

Onderzoek naar motivatie bij leerlingen van Innova



Thomas Consten & Ward Lambeck

Bachelor rapport
LEERPAKKET 9.2

TITELBLAD

Studenten	:	Thomas Consten, Ward Lambeck
Studentnummer	:	337052, 315280
Studiekring	:	EMM4VS
Studie	:	Sociaal Pedagogische Hulpverlening
Academie	:	Mens & Maatschappij
Vak	:	Onderzoek
Leerpakket	:	9.2
Docent	:	Lars Assen
Inleverdatum	:	2017

Motivatie “je gaat het pas zien als je het doorhebt” Johan Cruijff.

Voorwoord

Voor u ligt het bachelorrapport 'Onderzoek naar motivatie bij leerlingen van Innova.' Het onderzoek naar motivatie is uitgevoerd bij de middelbare school Het Stedelijk Lyceum Innova in Enschede. Dit bachelorrapport is gemaakt door studenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening van de Hogeschool Saxion te Enschede. De uitvoering heeft plaatsgevonden van februari 2017 tot en met september 2017.

De onderzoekers hebben in samenspraak met de opdrachtgever de onderzoeksvraag opgesteld. De onderzoeksvraag is voortgekomen uit de behoefte naar duidelijkheid over het stellen van doelen door leerlingen van Innova binnen het huidige onderwijssysteem.

Het onderzoek dat uitgevoerd is is zowel theoretisch als praktisch en geeft op een kwalitatieve manier antwoord op de onderzoeksvraag. Tijdens dit onderzoek was er voldoende begeleiding van de opdrachtgever en de hogeschool. Deze begeleiding heeft bijgedragen aan de sturing die nodig was om het onderzoek tot een succes te maken.

Bij deze willen we graag onze begeleiders bedanken voor hun prettige samenwerking tijdens dit traject. Daarnaast willen we alle respondenten bedanken voor hun medewerking aan dit onderzoek. We brengen een bescheiden ode aan de intensieve samenwerking met en steun van onderzoeksbegeleider Lars Assen. Zijn enthousiasme en motivatie heeft geholpen bij het afronden van dit onderzoek.

Wij wensen u veel leesplezier.

Thomas Consten en Ward Lambeck

Enschede, 18 september 2017

Samenvatting

De onderwijsraad Leerling2020 is een initiatief om het middelbare onderwijs te ondersteunen bij het aanbieden van gepersonaliseerd onderwijs. Gepersonaliseerd onderwijs is een manier om onderwijs aan te laten sluiten bij de moderne tijd. Scholen kiezen hun eigen manier om gepersonaliseerd onderwijs aan te bieden. Het Stedelijk Lyceum Innova werkt volgens het Zweedse onderwijsmodel Kunskapsskolan. Kunskapsskolan heeft werken naar eigen niveau en tempo als een van de speerpunten. Zelf doelen stellen is een belangrijk onderdeel van dit leerproces.

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen hoe de leerlingen doelen stellen en wie of wat deze keuze beïnvloedt. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Hoe zijn de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd bij het maken van hun schoolwerk in relatie tot het stellen van doelen?

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is er een theoretische kader beschreven en zijn er leerlingen geïnterviewd. De leerlingen zijn steekproefsgewijs gekozen om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen. De onderzoekers hebben tijdens de interviews gebruik gemaakt van een gevalideerde vragenlijst als gespreksstarter. Deze vragenlijst was de aanleiding tot een half gestructureerd interview. Uit de theorie en de interviews komt naar voren dat leerlingen grotendeels extrinsiek gemotiveerd zijn. Daarnaast geeft dit onderzoek een duidelijk beeld van de intrinsieke en extrinsieke motivatie van leerlingen en hoe ze hierin begeleid kunnen worden door docenten. Tot slot staat de afweging beschreven die leerlingen maken met betrekking tot het kiezen van een leerplein.

Op basis van de theorie en praktijk wordt aanbevolen om te gaan werken richting de groeibenadering. Daarnaast wordt aanbevolen om het Sawyer-effect te bestuderen. Eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de rol van ouders en het basisonderwijs met betrekking tot motivatie van leerlingen.

Inhoudsopgave

1.1 Inleiding.....	7
Hoofdstuk 1	8
1.1 Aanleiding.....	8
1.3 Projectkader	9
Vraagstelling.....	9
1.4.1 Doel- en vraagstelling.....	9
1.4.2 Theoretische deelvragen:.....	10
1.4.3 Praktische deelvragen:.....	10
Hoofdstuk 2 Theoretische kader.....	11
2.1 Onderwijs Innova	11
2.2 Psychologische ontwikkelingsfase van de doelgroep	15
2.2.1 Wie is de doelgroep?.....	15
2.2.2 Welke ontwikkeling maakt de doelgroep door?.....	15
2.2.3 Het schoolkind.....	15
2.2.4 De adolescent.....	16
Conclusie theoretische deelvraag	17
2.3 Intrinsieke motivatie	18
Conclusie theoretische deelvraag	20
2.4 Extrinsieke motivatie	21
Conclusie theoretische deelvraag	23
Hoofdstuk 3 Methode van onderzoek	24
3.1 Onderzoekstype	24
3.2 Onderzoeksmethode.....	24
3.3 Populatie	24
3.4 Steekproef.....	24
3.5 Dataverwerkingsmethode.....	25
3.6.1 Validiteit	25
3.6.2 Interne validiteit	25
3.6.3 Externe validiteit.....	25
3.6.4 Begripsvaliditeit.....	26
3.7 Instrumenten en procedure.....	26
3.8 Betrouwbaarheid	27
3.9 Ethische overwegingen.....	27
Hoofdstuk 4 Resultaten.....	28
Steekproef, respons en werkwijze	28
4.1 Resultaten extrinsieke factoren.....	29
4.1.1 Resultaten, motivatie door externe druk	29
4.1.2 Motivatie door interne druk	30
4.1.3 Motivatie door identificatie.....	31
4.2 Welke intrinsieke factoren	32
4.3 Voorwaarden van motivatie	33
4.4 stellen van doelen	35
4.4.1 Wat bepaalt de keuze voor een leerplein?.....	36
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen.....	37
5.1 Conclusie	37

5.2 Aanbevelingen	41
Hoofdstuk 6 sterktes en zwaktes onderzoek en de discussie	43
6.1 Sterktes en zwaktes onderzoek	43
6.1.1 Sterktes.....	44
6.1.2 Zwaktes.....	44
6.2 Discussie.....	46
Literatuurlijst	48
Bijlage 1 overeenkomst.....	50
Bijlage 2 vrangenlijst.....	52
Bijlage 3 Labelschema	54
Bijlage 4 afbeelding van learning portal	58
Bijlage 5 Evaluatieformulier	59

Leeswijzer

1.1 Inleiding

Het bachelorrapport is het bewijs van beheersing van leerpakket 9.2. Het rapport is opgedeeld in verschillende hoofdstukken. In dit bachelorrapport wordt het onderzoek beschreven dat uitgevoerd is.

In het eerste hoofdstuk is de inleiding van het bachelorrapport beschreven. Hierin staan de aanleiding, vraagstelling en doelen van het rapport.

Het tweede hoofdstuk 'theoretisch kader', gaat over de kernbegrippen die terugkomen in de vraagstellingen van dit onderzoek. Door middel van literatuurstudie worden deze begrippen onderzocht en beschreven.

Het derde hoofdstuk beschrijft de methode van onderzoek. Hierin wordt een beschrijving gegeven van de onderzoeksmethode en welk onderzoekstype wordt toegepast. Daarnaast wordt het te gebruiken onderzoeksmateriaal beschreven.

Hoofdstuk vier geeft een beschrijving van de resultaten van het onderzoek. De resultaten zijn op dezelfde manier ingedeeld als het labelschema om een duidelijk overzicht te creëren. De resultaten zijn afgeleid van de interviews; alle interviews zijn gecategoriseerd tot een labelschema.

In hoofdstuk vijf worden de conclusies en aanbevelingen beschreven. Bij de conclusies worden verbanden gemaakt tussen de theoretische hoofdstukken en de praktische deelvragen. De aanbevelingen zijn een beschrijving die de onderzoekers hebben geformuleerd voor de opdrachtgever.

Het zesde hoofdstuk geeft een weergave van sterktes en zwaktes van dit bachelorrapport met daarna de discussie.

Tot slot is de literatuurlijst opgemaakt en zijn de bijlages toegevoegd. In de bijlages zijn onder andere te vinden: overeenkomst met de opdrachtgever, de vragenlijst, een voorbeeld van het labelschema, een afbeelding van het learning-portal en een evaluatieformulier.

Hoofdstuk 1

In het volgende hoofdstuk wordt de aanleiding tot het schrijven van dit bachelorrapport beschreven. Hiervoor worden verschillende bronnen gebruikt op zowel micro-, meso-, als macroniveau.

1.1 Aanleiding

Hoe bereid je leerlingen zo goed mogelijk voor op hun toekomst? Hoe kunnen we ze nog beter ondersteunen en nog meer uitdagen? Dit zijn vragen die iedere opvoeder kan stellen. Volgens internationaal onderzoek van de Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2012) scoren leerlingen erg laag op het gebied van motivatie. Ze zeggen: "Te veel leerlingen ontberen het niveau van doorzettingsvermogen, drive en motivatie". Volgens OECD scoren de Nederlandse scholieren laag op de intrinsieke motivatie, in vergelijking met andere landen. Intrinsieke motivatie is een vorm van motivatie die vanuit een persoon zelf komt zonder druk van buitenaf. De Nederlandse Onderwijsinspectie geeft aan dat op 21% van de lessen die zij bezocht heeft op middelbare scholen, de leerlingen met iets anders bezig waren dan met leren (Rapport Onderwijsinspectie, 2014).

Van Domselaar (2014, P.13) zegt: "Leerlingen geven aan dat ze soms niet weten waarom ze een bepaalde taak moeten uitvoeren en dat die taak niet op hen is afgestemd". Voor een belangrijk deel komt dit door onvoldoende differentiatie in schoolwerk, waarbij beter presterende leerlingen onvoldoende uitdagingen krijgen. Gepersonaliseerd onderwijs zou een uitkomst kunnen zijn. Dit is een manier om een verbeterslag te maken in het huidige onderwijs.

Het onderwijs is aan verandering onderhevig. Veel mensen hebben zelf een idee hoe het onderwijs eruit zou moeten zien. In de Ted talk van Sir Ken Robinson uit 2006, die inmiddels tientallen miljoenen keren is bekeken, wordt aangegeven dat niemand kan vertellen hoe de maatschappij er over vijf jaar uit ziet. Toch worden de leerlingen in het huidige onderwijs opgeleid ter voorbereiding op de maatschappij over 20 jaar. Wat is een betere manier om onderwijs aan te bieden en hoe krijg je de leerling gemotiveerd voor schoolwerk?

Wat is gepersonaliseerd onderwijs en hoe kan dit bijdragen aan de oplossing voor deze vraag?

Gepersonaliseerd leren blijkt een 'open concept' te zijn, een verzamelbegrip, waar scholen op hun eigen wijze vorm aan geven. De kern is dat het onderwijs meer wordt vormgegeven op basis van de betrokkenheid en de zelfstandigheid van de leerling. Daarbij wordt meer variatie in leerroutes aangeboden ondersteund door ICT (Studulski, 2015).

Zo ook bij het Stedelijk Lyceum Enschede op de locatie Innova. Innova is aangesloten bij Leerling2020. Leerling2020 is een samenwerkingsverband op initiatief van de Voortgezet Onderwijsraad tussen verschillende scholen die gepersonaliseerd onderwijs aanbieden. zij hebben als doelstelling het onderwijs beter te laten aansluiten bij de maatschappij van de 21e eeuw. Innova biedt gepersonaliseerd onderwijs aan, geïnspireerd op het Kunskapskolan model uit Zweden. Kunskapsskolan betekent vrij vertaald "de kennisschool". Het Kunskapsskolan model in een onderwijsinstelling die staat voor hoge leeropbrengsten, het

efficiënt benutten van onderwijstijd en vooral het talent van de leerlingen als uitgangspunt hebben (Schoolgids Innova, 2017).

Met het doorvoeren van de Kunskapsskolan leeromgeving en werkmethode heeft Innova een grote stap gezet richting het brengen van het onderwijs naar de 21e eeuw. Gepersonaliseerd onderwijs is een vorm van maatwerk en van toekomstgericht onderwijs. Gepersonaliseerd onderwijs bereidt leerlingen voor op zelfstandigheid, functioneren in de moderne maatschappij. Zo worden de leerlingen uitgedaagd om doelen te stellen en hiermee hun zelfstandigheid, betrokkenheid en autonomie te vergroten (VO-content (2017)).

1.3 Projectkader

Dit onderzoek zal zich richten op de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova uit Enschede. Met ingang van het nieuwe schooljaar wil Innova de leerling in samenspraak met de coach leerdoelen laten opstellen voor een periode van zes weken. Nu blijkt dat leerlingen uit het eerste schooljaar regelmatig hun wekelijkse doelstelling niet behalen. Door deze relatief nieuwe manier van onderwijs aanbieden is over het niet behalen van deze doelen nog maar weinig kennis. Met dit onderzoek beogen de onderzoekers inzicht te geven in de belevingswereld van de leerlingen met betrekking tot motivatie en doelen stellen. Volgens de opdrachtgever is bij het stellen van doelen de leeftijd en de sociale omgeving van invloed op de mate waarin het individu vooruit kan of wil kijken. Daarom de onderzoeksvraag vanuit het Stedelijk Lyceum Innova:

Hoe stellen leerlingen doelen en wie of wat beïnvloedt deze keuze?

Vraagstelling

1.4.1 Doel- en vraagstelling

De doelstelling vanuit de opdrachtgever is om inzicht te krijgen hoe de leerlingen doelen stellen en wie of wat deze keuze beïnvloedt. Daarbij wil de opdrachtgever weten wanneer de leerling ervaart dat een doel behaald is en wanneer het behaald is, wat er nodig is om een nieuw doel te kunnen en willen stellen. Dit om het wekelijkse coachingmoment met de leerling te optimaliseren.

Korte termijn doelstelling:

Het in kaart brengen hoe de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova ontwikkelingsdoelen stellen en wie of wat deze keuzes beïnvloedt.

Lange termijn doelstelling:

Het optimaliseren van het wekelijkse evaluatiemoment met de coach, met als doel om de leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova persoonlijk te begeleiden in hun ontwikkeling.

Vraagstelling:

Hoe zijn de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd bij het maken van hun schoolwerk in relatie tot het stellen van doelen?

1.4.2 Theoretische deelvragen:

- Hoe biedt Het Stedelijk Lyceum Innova onderwijs aan?
- Wie is de doelgroep, in welke psychische ontwikkelingsfase bevindt deze doelgroep zich?
- Wat zijn intrinsieke factoren voor motivatie volgens de literatuur?
- Wat zijn extrinsieke factoren voor motivatie volgens de literatuur?

1.4.3 Praktische deelvragen:

- Welke extrinsieke factoren spelen voor de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova een rol bij het schoolwerk?
- Welke intrinsieke factoren spelen voor de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova een rol bij het schoolwerk?
- In welke mate zijn de leerlingen op dit moment bezig met het stellen van doelen?
- Wat bepaalt de keuze voor een leerplein?

Hoofdstuk 2 Theoretische kader

In hoofdstuk 2, het theoretische kader wordt er antwoord gegeven op de theoretische deelvragen. Door antwoord te geven op de theoretische deelvragen wordt getracht uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de vraagstelling.

2.1 Onderwijs Innova

Het Stedelijk Lyceum Innova is aangesloten bij leerling2020, een samenwerkingsverband van verschillende middelbare scholen die gepersonaliseerd onderwijs aanbieden. Het Stedelijk Lyceum Innova biedt gepersonaliseerd onderwijs aan geïnspireerd op het Kunskapskolan-model vanuit Zweden. Het onderwijs dat wordt aangeboden hoort aan te sluiten bij de 21^e eeuwse vaardigheden.

Gepersonaliseerd leren blijkt een open concept te zijn. Verschillende scholen geven een eigen invulling aan gepersonaliseerd onderwijs. Marquenie, Opsteen, et al. (2014, P.3) zeggen het volgende over gepersonaliseerd onderwijs:

“Gepersonaliseerd leren heeft betrekking op leersituaties die tegemoetkomen aan individuele verschillen tussen leerlingen en efficiënt zijn georganiseerd. Dankzij de mogelijkheden van nieuwe technologie zijn vormen van differentiatie en maatwerk mogelijk die zonder ICT niet uitvoerbaar zouden zijn. ICT maakt gepersonaliseerd leren in de praktijk makkelijker hanteerbaar en uitvoerbaar.”

Kunskapskolan betekent vrij vertaald “de kennisschool”. Het Kunskapskolan-model is een onderwijsinrichting die staat voor hoge leeropbrengsten, het efficiënt benutten van onderwijstijd en het staat ook voor het talent van de leerlingen als uitgangspunt hebben (Schoolgids Innova, 2016).

21^e eeuwse vaardigheden betreffen 11 competenties opgesteld door het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) in samenwerking met Kennisnet en worden in de volgende afbeelding weergegeven.



Noot. Herdrukt van "Nieuw model 21e eeuwse vaardigheden" door Voorwinden, R. 2016, 6 september. Geraadpleegd van: <https://www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/>

Het Stedelijk Lyceum Innova (2016) geeft op haar website de volgende visie op het onderwijs:

"Innova gaat er vanuit dat de mens van nature nieuwsgierig is en dat maakt dat ze leren. Leren wordt gezien als een basisbeginsel. Daarin heeft Innova vertrouwen in het natuurlijke proces. Leerlingen leren op hun eigen wijze en om individueel leren te ontwikkelen, krijgen ze daar de ruimte en tijd voor. Barrières moeten vanuit eigen motivatie overwonnen worden, daarbij wordt er geholpen naar behoefte. Reflectie moet inzichten brengen voor de volgende stap."

Innova beroept zich in de schoolgids op drie kernbegrippen die Luc Stevens omschrijft als succesfactoren voor een optimaal leerklimaat:

- Autonomie: ruimte om invloed te hebben op hoe je leert, waar je leert, met wie je leert en wat je leert.
- Relatie: Waar doe je het voor. Anders gezegd: Betrokkenheid.
- Competentie: Het gevoel en de wil om beter te worden.

In het boek "Drive" van Daniel Pink (2016) staan deze begrippen omschreven als bijna universele voorwaarden die maken dat mensen gemotiveerd hun werk doen. Dit alles is te herleiden naar de zelfdeterminatie theorie van Ryan en Deci, waarin zij deze drie kernbegrippen omschrijven als randvoorwaarden voor motivatie. Wanneer mensen zich competent voelen tegenover een taak, het idee hebben hierin hun eigen keuzes te kunnen maken en daarmee verbonden voelen met anderen lijken zij zich gelukkig te voelen en creëren zij de gewenste omstandigheden voor hen zelf voor motivatie, inzet en zin in leren.

Innova definieert het begrip leren in de volle breedte. Leren betekent het ontwikkelen van persoonlijke verantwoordelijkheid, door middel van het kiezen van de ruimte en de consequenties van handelen zelf te dragen. Door de leerling mede verantwoordelijk te stellen voor de school ontwikkelt de leerling zijn sociale en maatschappelijke vaardigheden. Het geïntegreerd ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houding, oftewel competentieleren, vormt de basis van het individuele leren.

Bij Innova is voldoende onderwijsmateriaal aanwezig, wat mogelijk maakt dat de leerling altijd verder kan in het programma. Door de dagstart en de coaching weet de leerling altijd wat hij kan doen. De leerling besluit op welke activiteiten en op welke leerpleinen de leerling intekent. De leerling kan zich flexibel laten toetsen, wat maakt dat hij in eigen tempo kan werken, op eigen niveau en vanuit een eigen leerstrategie. Daarbij wordt het door Innova gewenste tempo wel aangegeven (Schoolgids 2016-2017, 2016).

De verschillende vakken zijn opgedeeld in 35 stappen die een doorlopende leerlijn vormen. Wanneer de leerling 25 stappen heeft doorlopen zit hij op vmbo-niveau, bij 30 stappen op havo en bij 35 op vwo-niveau. Deze vorm maakt het mogelijk om de verschillende opleidingsvarianten niet gescheiden aan te hoeven bieden (Schoolgids 2016-2017, 2016).

De leerlingen kunnen zelfstandig aan het werk op het KED Learning portal, een digitale leeromgeving waarin de trede- en themavakken worden aangeboden. Tredevakken zijn

Nederlands, Engels, Duits, Frans en wiskunde. Themavakken zijn aardrijkskunde, biologie, economie, geschiedenis, natuur- en scheikunde. Binnen de digitale leeromgeving is ook Stroom te vinden. Stroom is een weekplanner waarin het gewenste tempo wordt aangegeven.

Innova vindt het belangrijk dat leerlingen een leven lang zelfstandig kunnen leren. Daarom wordt veel aandacht besteed aan het begeleiden van het leren en het leren leren. Leren leren is een continue proces dat meer behelst dan de leerstijl. Leren leren betreft ook reflecteren op de gehanteerde methodiek van het leren en de gewoontes in het leren die de leerlingen hebben. Opdrachten zijn divers per kerndoel, waarbij de keuze van de leerling afhankelijk is van zijn persoonlijke leerstrategie.

Het is belangrijk dat de leerling goed gevolgd, aangemoedigd en geadviseerd wordt. Hierin is het wekelijkse coachgesprek waarin de vorderingen in de werkzaamheden worden besproken en de doelen van de komende weken gepland worden een belangrijk onderdeel (Schoolgids 2016-2017, 2016).

Met ingang van het schooljaar 2017-2018 zal daadwerkelijk een wekelijks coachgesprek plaatsvinden tussen coach en leerling. Ook zullen leerlingen dan doelen gaan stellen over een periode van zes weken. De gewenste situatie waar Innova naar toe werkt is dat de leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces en daarin ook hun verantwoordelijkheid nemen.

Op het beginscherm van de digitale leeromgeving is een afbeelding te vinden waarop wordt uitgelegd hoe leerlingen doelen kunnen stellen en hoe zij deze kunnen behalen. Deze afbeelding is terug te vinden in de bijlage van dit onderzoek (Bijlage 4).

Dinther, Dochy, & Segers (2011) geven de volgende definitie van zelfregulatie: *“Zelfregulerend leren wordt bepaald door de mate waarin men metacognitief, motivationeel en gedragsmatig proactief deelneemt aan het eigen leerproces.”*

Dit betekent, dat op basis van kennis en ervaring uit het verleden, een leerdoel wordt bepaald (reflectie).

“Voorafgaand aan het leren wordt een planning gemaakt. Tijdens het leren wordt gekeken of men nog op schema ligt (monitoren). Na afloop wordt het leerproces en de prestatie geëvalueerd (evaluatie).”

Volgens hen is zelfregulatie een fundamenteel aspect voor de motivatie van leerlingen.

De motivational orientation theory van Nicholls stelt dat de manier waarop mensen doelen stellen voor zowel korte als lange termijn bepalend is voor de motivatie ten opzichte van een bepaalde taak (Nelis en van Sark, 2016). De theorie gaat er vanuit dat vergelijking een grote rol speelt bij het stellen van doelen. Deze doeloriëntatie kent twee vormen:

- Interne vergelijking wordt ook wel taakbenadering genoemd. Iemand die taakgericht is vergelijkt zijn huidige prestatie met eerdere prestaties en reflecteert dus op zichzelf.
- Externe vergelijking. Daarbij vergelijkt iemand zijn eigen prestaties met de prestaties van anderen op dezelfde taak. Dit wordt ook wel prestatiebenadering genoemd.

Verder kan onderscheid gemaakt worden tussen mensen die ergens beter in willen worden en mensen die vooral niet slechter willen worden. In de volgende tabel wordt bovenstaande kennis samen gevoegd:

	Interne vergelijking	Sociale vergelijking
Beter willen worden	Groeibenadering - Een leerling wilt beter presteren dan hij eerder deed. - Een leerling is intrinsiek gemotiveerd - Een leerling wil een taak onder de knie krijgen omwille van de taak.	Prestatiebenadering - Een leerling wil beter presteren dan anderen. - Een leerling wil laten zien dat hij goed is en zoekt waardering. - Een leerling is competitief ingesteld.
Niet slechter willen worden	Groeiontwijkend - Een leerling wil niet slechter presteren dan hij eerder deed. - Een leerling is bezorgd dat hij een taak niet (aan)kan. - Kan een uiting zijn van faalangst.	Prestatieontwijkend - Een leerling wil niet slechter presteren dan anderen. - Een leerling is bang voor gezichtsverlies: Hij wil niet afgaan in de groep. - Kan een uiting zijn van faalangst. - Een leerling kan de taakuitvoering saboteren om gezichtsverlies te voorkomen.

Noot. Tabel 1. Herdrukt van “*Motivatatie binnenstebuiten: hoe krijg je jongeren in beweging?*” door Nelis, H., & Van Sark, Y. (2014) P. 36. Kosmos Uitgevers, Utrecht.

Conclusie theoretische deelvraag

Innova beroept zich op drie kernbegrippen die in de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci worden beschreven als randvoorwaarden voor motivatie: autonomie, relatie en competentie.

De leerlingen hebben het idee van keuzevrijheid door te kunnen kiezen voor leerpleinen, maar ook door invloed te hebben op wat ze leren, wanneer en met wie. Op het KED Learning Portal kunnen zij zelfstandig aan de slag met hun schoolwerk, waar opdrachten op verschillende niveaus en treden wordt aangeboden. In de weekplanner, Stroom, wordt het gewenste tempo aangegeven. De leerling wordt ondersteund en begeleid in hun ontwikkeling door een coach aan de hand van coachgesprekken. Innova vindt het belangrijk dat leerlingen een leven lang zelfstandig kunnen leren. Door leerlingen doelen te laten stellen wordt het mogelijk gemaakt te kunnen reflecteren, waardoor de leerling inzicht

krijgt in zijn eigen leerstijl. De motivational orientation theory onderscheidt vier verschillende benaderingen voor het stellen van doelen: groeibenadering, prestatiebenadering, groeiontwikkend en prestatieontwikkend. Waarbij de groeibenadering de meest gewenste situatie is.

2.2 Psychologische ontwikkelingsfase van de doelgroep

Hieronder wordt beschreven wie de doelgroep van het onderzoek is en in welke psychologische ontwikkelingsfase de doelgroep zit. De ontwikkelingsfase van de doelgroep kan invloed hebben op de motivatie. Met de kennis van de ontwikkelingsfase van de doelgroep verwachten de onderzoekers beter aan te kunnen sluiten bij de belevingswereld van de doelgroep.

2.2.1 Wie is de doelgroep?

De doelgroep van het onderzoek bestaat uit alle eerstejaars leerlingen van het voortgezet onderwijs op het Stedelijk Lyceum Innova. De leerlingen zijn gemiddeld 12 jaar oud wanneer zij in de eerste klas van het voortgezet onderwijs zitten. Een leeftijd waarop de levensfase van het schoolkind (zes tot twaalf) wordt opgevolgd door de puberteit en adolescentie.

In de industriële landen wordt adolescentie gezien als de ontwikkelingsperiode die begint bij intreding van de puberteit. Met de puberteit worden de lichamelijke veranderingen aangeduid. Voor jongens begint de pubertijd gemiddeld rond het veertiende levensjaar. Voor meisjes gemiddeld wat eerder, tussen het elfde en vijftiende levensjaar (Zimbardo, 2012). De puberteit is de periode van ongeveer twaalf tot zeventien jaar, waarvan de eerste twee jaar wordt gezien als de prepuberteit (Tieleman, 2011). De doelgroep wordt verder genoemd als adolescenten.

2.2.2 Welke ontwikkeling maakt de doelgroep door?

Om de psychologische ontwikkeling in kaart te brengen wordt er gekeken naar de cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling, welke mijlpalen het schoolkind al heeft bereikt en hoe het kind zich verder ontwikkelt in de puberteit en adolescentie. Op school leert men immers meer dan enkel cognitieve vaardigheden. Daarbij wordt ook gekeken naar factoren die invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van de leerling.

2.2.3 Het schoolkind

Tijdens de cognitieve ontwikkeling van de leerling heeft het verschillende karakteristieken in het denken. Het kind weet dat bij de ene handeling een andere handeling hoort met het tegenovergestelde effect; bij het optellen van getallen hoort het aftrekken en bij het vermenigvuldigen hoort het delen. Verder kan het kind objecten classificeren in verschillende categorieën en binnen deze categorieën hiërarchie aangeven. Het schoolkind kan gevolgtrekkingen logisch beredeneren en kan het geleerde toepassen in een nieuwe situatie (Tieleman, 2011).

In het voortgezet onderwijs komen kinderen erachter dat ze eenheden op basis van zinvolle samenhangen kunnen leren en gaan zij verbanden zien. Bovendien leren ze dan onder welke omstandigheden ze het beste kunnen leren. Zo ontstaat inzicht in de eigen leerstijl; dit noem je metacognities. Bij kinderen uit de hoogste twee klassen van de basisschool zijn hiervan de eerste kenmerken zichtbaar (Tieleman, 2011).

Factoren die invloed hebben op het leren zijn motivatie en faalangst. Faalangst heeft te maken met het toeschrijven van succes en het falen van factoren met betrekking tot jezelf of van de omgeving. Bij een negatieve attributiestijl schrijft het kind succes toe aan omstandigheden en het falen aan zichzelf. Dus een negatieve attributiestijl kan de motivatie beïnvloeden. De bejegening door de omgeving, zowel door ouders als door leraren, heeft grote invloed op de motivatie van het kind en de angst om te falen (Tieleman, 2011).

Andere factoren die invloed kunnen hebben op de cognitieve ontwikkeling zijn primaire leerstoornissen. Volgens Tieleman (2011) zijn primaire leerstoornissen alle leerstoornissen die zich voor doen bij een normale intelligentie. Voorbeelden van primaire leerstoornissen zijn: ADHD, dyslexie en dyscalculie.

Volgens Kolberghs theorie over de morele ontwikkeling bevindt het schoolkind zich in het stadium van de conventionele moraliteit. Dit betekent dat het kind zich conformistisch gedraagt om afkeuring te vermijden en aardig te worden gevonden door een ander en niet veel later om straf te vermijden die in de samenleving voor betreffende gedragingen wordt gegeven (Tieleman, 2011). Dit zou verband kunnen hebben met de mate waarop zij schoolwerk benaderen.

Erik Erikson beschreef in zijn theorie over psychosociale ontwikkeling acht verschillende ontwikkelingsfasen die de mens tegenkomt tijdens zijn leven, waarbij elke fase zich kenmerkt door een conflict. Het schoolkind van zes tot 12 jaar heeft te maken met het conflict vlijt tegen over minderwaardigheid. In deze periode ontwikkelen kinderen met behulp van schoolactiviteiten en sport complexere intellectuele en motorische vaardigheden. Het contact met leeftijdsgenoten biedt de mogelijkheid tot het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Wanneer deze vaardigheden als succesvol worden ervaren ontstaan er gevoelens van competentie, wat Erikson benoemt als vlijt. Wanneer deze vaardigheden niet als succesvol worden ervaren kunnen gevoelens van minderwaardigheid ontstaan. De bejegening van ouders is hierin belangrijk (Zimbardo, 2012).

2.2.4 De adolescent

Naast de lichamelijke veranderingen vinden er rond het twaalfde levensjaar meerdere veranderingen plaats. Rond de leeftijd van 11+ maakt het kind zijn intrede in het laatste stadium van Piagets theorie over de cognitieve ontwikkeling: het formele operationele stadium. In dit stadium ontwikkelt het kind het vermogen tot abstract en complex denken. Het kind begint introspectieve problemen te overdenken, bijvoorbeeld hoe het beter door leeftijdsgenoten kan worden geaccepteerd. Daarnaast ontwikkelen tieners ook het vermogen

om te gaan met abstracte en ontastbare problemen zoals eerlijkheid, liefde en de zin van het bestaan (Zimbardo, 2012).

De theorie van Kohlberg over de morele ontwikkeling is afgeleid van die van Piaget. Kohlberg zelf zag morele ontwikkeling in feite niet meer dan een bijzondere vorm van cognitie (Zimbardo, 2012). Volgens Zimbardo (2012) zijn de waarnemingen van Piaget over de volgorde van stadia accuraat en worden deze nog steeds gebruikt, maar lijken kinderen tegenwoordig bepaalde cognitieve vaardigheden sneller te ontwikkelen dan dat Piaget had gedacht. Daarentegen wordt de ontwikkeling van het laatste cognitieve vermogen, formele operationele stadium, in hoge mate door culturele waarden en door de omgeving bepaald. Binnen dit onderzoek is te verwachten dat de doelgroep in ieder geval zijn intrede heeft gemaakt in het voorlaatste stadium van Piaget.

Gedurende de adolescentie dient de volgende uitdaging van Eriksons psychosociale theorie zich aan: identiteit tegenover rolverwarring. De verwarring ontstaat door de verschillende rollen die worden aangenomen in verschillende sociale kringen. De uitdaging is om hierin een gevoel van een samenhangend zelfbeeld te creëren (Zimbardo, 2012).

Conclusie theoretische deelvraag

De doelgroep bevindt zich tussen twee ontwikkelingsfases in. De ontwikkelingsfase van het schoolkind wordt opgevolgd door de puberteit en de adolescentie. Factoren die van invloed kunnen zijn op het leren zijn motivatie en faalangst. Een negatieve attributiestijl kan de motivatie beïnvloeden. De bejegening door de omgeving heeft grote invloed op de motivatie van het kind en de angst om te falen. Andere factoren die invloed kunnen hebben op de cognitieve ontwikkeling zijn primaire leerstoornissen als ADHD, dyslexie en dyscalculie. Deze leerstoornissen komen voor bij een normale intelligentie. De doelgroep gedraagt zich conformistisch om afkeuring te vermijden en aardig te worden gevonden door een ander en niet veel later om straf te vermijden die in de samenleving voor betreffende gedragingen wordt gegeven. Het contact met leeftijdsgenoten biedt de mogelijkheid tot het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Wanneer deze vaardigheden als succesvol worden ervaren ontstaan er gevoelens van competentie, ook wel vlijt genoemd. Wanneer dit niet als succesvol wordt ervaren kunnen er gevoelens van minderwaardigheid ontstaan. Op het voortgezet onderwijs leert de doelgroep onder welke omstandigheden zij het beste kunnen leren. Inzicht in eigen leerstijl wordt ook wel metacognitie genoemd.

2.3 Intrinsieke motivatie

In dit hoofdstuk wordt getracht inzicht te bieden in het thema intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is een vorm van motivatie die vanuit een persoon zelf komt zonder druk van buitenaf. Er zijn verschillende zienswijzen over het ontstaan van motivatie. In dit hoofdstuk worden enkele zienswijzen aangehaald die van toepassing zijn op de deelvraag:

Wat zijn intrinsieke factoren volgens de literatuur?

Intrinsieke motivatie is een combinatie van verschillende factoren zoals: interesse, plezier en voldoening. Het grootste deel van de beschreven literatuur over motivatie is een afgeleide van de self-determination theory (SDT). Hoewel Intrinsieke motivatie verschillend wordt benaderd in de literatuur, komen de thema's **plezier, voldoening, autonomie, interesse en competent** regelmatig terug (Deci en Ryan, 2008).

Deze vijf thema's worden met behulp van bronnen verder uitgewerkt. In de literatuur komt één van deze hoofdthema's veelvuldig terug en wordt genoemd met betrekking tot het stellen van doelen: 'autonomie'. Autonomie wordt vaak genoemd als belangrijkste aspect van intrinsieke motivatie. De volgende bronnen geven een eigen interpretatie van motivatie geïnspireerd door de SDT.

Zimbardo, Weber en Johnson (2007) geven de volgende definitie van intrinsieke motivatie:

"Intrinsieke motivatie (komt van binnenuit) gaat het om het verlangen van de leerling om deel te nemen aan een activiteit. De leerling neemt deel aan een activiteit uit eigen overtuiging, zonder externe beloning".

Daarnaast zeggen Vansteenkiste, Simons, Lens en Soenens (2004) dat het gaat om intrinsieke en extrinsieke motivatie als het nut van een leertaak is om een doel te bereiken. Het is belangrijk dat leerlingen weten waarom ze aan het leren zijn en dat ze bij het leren worden uitgedaagd. Om een leerling goed te kunnen uitdagen moeten de leertaken op eigen niveau zijn. Dit sluit aan bij het type onderwijs dat Innova aanbiedt.

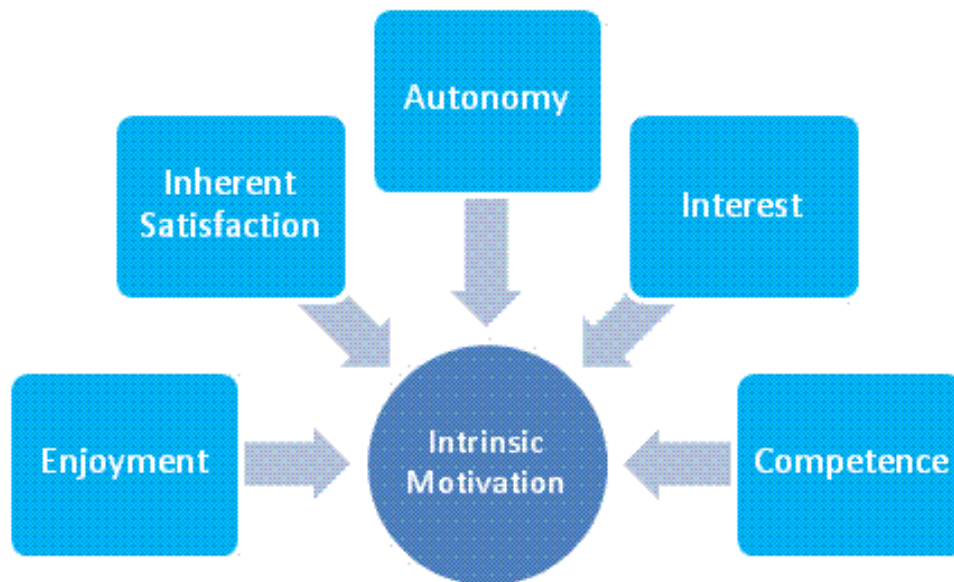
Volgens deze theorie van Vansteenkiste et al. (2004) kan het uitdagen van leerlingen een positieve invloed hebben op het leerproces, de studieprestatie en het volhouden van het aangeleerde gedrag.

Volgens Vansteenkiste et al. (2004) wordt intrinsieke motivatie ondersteund door twee psychologische aspecten, namelijk competentie en zelfstandigheid. Hiermee zeggen ze dat leerlingen die zelf kunnen bepalen, gemotiveerder zijn voor hun werk. Daarnaast ontwikkelen ze meer zelfvertrouwen en leren ze meer. Het Kunskapskolan-model waarmee bij Innova gewerkt wordt, heeft als basis dat de leerlingen zelf bepalen waaraan ze werken en wanneer.

Deci en Ryan (2008) beschrijven in hun onderzoek de werking van de menselijke motivatie, ontwikkeling en welzijn aan de hand van de self-determination theory. De SDT gaat uit van de drie psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid.

- Bij autonomie gaat het voornamelijk over het zelfstandig voelen, zelfbeschikking, zelfsturing, vrijheid, eigen doelen stellen en het gevoel van vrije wil.
- Bij competentie gaat het over je geschikt voelen en het belang inzien van de werkzaamheden (Deci & Ryan, 2008).
- Bij verbondenheid komen de begrippen vertrouwen, veiligheid en solidariteit voor. Het verbonden voelen met de mensen in je omgeving (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2008).

De SDT geeft aan dat er behoeften zijn aan competentie, verbondenheid en autonomie. Er wordt niet gesproken over de mate van deze behoeftes. De theorie is daarom per casus toepasbaar en verschillend (Deci & Ryan, 2008)



Self-Determination Theory (foto). (2011, 5 februari). Geraadpleegd van <http://motivation-project.wikispaces.com/humanistic+theories+of+motivation>

De theorie van Ryan en Deci (2008) wordt veelvuldig aangehaald in de literatuur als het over motivatie gaat. De bovenstaande afbeelding geeft op een eenvoudige manier de Self-determination theory weer.

Het Sawyer-effect is een bewezen theorie die invloed heeft op doelen stellen en prestaties (Nelis, H., & Van Sark, Y. 2016). In deze alinea wordt ingegaan op de effecten die beloning kan hebben op intrinsieke motivatie. Enkele randvoorwaarden die in de SDT staan beschreven worden door verkeerde beloning ontkracht en kan ten koste gaan van intrinsieke motivatie.

Daniel H. Pink (2010) spreekt in zijn boek *Drive* over de verschillen tussen interne motivatie en externe motivatie. Hij geeft voorbeelden van wetenschappelijk onderzoek waarin wordt aangetoond dat intrinsieke motivatie percentueel veel effectiever is dan extrinsieke motivatie. Gedragswetenschappers Black en Deci ontdekten het Sawyer-effect. Zij omschreven de intuïtieve consequenties van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Ook wel 'de verborgen kosten van beloning' genoemd. Het onderzoek gaat over wat beloning doet met motivatie. Ze hebben aangetoond door middel van verschillende experimenten dat kinderen en volwassenen minder presteren na het 'als jij dit doet, krijg je dat' principe. Een beloning vooraf aankondigen maakt dat de prestatie negatief wordt beïnvloed.

Lepper en Greene (1978) schrijven in hun boek:

"Zorgvuldige analyse van de effecten van beloning die in 128 experimenten zijn gemeld, leidt tot de conclusie dat tastbare beloningen vaak een significant negatief effect hebben op intrinsieke motivatie". Verder geeft Lepper aan dat "Als instituties – zoals gezinnen, scholen, bedrijven en sportteams – zich richten op de korte termijn en ervoor kiezen op het gedrag van mensen te controleren; brengen zij op de lange termijn aanzienlijke schade toe".

Dit geeft aan dat Innova met de werkwijze die zij hanteren willen bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en hun gedrag met betrekking tot het stellen van lange termijn doelen. De werkwijze van Het Stedelijk Lyceum Innova is gericht op het creëren van een omgeving die intrinsieke motivatie bevordert. Het is dus van belang dat de school zich richt op de langer termijn doelen om te zorgen dat de intrinsieke motivatie wordt vergroot.

Conclusie theoretische deelvraag

Om antwoord te geven op de vraag, wat zijn intrinsieke factoren volgens de literatuur valt er te concluderen dat intrinsieke motivatie uit een persoon zelf komt. De belangrijkste onderdelen daarbij zijn: interesse, plezier en voldoening. Voldoet een activiteit aan deze voorwaarden dan is het hoogst waarschijnlijk dat een leerling beter presteert. Daarnaast is intrinsieke motivatie een vorm van motivatie waarvan gezegd kan worden dat het voortkomt uit extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie valt in het huidige schoolsysteem niet te voorkomen en is ook niet perse negatief.

Daarnaast valt over de literatuur te vermelden dat veel bronnen een oorsprong kennen in de Self-Determination Theory. Deze theorie heeft als belangrijkste punt voor intrinsieke motivatie het vergroten van de autonomie.

2.4 Extrinsieke motivatie

Met dit hoofdstuk wordt door middel van literatuur getracht inzicht te geven in extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie kan ongemotiveerde personen in beweging brengen door middel van prikkels zoals beloning of straf. Om deze mensen in beweging te houden moet beloning of straf blijven bestaan. Intrinsieke en extrinsieke motivatie kunnen elkaar beïnvloeden en kunnen omslaan in elkaar, dit wordt verduidelijkt met theorie.

Wat is extrinsieke motivatie?

Zimbardo, Weber en Johnson (2007) geven de volgende definitie van extrinsieke motivatie:

"Extrinsieke motivatie (komt van buitenaf) is het verlangen van de leerling om deel te nemen aan een activiteit vanwege externe stimuli, bijvoorbeeld goedkeuring of een cijfer."

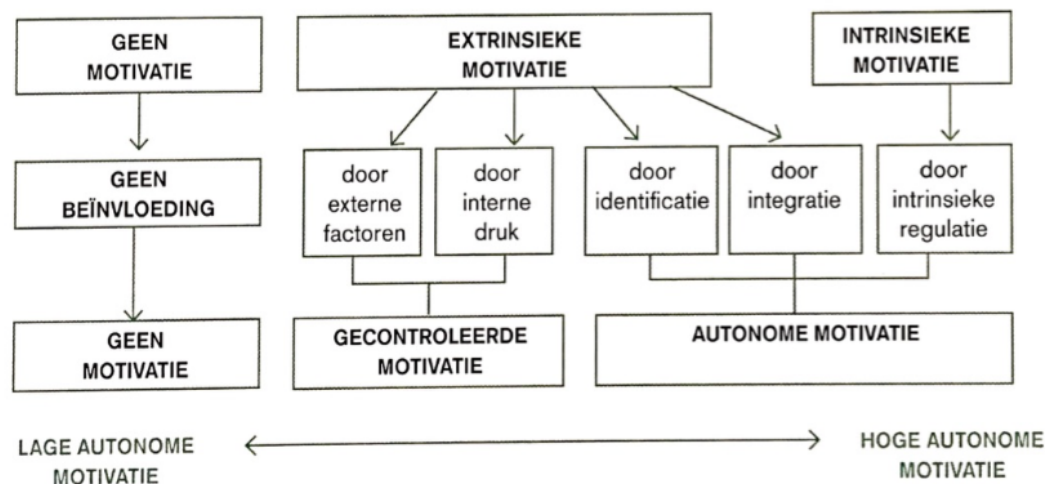
Extrinsieke motivatie wordt als een ondersteunende factor gezien voor intrinsieke motivatie. Figuur 1 op pagina 21, van Nelis & Van Sark (2014) geeft weer waar extrinsieke en intrinsieke motivatie in elkaar overlopen. Deze tabel geeft weer dat er geen absolute intrinsieke motivatie bestaat, wel een grote mate van intrinsieke motivatie.

De literatuur van Kohnstamm (2009) geeft aan dat leraren meer moeten aansturen op intrinsieke motivatie. De motivatie om te werken en goed te presteren is hoofdzakelijk een resultaat van de opvoeding en door leraren teweeg gebrachte belangstelling. Kohnstamm (2009) zegt dat motivatie een persoonlijkheidskenmerk is dat gestimuleerd moet worden om het optimale uit een leerling naar boven te halen.

Extrinsieke motivatie ontstaat vanuit een externe bron. Je bent ergens mee bezig omdat iemand anders het wil of omdat het moet. Extrinsieke motivatie wordt verkregen door iemand te belonen of te straffen. Enkele voorbeelden van extrinsieke motivatie zijn volgens Kohnstamm:

- Functioneren omdat iemand anders dat verlangt.
 - De prikkels om iets te doen, komen van een externe bron.
 - Zijn over het algemeen minder betrokken en maken meer fouten.
 - Extrinsiek gemotiveerden zijn minder productief.
 - Beleven vaak minder plezier aan werken dan intrinsiek gemotiveerden.
- (Kohnstamm, 2009)

Nelis en Van Sark (2014) beschrijven motivatie als een schuifje met twee uitersten. Aan de linker kant extrinsieke motivatie en aan de rechterkant intrinsieke motivatie. Wanneer het schuifje van links naar rechts schuift neemt de motivatie steeds verder toe. In het volgende figuur wordt door middel van een schema weergegeven hoe dit werkt.



Noot. Figuur 1. Herdrukt van "Motivatie binnenstebuiten: hoe krijg je jongeren in beweging?" door Nelis, H., & Van Sark, Y. (2014) P. 36. Kosmos Uitgevers, Utrecht.

Aan de linkerkant van het schema staan de personen die niet gemotiveerd zijn, ook wel a-motivatie genoemd. Het is mogelijk om naar rechts op te schuiven door middel van beïnvloeding door personen of gebeurtenissen. Dit worden de vier vormen van extrinsieke motivatie genoemd.

- **motivatie door externe factoren** ontstaat door beloning te krijgen of straf te vermijden.
- **motivatie door interne druk**, positieve gevoelens willen ervaren of negatieve vermijden zoals angst en schaamte.
- **motivatie door identificatie**, inzet vanwege persoonlijke interesses of belangen.
- **motivatie door integratie**, iets doen vanuit eigen waarden en normen.

Deze vormen van extrinsieke motivatie kunnen zorgen dat het gevoel van autonomie versterkt wordt. In het schema wordt dit uitgelegd door middel van twee tussenstappen, namelijk gecontroleerde motivatie en autonome motivatie. Hoe groter het gevoel van autonomie, hoe sterker de intrinsieke motivatie zal worden (Nelis en van Sark, 2016).

Nelis en van Sark (2016) geven aan dat als deze stappen van extrinsieke motivatie worden gebruikt, er een verschuiving richting intrinsieke motivatie kan plaatsvinden.

Het schema van Nelis en van Sark (2016) is gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2008). Er wordt uitleg gegeven aan de hand van een voorbeeld. Denk bijvoorbeeld aan ouders die hun kind pushen om goede cijfers te halen op school of een werkgever die werknemers aanspoort met hoge doelen en bonussen. Dit zijn klassieke voorbeelden van extrinsieke motivatie.

Sociaal-psycholoog Zimbardo (2007) geeft nog een belangrijk aspect van extrinsieke motivatie weer. Als veel gebruik wordt gemaakt van extrinsieke beloning zal de kracht van intrinsieke beloning afnemen. Vooral als niet goed gekeken wordt naar de kwaliteit van de prestatie. Deze opvatting houdt sterk verband met het in het hoofdstuk intrinsieke motivatie beschreven Sawyer-effect.

Daarnaast geeft Van Parreren (1991) de volgende voorbeelden van extrinsieke motivatie die in het Sawyer-effect genoemd worden en overeenkomsten heeft met het schema van Nelis en van Sark (2016). Van Parreren (1991) geeft de volgende voorbeelden over de verschillen van extrinsieke motivatie. De drie voorbeelden komen letterlijk uit het boek van Tieleman waar Van Parreren wordt aangehaald. Het eerste en het tweede voorbeeld geven aan dat een kind ondanks dat het extrinsiek gemotiveerd wordt, dit kan ombuigen naar intrinsieke motivatie. Het onderwijs heeft hierin een essentiële rol.

“1 Extrinsieke motivatie door de leerintentie om een taak te volbrengen: een kind wil uit zichzelf leren, omdat hij daarmee iets kan bereiken. Een voorbeeld van extrinsieke motivatie door een leerintentie is het oefenen met het uitspreken van woorden en zinnen, die door een logopedist zijn opgegeven, zodat het kind van het stotteren af kan komen. Het leren zelf is hierbij dus een intrinsieke beloning.”

“2 Extrinsieke motivatie in de vorm van doe-taken of gesloten taken: het kind wordt alleen gemotiveerd door de taak zelf, maar het is niet gericht op het leren. Het leren geeft geen voldoening, mist bovenstaande intentie, een voorbeeld van extrinsieke motivatie door een leertaak is het leren van de tafels van vermenigvuldiging (de taak) omdat het kind daarna minder fouten maakt in zijn sommen.”

“3 Motivatie door beloning en straf: het kind wil iets leren, omdat het gevolg leuk is of omdat het niet of onjuist leren leidt tot straf. Het positieve gevolg kan bestaan uit een beloning, een gunst of compliment. Deze wijze van leren is een vorm van conditioneren”.

(Parreren, P46. 1991).

Externe motivatie is geen stabiele factor. Er zijn veel factoren die de motivatie van leerlingen kunnen beïnvloeden. De voorbeelden van Van Parreren (1991) geven weer dat de aanpak van een docent doorslaggevend kan zijn voor de mate van motivatie. Bijvoorbeeld een kleine verandering in een leeromgeving of bijvoorbeeld een vorm van beloning door de docent kunnen resulteren in een verandering in motivatie. Het is van belang om te weten wat leerlingen in een specifieke leeftijdsgroep motiveert en beïnvloedt, zodat hiermee rekening kan worden gehouden tijdens het interviewen en ook tijdens het lesgeven.

Conclusie theoretische deelvraag

Om antwoord te geven op de vraag *wat zijn extrinsieke factoren volgens de literatuur* wordt geprobeerd verduidelijking te geven door middel van beschreven literatuur. Het schema dat weergegeven wordt in figuur 1 geeft aan dat extrinsieke motivatie niet is uit te sluiten. Extrinsieke motivatie bestaat uit verschillende fases en kan leiden tot intrinsieke motivatie. Het type onderwijs dat Innova aanbiedt kan gebruik maken van deze kennis om de leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling richting intrinsieke motivatie. Aan de hand van de vier vormen van externe motivatie kan er zichtbaar gemaakt worden in hoeverre leerlingen gemotiveerd zijn en waar er nog winst te halen valt. Daarnaast wordt door de theorie van Van Parreren (1991) over het Sawyer-effect duidelijk welke vormen van beloning niet gewenst zijn bij leerlingen.

Hoofdstuk 3 Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de manier van werken beschreven. Aan bod komen de volgende onderwerpen: het onderzoekstype, de onderzoeksmethode, de populatie, de steekproef, de dataverwerkingsmethode, de validiteit, de betrouwbaarheid, de instrumenten en de ethische overwegingen.

3.1 Onderzoekstype

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gekozen voor een kwalitatief onderzoek. De literatuur geeft aan dat intrinsieke en extrinsieke motivatie zeer context-afhankelijk zijn. Verder zien de onderzoekers dat de specifieke situatie invloed heeft op hoe leerlingen vaardigheden ontwikkelen en gemotiveerd raken. Daarom willen de onderzoekers graag meer weten over de belevingswereld van de doelgroep.

De onderzoekers proberen de belevingswereld en de belevingswaarde van een persoon inzichtelijk te krijgen. De onderzoeksvorm die gekozen is is een inventariserend onderzoek. Bij een inventariserend onderzoek gaat het om het analyseren van problemen en situaties. Het onderzoek richt zich niet op cijfermatige informatie, wat een kenmerk is van een kwantitatief onderzoek. Het domein bestaat uit eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova. De doelgroep zal worden geïnterviewd door middel van semigestructureerde Interviews. Bij een semigestructureerd interview is het van belang dat er vragen zijn geformuleerd om te kunnen doorvragen. Elke respondent kan op een andere manier antwoord geven. Hierin zit voor de onderzoekers de uitdaging om alle respondenten volledig uit te vragen (Migchelbrink, 2006).

Het onderzoek valt onder de noemer praktijkgericht onderzoek, ook wel empirisch onderzoek genoemd. Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek omdat het van toepassing is op de oplossing van een probleem in de praktijk. De onderzoekers hebben getracht de motivatie te verklaren. Er is gebruikt gemaakt van een beperkt aantal onderzoekseenheden. Deze zijn de personen die deelnamen en de al beschikbare databestanden. De onderzoekers konden de leerlingen op een vast moment in de week bevragen (Verhoeven, 2011).

3.2 Onderzoeksmethode

Het betreft een inventariserend onderzoek. De onderzoekers gaan in kaart brengen wat leerlingen beweegt om zich in te zetten voor school. De onderzoekers gaan de leerlingen bevragen aan de hand van semigestructureerde interviews. De kracht van deze manier van ondervragen ligt in de mogelijkheid om diep op de motieven van de respondenten door te vragen. Een essentieel onderdeel van een inventariserend onderzoek is het in kaart brengen van de huidige stand van zaken (Migchelbrink, 2006).

3.3 Populatie

Volgens Verhoeven (2011) bestaat de populatie uit alle eenheden waarover het onderzoek uitspraken doet. De populatie van dit onderzoek wordt gevormd door alle eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova. Innova kent 61 eerstejaars leerlingen. De verhouding tussen jongens en meisjes is ongeveer gelijk, 33 meisjes en 28 jongens.

3.4 Steekproef

Binnen het onderzoek is gekozen voor een combinatie van aselechte steekproeven.

In eerste instantie wordt gebruik gemaakt van een clustersteekproef. Bij een clustersteekproef gaat het vaak om bestaande groepen waarbij een aantal kenmerken op

elkaar lijken (Verhoeven, 2011). Binnen dit onderzoek worden de klassen binnen de school als bestaande groepen gezien. Van de drie eerstejaars klassen wordt op willekeur één klas gekozen. Een klas bestaat gemiddeld uit 20 leerlingen.

Binnen deze groep wordt een gestratificeerde steekproef getrokken waarin er twee verschillende strata zijn: jongens en meisjes. Hiermee willen de onderzoekers er voor zorgen dat jongens en meisjes binnen de steekproef evenredig vertegenwoordigd worden. Binnen de klas is verschil in niveau: vmbo-t en havo. Bij aanvang van het interview is de respondent naar het niveau van de opleiding gevraagd (Verhoeven, 2011).

Door de onderzoekers wordt beoogd om 16 interviews af te nemen. Dit zal betekenen dat 25 procent van de populatie wordt bevraagd. Dit is voldoende om een representatief beeld te geven.

3.5 Dataverwerkingsmethode

De interviews die worden afgenomen worden opgenomen met een voicerecorder om vervolgens getranscribeerd te worden. De verschillende transcripten worden genummerd om ze uit elkaar te houden. Daarnaast is gevraagd naar de leeftijd, jongen/meisje en vmbo-t/havo. Dit is informatie die interessant is voor de resultaten van het onderzoek. Zo kan bijvoorbeeld verband gelegd worden tussen de motivatie van jongens en meisjes in dezelfde leeftijd.

Na het transcriberen heeft er data-reductie plaatsgevonden om te zorgen voor overzicht en het filteren van de bruikbare informatie. De bruikbare informatie die overblijft is verwerkt in een labelschema. Dit is een tabel die een hoofdlabe, sub-labe, fragmentnummer en het daadwerkelijke fragment weergeeft. Dit labelschema geeft op een eenvoudige manier de data weer in categorieën, zodat het herleidbaar is naar het betreffende interview en ook bruikbaar is voor het schrijven van resultaten.

3.6.1 Validiteit

Volgens Verhoeven (2011) wordt met validiteit, de geldigheid van het onderzoek, bepaald in welke mate het onderzoek vrij is van systematische fouten. Des te minder systematische fouten worden gemaakt, des te meer de resultaten een afspiegeling van de werkelijkheid zullen zijn. Hieronder worden drie vormen van validiteit besproken.

3.6.2 Interne validiteit

Interne validiteit betekent dat de onderzoekers kijken of het onderzoek juist is uitgevoerd. Centraal staat de kwaliteit van het onderzoek. De onderzoekers beogen antwoord te geven op de vraagstelling.

De onderzoekers beogen in de kwalitatieve analyse de systematische fouten tot een minimum te beperken. Onder andere door geluidsopnames van de interviews te maken wordt voorkomen dat misverstanden ontstaan over de gedane uitspraken. Daarnaast gaan de onderzoekers het gehele proces evalueren. Om de externe validiteit te waarborgen wordt gekeken of de steekproef de juiste afspiegeling vormt van de populatie (Verhoeven, 2011). Met de wijze waarop de onderzoekers de steekproef uitvoeren beogen zij dat de steekproef representatief is voor de populatie, om vervolgens de resultaten te kunnen generaliseren voor de gehele populatie. Daarnaast maken de onderzoekers gebruik van gevalideerde vragenlijsten. Deze staan verder beschreven in 3.7, De instrumenten en procedure.

3.6.3 Externe validiteit

Dit onderzoek doet enkel uitspraken over de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova. Verschillende leerlingen van Het Stedelijk Lyceum Innova worden geïnterviewd voor het onderzoek. Om de externe validiteit van dit onderzoek te kunnen waarborgen is gekozen

om een zo willekeurig mogelijke groep leerlingen uit het eerste jaar te ondervragen. Andere Kunskapsskolan-scholen in Nederland kunnen tevens gebruik maken van dit onderzoek. Het geeft een realistisch beeld van de ontwikkelingsfase in relatie tot het zelfstandig opstellen van het stellen van doelen. Dit onderzoek heeft een verkennende grondslag en biedt mogelijkheid tot verdere onderzoeken.

3.6.4 Begripsvaliditeit

Begrippen die in het onderzoek worden gebruikt zijn in het theoretisch kader uitgelegd door middel van wetenschappelijke bronnen. Vanuit de operationalisatie moeten de vragen naar voren komen die meten wat de onderzoekers beogen te meten. De variabelen uit de operationalisatie zijn de vragen uit de vragenlijst (bijlage 2). Er is gekozen voor een semi gestructureerd interview. Mochten vragen geen volledige antwoorden opleveren, bestaat de mogelijkheid om door te vragen. Het taalgebruik van de onderzoekers en de formulering van de vragen worden aangepast op de doelgroep. De onderzoekers gaan de interviews samen afnemen. Dit is van belang voor het optimaal uitvragen van de respondenten. Er zal steeds slechts één respondent worden bevraagd om beïnvloeding van antwoorden tussen respondenten te voorkomen. De interviews worden opgenomen om op een juiste manier te kunnen verwerken. Daarnaast zorgt dit voor een grotere betrouwbaarheid van het onderzoek.

3.7 Instrumenten en procedure

Voor dit onderzoek worden eerstejaars leerlingen van Het Stedelijk Lyceum Innova geïnterviewd. Om de interviews succesvol te laten verlopen maken de onderzoekers gebruik van een gevalideerde vragenlijst. Deze vragenlijst is gemaakt voor een kwantitatief onderzoek. Dat is in de basis niet geschikt voor een kwalitatief onderzoek, maar hij wordt ingezet als gespreksstarter. De leerlingen worden gevraagd de lijst met schaalvragen in te vullen. Aan de hand van de gegeven antwoorden gaan de onderzoekers vragen stellen.

The Self-Regulation Questionnaire is een vragenlijst gemaakt om de mate van motivatie te onderzoeken. Van de vragenlijst bestaan twee versies, één voor volwassenen en één voor leerlingen.

“questionnaire concerns the reasons why children do their school work. The scale was developed for students in late elementary and middle school.” (Miller & Brown P.1, 1991).

De versie voor leerlingen heeft een schaal van vier punten waar de versie voor volwassenen een schaal van zeven punten kent. Daarnaast is het taalgebruik aangepast zodat het beter te begrijpen is voor leerlingen.

De vragenlijst bevraagt vier subschalen: motivatie door externe druk, motivatie door interne druk, motivatie door identificatie en intrinsieke regulerende motivatie.

De onderzoekers kwamen tot het besluit dat het in belang van het onderzoek verstandig is om de vragenlijst aan te vullen met vragen over intrinsieke regulerende motivatie, omdat naar mening van de onderzoekers dit nog niet volledig wordt belicht.

Deze vragen worden toegevoegd van een tweede gevalideerde vragenlijst: intrinsic motivation inventarisation. Dit is een vragenlijst die zich voornamelijk toespitst op intrinsieke motivatie en dus minder bruikbaar is maar als aanvulling op de eerste vragenlijst zeer nuttig. De gebruikte vragenlijst is te lezen in de bijlage 2. Daarnaast wordt de leerlingen een afbeelding voorgelegd over het stellen van doelen. Deze afbeelding komt van de learning portal waarop de leerlingen hun schoolwerk maken (bijlage 4).

3.8 Betrouwbaarheid

Onder betrouwbaarheid van onderzoek verstaat Verhoeven (2011) de mate waarin het onderzoek vrij is van toevallige fouten. Een onderzoek is betrouwbaar als het herhaalbaar en controleerbaar is.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek zo groot mogelijk te houden gaan de onderzoekers gebruik maken van de volgende werkwijzen en instrumenten: er worden semigestructureerde interviews gehouden omdat dit aansluit bij een kwalitatief onderzoek. Met een semigestructureerd interview is er ruimte om door te vragen. Dit is van belang om terugkomende thema's uit te vragen.

De onderzoekers maken gebruik van een gevalideerde vragenlijst die is besproken met een orthopedagoog en een leerkracht op locatie. Dit is gedaan om taaltechnisch aan te sluiten bij de leerlingen. Op verschillende punten zijn aanpassingen gemaakt om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de belevingswereld van de doelgroep. Denk hierbij bijvoorbeeld aan woorden zoals 'schoolwerk' of 'werktaken'. De tijdsduur van de interviews is besproken met de orthopedagoog. Wat kunnen de onderzoekers verwachten van de concentratie van de leerlingen? De orthopedagoog heeft de onderzoekers ook bruikbare vragen gegeven om te gebruiken tijdens het doorvragen nadat de vragenlijst is ingevuld.

De onderzoekers maken gebruik van een vaste interviewruimte. Dit is van belang om de leerling vrijuit te laten praten en ruis te voorkomen.

Verder zullen de onderzoekers een aantal keren op locatie aanwezig zijn, zodat de leerlingen bekend zijn met de onderzoekers. Hiermee willen de onderzoekers bereiken dat de leerlingen zich op hun gemak voelen tijdens de interviews. Daarnaast is het betrouwbaarheid bevorderend dat er twee onderzoekers aan het werk zijn die elkaar kunnen aanvullen en controleren. Het toeval wordt met deze manier van werken zo veel mogelijk uitgesloten, zodat bij herhaling van het onderzoek een eenzelfde antwoord naar voren komt. Fouten die leiden tot gebrek aan betrouwbaarheid worden volgens de onderzoekers zo veel mogelijk uitgesloten (Verhoeven, 2011).

3.9 Ethische overwegingen

Respondenten van dit onderzoek werken vrijwillig mee. De uitkomsten van de interviews worden anoniem verwerkt. De onderzoekers beogen dat de uitkomsten van het onderzoek geen nadelige effecten zullen hebben voor de respondenten. Volgens Baarda, De Goede en Teunissen, (2005):

“Een onderzoek is ethisch verantwoord wanneer respondenten vrijwillig meewerken en de uitkomsten van de interviewde anoniem worden verwerkt en voor de respondenten geen nadelige effecten hebben.”

De onderzoekers hebben toestemming van de opdrachtgever om het onderzoek te starten. De opdrachtgever heeft aangegeven toestemming van ouders te hebben. Onderzoekers werken in opdracht van school en zowel de onderzoekers als de opdrachtgever hebben een contract getekend om de gemaakte afspraken na te komen. Dit contract is te vinden in bijlage 1.

Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk staan de resultaten van het onderzoek beschreven. Daarin worden de steekproef, de respons en de gehanteerde werkwijze besproken. De resultaten van het onderzoek zijn tot stand gekomen uit 17 interviews met eerstejaars leerlingen van Het Stedelijk Lyceum Innova. Met de interviews willen we antwoord geven op de praktische deelvragen van het onderzoek die beschreven staan in hoofdstuk 1.

De antwoorden van de respondenten zijn geordend in een labelschema (bijlage 3).

De resultaten die beschreven staan worden ondersteund door citaten uit het labelschema.

Steekproef, respons en werkwijze

Omdat het een kwalitatief onderzoek betreft is gebruik gemaakt van de data wervingsmethode interviews. Er zijn 17 interviews met eerstejaars leerlingen van Het Stedelijk Lyceum Innova gehouden. Uiteindelijk zijn acht jongens en negen meisjes geïnterviewd. De respondenten zijn via een steekproef uitgekozen om deel te nemen aan het onderzoek. De respondenten zijn klassikaal voorbereid op het interview, waardoor ze op hun gemak gesteld waren. De leeftijd varieert tussen de 12 en 14 jaar. Door een even aantal jongens als meiden te nemen kan er een zo valide mogelijk onderzoeksresultaat behaald worden. Een mannelijke respondent (nr. 17) heeft zichzelf proactief aangemeld om deel te nemen aan het onderzoek.

Tijdens de interviews is gebruik gemaakt van een gevalideerde vragenlijst als gespreksstarter met een schaal van 1 tot en met 4. Deze vragenlijst was de aanleiding tot een half gestructureerd interview. De belangrijkste onderwerpen uit die lijst hebben de onderzoekers bij elk interview bevraagd, aangevuld met uitschieters die naar voren kwamen uit die vragenlijst. Daarnaast was er ruimte voor eigen inbreng van de respondenten. Eigen inbreng kan een stroef lopend gesprek op gang brengen en de mogelijkheid bieden voor de interviewers om nieuwe onderwerpen aan te snijden. De onderzoekers hebben gebruik gemaakt van een leeg klaslokaal zodat de interviewomstandigheden zo veel mogelijk constant bleven, waardoor de betrouwbaarheid gewaarborgd was.

Alle opbrengsten zijn afgeleid uit het labelschema die te vinden is in bijlage 3.

Deze labels komen overeen met de dimensies en de indicatoren beschreven in de operationalisering.

4.1 Resultaten extrinsieke factoren

Welke extrinsieke factoren spelen voor de leerlingen van Het Stedelijk Lyceum een rol bij het maken van schoolwerk?

Label	Sublabel
Motivatie door externe druk	Conformistisch gedrag
	Sociale beloning
	Sociale straf
	Materiële beloning
	Materiële straf
Motivatie door interne druk	Eigenwaarde gekoppeld aan activiteit
	Vermijden van negatieve gevoelens als schaamte. Ervaren van positieve gevoelens als trots.
Motivatie door identificatie	Vanuit bepaalde normen en waarden
	Bewustzijn van persoonlijk belang

Tabel 2

4.1.1 Resultaten, motivatie door externe druk

Uit de interviews komt naar voren dat de respondenten zich bijna allemaal conformistisch opstellen naar docenten en ouders en een enkele keer naar vrienden of ze zeggen zich bewust zijn van leerplicht.

R. "Van mijn moeder en van mijzelf. Ja soms heb ik het ook wel als de leraren mij corrigeren van: doe nu je werk! Dan, dan moet het wel. Maar doe je het op een gegeven moment wel gewoon voor jezelf."

(respondent 1, fr. 3)

R. "Gewoon leraren maar ook vrienden van mij, als ze zien dat je niet bezig bent met je werk zeggen ze je moet wel je werk afmaken anders loop je achter met je werk en dan ga je niet over en zo." (respondent 5, fr. 6)

R. "Dat moet gewoon want iedereen moet naar school en daar moet je werk doen." (respondent 6, fr. 1)

Uit de interviews komt naar voren dat een sociale beloning voor leerlingen bestaat uit een compliment en uit blijdschap van de ouders. Leerlingen vinden het prettig om een compliment te ontvangen maar geven aan het daar niet voor te doen. Een enkeling trekt de oprechtheid van een compliment in twijfel.

R. "Het mag wel, maar het hoeft van mij niet.

I. Maar krijg je wel eens een beloning?

R. Ik krijg wel eens een compliment zo van: "je bent goed aan het werk". Maar, zeg maar .. tsja, daar werk ik helemaal niet voor om een compliment te krijgen." (respondent 7, fr. 4)

R. "Soms, ja dan denk ik van, ben dan, ik heb een compliment, maar soms vat ik het ook anders op. En dan denk ik van: waarom dat compliment?" (respondent 17, fr. 1.1)

Uit de data blijkt dat sociale straf voor de leerlingen vooral bestaat uit de angst om niet over te gaan en achterop te raken. Daarnaast geven enkele respondenten aan dat ouders teleurgesteld kunnen raken.

- R. *"Ja ik denk dat mijn ouders het niet mooi zouden vinden als ik niet mijn best zou doen.*
 I. *Problemen, hoe zien die problemen er dan uit? Want je zegt dat zouden mijn ouders niet mooi vinden.*
 R. *Ze zouden niet trots op mij zijn. In de zin van ja meer dan je best kun je niet doen maar als je het niet doet dan is het ook niet goed.*
 I. *Vind jij het belangrijk dat je ouders trots op je zijn?*
 R. *Ja jawel."* (respondent 15, fr. 4)
- R. *"Over het algemeen loop ik niet zo veel achter, maar het is wel eens gebeurd dat ik .. nah zo erg .. Dat ik zo erg achter liep dat ik gewoon thuis.. Heel veel moest werken.*
 I. *En wat vond je daarvan?*
 R. *Ja, ik vond dat soms wel irriterend. Omdat me moeder zelf de hele tijd zat aan te dringen. Ja, maak je werk nou eens af dit dat."* (respondent 16, fr. 5)

Uit de interviews komt naar voren dat een materiële beloning en materiële straf over veel van dezelfde onderwerpen gaat. Vrije tijd is een regelmatig terugkerend thema. Tijdens de les belonen leerlingen zichzelf met het kijken van een YouTube filmpje, het luisteren van muziek of het behalen van een goed cijfer. Andere leerlingen geven aan schoolwerk tijdens de schooluren af te ronden, zodat ze hun vrije tijd niet hoeven te besteden aan schoolwerk waardoor ze aan die tijd een eigen invulling kunnen geven.

- R. *"Dan kan ik sommige dingen niet doen, zoals voetballen. Dan moet ik in het weekend verder, of misschien 's avonds laat wel."* (respondent 1, fr. 2)
- I. *"Hoe ziet die trots er dan uit?*
 R. *Gewoon, blij zijn. Van ja ik heb het af, nou kan ik eindelijk me eigen dingen doen."* (respondent 11, fr. 5)
- I. *"Hoe zien die problemen er dan uit?*
 R. *Dan moet je een heel gesprek voeren en dan moet je je werk in een keer afmaken. En dat is niet handig."* (respondent 16, fr. 4)

4.1.2 Motivatie door interne druk

Uit de interviews komt naar voren in welke mate leerlingen gemotiveerd zijn door eigenwaarde te koppelen aan activiteiten en welke activiteiten dit zijn. Over het algemeen zeggen de respondenten dat het niet uit maakt wat andere leerlingen over hun schoolprestaties denken.

- R. *"Nee, ze moeten je aardig vinden om wie je bent. En niet om, om of je wel of niet slim bent."* (respondent 10, fr. 10)

Uit andere antwoorden komt naar voren dat enkele leerlingen onbewust wel bezig zijn met de mening van medeleerlingen of docenten en daar voldoening uit halen.

- I. *"Wat doet dat met je als je de vraag goed weet te beantwoorden?*
 R. *Dat geeft me een gevoel dat ik best wel slim ben eigenlijk."* (respondent 5, fr. 8)
- R. *"Nee. Dat maakt me helemaal niet uit. Omdat, zeg maar, ik van me zelf wel weet of ik een goede leerling ben of niet. En ik denk dat de docent dat ook wel weet. En het is niet, zeg maar, echt belangrijk wat andere mensen vinden of ik een goede leerling ben of..."* (respondent 7, fr. 2)

Daarnaast komt uit een antwoord van een respondent naar voren wanneer leerlingen goed zijn in een vak, dit ook willen laten zien aan anderen.

- I. *"Maar soms wel zeg je, wanneer dan wel?*
 R. *Nou bijvoorbeeld bij LO dan hoef ik niet perse de slechtste te zijn."* (respondent 15, fr. 9)

Tot slot is het voor enkele respondenten belangrijk dat de docent ze een goede leerling vindt waardoor de omgang beter verloopt.

I. *Vind je het belangrijk dat de docent jou een goede leerling vindt?*

R: *Ja.*

I. *En wat maakt dat jij dat belangrijk vindt?*

R. *Dan kan ik ook wat beter omgaan met die leraar. Ja dat maakt het wat makkelijker.*" (respondent 16, fr. 12)

Vermijden van negatieve gevoelens als schaamte en het ervaren van positieve gevoelens als trots

Respondenten geven aan stress te ervaren wanneer zij het schoolwerk niet af hebben. De stress kan zich uiten in fysieke klachten zoals buikpijn en hoofdpijn. Respondenten hebben het idee zenuwachtig te worden wanneer zij hun werk niet af hebben. Ze geven aan er niet tegen te kunnen wanneer mensen teleurgesteld in ze zijn.

R. *"ja ik kan er niet tegen als mensen teleurgesteld in mij zijn."* (respondent 8, fr. 8)

R. *"ja dan krijg ik buikpijn misschien wel... ja dan krijg ik hoofdpijn enzo.. en word ik gestresst"* (respondent 1, fr. 1)

Twee respondenten geven aan vragen in de klas niet te beantwoorden vanwege de angst om te falen.

I. *"Waarom probeer jij klassikaal moeilijke vragen niet te beantwoorden?"*

R. *Eigenlijk doe ik dat nooit maar, ik heb ja faalangst eigenlijk, als ik voor de hele klas iets zeg."* (respondent 6, fr. 11)

R. *"Nou nog niet echt hier maar bijvoorbeeld op de basisschool dan vond ik rekenen altijd leuk en volgens mij kon ik dat ook best wel goed. En dan durfde ik het nooit te zeggen van ik denk dat het is. En dan zei iemand anders hetzelfde antwoord wat ik in gedachte had en dan was dat goed en dan denk ik van nou had ik het toch maar gezegd."*

I. *Wat maakt het dat je het niet durfde te zeggen op de basisschool?"*

R. *Waarschijnlijk dat het volledig fout was of ja ik denk twijfel."* (Respondent 2, fr. 8)

De ervaring van positieve gevoelens uiten zich bij de respondenten als een ervaring van blijdschap en trots op het gemaakte werk.

I. *"Je bent heel erg trots op jezelf als je het goed doet, hoe ziet die trots er uit?"*

R. *Ik ben gewoon altijd blij als ik heel veel werk heb gemaakt."* (respondent 16, fr. 7)

4.1.3 Motivatie door identificatie

De resultaten van bewust zijn van persoonlijk belang en normen en waarden kennen overlap met elkaar. Het verschil tussen bewust zijn van persoonlijk belang en normen waarden is dat bij normen en waarden duidelijk naar voren komt wat de mening van de respondent is.

Respondenten zijn zich bewust dat ze schoolwerk moeten maken zodat ze een goede toekomst kunnen krijgen. Met een goede toekomst geven de respondenten aan een goede baan hebben en geld verdienen.

R. *"Nou het is niet dat ik het perse maak omdat ik geen problemen wil of zo. 'T is ook wel voor me eigen bestwil."* Respondent (4, Fr.4)

I. *"Waarom doe jij je best voor school, omdat ik dat hoor te doen. Daar ben je het niet mee eens. Klopt dat wat ik zeg?"*

R. Ja. Een beetje je hoort het wel te doen maar ook omdat ik het zelf wel wil.

I. En wat maakt het dat jij je best wil doen voor school?

R. Omdat ik later een baan wil hebben" (respondent 14, fr. 1/13)

R. "Ja ik vind wel dat je gewoon school hoort te doen. Ja, anders zat ik hier niet.

I. En voor wie hoor jij dat te doen?

R. Voor mezelf, voor later" (respondent 15, fr. 1)

Respondenten geven aan dat ze bewust zijn dat als ze hun werk op school maken ze thuis niet hoeven werken. Respondenten willen een vak begrijpen omdat ze plezier willen hebben, ook al zijn ze er niet goed in.

R. "nou dan heb je wel meer tijd want als je op school zit alleen maar spelletjes te doen dan, dan heb je al bijna zes uur verspeeld aan spelletjes doen dan heb je thuis ik zeg maar vier uren schoolwerk terwijl je dan eigenlijk de hele dag aan schoolwerk kan, zo krijg je het ook makkelijk af." (respondent 1, fr. 6)

I. "Omdat ik het vak wil begrijpen." Daar ben je het helemaal mee eens.

R. Ja, want ik heb wel moeite met science en ik vind science heel leuk. Alleen ik snap er helemaal niks van." (respondent 7, fr. 8)

4.2 Welke intrinsieke factoren

Spelen voor de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova een rol bij het maken van schoolwerk?

Label	Sublabel
Intrinsiek geregleerde motivatie	Interesse
	Plezier
	Voldoening

De sublabels interesse, plezier en voldoening worden in de resultaten samengevoegd, omdat ze sterk verband met elkaar houden. Een aantal respondenten stelt dat plezier een belangrijke voorwaarde is om hun best te kunnen doen bij hun schoolwerk. Uit de antwoorden komt naar voren dat het ene sublabel het andere sublabel niet uitsluit. Wanneer een leerling interesse heeft, heeft hij plezier in het werk en haalt hij voldoening uit de activiteit.

I. Wat is jouw lievelingsvak?

R: Engels.

I. En dan doe jij extra je best bij Engels?

R: Ja.

I. En wat betekent dat?

R: Nou, dat ik zeg maar, ja, actiever ben bij Engels dan bijvoorbeeld bij geschiedenis

I: En hoe komt dat?

R: Omdat ik gewoon meer plezier heb in Engels. En ik weet wel dat school niet om plezier gaat, maar het is toch wel leuk als je bij één vak gewoon dat je hebt dat het, dat je dat wel leuk vindt.

I. Werk jij dan ook vooruit met Engels, dat je zegt van ik doe al extra werk?

R. Soms wel. Soms wel.

I: Wanneer wel en wanneer niet?

R. Nee. Alleen als ik er zin in heb." (respondent 7, fr. 1/1.1)

I. Jij vindt leren ook boeiend?

R. Jawel, want anders zou ik denk ik niet mijn best kunnen doen." (respondent 15, fr. 7)

R. "Het is gewoon saai, ja heel veel leraren praten ook gewoon op een hele saaie toon."

(respondent 5, fr. 5.2)

R. "Jawel. Als je het niet leuk vindt dan kun je het ook niet zo goed maken." (respondent 9, fr. 6)

4.3 Voorwaarden van motivatie

Label	Sublabel
Voorwaarden van motivatie	Competentie
	Relatie en verbondenheid
	Autonomie
	Metacognitie

Tabel 3

De voorwaarden van motivatie kwamen tijdens de interviews ook aan bod. Verschillende respondenten gaven aan uitdaging nodig te hebben voor schoolwerk.

R. "Ik ben nu bezig om in te halen. Dus omdat ik filmpjes kijk, omdat het allemaal makkelijk is vind ik, maar daar hebben we nu ook een afspraak over. Als ik allemaal goed heb gemaakt aan het einde van het jaar, ga ik over naar HAVO. Ik heb ook wel aangegeven dat ik gauw al andere dingen ga doen omdat ik het soms makkelijk vind, dus zei Lucien van "Nou, als je kunt laten zien dat je het echt kan, dan mag je naar de HAVO heen." (respondent 4, fr. 6.2)

R. "Nou, het is de uitdaging zoals hij al zei. Dat is een beetje.. dat het niet te makkelijk is. Dat je wel echt een beetje tijd in moet steken voordat je het weet." (respondent 4, fr.7)

Enkele respondenten weerhouden zich ervan om vooruit te werken.

I. "Dus jij werkt wel eens in het voren?"

R. Ja heel soms maar ik heb geen zin omdat altijd te doen want dan ben ik volgende week ook weer eerder klaar en dan." (respondent 14, fr. 6)

Een andere respondent geeft aan minder plezier te hebben in vakken waarin zij zich minder competent voelt vanwege dyslexie.

I. Kun je eens een vak noemen dat je niet leuk vindt?

R: Ja iets met veel dingen opschrijven of veel leren.

I. Ja en ga je daar even gemakkelijk mee aan het werk als met CKV bijvoorbeeld, of heb je daar iets meer moeite mee?

R: ja daar heb ik iets meer moeite mee, omdat ik dyslexie heb" (respondent 14, fr. 15)

Hieronder enkele fragmenten die aangeven hoe verbondenheid een rol speelt voor respondenten bij het maken van het schoolwerk.

I. Nou je vindt het belangrijk om te werken in de klas.

R. Ja dat wel want dan kan je ook met anderen samenwerken en ook sociale contacten zeg maar.
(respondent 15, fr. 16)

I. Maar wie zijn die andere mensen dan?

R. Ik doe heel veel dingen samen met een iemand uit de klas.

I. En werkt die ook op havo niveau?

R. Zij heeft al meer vakken dan ik op havo. (respondent 14, fr. 8)

Uit enkele interviews kwam het belang van autonomie naar voren en hoe de respondenten dit ervaren.

R. Ja bij de andere school heb je echt een planning al vast staan wanneer je wat gaat doen en ook echt meer uitleg van een vak. Hier staat het gewoon allemaal in de computer en kan jezelf bepalen wat je wilt doen en dat is wel fijn.

I. Wat maakt het dat jij dat fijn vindt?

R. Dat als je bijvoorbeeld denkt op een dag ik heb nou echt geen zin in Nederlands .. dan doe je dat gewoon de volgende dag en dan verplaats je iets. (respondent 10, fr. 1)

R. "Dat ik zelf kan indelen waar ik kan zitten. Ja want het kan zijn dat je heel gestructureerd werkt dat je die dag wil doen en dan kun je zelf kiezen van ja op maandag ga ik dan taal doen." (respondent 12, fr. 16)

Uit de antwoorden van de respondenten kwam naar voren dat enkele leerlingen al weten welke omstandigheden invloed hebben op hun leerstijl, metacognitie.

I. En hoe ben jij daarmee aan het werk?

R. Ik probeer gewoon verschillende dingen uit en zeg maar, verschillende dingen hoe ik goed kan leren. En, zeg maar, als dat werkt dan blijf ik die uh .. dan blijf ik die, dan blijf ik dat gebruiken.

Maar als het niet werkt, dan zoek ik wat anders. (respondent 7, fr. 15.1)

In welke mate zijn de leerlingen op dit moment bezig met het stellen van doelen?

4.4 stellen van doelen

Label	Sublabel
Afbeelding	Wel bekend
	Beetje bekend
	Onbekend
Heb je een doel?	Langer termijn doel
	Tussendoel
	Werkdoel

Tabel 4

15 van de 17 respondenten geven aan bekend te zijn met de afbeelding (zie bijlage 4) en hebben hier kennis mee gemaakt via KED-learning portal of tijdens studiebegeleiding. De ene leerling weet beter waar de afbeelding voor dient dan de andere. Bij twee respondenten is de methode ingezet om de studievoortgang te stimuleren.

R. Ja die hebben we wel eens gehad bij studiebegeleiding, nou ik weet er zelf niet veel over, het staat in de leerlingportal, als je zo naar beneden scrollt als je je verveelt. (respondent 12, fr. 14)

R. Ja deze staat bij ons op de computer.

I. Ja heb je er al eens naar gekeken?

R. Ja volgens mij moet het voorstellen de berg die je moet gaan beklimmen of zo." (respondent 14, fr. 11)

De eerstvolgende vraag die hierop volgde was de vraag of de respondenten een doel hadden. Bewust of onbewust hadden alle respondenten een doel. De doelen verschillen in langer termijn doel, tussendoel en werkdoel. Respondenten met een langer termijn doel hebben al een idee wat ze later willen worden. Andere respondenten willen op langer termijn alleen hun diploma halen.

R. Ja. Fotograaf. Vind ik heel leuk. Maar ook grafisch tekenen. (respondent 17, fr. 21)

Velen geven aan als doel te hebben het jaar te willen halen en over te willen gaan naar de volgende klas. Daarnaast wordt aangegeven dat ze beter willen worden in vakken waarin ze niet goed zijn. Een enkeling geeft aan al eerder een doel te hebben behaald.

R. "Ja ik heb mijn doel eigenlijk al een beetje gehaald dus, ik had eerst lage havo ik bedoel mavo en nu doe ik havo. Ik wou eerst alleen voor Engels maar de docent heeft me gelijk voor alle vakken op havo gezet. Ja werk ik voor uit zeg maar, daar heb ik nog geen uitleg over gehad." (respondent 8, fr. 13)

R. "Ja, dat ik gewoon naar het tweede jaar ga" (respondent 9, fr. 13)

Sommige respondenten geven aan niet een doel te hebben die verder rijkt dan hun wekelijkse taken, dat is voldoende uitdaging voor ze.

R. "Gewoon proberen mijn werk af te krijgen elke week. Ja dat is op zich wel een uitdaging want deze week heb ik ook wel twee of drie dingen niet af." (respondent 12, fr. 15)

4.4.1 Wat bepaalt de keuze voor een leerplein?

Label	Sublabel
Keuze voor leerplein	Verdeling vakken (9 respondenten)
	Medeleerlingen (11 respondenten)
	Extra aandacht (11 respondenten)
	Docent (6 respondenten)

Tabel 5

De respondenten geven aan zelf keuzevrijheid te ervaren bij het maken van hun keuze voor de leerpleinen. De factoren die een rol spelen bij de keuze voor de leerpleinen zijn een goede verdeling van de vakken, medeleerlingen die op leerpleinen zitten, extra aandacht voor een specifiek vak en de docent die op het leerplein aanwezig is.

R. *“Bijvoorbeeld dat je elk vak, zeg maar sowieso wel één keer in de week doet.”* (respondent 9, fr. 14)

R. *“Dan zal ik toch heel eerlijk zijn, mensen die er bij zitten, want soms dan denk ik echt zo van nou die wil ik er wel in hebben en die echt totaal niet.”* (respondent 4, fr. 11)

R. *“Ik heb nu voor meer leerpleinen taal gekozen omdat ik taal een beetje moeilijk vind. Voor Nederlands en Engels soms Duits en daarvan heb ik wel meer tijd voor nodig en heb ik meer leerpleinen dan voor bijvoorbeeld biologie en science.”* respondent 1, fr.12)

R. *“Ja en ook qua leraren ook wel. Dan ga ik ook wel kijken welke leraren op dat plein zitten, als ik die leraar niets aan vind, dan probeer ik die gewoon te vermijden.”* (respondent 4, fr. 11.1)

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk staan de conclusies beschreven op de praktische deelvragen en van de hoofdvraag. Daarnaast worden aanbevelingen gedaan voor Het Stedelijk Lyceum Innova voor wie het onderzoek uitgevoerd is. De aanbevelingen kunnen ook gebruikt worden door andere Kunskapsskolan scholen.

5.1 Conclusie

In de onderstaande paragrafen worden conclusies per deelvraag beschreven waarin de theorie wordt gekoppeld aan de praktijk.

5.1.1 Welke extrinsieke factoren spelen voor de leerlingen van Het Stedelijk Lyceum Innova een rol bij het maken van schoolwerk?

Externe motivatie door externe druk

Uit de theorie blijkt dat leerlingen op verschillende manieren extrinsiek gemotiveerd kunnen zijn bij het maken van schoolwerk, waarbij de mate van autonomie kan verschillen. Leerlingen die gemotiveerd zijn door externe druk gedragen zich conformistisch (Nelis en van Sark, 2016). De leerlingen gedragen zich conformistisch ten opzichte van hun ouders, hun docent en een enkele keer ook tegenover hun vrienden. Hier is sprake van gecontroleerde motivatie. De leerling stelt zich conformistisch op tegenover hun schoolwerk om straf te vermijden of om een beloning te ontvangen. Een straf en/of beloning kan zowel sociaal als materieel zijn (Nelis en van Sark, 2016). Leerlingen ervaren achterlopen met schoolwerk en teleurgestelde ouders als een sociale straf. Leerlingen ervaren een compliment als een sociale beloning en ook al geven ze aan dat ze het hier niet voor doen, dan toch vinden ze het wel prettig om het compliment te horen. Materiële straf en beloning kent een overkoepelend thema, namelijk vrije tijd. Wanneer leerlingen hun schoolwerk afhebben kunnen zij hun vrije tijd zelf invullen om dingen te doen zij leuk vinden. Dit ervaren zij als een beloning. Wanneer leerlingen hun schoolwerk niet afhebben nemen zij schoolwerk mee naar huis of moeten ze nablijven. Dit ervaren zij als een straf. Andere materiele beloningen die naar voren kwamen uit de interviews zijn het kijken van een YouTube-filmpje of luisteren van muziek tijdens de les, maar ook het halen van goede cijfers.

Dat de leerling zich conformistisch gedraagt tegenover zijn omgeving is te verklaren aan de hand van de theorie van Kohlberg. De leerlingen bevinden zich in het stadium van conventionele moraliteit. Dat betekent dat zij zich conformistisch gedragen om afkeuring te vermijden en aardig te worden gevonden door een ander. Niet veel later gedragen zij zich conformistisch om straf te vermijden die in de samenleving voor betreffende gedragingen wordt gegeven (Tieleman, 2011).

Externe motivatie door interne druk

Een andere vorm van extrinsieke motivatie is motivatie door interne druk. Bij deze motivatie is sprake van gecontroleerde motivatie. De leerling koppelt zijn eigenwaarde aan een activiteit en motiveert zich voor zijn schoolwerk om positieve gevoelens als trots te ervaren of om negatieve gevoelens als schaamte te vermijden (Nelis en van Sark, 2016). Over het algemeen geven leerlingen aan het niet uit te maken hoe medeleerlingen over hun denken. Dit staat in contrast met de theorie van Kohlberg. Onderzoekers sluiten niet uit dat de antwoorden van leerlingen niet overeen komen met het gedrag van de leerlingen. Leerlingen geven aan stress te ervaren wanneer zij hun schoolwerk niet afhebben. Bij een enkeling uit deze stress zich in fysieke klachten als buikpijn en hoofdpijn. Anderen geven aan

zenuwachtig te worden wanneer zij schoolwerk niet af hebben en er niet tegen kunnen wanneer ouders teleurgesteld zijn. Uit de theorie komt naar voren dat faalangst invloed kan hebben op de motivatie (Tieleman, 2011). Leerlingen geven aan vanwege faalangst klassikale vragen niet te beantwoorden en vermijden zodoende dat zij negatieve gevoelens als angst zouden kunnen ervaren, terwijl juist het ervaren van succes kan bijdragen aan de gevoelens van competentie, wat Erikson in zijn theorie beschrijft als vlijt. Bij het uitblijven van vlijt ontstaan gevoelens van minderwaardigheid (Zimbardo, 2012).

Externe motivatie door identificatie

Motivatie door identificatie is een vorm van externe motivatie die al minder gecontroleerd is en meer als autonome motivatie kan worden beschouwd. Leerlingen motiveren zich voor schoolwerk doordat zij bewust zijn van het persoonlijk belang of handelen vanuit bepaalde normen en waarden (Nelis en van Sark, 2016). Leerlingen geven aan dat het belangrijk is om hun best te doen voor school, omdat zij bewust zijn dat schoolwerk belangrijk is voor later. Zij willen een goede toekomst. Een goede toekomst is volgens de leerlingen een goede baan en geld verdienen. Een andere leerling geeft aan een vak te willen begrijpen omdat zij daar moeite mee heeft. Ze vindt echter het schoolvak wel plezierig. De onderzoekers trekken in twijfel of de leerlingen daadwerkelijk handelen vanuit eigen normen en waarden of dat deze van huis uit zijn meegekregen. De onderzoekers zijn ervan overtuigd die normen en waarden desondanks bijdragen aan de mate waarop de leerling zich autonoom gemotiveerd voelt.

5.1.2 Welke intrinsieke factoren spelen voor de leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova een rol bij het maken van schoolwerk?

Randvoorwaarden voor motivatie

Ryan en Deci (2008) stellen in de zelfdeterminatietheorie competentie, relatie en verbondenheid en autonomie als randvoorwaarden voor motivatie. Bij autonomie gaat het voornamelijk over het zelfstandig voelen, zelfbeschikking, zelfsturing, vrijheid, eigen doelen stellen en het gevoel van vrije wil. Bij competentie gaat het over je geschikt voelen en het belang inzien van de werkzaamheden.

Bij verbondenheid komen de begrippen vertrouwen, veiligheid en solidariteit voor, het verbonden voelen met de mensen in je omgeving (Deci en Ryan, 2008).

Het Stedelijk Lyceum wil het onderwijs dat zij aanbieden aan laten sluiten bij deze randvoorwaarden. De leerlingen maken zelf de keuze voor verschillende leerpleinen en zij krijgen ruimte en invloed op wat ze leren, hoe ze leren en met wie ze leren. Opdrachten worden op verschillende niveaus en treden aangeboden, waarbij het gewenste niveau en tempo wordt aangegeven. De leerling wordt ondersteund en begeleid in hun ontwikkeling door een coach aan de hand van coachgesprekken.

Enkele leerlingen bevestigden het belang van deze randvoorwaarden en hoe deze aanwezig zijn op Innova. Een leerling geeft aan uitdaging nodig te hebben om zichzelf te kunnen motiveren voor schoolwerk, anders is hij snel afgeleid en bezig met andere interesses waardoor hij achterop dreigt te raken. Doordat opdrachten op verschillende niveaus en treden worden aangeboden is het mogelijk om aan deze uitdaging te voldoen.

Een andere leerling geeft aan dat het een voorwaarde is dat de leraar hem een goede leerling vindt om makkelijker met hem om te kunnen gaan. Daarnaast geeft een leerling aan blij te zijn zowel gym als muziek met zijn eigen klas te hebben. Deze twee resultaten geven

het belang van vertrouwen en veiligheid weer, twee begrippen die voorkomen bij de verbondenheid.

Niet elke leerling zit sinds het begin van het schooljaar op Innova, wat maakt dat de instromer het verschil in werkwijze op Innova kan aangeven. Deze leerling geeft aan het prettig te vinden zelfstandig te kunnen werken op haar computer, dat zij haar eigen planning kan maken en zelf kan bepalen wat zij wil doen. Dit alles draagt bij aan de mate waarop zij autonomie ervaart. Hierdoor voelt zij zich competent. Zij kan naar eigen zeggen genoeg leren door het zelfstandiger werken.

Intrinsiek gereguleerde motivatie

Naast de voorwaarden voor motivatie gaat intrinsieke motivatie over plezier, voldoening en interesse in een taak (Deci en Ryan, 2008). Uit de resultaten komt naar voren dat de leerlingen plezier als belangrijkste factor voor intrinsieke motivatie zien. Uit dit onderzoek blijkt dat de factoren plezier, voldoening en interesse sterk verband met elkaar houden. Wanneer een leerling zich interesseert in een taak, krijgt hij plezier en voldoening in het uitvoeren van die taak.

5.1.3 In welke mate zijn de leerlingen op dit moment bezig met het stellen van doelen?

Uit de resultaten blijkt dat elke leerling een doel heeft, bewust of onbewust. Deze doelen variëren in langer termijn-, tussen- en werkdoelen. Wanneer een leerling aangeeft het belangrijk te vinden zijn of haar best te doen voor school, omdat de leerling later een goede baan wilt en veel geld wilt verdienen, kan dit worden gezien als een lange termijn doel waarvan de leerling niet altijd bewust is. De doelstellingen van de leerlingen uit het eerste jaar wisselen sterk. Een enkeling heeft helder waar hij voor werkt en wat hij van beroep wil worden. Het merendeel van de leerlingen geeft aan te willen slagen voor het huidige jaar of kijkt al vooruit richting het middelbareschooldiploma. Het laatste deel van de leerlingen kijkt niet verder vooruit dan hun wekelijkse taken.

Uit de resultaten komt naar voren dat het merendeel van de leerlingen een beetje bekend is met de afbeelding in bijlage 4. Zij geven aan de afbeelding te kennen van het KED-learning portal uit de lessen over studiebegeleiding, maar er niet mee gewerkt te hebben. Bij twee leerlingen die extra aandacht nodig hadden is de afbeelding als ondersteuning ingezet. Doordat de leerlingen grotendeels al bekend zijn met de afbeelding en het stellen van doelen, veronderstellen de onderzoekers dat de implementatie van het opstellen van ontwikkelingsdoelen door leerlingen gemakkelijker geaccepteerd wordt. Voorafgaand aan het opstellen van ontwikkelingsdoelen moet nagegaan worden in hoeverre leerlingen in staat zijn om vooruit te kijken.

5.1.4 Wat bepaalt de keuze voor een leerplein?

Door de leerlingen zelf de keuze te laten maken voor een leerplein wordt de autonomie bevordert. Maar welke factoren spelen bij respondenten een rol bij de keuze van een leerplein? Factoren die meespelen bij de keuze voor een leerplein zijn een goede verdeling van de verschillende vakken, extra aandacht voor een vak, medeleerlingen en welke docent op het leerplein aanwezig is.

Het persoonlijk belang of het handelen vanuit bepaalde normen en waarden kan duiden op het feit dat de leerling bewust is om een goede verdeling van vakken te kiezen. Wanneer de leerling er voor kiest extra aandacht te besteden aan een vak kan dit wijzen op het bewustzijn van de leerling op het persoonlijk belang en dat hij handelt vanuit bepaalde normen en waarden. Hij laat daarbij zien de wil te hebben om beter in het leervak te worden.

Wanneer de keuze voor een leerplein wordt beïnvloed door medeleerlingen geven leerlingen aan dat ze het gezellig vinden om met vrienden of vriendinnen op hetzelfde leerplein te werken. De keuze voor een leerplein, vanwege de medeleerlingen of de docent op dat leerplein, kan een keuze zijn voor verbondenheid, veiligheid en vertrouwen.

De respondenten lijken over het algemeen een wel overwogen beslissing te maken. Het kan voorkomen dat de keuze wordt gemaakt om met vrienden en vriendinnen op dezelfde leerpleinen te werken, wat niet altijd bevorderlijk is bij het maken van schoolwerk.

Hoe zijn de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd bij het maken van hun schoolwerk in relatie tot het stellen van doelen?

Zoals eerder beschreven probeert Innova het onderwijs in te richten op de randvoorwaarden van motivatie: competentie, relatie en autonomie (Schoolgids 2016-2017, 2016). Door de leerlingen leerdoelen op te laten stellen wordt het zelfregulerend leren gestimuleerd. In de interviews kwamen al enkele keren metacognities naar voren. Dat wil zeggen dat de leerling inzicht heeft in zijn of haar eigen leerstijl (Tieleman, 2011). Daarnaast lijkt de doelgroep over het algemeen een wel overwogen beslissing te maken in hun keuze voor een leerplein. Voorop gesteld dat de mate van motivatie sterk taakafhankelijk is zijn de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum Innova voornamelijk gemotiveerd door externe druk. Zij gedragen zich conformistisch tegenover docenten en ouders om straf te vermijden of om een beloning te ontvangen. Dit komt overeen met de theorie van Kolhberg over moraliteit (Tieleman, 2011). Daarop volgen resultaten die laten zien dat leerlingen gemotiveerd zijn door identificatie. Motivatie door identificatie wil zeggen dat leerlingen gemotiveerd zijn omdat zij bewust zijn van het persoonlijk belang of dat zij handelen vanuit bepaalde normen en waarden (Nelis en van Sark, 2016). Afgevraagd kan worden of leerlingen daadwerkelijk bewust zijn van persoonlijk belang en handelen vanuit bepaalde normen en waarden, of dat het een andere uiting is van conformistisch gedrag. Belangrijk is dat leerlingen zelf ervaren wat bijdraagt aan de mate waarop zij autonomie ervaren. De motivational orientation theory onderscheidt vier verschillende benaderingen voor het stellen van doelen: groeibenadering, prestatiebenadering, groeiontwijkende benadering en prestatieontwijkende benadering. Daarvan is de groeibenadering de meest gewenste situatie. Bij groeibenadering stelt een leerling als doel beter te willen worden dan dat hij voorheen was. Hij is dan intrinsiek gemotiveerd om het doel te behalen en bewust van het nut van de taak (Nelis en van Sark, 2016).

5.2 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan over de manier van werken bij Innova en de factoren die van toepassing zijn op motivatie van leerlingen uit het eerste jaar. De aanbevelingen zijn aan de hand van de resultaten en conclusies opgesteld.

Aanbeveling 1

Binnen het huidige onderwijs zal altijd sprake zijn van externe druk. Bij de eerstejaars leerlingen van het Stedelijk Lyceum is weinig sprake van intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is dan sterk taakafhankelijk. De onderzoekers bevelen aan dat lesmateriaal per vak aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen om de motivatie van de leerling te bevorderen. De onderzoekers stellen dat deze aanpak zal bijdragen aan het plezier waarmee leerlingen met hun werk bezig zijn. Een voorbeeld hiervan in 'de Realgame'. Gedurende een week wordt een situatie uit de dagelijkse praktijk nagebootst waarmee de leerlingen aan het werk gaan.

Aanbeveling 2

De keuze van de leerlingen voor een leerplein wordt bepaald door verschillende factoren. Eén van die factoren is welke docent op het leerplein aanwezig is. De onderzoekers bevelen aan dat docenten afspraken met elkaar maken over regels die gelden op alle leerpleinen en dat deze regels door hen consequent worden nageleefd. Te denken valt aan regels over het gebruik van smartphones en laptops op het leerplein, maar hoe samengewerkt wordt op een leerplein. Daarmee kan worden bereikt dat de keuze van een leerling voor een leerplein niet wordt bepaald door wie de les verzorgt.

Aanbeveling 3

In schooljaar 2017-2018 is begonnen met wekelijkse coachgesprekken tussen leerling en coach. Hierin worden leerdoelen opgesteld en wordt de voortgang gevolgd. De onderzoekers bevelen de docenten aan de leerlingen positief te benaderen. Die benadering kan bijdragen aan de mate waarop de leerling zich competent voelt tegenover zijn doel. De motivational orientation theory van Nicholls is daarbij een hanteerbaar. Binnen deze theorie is de groei benadering het belangrijkste doel. De onderzoekers bevelen docenten aan leerlingen uit te blijven dagen om zich te verbeteren ten opzichte van eerder behaalde resultaten.

Aanbeveling 4

Door een leerling betrokken te houden bij het schoolwerk is het belangrijk dat het lesmateriaal op het ontwikkelingsniveau van de leerling wordt aangeboden, waardoor de leerling genoeg uitdaging vindt. Op het Stedelijk Lyceum Innova bestaat de mogelijkheid om door te werken in de verschillende trede- en themavakken. Toch kiezen leerlingen daar niet voor. De onderzoekers bevelen aan dat een coach de leerlingen inzicht geeft in extra leermogelijkheden en hen daarbij successen op een langere termijn voor ogen houdt.

Aanbeveling 5

De onderzoekers bevelen de coaches en docenten aan het Sawyer-effect, zoals beschreven in het theoretische kader, te gebruiken, zodat het bewust worden van de invloed van beloning op de motivatie van de leerling maximaal wordt benut.

Aanbeveling 6

Het onderzoek heeft zich gericht op de belevingswereld van de leerling. Omgevingsfactoren spelen een grote rol op de motivatie van een leerling. De onderzoekers bevelen aan een vervolgonderzoek te houden waarbij de invloed van de rol van ouders en het basisonderwijs worden onderzocht met betrekking tot motivatie van leerlingen.

Aanbeveling 7

Het onderzoek heeft zich toegespitst op de motivatie van de eerstejaars leerlingen. Gedurende de jaren daarna ontwikkelt de leerling zich verder. De onderzoekers bevelen een vervolgonderzoek aan waarbij onderzocht wordt hoe de motivatie van de leerlingen in de volgende schooljaren zich ontwikkelt.

Aanbeveling 8

De onderzoekers hebben voor dit kwalitatieve onderzoek een gevalideerde vragenlijst gebruikt. Dezelfde vragenlijst kan in een vervolgonderzoek worden ingezet. De onderzoekers bevelen aan om in zo'n vervolgonderzoek dezelfde vragenlijsten te gebruiken om de voortgang en resultaten van het gevoerde beleid te blijven meten.

Hoofdstuk 6 Sterktes en zwaktes van het onderzoek en de discussie

In dit hoofdstuk worden de sterktes en zwaktes van dit onderzoek beschreven. Om duidelijkheid te geven wordt naast een beschrijving ook gebruik gemaakt van een tabel. Tot slot sluit dit hoofdstuk af met een discussie.

6.1 Sterktes en zwaktes van het onderzoek

Sterktes	Zwaktes
Gesprekken voorafgaand aan het onderzoek met opdrachtgever over de vorm en richting van het onderzoek.	Over de werkwijze van het Stedelijk Lyceum Innova bestond aan het begin van het onderzoek onduidelijkheid.
Onderzoekers hebben deskresearch gedaan om het onderwijs te beschrijven dat wordt aangeboden door Innova.	Het onderzoek heeft vertraging opgelopen door communicatieproblemen tussen onderzoekers en opdrachtgever.
Een goed contact met vakdocent die de onderzoekers enthousiast en betrokken maakte.	De onderzoekers hadden graag meet tijd op locatie willen door brengen om een duidelijker beeld van het schoolbeleid te krijgen.
	In een eerdere opzet van ons onderzoek was sprake dat naast leerlingen ook ouders en docenten zouden worden geïnterviewd om triangulatie mogelijk te maken. In het definitieve onderzoek zijn alleen de leerlingen geïnterviewd.
De onderzoekers hebben gebruik gemaakt van kwantitatieve gevalideerde vragenlijsten en deze kwalitatief weten in te zetten in interviews.	De uitvoering van het onderzoek was aan tijd gebonden.
Ter voorbereiding van de interviews hebben de onderzoekers overleg gevoerd met een orthopedagoog en een vakdocent om het onderzoek aan te laten sluiten bij de belevingswereld van de doelgroep.	De interviews zijn een momentopname.
	Onderzoekers sluiten niet uit dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven.
Alle interviews zijn afgenomen in dezelfde ruimte die bekend en vertrouwd is voor de respondenten.	Onderzoekers waren voorafgaand aan de interviews onervaren in het afnemen van interviews.
Bij alle interviews waren beide onderzoekers aanwezig om elkaar aan te vullen en te kunnen controleren. Tevens is een geluidsopname gemaakt van alle interviews.	Eén leerling heeft zich aangemeld voor een interview en dit werd aangemoedigd door de opdrachtgever.
	Interviews werden twee keer verstoord door binnenkomst van een docent en een facilitaire medewerker.
	In dit onderzoek is geen rekening gehouden met de startmotivatie vanuit het basisonderwijs en van de ouders van de leerlingen.
	De respondenten zijn niet representatief voor andere scholen in het voortgezet onderwijs.

Tabel 6: samenvatting van sterkten en zwakten van het onderzoek.

6.1.1 Sterktes

Voorafgaand aan het onderzoek hebben opdrachtgever en onderzoekers meerdere malen om tafel gezeten over de richting van het onderzoek. Hierbij zijn afspraken met elkaar gemaakt en doelstellingen geformuleerd. De onderzoekers hebben de gesprekken met opdrachtgever, de website en de schoolgids gebruikt om het onderwijs dat Innova aanbiedt te beschrijven. Contact met de vakdocent verliep goed en deze was enthousiast en betrokken.

De onderzoekers hebben kwantitatieve en gevalideerde vragenlijsten die betrekking hebben op het onderwerp na eigen invulling gebruikt om kwalitatief in te kunnen zetten. Voorafgaand aan de interviews hebben de onderzoekers om tafel gezeten met een orthopedagoog en tevens met een vakdocent om beter aan te sluiten bij de doelgroep. Alle interviews zijn in eenzelfde ruimte afgenomen die bekend en vertrouwd is voor de respondenten. Van alle interviews is een geluidsopname gemaakt. Bij de interviews waren beide onderzoekers aanwezig, waarbij ze elkaar hebben kunnen aanvullen en controleren. De onderzoekers hebben een hoog percentage van de doelgroep kunnen bevragen.

De onderzoekers hebben nauw samengewerkt. Zij hebben de resultaten besproken en de gegevens bediscussieerd. De samenwerking met de intervisor hebben de onderzoekers als prettig en nuttig ervaren.

6.1.2 Zwaktes

De onderzoekers merkten tijdens het onderzoek dat de leerlingen nog niet waren begonnen met het opstellen van doelen voor een periode van zes weken. Verteld was dat het opstellen van doelen al gaande was. In contact met een coach en vakdocent kwamen de onderzoekers tot de conclusie dat hier geen sprake van was en dat Innova per ingang van het nieuwe schooljaar hiermee pas zou beginnen.

Voorafgaand aan het onderzoek hadden de onderzoekers voorgenomen meer tijd op locatie door te brengen. In de uitvoering bleek dat de onderzoekers alleen op locatie zouden zijn wanneer zij een afspraak hadden met de opdrachtgever of met de vakdocent. Indien de onderzoekers meer tijd op locatie hadden doorgebracht hadden zij wellicht in een eerder stadium van het onderzoek kennis gemaakt met het feit dat leerlingen nog geen doelen opstelden.

In een eerdere opzet van het onderzoek was sprake van dat naast leerlingen ook docenten en ouders zouden worden geïnterviewd. Dit had triangulatie binnen het onderzoek mogelijk gemaakt. Uit praktische overwegingen en het feit dat het onderzoek tijdsgebonden was is er voor gekozen alleen leerlingen te interviewen.

Voorafgaand aan de interviews waren de onderzoekers onervaren met het afnemen van interviews. De onderzoekers zijn zich ervan bewust dat de interviews een momentopname zijn en dat het mogelijk niet vrij is van sociaal wenselijke antwoorden.

Eén respondent heeft zich vrijwillig aangemeld voor het interview. Twee keer werd het interview verstoord door binnenkomst van een docent en een facilitair medewerker. De onderzoekers hebben de personen hierop gewezen en verstoringen hebben hierna niet meer plaatsgevonden.

In dit onderzoek is niet de rol van het basisonderwijs en de ouders meegenomen als het gaat om de startmotivatie van leerlingen. De onderzoekers zijn zich bewust dat de respondenten niet representatief zijn voor andere scholen in het voortgezet onderwijs.

6.2 Discussie

Onderwijs 2032 is een adviesplatform van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Dit adviesplatform geeft een visie op het onderwijs en gaat met leraren, schoolleiders, bestuurders, ouders, wetenschappers, ondernemers en leerlingen in gesprek om het onderwijs van de toekomst vorm te geven zodat het aansluit op de 21^e eeuwse vaardigheden (Onsonderwijs2032, 2017).

Enkele voorbeelden van 21^e eeuwse vaardigheden zijn: digitale geletterdheid, samenwerken en creatief denken. Inmiddels zijn verschillende onderwijsvormen ontstaan die aansluiten bij deze vaardigheden. Kunskapsskolan onderwijs is een Zweedse onderwijsvorm die onderwijs op een moderne manier vormgeeft. Leerlingen kunnen allemaal op hun eigen tempo werken en op verschillende manieren leren. Een van de speerpunten van Kunskapsskolan onderwijs is het ICT-onderwijs. Leerlingen werken vanuit een digitale leeromgeving en mogen zelf keuzes maken voor vakken (Kunskapsskolan, 2017).

In Zweden bestaat deze onderwijsvorm sinds het jaar 2000. Dit maakt dat in Zweden al veel ervaring is opgedaan. De docenten zijn opgeleid voor het lesgeven volgens het Kunskapsskolan onderwijs. Te denken valt aan niet vakspecifieke docenten en speciale coaching gesprekken van leerlingen. De eerste invoering van een Kunskapsskolan school in Nederland was in 2014 (Kunskapsskolan.nl, 2017). Dit betekent dat reguliere scholen een omschakeling moeten maken bij omzetting naar Kunskapsskolan als zij deze nieuwe onderwijsvorm willen invoeren. Wat betekent dit voor docenten die bijvoorbeeld al 30 jaar in het vak zitten?

Volgens Kunskapsskolan Nederland, het bedrijf dat het onderwijsmodel in Nederland implementeert op middelbare scholen, scoren leerlingen gemiddeld hoger dan reguliere scholen (Kunskapsskolan.nl, 2017). Recentelijk heeft het tv-programma Nieuwsuur hier een item aan gewijd. De cijfers en statistieken waarop Kunskapsskolan Nederland zich baseert zijn afkomstig uit Zweden. De vraag is of deze cijfers representatief zijn voor Nederland? Dit roept bij de onderzoekers de volgende vraag op:

Wanneer zou dit Kunskapsskolan-onderwijs kans van slagen hebben binnen het huidige onderwijsbestel van Nederland?

Een groot verschil tussen regulier- en Kunskapsskolan onderwijs is het systeem waarbij leerlingen kunnen doorstromen van bijvoorbeeld VMBO-T naar Havo. Dit kan met één of meerdere vakken. Deze werkwijze werkt goed binnen Kunskapsskolan-school. De Zweedse aanpak werkt hier nog niet. In Zweden werken basisscholen, middelbare scholen en vervolgonderwijs met de zelfde doorstroommogelijkheden. Dit maakt dat geleerde competenties aansluiten bij overgang naar vervolgonderwijs. De leerling kan doorwerken op eigen niveau. In Nederland kan een VMBO-T leerling een aantal vakken op Havo niveau volgen, maar kan voor deze vakken geen diploma krijgen. Het is in Nederland zo georganiseerd dat de nationale schoolexamens voor VMBO-T en Havo dusdanig verschillen, dat een leerling die één vak op Havo afrondt geen VMBO-T diploma krijgt, omdat in het examen andere stof wordt geëxamineerd.

Naast dit doorstroommodel bestaan fysieke verschillen. In Nederland zijn Kunskapsskolan scholen omgebouwde reguliere scholen. De leerpleinen in Nederland zijn vaak aan elkaar geschakelde voormalige klaslokalen, wat maakt dat een leerplein langgerekt en minder overzichtelijk is. In Zweden zijn veel van de gebouwen ontworpen voor het Kunskapsskolan model en zijn daarom vaak moderner en beter ingericht op ICT-onderwijs.

Kunskapsskolan Nederland probeert aansluiting te vinden tussen middelbaar en vervolgonderwijs. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zouden daar

middelen voor beschikbaar moeten stellen. De mogelijkheid bestaat dat reeds gemaakte plannen met betrekking tot Onderwijs2032 in het komende regeerakkoord aan veranderingen onderhevig zijn. Dit zou positief kunnen uitpakken voor Kunskapsskolan Nederland als beslissingen genomen worden die leiden tot modernisering van het middelbaar onderwijssysteem.

De vraag is hoe betrouwbaar de informatie van Kunskapsskolan Nederland is. Kunskapsskolan Nederland is een commercieel bedrijf en verdient geld met het verkopen van dit onderwijssysteem en de opleiding van docenten. Onderwijs veranderingen vergen veel tijd en er wordt zeer verschillend over gedacht. Eén van de argumenten is dat commerciële partijen scholen in handen zouden kunnen krijgen. Raymond van Kerkvoorden, de directeur van Kunskapsskolan Nederland, geeft aan geen belang te hebben in het zelf oprichten van scholen, omdat hij vindt dat er genoeg kwalitatief onderwijs wordt aangeboden (Nieuwsuur, 2017). Wij merkten dat Het Stedelijk Lyceum Innova zelf gelooft in een betere toekomst van haar school met behulp van Kunskapsskolan.

In de praktijk zien de onderzoekers dat leerlingen van Innova zelfstandig aan het werk kunnen zijn. Ze werken aan hun schooltaken en in hun eigen tempo. Ze worden gestimuleerd om bewuste keuzes te maken door middel van het stellen van doelen. De leerlingen konden goed uitleggen hoe ze hun leerproces konden invullen.

Op de vraag 'Wanneer heeft Kunskapsskolan onderwijs kans van slagen binnen het huidige onderwijssysteem van Nederland?' hebben de onderzoekers ervaren dat het Kunskapsskolan model zo als het nu is ingevoerd alleen goed tot zijn recht komt indien personeel goed geschoold blijft worden en dat leraren consequent de afspraken volgen. Daarnaast moet ruim de tijd worden genomen om deze onderwijsvorm verder te ontwikkelen en te verbeteren. Ook de fysieke mogelijkheden moeten worden aangepast aan de bijbehorende onderwijsseisen. Wenselijk is dat vervolgonderwijs daarna aansluit op Kunskapsskolan-onderwijs.

Literatuurlijst

- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497 - 529.
- Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students, self efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95 -108.
- Frank Studulski, 2015. *Gepersonaliseerd leren voor leerlingen en docenten*. Congres paper bij het vmbo-congres op 20 januari 2015. Geraadpleegd op http://pdf.swphost.com/VMBO2015/PAPER_Sardes_-_SPV_Gepersonaliseerd_leren_voor_leerlingen_en_docenten_20012015.pdf
- Het Stedelijk Lyceum, 2017. *Schoolgids Innova 2017*. Geraadpleegd op http://www.hetstedelijk.nl/fileadmin/user_upload/Schoolgids_Innova_2016-2017.pdf
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie I: Het jonge kind*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten.
- Kunskapsskolan Nederland, (2015). *Zweedse Kunskapsskolan-leerlingen scoren bovengemiddeld*. Geraadpleegd op <https://kunskapsskolan.nl/index.php/zweedse-kunskapsskolan-leerlingen-scoren-bovengemiddeld/>
- Lepper, M. R., & Greene, D. (Eds.). (2015). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. Psychology press.
- Migchelbrink, F. G. H. H., & Brinkman, F. (2006). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*, Amsterdam: SWP.
- Nelis, H., & Van Sark, Y. (2014). *Motivatatie binnenstebuiten: hoe krijg je jongeren in beweging?*. Kosmos Uitgevers, Utrecht.
- Nelis, H., & Van Sark, Y.. (2016, 1 januari). Drie fases: Geen motivatie, gecontroleerde motivatie, autonome motivatie [Foto]. Geraadpleegd op <http://www.oabdekkers.nl/2016/08/02/laat-studenten-aan-het-woord/>
- Nieuwsuur, (2017). *Kunskapsskolan wint aan populariteit*. Geraadpleegd op <http://nos.nl/nieuwsuur/video/2176386-kunskapsskolan-wint-aan-populariteit.html>
- Onderwijsinspectie. (2014). *Onderwijsverslag 2012/2013: Motivatie leerlingen kan beter*. Geraadpleegd op <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2014/04/16/onderwijsverslag-2012-2013-motivatatie-leerlingen-kan-beter>
- Organisation for Economic Cooperation and Development & PISA, (2012). *Results: Ready to learn. Student' engagement, drive and self-beliefs*. PISA, OECD uitgave 2013

Ryan, R. M., & E. L. Deci. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*. 55(1): 68-78.

Oost, H, (2007). *Een onderzoek uitvoeren*. Baarn : HB uitgevers. Geraadpleegd: maart 2017

Parreren, C.F. van (1992). *Leren op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff,

Pink, D. (2016). *Drive* (10e ed.). Amsterdam, Nederland: Business Contact.

Robinson, K, (2016). *Tedtalk, Do schools kill creativity?*

Geraadpleegd op <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbty>

Stichting VO-Content, 2014. *Definitie en visie gepersonaliseerd leren*. Geraadpleegd op <http://www.vo-content.nl/nieuws/definitie-en-visie-gepersonaliseerd-leren>

Self-Determination Theory (foto). (2011, 5 februari). Geraadpleegd van <http://motivation-project.wikispaces.com/humanistic+theories+of+motivation>

Tieleman, M. (2011). *Levensfasen*. Den Haag,: Boom Lemma.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. (2014, editie 59, P. 119 – 131 *Nederlands Tijdschrift Psychologie*.

Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom.

Voorwinden, R. (2016, 6 september). Nieuw model 21e eeuwse vaardigheden. Geraadpleegd van: <https://www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/>

Woolfolk, (2008). *Psychology in Education*. Pearson Education Limited

Zimbardo, P.G., Weber, A.L., Johnson, R.L. (2007). *Psychologie de essentie*. Amsterdam, Nederland: Pearson Education Benelux.

Bijlage 1 overeenkomst

Model overeenkomst onderzoeksopdracht



Academie Mens en Maatschappij

OVEREENKOMST ONDERZOEKSOPDRACHT

STUDENTGEGEVENS	
Naam	Thomas Consten/ Ward Lambeck
Adres	Van lochemstraat 9
Postcode/woonplaats	7511EG
Telefoonnummer	
Mobiel	0638316246
Email	315280@student.saxion.nl
Opleiding	SPH
(Indien meerdere deelnemende studenten, naam en adresgegevens toevoegen)	
GEGEVENS INSTELLING/ORGANISATIE	
Naam Organisatie + afdeling	Stedelijk Lyceum Innova
Eindverantwoordelijke onderzoek	Wilma ter Riet
Onderzoeksbegeleider + opleiding	Ester Mol
Adres	
Postcode/woonplaats	
Telefoonnummer	
Email	
De organisatie geeft wel/niet* toestemming voor publicatie van het bachelorrapport.	
GEGEVENS ACADEMIE MENS EN MAATSCHAPPIJ	
Naam Organisatie + afdeling	Saxion, Academie Mens en Maatschappij
Eindverantwoordelijke onderzoek	Karin Kremer-Baars
Onderzoeksbegeleider + opleiding	
Adres	M.H. Tromplaan 28
Postcode/woonplaats	Postbus 70.000/7513 AB Enschede
Telefoonnummer	053-4871111
Email	
GEGEVENS ONDERZOEK	
Onderwerp en achtergrondschets	Motivatie
Doelstelling/vraagstelling	Welke factoren beïnvloeden leerlingen
Projectomschrijving	in het eerste jaar van Innova.
Werkwijze	Kwalitatief onderzoek
Middelen (bijv. financiën, overlegtijd)	max 1x per week overleg met oph. geven.

Tijdsfasering (start-, loop- eindtijd) Let op: dit mag maximaal zeven maanden in totaal beslaan.	februari 2017 - juli 2017
Beoogde tussenproducten	Onderzoeksplan / resultaten / concept rapport.
Producten ter beschikking	Laptop
Geheimhoudingsplicht (bijv. privacy)	Geen namen van geïnterviewde Publiceren.

OVERIGE AFSPRAKEN / CONDITIES:

Het onderzoeksplan is gelezen en geaccordeerd door de opdrachtgever.

Overige afspraken en condities, indien van toepassing, *kunnen* gemaakt worden door opdrachtgever en studenten met betrekking tot onder meer:

- de te leveren aantallen eindrapporten (en de mogelijke extra kosten daarvan) en daarmee samenhangende extra inspanningen, zoals een handzame samenvatting van de rapportage en/of persbericht;
- de presentatie van de onderzoeksresultaten;
- het copyright/auteursrecht. (In de vorm van een zinsnede als: "Het auteursrecht van de eindrapportage / eindproduct berust bij");
- het al dan niet hebben van publicatierecht van een rapport voor Academie M&M dan wel de betrokken organisatie (sluit direct aan bij voorgaande punt);
- het al dan niet gemeenschappelijk dragen van de kosten van een (mogelijke) publicatie;
- door de opdrachtgever te leveren inspanningen m.b.t. bijvoorbeeld het aanleveren van materiaal en informatie of te regelen voorzieningen ten behoeve van het onderzoek;
- afspraken m.b.t. de eindverantwoordelijkheid voor de uitvoering van het onderzoek vanuit AMM. Dat is formeel de manager onderwijsuitvoering, die de verantwoordelijkheid delegeert aan de onderzoeksbegeleider;
- investerings- en betalingscondities: de naar verwachting vereiste financiële investering van de opdrachtgever (en eventuele bijdrage van de opdrachtnemer in de kosten), afspraken over mogelijk meerwerk en over betalingstermijnen/deelfacturen.

VOOR AKKOORD

- Handtekening Eindverantwoordelijke Opleiding

- Handtekening Eindverantwoordelijke Instelling

GW ter RD

- Handtekening Student(en)

Stenbel *Pamela*

Datum en Plaats

Evt. Bijlagen

4-4-2017

Bijlage 2 vrangenlijst

Vragenlijst

Leeftijd: _____

Jongen ☐ Meisje ☐
 VMBO-T ☐ HAVO ☐

Vaarom doe jij je best voor school?

Helemaal niet waar

Helemaal waar

. Omdat ik dat hoor te doen.	1	2	3	4
. Zodat anderen denken dat ik een goede leerling ben.	1	2	3	4
. Omdat ik het leuk vind om goed te werken voor mijn lievelingsvak.	1	2	3	4
. Omdat ik in de problemen kom als ik het niet goed doe.	1	2	3	4
. Omdat ik erg slecht over mijzelf denk als ik dat niet doe.	1	2	3	4
. Omdat het voor mij belangrijk is om mijn best te doen voor mijn lievelingsvak	1	2	3	4
. Omdat ik erg trots op mijzelf ben als ik het goed doe.	1	2	3	4
. Omdat ik een beloning kan krijgen als ik het goed doe.	1	2	3	4
. Omdat ik leren een prettige bezigheid vind.	1	2	3	4
0. Omdat ik leren boeiend vind.	1	2	3	4

Vaarom maak jij je schoolwerk?

Helemaal niet waar

Helemaal waar

1. Omdat ik wil dat anderen denken dat ik een goede leerling ben.	1	2	3	4
2. Omdat ik problemen krijg als ik het niet doe.	1	2	3	4
3. Omdat het leuk is.	1	2	3	4
4. Omdat het mij anders een slecht gevoel over mijzelf geeft.	1	2	3	4
5. Omdat ik het vak wil begrijpen.	1	2	3	4
6. Omdat ik dat hoor te doen.	1	2	3	4
7. Omdat ik schoolwerk maken leuk vind.	1	2	3	4
8. Omdat het belangrijk is om mijn schoolwerk te maken.	1	2	3	4
9. Ik denk dat ik best wel goed ben in het uitvoeren van mijn taak	1	2	3	4

Vaarom werk jij in de klas?	Helemaal niet waar		Helemaal waar	
0. Zodat anderen niet boos op mij worden.	1	2	3	4
1. Omdat ik wil dat docent mij een goede leerling vindt.	1	2	3	4
2. Omdat ik nieuwe dingen wil leren.	1	2	3	4
3. Omdat ik mij schaam als ik het niet af krijg.	1	2	3	4
4. Omdat het leuk is.	1	2	3	4
5. Omdat het de regel is.	1	2	3	4
6. Omdat ik het leuk vind om te werken in de klas.	1	2	3	4
7. Omdat het belangrijk is om te werken in de klas.	1	2	3	4

Vaarom probeer je klassikaal moeilijke vragen te beantwoorden?	Helemaal niet waar		Helemaal waar	
8. Omdat ik wil dat andere leerlingen mij slim vinden.	1	2	3	4
9. Omdat ik mij schaam als ik het niet probeer.	1	2	3	4
0. Omdat ik het leuk vind om moeilijke vragen te beantwoorden.	1	2	3	4
1. Omdat ik dat hoor te doen.	1	2	3	4
2. Om er achter te komen of ik het goed of fout heb.	1	2	3	4
3. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	1	2	3	4
4. Omdat het voor mij belangrijk is om te proberen moeilijke vragen te beantwoorden.	1	2	3	4
5. Omdat ik wil dat de docent aardige dingen over mij zegt.	1	2	3	4

Bijlage 3 Labelschema

Hoofdlabel	Sub label	nr.	Fragment
Motivatie door externe druk	Conformistisch gedrag	1.3	V: waarom maak jij je schoolwerk en dan omdat ik dat hoor te doen, van wie hoor jij dat te doen? A: Van mijn moeder en van mij zelf. Ja soms heb ik het ook wel als de leraren mij corrigeren van: doe nu je werk! Dan, dan moet het wel. Maar doe je het op een gegeven moment wel gewoon voor jezelf.
		2.2.1	Erg fijn om .. Want dan kan je gewoon mee praten in plaats van dat je de hele les denkt och dit is allemaal nieuw dit moet ik heel goed onthouden en zo . En dan kun je dat gewoon rustig thuis bijvoorbeeld.
		3.2	omdat ik later goed werk wil hebben, ik wil een goede toekomst hebben.
		3.7	V: 'waarom werk jij in de klas' ' omdat dat de regels is' wie, de regel van wie? A: van docenten.
		5.3	V: Van wie hoor jij dat te doen? A: van mezelf, V: zijn er nog andere mensen die er zo over denken? A: nee, ja van de leraren wel.
		5.5	Dan ja meestal is het wel gewoon saai je maar je beseft wel dat je het toch nodig hebt en moet je het toch wel doen en heb je eigenlijk geen keuze in.
		5.6(2)	gewoon leraren maar ook vrienden van mij, als ze zien dat je niet bezig bent met je werk zeggen ze je moet wel je werk afmaken anders loop je achter met je werk en dan ga je niet over en zo.
		5.7	nee ik vind schoolwerk niet leuk, maar het is eigenlijk meer omdat het belangrijk is. V: dus je vind het belangrijk om nieuwe dingen te leren? ja V: en wat zou je graag willen leren dan? geen flauw idee.
		6.1	Dat moet gewoon want iedereen moet naar school en daar moet je werk doen.
		7.1.1	Wat maakt het dat je denkt dat school niet om plezier gaat? Omdat het dus om zeg maar dat jij uh dat jij wat kan leren. En dat hoeft niet altijd leuk te zijn. Het kan wel.

	7.1 0	Van wie hoor jij dat te doen? Van docenten.. en van me ouders.
	8.1	V: 'waarom doe jij je best voor school, omdat ik in de problemen kom als ik dat niet doe' daar zeg je helemaal niet waar. A: ja dat klopt, want ik doe het wel en dan kom je ook niet in de problemen.
	9.1	Ja, gewoon dat .. Ja daar ben ik het wel mee eens, omdat anders kun je niet een goede baan krijgen of zo.
	9.2	Maar wat zou er kunnen gebeuren? Misschien bijvoorbeeld dat je dan later geen goede baan krijgt, of laten we zeggen niet verder komen met je school of zo.
	9.8	gewoon van de leraar of ja gewoon van.
	10. 8(2)	Nee het is gewoon .. ja, ik bedoel je hoort wel je schoolwerk te doen .. maar ik maak het niet alleen omdat ik het hoor te doen. Dat is wel .. uhm .. ja, je hoort het wel te doen, maar het is .. je moet er wel gewoon mee bezig zijn dat je ook denkt ja dit is wel leuk. Dus zoals op deze manier, dat je dan zelfstandig kan werken is het leuker dan dat je echt een planning hebt. Is het belangrijk voor jou dat je plezier hebt in je schoolwerk? Ja .. Anders dan kan ik er niet makkelijk mee bezig.
	11. 1	Ja, je moet gewoon goed je best op school, zodat je door wilt gaan en zo ..
	11. 3	Nee, ik vind eigenlijk alles wel een beetje saai. Ik vind eigenlijk school gewoon saai. Ja, het is gewoon werken en ja dat is zo saai op zich. Maar je moet het wel doen om, zeg maar over te kunnen en zo.
	12. 1	ja nou ja als je best niet doet dan kom je ook nergens he Voor wie hoor jij je best te doen dan? voor mezelf maar ook voor mijn ouders en gewoon voor school ook
	12. 12	meestal gewoon als je een youtube filmpje in de klas kijkt en dan tijdens de instructie dan denken de leraren ook wel van die is helemaal niks aan het doen. Dus het is wel een beetje belangrijk om je aan de regels te houden zeg maar. Gewoon om dat vak dan te gaan doen in plaats van youtube te gaan kijken of Netflix.
	13. 1(2)	Gewoon van mezelf, heel erg dat ik dat wil. Dat ik wel gewoon me best doe. En van me ouders hetzelfde.

	14. 2	je bent het helemaal eens dat je hoort te werken, voor school, dat je dat hoort te doen. ja van wie hoor je dat te doen? van veel mensen, van leraren en je ouders en ja
	14. 3	V: vind je het belangrijk om je schoolwerk te maken? L. Jewel V: wat maakt het voor jouw belangrijk? dat je ook nog iets leert en hier niet voor niets bent. V: heb je wel eens het gevoel dat je voor niks hier bent? ik ben altijd best wel snel klaar in de week met mijn werk. Bijvoorbeeld vandaag hoef ik niks meer te doen ik ben met alles klaar dus nou ben ik hier eigenlijk voor niks.
	14. 5	dus jij werkt wel eens in het voren? ja heel soms maar ik heb geen zin omdat altijd te doen want dan ben ik volgende week ook weer eerder klaar en dan.
	14. 7	Omdat dat de regel is. Zeg je ja daar ben ik het wel mee eens. Van waarom werk jij in de klas omdat dat de regel is. ja omdat je voor andere mensen soms ook iets moet doen
	15. 12(2)	je zegt ook omdat ik dat hoor te doen, van wie hoor je dat te doen? van mezelf en van mijn ouders ook wel.
	16. 1	het is gewoon verplicht om op school te doen maar ja eigenlijk gewoon omdat het verplicht is. maar ook omdat je er van kan leren anders gaat het later niet goed.
	16. 9	Je maakt je schoolwerk omdat je dat hoort te doen, van wie hoor jij dat te doen? van school Alleen van school? Ja van school moet je je werk afmaken.
	16. 14	Waarom werk jij in de klas, omdat dat de regels is. Daar ben je het mee eens? Ja En wat als je je niet aan de regel houdt? Dan vinden de leraren dat niet leuk en dan heb je een probleem.
	17. 1(2)	Waarom doe jij je best voor school?", "Omdat je dat hoort te doen.". Daar ben jij het toch wel, best wel mee eens? Ja. Van wie hoor je dat te doen? nou, van mezelf en van me moeder moet ik dat.
	17. 10	En dat de docent denkt dat je een goede leerling bent vind je ook niet zo'n punt? Nee. Als ze maar zien dat ik me werk afkrijg en dat ik gewoon goed kan leren. Of het nou, of je nou dus de slechtste of de meest onaardige leerling van de school bent en je hebt wel alles af. Ja. Wat maakt het uit? Misschien krijg je dan wel vaak

			straf, maar je hebt alles af. Daar gaat het om.
		17. 12	“Waarom werk jij in de klas?”, “Omdat dat dat de regel is.”. Ja, je moet werken in de klas. Als je een filmpje kijkt, dat mag misschien soms wel voor een kleine pauze.. Maar moet je niet constant alleen maar filmpjes blijven kijken. Je moet ook wel werken.
		17. 17	“Omdat ik wil dat de docent aardige dingen over mij zegt.”. Ja, is helemaal niet waar, maakt me niks uit. Nee. Als die maar ziet: je kan, je kan werken, je maakt alles af. Zo is het goed.



Evaluatieformulier opdrachtgever



Academie Mens en Maatschappij

EVALUATIE ONDERZOEKSOPDRACHT	
STUDENTGEGEVENS	
Naam	Thomas Consten, Ward Lambeck
Onderwerp bacheloronderzoek	Onderzoek naar motivatie bij leerlingen van Innova
Opleiding	
GEGEVENS INSTELLING/ORGANISATIE	
Naam organisatie + afdeling	
Onderzoeksbegeleider	
Adres	
Postcode/woonplaats	
Telefoonnummer	
Email	
Datum	

Hieronder kunt u aangeven wat uw mening is over het bacheloronderzoek.

1. Graag uw mening over het product dat het bacheloronderzoek heeft opgeleverd (aankruisen wat van toepassing is):

	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Goed
Inhoud (duidelijk, juiste weergave van feiten, voldoende diepgang etc.)				
Argumentatie (m.n. conclusies en aanbevelingen)				
Bereiken van de afgesproken doelen				
Bruikbaarheid voor de organisatie				

Heeft u aanvullende opmerkingen over de opdracht? (bijvoorbeeld welke nieuwe gezichtspunten heeft het opgeleverd) Vermeld ze dan hieronder:

--

2. Graag uw mening over de wijze waarop het bacheloronderzoek tot stand is gekomen:

	Onvoldoende	Voldoende	Ruim voldoende	Goed
Samenwerking tussen studenten (o.a. taakverdeling)				
Samenwerking studenten vs. organisatie				
Zelfstandigheid studenten				
Effectiviteit van werken van studenten				
Omgaan met afspraken/planning				
Communicatie van studenten				
Afronding van de opdracht door studenten				

Heeft u aanvullende opmerkingen over de wijze waarop de opdracht tot stand is gekomen? (bijvoorbeeld individuele inbreng in geval van groepen / de mate, waarin de uitvoering binnen de organisatie heeft plaatsgevonden, etc).

--

Bedankt voor het invullen!