



BRENG DE INSPIRATIE TERUG

AFSTUDEERONDERZOEK
MISCHA EVERS

BRENG DE INSPIRATIE TERUG

Een onderzoek binnen de afdeling Agora van Niekée Roermond naar de ervaringen van leerlingen wat betreft de invloed van inspiratiesessies op de intrinsieke motivatie.

Rapportage afstudeeronderzoek Toegepaste Psychologie

Auteur: Mischa Evers

Studentnummer: 2029394

Datum en plaats: 20 maart 2021, te Roermond

In opdracht van: Niekée Roermond, afdeling Agora

Contactpersoon: Richard Coenen

Instituut: Fontys Hogeschool HRM en Psychologie

Begeleidend docent: Kazimier Helfenrath

Assessor: Suzanne Sterk

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting.....	5
1. Inleiding.....	7
1.1 Doelstelling	9
1.2 Vraagstelling	9
1.2.1 Onderzoeksvraag.....	9
1.2.2 Deelvragen	9
1.2.3 Interventievraag.....	10
1.2.4 Leeswijzer.....	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Wat zijn kenmerken en behoeften van middelbare scholieren?	11
2.2 Wat is intrinsieke motivatie?	12
2.3 Welke rol hebben autonomie, competentie en verbondenheid in het (middelbaar) onderwijs?	15
2.3.1 Autonomie	15
2.3.2 Competentie	18
2.3.3 Verbondenheid.....	19
2.4 Conclusie.....	20
3. Methode.....	21
3.1 Onderzoeksdesign.....	21
3.2 Deelnemers.....	21
3.2.1 Populatie	21
3.2.2 Steekproef.....	22
3.3 Procedure	22
3.3.1 Werving respondenten	22
3.3.2 Afname interviews.....	22
3.4 Meetinstrumenten	23
3.5 Data-analyse	24
4. Resultaten.....	25
4.1 Autonomie	25
4.1.1 Aansluiten bij behoeften.....	25
4.1.2 Passend taalgebruik.....	27
4.2 Competentie	27
4.2.1 Organisatie inspiratiesessies	27

4.2.2 Begeleiding.....	28
4.2.3 Feedback	29
4.3 Verbondenheid	29
4.3.1 Groepssfeer.....	29
4.3.2 Betrokkenheid	30
4.4 Intrinsieke motivatie	31
5. Discussie	33
5.1 Methodologische sterktes en kanttekeningen	35
5.2 Aanbevelingen	36
5.2.1 Vervolgonderzoek	36
5.2.2 Praktijk.....	36
Literatuurlijst	38
Bijlagen.....	47
Bijlage 1: Analyseplan	47
Bijlage 1a: Taxonomie	51
Bijlage 1b: Mindmap	52
Bijlage 2: Gebruikte materialen	53
Bijlage 2a: Interviewprotocol.....	53
Opening interview.....	53
Inhoudelijk gedeelte.....	53
Afsluiting interview	55
Bijlage 2b: Verantwoording topiclijst	56
Bijlage 2c: Informatiebrief	61
Bijlage 2d: Informed Consent	63
Bijlage 2e: Toestemmingsformulier audio/video-opname.....	64
Bijlage 3: Ethische verantwoording	65

Voorwoord

Voor u ligt de rapportage van mijn afstudeeronderzoek naar de ervaren invloed van de inspiratiesessies op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Niekée Roermond, afdeling Agora in het kader van de afronding van de opleiding Toegepaste Psychologie aan de Fontys Hogeschool HRM en Psychologie te Eindhoven.

Ik heb van dichtbij meegemaakt hoe het is om niet perfect binnen de lijntjes te kleuren op regulier middelbaar onderwijs en hierdoor niet helemaal op je plek te zitten. Ook heb ik meegemaakt wat voor enorme impact dit kan hebben, niet alleen op het kind maar ook op het gezin. Naar mijn mening verdient ieder kind het om zichzelf te kunnen zijn, zich fijn te voelen en omringt te zijn met een omgeving die het kind het gevoel geeft dat hij of zij de moeite waard is. Toen ik afgelopen jaar mijn stage heb volbracht binnen Agora kwam ik erachter wat deze manier van onderwijs kan betekenen voor juist die leerlingen die wat minder op hun plek zitten in het reguliere onderwijs. Ik werd geïnspireerd door hun denkwijze en de manier waarop zij hun onderwijs vormgeven en wilde hier meer over weten. Hierbij wil ik dan ook mijn dank uitspreken richting alle collega's van Agora die mij gesteund en begeleid hebben in dit mooie traject.

Verder wil ik via deze weg nog een aantal mensen bedanken. Als eerste wil ik Richard Coenen bedanken voor het vertrouwen dat hij me heeft gegeven en de begeleiding die hij heeft geboden gedurende dit onderzoek. Daarnaast wil ik mijn afstudeerbegeleider Kazimier Helfenrath en assessor Suzanne Sterk bedanken voor de geboden hulp, de kritische vragen en de prettige sfeer. Kazimier in het bijzonder omdat hij elke werkplaats vol wist te stoppen met positiviteit en zoveel ruimte bood voor persoonlijke situaties. Verder wil ik medestudenten van de werkplaats bedanken voor hun kritische blik, behulpzaamheid maar ook de gezelligheid. In het bijzonder wil ik mijn buddy Demi Schuren bedanken voor haar uitvoerige feedback, de sparmomenten en haar 'motivational speeches'. Als laatste wil ik mijn vriend Karl Hennissen bedanken voor de onvoorwaardelijke steun die hij me heeft geboden tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Mischa Evers

Roermond, 30 maart 2021

Samenvatting

Steeds meer middelbare scholieren verlaten de school zonder startkwalificatie. Naast persoons- en gezinskenmerken zijn ook de kenmerken van de school van invloed op het voortijdig uitvallen van leerlingen. Zo heeft de school bijvoorbeeld een grote invloed op de motivatie van haar leerlingen. Agoraans onderwijs streeft ernaar om leerlingen te laten leren vanuit hun eigen intrinsieke motivatie. Ook Niekée, een middelbare school in Roermond, biedt Agoraans onderwijs aan. Binnen deze school staat dit bekend als de afdeling 'Agora'. Ook Agora gelooft dat het leren moet komen vanuit een intrinsieke motivatie die volgens hen bereikt kan worden door het inspireren van de leerlingen. Hiervoor hebben zij de inspiratiesessies in het leven geroepen. De school bood een stuk minder sessies aan dan ze zou willen en stond op het punt om de inspiratiesessies nieuw leven in te blazen en daarmee frequenter aan te bieden. Alvorens dit gedaan werd, wilde zij inzicht verkrijgen in de mate waarin leerlingen ervaren dat de inspiratiesessies invloed hebben op hun intrinsieke motivatie. Hiervoor zijn semigestructureerde interviews afgenomen bij leerlingen uit HAVO-2 en HAVO-3.

Uit het onderzoek is gebleken dat de leerlingen de inspiratiesessies ervaren als een bijdrage aan hun intrinsieke motivatie en dat verschillende factoren hierin een rol spelen. Wel zijn er nog verbeterpunten aan de inspiratiesessies die de intrinsieke motivatie van leerlingen in de weg kunnen staan. De resultaten laten zien dat leerlingen zich in een onderwerp verdiepen omdat ze dit interessant vinden en er graag meer over willen weten. De persoonlijke interesses vormen hierbij de drijfveer. Daarnaast zorgen sociale omgevingen, waaronder de inspiratiesessies, die de behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid bevredigen voor een toename van de intrinsieke motivatie. Wel zijn deze behoeften persoonsafhankelijk. Wanneer er bij deze factoren een discrepantie ontstaat tussen de behoefte die de leerling heeft en de manier waarop iets wordt aangepast, leidt dit vrijwel direct tot een afname van de intrinsieke motivatie of het niet kunnen komen tot intrinsieke motivatie. Hierin lijkt er geen onderscheid te zijn tussen de verschillende behoeften en de sterkte van het effect. Wel is er een verband tussen de grootte van de discrepantie en de sterkte waarmee de intrinsieke motivatie stagneert of zelfs afneemt.

Gezien de verschillende en mogelijk veranderbare behoeften van de leerlingen ten aanzien van de inspiratiesessies wordt aanbevolen om in de sessies meer maatwerk aan te bieden op bijvoorbeeld het gebied van niveauverschillen en verschillende manieren van werken. Om dit te kunnen doen is het belangrijk dat de leerkrachten die de sessies aanbieden op de hoogte zijn van wat de mogelijke behoeften van leerlingen kunnen zijn en hoe ze hierop in kunnen spelen. Hierbij wordt de

leerkrachten aanbevolen om aandacht te schenken aan een collectief format die, ook de wat minder ervaren leerkrachten, kunnen gebruiken tijdens het geven van een inspiratiesessie. Dit kan bijdragen aan het verminderen van de discrepantie tussen de behoeften van de leerlingen en de werkwijze van de leerkracht. Bovendien wordt het zo makkelijker gemaakt om nieuwe leerkrachten te begeleiden of op te leiden in het geven van een inspiratiesessie. Ook wordt er aanbevolen om genoeg en gevarieerde sessies aan te blijven bieden en hier eventueel mensen van buiten de school actiever voor te benaderen. Het wordt dan ook aangeraden om op dit laatste de interventie te richten. Tot slot wordt vervolgonderzoek aangeraden naar de samenhang tussen de drie behoeften en de factoren die hieraan bijdragen om zo beter in beeld te krijgen welke invloed deze op elkaar (kunnen) hebben.

1. Inleiding

In 2019 heeft ongeveer 2% van de middelbare scholieren de school verlaten zonder startkwalificatie (Nederlands Jeugd Instituut, 2020). Dit aantal wordt elk jaar hoger en brengt enorme kosten met zich mee (Nederlands Jeugd Instituut, 2015; De Witte, Cabus, Groot, & Maassen van den Brink, 2014). Naast sekse, leeftijd, etniciteit, handicaps, persoonlijkheidskenmerken en gezinskenmerken hebben ook de kenmerken van de school invloed op het voortijdig uitvallen van leerlingen (Nederlands Jeugd Instituut, 2008). Volgens Vasilaras (2019) zijn redenen voor uitval onder leerlingen in het voortgezet onderwijs zelfs bijna voor de helft toe te schrijven aan de school. Zo heeft de school bijvoorbeeld een behoorlijke invloed op de motivatie van haar leerlingen. De school kan de motivatie van leerlingen vergroten door onder andere het aanbieden van uitdagende leerstof, de leerlingen te stimuleren om hogere denkvaardigheden te gebruiken, de leerlingen regie te geven over hun eigen leerproces en ze een perspectief te bieden op de toekomst. Uit onderzoek door de Inspectie van Onderwijs (2019) naar het voorkomen van voorgenoemde fenomenen in de onderwijspraktijk, bleek echter dat leerlingen weinig regie hebben over hun eigen leerproces en vrijwel geen invloed hebben op de inhoud van de stof. Ook worden leerlingen nauwelijks gestimuleerd om hogere denkvaardigheden te gebruiken. De lessen zijn erop gericht om kennis te reproduceren en toe te passen en niet op het zelf iets kunnen creëren, analyseren of evalueren. Dit hoort volgens de taxonomie van Bloom naar de hiërarchie van niveaus van cognitief leren echter wel bij aanspreken van hogere denkvaardigheden (Stichting Leerplan Onderwijs, 2020; Rombaut, Molein, & Van Severen, 2020). Deze aanpak van scholen leidt tot een lagere motivatie bij leerlingen (Inspectie van Onderwijs, 2019; Jansen & Groenheijde, 2015).

Agoriaans onderwijs pakt dit anders aan. Hierbij wordt er niet volgens een standaard curriculum gewerkt, maar worden de leerlingen gestimuleerd om zelf te ontdekken waar hun interesses liggen en hier meer over te weten te komen. Ze ontwikkelen op basis van deze interesse hun eigen project ('challenge') waarbij ze zich verdiepen in een onderwerp en uiteindelijk komen tot een fysiek product dat hiermee te maken heeft. Tijdens dit proces worden ze nauw begeleid door een Agoriaans meester ('coach'). Ze worden gestimuleerd om hogere denkvaardigheden te gebruiken en hun eigen lessen te creëren en onder leiding van hun coach dit ook te analyseren en evalueren. Ook krijgen de leerlingen zo regie over hun eigen leerproces en creëren ze als het ware hun eigen route richting het eindexamen (Persoonlijke communicatie, 11 september 2020).

Ook Niekée, een middelbare school in Roermond, biedt Agoriaans onderwijs aan. Binnen deze school staat dit bekend als de afdeling 'Agora'. Agora gelooft dat het leren moet komen vanuit een intrinsieke motivatie die volgens hen bereikt kan worden door het inspireren van de leerlingen. Ze gebruiken hierbij de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1980b) als uitgangspunt. Deze theorie

richt zich op de menselijke motivatie en persoonlijkheid. Het beschrijft de redenen achter de keuzes die mensen maken. Volgens Deci & Ryan (2012) zijn er drie universele psychologische behoeften waarin moet worden voorzien om tot intrinsieke motivatie te kunnen komen. Zij benoemen deze behoeften als autonomie, competentie en verbondenheid. Autonomie wordt gezien als het zelf kunnen beslissen, competentie verwijst naar de wens om de omgeving te ontdekken, begrijpen en beheersen en verbondenheid heeft te maken met het opbouwen van positieve relaties met anderen (Van den Broek, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). De zelfdeterminatietheorie verschilt op een aantal punten van andere behoeftetheorieën zoals de behoeftepiramide van Maslow of de motivatietheorie van McClelland (Van den Broeck, Ferris, Chang, & Rosen, 2016). Waar Maslow zich vooral focust op behoeften die ontstaan naarmate mensen zich ontwikkelen, gaat de zelfdeterminatietheorie ervan uit dat de behoeften aangeboren en universeel zijn (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). Zo beschreef Maslow in zijn behoeftepiramide vijf categorieën van menselijke behoeften waarin volgens hem een bepaalde hiërarchie aanwezig was. Deze behoeften plaatste hij in een piramide. Men zou pas een volgend niveau kunnen bereiken wanneer het voorgaande niveau bevredigd is. Hoe hoger men in de piramide komt, hoe lastiger het wordt om de behoefte te bevredigen. Niet iedereen bereikt dan ook het hoogste niveau (PAK, z.d.). McClelland stelde in zijn motivatietheorie dat mensen gemotiveerd worden door behoeften die iedereen in meerdere of mindere mate zou hebben. Hij identificeerde hierin vier behoeften: de behoefte aan prestatie, de behoefte aan macht, de behoefte aan aansluiting/partnerschap en de behoefte aan vermijding. Bij elk mens is één van deze behoeften de dominante drijfveer. Welke dat is, verschilt per persoon (Zimbardo, Johnson, & McCann, 2017, p. 356-357; UNLP, z.d.). Het verschil tussen deze theorie en de zelfdeterminatietheorie is dat de zelfdeterminatietheorie ervan uitgaat dat de behoeftebevrediging al moet hebben opgetreden alvorens mensen intrinsiek gemotiveerd zullen raken (Deci & Ryan, 2012) terwijl de behoeftetheorie van McClelland stelt dat mensen gemotiveerd raken om in hun behoeften te voorzien (Van den Broeck et al., 2009). Buiten het feit dat de behoeften die McClelland identificeerde en de behoeften die Deci en Ryan identificeerden niet helemaal gelijk zijn, gaat de zelfdeterminatietheorie er ook van uit dat mensen geen dominante drijfveer hebben maar dat alle behoeften even belangrijk zijn (Van den Broeck, Ferris, CHang, & Rosen, 2016). In dit onderzoek wordt er uitgegaan van de principes van de zelfdeterminatietheorie aangezien deze het meest gebruikt en het vaakst onderzocht is en het best toepasbaar is op de schoolcontext.

Om leerlingen tot intrinsieke motivatie te laten komen heeft Agora zijn speciale inspiratiesessies ontworpen waar de leerlingen vrijblijvend aan deel kunnen nemen. Dit zijn bijeenkomsten die als doel hebben om de leerlingen te interesseren voor een bepaald onderwerp. Hierdoor wordt niet alleen de intrinsieke motivatie in een kind aangewakkerd, maar kunnen de

leerlingen ook nog een doordachtere studiekeuze maken waardoor de kans op uitval in het vervolgonderwijs kleiner wordt. De school biedt op dit moment een stuk minder sessies aan dan ze zou willen en staat op het punt om de inspiratiesessies nieuw leven in te blazen en daarmee frequenter aan te bieden. Alvorens dit gedaan wordt wil zij inzicht verkrijgen in de mate waarin de leerlingen ervaren dat de inspiratiesessies invloed hebben op hun intrinsieke motivatie. Dit onderzoek zal zich dan ook richten op leerlingen (specifiek uit 2 en 3 HAVO) die aan meerdere inspiratiesessies hebben deelgenomen. Door meer inzicht te verkrijgen in wat de door deze leerlingen ervaren invloed van de inspiratiesessies op intrinsieke motivatie is, kan Agora de inspiratiesessies gericht en onderbouwd aanpassen. Door deze aanpassing kan Agora ervoor zorgen dat de inspiratiesessies zó worden vormgegeven dat hiermee optimaal wordt bijgedragen aan het tot stand komen van intrinsieke motivatie om zo vol vertrouwen de sessies op grote schaal te gaan aanbieden aan de leerlingen.

1.1 Doelstelling

Agora wil inzicht verkrijgen in de mate waarin er volgens de ervaring van de leerlingen met de huidige inspiratiesessies wordt bijgedragen aan het ontstaan van intrinsieke motivatie. Hiermee wil Agora de manier waarop de inspiratiesessies worden vormgegeven en aangeboden zo aanpassen dat ze zorgen voor een toename van intrinsieke motivatie bij de leerlingen alvorens deze sessies op grote schaal worden toegepast.

1.2 Vraagstelling

1.2.1 Onderzoeksvraag

Wat is de door de leerlingen ervaren invloed van de inspiratiesessies op intrinsieke motivatie?

1.2.2 Deelvragen

1. Wat zijn de kenmerken en behoeften van middelbare scholieren?
2. Wat is intrinsieke motivatie?
3. Welke rol hebben autonomie, competentie en verbondenheid in het (middelbaar) onderwijs?
4. Hoe ervaren de leerlingen de autonomie, competentie en verbondenheid tijdens het bijwonen van de inspiratiesessies?

Toelichting: deelvraag 1 t/m 3 zullen beantwoord worden op basis van literatuuronderzoek.

Deelvraag 4 zal middels het houden van interviews beantwoord worden.

1.2.3 Interventievraag

Hoe kunnen de aanbieders van inspiratiesessies zo getraind worden dat ze de inspiratiesessies op een manier vormgeven dat de intrinsieke motivatie ten goede komt?

1.2.4 Leeswijzer

In het theoretisch kader wordt er aan de hand van wetenschappelijke bronnen toegelicht wat de kenmerken en behoeften zijn van middelbare scholieren, wat intrinsieke motivatie is en welke rol autonomie, competentie en verbondenheid hebben in het (middelbaar) onderwijs. Naar aanleiding van deze informatie wordt er een topiclijst opgesteld met thema's die terug zullen komen in de interviews. In de methode wordt beschreven hoe het onderzoek is aangepakt en uitgevoerd. Hierbij wordt er ingegaan op het onderzoeksdesign, de deelnemers, de procedure, de meetinstrumenten en de data-analyse. In de resultaten worden de uitkomsten van de interviews beschreven. In de discussie wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag, worden de eventuele beperkingen van het onderzoek besproken en zal er advies voor vervolgonderzoek gegeven worden.

2. Theoretisch kader

Om een uitspraak te kunnen doen over de door leerlingen ervaren invloed van de inspiratiesessies op hun intrinsieke motivatie zal er allereerst dieper in worden gegaan op wat kenmerken en behoeften zijn van deze doelgroep. Vervolgens zal er gekeken worden naar wat intrinsieke motivatie precies inhoudt en welke rol de factoren die hieraan bijdragen spelen in het middelbaar onderwijs. Hierbij zal ook een koppeling gemaakt worden naar specifieke gedragingen van leerkrachten die invloed kunnen hebben op deze factoren.

2.1 Wat zijn kenmerken en behoeften van middelbare scholieren?

Binnen dit onderzoek wordt er gefocust op adolescenten, specifiek de leerlingen uit HAVO 2 en HAVO 3. De adolescentie is een ontwikkelingsstadium tussen de kindertijd en de volwassenheid waarvan de leeftijdsgrenzen niet duidelijk afgebakend zijn (Feldman, 2016). Jongeren in dit ontwikkelingsstadium krijgen met veel veranderingen te maken. Naast de fysieke veranderingen die zij doormaken zoals de groeisput en het ontwikkelen van secundaire geslachtskenmerken, veranderen er ook de nodige zaken op cognitief en sociaal gebied.

Zo beschreef Erikson (1963) de psychosociale ontwikkeling van een mens aan de hand van een aantal stadia die mensen naar gelang hun leeftijd indelen. Volgens deze theorie bevinden adolescenten zich in de fase van identiteit versus identiteitsverwarring. In deze fase proberen ze erachter te komen wat hen uniek maakt, wat hun sterke en zwakke punten zijn en welke rol ze in de toekomst het beste aan kunnen nemen. Dit gaat gepaard met het aannemen en uitproberen van verschillende rollen en deze te toetsen aan de omgeving. Hier komt veel onzekerheid bij kijken en ze maken zich zorgen over hoe anderen hen waarnemen. De steun van de ouders, maar ook de leerkrachten is dan enorm belangrijk. Deze steun geven de jongere een gevoel van waardering (Deprez, 2018; Van Beemen & Beckerman, 2018, p. 192-195, Van Essen, 2016). Van Essen (2016) zegt hierover dat pubers hun imago gebruiken als overlevingsstrategie om alleen datgene te tonen waar ze zich veilig bij voelen. Om als leerkracht te kunnen zien wie een leerling echt is moet er sprake zijn van vertrouwen en een gevoel van veiligheid. Pas wanneer hier sprake van is zal iemand zich kwetsbaar opstellen en kun je erachter komen wat hun gevoelens en behoeften zijn.

Op cognitief niveau maken de leerlingen ook een aantal ontwikkelingen door. Pas in de late adolescentie beginnen de voorste hersenendelen (specifiek, de prefrontale cortex) zich goed te ontwikkelen. Dit is het gebied dat betrokken is bij plannen, het nemen van beslissingen en het anticiperen op gebeurtenissen in de toekomst. Doordat deze nog niet volledig ontwikkeld zijn bij adolescenten, vertonen ze vaak impulsief gedrag, kunnen ze moeilijk prioriteiten stellen en hebben ze moeite met plannen. Ook hebben adolescenten vaak concentratieproblemen en is het belangrijk

dat een leerkracht hier rekening mee houdt in zijn lessen (Jolles, 2007; Zimbardo, Johnson, & McCann, 2017, p. 72).

Op sociaal gebied streven adolescenten naar steeds meer autonomie. Ze willen onafhankelijk zijn en hun eigen keuzes kunnen maken. De relatie met hun ouders kan hierdoor flink onder druk komen te staan. Ook worden sociale normen belangrijk en willen ze een plekje verkrijgen binnen een groep. Het is als leerkracht belangrijk aan te sluiten bij hun behoefte aan autonomie (Jolles, 2007; Feldman, 2017).

Als laatste valt er ook nog iets te zeggen over de algehele generatie waartoe deze leerlingen behoren. Leerlingen uit deze leeftijdscategorie behoren tot de zogenoemde 'Generatie Z'. Deze generatie heeft over het algemeen een groot verantwoordelijkheidsgevoel en omgevingsbewustzijn. De leden van deze generatie zijn opgegroeid met het internet en zijn onbeperkte mogelijkheden. Dit is dan ook terug te zien in hoe zij in het leven staan. Hiërarchie en autoriteit zeggen deze generatie niet zoveel, op het internet is namelijk iedereen gelijk. Ook heeft deze generatie een korte aandachtspanne. Ze zijn door het levenslange gebruik van apps gewend dat alles snel beschikbaar is en switchen snel van het een naar het ander. Hierdoor zijn ze erg ongeduldig maar kunnen ze wel goed multitasken en zijn ze goed in het filteren en ordenen van relevante informatie (Burghout, z.d.; InfoNu, 2019).

Nu er een duidelijker beeld is gevormd over de doelgroep van dit onderzoek, zal er in kaart worden gebracht wat intrinsieke motivatie precies inhoudt en welke factoren hier van invloed op zijn.

2.2 Wat is intrinsieke motivatie?

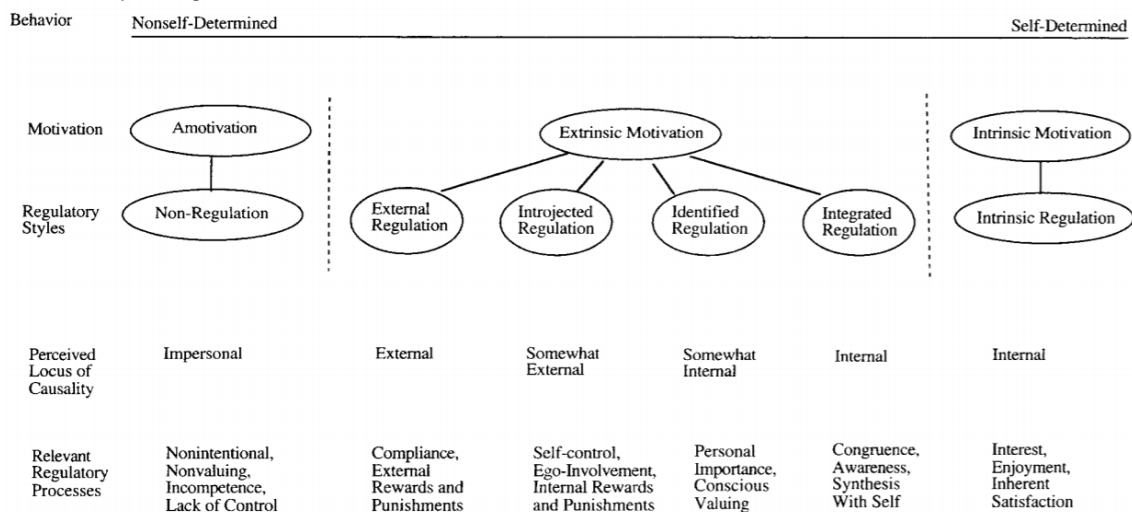
Het woord 'motivatie' is afgeleid van 'movere', wat bewegen betekent. In de psychologie wordt motivatie gezien als de drijfveer die mensen in beweging laat komen en bepaald gedrag laat vertonen (Verschueren, 2016, p. 175).

Deci en Ryan (2000b) hebben een continuüm ontwikkeld waarop zij de verschillende typen motivatie hebben ingedeeld (zie afbeelding 1). Het continuüm loopt van geen motivatie (amotivatie) via extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie wordt vervolgens opgedeeld in verschillende typen. De meest gecontroleerde vorm van extrinsieke motivatie is externe regulatie waarbij het gedrag onder controle staat van beloning en dwang. Zodra dit wegvalt, zal ook de motivatie wegvallen (Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Lens, & Andriessen, 2002). Een minder gecontroleerde vorm is geïntrojecteerde regulatie. Hierbij komt gedrag niet voort uit een druk van buitenaf maar uit een druk van binnenuit die gekenmerkt wordt door trots en schaamte (Vansteenkiste, 2010; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Vervolgens is er een nog wat autonomere

vorm van extrinsieke motivatie die geïdentificeerde regulatie genoemd wordt. Hierbij heeft iemand zich geïdentificeerd met het gedrag en is het opgenomen in de waarden van die persoon, hij is het persoonlijk belangrijk gaan vinden (Deci & Ryan, 2000b; Van den Broeck et al.). Als laatste is er nog geïntegreerde regulatie waarbij iemand zijn andere waarden er ook aan heeft aangepast en het onderdeel van de persoon is geworden (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Iemand verschuift verder richting de kant van intrinsieke motivatie naarmate er meer in diens psychologische basisbehoeften voorzien wordt (Deci & Ryan, 2000b). Deze psychologische basisbehoeften worden verder uitgewerkt in de zelf-determinatietheorie.

Afbeelding 1

The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes



Opmerking. Overgenomen uit "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being" door R. M. Ryan en E. L. Deci, 2000, *American psychologist*, 55(1), p. 72.

Volgens de zelfdeterminatietheorie zijn mensen van nature geneigd om interactie met de omgeving te vertonen op manieren die zorgen voor leren en meesterschap. Er zijn drie universele psychologische behoeften waarin moet worden voorzien om tot intrinsieke motivatie te kunnen komen (Deci & Ryan, 1980b; Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). Het gaat hierbij om de behoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie. Autonomie wordt binnen de zelfdeterminatietheorie gezien als het kunnen handelen met een gevoel van keuze, vrijwilligheid en zelfdeterminatie. Het gevoel van keuze is hierbij veelomvattend: het gaat over de flexibiliteit om te kiezen wat iemand wil doen, hoe hij het wil doen en of hij het wil doen. Vrijwilligheid verwijst naar de perceptie van psychologische vrijheid gedurende een activiteit. Verder is er sprake van

zelfdeterminatie wanneer iemand zich ervan bewust is dat het vertoonde gedrag een onderdeel is van wie ze zijn (Reeve & Jang, 2006; Stone, Deci, & Ryan, 2009; Van den Broek, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009; Vervoort, 2010). Competentie verwijst naar de wens zich effectief te voelen ten opzichte van de omgeving (Vervoort, 2010). Binnen de zelfdeterminatietheorie wordt dit beschreven als het geloof dat iemand het vermogen heeft om invloed te hebben op belangrijke uitkomsten (Stone et al., 2009). Wanneer in deze behoefte voorzien wordt, kan men zich aanpassen aan een complexe en veranderende omgeving (Deci et al, 2000c; Vervoort, 2010). Verbondenheid heeft ten slotte te maken met het opbouwen en onderhouden van positieve relaties met anderen en wordt binnen de zelfdeterminatietheorie omschreven als de neiging van mensen om zich verbonden te voelen met anderen en onderdeel te zijn van een groep (Van den Broek et al., 2009; Vervoort, 2010).

Sociale omgevingen die deze behoeften bevredigen zorgen voor een toename van de intrinsieke motivatie (Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Dit resulteert in de hoogste kwaliteit van leren. Mensen zitten lekkerder in hun vel, presteren beter en hebben een hogere betrokkenheid bij hun leerproces (Borghouts, z.d.; Deci & Ryan, 2012; Deci & Ryan, 2000a; Deci et al., 2000b; Van Buurt, Hulsbos, Van Langevelde & Teeuwisse, 2016; Konings, 2017; Mulder, 2018). Zo zal een intrinsiek gemotiveerde leerling zich in een onderwerp verdiepen omdat hij dit interessant vindt en er graag meer over wil weten. De persoonlijke interesses vormen hierbij de drijfveer (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Binnen het onderwijs wordt ook getracht de leerlingen leergedrag te laten vertonen vanuit intrinsieke motivatie. Dit noemt men 'need-supportive teaching' waarbij het lesgeven zo wordt vormgegeven dat hierbij voorzien wordt in de leerlingen hun behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2012; Vansteenkiste, 2010). De leerkracht speelt een sleutelrol in het al dan niet ondersteunen van de basisbehoeften van leerlingen op school. Zo kan hij deze behoeften ondersteunen of ondermijnen. Dit is afhankelijk van de leerkrachtstijl die gehanteerd wordt (Lecluyse, 2018). Zo kan een leerkracht een behoeften-ondersteunende leerkrachtstijl hanteren waardoor er behoeftebevrediging optreedt bij de leerling, of een behoefte-ondermijnende stijl hanteren waardoor er behoeftefrustratie optreedt (Niemi & Ryan, 2009; Deci & Ryan, 2006). Behoeftfrustratie is echter niet per definitie het niet bevredigen van behoeften, maar het actief frustreren van de behoeften (Sheldon & Gunz, 2009). Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani (2011) beschrijven dit verschil aan de hand van welzijn en ziek zijn. Behoeftbevrediging kan leiden tot welzijn en behoeftefrustratie kan leiden tot ziek zijn, wanneer iemand geen welzijn ervaart hoeft diegene echter niet ziek te zijn. De Meyer et al. (2011) onderscheiden drie dimensies van leerkrachtstijlen die van invloed zijn in het al dan niet bevredigen van de behoeften van leerlingen, namelijk autonomie-ondersteuning en controle waarbij de leerkracht al dan niet de innerlijke motivatiebronnen van de leerling identificeert, voedt en

ontwikkeld (Reeve, 2009); structuur en chaos waarbij een goed-gestructureerde stijl tegenover een chaotische stijl staat (Vansteenkiste et al, 2012); en relationele steun en afwijzing waarbij de interactie tussen leerkracht en leerling ofwel warm en vriendelijk is ofwel koud en onvriendelijk is (Soenens, Duriez, Vansteenkiste, & Goossens, 2007). Deze drie dimensies vormen als het ware een weerspiegeling van de drie eerdergenoemde basisbehoeften (Deci & Ryan, 2006).

De zelf-determinatietheorie is een veelgebruikte en veelomvattende theorie. Rietzschel (2015) stelt echter wel dat de theorie weinig ruimte laat voor individuele verschillen. De mate waarin de behoeften van persoon tot persoon kunnen verschillen worden buiten beschouwing gelaten. Dit zou betekenen dat leerlingen kunnen verschillen in hun mate van behoeftebevrediging, zelfs wanneer ze aan dezelfde inspiratiesessie hebben meegedaan. Om uitspraak te kunnen doen over iemands mate van behoeftebevrediging zal er dus ook aandacht besteed moeten worden aan wat deze behoeften voor deze specifieke persoon betekenen en omvatten.

Daarnaast stellen Ryan en Deci (2000c) dat de behoefte aan verbondenheid een minder sterke rol speelt in het tot stand komen van intrinsieke motivatie dan de behoeften aan autonomie en competentie. Dit zou betekenen dat het gevoel van verbondenheid tijdens een inspiratiesessie minder belangrijk voor de intrinsieke motivatie van leerlingen zou zijn dan de gevoelens van autonomie en competentie. Er zijn verder echter geen andere onderzoeken die dit bevestigen. Ook stellen sociaal-cognitieve theoretici dat de behoefte aan verbondenheid groter is in collectivistische culturen dan in individualistische culturen. Leerlingen uit een collectivistische cultuur zouden een grotere invloed van verbondenheid tijdens een inspiratiesessie ervaren op hun intrinsieke motivatie dan leerlingen uit een individualistische cultuur. Sheldon, Cheng en Hilpert (2011) sluiten zich hierbij aan. Dit in tegenstelling tot de zelf-determinatietheorie die stelt dat de behoefte universeel is.

Nu in kaart is gebracht wat intrinsieke motivatie precies inhoudt en welke behoeften hier een rol in spelen, zal er dieper ingegaan worden op de rol die deze behoeften spelen in het (middelbaar) onderwijs. Aangezien leerkrachten een sleutelrol spelen in het al dan niet ondersteunen van deze basisbehoeften zal ook gedetailleerd besproken worden welke invloed een leerkracht hier precies op kunnen hebben. Dit zal als input dienen ter beantwoording van de onderzoeksvraag.

2.3 Welke rol hebben autonomie, competentie en verbondenheid in het (middelbaar) onderwijs?

2.3.1 Autonomie

Autonomie werd eerder al omschreven als het kunnen handelen met een gevoel van keuze, vrijwilligheid en zelfdeterminatie. Vaak wordt autonomie verward met zelfstandigheid, een begrip

dat meer duidt op het doen van iets zonder hulp van anderen. Dit is echter niet wat ontwikkelingspsychologen met autonomie bedoelen. Ze beamen dat zelfstandigheid belangrijk is bij het opgroeien maar houden ook voor ogen dat niet iedereen hier behoefte aan heeft of over de vaardigheden beschikt om zelfstandig te kunnen werken. Bij autonomie staat dus centraal dat iemand zijn eigen keuzes kan maken, ook in de mate waarin hij zelfstandig werkt (Stone et al., 2009; Vansteenkiste, 2010).

Het gevoel van het hebben van een keuze is een krachtige motivator gebleken. Zo zullen mensen zich sneller met een activiteit bezighouden als ze geloven dat zij deze gekozen hebben, zelfs wanneer ze hebben moeten kiezen tussen ongewenste opties. Naast het toenemen van de motivatie kan autonomie ook zorgen voor betere prestaties, diepgaander leren, een beter geheugen en een betere gezondheid (Patall et al., 2008; Vansteenkiste et al., 2005). Verschillende studies hebben dus de relatie tussen autonomie en intrinsieke motivatie in het onderwijs onderzocht en aangetoond dat leerkrachten die autonomie-ondersteunend lesgeven een grotere intrinsieke motivatie bij leerlingen teweegbrengen. Controlerende leeromgevingen zorgen juist voor ondermijning van de intrinsieke motivatie. Dit biedt ook een verklaring voor het feit dat extrinsieke beloningen minder effectief zijn. Deze beloningen worden ervaren als controlerend en zorgen daardoor voor een afname van de intrinsieke motivatie (Driessen, 2014; Patall, Cooper, & Wynn, 2010; Vansteenkiste et al., 2005).

Leerkrachten moeten dus een autonomie-ondersteunend leerklimaat creëren. Hierbij gaan ze op zoek naar de innerlijke motivationele bronnen van leerlingen en creëren ze een klimaat waarin de leeractiviteiten hierop aan kunnen sluiten (Reeve et al., 2006). Jang et al. (2010) groeperen de verschillende gedragingen van leerkrachten die autonomie-bevorderend werken als het benutten van innerlijke motivatiebronnen van leerlingen, het toepassen van niet-controlerend informatief taalgebruik en het erkennen en accepteren van gevoelens en perspectieven van leerlingen. Hornstra, Weijers, Van der Veen, & Peetsma (2016) en Patall, Cooper, & Robinson (2008) sluiten zich hierbij aan. De verschillende groepen gedragingen kunnen ook nog verder gespecificeerd worden tot specifieke gedragingen die de autonomie bij leerlingen ten goede komen. Bij het benutten van innerlijke motivatiebronnen van leerlingen creëren leerkrachten mogelijkheden voor leerlingen om het initiatief te nemen gedurende leeractiviteiten. Hierbij worden instructies vormgegeven die aansluiten bij de interesses, persoonlijke doelen, voorkeuren, keuzes en gevoel voor nieuwsgierigheid en uitdaging van de leerlingen. Bij het toepassen van niet-controlerend informatief taalgebruik geven leerkrachten verklaringen voor hetgeen wat ze van de leerlingen vragen en communiceren ze op een informatieve, flexibele en competentie-gerelateerde manier. Bij het erkennen en accepteren van de gevoelens en perspectieven van leerlingen beschouwen de leerkrachten de gevoelens en perspectieven van leerlingen tijdens leeractiviteiten als waardevol en communiceren dit ook zo naar leerlingen. Ze vragen de leerlingen naar deze gevoelens en accepteren

negatieve uitingen hiervan als een mogelijke reactie op eisen uit de klas. Denk hierbij aan een opgelegde structuur of het aanbieden van oninteressante of niet gewaardeerde activiteiten. Specifieke gedragingen van leerkrachten die volgens hen erbij passen zijn het op zoek gaan en gebruiken van de interesses van leerlingen; mogelijkheden scheppen om de leerlingen met eigen initiatieven te laten komen; taalgebruik toepassen dat gericht is op informatieoverdracht; het aanbieden van keuzes; het identificeren van waarde, betekenis, nut of voordeel van verzoeken van leerlingen; aandachtig, open en begripvol luisteren en het accepteren van negatieve gevoelens van leerlingen (Jang et al., 2010; Horstra et al., 2016; Pattal et al., 2008). Vansteenkiste (2010), Mageau & Vallerand (2003) en Niemec & Ryan (2009) sluiten zich hierbij aan.

Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch (2004) toonden aan dat de betrokkenheid van middelbare scholieren enorm steeg nadat hun leerkrachten een training hadden gevolgd in het toepassen van bovenstaande gedragingen. Dit effect zou teweeggebracht worden doordat deze (autonomie-ondersteunende stijl) een interne “locus of causality” (letterlijk vertaald: meetkunde plaats van causaliteit), wilskracht en een gevoel van keuze ondersteunt bij de leerlingen. Bij een interne locus of causality ervaren de leerlingen dat ze de dingen doen die ze doen omdat ze het zelf willen. Turban, Tan, Brown, & Sheldon (2007) stellen dat dit ertoe leidt dat leerlingen zullen gaan leren vanuit een intrinsieke motivatie.

Ondanks dat vele onderzoeken een positieve relatie beschrijven tussen keuze en intrinsieke motivatie en prestatie, zijn er ook onderzoeken die aantonen dat het hebben van een keuze geen of zelfs een negatief effect heeft op intrinsieke motivatie en prestaties. Zo voegden Iyengar en Lepper (1999) een cultureel perspectief toe aan het hebben van een keuze. Zij concludeerden dat Aziatische basisschoolleerlingen meer intrinsiek gemotiveerd waren en beter presteerden op een taak wanneer deze door hun moeder was gekozen dan wanneer zij zelf een taak uitkozen. Flowerday en Schraw (2003) vonden in hun studie dat leerlingen die het tempo van de taak mochten bepalen minder lang studeerden en slechter scoorden op cognitieve metingen dan leerlingen die een keuze werd opgelegd. Katz en Assor verklaren deze verschillen in bevindingen door te stellen dat keuze alleen effectief zou zijn als het de fundamentele behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid bevredigt. Enkel het hebben van een keuze is dus niet genoeg om tot intrinsieke motivatie te komen. Hiervoor zouden keuzes relevant moeten zijn voor de interesses en doelen van de leerling, moeten er een bepaald aantal opties gegeven worden met een gemiddelde complexiteit en zouden zelfs culturele en socio-economische karakteristieken van een individu hier een rol in spelen (Bao & Lam, 2008; Iyengar et al., 1999; Katz & Assor, 2007; Moller, Deci, & Ryan, 2006; ; Patall et al., 2008; Snibbe & Markus, 2005).

2.3.2 Competentie

Eerder werd competentie al benoemd als de wens zich effectief te voelen ten opzichte van de omgeving (Vervoort, 2010). Volgens Legault (2017) zijn er drie manieren waarop de omgeving, in dit geval dus leerkrachten, iemand een gevoel van competentie kunnen laten ervaren. Dit kan gedaan worden door structuur en begeleiding te bieden, informatie en feedback te geven en fouten en mislukkingen te aanvaarden. Door het bieden van structuur wordt er duidelijkheid geboden van hoe effectief functioneren eruitziet en kan de leerling stap voor stap nieuwe dingen leren. Zo kan progressie meetbaar gemaakt worden en ontstaat er een perceptie van competentie. Begeleiding kan helpend zijn bij het leren van nieuwe dingen. Door het aanbieden van informatie en het geven van feedback krijgt iemand een beeld van hoe goed functioneren eruitziet en kan hij zichzelf hiermee vergelijken (Bodien, 2018). Ook kan feedback helpen bij het in kaart brengen van sterke en zwakke punten, welke vervolgens omgezet kunnen worden in actiepunten om zichzelf te verbeteren (Nicol, & Macfarlane-Dick, 2006).

Jang et al. (2010) groeperen de verschillende gedragingen van leerkrachten die competentiebevorderend werken als het geven van duidelijke, begrijpelijke, expliciete en gedetailleerde instructies, het bieden van sterke begeleiding en het geven van vaardigheidsondersteunende en instructieve feedback. De gedragingen die volgens hen hierbij horen zijn het geven van duidelijke, begrijpelijke, expliciete en gedetailleerde aanwijzingen en instructies; het goed georganiseerd hebben van een les; een duidelijk raamwerk bieden voor de les; veel begeleiding bieden wanneer dit nodig is; een duidelijk actieplan opstellen; een duidelijk doel beschrijven; constructieve en informatieve feedback geven en competentie-relevante feedback geven. Stroet et al. (2012), Van Blijswijk (2012), Vansteenkiste (2010) en Visser (2017) sluiten zich hierbij aan.

Ryan en Deci (1980a) toonden aan dat zaken als het krijgen van positieve feedback die duiden op effectiviteit de behoefte aan competentie bevredigen en hierdoor de intrinsieke motivatie laten toenemen. Voor zaken als negatieve feedback geldt juist het tegenovergestelde. Ook onderzoek van García, Carcedo, & Castaño (2019) naar de effecten van het krijgen van positieve, negatieve of geen feedback op de ervaren competentie toonde dit effect aan. Aanvullend onderzoek liet zien dat enkel het geval was wanneer iemand zich verantwoordelijk voelde voor de prestatie en wanneer het niet tenietdeed aan iemands gevoelens van autonomie (Deci et al., 2000c).

Nu lijkt het tegenstrijdig dat om te komen tot intrinsieke motivatie zowel autonomie als structuur nodig is, echter gaan deze twee hand in hand met elkaar. Autonomie-ondersteunend lesgeven houdt niet in dat er geen structuur geboden wordt en bij het bieden van structuur hoeft de autonomie niet verloren te gaan. Jang et al. (2010) stellen dat het gaat om de manier waarop de structuur wordt aangeboden. Dit kan enerzijds gecombineerd worden met vrijheid en aanmoediging en anderzijds kan het gepaard gaan met druk en dwang. Bij dit laatste is er zoals eerder besproken

echter geen sprake meer van een autonomie-ondersteunend leerklimaat maar van een controlerend leerklimaat. Versteenkiste (2010) zegt hierover dat het bevorderen van autonomie niet betekent dat er geen structuur aangebracht kan worden en dat het belangrijk is dat de leerkracht ook grenzen aangeeft en hier leerlingen zelfs over kan laten meebeslissen. Wanneer dit niet mogelijk is stelt hij dat het dan belangrijk is om uit te leggen waar deze grens vandaan komt en waarom deze wordt aangebracht. Zo komt het niet over als een verplichting en kunnen structuur en autonomie samengaan (Vansteenkiste, 2005). Visser (2017) zegt hierover dat het bieden van structuur de beleving van autonomie zelfs versterkt. Het blijkt dus dat de optimale omstandigheden om te komen tot intrinsieke motivatie de situaties zijn waarbij in beide behoeften voorzien kan worden.

2.3.3 Verbondenheid

Verbondenheid werd eerder benoemd als het opbouwen en onderhouden van positieve relaties met anderen. Ondanks dat een gevoel van verbondenheid ervoor zorgt dat intrinsieke motivatie waarschijnlijker en sterker wordt, zijn er ook situaties te benoemen waarin iemand in zijn eentje een activiteit ondergaat vanuit intrinsieke motivatie. Wanneer deze persoon echter kan terugvallen op veilige relationele contacten kan het toch leiden tot het voorzien in deze behoefte en dus leiden tot intrinsieke motivatie. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar de behoefte aan verbondenheid. Daarnaast is er ook nog geen onderzoek gedaan naar het gevoel van verbondenheid met bijvoorbeeld de natuur of een hogere macht (Deci et al., 2000c).

In de schoolcontext gaat het aangaan van positieve relaties zowel over de leerkrachten als de medeleerlingen. Deze sociale verbondenheid leidt tot gevoelens van waardering en vertrouwen in de mensen om zich heen. Wanneer niet aan deze behoefte voldaan, wordt kan dit leiden tot het afnemen van het zelfvertrouwen, een verminderd gevoel van welzijn en zelfs slechtere prestaties (Besselink, 2009).

Leerkrachten kunnen het gevoel van verbondenheid vergroten door interesse te tonen in de leerling; betrokken te zijn; zich af te stemmen op de leerling en dit ook uit te spreken in de vorm van begrip; zich in te leven in het perspectief van de leerling; de leerling te ondersteunen en vertrouwen te bieden (Deci et al. 2000a; Haakma, Janssen, & Minnaert, 2018; Van Blijswijk, 2012; Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste et al., 2005).

Om te komen tot intrinsieke motivatie moet er dus aan alle drie de behoeften voldaan worden. Wanneer er in één of meerdere behoeften niet voorzien wordt, spreekt men van extrinsieke motivatie (Patall et al., 2008; Deci et al., 2000b). Aangezien autonomie voor adolescenten niet alleen belangrijk is om te komen tot intrinsieke motivatie maar ze er ook binnen hun ontwikkeling naar

streven, is het vooral bij deze doelgroep belangrijk om in deze basisbehoefte te voorzien (Jolles, 2007; Feldman, 2017). Autonomie gaat hand in hand met structuur en daarmee de behoefte aan competentie. Wel is het belangrijk om de structuur op een autonomie-ondersteunende wijze aan te brengen om zo in beide basisbehoeften te blijven voorzien. Wanneer dit goed gedaan wordt, kan dit de beleving van de autonomie versterken (Jang et al., 2010, Versteenkiste, 2005; Visser, 2017).

Verbondenheid is de laatste basisbehoefte en ook deze is belangrijk bij adolescenten. Wegens het ontwikkelen van hun eigen identiteit en de onzekerheid waar dit mee gepaard gaat is het juist voor hen extra van belang om ze steun en waardering te bieden en hierdoor verbonden te laten voelen met de mensen om zich heen (Deprez, 2018; Van Beemen et al., 2018, p. 192-195, Van Essen, 2016).

2.4 Conclusie

Uit het theoretisch kader is gebleken dat adolescenten veel veranderingen doormaken op fysiek, sociaal en cognitief gebied. Ze zijn bezig met hun eigen identiteit te ontwikkelen, streven ze naar steeds meer autonomie en hebben ze moeite met zaken als plannen. Het is belangrijk om als leerkracht rekening te houden met de kenmerken en de specifieke behoeften van deze leeftijdsgroep.

Intrinsieke motivatie is, in tegenstelling tot extrinsieke motivatie waarbij gedrag voortkomt uit een externe consequentie, een vorm van motivatie dat voortkomt uit interesse en nieuwsgierigheid en resulteert in de hoogste vorm van leren. Om tot deze vorm van motivatie te komen stelt de zelfdeterminatietheorie dat er in drie basisbehoeften voorzien moet worden: de behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid. Wanneer het lesgeven zo ingericht wordt dat het deze behoeften ten goede komt, spreekt men van 'need-supportive teaching'.

Er zijn verschillende stijlen die een leerkracht kan hanteren en gedragingen die hij kan vertonen om behoeften-ondersteunend les te geven. Zo kan de leerkracht keuzes aanbieden om het gevoel van autonomie te bevorderen, constructieve feedback geven om het gevoel van competentie te bevorderen en interesse tonen in leerlingen om het gevoel van verbondenheid te bevorderen.

Het is dus belangrijk om de inspiratiesessies zo vorm te geven dat de leerlingen autonomie ervaren, zich competent voelen in wat ze doen en zich verbonden voelen met zowel de leerkracht als de medeleerlingen. Wanneer dit gedaan wordt, zullen de leerlingen in hun basisbehoeften voorzien worden en dit zal de kans op het komen tot intrinsieke motivatie vergroten.

3. Methode

3.1 Onderzoeksdesign

Om inzicht te krijgen in de ervaringen die de leerlingen hebben met de inspiratiesessies is het onderzoeksdesign kwalitatief van aard. Bij kwalitatief onderzoek wordt er getracht om de betekenis die mensen toekennen aan gebeurtenissen in het dagelijks leven te begrijpen. Deze gebeurtenissen en de hieraan toegekende betekenissen worden in kaart gebracht middels interviews. Hierbij krijgen participanten de kans om hun verhaal te vertellen en hun perspectief te verduidelijken (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2016).

Aangezien de doelgroep leerlingen uit HAVO 2 en HAVO 3 betreft, en hiermee nog erg jong is, zijn de vragen die tijdens het interview gesteld zijn goed overwogen. Zo is er duidelijk en begrijpelijk taalgebruik gehanteerd en is er goed doorgevraagd om zo de volledige ervaring van de leerlingen in kaart te kunnen brengen. Verder is er ook naar voorbeelden van specifieke ervaringen gevraagd om zo te toetsen of de leerling de vraag goed begrepen had en om meer diepgang in de antwoorden te verkrijgen. Ook hebben jongeren in deze leeftijdscategorie een korte aandachtsboog en hebben de interviews dus niet langer dan noodzakelijk geduurd. Menselijk Lichaam (2017) gaf hierbij ongeveer een half uur als richtlijn. Om een uitspraak te kunnen doen over de specifieke gedragingen die volgens literatuuronderzoek bijdragen aan het komen tot intrinsieke motivatie werden semigestructureerde interviews gebruikt. Hierbij waren vooraf thema's, afkomstig uit de literatuur, opgesteld die aan bod kwamen maar konden de vragen en de volgorde waarin deze gesteld werden variëren. Hierdoor bleef er ook voldoende ruimte om op bepaalde onderwerpen door te vragen. Om de interviews zo goed mogelijk samen te stellen zijn deze alvorens ze zijn afgenomen besproken met deskundigen op locatie.

3.2 Deelnemers

3.2.1 Populatie

De populatie bestond uit 66 leerlingen uit HAVO 2 en HAVO 3 van Agora Roermond. Deze leerlingen hebben allemaal al één of meerdere keren deelgenomen aan een inspiratiesessie. Deze populatie is gekozen omdat de opdrachtgever meer te weten wilde komen over hoe deze leerlingen de invloed van de inspiratiesessies op intrinsieke motivatie ervaren. De populatie leerlingen bestond uit 30 meisjes (45,5 %) en 36 jongens (54,5 %). 37 leerlingen zaten in HAVO 2 (56,1 %) en 29 leerlingen zaten in HAVO 3 (43,9 %).

3.2.2 Steekproef

Van de populatie zijn wegens de beschikbare tijd en het optreden van informatieverzadiging 10 leerlingen geïnterviewd. Ondanks dat er een steekproefkader aanwezig was, is er vanwege het feit dat het voor de betrouwbaarheid van de informatie van belang was om de leerlingen te selecteren die het meeste aan de inspiratiesessies hadden deelgenomen toch een selecte doelgerichte steekproef getrokken. Hierbij werden de leerlingen geselecteerd die aan de meeste inspiratiesessies hadden deelgenomen. Deze selectie werd in samenspraak met de coaches gemaakt alvorens de leerlingen benaderd werden. Wegens het moeilijk verkrijgbaar zijn van respondenten is er uiteindelijk geen harde eis gesteld aan het aantal inspiratiesessies waaraan een respondent moest hebben deelgenomen. De voorwaarde was enkel dát ze aan meerdere sessies hadden deelgenomen.

3.3 Procedure

3.3.1 Werving respondenten

Door middel van een doelgerichte selectie steekproef zijn 10 respondenten geselecteerd. De respondenten hebben zowel een mail als een informatiebrief over het onderzoek ontvangen. Hierin stond informatie over het doel van het onderzoek, de manier waarop het onderzoek zou plaatsvinden, wat er van de respondent verwacht werd en hoe hij en zijn persoonsgegevens beschermd zouden worden. Als bijlage aan de informatiebrief was een toestemmingsformulier toegevoegd waarin de respondenten toestemming konden geven voor deelname aan het onderzoek (bijlagen 2c-e). Aangezien de respondenten jonger waren dan 16 jaar, werd zowel aan de respondenten als aan de ouders/verzorgers toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek (Centrale Commissie Mensgebonden Onderzoek, z.d.).

3.3.2 Afnames interviews

Wegens de beperkte concentratieboog bij leerlingen van deze leeftijd werden de interviews gehouden in een prikkelarme omgeving en hebben ze maximaal 45 minuten geduurd. Aangezien hiermee de eerdergenoemde richtlijn van 30 minuten overschreden werd, is er extra nauw gelet op de vermoeidheid van de respondenten en de mate van focus die ze hadden op het interview.

Gedurende de afname van de interviews zijn audio- en/of video-opnamen gemaakt zodat ze later getranscribeerd en geanalyseerd konden worden.

Naast de basisregels in de gespreksvoering als het stellen van open vragen en het geregeld samenvatten van het verhaal van de respondent is het in de communicatie met pubers extra belangrijk om goed naar ze te luisteren zodat ze zich echt begrepen voelen. In deze fase van hun leven zijn ze namelijk nog op zoek naar hun eigen identiteit en dit brengt veel onzekerheid met zich

mee. Door de eigen gedachten tijdelijk uit te schakelen en zich volledig te richten op het begrijpen van de puber is er getracht om deze zich echt gehoord en begrepen te laten voelen en het gesprek minder snel stil te laten vallen. Het geven van erkenning door te vertellen dat de respondent begrepen werd en het zich hebben kunnen inleven in diens verhaal kon hier ook een belangrijke rol in spelen. Verder waren de vragen zo geformuleerd dat ze voor de respondenten goed te begrijpen waren. Moeilijke woorden en vaktermen werden dus achterwege gelaten (Terpstra & Prinsen, 2009; Feldman, 2016).

3.4 Meetinstrumenten

Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews die aan de hand van een topiclijst zijn uitgevoerd (bijlage 2a). Deze topiclijst was opgesteld aan de hand van de besproken literatuur en bevatte alle thema's die aan bod zouden komen tijdens de interviews. Door het vooraf opstellen van een topiclijst was de kans groter dat er daadwerkelijk gemeten werd wat er gemeten moest worden en werd de validiteit gewaarborgd. Ook zorgde het al vastleggen van thema's voor een toename van de betrouwbaarheid. Na het opstellen van deze topiclijst is deze voorgelegd aan een coach van Agora om ervoor te zorgen dat de thema's zo goed mogelijk aansloten bij wat ermee bedoeld werd en het taalgebruik passend was voor de doelgroep. Bepaalde woorden die mogelijk niet begrepen zouden worden door de respondenten zijn op basis hiervan veranderd en sommige vragen zijn wat makkelijker geformuleerd. Na het bijstellen hiervan is aan de hand van de hieruit ontstane topiclijst een 'proefinterview' gehouden met een medestudent om erachter te komen hoe het interview zou verlopen als de huidige topics en de volgorde hiervan aangehouden zouden worden. Hieruit bleek dat de vragen niet altijd goed op elkaar aansloten en het interview hierdoor onnodig stroef verliep en er onnodige stiltes vielen. Om die reden is de volgorde van sommige vragen aangepast waardoor de vragen een logischere volgorde hadden en beter op elkaar aansloten. Dit zou het verloop van het interview versoepelen. Door de topiclijst te bespreken met de coach en een medestudent is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid verhoogd.

Na het eerste interview af te hebben genomen bleek dat het interview meteen de diepte in ging en de respondent dus niet veel tijd had om te wennen aan de onderzoeker en aan de setting. Dit is wederom besproken met de coach en een medestudent en er is daarom ervoor gekozen om aan de rest van de interviews wat meer introducerende vragen toe te voegen om de respondent er rustig in te kunnen laten komen en het ijs te breken. Ook zou dit mogelijk nog extra (neven)informatie opleveren.

3.5 Data-analyse

Na de afname van de interviews zijn deze aan de hand van de opname getranscribeerd. Ze zijn hierbij letterlijk overgetypt waarna het tekstbestand gebruikt is voor de verdere analyses. Deze analyses hebben plaatsgevonden aan de hand van het analyseplan (bijlage 3) waarbij de volgende drie stappen zijn doorlopen (Boeije, 2016):

1. Open coderen: hierbij is de tekst in fragmenten verdeeld waarbij elk fragment een label kreeg dat het hoofdthema hiervan aangeeft. Het resultaat hiervan was een lijst met codes. Door dit te doen is de tekst grondig doorgenomen, zijn de gegevens hanteerbaarder en overzichtelijker geworden en is de thematisering bevorderd.
2. Axiaal coderen: hierbij zijn de bij de vorige stap gemaakte codes met elkaar vergeleken en ingedeeld in categorieën die de belangrijkste onderwerpen omvatten. Hierdoor werden de gegevens teruggebracht naar een kleiner aantal codes, werd er bepaald wat belangrijke en wat minder belangrijke thema's waren en is er nagedacht over de ordening of structuur van de categorieën.
3. Selectief coderen: hierbij zijn er verbanden gelegd tussen de categorieën die in de vorige stap zijn opgesteld. Op basis van deze verbanden is de theorie opgebouwd om de deelvraag te beantwoorden.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit het veldonderzoek gepresenteerd die verzameld zijn om antwoord te geven op de deelvraag: *Hoe ervaren de leerlingen de autonomie, competentie en verbondenheid tijdens het bijwonen van de inspiratiesessies?*

4.1 Autonomie

De leerlingen benoemen een tweetal factoren die volgens hen hun behoefte aan autonomie ten goede komen: aansluiten bij behoeften en passend taalgebruik. Deze zullen hieronder besproken worden.

4.1.1 Aansluiten bij behoeften

De leerlingen vinden dat er goed wordt aangesloten bij hun interesses. Door het gevarieerde aanbod inspiratiesessies hebben ze genoeg keuze en vinden ze dat er genoeg sessies zijn die bij hen passen. Daarnaast is er door dit gevarieerde aanbod ook voldoende ruimte om nieuwe interesses te ontdekken waardoor hun nieuwsgierigheid getriggerd wordt. Doordat de sessies bij de interesses van de leerlingen passen zullen zij sneller deelnemen aan een sessie en ook sneller erdoor gemotiveerd raken. Het deelnemen aan sessies buiten de eigen comfortzone biedt de leerlingen de uitdaging om ook aan sessies deel te nemen die niet direct aansluiten bij hun interesses. Ook wordt er tijdens de sessies ingespeeld op de behoefte aan uitdaging die de leerlingen hebben. Wanneer leerlingen te weinig uitdaging krijgen in een sessie, ervaren ze de sessie als saai en werkt dit demotiverend voor het nogmaals deelnemen aan een sessie. Ook gaan leerlingen zich vervelen en zullen ze sneller vervelend gedrag vertonen, dit vermindert op zijn beurt weer de groepssfeer en heeft dus een negatief effect op de bevrediging van de behoefte aan verbondenheid welke later besproken zal worden. Het is voor de leerlingen dus belangrijk dat ze voldoende uitgedaagd worden. In het volgende citaat wordt beschreven hoe een leerkracht dat zou kunnen doen:

“Bijvoorbeeld mensen die al meer van het onderwerp weten dan de rest worden om hulp gevraagd door andere mensen of de instructeur kan aan diegene vragen van nou wat weet jij hierover en dan kan diegene ook weer iets daarover vertellen.” (L1)

Door in te gaan op ideeën van leerlingen en keuzes aan te bieden aan de leerlingen zorgen de leerkrachten ervoor dat de sessies aansluiten bij de voorkeuren die de leerlingen hebben en hiermee hun behoeften. Zo krijgen leerlingen de ruimte om de sessies in te vullen op een manier die bij hen past. Leerlingen komen bijvoorbeeld met initiatieven om een sessie op een bepaalde manier in te

vullen of om een bepaalde werkwijze te hanteren. Doordat leerkrachten hierop ingaan en hun sessie aanpassen aan de ideeën waar de leerlingen mee komen, voelen de leerlingen zich serieus genomen en ervaren ze een gevoel van keuze. Dit werkt bevorderend voor de autonomie die leerlingen ervaren. Wel merken ze dat de leeftijd van de leerkracht van invloed kan zijn op de mate waarin een leerkracht ingaat op de ideeën van leerlingen. Leerlingen ervaren dat jongere leerkrachten hier meer flexibel in zijn dan wat oudere leerkrachten. Naast dat leerlingen af en toe met ideeën komen, zijn er ook leerkrachten die uit zichzelf al keuzes aanbieden aan de leerlingen. Zo kunnen de leerlingen kiezen waar zij op dat moment behoefte aan hebben en kan de leerkracht hierop inspelen. Wanneer leerlingen keuzes aangeboden krijgen voelen ze zich sneller op hun gemak. Hierdoor voelen ze zich prettiger en dit is bevorderend voor de groepssfeer en de bevrediging van de behoefte aan verbondenheid. Wel merken leerlingen dat er vooral keuzes worden aangeboden bij praktische inspiratiesessies en dat dit bij theoretische sessies nog niet zo vaak gebeurt als ze zouden willen. Hieronder een voorbeeld van een manier waarop leerkrachten zelf keuzes aanbieden tijdens een sessie:

“Soms zeggen ze ook van oh we hebben meerdere dingen voorbereid, welke zouden jullie het liefste willen doen?” (L6)

Behoeften zijn echter wel persoonsafhankelijk en om elke leerling tevreden te stellen is er dus maatwerk nodig. Hierbij moet er ingespeeld worden op de verschillen tussen de leerlingen zodat elke leerling in zijn of haar behoeften bevredigd kan worden. Wanneer dit maatwerk nog niet (voldoende) wordt toegepast, kunnen de leerlingen de sessie dus ook totaal verschillend van elkaar beleven. Zo is het voor het inspelen op de behoefte aan uitdaging belangrijk om maatwerk aan te bieden op het gebied van niveauverschillen tussen leerlingen, zoals in het citaat hier beneden beschreven staat. Er zouden dan dus verschillende moeilijkheidsgraden toegepast moeten kunnen worden. Om in te spelen op voorkeuren van leerlingen zou er maatwerk aangeboden moeten worden in de manier waarop een leerling te werk gaat zodat hierop ingespeeld kan worden.

“Ik denk dat ze wat meer rekening kunnen houden met de niveaus. Ze zeiden eigenlijk met heel weinig woorden van je moet een kettingreactie maken, alleen veel kinderen hadden het maar half begrepen en kregen dus ook maar een half resultaat.” (L3)

4.1.2 Passend taalgebruik

Leerlingen zijn van mening dat leerkrachten passend taalgebruik toepassen wanneer ze een sessie verzorgen. Dit houdt in dat het taalgebruik is aangepast aan de doelgroep en hiermee dus aan de groep leerlingen die er voor hen zit. Zo passen ze op welke woorden ze gebruiken zodat iedereen kan begrijpen waar het over gaat. Ze vermijden moeilijke woorden en corrigeren zichzelf wanneer ze wel moeilijke woorden gebruikt hebben. Wanneer de sessie een vervolg is op een eerdere sessie, gebruiken de leerkrachten sneller moeilijke woorden omdat de leerlingen dan al enigszins bekend zijn geraakt met het onderwerp. Verder geven de leerkrachten over het algemeen uitleg die voor iedereen te begrijpen is en gaan ze pas door wanneer iedereen het ook daadwerkelijk begrepen heeft. Soms zijn er echter ook momenten waarbij hier minder rekening mee wordt gehouden en sommige leerlingen het dus nog niet begrijpen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen zich minder competent voelen en dit komt dus niet ten goede aan hun gevoel van competentie.

Verder ervaren de leerlingen het taalgebruik van de leerkrachten als netjes en gebruiken de leerkrachten geen taalgebruik dat mensen kan kwetsen. Het taalgebruik is gericht op informatie-overdacht en is niet controlerend van aard. Vooral dit laatste komt de ervaren autonomie ten goede doordat de leerlingen hierdoor het gevoel hebben vrijgelaten en niet gecontroleerd te worden. In het citaat hierbeneden is beschreven hoe het taalgebruik als passend ervaren werd.

“Ze letten wel echt op de doelgroep. Je hebt dan ook wel zo’n inspiratiesessies van als je hier al naartoe bent geweest dan kun je ook hieraan meedoen. Dan verwachten ze wel dat je al iets meer weet en dan passen ze ook hun taalgebruik aan.” (L2)

4.2 Competentie

4.2.1 Organisatie inspiratiesessies

Volgens de leerlingen is het aanbod inspiratiesessies uitgebreid en gevarieerd waardoor er genoeg sessies aansluiten bij hun interesses. Wel worden er door Corona een stuk minder sessies aangeboden, iets wat de leerlingen jammer vinden maar wel begrijpen. Leerlingen die enkel deelnemen aan inspiratiesessies die aansluiten bij hun bestaande interesses zouden het aanbod graag nog uitgebreid zien worden. Leerlingen die ook deelnemen aan sessies buiten hun comfortzone, ervaren dit daarentegen niet zo.

De manier waarop de sessies via de Google Agenda worden aangekondigd, wordt over het algemeen als handig ervaren. Ze kunnen zo alle sessies samen op één plek vinden en de leerlingen vinden het fijn dat er een beschrijving bij staat van wat de sessie inhoudt. Deze structuur zorgt ervoor dat de leerlingen zich competent voelen in het aanmelden voor een sessie. Wel geven leerlingen aan

dat ze het prettig zouden vinden als hun coach de inspiratiesessies die eraan komen ook nog mondeling door zou geven aan de coachgroep. Leerlingen geven namelijk aan niet altijd in hun agenda te kijken en hierdoor soms pas te laat zien dat er een sessie gepland staat waardoor ze of geen tijd meer vrij hebben of alle plekken al bezet zijn. Dit komt hun gevoel van competentie juist niet ten goede. Het voelt als falen wanneer de leerlingen door hun eigen toedoen te laat zijn met inschrijven. Ook worden sessies soms last-minute gepland waardoor het voor de leerlingen ook lastiger wordt om deel te nemen. Dit is dus een demotivatie voor de leerlingen om deel te nemen aan inspiratiesessies zoals hierbeneden te zien is:

“Er zijn eigenlijk de afgelopen tijd heel veel inspiratiesessies geweest maar de tijd ervoor waren er vrijwel geen of ze werden echt de dag van tevoren ingepland. Ja dan ga ik er niet heen want dat heb ik waarschijnlijk al een planning.” (L4)

Tijdens de inspiratiesessies ervaren de leerlingen de instructies van de leerkrachten als duidelijk en goed voorbereid. Nadat ze de instructies aan de leerlingen gegeven hebben, is het voor de leerlingen duidelijk wat er gedaan moet worden waardoor ze zich competent voelen. Ook wordt het doel van de sessie als duidelijk ervaren. Vaak is dit al beschreven in de beschrijving in de agenda. Daarnaast wordt het meestal ook nog aan het begin van de sessie benoemd of het wordt vanzelf duidelijk tijdens de sessie. Wat leerlingen erg prettig vinden is als er aan het einde van de sessie nog tips worden gegeven in de vorm van bijvoorbeeld websites waar de leerlingen op kunnen kijken als ze het interessant vonden of mailadressen van mensen die ze kunnen benaderen voor hulp bij een challenge. Dit prikkelt de leerling om iets met de sessie te gaan doen en hiermee de intrinsieke motivatie zoals in het volgende citaat te zien is:

“Soms geven ze wel nog tips van kijk eens hier of op deze website en als je dan nieuwsgierig bent dan ga je daar nog kijken.” (L7)

4.2.2 Begeleiding

De leerkrachten geven volgens de leerlingen goede en fijne begeleiding. Ze helpen leerlingen wanneer iemand iets niet begrijpt of een vraag heeft. De leerkrachten lopen rond wanneer de leerlingen aan het werk zijn en kunnen zo inspelen op de behoeften van de leerlingen zoals in het eerste citaat hieronder te lezen is. Doordat de leerlingen geholpen worden, leren ze iets bij en voelen ze zich competent. Wanneer leerlingen geen hulp krijgen wanneer ze dit wel nodig hebben kunnen ze soms vervelend gedrag gaan vertonen en hierdoor een negatieve invloed hebben op de sfeer

binnen de groep. Dit heeft een negatief effect op de bevrediging van hun behoefte aan verbondenheid. Het geen hulp krijgen kan komen doordat er te weinig leerkrachten aanwezig zijn voor het aantal kinderen of doordat een leerkracht nog bezig is met een andere leerling te helpen, zoals in het tweede citaat hier beneden te zien is.

“Ik vind de begeleiding goed. Een keer deden we een high tea dus moesten we allemaal dingen maken en kregen we allemaal een blaadje met instructies. En als we ergens hulp bij nodig hadden dan kwamen ze ons helpen.” (L8)

“Dat was bijvoorbeeld bij het koken, toen was degene iemand anders aan het helpen. En als ze daar nog één of twee mensen meer hadden, dan hadden ze wel iedereen kunnen helpen.” (L4)

4.2.3 Feedback

De leerlingen geven aan dat er voldoende feedback gegeven wordt door de leerkrachten. Dit doen ze in de vorm van tips hoe ze iets beter aan kunnen pakken, complimentjes over wat goed gaat of het aanmoedigen van leerlingen wanneer ze ergens tegenaan lopen. Verder geven de leerlingen aan dat de leerkrachten goed aanvoelen wanneer er feedback nodig is. Door het geven van deze feedback krijgen de leerlingen een competent gevoel over wat ze aan het doen zijn of ervaren ze richting in hoe ze beter kunnen worden en worden ze geprikkeld om nog net iets meer uit zichzelf te halen.

“Dan weet je hoe je het gedaan hebt, dat is toch wel fijn om te horen. Dan weet je wat je moet verbeteren of waar je de volgende keer op moet letten.” (L3)

4.3 Verbondenheid

4.3.1 Groepssfeer

Volgens de leerlingen hangt er vrijwel altijd een fijne sfeer binnen de groep waarin iedereen naar elkaar luistert, elkaar helpt, mensen goed met elkaar overweg kunnen en het gezellig is. Dit vinden de leerlingen belangrijk omdat ze zich hierdoor meer op hun gemak voelen binnen de groep en hierdoor meer van zichzelf durven te laten horen. Ze voelen zich hierdoor meer verbonden met elkaar en met de leerkracht. Vooral voor de leerlingen die zich in een groep wat verlegen of onzeker kunnen voelen is de sfeer binnen de groep enorm belangrijk voor hun eigen mate van betrokkenheid zoals hieronder beschreven staat:

“Ik vind het best oké als kinderen wat drukker zijn en zich daar comfortabel bij voelen. Maar wel dat die mensen ook gewoon respect hebben voor de wat rustigere kinderen of kinderen die zeggen oké ik

kan het even niet handelen en dat iedereen wel probeert om samen tot een oplossing te komen voor iets.” (L10)

Soms zijn er leerlingen aanwezig die een negatieve invloed hebben op de groepssfeer doordat ze erdoorheen praten, druk zijn of niet opletten. Andere leerlingen krijgen hier last van en gaan zich hieraan irriteren. Dit zorgt voor een negatievere sfeer en komt de verbondenheid niet ten goede zoals in het citaat hier beneden te lezen valt.

“Maar er zijn natuurlijk ook kinderen die niet echt luisteren en gewoon naar de inspiratiesessies gaan om niet aan school te hoeven werken, dan is het jammer voor de rest. . . . Naja ik raak dan geïrriteerd, dan denk ik zo van hou gewoon je mond of ga wat anders doen.” (L7)

Leerkrachten beïnvloeden deze sfeer positief door enthousiast te zijn, grapjes te maken, een ijsbreker te doen en respectvol om te gaan met leerlingen. Het enthousiasme van de leerkrachten werkt aanstekelijk op de leerlingen waardoor ook zij een prettig gevoel krijgen. Door grapjes te maken en een ijsbreker te doen gaan de leerlingen zich meer op hun gemak voelen en voelen de leerlingen zich meer verbonden met de leerkracht. Ook dit zorgt ervoor dat de leerlingen zich prettiger voelen en de sfeer als positiever wordt ervaren. Wanneer leerkrachten zich heel formeel opstellen geeft dit leerlingen het gevoel dat ze de sessie verzorgen omdat ze er geld mee verdienen en niet om de leerlingen wat bij te brengen. Leerlingen geven aan dat het normaal is bij Agora om heel informeel met leerlingen om te gaan en dat wanneer een leerkracht zich niet zo opstelt dit niet goed aansluit bij de leerlingen en het lastiger is om echt een goede band met elkaar op te bouwen. Dit heeft ook een negatieve invloed op zowel de ervaren sfeer binnen de groep als het gevoel van verbondenheid tussen leerling en leerkracht.

4.3.2 Betrokkenheid

Leerlingen ervaren de betrokkenheid van de leerkrachten als positief. Onder deze betrokkenheid verstaan ze het aandacht hebben voor de leerlingen, interesse in hen tonen en het hebben van interactie met de leerlingen. Ze geven aan dat de leerkrachten luisteren naar wat de leerlingen te zeggen hebben en hierbij oogcontact houden. Dit geeft de leerlingen het gevoel dat de leerkracht oprecht geïnteresseerd is in wat ze aan het vertellen zijn. Daarbij stellen de leerkrachten ook vragen aan leerlingen om bijvoorbeeld eigen ervaringen met de groep te delen. Zo ontstaat er interactie binnen de groep. De leerlingen voelen zich hierdoor meer verbonden met elkaar en met de leerkracht, de groepssfeer wordt hierdoor beter en ook geven ze aan hierdoor sneller wat met de

sessie te gaan doen. Wel geven ze aan dat oudere leerkrachten vaak wat minder interactie hebben met de leerlingen dan jongere leerkrachten. Mede hierdoor voelen ze zich minder verbonden met een leerkracht naarmate hij wat ouder is. Ook is er vaak minder interactie met de leerlingen bij inspiratiesessies waarin de leerlingen vooral moeten luisteren. In het volgende citaat is hier een voorbeeld van te zien:

“Ik denk dat mensen daar dan achteraf anders naar zouden kijken. Nu herinner ik me alleen dat we een documentaire gingen kijken over de carnavalsband, dan herinner je je hetzelfde maar plus dat mensen ook echt interactie met je hadden. . . . Ja als ze van tevoren gevraagd hadden bijvoorbeeld wie viert er carnaval en allemaal zo’n vragen stellen, dat zou dan denk ik fijner zijn voor mij.” (L4)

Naast het feit dat de mate van interactie dus invloed heeft op de bevrediging van de behoefte aan verbondenheid en de motivatie die voortkomt uit een sessie, geven leerlingen ook aan dat het een rol speelt in de motivatie om deel te nemen aan een andere sessie. Wanneer er veel interactie is geweest, beoordelen de leerlingen de sessie positiever en zullen ze ook sneller deelnemen aan andere sessies.

4.4 Intrinsieke motivatie

Leerlingen voelen zich na het deelnemen aan een inspiratiesessie vaak geïnspireerd en krijgen interesse in het behandelde onderwerp. Dit zorgt bij hen voor de intrinsieke motivatie om meer met het onderwerp te willen doen. Zo starten ze bijvoorbeeld een challenge over het onderwerp, gaan ze hun creatieve werkjes thuis nogmaals maken of zoeken ze er na de sessie zelfstandig nog meer informatie over op. Zie ook het volgende citaat:

“Ja je vindt een inspiratiesessie interessant en denkt daar wil ik wel meer over weten en dan begin je een challenge en leer je er nog meer over.” (L3)

Wanneer het gezellig is binnen de groep, de sessie goed georganiseerd is en er goede uitleg gegeven wordt, wordt deze intrinsieke motivatie nog versterkt bij de leerlingen. Ook de afwisseling tussen theorie en praktijk, interactie met de leerlingen en tips voor vervolgstappen werken bevorderend voor de intrinsieke motivatie. De werkrelatie kan invloed hebben op de mate van intrinsieke motivatie. Zo geven leerlingen aan dat wanneer de leerkracht betrokken is bij de leerlingen en enthousiast is, ze dit enthousiasme overnemen en in dit enthousiasme met het onderwerp aan de slag gaan. Een gebrek aan diepgang kan er juist voor zorgen dat leerlingen niet geïnspireerd raken en

hierdoor niks met de sessie zullen gaan doen. Wanneer er dus niet goed wordt aangesloten bij de behoeften van leerlingen heeft dit een negatief effect op de intrinsieke motivatie.

5. Discussie

Tijdens het onderzoek is middels semigestructureerde interviews inzicht verkregen in de ervaringen die HAVO 2 en HAVO 3 leerlingen van Agora hebben met de invloed van de inspiratiesessies op hun intrinsieke motivatie. Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen de inspiratiesessies ervaren als een bijdrage aan hun intrinsieke motivatie en dat verschillende factoren hier een rol in spelen. De gedragingen van leerkrachten die uit het theoretisch kader als bevorderend voor de autonomie, competentie en verbondenheid naar voren kwamen, komen ook terug in het veldonderzoek. Het veldonderzoek bevestigt het belang van deze gedragingen om de leerlingen intrinsiek te motiveren. Wel zijn er nog verbeterpunten aan de inspiratiesessies die de intrinsieke motivatie van leerlingen in de weg kunnen staan.

De resultaten bevestigen eerdere onderzoeken van Patall Cooper, & Robinson (2008), Ryan & Deci (2000) en Vansteenkiste et al. (2005) waarin wordt gesteld dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen zich in een onderwerp zullen verdiepen omdat ze dit interessant vinden en er graag meer over willen weten. De persoonlijke interesses zouden hierbij de drijfveer vormen. Sociale omgevingen die de behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid bevredigen zouden zorgen voor een toename van de intrinsieke motivatie. Leerlingen gaven aan dat wanneer er bij deze factoren een discrepantie ontstaat tussen de behoefte die de leerling heeft en de manier waarop iets wordt aangepakt in de sessie, en dus één of meerdere van deze behoeften niet of minder bevredigd wordt, dit vrijwel direct leidt tot een afname van de intrinsieke motivatie of het niet kunnen komen tot intrinsieke motivatie. Hierin lijkt er geen onderscheid te zijn tussen de verschillende behoeften en de sterkte van het effect. Wel is er een verband tussen de grootte van de discrepantie en de sterkte waarmee de intrinsieke motivatie stagneert of zelfs afneemt.

Zo is het om de leerlingen te laten voorzien in hun behoefte aan autonomie belangrijk dat de inspiratiesessies aansluiten bij onder andere hun behoefte aan uitdaging, hun interesses en hun voorkeuren. Dit laatste kan gedaan worden door in te gaan op ideeën van leerlingen en door keuzes aan te bieden. Dit laatste wordt door de leerlingen als erg prettig ervaren. Ze voelen zich hierdoor sneller op hun gemak en dit werkt bevorderend voor de groepssfeer. Er is echter niet expliciet naar voren gekomen dat de leerlingen zich ook sneller met een activiteit zullen bezighouden wanneer zij deze zelf gekozen hebben, iets wat Patall et al. (2008) wel stellen in hun onderzoek. Daarnaast stelden ze ook dat dit ook geldt voor wanneer mensen moesten kiezen tussen twee ongewenste opties. Ook dit is niet uit het veldonderzoek naar voren gekomen. Wel hebben de leerlingen al de keuze gehad voor de inspiratiesessie waaraan ze deel wilden nemen, een keuze die niet direct wordt meegenomen in de ervaringen die de leerlingen beschreven over de keuzes die ze aangeboden

kregen. Door deze eerste keuze nemen ze al deel aan een activiteit waarvoor ze gekozen hebben en beoordelen ze de sessie mogelijk automatisch al positiever. Dit zou mogelijk een verklaring kunnen bieden voor waarom bovenstaande niet uit het veldonderzoek naar voren is gekomen.

Om de leerlingen te laten voorzien in hun behoefte aan competentie is het belangrijk dat de inspiratiesessies goed georganiseerd zijn. Zo moeten er duidelijke instructies gegeven worden, moet de sessie een duidelijk doel hebben, moeten het aanbod en de bekendmaking van de sessies in orde zijn en moeten er tips voor vervolgstappen gegeven worden. Verder is ook de begeleiding die de leerkrachten bieden en de feedback die ze geven belangrijk om de leerlingen zich competent te laten voelen. Ryan en Deci (1980a) stelden dat het krijgen van negatieve feedback de intrinsieke motivatie zou doen afnemen. Aanvullend onderzoek door Deci et al. (2000c) liet al zien dat dit enkel het geval was wanneer iemand zich verantwoordelijk voelde voor de prestatie en wanneer het niet tenietdeed aan iemands gevoelens van autonomie. Dit veldonderzoek toont aan dat het krijgen van negatieve feedback door de leerlingen juist als leerzaam werd ervaren en de intrinsieke motivatie niet tenietdeed, en wellicht zelfs bevorderde om het beter te doen. Wel werd de feedback die de leerlingen kregen als ze iets niet goed hadden gedaan omschreven als opbouwende feedback. Wellicht dat dit niet is wat eerder onderzoek als negatieve feedback beoordeelt en zo het verschil in bevindingen verklaard kan worden. In het veldonderzoek is ook niet dieper ingegaan op de gevoelens van autonomie die de leerlingen hadden tijdens het krijgen van deze feedback. Wanneer hier meer inzicht in was verkregen had dit wellicht ook mee kunnen helpen in het verklaren van het gevonden verschil.

Als laatste is het om de leerlingen te laten voorzien in hun behoefte aan verbondenheid belangrijk dat er een fijne groepssfeer is, zowel tussen de leerlingen onderling als tussen de leerlingen en de leerkracht. Ook is het belangrijk dat de leerkracht betrokken is bij de leerlingen door aandacht voor hen te hebben, interesse in hen te tonen en interactie te hebben met de leerlingen.

Echter is het wel belangrijk in het achterhoofd te houden dat de behoeften van leerlingen persoonsafhankelijk zijn, zoals in het onderzoek naar voren komt, en niet elke leerling dus hetzelfde nodig heeft om in dezelfde behoefte te kunnen voorzien. Dit bevestigt het onderzoek van Rietzschel (2015) die stelt dat de zelf-determinatie theorie de mate waarin de behoeften van persoon tot persoon kunnen verschillen buiten beschouwing laat en dus weinig ruimte laat voor individuele verschillen. Dit zou opgelost kunnen worden door tijdens de inspiratiesessies maatwerk aan te bieden op het gebied van niveauverschillen en manieren van werken en de sessie aan te passen en af te stemmen op elke individuele leerling die aanwezig is. Hierbij is het echter wel zinvol om rekening te houden met de tijd en de middelen die de leerkracht tot zijn beschikking heeft. Het kan hierbij bijvoorbeeld helpen om manieren waarop een sessie in kan spelen op verschillende behoeften op

voorhand in kaart te brengen, eventueel collectief met een groep leerkrachten, waardoor hier tijdens een sessie makkelijker op ingespeeld kan worden.

5.1 Methodologische sterktes en kanttekeningen

Tijdens het onderzoek is er onderling contact geweest met andere laatstejaars studenten Toegepaste Psychologie. Hierbij zijn de onderdelen van het onderzoek en de uitvoering ervan uitvoerig en kritisch besproken. Door het toepassen van meerdere invalshoeken is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vergroot en zijn blinde vlekken zichtbaar gemaakt. Dit heeft geleid tot nieuwe inzichten. Zo zijn bijvoorbeeld de topiclist en codeboom stapsgewijs veranderd en verbeterd naar aanleiding van brainstormsessies. Daarnaast is er ook contact geweest met deskundigen van Agora om het onderzoek voldoende te laten aansluiten op de voor hen goed bekende doelgroep. Ook dingen die opvielen tijdens de interviews zijn besproken met de coach van de betreffende leerling om te zien of dit herkenbaar was bij deze leerling. Na afloop van ieder interview is er een samenvatting voorgelegd aan de respondent met de vraag of deze tekst goed samenvat wat ze hebben willen overbrengen en of er nog dingen aangevuld of weggelaten moeten worden. De enkele opmerkingen die hieruit naar voren kwamen zijn vervolgens aangepast en genoteerd. Door de informatie die de onderzoeker heeft ontvangen te controleren bij de respondenten, wordt de validiteit gewaarborgd en is er minder ruimte voor de eigen interpretaties van de onderzoeker waardoor de subjectiviteit hiervan afneemt.

Aan de andere kant zijn er ook kanttekeningen bij het onderzoek te plaatsen. Door de relatief kleine populatie en het moeilijk verkrijgbaar zijn van respondenten is ervoor gekozen geen harde eis te stellen aan de hoeveelheid inspiratiesessies waaraan de leerling moet hebben deelgenomen, enkel met het criterium dát ze aan meerdere sessies moeten hebben deelgenomen. Hierdoor zijn ervaringen van de leerlingen die aan minder sessies hebben deelgenomen dan andere leerlingen mogelijk gekleurd door een 'enkele' ervaring die ze hebben gehad. Hierdoor zijn hun uitspraken minder te generaliseren naar de gehele populatie en het gehele scala aan inspiratiesessies. Verder hebben de interviews wegens het Coronavirus online moeten plaatsvinden. Hierdoor waren zowel de respondenten als de onderzoeker minder (goed) zichtbaar voor de ander. Ook waren de non-verbale signalen zoals de houding lastiger te zien en te interpreteren. Hierdoor is wellicht waardevolle informatie over het hoofd gezien en verloren gegaan. Doordat de leerlingen veelal thuis zaten tijdens het interview, was er meer ruimte voor ruis en afleiding door bijvoorbeeld andere inwonenden, spullen in hun omgeving of berichten die binnenkwamen op hun laptop of telefoon. De aandachtsboog van de leerlingen was hierdoor korter dan van tevoren verwacht werd. Er is er dan ook voor gekozen om de interviews iets in te korten naar maximaal 45 minuten. Er was geen noodzaak voor de werving van extra respondenten aangezien de informatieverzadiging al was

opgetreden bij het afnemen van de laatste interviews. Naast het feit dat de leerlingen wellicht niet hun volledige aandacht bij het interview gehad hebben, werkte de afleiding soms ook irriterend op de onderzoeker. Ondanks dat deze hier geen duidelijke signalen van heeft gegeven, kunnen er wellicht toch onbewuste signalen van irritatie op de leerlingen zijn overgekomen waardoor ze zich mogelijk minder prettig voelden. Dit heeft wellicht de wil tot het delen van uitgebreide informatie verminderd. Als laatste waren sommige respondenten niet in staat om zich volledig in woorden uit te drukken. Wanneer de onderzoeker doorvroeg op hun antwoorden, liepen ze af en toe vast en kwam er geen diepgang in de antwoorden. De coach van de betreffende leerlingen herkende dit en beaamde dat deze leerlingen hier inderdaad moeite mee hebben. Wellicht had hier op voorhand rekening mee gehouden moeten worden.

5.2 Aanbevelingen

5.2.1 Vervolgonderzoek

In het onderzoek kwamen factoren naar voren die wanneer ze door leerkrachten toegepast worden in de inspiratiesessies, bij de leerlingen leiden tot het voorzien in hun behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid. Dit leidde vervolgens tot intrinsieke motivatie bij de leerlingen. Deze factoren zijn echter onderzocht in de context van één van de drie behoeften. Er wordt daarom aanbevolen om nader onderzoek te doen naar de samenhang tussen de factoren en de drie behoeften en welke invloed deze op elkaar hebben. Zo kan er nog beter een uitspraak gedaan worden over de gevolgen van elke factor maar ook hoe deze elkaar kunnen beïnvloeden en dus mogelijk versterken. Tevens konden de leerlingen zich niet altijd meer specifieke situaties of ervaringen uit de inspiratiesessies herinneren. Er zou daarom uitgebreider onderzoek naar deze ervaringen gedaan kunnen worden door de leerlingen bijvoorbeeld na elke inspiratiesessie naar de ervaringen te vragen. Wegens de tijdrovendheid kan dit ook gedaan worden middels een enquête die de leerlingen na afloop invullen en afgeven bij een daarvoor aangewezen persoon. Het is hierbij wel belangrijk dat er open vragen gesteld worden zodat de leerlingen gemotiveerd worden om ook hun inhoudelijke ervaring en mening te delen. Zo kunnen er meer ervaringen verzameld worden en samengebundeld worden tot een evaluatie van de sessie maar kan er ook teruggekeken worden naar de evaluatie van een enkele sessie om zo leerkrachten bijvoorbeeld persoonlijke en gerichte feedback te kunnen geven.

5.2.2 Praktijk

Gezien de verschillende en mogelijk veranderbare behoeften van de leerlingen ten aanzien van de inspiratiesessies wordt aanbevolen om in de sessies meer maatwerk aan te bieden op bijvoorbeeld

het gebied van niveauverschillen en verschillende manieren van werken. Het zou hierbij niet gaan over welke vorm van maatwerk je kiest, maar om hoe je als leerkracht denkt over onderwijs en dit in de praktijk brengt (Tomlinson, 2010). Uit onderzoek van Hattie blijkt dat de beste effecten worden bereikt als leerkrachten de leerlingen onder andere vertrouwen en uitdagen, hoge verwachtingen van hen hebben, de leerlingen stimuleren om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces en ze te laten ervaren dat ze zelf tot groei kunnen komen (Kennisrotonde, 2017). Het afstemmen van onderwijs op de verschillen tussen leerlingen blijkt voor veel leerkrachten echter een moeilijke opgave (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015). Om dit te kunnen doen is het belangrijk dat de leerkrachten die de sessies aanbieden op de hoogte zijn van wat de mogelijke behoeften van leerlingen kunnen zijn en hoe ze hierop in kunnen spelen. Hierbij wordt de leerkrachten aanbevolen om aandacht te schenken aan een collectief format die, ook de wat minder ervaren leerkrachten, kunnen gebruiken tijdens het geven van een inspiratiesessie. Dit kan bijdragen aan het verminderen van de discrepantie tussen de behoeften van de leerlingen en de werkwijze van de leerkracht. Bovendien wordt het zo makkelijker gemaakt om nieuwe leerkrachten te begeleiden of op te leiden in het geven van een inspiratiesessie.

Daarnaast wordt het aanbevolen om bij het bekendmaken van de inspiratiesessies dit niet enkel in de Google Agenda te doen, maar dit daarnaast ook mondeling te communiceren naar de leerlingen. Zo kan er voorkomen worden dat leerlingen te laat zien dat er een sessie gepland staat en kan de coach gericht sturen op het deelnemen hieraan.

Tot slot wordt aanbevolen om genoeg en gevarieerde sessies aan te blijven bieden en hier eventueel mensen van buiten de school actiever voor te benaderen.

Literatuurlijst

- Bao, X., & Lam, S. (2008). Who makes the choice? Rethinking the Role of Autonomy and Relatedness in Chinese Children's Motivation. *Child Development*, 79(2), 269–283.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459 – 1473. doi:10.1177/0146167211413125
- Besselink, E. (2009). *Effect van Sociale Verbondenheid op de Motivatie en de Prestatie door Gebruik van een Weblog*. (Masterthesis). Onderwijswetenschappen, Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Bodien, G. S. (2018, 21 september). *Zonder sturing en structuur, geen competentie*. Geraadpleegd op 25 maart 2021, van <https://progressiegerichtwerken.com/zonder-sturing-structuur-geen-competentie/>
- Borghouts, L. (z.d.). *Motivatatie van leerlingen: De zelfdeterminatietheorie*. Geraadpleegd op 27 november 2020, van https://gymwijzer.nl/wp-content/uploads/Borghouts_Motivatatie-van-leerlingen_KVLO.pdf
- Burghout, W. (z.d.). *Generatie Z in beeld*. Geraadpleegd op 24 maart 2021, van <https://www.generationjourney.nl/generatie-z/#leesmeer>
- CEG Centrum voor Ethiek en Gezondheid. (z.d.). *Informed consent*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van <https://www.ceg.nl/ethische-dossiers/informed-consent>
- Centrale Commissie Mensgebonden Onderzoek. (z.d.). *Toestemming*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van <https://www.ccmo.nl/onderzoekers/wet-en-regelgeving-voor-medisch-wetenschappelijk-onderzoek/wmo-bescherming-proefpersoon-centraal/toestemming>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980a). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980b). Self-Determination Theory. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000c). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1586. doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Jang, H. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., . . . Haerens, L. (2014). Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541–554. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- Deprez, K. (2018). *Meer identiteit, minder risicogedrag? Identiteit als moderator van de invloed van leeftijdsgenoten op het stellen van risicogedrag binnen de adolescentie*. (Masterproef). Psychologie en pedagogische wetenschappen, Universiteit Gent, Gent.

- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices. Groningen: Gion.
- De Witte, K., Cabus, S., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2014). *Voortijdig schoolverlaten: Rapportage van TIER/Platform31*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van https://www.platform31.nl/uploads/media_item/media_item/23/81/voortijdig_schoolverlaten-1400572255.pdf
- Driessen, M. (2014). *Keuze als heilmiddel voor de intrinsieke motivatie van basisschoolkinderen?* (Masterthesis). Levensloopspsychologie, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. Verenigde Staten: WW Norton & Company.
- Feldman, R. S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie* (7^e editie). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of Choice on Cognitive and Affective Engagement. *Journal of Educational Research*, 96(4), 207–215.
- García, J. A., Carcedo, R. J., & Castaño, J. L. (2019, 14 januari). The Influence of Feedback on Competence, Motivation, Vitality, and Performance in a Throwing Task. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(2), 172-179.
- Haakma, I., Janssen, M. J., & Minnaert, A. (2018). Need Support in Students with Visual Impairments: Comparing Teacher and Student Perspectives. *Frontiers in Education*, 2(71), doi: 10.3389/feduc.2017.0007
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Self-determination theory and the theory of planned behavior: An integrative approach toward a more complete model of motivation*. In L. V. Brown (Ed.), *Psychology of motivation* (p. 83–98). Nova Science Publishers.
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven: Handleiding voor docenten*. Utrecht: Xerox.

- InfoNu. (2019, 30 juni). *Kenmerken van generatie Z*. Geraadpleegd op 24 maart 2021, van <https://mens-en-samenleving.infoanu.nl/sociaal/184653-kenmerken-van-generatie-z.html>
- Inspectie van Onderwijs. (2019). *Motivatatie om te leren: Motiverende kenmerken van het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van <file:///C:/Users/Mischa/Downloads/Motivatatie+om+te+leren.pdf>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349 –366.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Jansen, M. J. A., & Groenheijde, M. E. (2015). *Motivatatie, Self-efficacy, Interesse en Uitdaging van Leerlingen die Excelleren in Rekenen ten aanzien van de Aangeboden Verrijkingstaken*. (Bachelorthesis). Social and Behavioural Sciences, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Jolles, J. (2007). *Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: Enkele implicaties voor het onderwijs*. Geraadpleegd op 28 november 2020, van http://www.hersenenenleren.nl/pdf/actueel/kernpublicaties/70326P_OnderwijsInnovatie.pdf
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When it does Not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429 – 442.
- Kennisrotonde. (2017). *Wat is het effect van maatwerk op de motivatie van leerlingen?* Geraadpleegd op 28 maart 2021, van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effect-van-maatwerk-op-de-motivatatie-van-leerlingen>
- Konings, J. (2017). *Autonomie en motivatie in het voortgezet onderwijs: Een onderzoek naar de mentorgesprekken op een Montessorischool*. (Masterthesis). Onderwijswetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.

- Lak, E. (2017). *Intrinsieke motivatie van kinderen in het speciaal basisonderwijs*. (Master thesis). Klinische kinder- en jeugdpsychologie, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Lecluyse, L. (2018). *Wat doen (de)motiverende leerkrachten? Inzichten vanuit de zelf-determinatie theorie en het model voor interpersoonlijk leerkrachtsgedrag*. (Master thesis). Klinische psychologie, Universiteit Gent, Gent.
- Legault, L. (2017). The Need for Competence. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, DOI 10.1007/978-3-319-28099-8_1123-1
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The Coach–Athlete Relationship: A Motivational Model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883–904.
- Menselijk Lichaam. (2017, 2 maart). *Concentratie*. Geraadpleegd op 30 november 2020, van <https://www.menselijklichaam.nl/psychologie/concentratie/>
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Choice and Ego-Depletion: The Moderation Role of Autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(8), 1024-1036.
- Nederlands Jeugdinstituut. (2008, september). *Oorzaken van voortijdig schoolverlaten*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Risicofactoren_VoortijdigSchoolverlaten.pdf
- Nederlands Jeugdsinstituut. (2015). *Handreiking voor het inzetten van een preventie- en zorgarrangement*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Van-geen-zin-hebben-in-school-tot-schooluitval.pdf>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2020, 9 maart). *Cijfers voortijdig schoolverlaten*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van <https://www.nji.nl/Cijfers-voortijdig-schoolverlaten>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- PAK. (z.d.). *Behoeftenpiramide van Maslow*. Geraadpleegd op 28 maart 2021, van <https://communicatietraining.nl/inspiratie/behoeftenpiramide-van-maslow/>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The Effects of Choice on Intrinsic Motivation and Related Outcomes: A Meta-analysis of Research Findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896-915.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159 –175.
doi:10.1080/00461520903028990
- Rietzchel, E. F. (2015). De Creatieve Paradox van Autonomie en Structuur. *Gedrag en Organisatie*, 28(2), 118-133.
- Rombaut, E., Molein, I., & Van Severen, T. (2020). *De herziene taxonomie van Bloom in de klas*. Kalmthout: Pelckmans.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Methoden en technieken van onderzoek* (7^e editie). Amsterdam: Pearson Benelux.

- Sheldon, K. M., Cheng, C., & Hilpert, J. (2011). Understanding Well-Being and Optimal Functioning: Applying the Multilevel Personality in Context (MPIC) Model. *Psychological Inquiry*, 22(1), 1-16.
- Sheldon, K. M., & Gunz, A. (2009). Psychological Needs as Basic Motives, Not Just Experiential Requirements. *Journal of Personality*, 77(5), 1467– 1492. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00589.x
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The Intergenerational Transmission of Empathy-Related Responding in Adolescence: The Role of Maternal Support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 299 –311. doi:10.1177/0146167206296300
- Stichting Leerplan Onderwijs. (2020, 8 januari). *Hogere denkvaardigheden: Taxonomie van Bloom*. Geraadpleegd op 22 maart 2021, van <https://www.slo.nl/thema/meer/hogere-denkvaardigheden/taxonomie-bloom/>
- Snibbe, A., & Markus, H. R. (2005). You can't always get what you want: Educational Attainment, Agency, and Choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 703–720.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91.
- Stroet, K., Opdenakker, M., & Minnaert, A. (2013). Effects of Need Supportive Teaching on Early Adolescents' Motivation and Engagement: A Review of the Literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
- Terpstra, K. J., & Prinsen, H. (2009). *Pubers van Nu!: Praktijkboek voor iedereen die met pubers werkt* (1^e druk). Houten: Bohn Stafleu von Loghum
- Turban, D. B., Tan, H. H., Brown, K. G., & Sheldon, K. M. (2007). Antecedents and Outcomes of Perceived Locus of Causality: An Application of Self-Determination Theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(10), 2376–2404.
- Van Beemen, M., Beckerman, M. (2018). *Ontwikkelingspsychologie* (4^e druk). Utrecht: Noordhoff.

- Van Blijswijk, R. (2012, 25 november). Luc Stevens: 'Ieder mens is gebouwd om zichzelf te ontwikkelen en heeft een natuurlijke behoefte aan relatie, autonomie en competentie'. Geraadpleegd op 24 november 2020, van <https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-competentie>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-335
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <http://doi.org/10.1177/0149206316632058>.
- Van Essen, I. (2016, 1 juni). *De puberijtsberg en de warme leerkracht*. Geraadpleegd op 28 november 2020, van <https://wij-leren.nl/jongeren-pubers-begrijpen-imago-identiteit.php>
- Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... Beyers, W. (2012). Identifying Configurations of Perceived Teacher Autonomy Support and Structure: Associations with Self-Regulated Learning, Motivation and Problem Behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431– 439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Vasilaras, G. (2019). *Wat zijn de oorzaken van voortijdige uitval van leerlingen in het voortgezet onderwijs, en wat zijn effectieve interventies om deze uitval tegen te gaan*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2020/01/PDF-voor-website-Kennisrotonde-antwoord-VRAAG-694.pdf>

Verschuieren, K. (2016). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (6^e herziene druk). Antwerpen: Garant.

Vervoort, A. P. M. (2010, 3 juni). *Onderzoek naar de rol van de bevrediging van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid in de autonome motivatie van pedagogisch medewerkers*. (Bachelor thesis). Bestuurs- en organisatiewetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., & McCann, V. (2017). *Psychologie een inleiding* (8^e editie). Amsterdam: Pearson Benelux.

Bijlagen

Bijlage 1: Analyseplan

De interviews zijn geanalyseerd aan de hand van de volgende stappen:

Na het transcriberen van de interviews zijn alle tekstbestanden uitgeprint en zijn de interviews opnieuw doorgelezen. De belangrijke stukken hieruit zijn gemarkeerd en voorzien van een open code. Dit is een label dat in één of enkele woorden omschrijft waar het tekstfragment over gaat. Hierbij is getracht om enerzijds zoveel mogelijk dezelfde woordkeuzes voor een bepaalde omschrijving aan te houden om de stap van het axiaal coderen makkelijker te maken en anderzijds woordkeuzes te maken die dicht bij de daadwerkelijke woorden van de respondent bleven zodat er geen waardevolle informatie verloren zou gaan. Deze stap heeft uiteindelijk een lijst met open codes opgeleverd. Daarnaast zijn er ook post-its aangebracht in de transcripten om uitspraken van respondenten die als waardevol citaat gezien konden worden makkelijker terug te kunnen vinden. Tevens is er een lijst bijgehouden met uitspraken van respondenten die verbanden tussen twee of meer codes aanduiden. Deze lijst is gebruikt als voorbereiding op het selectief coderen. Op afbeelding 1 en 2 zijn fragmenten uit een interview te zien waaraan de open codes en post-its zijn toegebracht.

Afbeelding 1: fragment transcript

Oke, maar wel al eens een keer?

Nee eigenlijk niet heel, nee, nee eigenlijk niet op die manier.

Nee oke. Uhm, ja ik heb wat vragen voorbereid en voor mij zijn die vragen duidelijk maar ik ben ook de hele tijd met het project bezig natuurlijk, uhm, mocht een vraag voor jou niet helemaal duidelijk zijn geef me dat dan ff dan probeer ik het je op een andere manier uit te leggen.

Ja

Wat vind je van het taalgebruik tijdens de inspiratiesessies? En dan bedoel ik het vooral vanuit degene die het geeft naar de leerlingen toe.

net informeel taalgebruik [Netjes haha. Een stuk beter als de professionals het geven, is gewoon normaal, weinig Engels, gewoon Nederlands, wat meer informeel.]

En vindt je dat zelf prettig?

prettig taalgebr. [Ja vind ik veel prettiger, ligt er misschien ook wel aan het onderwerp maar dat doen ze eigenlijk ook wel per onderwerp anders. Maar bijvoorbeeld bij van die kunstzinnige onderwerpen dan ja is het altijd wel heel gezellig en maken de mensen allemaal grapjes enzo.]]gecellig, grapjes maken (sfeer?)

En kun je ook eens een voorbeeld geven van een moment waarop het niet zo informeel was?

verkeerde danskleding doelgroep [Nou wel een keer, waren er mensen naar school gekomen voor zo'n presentatie over zo'n wedstrijd maar toen deden ze echt gewoon wat ze altijd zouden doen bij iedere school alleen bij ons is dat best wel wat anders, wij zijn altijd wat informeler dus. Het was wel, toen was het wel vrij formeel en ja, gewoon wat ze voorbereiden voor iedere, iedere groep mensen.]

formeel taalgebruik niet rjn

Ja en waar merkte je aan dat het formeel was, wat deden ze of hoe gedroegen ze zich waaraan je dat merkte?

[Het zag er echt uit als zo'n, klinkt wel overdreven, maar in zekere zin zag het er een beetje uit als een, als zo'n spotje wat ze zouden doen op televisie of in een reclameding.]

En wat voor gevoel gaf dat jou?

negatief gevoel door formeel taalgebruik (afstemmen doelgroep) [Uhm, ja ik weet niet. Het is wel heel duidelijk uitgelegd dan maar dan voelt het meer zovan, kom hier naartoe, we kunnen hier geld mee verdienen. Niet we gaan iets leuks overbrengen op leerlingen die er dan iets mee kunnen gaan doen.]

Afbeelding 2: fragment transcript

behoefte aan doel (discrepancie) (comp.)

[Dat ligt eraan per sessie, ik denk dat als het echt een informatieve sessie is dan zou ik het wel vragen maar als het bijvoorbeeld een spel is, een escape room ofzo, dan zou ik het niet vragen want misschien doen ze het wel expres, niets weggeven.]

Oke en wat vind je van de begeleiding die je krijgt tijdens zo'n sessie?

goede begeleiding (comp. bevorderend) positieve beleving

[Als je begeleiding krijgt, krijgt je goede begeleiding. Wat ik me kan herinneren was bij koken, toen moest je iets maken en als je iets niet snapte dan kon je het altijd aan iemand vragen. Er waren ook altijd mensen bij die je konden helpen met alles. Ja ze hielpen je daar goed.]

En ik hoor je zeggen als je begeleiding krijgt, wordt er ook vaker geen begeleiding gegeven dan?

Soms niet nee, maar soms is dat ook niet nodig. Dat hun dat goed kunnen inschatten wanneer is het wel en wanneer is het niet nodig.

hulp niet altijd nodig (aansluiten bij behoeften)

Dus als er begeleiding nodig is dan krijg je die en is het goede begeleiding, en als er geen begeleiding nodig is en leerlingen er niet om vragen dan wordt het ook niet gegeven.

Hmhm

En kun je je een moment herinneren waarop iemand wel hulp nodig had en dit niet of niet direct kreeg?

Ja dat was bijvoorbeeld ook bij het koken, maar toen was degene iemand anders aan het helpen. En dat was toen, als ze daar nog een of twee mensen meer hadden, dan hadden ze wel iedereen kunnen helpen.

Dus het was meer dat ze nog bezig waren met iemand anders en daardoor niet direct tijd hadden om diegene te helpen.

Ja

Oke en merkte je dat dat invloed had op degene die aan het wachten was op hulp?

Ja soms wel, soms gingen ze dan bijvoorbeeld naar andere mensen toe en die mensen vervelen.

vervelend gedrag door geen hulp (gevolgen discrepantie)

En wat voor invloed had dat op de sfeer binnen de groep?

citaat

citaat

De volgende stap was het axiaal coderen. Hierbij zijn alle open codes overgezet naar tabellen. Deze open codes zijn samengevoegd tot axiale codes waarbij een axiale code bestaat uit een aantal open codes die op hetzelfde neerkomen en/of samengevoegd kunnen worden tot één overkoepelende code. Open codes die toch niet belangrijk of relevant bleken te zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn uit deze tabellen verwijderd. Vervolgens is er gekeken of ook bepaalde axiale codes samen tot één thema gevormd konden worden. Dit heeft geresulteerd in een tabel waarin alle open codes, axiale codes en thema's te zien zijn (afbeelding 3) en een zogenoemde codeboom waarin alle thema's onder elkaar zijn weergegeven en bijbehorende axiale codes (en een aantal open codes) als vertakkingen hiervan te zien zijn (bijlage 1a).

Afbeelding 3: tabel codes

Respondent R.	Interessante beschrijving	Motivatie voor deelname	Motivatie
	Leerlingen kijken niet vaak in agenda dus zien sessie niet	(Negatieve beleving) bekendmaking	Organisatie inspiratiesessies
	Leerlingen checken email niet vaak dus zien sessie niet	(Negatieve beleving) bekendmaking	Organisatie inspiratiesessies
	Aan jezelf werken	Motivatie voor deelname	Motivatie
	Nieuwe interesses ontdekken	Motivatie voor deelname	Motivatie
	Sneller wat doen met sessie als er genoeg afwisseling is	Aansluiten bij behoeften (afwisseling)	Aansluiten doelgroep
	Leraren gebruiken passend taalgebruik	Afstemmen op leerlingen	Aansluiten doelgroep
	Leraren passen taalgebruik aan aan niveauverschillen	Inspelen op verschillen, afstemmen op leerlingen	Aansluiten doelgroep
	Leraren gebruiken moeilijkere woorden als leerlingen al eerder bij een sessie geweest zijn	Passend taalgebruik, afstemmen op leerlingen	Aansluiten doelgroep
	Leraren luisteren naar leerlingen	Aandacht, betrokkenheid	Werkrelatie
	Leraren helpen wanneer dit nodig is	Begeleiding	Werkrelatie
	Leraren geven duidelijke instructies	Duidelijke instructies	Organisatie inspiratiesessies
	Na uitleg duidelijk wat er	Duidelijke instructies	Organisatie inspiratiesessies

De derde en laatste stap was het selectief coderen. Hierbij zijn verbanden gelegd tussen de verschillende codes en thema's uit de taxonomie en is op basis hiervan de theorie ontwikkeld om de deelvraag te beantwoorden. Hierbij is de lijst met verbanden opgesteld in de eerste stap als input gebruikt. De thema's en codes uit de taxonomie zijn bij deze stap omgezet in een mindmap waarbij elke vertakking een thema of code aanduidt. Binnen deze mindmap zijn de verbanden tussen deze thema's en/of codes aangegeven middels stippellijnen (zie bijlage 1b). Op basis van deze mindmap zijn de resultaten van het veldonderzoek beschreven, welke nog verder onderbouwd zijn middels de in stap één gekomen citaten.

Bijlage 1a: Taxonomie

Motivatie

- └ Motivatie voor deelname
 - └ Demotivatie
- └ Motivatie door deelname
 - └ Intrinsieke motivatie
 - └ Autonomie
 - └ Competentie
 - └ Verbondenheid

Werkrelatie

- └ Betrokkenheid
 - └ Interesse
 - └ Aandacht
 - └ Interactie
- └ Begeleiding
- └ Feedback
- └ Persoonlijke factoren leerkracht
 - └ Enthousiasme
 - └ Leeftijd

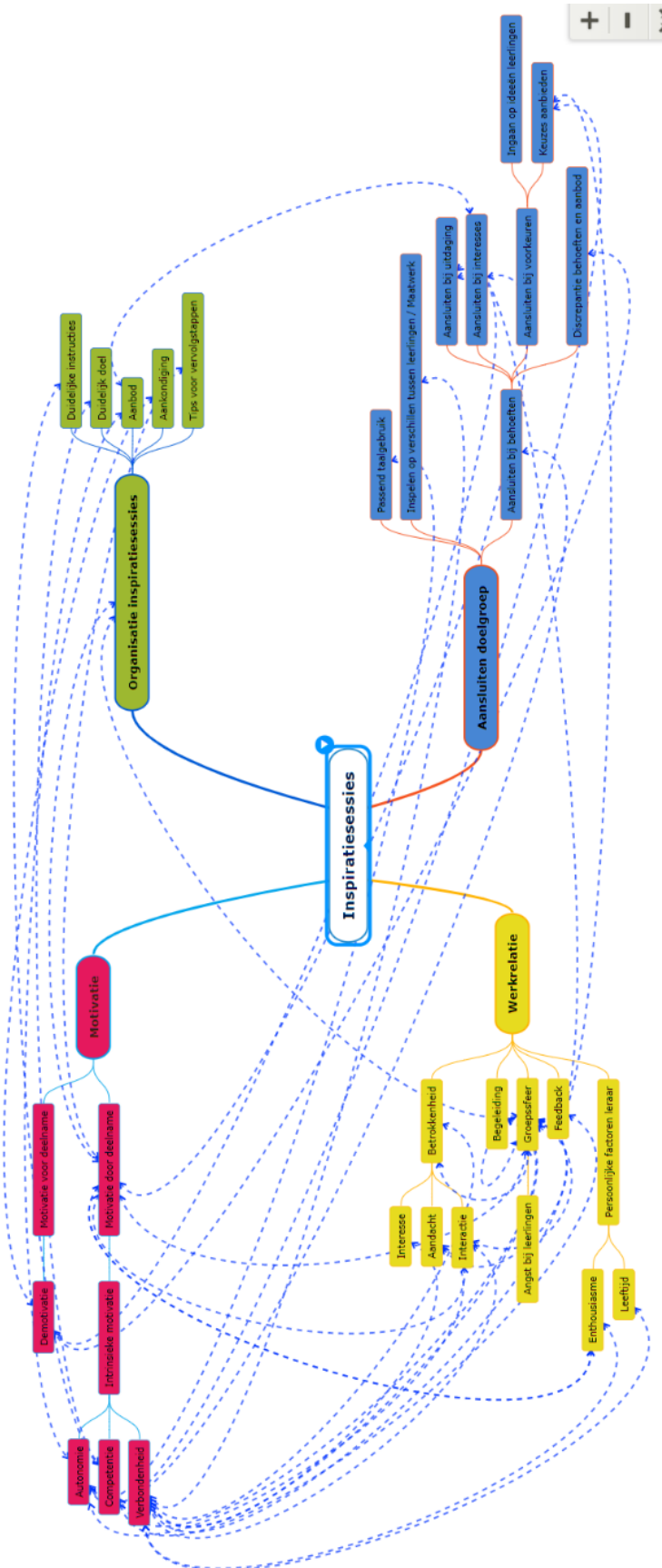
Organisatie inspiratiesessies

- └ Duidelijke instructies
- └ Duidelijk doel
- └ Aanbod
- └ Aankondiging
- └ Tips voor vervolgstappen

Aansluiten doelgroep

- └ Passend taalgebruik
- └ Inspelen op verschillen tussen leerlingen / Maatwerk
- └ Aansluiten bij behoeften
 - └ Aansluiten bij interesses
 - └ Aansluiten bij uitdaging
 - └ Aansluiten bij voorkeuren
 - └ Ingaan op ideeën leerlingen
 - └ Keuzes aanbieden
 - └ Discrepantie behoeften en aanbod

Bijlage 1b: Mindmap



Bijlage 2: Gebruikte materialen

Bijlage 2a: Interviewprotocol

Opening interview

1. Bedanken voor de deelname aan het onderzoek
2. Deelname is vrijwillig
3. Er mag te allen tijde gekozen worden om te stoppen met de deelname
4. Akkoord met maken audio-opname?
5. Onderzoeker stelt zichzelf voor
6. Respondent stelt zichzelf voor
7. Aanleiding en doel van het onderzoek delen met de respondent
8. Duur interview benoemen: maximaal 60 minuten
9. Vragen vanuit respondent

Inhoudelijk gedeelte

<i>Component</i>	<i>Onderwerp</i>	<i>Voorbeeldvragen</i>
<i>Intro</i>		Wat vind je van de inspiratiesessies? Naar wat voor sessies ben je al geweest? Wat vond je de leukste sessie en wat maakte deze zo leuk? Wat zijn redenen voor jou om naar een sessie te gaan?
<i>Autonomie</i>	Benutten innerlijke motivationele bronnen leerlingen	In hoeverre spelen de inspiratiesessies in op jouw interesses? In hoeverre krijg je hier de ruimte om op zoek te gaan naar je interesses? Hoe wordt er tijdens de inspiratiesessies omgegaan met initiatieven van leerlingen?
	Toepassen niet-controlerend informatief taalgebruik	Hoe is het taalgebruik tijdens de inspiratiesessies? Kun je eens een voorbeeld geven? In hoeverre worden er keuzes aangeboden tijdens de inspiratiesessies?

		Hoe wordt er tijdens de inspiratiesessies omgegaan met verzoeken van leerlingen? Hoe zou dit beter kunnen in jouw ogen?
<i>Competentie</i>	Erkennen en accepteren gevoelens en perspectieven leerlingen	In hoeverre heb je het gevoel dat er echt naar je geluisterd wordt tijdens de inspiratiesessies? Kun je eens een voorbeeld noemen van een moment waarop dit wel/niet gebeurde? Hoe wordt er volgens jou omgegaan met de gevoelens van leerlingen tijdens de inspiratiesessies?
	Het geven van duidelijke, begrijpelijke, expliciete en gedetailleerde instructies	Hoe zou je de instructies die je krijgt tijdens de inspiratiesessies omschrijven? In hoeverre is er na de instructie voor jou duidelijk wat er gedaan moet worden? Hoe is de organisatie van de inspiratiesessie? Hoe zou dit beter kunnen in jouw ogen?
	Sterke begeleiding	Hoe zou je de begeleiding tijdens de inspiratiesessies omschrijven? Wat vind je hiervan? Kun je eens een voorbeeld geven van wanneer dit wel/niet het geval was? In hoeverre is er aan het begin van de inspiratiesessie duidelijk wat het doel van de sessie is?
<i>Verbondenheid</i>	Vaardigheidsondersteunende en informatieve feedback	Hoeveel feedback wordt er over het algemeen gegeven tijdens de inspiratiesessies? Hoe zou je deze feedback omschrijven? Wat vind je hiervan?
	Interesse in leerling	In hoeverre wordt er tijdens een inspiratiesessie interesse in jou vertoond?
	Betrokkenheid bij leerling	In hoeverre heb je het gevoel dat de leerkracht betrokken is bij jou en/of de groep?

<i>Intrinsieke motivatie</i>		Kun je eens een voorbeeld noemen waarin dit wel/niet het geval was?
	Afstemming op leerling	In hoeverre wordt de inspiratiesessie afgestemd op de leerlingen? Kun je hier eens een voorbeeld van noemen?
	Inleving in perspectief leerling	In hoeverre heb je het idee dat de leerkracht zich inleeft in jullie perspectief?
	Ondersteuning leerling	Wat vind je van de ondersteuning tijdens de inspiratiesessies? Hoe zou dit beter kunnen in jouw ogen?
	Bieden van vertrouwen	In hoeverre heb je het gevoel dat er vertrouwen is binnen de groep en met de leerkracht? Wat vind je hiervan?
		In hoeverre voel je je meer gemotiveerd na een inspiratiesessie? Waardoor is deze motivatie ontstaan? Wat zou er gedaan kunnen worden om deze motivatie te vergroten?

Afsluiting interview

1. Bedanken voor de deelname
2. Vragen of er nog dingen zijn die hij/zij kwijt wil

Bijlage 2b: Verantwoording topiclijst

<i>Component</i>	<i>Onderwerp</i>	<i>Onderbouwing</i>
<i>Autonomie</i>	Benutten innerlijke motivationele bronnen leerlingen	Leerkrachten moeten dus een autonomie-ondersteunend leerklimaat creëren. Hierbij gaan ze op zoek naar de innerlijke motivationele bronnen van leerlingen en creëren ze een klimaat waarin de leeractiviteiten aan kunnen sluiten bij deze bronnen van motivatie (Reeve et al., 2006). Jang et al. (2010) groeperen de verschillende gedragingen van leerkrachten die autonomie-bevorderend werken als het benutten van innerlijke motivatiebronnen van leerlingen (...). Hornstra, Weijers, Van der Veen, & Peetsma (2016) en Pattall, Cooper, & Robinson (2008) sluiten zich hierbij aan. Bij het benutten van innerlijke motivatiebronnen van leerlingen creëren leerkrachten mogelijkheden voor leerlingen om het initiatief te nemen gedurende leeractiviteiten. Hierbij worden de instructies vormgegeven die aansluiten bij de interesses, persoonlijke doelen, voorkeuren, keuzes en gevoel voor nieuwsgierigheid en uitdaging van de leerlingen (Jang et al., 2010; Horstra et al., 2016; Pattal et al., 2008).
	Toepassen niet-controlerend informatief taalgebruik	Jang et al. (2010) groeperen de verschillende gedragingen van leerkrachten die autonomie-bevorderend werken als (...), het toepassen van niet-controlerend informatief taalgebruik (...). Hornstra, Weijers, Van der Veen, & Peetsma (2016) en Pattall, Cooper, & Robinson (2008) sluiten zich hierbij aan.

		Bij het toepassen van niet-controlerend informatief taalgebruik geven leerkrachten verklaringen voor hetgeen wat ze van de leerlingen vragen en communiceren ze op een informatieve, flexibele en competentie-gerelateerde manier (Jang et al., 2010; Horstra et al., 2016; Pattal et al., 2008).
	Erkennen en accepteren gevoelens en perspectieven leerlingen	Jang et al. (2010) groeperen de verschillende gedragingen van leerkrachten die autonomie-bevorderend werken als (...) en het erkennen en accepteren van gevoelens en perspectieven van leerlingen. Hornstra, Weijers, Van der Veen, & Peetsma (2016) en Pattall, Cooper, & Robinson (2008) sluiten zich hierbij aan. Bij het erkennen en accepteren van de gevoelens en perspectieven van leerlingen beschouwen de leerkrachten de gevoelens en perspectieven van leerlingen tijdens leeractiviteiten als waardevol en communiceren dit ook zo naar leerlingen. Ze vragen de leerlingen naar deze gevoelens en accepteren negatieve uitingen hiervan als een mogelijke reactie op eisen uit de klas. Denk hierbij aan een opgelegde structuur of het aanbieden van oninteressante of niet gewaardeerde activiteiten (Jang et al., 2010; Horstra et al., 2016; Pattal et al., 2008).
<i>Competentie</i>	Het geven van duidelijke, begrijpelijke, expliciete en gedetailleerde instructies	Jang et al. (2010) groeperen de verschillende gedragingen van leerkrachten die competentie-bevorderend werken als het geven van duidelijke, begrijpelijke, expliciete en gedetailleerde instructies (...).

	De gedragingen die volgens hen hierbij horen zijn het geven van duidelijke, begrijpelijke, expliciete en gedetailleerde aanwijzingen en instructies; het goed georganiseerd hebben van een les; een duidelijk raamwerk bieden voor de les; (...). Stroet et al. (2012), Van Blijswijk (2012), Vansteenkiste (2010) en Visser (2017) sluiten zich hierbij aan.
Sterke begeleiding	Begeleiding kan helpend zijn bij het leren van nieuwe dingen (Bodien, 2018). Jang et al. (2010) groeperen de verschillende gedragingen van leerkrachten die competentie-bevorderend werken als (...), het bieden van sterke begeleiding (...). De gedragingen die volgens hen hierbij horen zijn (...), veel begeleiding bieden wanneer dit nodig is; een duidelijk actieplan opstellen; een duidelijk doel beschrijven; (...). Stroet et al. (2012), Van Blijswijk (2012), Vansteenkiste (2010) en Visser (2017) sluiten zich hierbij aan.
Vaardigheidsondersteunende en informatieve feedback	Door het aanbieden van informatie en het geven van feedback krijg je een beeld van hoe goed functioneren eruitziet en kun je jezelf hiermee vergelijken (Bodien, 2018). Ook kan feedback helpen bij het in kaart brengen van sterke en zwakke punten, welke vervolgens omgezet kunnen worden in actiepunten om zichzelf te verbeteren (Nicol, & Macfarlane-Dick, 2006). Jang et al. (2010) groeperen de verschillende gedragingen van leerkrachten die competentie-bevorderend werken (...) en vaardigheidsondersteunende en instructieve feedback geven. De gedragingen die volgens

<i>Verbondenheid</i>		hen hierbij horen zijn (...), constructieve en informatieve feedback geven en competentie-relevante feedback geven. Stroet et al. (2012), Van Blijswijk (2012), Vansteenkiste (2010) en Visser (2017) sluiten zich hierbij aan. Ryan en Deci (1980a) toonden aan dat zaken als het krijgen van positieve feedback die duiden op effectiviteit de behoefte aan competentie bevredigen en hierdoor de intrinsieke motivatie laten toenemen.
	Interesse in leerling	Leerkrachten kunnen het gevoel van verbondenheid vergroten door interesse te tonen in de leerling, (...) (Deci et al. 2000a; Haakma, Janssen, & Minnaert, 2018; Van Blijswijk, 2012; Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste et al., 2005).
	Betrokkenheid bij leerling	Leerkrachten kunnen het gevoel van verbondenheid vergroten door (...), betrokken te zijn, (...) (Deci et al. 2000a; Haakma, Janssen, & Minnaert, 2018; Van Blijswijk, 2012; Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste et al., 2005).
	Afstemming op leerling	Leerkrachten kunnen het gevoel van verbondenheid vergroten door (...), zich af te stemmen op de leerling en dit ook uit te spreken in de vorm van begrip, (...) (Deci et al. 2000a; Haakma, Janssen, & Minnaert, 2018; Van Blijswijk, 2012; Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste et al., 2005).
	Inleving in perspectief leerling	Leerkrachten kunnen het gevoel van verbondenheid vergroten door (...), zich in te leven in het perspectief van de leerling (...) (Deci et al. 2000a; Haakma, Janssen, &

	Minnaert, 2018; Van Blijswijk, 2012; Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste et al., 2005).
	Ondersteuning leerling Leerkrachten kunnen het gevoel van verbondenheid vergroten door (...), de leerling te ondersteunen en vertrouwen te bieden (Deci et al. 2000a; Haakma, Janssen, & Minnaert, 2018; Van Blijswijk, 2012; Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste et al., 2005).
	Bieden van vertrouwen Leerkrachten kunnen het gevoel van verbondenheid vergroten door (...) en vertrouwen te bieden (Deci et al. 2000a; Haakma, Janssen, & Minnaert, 2018; Van Blijswijk, 2012; Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste et al., 2005).
<i>Intrinsieke motivatie</i>	Dit topic wordt besproken aangezien het doel van het onderzoek is om de ervaring van leerlingen in kaart te brengen wat betreft de invloed van de inspiratiesessies op hun intrinsieke motivatie.

Bijlage 2c: Informatiebrief

Uitnodiging onderzoek inspiratiesessies Agora

Geachte heer/mevrouw,

Vanuit Agora wordt er onderzoek gedaan naar de ervaringen die leerlingen hebben met de inspiratiesessies en hoe deze sessies bijdragen aan de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Met deze brief wil ik u informeren over dit onderzoek.

Wat is het doel van het onderzoek?

Agora wil inzicht verkrijgen in de mate waarin er volgens de ervaring van de leerlingen met de huidige inspiratiesessies wordt bijgedragen aan het ontstaan van intrinsieke motivatie. Hiermee wil Agora de manier waarop de inspiratiesessies worden vormgegeven en aangeboden zo aanpassen dat ze zorgen voor een toename van intrinsieke motivatie bij de leerlingen alvorens deze sessies op grote schaal zullen worden toegepast.

Achtergrondinformatie

Intrinsieke motivatie is motivatie dat voortkomt vanuit nieuwsgierigheid of interesse. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn leveren betere prestaties, zitten lekkerder in hun vel en hebben een hogere betrokkenheid bij hun leerproces. Om deze intrinsieke motivatie tot stand te laten komen organiseert Agora verschillende inspiratiesessies. Dit zijn sessies waarin een bijvoorbeeld een ouder of iemand uit het werkveld iets komt vertellen over zijn werk of hobby met als doel de interesse van de leerlingen te wekken. Agora wil deze sessies op grotere schaal gaan toepassen en wil daarvoor weten in hoeverre het huidige design van de sessies bijdraagt aan de intrinsieke motivatie.

Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?

Het onderzoek bestaat uit interviews die ongeveer 45 minuten duren. Tijdens de interviews worden leerlingen gevraagd om de ervaringen die zij hebben met inspiratiesessies te delen middels het beantwoorden van (deels vooraf opgestelde) vragen. Deze interviews vinden plaats op school.

Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig en volledig anoniem. De leerling mag op elk moment beslissen om te stoppen met het onderzoek. Het onderzoek vraagt tijd en inspanning van de leerling ondanks dat hier niet direct een beloning tegenover staat. Wel heeft de mening van de leerling invloed op de toekomstige vormgeving van de inspiratiesessies.

Wat gebeurt er met de gegevens van de leerling?

Er wordt gedurende het gehele onderzoek zorgvuldig en professioneel omgegaan met de gegevens van de leerlingen. Enkel de onderzoeker (Mischa Evers), de directe begeleider vanuit Agora (Richard Coenen) en de

afstudeerbegeleider (Kazimier Helfenrath) zullen de uit de interviews opgehaalde gegevens in kunnen zien. Deze gegevens zullen niet herleidbaar zijn tot de leerling. De gegevens worden 10 jaar bewaard en de leerling heeft te allen tijde het recht om deze gegevens in te zien.

Vragen?

Indien u nog vragen heeft over het onderzoek kunt u contact opnemen met de onderzoeker.

Met vriendelijke groet,

Mischa Evers – onderzoeker

Opleiding: Toegepaste Psychologie, Fontys Hogeschool Eindhoven

Organisatie: Agora Roermond

Begeleider: Richard Coenen

Email: mischaevers@agoraroermond.nl

Bijlage 2d: Informed Consent

Toestemmingsverklaring Agora



Onderzoek: Breng de inspiratie terug

Datum:

Met het ondertekenen van dit formulier verklaar ik:

- De informatiebrief voor deelnemers gelezen te hebben
- De mogelijkheid gehad te hebben om aanvullende vragen te stellen
- Dat mijn vragen genoeg beantwoord zijn
- Dat ik genoeg tijd heb gehad om te beslissen of ik meedoe
- Dat ik weet dat meedoen helemaal vrijwillig is
- Dat ik weet dat ik op ieder moment kan beslissen om toch niet mee te doen en hier geen reden voor hoeft te geven
- Dat ik weet dat sommige mensen mijn gegevens kunnen zien (deze mensen staan vermeld in de informatiebrief)
- Dat ik toestemming geef om mijn gegevens te gebruiken voor de doelen die in de informatiebrief staan

Ik geef wel / geen toestemming om gegevens nog 10 jaar na afloop van dit onderzoek te bewaren zodat deze in de toekomst misschien gebruikt kunnen worden voor een nieuw onderzoek.

Naam deelnemer (12 jaar en ouder):

Handtekening:

Datum:

Naam wettelijk vertegenwoordiger:

Handtekening:

Datum:

Ik verklaar hierbij dat ik deze deelnemer volledig heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek. Als er tijdens het onderzoek informatie bekend wordt die de toestemming van de deelnemer zou kunnen beïnvloeden, dan breng ik hem/haar daarvan tijdig op de hoogte.

Naam onderzoeker: Mischa Evers

Handtekening:

Datum:

Bijlage 2e: Toestemmingsformulier audio/video-opname

Om de uitkomsten van de interviews zo goed mogelijk te kunnen verwerken wordt alles wat er gezegd wordt volledig uitgeschreven (uiteraard anoniem, zie informatiebrief). Om dit makkelijker te laten verlopen is het fijn om een geluids- en/of video-opname van het interview te maken. Deze opname wordt enkel bekeken door de onderzoeker en enkel gebruikt voor het uittypen van het interview. Daarna wordt de opname direct verwijderd.

Hieronder kun je aangeven of je akkoord gaat met het maken van een geluidsopname, een video-opname of liever niet wil dat er een opname gemaakt wordt. Je doet dit door het vakje aan te kruisen wat op jou van toepassing is. Als je liever niet wil dat het interview wordt opgenomen, laat je de vakjes open. Je bent er volledig vrij in om deze keuze te maken.

- ☐ Ik verklaar hierbij dat ik op de hoogte ben van en akkoord ga met het opnemen van het interview middels een **geluidsopname**.
- ☐ Ik verklaar hierbij dat ik op de hoogte ben van en akkoord ga met het opnemen van het interview middels een **video-opname**.

Datum:

Naam:

Handtekening:

Bijlage 3: Ethische verantwoording

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van het onderzoek is de Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO in acht gehouden. Hierbij staan de principes eerlijkheid, zorgvuldigheid, transparantie, onafhankelijkheid en verantwoordelijkheid centraal. Gedurende het onderzoek is er eerlijk en zorgvuldig te werk gegaan, heeft de onderzoeker zich transparant, onafhankelijk en verantwoordelijk opgesteld.

Het literatuuronderzoek heeft plaatsgevonden aan de hand van betrouwbare zoekmachines waarbij kritisch en zorgvuldig is gekeken naar de gebruikte literatuur. Hierbij is onder andere rekening gehouden met de publicatiedatum en schrijver van de bron. Om een duidelijk en reëel beeld te krijgen van de situatie, zijn ook tegenstrijdigheden en minderheden van de gebruikte theorie benoemd.

Gedurende het gehele onderzoek is er kritisch naar het onderzoek en alles wat hierbij kwam kijken gekeken. Alvorens met het onderzoek gestart werd is er een uitvoerig onderzoeksvoorstel opgesteld waarin de situatie, het doel van het onderzoek en de methode besproken werden. Deze is tot stand gekomen door vele brainstormsessies met coaches van Agora, de werkplaatsbegeleider vanuit Fontys en andere laatstejaars TP-studenten. Pas nadat deze is goedgekeurd is er gestart met het onderzoek. Tijdens het literatuuronderzoek is zorgvuldig te werk gegaan wat betreft het zoeken en gebruiken van literatuur. Zo werden er meerdere bronnen met elkaar vergeleken alvorens iets als waar beschouwd werd. Bij dit vergelijken is er gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen deze bronnen en zijn ook de verschillen meegenomen in het onderzoek. Ook gedurende het veldonderzoek is er zorgvuldig te werk gegaan in het samenstellen van het interview, het werven van respondenten, de uitvoering van de interviews en de analyse hiervan. Gedurende dit hele traject is het werk met regelmaat voorgelegd in de werkplaatsbijeenkomsten, bij de opdrachtgever en is er uitvoerig over gespard met medestudenten. Aan de hand van deze input werden de nodige aanpassingen doorgevoerd en de puntjes op de i gezet.

De stappen die zijn genomen en keuzes die gemaakt zijn tijdens het onderzoek staan beschreven in de methode en zijn te allen tijde gecommuniceerd naar zowel de opdrachtgever als de werkplaatsbegeleider.

Door zowel het literatuuronderzoek als het veldonderzoek met meerdere partijen kritisch en uitvoerig te bespreken is het onderzoek niet aangepast of anders aangepakt door de mening of visie van één specifieke partij. Hierdoor heb ik een onafhankelijke positie in het analyseren van de data in kunnen nemen en heeft er geen belangenverstrengeling opgetreden. Ook had ik persoonlijk geen gewin bij het onderzoek waardoor ik gedurende het gehele traject objectief naar de het onderzoek en diens uitkomsten heb kunnen kijken.

Als laatst is de opdrachtgever tijdens het onderzoek op de hoogte gehouden van de keuzes die er gemaakt werden, stappen die werden genomen en uitkomsten die er geleverd werden. Wel is hier zo mee om gegaan dat het onderzoek niet overmatig beïnvloed zou worden door de opdrachtgever, diens visie en diens gewin bij de uitkomsten van het onderzoek. Verder zijn de uitkomsten van het onderzoek breed toepasbaar en is het onderwerp voldoende maatschappelijk relevant.