



Gemotiveerd om te motiveren

MOTIVATIEONDERZOEK BIJ STICHTING VOOR KENNIS EN
SOCIALE COHESIE

Jeremie Ngoma | Toegepaste Psychologie | 02-06-2020



Motivatietoerzoek bij Stichting voor Kennis en
Sociale Cohesie

Toegepaste Psychologie
Amersfoort
Juni 2020

In Opdracht van:
Ruth Konings en Rick Klein Schaarsberg
Stichting voor Kennis en Sociale Cohesie, Amsterdam

Jeremie Ngoma
310856
Eerste Beoordelaar: Frederieke Hermsen
Tweede Beoordelaar: Mirella Ordelman

Voorwoord

Dit onderzoeksrapport is het resultaat van mijn inspanningen bij het onderzoeken van de intrinsieke motivatie van de leerlingen bij de stichting voor Kennis en Sociale Cohesie te Amsterdam. Dit onderzoek heeft mij gaandeweg veel helpen leren over de motivatie van leerlingen en wat daaraan bijdraagt. Ik ben dankbaar voor deze kennis die ik heb opgedaan die ik hoop toe te kunnen passen later in mijn loopbaan en daarbuiten.

Ik wil de gelegenheid nemen om mijn scriptiebegeleider Frederieke Hermesen bedanken, voor haar steun en begeleiding die mij hielp in het voltooien van dit onderzoek. Ik ervoer veel steun en vertrouwen tijdens mijn onderzoek, wat een aangenaam gevoel over mijn kunnen. In haar rol als begeleider werd ze ondersteund door Mirella Ordeman waarvoor ook mijn dank. Verder wil ik ook Rianne Marsman en Marco Farfan bedanken voor hun aanvullende hulp daar waar ik het nodig. Daarnaast wil ik ook graag mijn familie en vrienden bedanken voor hun onvoorwaardelijk steun waardoor ik steeds de motivatie bij elkaar kon brengen om aan dit onderzoek te werken. Nordin Dahoum wil ik vooral bedanken dat hij de gelegenheid creëerde om mijn onderzoek van feedback te voorzien en voor zijn bemoediging tijdens mijn onderzoek. Ten slotte ook dank aan SKC, met in het bijzonder Ruth Konings en Rick Klein in hun rollen als praktijkbegeleider, en dat zij mij hebben voorzien in de benodigde materialen en informatie voor de uitvoer van dit onderzoek.

Ik hoop van harte dat dit onderzoek u voorziet van de nodige kennis met betrekking tot het thema.

Veel leesplezier toegewenst,

Jeremie Ngoma,

2 juni, 2020

Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht hoe het is gesteld met de intrinsiek motivatiebeleving bij het Mentorproject van Stichting voor Kennis en Sociale Cohesie. Dit is onderzocht door middel van de IMI, een vragenlijst die de drie psychologische behoeftes (autonomie, verbondenheid en competentie) meet, in combinatie met een semigestructureerd interview die meer diepgang biedt in de resultaten.

Uit een navraag van scholen, leerlingen en mentoren was op te merken dat het niet goed gesteld was met de motivatie van leerlingen. Om dit duidelijker in kaart te brengen is een onderzoek opgezet waaruit moet blijken hoe het gesteld was met de intrinsieke motivatie tijdens het Mentorproject. Dit is onderzocht met de IMI, een vragenlijst die op basis van de zelfdeterminatietheorie, de intrinsieke motivatie meet. Naast de IMI is er met een vijftal leerlingen een semigestructureerd interview gehouden die verdiepende antwoorden bieden op hoe de leerlingen hun motivatie beleefden.

Uit de resultaten van dit onderzoek komt naar voren dat de leerlingen die meedoen met het Mentorproject intrinsiek gemotiveerd zijn. Ze ondervinden plezier in het maken van de opdrachten, voelen zich competent tijdens het Mentorproject, hebben een goede band met hun mentor en ondervinden een bepaalde mate aan vrijheid.

Op basis van bovenstaande gegevens wordt SKC aanbevolen om te kijken of ze hun mentoren meer kunnen ondersteunen, onderwijzen en trainen op het aanleren van vaardigheden die de drie psychologische basisbehoeftes bevredigen zodoende om de intrinsieke motivatie van de leerlingen in stand te houden, dan wel te bevorderen. Door middel van voor- en nabesprekingen kunnen ze in de gaten houden in hoeverre het de mentoren lukt om de vaardigheden aan te leren en toe te passen.

Voor een vervolgonderzoek wordt aanbevolen om het onderzoek uit te voeren in het huidige schooljaar, voor een grotere steekproef. Daarnaast moet er opgelet worden of de verhouding in geslacht gelijk zijn zodat representativiteit van beide geslachten wordt gewaarborgd als de validiteit van het onderzoek. Om de validiteit verder te versterken is een onderzoek naar de constructvaliditeit van de IMI aangeraden. Ten slotte zou een verkortere versie van de vragenlijst bijdragen aan een vlotter verloop van het onderzoek.

Ook wordt aangeraden dat er dieper wordt gekeken naar de verhouding tussen mentor en het geslacht van de leerling. Resultaten van dit onderzoek laat zien dat meisjes zich meer verbonden voelen met hun mentoren dan jongens. Doordat meer meisjes meedoen met het Mentorproject dan jongens is onderzoek op dat gebied aanbevolen

Ten slotte is een onderzoek naar de factoren buiten de intrinsieke motivatie aanbevolen. SKC kan onderzoek doen naar de methode en het materiaal dat wordt ingezet om te achterhalen in hoeverre het invloed uitoefent op de motivatie van de leerlingen. Naast het materiaal kan de extrinsieke motivatie onder de leerlingen binnen het Mentorproject ook onderzocht worden.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Onderzoeksvraag	8
1.3 Doelstelling	8
Hoofdstuk 2 Theoretische achtergrond	10
2.1. Intrinsieke motivatie	10
2.2. Autonomie	11
2.3. Betrokkenheid	12
2.4. Competentie	13
2.5 Rol van de leerkracht in het bevorderen van de motivatie	14
2.6 Geslacht en motivatie	16
2.7 Conceptueel model	16
Hoofdstuk 3 Onderzoeksdesign	19
3.1 Onderzoeksmethode	19
3.2 Onderzoeksdoelgroep	19
3.3 Onderzoeksinstrument	20
3.4 Procedure	20
3.5 Analyse	21
Hoofdstuk 4 Onderzoeksresultaten	23
4.1 Uitvoering onderzoek	23
4.2 Resultaten Kwantitatieve data	23
4.3 Resultaten kwalitatieve data	25
Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen	28
5.1 Conclusie	28
5.2 Discussie	30
5.3 Aanbevelingen	32
5.4. Rol van de Toegepast Psycholoog	35
Literatuurlijst	37
Bijlagen	40
Eigen werkverklaring	59

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Aanleiding

Het is niet goed gesteld met de motivatie van leerlingen binnen Nederland, zo rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (2018). De intrinsieke motivatie om te leren onder leerlingen in Nederland is relatief gezien een stuk lager dan die in andere ontwikkelde landen (OECD, 2013).

Een verklaring voor de motivatieproblematiek bij leerlingen ligt in de tekortschietende aansluiting tussen de school en de persoonlijke behoeften en interesses van leerlingen (Schuit, de Vrieze & Slegers, 2011). Als scholen er onvoldoende in slagen om aan te sluiten bij de interesses, behoeften, leerstijlen en waarden van hun leerlingen, dan zal, zeker op langere termijn, de motivatie van leerlingen voor school afnemen. Bijkomende gevolgen hiervan zijn onderbenutting van talenten en het risico van prematuur schoolverlaten (Schuit, de Vrieze & Slegers, 2011).

Verskillende onderzoeken tonen aan dat er een positief verband te vinden is tussen motivatie en schoolresultaten (Orhan-Özen, 2017; Yazıcıand & Altun 2013) en dat motivatie een belangrijke rol speelt in de schoolresultaten van kinderen (Orhan-Özen, 2017; Wolters en Rosenthal 2000). Motivatie heeft invloed op waar de aandacht van leerlingen naar toe gaat en hoe ze die informatie verwerken (Bhoje, 2015). Ook geeft Bhoje aan dat motivatie van invloed is op niet alleen het leren maar ook kan leiden tot:

- Gedrag tegenover specifieke doelen
- Meer tijd en energie voor taken
- Verhoogde initiatie in het nemen van acties
- Verhoogde doorzettingsvermogen voor activiteiten
- Verbetering van het cognitief proces
- Algemeen verbeterde prestaties

Intrinsiek gemotiveerde leerlingen stoppen meer tijd en moeite in het leren, zullen zich beter voelen over het leren en zullen hetgeen wat ze leren in toekomst toepassen (Malone, 1981). Het belang van motivatie kan wat dat betreft niet worden onderschat.

De zelfdeterminatietheorie maakt een onderscheid tussen twee vormen van motivatie.

Allereerst is er de extrinsieke motivatie. Volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) is extrinsieke motivatie een vorm van motivatie waar de bron van een handeling of actie buiten de persoon ligt. Een voorbeeld hiervan is een werknemer die voor zijn loon presteert op werk.

Bij intrinsieke motivatie gaat het om motivatie het uitvoeren van een actie of handeling wat op zichzelf als plezierig en aangenaam wordt ervaren. De zelfdeterminatietheorie geeft aan dat er drie essentiële psychologische basisbehoeftes zijn die bevredigd moeten worden om gemotiveerd te raken: autonomie, betrokkenheid en competentie. Wanneer deze behoeftes goed vervuld zijn, komt dat ten goede uit van de motivatie (Van den Broeck, Feris, Chang & Rosen, 2016). Worden de behoeften niet naar behoren vervuld, dan gaan mensen hun motivatie kwijtraken of gecontroleerde motivatie (motivatie door interne/externe druk) vertonen, met alle gevolgen van dien (Vansteenkiste, 2010).

Motivatie kan bij leerlingen zorgen voor een hogere mate aan energie en moeite die gestopt wordt in taken en activiteiten gerelateerd aan hun doelen en behoeftes (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989). Leerlingen zullen hierdoor eerder initiatief nemen en volharden in het uitvoeren van taken totdat het volbracht is, zelfs als ze te maken krijgen met verstoringen of frustraties gedurende de uitvoering. Bovengenoemde kunnen ervoor zorgen dat kinderen hierdoor ook beter presteren tijdens lessen om zo de vaardigheden die zij leren beter vast te houden.

De Stichting voor Kennis en Sociale Cohesie (SKC) is benieuwd hoe het gesteld is met de motivatie van de leerlingen. Ze hebben geconstateerd dat leerlingen minder gemotiveerd mee doen met de lessen van het Mentorproject. Deze conclusie is getrokken nadat informatie uit verschillende bronnen is geëvalueerd. Allereerst heeft de SKC via evaluatieformulieren en evaluatiegespreken met de contactpersonen van scholen vernomen dat leerlingen die met het Mentorproject mee doen niet gemotiveerd waren tijdens de lessen. De leerlingen hebben via de contactpersonen aangegeven dat de lessen zoals ze dat op de huidige manier volgen, waar ze vooral uit boeken werken, niet leuk vinden. SKC verneemt dit ook vanuit de leerlingen die in het verleden deelnamen aan het Mentorproject. Verder krijgen ze ook vanuit de assistent-coördinatoren en de mentoren die ze inzetten mee dat leerlingen de methode ouderwets vinden. Zo worden bijvoorbeeld in de methode termen gebruikt als cassette- en videobanden of worden er liedjes gebruikt van voor hun geboortjaar waar de kinderen niet bekend mee

zijn. In veel gevallen sluit dit niet aan met wat de leerlingen tegenwoordig kennen. Dit zou niet ten goede uitkomen voor de motivatie van de leerlingen en dat wordt opgemerkt in de groepjes. Een leraar die weet aan te sluiten op beleavingswereld van de leerling, zal de motivatie van de leerling doen toenemen (Thoonen, Slegers, Peetsma & Oort, 2011). Daarentegen zal door onvoldoende aansluiting de motivatie afnemen (Schuit et al, 2011) Op basis van deze informatie is er binnen SKC besloten te onderzoeken hoe het gesteld is met de motivatie van leerlingen en hoe de stichting de motivatie kan vergroten.

1.2 Onderzoeksvraag

Gebaseerd op de gegevens zoals boven beschreven zal de onderzoeksvraag als volgt luiden:

Hoe intrinsiek gemotiveerd zijn de leerlingen van groep 7 tijdens het Mentorproject?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden zullen de volgende deelvragen moeten worden beantwoord.

- 1. In hoeverre voelen de leerlingen zich competent tijdens het Mentorproject**
- 2. In hoeverre voelen de leerlingen zich autonoom tijdens het Mentorproject?**
- 3. In hoeverre voelen de leerlingen zich betrokken bij hun mentor tijdens het Mentorproject?**
- 4. Is er een verschil in de motivatiebeleving tijdens het Mentorproject tussen jongens en meisjes?**

1.3 Doelstelling

De Stichting voor Kennis en Sociale Cohesie, afgekort SKC, is een stichting die zich inzet voor het vergroten van de kennis en sociale vaardigheden van kinderen. De stichting richt zich vooral op minderbedeelde kinderen die op basisscholen zitten in Amsterdam. Dit doet zij door middel van verschillende projecten, waarvan het Mentorproject haar grootste project is. Het Mentorproject is gericht op het vergroten van de kansen op een succesvolle schoolloopbaan. Tijdens het Mentorproject werken leerlingen uit groep 7 en 8 aan hun leer- en sociale vaardigheden om de overstap naar voortgezet onderwijs zo soepel en daarmee succesvol mogelijk te laten verlopen. Het Mentorproject wordt als een naschools programma op een vaste doordeweekse middag aangeboden aan de hand van een speciaal ontwikkelde methodiek. De leerlingen worden in dit programma begeleid door studenten vanuit een sociale

opleiding zoals SPH, Toegepaste Psychologie en MWD. Deze studenten fungeren als rolmodellen. Zij helpen de leerlingen en brengen hen leer- en sociale vaardigheden bij; zoals een goede schoolhouding, discipline, zelfreflectie en zelfstandigheid. De mentoren worden door de kinderen aangeduid als “juf”/”meester” gevolgd door de voornaam, zoals dat ook gebruikelijk is voor leerkrachten in het basisonderwijs.

SKC gelooft in de potentie van jongeren en vindt het daarom belangrijk dat leerlingen gemotiveerd kunnen meedoen om hun potentie eruit te halen. Met dit onderzoek willen ze inzicht verschaffen in hoe leerlingen hun eigen motivatie beleven en wat daar aan bij draagt. Deze informatie kan handvatten bieden bij het inzetten van hun mentoren. De mentoren kunnen begeleid worden met kennis en vaardigheden waarmee ze rekening houden met de psychologische basisbehoeftes van de leerlingen.

Hoofdstuk 2 Theoretische achtergrond

Dit hoofdstuk behandelt het theoretische kader dat ten grondslag ligt aan dit onderzoek. Er wordt ingegaan op de intrinsieke motivatie en de drie basisbehoeftes die daaraan bijdragen. Deze vormen de theorieën en constructen die belangrijk zijn voor het onderzoek.

2.1. Intrinsieke motivatie

In diverse onderzoeken naar motivatie is er gebruikelijk een onderscheid dat wordt gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Vijgen, 2010). Intrinsieke motivatie houdt in dat je gedrag vertoont omwille van het feit dat je er plezier aan beleeft en niet om een reden die van buitenaf komt. Individuen voeren een taak niet uit om te leren maar omdat zij een gevoel van competentie willen hebben. Omdat zij dit gevoel alleen weten te krijgen via nieuwe taken, zijn individuen onbewust geneigd naar nieuwe leerervaringen (Ryan & Deci, 2000). Dev (1997) stelt dat een intrinsiek gemotiveerd persoon een handeling verricht uit nieuwsgierigheid; met een verlangen om een taak te volbrengen en omwille om iets bij te dragen. Intrinsieke motivatie vraagt van een individuele leerling dan ook veel moeite en doorzettingsvermogen (Shia, 1998).

Een bijkomend effect van intrinsieke motivatie is de vooruitgang die wordt geboekt tijdens het leren. Individuen die taken leuk vinden waar zij eventueel van kunnen leren, zijn gemotiveerd. Dit concept van motivatie correspondeert met het concept van intrinsieke motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 1985; Spinath & Spinath, 2005). Op basis van internationaal onderzoek concludeerde de OECD (2017) dat leerlingen die gemotiveerd zijn om te presteren, daadwerkelijk ook beter presteren dan leerlingen die minder gemotiveerd zijn. Ook in Nederland leidt motivatie om te presteren tot verschillen in prestaties tussen leerlingen.

Intrinsieke motivatie zit in de neiging van de mens om proactief te zijn, interactie te hebben met de wereld in een poging effect uit te oefenen en het gevoel een prestatie te hebben neergezet (Deci, 2017). Intrinsieke motivatie is de meest zelfdeterminerende autonome vorm van motivatie (Levesque et al, 2010). “Geen enkel fenomeen reflecteert de positieve potentie van het menselijk aard als intrinsieke motivatie” (Ryan & Deci, 2000, p.70).

Tegenover de intrinsieke motivatie staat de extrinsieke motivatie. In de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) treedt extrinsieke motivatie op wanneer iemand een handeling uitvoert vanwege exogene factoren. Dat wil zeggen dat de bron van iemand die extrinsiek gemotiveerd is extern ligt en wordt aangezet tot actievoering vanwege externe prikkels. Dit kan in de vorm van een beloning of een straf. Een kind dat de afwas doet omdat het een voorwaarde is om zakgeld te ontvangen, zal minder snel geneigd zijn dat te doen zodra de beloning in de vorm van zakgeld niet meer van toepassing is. Een ander voorbeeld is een leerlinge die schoolopdrachten maakt met de overtuiging dat haar schoolloopbaan erop vooruit gaat. Mocht zij het idee hebben dat de opdracht weinig tot geen invloed heeft op haar schoolloopbaan, dan is zij minder extrinsiek gemotiveerd om de opdracht uit te voeren.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie kunnen beschouwd worden als tegenpolen van elkaar en in de klassieke benadering is dat veelal het geval geweest. Meer en meer worden intrinsieke en extrinsieke motivatie gezien als twee componenten van een continuüm (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Intrinsieke en extrinsieke motivatie gaan dan ook hand in hand (Vijgen, 2010; Convington & Muller, 2001). Een intrinsiek gemotiveerd persoon kan de waarde van een handeling en het belang van de uitvoering herkennen. De handeling wordt in dat geval een middel om aan een bepaalde eis of verwachting te voldoen, de persoon erkent het belang van de handeling en is al meer intrinsiek gemotiveerd geraakt. Anders gezegd kunnen intrinsieke overwegingen voor een handeling versterkt worden door extrinsieke redenen (Vijgen, 2010).

2.2. Autonomie

Binnen de zelfdeterminatietheorie is autonomie één van de drie essentiële psychologische basisbehoeftes (Ryan & Deci, 2000). De behoefte aan autonomie verwijst naar de wens om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan (DeCharms, 1968; Deci, 1971; Van den Broeck et al, 2009). Een belangrijk gegeven is dat volgens de zelfdeterminatietheorie de behoefte aan autonomie is bevredigd wanneer je volledig achter je gedrag staat, ongeacht of het gedrag is aangezet door de omgeving die het gedrag als betekenisvol duidt (Van den Broeck et al, 2009). Gedrag dat als autonoom beschouwd wordt betreft gedrag waar de persoon zichzelf “eigenaar” van voelt, ongeacht of zij in lijn zijn met wat de omgeving ervan verwacht (Arvanitis, 2017).

Onderzoeken naar de determinanten van motivatie wijzen uit dat het geven van autonomie kan leiden tot een verhoogde motivatie (Konings, 2017). Een meta-analyse door Patal, Cooper en Robinson (2008) laat zien, dat wanneer leerlingen keuzes aangeboden krijgen, er een significante toename is in intrinsieke motivatie, de moeite die zij steken in het maken van de opdrachten, prestaties van opdrachten en de waargenomen competentie door de leerlingen zelf.

Zuckerman, Porac, Lathin, Smith en Deci (1978) toonden in hun onderzoek dat wanneer deelnemers meer keuzes en opties kregen bij het maken van een opdracht, hun intrinsieke motivatie daarbij ook toenam. McCarrin (2007) laat in haar onderzoek een ander bijkomend effect zien van autonomie. Wanneer leerlingen een vrije keuze hadden tijdens het uitvoeren van opdrachten, waren de leerlingen beter in staat om informatie te verwerken en te onthouden.

Wanneer de behoefte aan autonomie niet wordt bevredigd, krijgen leerlingen het idee dat het gedrag dat ze vertonen niet vanuit henzelf komt, maar dat het wordt beïnvloed door externe factoren (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2008). Dit ondermijnt op zijn beurt de intrinsieke motivatie van de leerling.

Vansteenkiste et al. (2005) beargumenteren dat schooldirecties en leerkrachten hun best moeten doen zo weinig mogelijk maatregelen te nemen die een sterk controlerend en sturend aspect bevatten. Het openlijk belonen van de beste leerlingen via prijzen en het opleggen van straffen voor onvoldoende studieresultaten kunnen het beste worden vermeden, evenals het openbaar maken van examenscores, het geven van onaangekondigde toetsen zonder overleg en het dwingend opleggen van deadlines. Dergelijke maatregelen zouden volgens Vansteenkiste et al (2005) gemiddeld genomen, de behoefte aan autonomie van leerlingen frustreren, door te veel de druk uit te oefenen en zou hun intrinsieke leergierigheid tenietdoen.

2.3. Betrokkenheid

Betrokkenheid heeft binnen de zelfdeterminatietheorie te maken met de behoefte aan de relationele verbondenheid met anderen (Deci & Ryan, 2000). Het gaat om het gevoel betrokken te zijn en deel uit te maken van een sociaal milieu (Baumeister & Leary, 1995). De zelfdeterminatietheorie legt de nadruk op het feit dat het sociaal contact betekenisvol en

diepgaand moet zijn, wil er echt sprake zijn van verbondenheid (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000). De zelfdeterminatietheorie stelt dat intrinsieke motivatie zich meer ontwikkelt in een omgeving waar er sprake is van een gevoel van veiligheid en verbondenheid. In een onderzoek van Anderson, Manoogian en Reznick (1976) is het tegenovergestelde ook waar te nemen, waarbij de intrinsieke motivatie van een kind afneemt wanneer hij wordt genegeerd.

Een goede band tussen leerling en leerkracht maakt dat leerlingen door de leerkracht vastgelegde doelen en waarden overnemen of integreren als eigen redenen om te leren waardoor ze zich gaan inzetten om te leren. Dit komt doordat een goede band tussen leerkracht en leerling de psychologische behoefte aan verbondenheid vervult (Opdenakker, 2014).

2.4. Competentie

Bij competentie binnen de zelfdeterminatietheorie gaat het erom dat mensen ervaren dat hun handelingen effectief worden uitgevoerd (Ryan & Niemic, 2009). Het betreft hier de psychologische behoefte om betekenisvolle invloed uit te oefenen op de omgeving, alsmede de neiging jezelf te ontwikkelen en verbeteren (Legault, 2016). Legault geeft verder aan dat een gevoel van competentie ervoor zorgt dat men uitgedaagd wil worden en uitdagingen opzoekt. Kortgezegd, gaat het bij competentie erom dat men zich capabel en effectief voelt. Voor een hoge mate aan intrinsieke motivatie, is het belangrijk dat men zich competent voelt en aan de behoefte aan autonomie is voldaan (Deci & Ryan, 2000; Ryan, 1982).

De behoefte aan competentie draagt bij aan doorzettingsvermogen, aanhoudende inspanning en aandacht, en de wil om te verbeteren (Legault, 2016). Dit zorgt ervoor dat men een voorkeur krijgt voor taken die uitdagend zijn boven taken die makkelijk uit te voeren zijn. Het uit zich in het streven om de capaciteiten volop te beheersen en om de aangeboren potentie bereiken (Deci & Ryan, 2002). Door de behoefte aan competentie te bevredigen ontstaat er een vertrouwen in het eigen kunnen en een vertrouwen om het eigen kunnen te ontwikkelen.

Een verminderd gevoel van competentie kan ervoor zorgen dat leerlingen minder presteren in situaties waar zij persoonlijk beoordeeld worden (Van Yperen, 2007). Leerlingen die graag lof ontvangen van hun leerkrachten en geloven dat het uitvoeren van een opdracht leidt tot

meer lof van de leerkracht, zullen niet gemotiveerd zijn de opdracht uit te voeren wanneer zij twijfelen aan hun eigen kunnen (Schunk, 1991).

2.5 Rol van de leerkracht in het bevorderen van de motivatie

De rol van de leerkracht is belangrijk voor de motivatie van leerlingen. Leerkrachten die het lesgeven afstemmen op de drie basisbehoeften (i.e. autonomie, verbondenheid en competentie) van de leerlingen vormen een klimaat waarin leerlingen gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan en waarvan zij uiteindelijk optimaal profiteren (Dijkstra, 2011).

Door de drie basisbehoeften concreet te maken in praktische aanwijzingen, kunnen leerkrachten dit verwezenlijken. Zo kan behoefte voor verbondenheid zich bijvoorbeeld uitdrukken doordat docenten leerlingen laten weten dat zij beschikbaar zijn en naar hen willen luisteren, zij de tijd nemen voor interacties met leerlingen, zij belangstelling tonen voor de achtergrond van de leerlingen, zij afspraken met leerlingen nakomen en zij discreet omgaan met vertrouwelijke informatie (Dijkstra, 2011). Skinner en Belmont (1993) laten in hun onderzoek zien dat wanneer leerkrachten een optimale structuur in de klas creëren en sterk betrokken zijn met hun leerlingen, het resulteert in een verbeterde motivatiebeleving voor de leerlingen.

Koca (2016) concludeert in haar literatuuronderzoek dat een positieve relatie tussen leerkracht en leerling een warme leeromgeving creëert, die zorgt voor een verhoogd aanpassingsvermogen en motivatie van de leerling. Een negatieve relatie tussen leerkracht en leerling daarentegen leidt tot verminderde prestaties en conflicten. Daniel & Perry (2003) laten in hun onderzoek zien dat leerkrachten die meer leerlinggericht te werk gingen, meer gemotiveerde studenten hadden dan leerkrachten die dat niet deden.

Opdenakker (2014) stelt dat om de behoefte van verbondenheid te vervullen het belangrijk is voor leerlingen dat ze zich verbonden voelen met een ‘community of learners’ en dat ze bij hun leerkrachten betrokkenheid op leerlingen ervaren. Dit houdt volgens haar in dat leerkrachten plezier ervaren wanneer ze contact hebben met leerlingen, affectie vertonen naar hun leerlingen, bezorgdheid uiten en onvoorwaardelijk aandacht hebben voor de leerlingen, tijd voor hen maken, en zich weten aan te passen aan hun leerlingen. Funest voor het vervullen van de behoefte aan verbondenheid is als een leerling zich afgewezen en genegeerd

voelt door de leerkracht.

Aandacht voor competentie kan zich uiten doordat docenten actief beurten geven aan alle leerlingen, ze ruimte geven aan verschillen in werk- en leerstijl, ze blijk geven van hoge verwachtingen, die aansluiten bij de mogelijkheden en talenten van leerlingen; ze vragen stellen die tot reflectie uitnodigen (Dijkstra, 2011).

Skinner en Belmont (1993) geven aan dat, volgens hun model, het vervullen van de behoefte aan competentie wordt gerealiseerd door een optimale structuur in de klas. Dit houdt in dat leerkrachten duidelijk hun verwachtingen dienen kenbaar te maken aan leerlingen, consistent, contingent en voorspelbaar handelen, instrumentele hulp en zich aanpassen aan het niveau van de leerlingen. Structuur helpt leerlingen zich bekwaam en competent voelen om opdrachten uit te voeren (Vansteenkiste et al., 2007). Wanneer structuur ontbreekt ontstaat er chaos en onduidelijkheid. De verwachtingen worden dan niet duidelijk uitgesproken door de docent en de regels zijn en de regels voor de leerlingen zijn onhelder. Wanneer leerlingen niet weten wat er van ze verwacht wordt of niet duidelijk is hoe zij het moeten aanpakken, zullen zij zich niet competent voelen (Hornstra, Weijers, Van der Veen & Peetsma, 2016). Dit zorgt voor een afname in hun motivatie.

Ten slotte is aandacht voor autonomie bijvoorbeeld dat docenten initiatieven van leerlingen erkennen, ze ideeën van leerlingen waarderen en er mee aan de slag gaan, ze leerlingen uitdagen eigen oplossingen te bedenken, ze leerlingen echte keuzes geven bij het maken van taken (hoe en wat), ze leerlingen laten meebepalen hoe de klas wordt ingericht, ze een aantal organisatorische zaken aan leerlingen toevertrouwen (Dijkstra, 2011).

Leerkrachten kunnen de autonomie van leerlingen stimuleren door meer vrijheid te geven in hun leeractiviteiten en door het overbruggen van schoolactiviteiten met de interesses van de leerlingen. Vooral belangrijk in het bevorderen van autonomie is dat er geen sprake is van externe beloningen, controle en druk die wordt uitgeoefend (Skinner & Belmont, 1993).

Het verschil tussen leerkrachten die autonomie ondersteunen en leerkrachten die dat niet doen uit zich als volgt in het onderzoek van Deci et al. (1981): Deci en zijn collega's onderzochten het gedrag en motivatie van leerlingen tussen die van autonomie-ondersteunende leerkrachten en controlerende leerkrachten. Leerlingen van autonomie-ondersteunende leerkrachten waren

meer nieuwsgierig, meer bereid voor uitdagingen en meer gemotiveerd. De leerlingen van de controlerende leerkrachten daarentegen waren minder gemotiveerd, hadden minder vertrouwen in hun kunnen en hadden een lager zelfbeeld.

Al met al is er voor de leerkracht een cruciale rol weggelegd in het helpen verzadigen van de drie psychologische basisbehoeften van de leerling, resulterend in betere prestaties tijdens de lessen.

2.6 Geslacht en motivatie

Aangenomen wordt dat het geslacht van leerlingen invloed uitoefent op de motivatie van leerlingen (Dowson, McInerney & Nelson, 2006). Martin (2004) deed onderzoek naar de mate van verschil in de motivatie tussen jongens en meisjes. Hij concludeerde dat er verschillen te vinden zijn in hoe jongens en meisjes gemotiveerd zijn, maar dat deze verschillen niet groot zijn. Meisjes zijn volgens dit onderzoek statistisch gezien beter in leerfocus, planning en doorzettingsvermogen terwijl jongens significant meer zichzelf tegenwerken. Wanneer het aankomt op sleutelfacetten van motivatie, is er geen belangrijk verschil te vinden tussen beide geslachten. In een ander onderzoek onderzochten Martin en Marsh (2005) of het geslacht van de leerkracht ook invloed had op de motivatie van de leerlingen. Zij concludeerden dat het geslacht van de leerkracht niet van invloed is op de motivatie van de leerlingen. Jongens zijn niet meer gemotiveerd onder mannelijke leerkrachten en meisjes zijn niet meer gemotiveerd onder vrouwelijke leerkrachten.

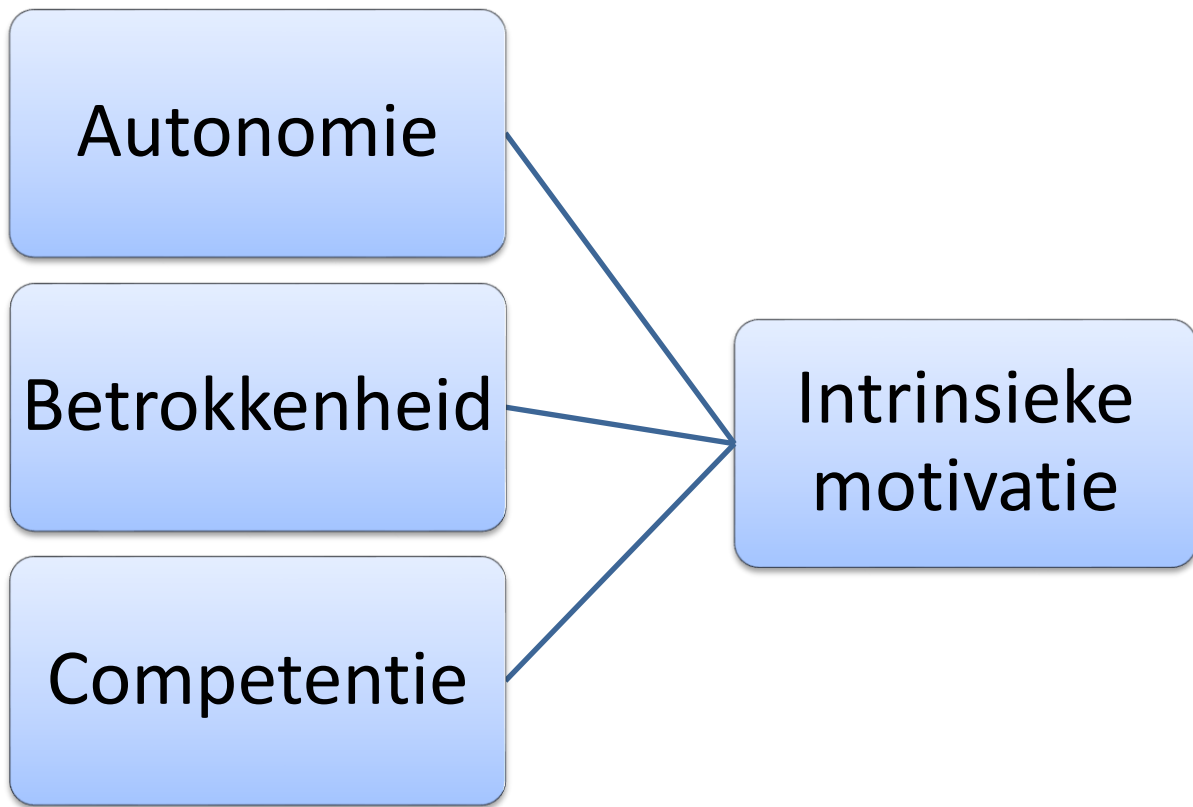
2.7 Conceptueel model

Samenvattend kan er gezegd worden dat uit de literatuur blijkt dat wanneer de drie psychologische basisbehoeftes van de leerlingen bevredigd zijn, dat de intrinsieke motivatie bevordert tijdens het Mentorproject. Het bevredigen van de basisbehoeftes zorgt ervoor dat leerlingen tijdens de lessen van het Mentorproject zich autonoom voelen en zich niet onder druk voelen bij het maken van opdrachten, zich veilig en verbonden voelen in hun omgeving en een vertrouwen krijgen in het eigen kunnen. Leerkrachten, of in het geval van SKC, mentoren spelen een cruciale rol in het bevredigen van de basisbehoeftes en moeten weten hoe ze daar op in kunnen spelen om de intrinsieke motivatie tijdens de lessen te stimuleren. Door onder andere beurten te geven aan en verwachtingen duidelijk te maken, stimuleren ze de competentie. Voor autonomie kunnen mentoren leerlingen echte keuzes geven bij het

maken van taken en leerlingen laten meebepalen hoe de klas wordt ingericht. Om de verbondenheid met de leerlingen vergroten kunnen mentoren bijvoorbeeld de tijd nemen voor interacties met leerlingen en affectie vertonen naar de leerlingen toe. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn zullen dan ook beter presteren tijdens de lessen.

Door middel van kwantitatief en kwalitatief onderzoek onder de leerlingen wordt gekeken in hoeverre SKC weet de drie basisbehoeftes van de leerlingen te bevredigen om zodanig de intrinsieke motivatie te stimuleren tijdens het Mentorproject.

In het onderstaand model is een weergave te zien van de zelfdeterminatietheorie die de grondslag vormt van dit onderzoek.



Figuur 1. Conceptueel model zelfdeterminatietheorie

Hoofdstuk 3 Onderzoeksdesign

In dit hoofdstuk wordt eerst de onderzoeksmethode behandeld, waarna vervolgens de onderzoeksdoelgroep wordt beschreven. Ten slotte wordt er ingegaan op het onderzoeksinstrument.

3.1 Onderzoeksmethode

Om de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek te beantwoorden wordt gebruikgemaakt van een kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethode, ook wel bekend als een mixed-methode onderzoeksmethode. Kwantitatief onderzoek wordt uitgevoerd om zowel beschrijvende als verklarende onderzoeksvragen te beantwoorden (Verhoeven, 2011). Waar een kwantitatief onderzoek in tekort schiet is dat het niet kan weergeven in welke context zulke antwoorden worden gegeven. Een kwalitatief onderzoek biedt hierin een uitweg door dieper in te gaan op de antwoorden met verdiepende vragen om een holistisch beeld te geven (Verhoeven, 2011).

In dit onderzoek wordt voor het kwantitatief onderdeel de intrinsieke motivatie gemeten door middel van de Intrinsic Motivation Inventory (IMI), een gestructureerde schriftelijke vragenlijst (Intrinsic Motivation Inventory, n.d.). Het kwalitatief onderdeel bestaat uit een semigestructureerd vragenlijst, samengesteld door de onderzoeker. Deze vragenlijst is gebaseerd op de IMI waar leerlingen worden gevraagd naar hun motivatie tijdens het Mentorproject. De leerlingen worden gevraagd naar hoe ze het Mentorproject ervoeren, met nadruk op hoe vrij ze waren, hoe competent zij zich voelden en hoe hun band was met de mentoren.

3.2 Onderzoeksdoelgroep

De populatie van dit onderzoek bestaat uit leerlingen van het Mentorproject uit groep 8 die in het schooljaar 2017-2018 hebben deelgenomen aan het mentorproject en in het schooljaar 2018-2019 opnieuw daaraan deelnemen. Omdat aan de leerlingen wordt gevraagd naar hun ervaringen van het voorgaande jaar, kunnen leerlingen bepaalde aspecten uit dat jaar zijn vergeten. De kinderen zijn rond 11-12 jaar oud en woonachtig in Amsterdam. De leerlingen zijn per school ingedeeld in hun eigen groepen met een mentor die de groep leidt. Er is geen data aanwezig over de precieze verhouding tussen jongens en meisjes. Vanuit het SKC wordt er gezegd dat over het algemeen meer meisjes mee doen dan jongens.

3.3 Onderzoeksinstrument

Voor de IMI is gekozen omdat het de drie basisbehoeftes meet van de zelfdeterminatietheorie. McAuley, Duncan en Tammen (1989) hebben in hun onderzoek de validiteit van de vragenlijst bevestigd. Ook heeft de IMI met een Cronbachs alpha van 0.78, een hoge interne betrouwbaarheid. De items in deze versie van de IMI bestaan uit 42 items, ieder in de vorm van een stelling. De IMI meet de schalen interesse/plezier, waargenomen competentie, inzet, waargenomen vrijheid, ervaren druk/stress, waarde/nut en relatie met leerkracht. De leerling geeft op een 7-punts Likert-schaal aan in hoeverre de stelling van toepassing is. De zeven antwoordmogelijkheden zijn als volgt; 1 helemaal niet mee eens; 2 niet mee eens; 3 deels niet mee eens; 4 neutraal; 5 deels mee eens; 6 mee eens; 7 helemaal mee eens. De IMI is nog niet in Nederland gevalideerd. Omdat met een vertaling van de vragenlijst gewerkt wordt, samen met het feit dat het moest worden aangepast met terminologie relevant aan het onderzoek (vb. leraar wordt mentor), zijn opnieuw de constructen geanalyseerd. Uit deze analyse kwam een Cronbachs alpha van 0.41 voor het construct Competent. Na verwijdering van item 11 heeft het construct van Competent een Cronbachs alpha van 0.62. Het construct van Vrijheid had een Cronbachs alpha van 0.57. Na verwijdering van item 1 heeft Vrijheid een Cronbachs alpha van 0.77. Het construct Relatie heeft een Cronbachs alpha van 0.81.

Naast de IMI is er ook gebruik gemaakt van een zelf-ontwikkeld semigestructureerd vragenlijst die meer diepgang geeft op hoe de drie psychologische behoeftes worden bevredigd. Voor de samenstelling van de vragenlijst hebben de constructen de IMI als basis gediend. Reden waarom er is gekozen voor een semigestructureerd interview is omdat het antwoorden kan geven, waar de IMI zelf in tekort schiet zoals welke kwaliteiten zij waarderen bij hun leraar of bepaalde momenten wanneer zij zich het meest bekwaam voelde. Het biedt op deze wijze een mooie aanvulling als instrument door met verdiepende vragen een context te creëren voor de antwoorden die zijn gegeven bij de IMI.

3.4 Procedure

In de periode van week 48 beginnend op 26 november 2018 tot aan week 51 eindigend op 20 december 2018 vinden de afnames voor de IMI plaats op verscheidene basisscholen verspreid over Amsterdam. Ter voorbereiding hierop zijn assistent-coördinatoren een week van tevoren geïnstrueerd over hoe de IMI moeten worden afgenomen. Over de periode heen krijgen assistent-coördinatoren de IMI-vragenlijsten mee voor afname op de scholen die onder hun

verantwoordelijk vallen. De assistent-coördinatoren instrueren de mentoren over de IMI-vragenlijst. Aan het begin van de les spreekt de mentor de leerlingen aan en legt de bedoeling uit van de vragenlijst. De afname duurt maximaal 15 minuten. Er mag onder de leerlingen niet met elkaar worden gediscussieerd over de antwoorden. Voor vragen en/of opmerkingen konden de leerlingen terecht bij de mentor. De mentor was voorzien van een begrippenlijst, als de leerlingen stuiten op woorden waar ze de betekenis niet van weten. Alvorens het onderzoek zijn de ouders benaderd door de SKC om toestemming te verlenen voor het onderzoek.

Het tweede onderdeel bestaat uit een semigestructureerd vragenlijst die wordt afgenomen op dinsdag 15 januari en woensdag 16 januari. De respondenten bestaan uit 5 leerlingen die ook deelnemen aan de IMI. Leerlingen worden per groep benaderd door de onderzoeker. De onderzoeker doet samen met de desbetreffende mentor een rondvraag naar eerdere deelname met de IMI. Van daaruit worden 1 á 2 leerlingen per groep, per school geselecteerd voor deelname aan de vragenlijst. De afname is persoonlijk gedaan door de onderzoeker. In overleg met de assistent-coördinator is er 10 minuten per leerling de vragenlijst afgenomen. De afname was individueel en vond mondelings plaats in ruimtes op de basisscholen die is toegewezen door een leerkracht. De leerlingen kregen vragen van de onderzoeker die ze mochten beantwoorden, waarop de antwoorden zowel schriftelijk als met een geluidsrecorder werden opgenomen.

3.5 Analyse

Analyses van de resultaten van de IMI-vragenlijst worden uitgevoerd in SPSS. Gezien het feit dat de vragenlijst schriftelijk is ingevuld, is de data handmatig ingevoerd. Om de eerste drie deelvragen te beantwoorden worden gemiddeldes van de resultaten gebruikt van de relevante constructen van de IMI-vragenlijst: waargenomen competentie, waargenomen vrijheid en relatie. Voor de vierde deelvraag wordt de Mann-Whitney U-toets toegepast.

De informatie uit de interviews wordt geanalyseerd via een protocolanalyse (van der Zee, 2016). Een protocolanalyse wordt uitgevoerd in de volgende stappen. De eerste stap bestaat uit het overtypen van alle interviewgegevens. Deze stap levert een geschreven tekst op en vormt het uitgangspunt van de analyse. De tweede stap bestaat uit het wissen van alle gegevens uit de tekst die niet relevant zijn voor het onderzoek. De derde stap bestaat uit het

opsplitsen van de informatie uit de tekst in fragmenten. In stap vier krijgt ieder fragment een label. Deze labels bestaan uit trefwoorden. In de vijfde stap worden de labels geordend op basis van de trefwoorden. De labels worden in een overkoepelende term geplaatst. In stap zes worden alle tekstfragmenten verplaatst onder de labels. Ten slotte wordt in stap zeven de tekst herschreven. In deze nieuwe tekst worden de meningen van de respondenten samengevoegd en afgezet om zo overzichtelijk te krijgen welke meningen gedeeld worden en welke meningen van elkaar afwijken. In deze stap worden ook alle namen van de respondenten verwijderd en in plaats daarvan krijgen ze een titel of een nummer toegewezen om zo de anonimiteit van de respondenten te waarborgen (vb: Leerling1)

Hoofdstuk 4 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk wordt de uitvoering van het onderzoek weergegeven. Het verloop van het onderzoek zal eerst worden besproken en wordt gevolgd door de respons van de leerlingen die hebben meegedaan aan het onderzoek. Vervolgens volgen de resultaten van het onderzoek die antwoord zullen geven op de deelvragen.

4.1 Uitvoering onderzoek

Het onderzoek vond plaats binnen verschillende basisscholen in Amsterdam. De afname vond plaats in klaslokalen waar de leerlingen tijdens het Mentorproject gebruikelijk hun lessen volgen. De populatie bestond uit 361 leerlingen. In totaal hebben 51 leerlingen meegedaan met het onderzoek. Wegens het feit dat 12 vragenlijsten onvoldoende zijn ingevuld (bij minimaal 30% niet), zijn er maar 39 respondenten meegenomen in de resultaten. 64% van de respondenten zijn meisjes, 36% van de respondenten zijn jongens. De gemiddelde leeftijd van de steekproef is 11,2 jaar ($SD=0,49$).

Tabel 1
Respons per geslacht

	Geslacht leerling	Percentage	Gemiddelde leeftijd
Jongens	14	35,9	11,1
Meisjes	25	64,1	11,3

4.2 Resultaten Kwantitatieve data

Resultaten deelvraag 1

Deelvraag 1 luidt: In hoeverre voelen de leerlingen zich competent.

De gemiddelde mate van competentie is berekend door middel van het samenvoegen van de items van de construct Waargenomen Competentie en daar het gemiddelde van te berekenen. Hieruit is een gemiddelde gekomen van 5,8 ($SD\ 0.9$). Afgerond boven naar een score van 6 komt dit overeen met het schaalantwoord 'mee eens' op de IMI. Leerlingen geven aan dat ze zich competent voelen tijdens het Mentorproject

Resultaten deelvraag 2

Deelvraag 2 luidt: In hoeverre voelen de leerlingen zich autonoom tijdens het Mentorproject? Ook bij deze deelvraag is het antwoord verkregen door het samenvoegen van de items van construct Vrijheid en daar het gemiddelde van uit te rekenen. Hieruit is een gemiddelde van 5,03 ($SD\ 0,93$) uit gekomen. Afgerond beneden naar een score van 5 komt dit overeen met het

schaalantwoord ‘beetje mee eens’ op de IMI. Leerlingen zeggen een beetje autonomie te ervaren bij de lessen van het Mentorproject.

Resultaten deelvraag 3

Deelvraag 3 luidt: In hoeverre voelen de leerlingen zich aangenaam bij hun mentor?

Deze deelvraag wordt op dezelfde wijze beantwoord als deelvraag 1 en 2. Ditmaal worden de items van het construct Relatie met elkaar samengevoegd en waar vervolgens het gemiddelde van wordt berekend. Hieruit is een gemiddelde score gekomen van 5,55 (SD 1,4). Afgerond boven naar een score 6 komt dit overeen met het schaalantwoord ‘Mee eens’ op de IMI. Leerlingen kunnen het goed vinden met hun mentor tijdens het Mentorproject.

Gemiddeld genomen over de drie constructen (waargenomen competentie, waargenomen vrijheid, relatie) is er een score van 5,51 (SD 0.94).

Resultaten deelvraag 4

Om deze deelvraag te beantwoorden is er gebruik gemaakt van de Mann-Whitney U-toets. De Mann-Whitney is toegepast op de schalen Waargenomen Competentie, Vrijheid en Relatie. Per construct is er gekeken of er een significant verschil was tussen beide geslachten.

Waargenomen Competentie

Uit de resultaten van de Mann-Whitney U-toets blijkt dat jongens (*Mean* = 5,24) en meisjes (*Mean* = 5,49) niet significant verschilden op waargenomen competentie ($U = 140,5$ $z = -1.013$, $p = 0.331$).

Vrijheid

Uit de resultaten van de Mann-Whitney U-toets blijkt dat jongens (*Mean* = 4,65) en meisjes (*Mean* = 5,24) niet significant verschilden op vrijheid ($U = 115,5$ $z = -1.745$, $p = 0.081$).

Relatie

Uit de resultaten van de Mann-Whitney U-toets blijkt dat jongens (*Mean* = 4,62) en meisjes (*Mean* = 6,07) significant verschilden op Vrijheid ($U = 73$ $z = -2.993$, $p = 0.002$).

4.3 Resultaten kwalitatieve data

Aan de hand van een semigestructureerd vragenlijst zijn een vijftal leerlingen geïnterviewd over hun motivatie tijdens het Mentorproject. In dit interview werden vragen gesteld gerelateerd aan de constructen van de IMI. De constructen die worden meegenomen in de resultaten zijn de constructen Plezier, Waargenomen Competentie, Vrijheid en Relatie omdat deze constructen gerelateerd zijn aan de intrinsieke motivatie en de drie basisbehoeftes. De transcripts van de interviews zijn te vinden in bijlage 3. In tabel 2 is een spreadsheet te vinden van de antwoorden in het kort.

Gevraagd naar hun favoriete momenten tijdens het Mentorproject, komen per leerling verschillende antwoorden naar voren. Eén van de leerlingen benoemt de uitjes met het mentorproject terwijl een ander leerling het heeft over leren presenteren en discussiëren. Op de vraag of de leerlingen plezier hadden tijdens het Mentorproject, antwoorden de leerlingen allen “Ja”. De leerlingen hadden over het algemeen plezier tijdens het Mentorproject en konden verschillende aspecten daarvan waarderen.

Ook werd aan de leerlingen gevraagd naar hun gevoel van competentie. Leerlingen gaven over het algemeen aan dat ze wel goed over zichzelf dachten tijdens het maken van de opdrachten. Een leerling gaf aan dat het belangrijk was om de opdrachten goed uit voeren omdat hij iets wilde leren. Eén leerling had een neutrale houding bij het maken van de opdrachten. Een ander leerling kon niet meer herinneren hoe zij over zichzelf dacht.

Op het gebied van vrijheid tijdens het Mentorproject waren alle leerlingen tevreden over de vrijheid die ze genoten tijdens het Mentorproject. Eén leerling gaf aan misschien meer actievare opdrachten te hebben gewild tijdens de lessen. “Nee maar misschien was het ook fijner geweest dat we andere opdrachten kregen. Leuk. Toch wel. Meer opdrachten die je wat meer moet doen. Dat je meer actief bent”, zo luidt zijn antwoord.

Aan de leerlingen is gevraagd of ze een goede band hadden met hun mentor. In alle gesprekken benoemden de leerlingen dat ze de band met mentor positief beoordeelden. De cijfers die ze de mentor geven sluiten hier bij aan; ze liggen tussen een 8 en 9. Leerlingen waarderen de mentoren omdat ze lief, kalm en begripvol waren. Een leerling had het volgende

te zeggen over zijn mentor: “Hij bleef altijd kalm, rustig. Hij deed dit goed. En legt alles goed uit. Hij heeft veel geduld.”

Tabel 2

Spreadsheet interviews

	Favoriete activiteiten Mentorproject	Plezier	Competentie	Vrijheid	Band met de mentor	Cijfer Mentor	Cijfer Mentorproject
Leerling1	Groepje samenwerken en presentaties houden	Ja	Vond zelf dat hij het goed deed	Veel vrijheid	Lieve mentor	9	8
Leerling2	Presenteren en discussieren	Ja	Gewoon, normaal	Er was wel vrijheid	Hielp goed, was lief	8	7
Leerling3	Brainstormen	Ja	Dat weet ik eigenlijk niet meer zo goed	Wel vrijheid	Kon goed begrijpen	8.7	7
Leerling4	Spelletjes	Ja	Dat ik het wel goed had gedaan	Vond de vrijheid wel goed zo	Hij bleef altijd kalm, rustig	8,5	9
Leerling5	Mentorprojectuitjes	Ja	Geconcentreerd,	Vrijheid was gewoon goed	Ik denkdat ie het best goed deed	8,5	7

Hoofstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden allereerst de bevindingen van het onderzoek samengevat en een antwoord gegeven aan de hoofdvraag. Vervolgens volgt er een discussie waarin de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van het onderzoek wordt besproken.

Daaropvolgend worden aanbevelingen gegeven aan de opdrachtgever op basis van de bevindingen van het onderzoek. Ten slotte eindigt dit hoofdstuk met een stuk toegewijd aan de rol van de toegepast psycholoog.

5.1 Conclusie

Dit onderzoek had als doel te onderzoeken hoe het gesteld was met de intrinsieke motivatie van de leerlingen tijdens de lessen van het Mentorproject. Om dit te onderzoeken is gebruikt gemaakt van de IMI, een vragenlijst die intrinsieke motivatie meet op basis van de zelfdeterminatietheorie en een semigestructureerd interview gebaseerd op de IMI.

De eerste deelvraag luidt *In hoeverre voelen de leerlingen zich competent tijdens het Mentorproject?* Gebaseerd op de resultaten valt er te zeggen dat de leerlingen zich wel competent voelen. Dat wil zeggen dat de leerlingen zich volgens de IMI als de interviews zich niet uiterst competent voelen, maar wel competent genoeg om met de lessen mee te doen. Ze voelen zich tijdens het Mentorproject bekwaam genoeg over de opdrachten die ze maken. Voor een hoge mate aan intrinsieke motivatie is het belangrijk dat men zich competent voelt en aan de behoefte aan autonomie is voldaan (Deci & Ryan, 2000; Ryan, 1982). De leerlingen voelen zich tijdens het Mentorproject uitgedaagd (Legault, 2016). Door de behoefte aan competentie te bevredigen hebben de leerlingen een vertrouwen in het eigen kunnen en een vertrouwen om het eigen kunnen te ontwikkelen. Aansluitend hierop komt uit de interviews komt naar voren dat leerlingen zich ook trots en goed konden voelen bij het maken van de opdrachten.

Deelvraag 2 luidt *In hoeverre voelen de leerlingen zich autonoom tijdens het Mentorproject?* De leerlingen geven zowel volgens de IMI als via de interviews aan over het algemeen een beetje vrijheid te genieten tijdens de Mentorlessen. De leerlingen vinden dat er wel beetje vrijheid aanwezig is tijdens de lessen. Leerlingen geven in de interviews aan dat ze geen druk voelden bij het maken van de opdrachten. Leerlingen voelen zich autonoom als zij achter hun gedrag staan en zich eigenaar voelen van het gedrag dat ze vertonen, ongeacht de

verwachtingen van de omgeving (Van den Broeck et al., 2009; Arvantis, 2017). Alle leerlingen waren tevreden over de mate van vrijheid die ze ervoeren tijdens het Mentorproject. Er was geen gevoel van “moeten” tijdens het maken van de opdrachten, zo geven de leerlingen dat aan in de interviews. De leerlingen ervaren hun gedrag als autonoom en hebben niet het idee dat ze beperkt zijn in hun handelingen. Dit draagt bij een verhoogde intrinsieke motivatie (Konings, 2017).

Met betrekking tot deelvraag 3 *In hoeverre voelen de leerlingen zich aangenaam bij hun mentor?* geven de resultaten van de IMI en de antwoorden van de interviews weer dat leerlingen zich betrokken voelen bij hun mentor. De leerlingen voelden een aangename band aan met hun mentor. Dat er voldoende betrokkenheid is tussen de leerlingen en de mentoren duidt op een relatie van enige betekenis en diepgang (Reis et al., 2000). Een goede band tussen leerling en mentor maakt dat de leerlingen de waardes van de mentor weet over te nemen en eigen maakt (Opdenakker, 2014). Zo ook geven de leerlingen in de interviews aan dat ze de mentoren konden waarderen om hun lieve en begripvolle karakter en hun kalme en rustige houding. Door aan te geven dat zij zich betrokken voelen met hun mentoren, voelen zij zich betrokken bij een sociaal milieu (Baumeister & Leary, 1995). Deze kwaliteiten dragen bij aan een leeromgeving van veiligheid en verbondenheid die zorgt voor een verhoogde aanpassingsvermogen en motivatie van de leerling (Koca, 2016).

Bij deelvraag 4 *Is er een verschil in de motivatiebeleving tijdens het Mentorproject tussen jongens en meisjes?* is te zeggen dat er alleen op het gebied van relatie met de leraar er een significant verschil is tussen jongens en meisjes, waar de meisjes zich meer verbonden voelden met de mentor dan jongens op basis van de IMI. In de literatuur wordt aangenomen dat het geslacht van leerlingen invloed uitoefent op de motivatie van leerlingen (Dowson, McInerney & Nelson, 2006). In de interviews is er geen verschil te merken tussen jongens en meisjes over de verbondenheid met hun mentoren. Alle leerlingen geven een positieve beoordeling aan hun mentoren en blijken zeer tevreden te zijn. In de literatuur is op het gebied van sleutelfacetten ook geen significante verschil te vinden tussen beide geslachten (2004). Een verschil in de betrokkenheid tussen geslachten bij de IMI kan wat dat betreft ook liggen aan factoren buiten de intrinsieke motivatie van de jongens en zo kan er gekeken worden naar de verschillen in hoe beiden geslachten gemotiveerd raken (Martin, 2004).

De hoofdvraag *Hoe intrinsiek gemotiveerd zijn de leerlingen tijdens het Mentorproject?* is centraal in geweest in dit onderzoek. Over het algemeen kan gezegd worden dat de leerlingen tijdens het Mentorproject intrinsiek gemotiveerd waren. De leerlingen voelen zich tijdens de lessen competent, ervaren een zekere mate aan vrijheid en voelen zich niet onder druk gezet tijdens de lessen en voelen zich verbonden met hen mentoren. Meisjes voelen zich meer betrokken met hun mentor dan jongens. Het Mentorproject weet leerlingen te voorzien in hun drie essentiële psychologische basisbehoeftes.

5.2 Discussie

5.2.1 Betrouwbaarheid

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een gestandaardiseerde vragenlijst die is vertaald naar het Nederlands en is aangepast aan dit onderzoek. De Cronbach's Alpha op de drie schalen van Waargenomen Competentie, Waargenomen Vrijheid en Relatie waren respectievelijk 0.62, 0.77 en 0.81, waardoor ze boven de wenselijke waarde van 0.6 liggen (Baarda, de Goede & van Dijkum, 2011). Dit gegeven is een belangrijke bijdrage aan de interne betrouwbaarheid van dit onderzoek. Ook is de vragenlijst anoniem afgenomen zodat niet achterhaald kan worden door welke leerlingen hij is ingevuld. De anonimiteit van deelnemers zo goed mogelijk waarborgen verkleint de kans op sociaal wenselijke antwoorden (Zuidegeest, Hendriks, & Rademakers, 2008).

Ondanks dat de deelnemers allemaal in een soortgelijke setting de vragenlijst afnamen (in een klas, met de mentor die vragenlijst doorneemt) zijn de afnames niet gecontroleerd en kunnen er verschillen hebben plaatsgevonden in de afname. Daarnaast moet de rol van de mentor ook niet worden onderschat in dit onderzoek. Tijdens dit onderzoek is gebleken dat een mentor zich ook moet inspannen om ervoor te zorgen dat de vragenlijsten goed worden begrepen en ingevuld. Gebeurt dat niet, dan zullen vele vragenlijsten onvolledig of verkeerd zijn ingevuld en de betrouwbaarheid van het onderzoek aantasten. Deze mogen dan ook niet worden meegenomen in het onderzoek, waardoor de respons buiten verwachting kleiner is. Na de eerste tekenen van zulke gevallen is een begrippenlijst voor de mentor inbegrepen, waardoor begeleiding bij de afname succesvoller moet verlopen en de betrouwbaarheid moet toenemen. Omdat er vanwege planning en logistiek gebruik is gemaakt van de mentoren voor de afname van de IMI in plaats van de onderzoeker zelf, valt de betrouwbaarheid van het onderzoek lager uit. Dit omdat er onderling de mentoren verschil kan zijn in het monitoren van de

afname.

De interviews vonden allen plaats in soortgelijke ruimte. De ruimtes waren niet groter dan een kantoor en bevatten een tafel en stoelen voor de interviewer en de leerling. Er waren weinig tot geen storingen door leerkrachten tijdens de interviews. Er was weinig tot geen ruis gedurende de interviews. De duur van alle interviews waren ook nagenoeg gelijk. Ieder leerling kreeg dezelfde hoofdvragen, maar de vervolgvragen konden afhankelijk van de antwoorden van elkaar verschillen. In een herhalend onderzoek kan afhankelijk van de vervolgvraag een ander antwoord worden gegeven. Echter wanneer een focus wordt gelegd op de drie basisbehoeftes is de kans sterk aanwezig dat soortgelijke antwoorden in een herhalend onderzoek worden gegeven. De betrouwbaarheid van de kwalitatieve methode wordt dan ook redelijk beschouwd.

5.2.2 Validiteit

Er moet met dit onderzoek rekening worden gehouden met de constructvaliditeit van de versie van de IMI die is aangepast voor dit onderzoek. Hoewel de IMI alleen in het buitenland is getest op de validiteit, is in dit onderzoek ervan uit genomen dat het in het Nederlands ook valide is. Hierdoor is deze versie van de IMI daar niet op getoetst. Van een aantal assistent-coördinatoren kwam de opmerking dat de leerlingen de vragenlijst te lastig en te lang vonden. Een oorzaak hiervoor hiervan kan zijn dat kinderen niet zo goed snapten wat er van ze gevraagd werd tijdens het invullen. Dit zorgt ervoor dat de constructvaliditeit van de IMI in twijfel wordt getrokken en dat de resultaten voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden. Een tweede punt is de verhouding onder respondenten op het gebied van geslacht. Aanzienlijk meer meisjes dan jongens deden mee aan het onderzoek. Er valt niet te zeggen of dit te maken heeft met het feit dat meer meisjes hebben meegedaan aan het mentorproject vorig jaar dan jongens of dat meer meisjes dan jongens een tweede jaar van het Mentorproject volgen dan jongens. Deze verhouding zorgt er echter wel voor dat de externe validiteit onder druk komt te staan. Dit betekent dat er voorzichtige uitspraken over de jongens moet worden gedaan binnen dit onderzoek.

Met betrekking tot de interviews zijn de hoofdvragen die van tevoren zijn opgesteld gelijk, maar gebaseerd op de antwoorden konden de vervolgvragen die daarop volgden verschillen van elkaar. Niet alle leerlingen vonden het makkelijk om hun mening onder woorden te brengen (“Ik kan niet zo goed mijn mening onderbouwen”). Hierdoor kan niet gezegd worden

dat iedere leerling even eenduidig zijn mening geeft over hun intrinsieke motivatie tijdens het mentorproject. Dit heeft ook deels te maken met dat de leerlingen werd gevraagd naar hun ervaringen van minimaal zeven maanden terug. Hierdoor kunnen bepaalde aspecten in de vergetelheid zijn geraakt. Ook de duur van het interview laat te wensen over. Achteraf blijkt een interview van tien minuten vrij kort te zijn. Veel vragen konden niet worden gesteld doordat er rekening moest worden gehouden met een korte tijdsplan. Dit zorgt ervoor dat de interviews te kort schiet in meer diepgang dan is gewenst.

Dit onderzoek kan vanwege bovengenoemde factoren onderhevig zijn aan fouten en beperkt de reikwijdte van de conclusies. Resultaten van dit onderzoek moeten dan ook met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Desondanks, kunnen de resultaten van de IMI en de interviews bruikbaar zijn voor de opdrachtgever. De opdrachtgever heeft met deze gegevens een indicatie over de intrinsieke motivatie die ze voorheen niet hadden. Ook kan de opdrachtgever de resultaten gebruiken als aanleiding voor vervolgonderzoek, met de beperkingen in de ogenschouw. De versie van de IMI die is aangepast voor dit onderzoek kan in het vervolg worden gebruikt gezien eerder is bevestigd dat de betrouwbaarheid van deze vragenlijst als redelijk wordt beschouwd. Een aantal aanpassingen aan de IMI is aan de orde voor de validiteit, die in de aanbevelingen verder worden toegelicht.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Aanbevelingen voor SKC

Uit het onderzoek is gebleken dat leerlingen over het algemeen intrinsiek gemotiveerd zijn. Ze voelen zich competent, ervaren autonomie en hebben een goede band met de mentor. Dat laat zien dat er vanuit SKC goed ingespeeld wordt op de drie basisbehoeften.

De resultaten van het onderzoek geven aan dat er ruimte is om de intrinsieke motivatie verder te bevorderen en de volgende aanbevelingen kunnen de mentoren van SKC helpen hun vaardigheden aan te passen die de intrinsieke motivatie tijdens het Mentorproject consequent houden, zo niet verder stimuleren. SKC kan mentoren helpen in de ontwikkeling van deze vaardigheden, allereerst door de mentoren bewust te maken en te trainen in de zelfdeterminatietheorie en de drie psychologische basisbehoeftes. SKC kan dit faciliteren door trainingen aan te bieden gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie en het verhogen van de intrinsieke motivatie. Door de drie psychologische basisbehoeftes te vertalen naar praktische

aanwijzingen, kan SKC in een training de mentoren ondersteunen in hun vaardigheden om te voorzien in de behoeftes van de leerlingen (Dijkstra, 2011).

In de theoretische kader is benoemd hoe leerkrachten kunnen handelen om de basisbehoeften van de leerlingen de bevredigen (Dijkstra, 2011). Voor autonomie kan de SKC de mentoren sturen en trainen op het erkennen van initiatieven en ideeën van de leerlingen en lessen plannen waar hun keuzes ook toe doen. Als voorbeeld kunnen de mentoren de leerlingen meer betrekken bij de voorbereiding en de lesinhoud. Om de verbondenheid te stimuleren kunnen de mentoren vaardigheden ontwikkelen met betrekking tot het nemen van een open houding en gespreks- en luistervaardigheden. Mentoren met deze kwaliteiten laten aan de leerlingen zien dat ze beschikbaar zijn en luisteren naar wat ze de leerling te vertellen heeft. Ten slotte kunnen de mentoren inspelen op de competentie van de leerlingen door te leren actief beurten te geven, reflecterende vragen te stellen en door ruimte te geven aan verschillen in werk- en leerstijl. Gedurende de inzet van de mentoren, begeleidt SKC hierin door voor- en nabesprekingen, waar ze evalueren in hoeverre ze de vaardigheden onder de knie hebben. Het onderzoek van (Koca, 2016) benadrukt hoe belangrijk de positieve verhouding is tussen leerling en leerkracht voor de intrinsieke motivatie. Een consequentere vorm van deze vaardigheden en handelingen helpt mentoren bewust een omgeving te creëren waar de intrinsieke motivatie van de leerlingen van profiteert.

Om de effectiviteit van de trainingen te meten wordt SKC aanbevolen om leerlingevaluaties te houden. Dat kan door middel van een verkorte variant van de IMI die voor dit onderzoek is gebruikt of door zelf interviews te houden met de leerlingen. Deze methode heeft de voorkeur omdat IMI de drie basisbehoeftes meet en een semigestructureerd interview diepgang biedt, mits er voldoende tijd wordt gegeven om het interview te houden. Ook een evaluatie onder de mentoren biedt inzicht waar zij kunnen aangeven hoe zij de motivatie waarnemen onder de leerlingen. Voor een meting met de IMI is het van belang onderzoek te doen naar de constructvaliditeit. Een manier hiervoor is om de convergente validiteit te meten, waarbij de correlatie wordt gemeten tussen de IMI en een soortgelijke vragenlijst die de intrinsieke motivatie meet. Een hoge correlatie duidt dat ze hetzelfde begrip meten (Anastasi, 1990). Hierbij moet erop worden gelet dat de corresponderende test in Nederland voldoende beoordeeld is op de validiteit.

5.3.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Voor een vervolgonderzoek hierop zijn er een aantal aanbevelingen opgesteld op basis van de procedure van dit onderzoek. Deze aanbevelingen dienen om toekomstige onderzoeken op het gebied van motivatie met de IMI soepeler te laten verlopen en om meerdere invalshoeken en factoren in kaart te brengen voor een uitgebreider beeld op de motivatie van de leerlingen tijdens het Mentorproject.

Allereerst is het aanbevolen om bij een vervolgonderzoek de focus te leggen op leerlingen die in het huidige jaar meedoen met het Mentorproject. De reden hiervoor is dat de kans op een groter respons toeneemt. Ten eerste omdat de populatie veel groter zal zijn waardoor leerlingen zowel in groep 7 als in groep 8 van het Mentorproject meegenomen kunnen worden in het onderzoek. Een tweede argument hiervoor is dat veel meer scholen beschikbaar zullen zijn. Dat geeft de onderzoeker de ruimte om meer uitspraken doen over specifieke scholen en stadsgewesten in Amsterdam. Hier staat tegenover dat de planning van de afname later in het schooljaar zal moeten plaatsvinden (rond februari/maart) om de kans op een groot respons te waarborgen. Een vervolgonderzoek met een nulmeting en een eindmeting kan op groepsniveau helpen een trend te identificeren en zorgt dat de resultaten van de IMI minder afhankelijk zijn van momentopnames.

Ten tweede zal er moeten worden gekeken naar het inkorten van de vragenlijst. Hoewel de IMI meerdere constructen meet, is het handiger en vlotter voor de onderzoeker en aangenamer voor de leerling als in het vervolg de IMI wordt ingekort naar de constructen met betrekking tot de drie basisbehoeftes, namelijk de waargenomen competentie, de waargenomen vrijheid en relatie. Hierop aansluitend is het ook belangrijk te kijken naar het verminderen van de likert-schalen van zeven naar vijf. Onderzoek heeft uitgewezen dat een 5-punt Likertschaal gemakkelijk te begrijpen is en respondenten in staat stelt hun mening beter te uiten (Marton-Williams, 1986). Een 5-punt Likertschaal komt minder verwarrend over en verhoogt het respons (Babakus & Mangold, 1992; Devlin, Dong & Brown 1993; Hayes, 1992). Een 5-punt Likertschaal is zelfs meer geschikt voor vragenlijsten in Europa (Prentice, 1998).

Ten derde wordt aangeraden om de duur voor de interviews te verlengen met 5 á 10 minuten. Deze extra tijd biedt de onderzoeker de gelegenheid meer door en uit te vragen over de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Mocht daar niet een gelegenheid voor zijn om de duur

van de interviews uit te breiden, dan zijn vervolginterviews ook een optie. Vervolginterviews kunnen meer flexibiliteit bieden doordat de interviewer op eerdere antwoorden dieper in kan gaan (Valsiner & Connolly, 2003).

Voor een vervolgonderzoek wordt verder aanbevolen dat er dieper wordt gekeken naar de verhouding tussen mentor en het geslacht van de leerling. Resultaten van dit onderzoek laten zien dat meisjes zich meer verbonden voelen met hun mentoren dan jongens. Tevens is gebleken dat de verhouding tussen jongens en meisjes die opnieuw meedoen met het mentorproject ongelijk is, waar minder jongens meedoen met het Mentorproject dan meisjes. Deze gegevens bieden een opening voor nader onderzoek voor waarom jongens minder mee doen met het Mentorproject.

In de aanleiding wilde SKC met dit onderzoek uitzoeken hoe het gesteld was met de motivatie nadat werd geconstateerd dat leerlingen minder gemotiveerd meedoen met de les. Uit dit onderzoek blijkt dat op het gebied van intrinsieke motivatie de leerlingen voldoende gemotiveerd zijn. SKC wordt daarom aanbevolen om het vervolgonderzoek verder uit te breiden zodat gekeken kan worden waardoor de motivatie minder is. SKC kan een onderzoek starten met een nadruk op de extrinsieke motivatie. Met een onderzoek naar de extrinsieke motivatie dekt SKC de twee componenten van het motivatiecontinuüm (Vansteenkiste et al., 2007).

Ten slotte kan SKC onderzoek doen naar de methode en materialen die ze inzetten tijdens het mentorproject. In de aanleiding is er te lezen hoe leerlingen klagen over de methode en hoe ouderwets ze het vinden. Een onderzoek naar de methode kan inzicht bieden in hoeverre het aansluit bij de leerlingen en of dat ten grondslag ligt aan de geconstateerde motivatie.

5.4. Rol van de Toegepast Psycholoog

Voor de toegepast psycholoog is er een rol weggelegd in het helpen van leerkrachten en onderwijsinstellingen met het bevorderen van de motivatie onder de leerlingen. De toegepast psycholoog kan onderzoek doen naar de intrinsieke motivatie onder de leerlingen. Het voornaamste meetinstrument om binnen de zelfdeterminatietheorie de intrinsieke motivatie te meten blijft de IMI. Met een dergelijk onderzoek wordt er in kaart gebracht hoe het gesteld is met de intrinsieke motivatie. Naast kwantitatieve onderzoeksmethoden, kan ook kwalitatief onderzoek worden gebruikt. De toegepast psycholoog beschikt over de gespreksvaardigheden

om één-op-één en op niveau in gesprek te gaan met leerlingen om verdiepende antwoorden te verkrijgen op de intrinsieke motivatiebeleving. Door middel van trainingen kan de toegepast psycholoog leraren trainen op de zelfdeterminatietheorie en de vaardigheden die de intrinsieke motivatie stimuleren. De toegepast psycholoog kan de leerkracht observeren zij het persoonlijk of via een video-opname. De toegepast psycholoog houdt in de gaten waar er in de training behoefte aan is door middel van ondervraging en interactie en kan zowel individueel als groepsgewijs de ontwikkeling tijdens de trainingen bevorderen.

Bij onderwijsinstellingen kan de toegepast psycholoog de rol van adviseur op zich nemen. In een multidisciplinair verband kan de toegepast psycholoog met zijn kennis over ontwikkelingspsychologie, helpen om methodes en materiaal beter aan te sluiten op de behoeften van de leerlingen, scholieren en studenten. Hij kan adviseren hoe leerlingen gemotiveerd raken en hoe vanuit onderwijs daar op ingespeeld moet worden.

Literatuurlijst

- Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing*. New York, NY: Macmillan Publishing Company
- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 915-922.
- Arvanitis, A. (2017). Autonomy and morality: A Self-Determination Theory discussion of ethics. *New Ideas in Psychology*, 47, 57-61.
- Baarda, B., De Goede, M., & Van Dijkum, C. (2011). *Basisboek Statistiek met SPSS*. Groningen: Noordhoff.
- Babakus, E. and Mangold, W.G. (1992). Adapting the SERVQUAL scale to hospital services: an empirical investigation. *Health Services Research*, 26(2), 767-786.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, 117, 497-529.
- Bhoje, G. (2015). *The importance of motivation in an educational environment*. Solapur, India: Laxmi Book Publisher.
- Convington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation. *Education Psychology Review*, 13, 157-175.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). *The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents*. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education* (pp. 45–71). San Diego, CA: Academic Press.
- Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2003). "Learner-centered" according to children. *Theory Into Practice*, 42(2), 102-108.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650.
- Deci, E. L., Eghari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination theory Perspective. *Journal of personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. *Remedial and Special Education*, 18(10), 12-19.
- Devlin, S.J., Dong, H.K. and Brown, M. (1993). Selecting a scale for measuring quality. *Marketing Research: A Magazine of Management and Applications*, 5(3)12-17.
- Dijkstra, R. (2011). *Krachtig leren; adaptief onderwijs. Onderwijs maak je samen*: APS.
- Dowson, M., McInerney, D.M. & Nelson, G. F. (2006). An Investigation of the Effects of School Context and Sex Differences on Students' Motivational Goal Orientations. *Educational Psychology*, 26, 781-811.
- Hayes, B. E. (1992). *Measuring customer satisfaction: Development and use of questionnaire*. Milwaukee, WI: ASQC Quality
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher–Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2)
- Konings, J.T. (2017). *Autonomie en motivatie in het voortgezet onderwijs* (Masterthesis) geraadpleegd van

- <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/354676/Thesis%20Konings%203984966.pdf>
- Legault, L. (2016). *The Need for Autonomy*. New York, NY: Springer International Publishing.
- McCarrin, P. (2007). *Does Differentiated Instruction and Student Choice Affect Retention Rate of Students?* Geraadpleegd van <https://www.sas.upenn.edu/~patricam/finalclassroomresearchproject2.htm>
- Malone, T. W. (1981). *What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games*. *Pipeline*, 6(2), 50
- Martin, A.J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49, 320-334.
- Marton-Williams, J. (1986) *Questionnaire design in Consumer Market Research Handbook*. Londen, Engeland: McGraw-Hill Book Company
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- 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.
- Nuland, H.J.C., van, Dusseldorp, E., Martens, R.L., & Boekaerts, M. (2010). Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal of Psychology*, 45, 250-259.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. Parijs, Frankrijk: OECD
- Opdenakker, M. C. J. L. (2014). Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: Het belang van betrokken en ondersteunende docenten. *Pedagogische Studiën*, 91, 332-351. Geraadpleegd van <http://www.pedagogischestudien.nl>
- Orhan Özen S. (2017) *The Effect of Motivation on Student Achievement*. In: Karadag E. (eds) *The Factors Effecting Student Achievement*. (pp. 35-56). Eskişehir, Turkije: Springer
- 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.
- Prentice, R.C. (1998). Tourism as experience: the case of Heritage Parks. *Annals of Tourism Research*, 25(1), 1-24
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Reis, H., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67
- Ryan R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shia, R. (1998). *Academic Intrinsic And Extrinsic Motivation And Metacognition. Assessing Academic Intrinsic Motivation: A Look At Student. Goals And Personal Strategy*. Geraadpleegd van <http://www.cet.edu/pdf/motivation.pdf>
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.
- Thoonen, E., Slegers, P., Peetsma, Th. & Oort, F. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345-360.
- Valsiner, J., & Connolly, K. (2003). *Handbook of developmental psychology*. Londen, Engeland: SAGE Publications Inc.
- 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
- 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.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1-27
- Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de Zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.
- Vijgen, T. (2010). *'Navigeren zonder TomTom': De invloed van autonomie en structuur op de intrinsieke motivatie* (Masterthesis). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/1874/187313/1/Masterthesis+Vijgen,+T-3326500.pdf>
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 801-820.
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). The association between university students' internal and external motivation sources and their academic achievement. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1241-1252
- Yperen van, N. (2007). Performing well in an evaluative situation: The roles of perceived competence and task-irrelevant interfering thoughts. *Anxiety, stress, and coping*, 20, 409-19.
- Zuckerman, M., Porac, J. F., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446
- Zuidgeest, M., Hendriks, M., & Rademakers, J. (2008). Verschillende dataverzamelmethode in CQI onderzoek: een overzicht van de respons en representativiteit van respondenten. *TSG*, 86(8), 455-462.

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst IMI

Beste leerlingen,

Bij de SKC doen wij een onderzoek naar hoe kinderen vorig jaar de mentorlessen hebben ervaren. Wij willen van jullie horen hoe jullie de lessen vonden, hoe goed je het kon vinden met je mentor en hoe je je voelde tijdens de lessen..

Willen jullie de vragen die zijn opgesteld zo eerlijk mogelijk willen beantwoorden? Met de informatie die jullie geven weten wij bij SKC wat we nog meer kunnen doen om het mentorproject te verbeteren!

Ik dank jullie alvast voor de medewerking!

Met vriendelijke groet,

Jeremie Ngoma
Assistent-coördinator SKC

School:

Groep:

Leeftijd:

Ik ben:

☐ een jongen

☐ een meisje

Mijn mentor vorig jaar was:

☐ Meester _____

☐ Juf _____

Hieronder vinden jullie stellingen. Deze stellingen gaan over jullie ervaring van het mentorproject vorig jaar in groep 7. Het is de bedoeling dat je per stelling aangeeft in hoeverre je het er mee eens bent door het getal te omcirkelen. Als jij een stelling niet snapt of een moeilijk woord tegenkomt, vraag dan je mentor om uitleg. Zodra je klaar bent, steek je je vinger op en dan komt je mentor de enquête ophalen.

		helemaal niet mee eens	niet mee eens	beetje niet mee eens	neutraal	beetje mee eens	mee eens	helemaal mee eens
1	Ik geloof dat ik enige keuze had in het uitvoeren van deze opdrachten.	1	2	3	4	5	6	7
2	De opdrachten waren erg leuk.	1	2	3	4	5	6	7
3	Ik vind dat ik een heel fijne mentor had.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ik voelde mij bezorgd toen ik met de opdrachten bezig was.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ik voelde dat het niet mijn eigen keuze was om de opdrachten te doen.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ik denk niet dat ik mijn mentor echt had kunnen vertrouwen.	1	2	3	4	5	6	7
7	Ik was erg ontspannen tijdens de opdrachten van het mentorproject.	1	2	3	4	5	6	7
8	Na het afronden van de opdrachten, voelde ik mij best wel competent.	1	2	3	4	5	6	7
9	Ik dacht dat het saaie opdrachten waren.	1	2	3	4	5	6	7
10	Ik voelde dat ik mijn mentor echt kon vertrouwen.	1	2	3	4	5	6	7
11	Ik denk dat ik best wel goed was in de opdrachten, vergeleken met andere studenten.	1	2	3	4	5	6	7
12	Ik voelde mij niet nerveus terwijl ik bezig was.	1	2	3	4	5	6	7
13	Ik geloof dat de opdrachten van het mentorproject mij iets kunnen opleveren.	1	2	3	4	5	6	7
14	Het was voor mij belangrijk om het goed te doen in deze taak.	1	2	3	4	5	6	7
15	Ik voelde mij zeer gespannen terwijl ik met de opdrachten bezig was.	1	2	3	4	5	6	7
16	Ik deed deze opdrachten omdat ik het graag wilde.	1	2	3	4	5	6	7
17	Ik denk dat dit belangrijke opdrachten zijn.	1	2	3	4	5	6	7
18	Ik zou graag vaker met deze mentor willen (samen)werken.	1	2	3	4	5	6	7
19	Ik had niet echt een keuze om de opdrachten te doen.	1	2	3	4	5	6	7
20	Ik stak veel moeite in de opdrachten van het mentorproject.	1	2	3	4	5	6	7
21	Deze opdrachten hielden mijn aandacht totaal niet vast.	1	2	3	4	5	6	7
22	Ik zou liever niet met deze mentor willen (samen)werken in de toekomst.	1	2	3	4	5	6	7
23	Ik voelde druk tijdens het maken van de opdrachten.	1	2	3	4	5	6	7

Hieronder vinden jullie stellingen. Deze stellingen gaan over jullie ervaring van het mentorproject vorig jaar in groep 7. Het is de bedoeling dat je per stelling aangeeft in hoeverre je het er mee eens bent door het getal te omcirkelen. Als jij een stelling niet snapt of een moeilijk woord tegenkomt, vraag dan je mentor om uitleg. Zodra je klaar bent, steek je je vinger op en dan komt je mentor de enquête ophalen.

		helemaal niet mee eens	niet mee eens	beetje niet mee eens	neutraal	beetje mee eens	mee eens	helemaal mee eens
24	Ik vond de opdrachten erg leuk om te doen.	1	2	3	4	5	6	7
25	Ik denk dat het doen van deze opdrachten gunstig was voor mij.	1	2	3	4	5	6	7
26	Dit waren opdrachten die ik niet zo goed kon doen.	1	2	3	4	5	6	7
27	Ik stak er niet veel energie in.	1	2	3	4	5	6	7
28	Ik was tevreden met mijn prestaties op de opdrachten.	1	2	3	4	5	6	7
29	Ik voelde dat ik werd verplicht om de opdrachten te doen.	1	2	3	4	5	6	7
30	Ik deed de opdrachten omdat ik geen keuze had.	1	2	3	4	5	6	7
31	Ik zou de opdrachten van het mentorproject omschrijven als erg interessant.	1	2	3	4	5	6	7
32	Terwijl ik met de opdrachten bezig was, dacht ik eraan hoe leuk ik het vond.	1	2	3	4	5	6	7
33	Ik denk dat het doen van deze opdrachten nuttig was.	1	2	3	4	5	6	7
34	Ik probeerde niet heel erg om de opdrachten goed te doen.	1	2	3	4	5	6	7
35	Ik dacht dat de opdrachten best wel leuk waren.	1	2	3	4	5	6	7
36	Ik denk dat het doen van deze opdrachten mij ergens in helpt.	1	2	3	4	5	6	7
37	Ik denk dat ik best wel goed was in deze opdrachten.	1	2	3	4	5	6	7
38	Ik deed de opdrachten omdat ik het moest.	1	2	3	4	5	6	7
39	Ik was best wel vaardig in het uitvoeren van de opdrachten	1	2	3	4	5	6	7
40	Ik voelde echt een afstand tussen mij en de mentor.	1	2	3	4	5	6	7
41	Ik deed erg mijn best om de opdrachten goed te doen.	1	2	3	4	5	6	7
42	Ik denk dat het doen van deze opdrachten belangrijk was.	1	2	3	4	5	6	7

Bijlage 2: Begrippenlijst

Verklarend woordenlijst

Beste mentoren,

Naar aanleiding van ontvangen vragenlijsten die onvolledig zijn ingevuld en opmerkingen over dat sommige woorden lastig te begrijpen waren deel ik met jullie een verklarend woordenlijst mee. Hieronder zijn een lijst met woorden die door de leerlingen als lastig kunnen worden ervaren. De woorden zijn voorzien van een definitie en een voorbeeld zodat jullie de leerlingen makkelijker kunnen bijstaan bij het treffen van lastige woorden.

Veel succes!

Met vriendelijke groet,

Jeremie Ngoma

Verklarend woordenlijst

competent - goed zijn in wat je doet

Voorbeeld: Max Verstappen is een competente autocoureur

gespannen – zenuwachtig, onrustig

Voorbeeld: Aysun was heel erg gespannen voor haar toets rekenen.

gunstig - als iets voordelig voor je is

Voorbeeld: Veel groente en fruit eten is gunstig voor je gezondheid

vaardig – een ander woord voor competent. goed in wat je doet

Bijlage 3: Transscripts

A: Interviewer

B: Geïnterviewde

Interview 1

A: En vertel, hoe heet jij?

B: Devante

A: En hoe oud ben jij?

B:12

A: Jij bent 12 jaar oud. En weet jij nog wie jouw mentor was vorig jaar?

B: Ja, juf Houda

A: Juf Houda was jouw mentor. Leuk! En hoe vond je het om opdrachten van het Mentorproject te doen. Vond je het leuk?

B: ja sommige opdrachten waren leuk. Maar ik wou ook meer de kant op met wat je kon verwachten op de middelbare school.

A: Ok, daar wilde je meer de kant op?

B: Ja

A: Als het goed is heb jij dit jaar daar nu de kans voor, toch? Om dat meer te ontdekken

A: Je gaf net aan dat je het leuk vond om de opdrachten van het mentorproject te maken vorig jaar.

B:Ja

A: Weet je nog een beetje wat je hebt gedaan vorig jaar?

B: Nee

A: Stel je vader of moeder, of iemand van je familie vraagt wat are de leukste momenten van het mentorproject vorig jaar, wat zeg je dan?

B: Gewoon, met je groepje samenwerken en presentaties houden

A: Presentaties houden en samen in een groep werken vond je dus het leukst

A: had jij voor jezelf ook het gevoel dat je goed was in het maken van de opdrachten

B: Ja, denk het wel ja

A: Wat waren opdrachten waar je trots was op jezelf?

B: Ik vond dat ik de presentaties heel goed deed. En samenwerken misschien

A: Dus samenwerken en presentaties, daar was je wel goed in. Hoe dacht je dan over jezelf?

B: Ik vond zelf dat ik het goed deed, maar dat ik weet niet. Ik vond zelf wel dat ik het goed deed.

A: Dat is ook belangrijk. Het gaat erom wat jij denkt, hé!

A: jij vond dus dat je het goed deed ook?

B: Ja

A: En zorgde dat ook dat je plezier had in het maken van de opdrachten?

B: Ja

A: Dat is mooi, dat is goed. En was het voor jou belangrijk om de opdracht goed te doen, van het Mentorproject

B: Ja, van fouten leer je, dus als ik een fout maakte, vond ik dat niet zo erg

A: Maar je deed wel je best
 B: Ja
 A: En waarom was dat belangrijk voor jou?
 B: Omdat ik dan goeie resultaten haal en ja, dat vind ik best wel leuk.
 A: Dus als je goeie resultaten haal, dan is dat voor jou leuk?
 B: Ja
 A: En als je dat niet doen, is dat dan minder leuk?
 B: Ja, maar dan leer dan weer van
 A: Wat ben jij een wijze jongen dat je dat zo snel al door hebt. Heel goed van je. Even kijken. Bij het maken van een opdracht, dus bij presenteren of andere opdrachten, was je weleens nerveus? Of gespannen?
 B: Nee, ik voelde me wel gewoon goed
 A: En hoe komt dat dat dan je zo goed voelt?
 B: Omdat ik iedereen al kende, dus wist ik al wat ik kon verwachten
 A: Ok, je wist al wat je kon verwachten. Had je hierdoor ook meer plezier doordat je niet nerveus was en iedereen kende?
 B: Ja
 A: Ok, dat is goed, dat is mooi. Goed om te weten
 A: En had jij het idee dat jij opdrachten moest maken omdat het moest?
 B: Nee
 A: Nee? En hoe komt dat?
 B: Ik weet het niet, ik vond gewoon, het was leuk om te doen. Maar ja, het was wel beetje hetzelfde opdrachten, maar ik vond niet dat het moest ofzo
 A: Jij vond niet dat het moest, ok. Dat klinkt heel goed. En had je zelf ook wel meer vrijheid gewild in het maken van opdrachten?
 B: We hadden wel gewoon veel vrijheid, dus ja
 A: Ah, jullie hadden wel gewoon veel vrijheid. En vond je het maken van de opdrachten ook nuttig?
 B: Sommige wel, sommige niet
 A: En bij het maken van de opdrachten die niet nuttig waren. Waren die wel leuk voor jou?
 B: Beetje
 A: De nuttige opdrachten waren leuker?
 B: Ja
 A: Snap ik. Wat heb je van deze opdrachten geleerd?
 B: Beter te leren praten, wat ik later wil worden, zulke dingen. En dat was het een beetje.
 A: Dus beter leren praten, presenteren en wat zei je ook alweer... oh ja, wat je later wil worden. En doordat de opdrachten nuttig waren, bleven ze dan ook leuk?
 B: Ja
 A: Had jij vorig jaar een fijne mentor?
 B: ja wel een lieve mentor
 A: Als jij je mentor nog een keer kon spreken, wat voor tops zou je haar willen geven?
 B: dat ze heel lief was, dat ze heel goed luisterde wat diegene wilde en dat ze niet te streng was en niet te lief
 A: Ok, niet te streng, niet te lief. Mooie balans. En wat voor tops zou je haar willen geven?

B: Tips bedoelt u?

A: ja tips inderdaad, haha

B: Tips, ehm... Ik heb eigenlijk geen tips.

A: Klinkt als een hele goeie juffrouw. Ik wou dat ik haar had. En hey, wat voor cijfer geef jij jouw mentor van vorig jaar? Van 1 tot 10, wat zou je haar voor cijfer willen geven?

B: Een 9

A: Een 9, ok! En waarom geen 10?

B: Iedereen kan beter, dus

A: Jij bent echt heel wijs haha. En hoe zorgde jouw mentor ervoor dat jij beter je best deed met het mentorproject?

B: Dat ze ook strenger, als je niet oplette was ze ook strenger was. Als je wel goed oplette was ze weer lief, maar als je niet oplette was ze weer strenger en dus dan dacht je oh ja! Ik moet weer opletten

A: Zij wist dus wanneer ze streng moest zijn en wanneer niet?

B: Ja

A: En dan nog één laatste vraag. Wat voor cijfer geef jij het Mentorproject van vorig jaar?

Ook van 1 tot 10

B: Ummm, een 8.

A: Helemaal goed, helemaal mooi. En waarom een 8?

B: Omdat, ja, Ik wou wel meer dingen weten van de middelbare school en huiswerk enzo plannen. Dat wou ik wel.

A: Huiswerk plannen, middelbare school, dat wilde je in groep 7 al?

B: Ja

A: Is goed, helemaal. Hey hartstikke bedankt!

Interview 2

A: Om te beginnen, hoe heet je?

B: Aya

A: En hoe oud is Aya

11

A: 11. dan ben je nog best wel jong voor iemand die in groep 8 zit. En weet jij nog wie je mentor was vorig jaar?

B:Uhh, juf Jente, ja

A: En Aya, vond jij het leuk om de opdrachten van het Mentorproject te maken vorig jaar?

B: Ja, ik vond het wel leuk ja.

A: En stel, iemand van je familie, vader of moeder, broer of zus, vriend of vriendin, vragen wat de leukste opdrachten waren, wat zeg jij dan dan/

B: Ummm presenteren en discussieren

A: Discussieren. Kan jij goed discussiëren?

B: Ja

A: Daar hou jij wel van?

B: Ja

A: haha, is helemaal goed. En bij het maken van de opdrachten van het Mentorproject. Had jij

het gevoel dat je daar goed in was?

B: Ja

A: Wat waren opdrachten waarbij jij heel trots was op jezelf?

B: Weet ik niet meer, want het was vorig jaar.

A: Even kijken. Presenteren had je het over? Weet je nog wat voor presentaties je gaf?

B: Ummm, we gingen in tweetallen, gingen we volgens mij over een land presenteren aan een ander groepje.

A: Maar dat weren niet de leukste opdrachten voor jou?

B: Jawel, presenteren wel.

A: Ok, dus dat vond jij het leukst, presenteren.

B: Ja

A: En hoe dacht jij dan over jezelf bij het presenteren?

B: Gewoon, normaal. Ik weet niet.

A: Was jij een beetje trots op jezelf?

B: Ja

A: Maar voor de rest gewoon normaal, zo van dat kan ik wel?

B: Ja

A: Was het nog wel leuk om de opdrachten te maken?

B: Ja, het was wel leuk.

A: En was het voor jou ook belangrijk om de opdrachten goed uit te voeren?

B: Nou het was niet belangrijk, maar ik vond het wel leuk om te doen. Het was niet echt belangrijk belangrijk.

A: Niet echt belangrijk, belangrijk.

B: Ja

A: Een beetje belangrijk

B: Ik weet niet, maar het was niet echt dat ik dacht, ja ik moet mij daar over stressen of het was niet echt heel belangrijk.

A: Er was geen druk?

B: Nee

A: Dus was het voor jou niet nodig om je best te doen.

B: Nou ja, best wel, maar niet echt dat het zo belangrijk was.

A: OK, is goed. Was het alsnog wel leuk om de opdrachten te maken ondanks het feit dat het niet zo belangrijk was om je best te doen of ?

B: Het was wel leuk ja

A: Was je weleens nerveus of gespannen bij het maken van een opdracht?

B: Nee

A: En hoe komt het dat het niet zo spannend was voor jou?

B: Ja, ik weet niet. Het was een kleine groep en ja, het was niet echt zo spannend.

A: Het was een kleine groep, dus dat maakte het ook niet zo spannend. Heel goed, heel interessant. Maakte dat ook dat de opdrachten daardoor leuk bleven?

B: Niet echt door dat, maar het waren wel gewoon leuke opdrachten.

A: Dat is een goeie. Dat is een goeie om mee te nemen. Had jij het gevoel dat jij de opdrachten moest maken omdat het moest?

B: Nee.

A: Dus je had wel het idee dat er vrijheid was.

B: Ja zoiets ja

A: En hoe komt dat?

B: Ja ik weet niet want, je had niet echt dat het moest moest, maar je moest het wel proberen.

A: En had je ook het idee dat je door de vrijheid je plezier had in het maken van de opdrachten?

B: Niet echt door dat maar het was wel gewoon leuk, ja

A: En bij het maken van de opdrachten, vond je het maken ervan nuttig?

B: Ja, niet echt want het had niet echt veel dingen met school te maken en het hielp je niet met de dingen die je moeilijk vond op school. Ik weet niet of dat nuttig was

A: Ok, dat vind ik wel goeie informatie. Een wat heb je van deze opdrachten dan wel geleerd? Die van vorig jaar.

B: Geleerd... uhhh, ik ben het vergeten, ik weet het niet meer.

A: Jij bent het vergeten?

B: Ja

A: dat is geen probleem. Zou je dan zeggen dat ze je niet veel dingen heeft geleerd? Hmm, wel dingen geleerd, maar niet zo erg veel, niet voor mij.

Dat is interessant. En dan ik wil het met jou hebben over jouw mentor, juf Jente was het?

B: Ja

A: Was zij een fijne mentor?

B: Ja

A: Als jij jouw mentor nog een keer kon spreken, wat voor tops zou je haar willen geven?

B: Ze was heel aardig, behulpzaam, en ja lief.

A: Dat is leuk. En wat voor tips zou je haar willen geven?

B: Dat ze iets strenger kon zijn.

A: Want als zij iets strenger was geweest, wat dan?

B: Dan had misschien de groep was rustiger geweest.

A: Dan was misschien de groep rustiger geweest?

B: Ik denk het wel

A: Dan was het fijner voor jou fijner om te werken ook.

B: Ja

A: Wat voor cijfer geef jij juf Jente van vorig jaar? Van 1 tot 10.

B: Ik denk een 8

A: En waarom een 8?

B: Ja gewoon, ze hielp wel goed, en ze was lief, dus ja, ik geef haar wel een 8.

A: En hoe zorgde de mentor ervoor dat jij wel gewoon je best bleef doen met het Mentorproject?

B: Ik weet niet, ik deed gewoon van mezelf al gewoon, ja.

A: Het kwam allemaal vanuit jezelf

B: Ja

A: En de juf had daar geen invloed op?

B: Niet echt nee. Denk het niet

A: Maar ze zorgde er wel voor dat het leuk bleef in de les

B: Ja

A: En dan komen we tot de laatste vraag. Wat voor cijfer geef jij het Mentorproject vorig jaar? Van 1 tot 10.

B: Ummm, ik denk dan een 7.

A: Een 7, ok. En wat voor advies zou je dan willen geven.

B: Dat ze meer met dingen met school te maken hebben en dat de uitjes misschien leuker kunnen. En niet zo kort.

A: Minder kort, leukere uitjes. En leukere uitjes, wat betekent dat?

B: Dat je er ook iets leert. En bijvoorbeeld niet alleen blijft kijken.

A: Dus er moeten leukere uitjes zijn waar je wat van kan leren?

B: Ja

A: Is helemaal goed. Dan zijn we als het goed is klaar.

Interview 3

A: Je moet wat harder praten dan verstaat ie jou ook beter en neemt ie ook beter op

B: Ja

A: Voordat we gaan beginnen, wil ik nog een aantal dingen van je vragen. Om te beginnen, hoe heet je?

B: Selma

A: Wat leuk, ik heb ook met een Selma in de klas gezeten. En hoe oud ben jij Selma?

B: Ik ben elf jaar oud

A: Oké, dan ben je best wel in groep 8. Hey Selma, weet jij nog wie jouw mentor was in groep vorig jaar?

B: Vorig jaar, volgens mij was dat juf Maaïke.

A: Oké, en Selma vond jij het vorig jaar leuk om de opdrachten van het Mentorproject te maken

B: Ja, alleen sommige opdrachten waren een beetje ummm... hoe noem je dat? Dat was een beetje... ik kreeg allemaal een beetje rare vragen en dat was niet goed te beantwoorden.

A: Dus je vond het wel leuk, maar sommige vragen waren gewoon raar. En stelt familie of vrienden die vragen jou wat de leukste opdrachten waren wat zeg jij dan?

B: Ummm, nou dan moet ik even over nadenken.

A: Neem je tijd

B: Ik denk toch wel... hmm. Ja deze vraag is moeilijk

A: Weet je nog de opdrachten die je vorig jaar had?

B: Ja, soms waren er vragen die je moest behoren, en je kreeg een liedje te horen ofzo?

A: Mhmm

B: En sommige vragen was gewoon dat je uit je hoofd moest weten. En sommige waren spelletjes om het zo te zeggen die je met je mentor moest doen

A: En je had ook andere opdracht hè want je kon bijvoorbeeld ook discussieren, had je ook nog. En presenteren, toch?

B: Ja. Ik denk toch wel dat we moesten brainstormen voor het onderwerp. Voor discussieren. Dat we allemaal gingen brainstormen en dan kreeg je een grote kaart en dan moest je allemaal brainstormen. Dat vond ik wel het leukste denk ik.

A: Brainstormen voor stellingen bij discussies. Ik hoor allemaal verschillende antwoorden. 1 zegt presentatie, de ander weer nieuwskrant en jij zegt weer dit. En had je ook het gevoel dat

goed was in het maken van de opdrachten?

B: Ummm ja, jawel.

A: Wat waren opdrachten waarvan je heel erg trots was op jezelf?

B: Dat weet ik niet meer zo goed. Ik denk toch wel dat krantenartikel want ik had ook heel veel informatie. En eh. Ook het interview.

A: Mhmm

B: Dat ging ook heel erg goed. Dus ja

A: Interessant. En hoe dacht je dan over jezelf?

B: Dat weet ik eigenlijk niet meer zo goed

A: Nee dat snap ik snap ik. Je voelde wel een gevoel van trots?

B: Ja

A: Waren er ook andere gevoelens?

B: Nee. Nee

A: Dat kan. Zolang je maar ook een fijn gevoel hebt.

B: Ja, dat klopt

A: Even kijken, was het voor jou belangrijk om de opdrachten goed uit te voeren?

B: Ja. Want ook. Het is ook een ding dat je uitvoert gewoon op SKC en SKC is ook belangrijk en dat is ook verplicht. En dat is de school dus ik vond het wel belangrijk.

A: Oké. Dus omdat het verplicht was was het belangrijk?

B: Ja en niet alleen omdat verplicht was maar het is ook zeg maar... deel van school.

A: Mhmm

B: Ja het helpt je ook beter om bepaalde dingen beter te maken.

A: Oké. En maakte dat het altijd wel een beetje leuk?

B: Ja

A: En was je wel eens nerveus of gespannen bij het maken van een opdracht?

B: Mmm nee. Alleen als we moesten presteren dan was je wel een beetje zenuwachtig

A: En had je dan ook minder plezier in het presenteren doordat je dan meer nerveus was?

B: Nee. Nee

A: Maar hoe komt dat dan dat je evenveel lol had ondanks dat je nerveus was?

B: Je hebt bepaalde kinderen in je groepje en je mentor is ook fijn want die is vaak heel erg persoonlijk.

A: Mhmm

B: En het is gewoon fijn om bepaalde mensen bij je te hebben. En dan ook nog, je presenteert ook voor mensen die je al in de klas hebt zitten, dus daar voel je je ook fijner bij.

A: Wat leg je dat goed uit.

B: Dankjewel

A: Vind ik heel netjes van je... En dan ga ik even terug op wat je net zei hè want had je het gevoel dat je de opdracht moest maken omdat het moest?

B: Nee, eigenlijk niet. Ik kan niet zo goed mijn mening onderbouwen maar ik denk persoonlijk dat het gewoon ligt aan. Hoe noem je dat? Mijn mening is denk ik toch wel dat om je al zit met andere mensen die je al kent en aangezien je gewoon de opdrachten moet maken omdat je...uh... je schrijft jezelf niet voor niets in. Of je gaat gewoon weg.

A: Mhmm

B: Dus als ik als ik me daaraan deelneem dan vind ik ook dat ik ermee moet...

A: Meedoen

B: Ja

A: Natuurlijk heb je gelijk daarin Maar het gevoel van hé je moet nou je het moet maken dat was er niet?

B: Nee

A: En hoe komt dat denk je?

B: Mmm. Dat weet ik eigenlijk niet zo goed.

A: Nee, dat kan. Zorgde het er wel voor dat er wel voor dat daardoor juist meer plezier af omdat je dat gevoel niet had

B: Ik denk het wel.

A: Je denkt het wel. Had je misschien wat meer vrijheid gewild in het maken van de opdrachten?

B: Nee maar misschien was het ook fijner geweest dat we andere opdrachten kregen

A: Met andere opdrachten bedoel je?

B: Leuk. Toch wel. Meer opdrachten die je wat meer moet doen. Dat je meer actief bent.

A: Meer actief? Ik vind het wel een goeie. En vond je het maken van opdrachten nuttig?

B: Eerlijk is eerlijk, niet altijd. Soms gaat het om je begrijpend lezen. Maar soms was het echt van. Ja. Een beetje raar.

A: Soms wel soms niet. En wat heb jij dan van deze opdrachten geleerd?

B: Vandaag is wel een leuk voorbeeld. Vandaag gaat over beroepen. Dan moest je allemaal beroepen. Zeg maar opschrijven. En sommige beroepen. We keken elkaar aan echt van. Wat betekent het? Iedereen kwam ook met rare beroepen waar je niks van wist. Dus, da's ook fijn om te weten je krijgt meer woordenschat. Dat is ook nuttig

A: En kun je ook een voorbeeld nemen uit vorig jaar? Van wat je daaruit hebt geleerd?

B: Ja. We gingen brainstormen. En toen kwam iemand met het woord neuroloog. Ik dacht ook van, beetje wel gek, maar ja. Ik keek haar van "kon jij niets iets anders verzinnen".

A: Hahaha. Oké en weet je ook wat een neuroloog is?

B: Volgens mij iemand die... Dan heb je iets aan die rug volgens mij

A: Hersenen

B: Oh ja met je hersenen. Ja ik weet niet meer zo goed.

A: Maar ook daar ook daar heb je dus geleerd met woordenschat. En verder nog meer dingen die je hebt geleerd?

B: Eerlijk is eerlijk, dat weet ik niet meer zo goed.

A: Dat snap ik heel goed. Dat klinkt heel erg positief dat klinkt ook heel erg goed. En? Zou je zeggen door jouw gevoel van nut van de opdrachten dat je daardoor ook gewoon plezier had in het maken van de opdrachten?

B: Jawel

A: En dan wil ik nog even hebben over je met een vorig jaar. Even kijken welke mentor was dat ook alweer?

B: Maaïke

A: Juf Maaïke, ja. Vond je juf Maaïke ook een fijne mentor?

B: Ja. Ze had ook heel veel begrip. Ja ze kon je gewoon heel goed begrijpen.

A: Ze kon je heel goed begrijpen inderdaad. En als jij je juf Maaïke nog 1 keer kon spreken wat voor tops zou haar willen geven?

B: Ik zou ook graag aan haar willen zeggen veel begrip heeft. Dus daar krijg je ook een top voor. En omdat ze heel goed met mensen kan omgaan. Dus stel je voor er gebeurt een situatie, dan weet ze gelijk wat zij moet doen.

A: MHmm

B: Daar krijgt ze dan ook een top voor. Want niets is veel mensen kunnen dat, dus dat vind ik ook wel weer heel bijzonder.

A: Dat is mooi! Goed om te horen. En wat zou jij haar dan als tip willen geven?

B: Uhhh, tip... Nee ik heb eigenlijk geen tip.

A: Dus je als jij juf Maaïke dan een cijfer zou moeten geven van 1 tot 10. Wat voor een cijfer geef jij dan?

B: 8,7

A: 8,7, zo! En waarom net geen 9 dan?

B: Ja, soms... ja. Het is toch ik weet niet waarom maar het is gewoon een getal tussen de 8 en een 9.

A: Oké. En daarom 8,7. Een waarom zo hoog?

B: Omdat ze gewoon toffe mentor is. En? Stel je voor je hebt een opdracht erbij wat je niet snap kan ze het ook goed uitleggen. En als er iets spel is dat helemaal niet zo leuk is., Dan zag maar verbetert ze het dus met leuke dingen maar het sluit wel aan met het onderwijs.

A: Oké.

B: Dus dat is ook wel leuk.

A: Dat klinkt inderdaad heel goed. Even kijken... Hoe zorgde de mentor ervoor dat jij gewoon je best bleef doen. Met het Mentorproject.

B: Nou, ze motiveerde je heel erg. Als ze ging praten, dan voelde je alsof je in de wolken was ofzo. Heel fijn.

A: Ze praatte heel fijn en kon je goed motiveren.

B: Ja

A: Ik heb nog 1 laatste. Vraag. Wat voor cijfer geef jij het Mentorproject van vorig jaar?

B: Een 7

A: Een 7. En waarom een 7?

B: Omdat dat sommige uitjes waren helemaal niet zo leuk. We gingen bijvoorbeeld naar Kidsweek en het duurt het zo lang voordat we er waren gewoon. Toen we daar waren ging het heel snel en moesten we weer weg en we hebben ook niks gedaan. We hebben ja. Dat maakt het een stuk minder leuk.

A: Oké. Er was alleen maar 1 uitje of waren er ook meerdere die ook wat minder leuk waren?

B: Ik herinner me alleen nog dat uitje maar volgens mij zijn er meerdere.

A: Nee, hartstikke goed! Hartstikke bedankt Selma!

Interview 4

A: Laten we beginnen. Hoe heet je?

B: Amin?

A: En hoe oud ben je?

B: 11 jaar

A: Ah oke. Weet je nog die jouw mentor was vorig jaar?

B: Meester Mika

A: Ja. En wat vond je van meester Mieke?

B: Grappig soms en ook. Ja. Soms soms ook streng.

A: En hé ik ben benieuwd over het Mentorproject. Vond je het leuk om de opdrachten voor het Mentorproject te maken?

B: Ja

A: En stel iemand in je familie, je vader en moeder of je vrienden die het Mentorproject niet volgen vragen wat de leukste opdrachten waren wat zeg jij dan?

B: Soms deden we een spelletje daarna maar. Kan dat ook?

A: Ja

B: Spelletjes vaak maar in de les is het erg hoor.

A: Ja. Zijn er bepaalde dingen die je hebt geleerd wat jij leuk vond? Weet je nog een beetje wat je vorig jaar hebt gedaan?

B: We hadden een voetbaltoernooi gehad. We hadden het over fabrieken. Over drukkerij. En daarna had ik ook daar wat van geleerd.

A: Oké

B: Dat ja, waar ze kranten hadden gemaakt.

A: Oh ja, dat is wel leuk.

B: Had de meneer uitgelegd wat het was en toen mochten we naar binnen.

A: Dus de uitjes vond je wel leuk?

B: Ja

A: En Amin, bij het maken van de opdrachten, had jij het gevoel dat je goed was daarin?

B: Ja

A: Wat waren opdrachten waar jij best wel trots was op jezelf? Waren er opdrachten waarvan je dacht "Hé, dat kan ik heel erg goed!"

B: Soms ook gewoon lezen en je had de opdracht zelf vond ik ook altijd makkelijk. Dus eigenlijk wat anders. Dus eigenlijk bijna alles.

A: Bijna alles ging wel goed. Waren er ook opdrachten wat jij dan minder makkelijk vond.

B: Dat je dingen gaat doen met een schema dat vind ik moeilijk.

A: Met een schema werken vond je dus moeilijk. En bij de opdrachten waar je dan trts was op jezelf. Hoe dacht je dan over jezelf?

B: Ja. Dat ik het wel goed had gedaan. En dat k het niet fout had gedaan.

A: Je had ook wel het gevoel dat je ook gewoon goed bezig was. Dat is mooi, goed om te horen. Was het voor jou belangrijk om de opdracht een goed uit te voeren? Om de opdracht goed te maken.

B: Ja

A: En waarom was dat wel zo belangrijk?

B: Omdat. Na de opdracht doen. Dan vraagt de meester wat we allemaal hebben ingevuld. En ik wil liever dat ik het goed heb dan dat ik het fout heb. Dus probeer alles te goed hebben.

A: Je vindt het wel belangrijk dat je alles wel goed hebt.

B: Ja

A: En was je nog wel eens nerveus bij het maken een opdracht?

B: Nee

A: Had jij het gevoel dat jij de opdrachten moest maken omdat het moest?

B: Ik moest wel maar kan niet het gevoel dat als ik het niet had gemaakt dat ik dan straf

kreeg.

A: Oké, dus je voelde ook geen druk. En wat vond je daarvan? Van dat gevoel.

B: Mmm. Ja gewoon fijn

A: Dat vond je wel fijn

B: Ja, kon je ook meer concentreren

A: Je kon je ook beter concentreren ook. Dat is wel belangrijk om te horen. Je bent heel goed bezig. Je kan ook heel goed uitleggen van hoe jij dingen vindt. Dat vind ik heel goed van je! Had jij misschien wat meer vrijheid gewild in het maken van de opdrachten?

B: Eigenlijk niet, ik vind het wel goed zo. Hoe ze met de opdrachten omgaan. Wat voor vragen ze stellen.

A: Dus de opdrachten vind je wel goed nu?

B: Ja

A: En vond je het maken van de opdracht nuttig.

B: Ja

A: En waarom waren ze nuttig?

B: Zodat je dingen kan weten voor later

A: Kun je een voorbeeld geven van dingen die nuttig zijn voor later.

B: Voor de middelbare school. We leren hoe je de gemiddelde moest uitrekenen. En hoe je dingen zet in je agenda. Dat je het niet helemaal moest opschrijven, maar met afkortingen. Zodat je meer plaats had voor dat. We hadden ook geleerd dat je meer juffrouws en meesters kreeg voor verschillende uren.

A: En dat is wat je nu leert in groep 8

B: Ja

A: En over groep 7, wat heb je daar geleerd wat voor later handig is?

B: Oh, voetbaltoernooi. Ja ik wil graag voetballer worden. En dat vond ik wel voor later over hoe ik ging voetballen.

A: Voetballen dus. Waren er ook nog andere dingen die je had geleerd dan voetballen wat later handig is.

B: Ummm. Dat je respect moet hebben. En er was ook een prijs daarvoor. Dus hoeveel meer respect je had, hoe meer punten je kreeg. Er was ook die naar je keek hoe je met elkaar omging. En hij gaf je toen punten. En wie de meeste punten had die won een trofee groter dan de trofee zelf. Trofee van voetbal, van de finale zelf.

A: Zo mooi, Dat is wel leuk om te horen. En even kijken, jij had vorig jaar meester Mika zei je. Was meester Mika een fijne mentor?

B: Ja

A: Als jij je mentor nog 1 keer kon spreken, wat voor tips zou jij aan hem geven?

B: Meer opletten in de les.

A: Meer opletten

B: Soms heeft ie dingen niet door zoals als een vriend van mij iets pakt en gooit, Heeft ie het niet door. Ja. Dan dan komt er een ruzie en dan weet je niet wat iemand heeft gezegd want hij heeft het niet gezien.

A: Hij moet dus inderdaad wat beter opletten. En wat voor tips zou jij meester Mika willen geven?

B: Hij bleef altijd kalm, rustig.

A: Mhmm

B: Hij deed dit goed. En legt alles goed uit. Hij heeft veel geduld.

A: Oké, dat is wel leuk om te horen. Wat voor cijfer. Zou jij meester Mika willen geven zeg maar van 1 tot 10 als rapportcijfer?

B: Achteneneenhalf

A: Dat is wel een heel hoog cijfer. Welk cijfer geef jij het mentorproject vorig jaar?

B: Een 9

A: Dat is wel heel erg leuk om te horen. Nee is helemaal goed. Dat was het wel

Interview 5

A: Faisal, mag ik vragen hoe oud je nu bent?

B: Nu of?

A: Ja

B: Nu ben ik 12

A: Je bent 12, oké. En weet je nog niet aan mentor was vorig jaar?

B: Ummm, Mika.

A: Oh meester Mika? Dus dan zat je in dezelfde groep als Amin?

B: Ja

A: Dat is leuk! En Mentorproject vorig jaar. Weet je daar nog dingen van?

B: Ja een paar

A: Een paar. Het is natuurlijk ook een tijdje terug. Weet je nog wat je hebt gedaan met het Mentorproject?

B: Ummm, iets met discussieren en uhhh culturen. En eten. En dat is alles wat ik mij herinner.

A: Dat zijn veel voorbeelden. En vond je het ook leuk om de opdrachten van het Mentorproject te maken?

B: Ja

A: En Stel stellen familie, vader of moeder, broer of zus of vrienden die niet mee doen aan het Mentorproject die komen naar jou toe en die vragen wat de leukste opdrachten van het Mentorproject? Wat zeg jij dan?

B: Ummm, de uitjes

A: En wat vond je zo leuk aan de uitjes?

B: Gewoon dat ik met vrienden enzo. Ummm, hoe heet dat. Iets kon leren.

A: Iets kon leren. Dat vond je meest leuk, de uitjes. En de opdrachten zelf van het Mentorproject, weet je nog wat je daar het meest leuke aan vond?

B: Die opdrachten waar je moet kijken waar je die dingen moest schrijven? Trek je dan lijnen.

A: Oké, dat is goed. En had jij het gevoel dat je goed was in het maken van de opdrachten?

B: Een beetje

A: En waarom een beetje?

B: Weet ik niet. Ik weet niet of alles goed was.

A: Wat waren opdrachten waarvan je heel erg trots was op jezelf?

B: Ummm, Opdrachten waar ik snel mee klaar was

A: Welke opdrachten waren dat?

B: Weet ik niet meer

A: Weet je niet meer. Hoe dacht jij over jezelf bij het maken van de opdrachten?

B: Geconcentreerd

A: Oh je was geconcentreerd? Je was geconcentreerd bezig dacht je?

B: Ja

A: En was het voor jou belangrijk om de opdracht van het Mentorproject goed uit te voeren?

B: Ja

A: Waarom was dat zo belangrijk voor je?

B: Omdat ik iets wou leren

A: Omdat je iets wilde leren. En dus vond je het ook gewoon belangrijk dat je ook gewoon goed bezig was.

B: Ja

A: Dat is mooi! Daar kan ik mee inleven ja, absoluut

A:; Was je wel eens nerveus of gespannen bij het maken van een opdracht?

B: Soms als ik iets niet wist

A: Als je een opdracht niet wist, dan was je wel eens nerveus of gespannen

B: Ja

A: En als je dan bij de opdrachten was waar je minder gespannen was, had je dan ook minder plezier in het maken van de opdrachten?

B: Een klein beetje

A: Klein beetje. Zodra je een opdracht hebt wat minder goed gaat dan is het ook minder leuk?

B: Ja

A: Oké. En had je gevoel bij het maken van de opdrachten dat je dus moest maken omdat het moest?

B: Nee

A: Hoe komt dat eigenlijk? Weet je hoe dat komt dat je dat gevoel niet had?

B: Omdat ik iets wilde leren

A: En omdat je wilde leren had je niet het gevoel dat je de opdrachten moest maken omdat het moest.

B: Nee

A: Wat voor gevoel had je dan wel?

B: Gewoon, als ik het goed doe, dan kan ik het later beter

A: Oké. Dat is een goede instelling! Dat is een houding wat je moet meenemen naar de middelbare school. En had je ook meer vrijheid gewild in het maken van de opdrachten?

B: Ja

A: Kun je dan een voorbeeld bedenken waar je meer vrijheid in had gewild?

B: Pauzes enzo

A: Oh je had meer pauzes gewild. Dat had je wel fijn gevonden.

B: Ja

A: En qua opdrachten moest dat ook anders of vond je dat allemaal prima?

B: Dat is gewoon goed.

A: Je had dus gewoon gewild dat er meer pauzes was tussendoor. Goed om te weten. Vond je het maken van de opdrachten nuttig?

B: Ja, om iets te leren.

A: En wat heb je van deze opdrachten geleerd?

B: Discussiëren en zo. En paar andere dingen

A: Beter discussiëren enzo. En nu gaan we het weer hebben over Meester Mika. Was meester Mika een fijne Mentor?

B: Eh ja, best wel.

A: Als jij Meester Mika nog 1 keer kon spreken, wat zou jij voor tips aan hem willen geven?

B: Dat weet ik niet

A: Nee, zijn er niet dingen waarvan je zegt hé meester Mika dat kan je eigenlijk dat kon je vorig jaar misschien wel beter doen of. Geen tip voor Meester Mika?

B: Nee, ik denkdat ie het best goed deed

A: En wat waren dan tops die je aan Meester Mika geeft?

B: Mochten soms een film van hem op de digibord ofzo

A: Leuk! Zijn er meer tops die je aan Meester Mika wil geven

B: Kan nu niet iets bedenken.

A: Zo is het ook wel goed hoor. Dat jullie vaker video's keken, dat vonden jullie wel leuk? Wat voor cijfer geef je het meester Mika?

B: Achteneneenhalf

A: Dat is wel een heel hoog cijfer! Dat betekent dus dat Meester Mika het heel erg goed deed?

B: Ja precies

A: En wat voor cijfer geef jij het Mentorproject?

B: Een 7

A: Een 7? En waarom een 7?

B: De kinderen die verdeeld waren soms irritant. Ik zat met een heel irritant meisje in de groep.

A: Ok, dus door dat meisje in je groep geef je het een lager cijfer. Zijn er nog andere dingen waardoor je het een lager cijfer geeft?

B: Nee

A: Dan ga ik even kijken... Wij zijn klaar! Dankjewel Faisal!

Eigen werkverklaring

Ondergetekende: (Naam student)

Jeremie Ngoma

verklaart ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en daarom geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander,
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding,
- 3) het verslag voor niet meer dan 5 % aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Safe Assign (Blackboard).

Plaats: Amersfoort

Datum: 2 juni 2020

Handtekening:

A handwritten signature in cursive script that reads "Jeremie". The signature is written in dark ink and is positioned above a horizontal dotted line.

N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werkverklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in Art. 19 OER.