ik heel leuk om daar meer uh uitleg over te krijgen, ja, om iets meer over dat onderwerp te weten te komen vind ik heel leuk. En Engels dan omdat ik er goed in ben. En beeldende vorming omdat ik erg graag creatief bezig ben en dan ook echt aangespoord wordt om je best er voor te doen ook door de leraar wel. En uhm ja ook alleen maar leuke klasgenoten heb ik eigenlijk dus dat maakt het ook natuurlijk een stuk leuker tijdens de lessen.	Interesse vak
G108:	Ja, en je zegt bij beeldende vorming wordt ik ook wel gemotiveerd door de leraar. Helpt jou dat? Als jij dat gevoel krijgt dat iemand jou..	
T108:	Ja, dat ook wel ja.	
G109:	Eens even kijken, weet je eigenlijk al wat je wilt worden later?	
T109:	Uh eigenlijk wel. Ik weet in ieder geval wat voor opleiding ik zou willen doen. Ik weet nog niet precies welke maar ik wil sowieso wel naar de technische universiteit ben ik eigenlijk al besloten.	Toekomst
G110:	Ja.	
T110:	Ik wil misschien Industrial Design gaan doen.	
G111:	Oké.	
T111:	Ik wil misschien architectuur gaan doen of bouwkunde en uh laatst ben ik	Toekomst

	er eigenlijk een beetje achter gekomen dat ik ook wel heel erg geïnteresseerd ben in Psychologie en in het gedrag van mensen en waarom ze nu echt doen als ze doen zeg maar. Daar ben ik ook wel heel erg geïnteresseerd in dus dat ik misschien daar nog ff naar een paar open dagen voor moet gaan, maar eigenlijk heb ik ook al een heel duidelijk beeld van wat ik later zou willen doen en ook eh wat ik zou kunnen doen.	
G112:	Oké, en weet je ook al een beetje uhm welke opleidingen daarbij horen?	
T112:	Ja, dat is dus Architectuur, Bouwkunde of Industrial Design. Dat zijn gewoon dan ook de opleidingen.	
G113:	Ah oké.	
T113:	Uh alleen bij Psychologie weet ik het, heb ik nog niet heel erg in verdiept verder.	
G114:	Oké, en wat spreekt je juist aan in die beroepen of die opleidingen?	
T114:	Uh, Bouwkunde en Architectuur ja uh omdat ik dat ook gewoon een heel interessant onderwerp vind, en het ook echt heel gaaf vind om te kunnen zien van wow dat groot gebouw heeft ook echt iemand uitgedacht en dat is ook echt helemaal gebouwd, en dat lijkt mij ook wel echt gaaf om dat te kunnen doen, en dan denk ik ook van oh misschien zou ik dat ook kunnen doen, en dan verdiep ik me daar ook een beetje in. Dan om te denken van oh ja dat is echt een hele leuke opleiding, en wie weet ga ik dat nog doen, en dat heb ik wel echt hetzelfde bij Bouwkunde wel, en Industrial Design dat is ja mijn nicht had dat ook gedaan in Delft.....	
G115:	Ja.	
T115:	En die zei ook echt dat dat een hele leuke opleiding was, en dat ze dat uh ja die vond het ook echt geweldig om te doen, en als ik nu hoor wat voor werk ze daar nu ook mee heeft dat lijkt me ook echt heel leuk om te doen. Dan werkt ze ook voor bedrijven, maar hoe ze ook hoe zouden we onze uh winkels aan kunnen, in kunnen richten om het aantrekkelijker te kunnen maken voor de klant en ook al is het zoiets kleins al een tafel te ontwerpen, die daar neer te zetten.	
G116:	Ja.	
T116:	En uh dan echt dat er een idee van jou wat jij bedacht dan ook echt, echt gewoon in alle winkels zouden staan vind ik zelf gewoon heel, ja iets heel gaafs hebben, dus dat lijkt mij, dat lijkt mij gewoon heel leuk daaraan.	
G117:	Oké, en uh denk jij dat het jouw motivatie ook beïnvloed doordat je eigenlijk al weet, of ja ik doel dat je voor ogen hebt dat je al weet wat je hierna wilt gaan doen?	
T117:	Uh, ja eigenlijk wel, ik wil omdat ik eigenlijk al bijna, omdat ik eigenlijk al bijna een beetje vast ligt bij mijzelf, dat ik naar de technische universiteit wil, dan raak ik ook wel heel gemotiveerd om ook echt vwo te kunnen doen want dan denk ik van oh als ik vwo heb gedaan, dan kan ik echt iets heel leuks doen wat mij ook heel gaaf lijkt dus dan ja dan raak ik daar wel gemotiveerd door ja.	Toekomst
G118:	Oké, en uh wat zou je zelf nog kunnen doen om je motivatie te vergroten, of denk je van zoiets van nou ik vind, ik ben er eigenlijk wel tevreden mee?	
T118:	Uh, ik ben er eigenlijk wel tevreden mee, ja ik ben er eigenlijk wel tevreden mee ja.	
G119:	Ja?	
T119:	Ja, eigenlijk wel, ik ben er wel tevreden mee.	Zelf motivatie verbeteren

G120:	Oh, oké. En als je kijkt naar uhm jou uh schoolloopbaan, en vooral in de bovenbouw. Dan krijg je natuurlijk wel al iets meer vrijheid, dan in de onderbouw, uh wat vind jij van die vrijheid?	
T120:	Want, hoe bedoel je precies die vrijheid?	
G121:	Uh, ik bedoel dat je uh eigen keuzes mag maken in jouw leerproces.	
T121:	Dus ook in welke vakken je dan hebt?	
G122:	Dat je mag kiezen, en uh hoe je jou leerproces vormt geeft.	
T122:	Oké.	
G123:	Als jij dan daar meer keuzes in mag maken..	
T123:	Ja.	
G124:	Zelf, dus het meer zelf mag vormgeven, zou jij dan meer of minder motiveren denk je?	
T124:	Uhm, ik weet niet, hoe zou ik het meer kunnen vormgeven?	
G125:	Bijvoorbeeld dat jij zegt van, ja ik wil eigenlijk helemaal niet in die les zitten, ik kan dan beter in het studiehuis zelf werken.	
T125:	Oh zo, uhm...	
G126:	Of anderen ideeën die je hebt. Als jij die meer mag uitvoeren zeg maar, als dat zou kunnen. Denk jij dat dat jou motivatie meer of minder uh...	
T126:	Ik denk iets minder eigenlijk, ik denk uh als ik het echt meer zelf zou mogen invullen zou ik het ook echt de vakken die ik niet leuk vindt, dan zou ik ook denken van o ja schuif ik die maar aan de kant terwijl ik die eigenlijk wel heel erg nodig heb voor als ik technische universiteit wil doen.	
G127:	Ja.	
T127:	En ja dan denk ik dat ik die meer aan de kant zou schuiven en helemaal niet meer eh ja gemotiveerd raak om ook echt die vakken te gaan doen. Maar eh ik denk dat het eigenlijk wel de motivatie naar beneden zal brengen omdat ik er dan minder voor zou gaan doen voor school denk ik. Als ik het echt zelf zou moeten invullen, dat ik gewoon minder tijd aan zou besteden en minder veel minder, ja gewoon minder voor ging doen.	Keuzevrijheid
G128:	En dan zou je nog wel misschien de motivatie uhm meer op kunnen brengen voor de leuke vakken van jou?	
T128:	Ja, ik denk het wel.	
G129:	Of denk je dat die ook af zal nemen?	
T129:	Nee, ik denk dat dan niet, ik denk voor de vakken die ik dan wel leuk zal vinden daar ook echt wel meer voor zal gaan doen ja.	
G130:	Dus eigenlijk zeg je de structuur die we nu hebben is eigenlijk wel fijn, want dan doe ik voor alle vakken iets want als ik meer vrijheid zou krijgen en het zelf zou mogen indelen dan...	
T130:	Richt ik me meer op de leuke vakken ja.	
G131:	Oké, en uh als je kijkt naar je mentor. Iedereen heeft hier een mentor op school, toch?	
T131:	Ja.	
G132:	Hoe is de band met jouw mentor?	
T132:	Uh goed! Echt een hele fijne mentor heb ik dit jaar.	Band mentor
G133:	Oké.	
T133:	En dat is ook echt voor het eerst dat ik echt een hele fijne mentor heb,	

	maar het is ook uh...	
G134:	En wat vind jij een fijne mentor?	
T134:	Ja iemand die ook gewoon echt wel een beetje naar je luistert als je met iets zit en die ook uh, ja die dan ook een beetje kan snappen wat er precies is en die ook echt probeert te helpen daarmee. Want ik heb uh, ja bij andere jaren toen uh, dit jaar op school zat ik eerst uh, was ik niet eens ingedeeld in het schoolsysteem terwijl ik hier gewoon de andere drie jaren ook op school heb gezeten.	
G135:	Oké, ja?	
T135:	En toen had ik, in de grote vakantie was dat, kwamen we daar achter en toen waren we in Frankrijk en toen was ik, had ik, mijn oude mentor gemaild van het derde jaar omdat ik dacht van oh, die kan me misschien nog wel wat helpen die had ik vorig jaar ook als mentor.	
G136:	Ja...	
T136:	En uiteindelijk na twee of drie mailtjes dat ik had gevraagd of ze mij kon helpen toen stuurde ze terug: beste F., het is vakantie. Groet uh, ja ik zeg maar even niet de naam maar uh, dat was het eigenlijk heel kortaf en ja, eigenlijk heel lullig. Ik dacht oh ja, fijne mentor is dit wel die helpt me met niets. En toen kwam ik haar hier op school tegen, en is het nog allemaal gelukt vroeg ze dan nog wel en uh dan denk ik van ja, hier heb ik ook helemaal niets aan. Maar deze mentor die, de mentor die ik nu heb die probeert wel, tenminste, ja want ik zat laatst niet zo lekker in mijn vel...	
G137:	Ja...	
T137:	Toen had ik dat ook tegen de mentor verteld ja, dat het ook gewoon duidelijk was dat het misschien ja als er iets met school het minder zou gaan, dan is er in ieder geval, dan is het in ieder geval duidelijk waar dat aan ligt.	
G138:	Ja...	
T138:	En uh, toen hadden we dat gesprek en toen merkte ik het eigenlijk wel, dat hij ook echt ja echt deed luisteren en ook echt belangstelling had en het ook echt ja, echt echt niet ja niet had verwacht en ook echt probeerde om het al meteen op te lossen terwijl ik, we zeiden ook van, oh ja we hoeven nu echt niet naar een oplossing te zoeken...	Band mentor
G139:	Nee...	
T139:	Zei ons mam, maar het is gewoon dat het, ja duidelijk is wat er precies, dat er iets aan de hand is en uh dat uh ja, dat u dat ook dan weet. Dat was het eigenlijk meer en daar, het was wel fijn om dan ook te weten dat hij ook meteen naar een oplossing probeerde te zoeken ook al...	
G140:	Ja dat vond je, dat gaf voor jou wel een fijn gevoel.	
T140:	Ja en dan bij een kort mentorgesprekje dat was dan ook fijn dat hij dan weer daar op terugkwam, hoe gaat het nu met je is alles goed, dat vond ik wel ook heel fijn om uh te horen bij deze mentor.	Band mentor