

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

De invloed van de leeromgeving en het docentgedrag
op de motivatie om te studeren van aanstaande leraren primair onderwijs

Mara Rooijmans 3446913

Universiteit Utrecht

Begeleidend docenten

Dr. Jeannette Geldens, Kempelonderzoekscentrum Helmond

Dr. Tim Mainhard Universiteit Utrecht

Tweede beoordelaar

Prof. dr. Mieke Brekelmans Universiteit Utrecht

2 juni 2013

Aantal woorden: 7556 (met abstract 7754)

Abstract

De studentuitval bij lerarenopleidingen primair onderwijs is groot (relatief 7% t.o.v. totaal aantal hbo'ers). Daarnaast is gebrek aan motivatie voor 45% van de aanstaande leraren een reden om de opleiding te beëindigen. Een hoge motivatie om te studeren vermindert studie-uitval. Motivatie kan worden verhoogd als de leeromgeving en docentgedragingen overeenkomen met behoeften van aanstaande leraren. Doel van dit onderzoek is zicht krijgen op de invloed van de leeromgeving en het docentgedrag op de motivatie om te studeren van aanstaande leraren primair onderwijs.

Deelnemers zijn eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs (n =148). Een vragenlijst is opgesteld op basis van de Academic Motivation Scale. Beschrijvende statistieken zijn toegepast. De vragenlijst is geanalyseerd met een MANOVA. Vervolgens is een groepsinterview afgenomen.

Een significant verschil is gevonden bij geslacht voor a-motivatie, bij vooropleiding voor intrinsieke motivatie, bij vooropleiding voor a-motivatie en bij geslacht en vooropleiding voor intrinsieke motivatie en voor a-motivatie. De organisatie, toetsing, inhoud van de propedeuse, didactische werkvormen en instructievaardigheden van de docent beïnvloeden de motivatie.

Bij het ontwerpen van onderwijs moet rekening worden gehouden met de organisatie, toetsing, inhoud van de propedeuse didactische werkvormen en instructievaardigheden van de docent die volgens de eerstejaars invloed hebben op hun motivatie.

De invloed van de leeromgeving en het docentgedrag op de motivatie om te studeren van aanstaande leraren primair onderwijs

De vraag of motivatie de academische prestatie van studenten voorspelt, is een belangrijke vraag voor studiesucces in het onderwijs (Guay, Ratelle, Roy, & Litalien, 2010). Onderzoek heeft laten zien dat een hoge motivatie van studenten minder studie-uitval geeft (Vallerand & Bissonnette, 1992), meer cognitieve betrokkenheid creëert (Pintrich & De Groot, 1990) en motivatie leidt tot beter conceptueel leren (Graham & Golan, 1991). In andere onderzoeken is een relatie gelegd tussen motivatie en academische prestaties (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Wentzel, 1989). Dergelijk onderzoek laat zien dat academische motivatie een positieve invloed heeft op de academische prestatie. Docenten kunnen de condities creëren om de motivatie om te leren van studenten te verhogen en daarbij heeft motivatie de potentie om de academische prestaties te verbeteren (Reeve, 2002).

Daar staat tegenover dat karakteristieken van de leeromgeving die niet in overeenstemming zijn met de behoefte van studenten, mogelijk negatieve consequenties kunnen hebben op de motivatie van studenten (Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, Mac Iver, & Feldlaufer, 1993). Zo kunnen er problemen ontstaan zoals slechte cijfers, wangedrag en slechte mentale gezondheid (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000) en uiteindelijk kan dat eindigen in school verlaten (Hijzen, Boekaerts, & Vedder, 2007). Markopoulos en Bekker (2003) hebben beargumenteerd dat een onderwijskundig ontwerp gedreven moet worden door de kennis van de studenten en zij moeten niet alleen betrokken zijn als gebruikers, testers en informanten maar ook als ontwerppartners. In de praktijk is naar voren gekomen dat niet de concrete leeromgeving invloed heeft op het leerproces van de student, maar dat de perceptie van de student op de leeromgeving cruciaal is. Het is de perceptie van de karakteristieken van de leeromgeving die effect hebben op de benadering jegens leren en de kwaliteit van de leeruitkomsten (Entwistle & Tait, 1990).

Dit onderzoek zal zich richten op de lerarenopleidingen primair onderwijs aangezien uit onderzoek van OCW (2011) is gekomen dat de uitval onder studenten in absolute aantallen bij de opleiding hoger beroepsonderwijs (HBO) Leraar primair onderwijs (PABO) groot is (relatief 7% t.o.v. het totaal aantal studerenden). Daarnaast is 'gebrek aan motivatie' voor 45% van de studenten in de sector Onderwijs een reden om te stoppen met de opleiding. In de volgende paragrafen zal als eerste worden ingegaan op de term motivatie. Daarbij zal een onderscheid worden gemaakt tussen verschillende soorten motivatie en het effect van de soorten motivatie op de academische prestaties van studenten. Vervolgens zal er in worden gegaan op de karakteristieken van de leeromgeving en de docentgedragingen die de motivatie van aanstaande leraren primair onderwijs kunnen beïnvloeden.

Motivatie

Deci (1971) maakt onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie ontstaat wanneer een persoon betrokken is bij een activiteit voor eigen belang, voor het plezier en de tevredenheid die wordt verkregen uit de activiteit (Guay et al., 2010). Deze vorm van

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

motivatie heeft betrekking op interesse in een bepaald onderwerp, genot van de uitdaging of een gevoel van vooruitgang en het verhogen van je meesterschap (Lin, McKeachie, & Kim, 2002).

Motivatie geïnduceerd door beloningen of straf afhankelijk van succes of falen is extrinsieke motivatie. Tijdens een opleiding zijn cijfers extrinsieke beloningen. Extrinsieke motivatie kun je opsplitsen in drie soorten regulatie, namelijk externe, geïntrojecteerde en geïdentificeerde regulatie (Guay et al., 2010). Externe regulatie heeft betrekking op gedragingen die niet zelf bepaald worden maar die gereguleerd worden door externe middelen zoals beloningen en beperkingen. Regulatie is geïntrojecteerd wanneer de studenten negatieve gevoelens zoals schaamte, schuld of angst willen vermijden of juist positieve gevoelens zoals trots willen ervaren. Van geïdentificeerde regulatie is sprake wanneer gedragingen uitgevoerd worden door keuze omdat het individu de gedragingen ziet als belangrijk. De motivatie is nog steeds extrinsiek omdat de activiteit niet uitgevoerd wordt voor jezelf maar als middel om een einddoel te halen.

Volgens onderzoek (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000) is er nog een derde component van motivatie, namelijk a-motivatie. A-motivatie wordt gekarakteriseerd door een gebrek aan intentionaliteit en daardoor aan een relatieve afwezigheid van motivatie.

Studenten die tijdens een studie niet uitvielen, zijn meer intrinsiek gemotiveerd, meer geïdentificeerd gereguleerd en minder a-gemotiveerd jegens academische activiteiten dan studenten die wel uitvielen tijdens hun studie (Vallerand & Bissonnette, 1992). Vallerand, Blais, Briere en Pelletier (1989) hebben laten zien dat intrinsieke motivatie constant positief geassocieerd wordt met academische prestaties net als geïdentificeerde regulatie. Externe en geïntrojecteerde regulatie zijn of enigszins negatief of niet in verband gebracht met de uitkomsten. A-motivatie is sterk negatief betrokken bij onderwijskundige leeruitkomsten.

Het onderzoek van Lin et al. (2002) laat zien dat studenten met een gemiddeld niveau van extrinsieke motivatie en een hoog niveau van intrinsieke motivatie een hoger gemiddelde hebben bij hun academische prestaties dan studenten met lage of hoge extrinsieke motivatie. Een hoger niveau van intrinsieke motivatie is positief gerelateerd aan cijfers. Deci en Ryan (1985) geven aan dat studenten die meer extern gereguleerd worden minder volhoudend zijn dan studenten die intrinsiek gemotiveerd zijn. Volgens hen is dit vooral het geval wanneer de betrokkenheid bij de activiteit niet verplicht is.

In dit onderzoek wordt gekeken naar de karakteristieken van de leeromgeving en de docentgedragingen omdat die invloed hebben op de motivatie van studenten. Zo geeft Bijleveld (1993) aan dat de hoeveelheid leerinhoud invloed heeft op de motivatie van de student. Paulsen en Feldman (1999) hebben laten zien dat docenten invloed hebben op de motivatie van studenten. Het doel van dit onderzoek is om te bepalen door welke karakteristieken van de leeromgeving en docentgedragingen ervoor kunnen zorgen dat de motivatie om te studeren van aanstaande leraren primair onderwijs volgens hen wordt beïnvloed.

Karakteristieken leeromgeving

Volgens Simons (2013) kan onder leeromgevingen worden verstaan het samenspel van alle maatregelen, materialen en begeleidingsvormen die erop gericht zijn het leren van mensen te faciliteren. Leeromgevingen kunnen betrekking hebben op het micro-niveau: een concrete hier- en nu-situatie. Ze kunnen ook betrekking hebben op grotere gehelen: combinaties van concrete situaties op meso-niveau (een curriculum met alles erop en eraan). Popeijus (2003) ziet de karakteristieken van de leeromgeving als een meer of minder samenhangend geheel van onderwijsactiviteiten en leerinhouden. In dit onderzoek worden tot de karakteristieken van de leeromgeving niet de docentgedragingen gerekend.

Eigenschappen van het onderwijsaanbod kunnen worden onderverdeeld in meerdere kenmerken met bijbehorende elementen (Rutten, 2009). Er is sprake van een oriënterende functie van de propedeuse als er in het eerste jaar sprake is van adequate informatieverstrekking en als er realistische verwachtingen worden geschept te aanzien van de opleiding en het beroep. De selectiefunctie van de propedeuse is van belang om geschikte studenten tot het tweede jaar toe te laten en ongemotiveerde en ongetalenteerde studenten naar een geschiktere opleiding door te verwijzen. Daarnaast moet de opleiding zowel gezien de vorm als de kennis, vaardigheden en houdingen aansluiten op de vooropleiding van de student. Als vierde moet er ook sprake zijn van een afwisseling in werkvormen. Er moet relevante kennis in de vorm van theorieën, begrippen, methodes, vaardigheden en houdingen aan bod komen in het onderwijs om de doelstelling te kunnen behalen. Als zesde is ook van belang in hoeverre de manier waarop wordt nagegaan of een student de vereiste kennis, vaardigheden en houdingen beheerst, bijdraagt aan het behalen van de doelstelling van het onderwijs. De mate waarin er sprake is van adequate organisatorische randvoorwaarden, waaronder spreiding van studielast, een kleine aantal parallelle klassen, de gepaste verhouding tussen contacturen en zelfstudie, een overzichtelijk aanbod en een aanbod op tempo is het laatste kenmerk volgens Rutten (2009).

Het is belangrijk dat bij het ontwerpen van de leeromgeving rekening wordt gehouden met de behoefte van de student omdat Vermetten, Vermunt en Lodewijks (2002) hebben laten zien dat studenten de voorkeur geven aan congruentie tussen hun leergewoontes en de karakteristieken van een leeromgeving. Daarnaast laten studenten een duidelijke voorkeur zien voor leeromgevingen die hun gewoontes promoten (Entwistle & Tait, 1990).

De motivatie kan worden verhoogd door te zorgen voor een hoge kwaliteit van de leeromgeving en door aan te geven wat het doel en betekenis van het onderwijsaanbod is (Bruinsma, 2003). Ook Guthrie en Alao (1997) geven in hun onderzoek een aantal karakteristieken van de leeromgeving die invloed kunnen hebben op de motivatie, namelijk zorgen voor conceptuele thema's, zorgen voor ervaringen uit de echte wereld, nadruk leggen op zelfsturing, zorgen voor interessante taken, zorgen voor sociale collaboratie, door het steunen van zelfexpressie, door het gebruik van verschillende cognitieve strategieën en door samenhang te creëren.

Könings, Brand-Gruwel en Van Merriënboer (2011) laten zien dat studenten verschillende karakteristieken van het onderwijs waarderen zoals fascinerende inhoud, productief leren, integratie, student autonomie, interactief leren, duidelijkheid van doelen en personalisatie. Deze karakteristieken sluiten goed aan bij de zes kenmerken van betekenisvol leren: actief, collaboratief, constructief, doelgericht, gecontextualiseerd en waardevol (Popeijus & Geldens, 2009). Hierbij is het noodzakelijk dat duidelijkheid bestaat over de doelstellingen van de activiteiten om te kunnen spreken van betekenisvolle activiteiten. Wanneer het leren gericht is op één of meerdere voor de aanstaande leraar persoonlijk waardevolle en duidelijke doelstelling(en), zal de motivatie worden verhoogd. Kennis krijgt immers betekenis wanneer deze ten minste van persoonlijke waarde is en de aanstaande leraar er in de praktijk van het onderwijs of het onderwijzen mee uit de voeten kan (Popeijus & Geldens, 2009).

Er zijn structuren die een impact hebben op sommige motivationele variabelen, vooral hoe studenten zichzelf zien en de mate waarin hun handelen een evaluatie dimensie wordt van de leeromgeving (Ames, 1992). Deze structuren bevatten, maar zijn niet gelimiteerd aan, het ontwerp van de taak en leeractiviteiten, de evaluatiepraktijk en het gebruik van beloningen en de distributie van autoriteit of verantwoordelijkheid.

De perceptie van studenten van de taak en activiteiten beïnvloeden niet alleen hoe zij leren benaderen maar dit heeft ook consequenties voor hoe zij hun tijd gebruiken (Good, 1983). Taken die variëteit en diversiteit met zich mee brengen, zorgen eerder voor interesse in leren en intrinsieke motivatie. Studenten zijn eerder betrokken bij leren wanneer zij betekenisvolle redenen krijgen voor de betrokkenheid bij een activiteit; dat is wanneer zij gefocust zijn op het ontwikkelen van begrip wat betreft de inhoud van de activiteit, verbeteren van hun vaardigheden of nieuwe vaardigheden verkrijgen en wanneer taakpresentaties de nadruk leggen op persoonlijk relevantie en betekenisvolheid van de inhoud (Ames, 1992). Malone en Lepper (1987) beschrijven uitdaging, interesse en gekregen controle als factoren die ingebed moeten zijn in de structuur en het ontwerp van leertaken.

Grolnick en Ryan (1987) hebben gevonden dat conceptueel leren en interesse in leren van studenten wordt geremd wanneer zij getest en geëvalueerd worden op het feit of ze wel goed geleerd hebben. Zij beargumenteerden dat wanneer de evaluatie wordt gezien als een poging om te controleren in plaats van te informeren dat metacognitieve processen dan worden afgesloten.

Een positieve relatie tussen de autonomie van de leeromgeving en de intrinsieke motivatie van studenten wordt gesteund door verschillende onderzoeken (Grolnick & Ryan, 1987; Ames, 1992). Als er waarde wordt gelegd op het proces van leren door nadruk te leggen op betekenisvol leren, zelfgerefereerde standaarden en mogelijkheden voor zelfgestuurd leren dan wordt de intrinsieke motivatie van studenten verhoogd (Ames, 1992).

Verschillende onderzoeken (Guthrie & Alao, 1997; Könings, Brand-Gruwel, & Van Merriënboer, 2011; Popeijus & Geldens, 2009; Ames, 1992) laten zien dat de intrinsieke motivatie van aanstaande leraren primair onderwijs door de karakteristieken van de leeromgeving op verschillende manieren beïnvloed wordt. In dit onderzoek zal gekeken worden of de aanstaande leraren primair

onderwijs ook deze karakteristieken aangeven als karakteristieken die hun motivatie om te studeren beïnvloeden omdat uit onderzoek (Vermetten et al., 2002) is gebleken dat studenten de voorkeur geven aan congruentie tussen hun leergewoontes en de leeromgeving .

Docentgedragingen

Onder docentgedragingen wordt verstaan parate kennis, instructievaardigheden, klassenmanagementvaardigheden, begeleidingsvaardigheden, houdingen in omgang en beschikbaarheid (Rutten, 2009). Hierbij geldt dat studenten concepties hebben over de manier waarop de instructie van docenten hen helpen of hinderen bij het leren of bij het realiseren van taken (Elen & Lowyck, 1999). Kleine verschillen tussen de leerstrategieën van studenten en doceerstrategieën kunnen een uitdaging representeren voor studenten om hun leer- en denkvaardigheden te vergroten (Vermunt & Verloop, 1999). Het is belangrijk om de manier van werken te veranderen omdat onderzoek heeft aangetoond dat niet de karakteristieken van de instructie zelf maar de perceptie van de studenten van de instructie, de aard en kwaliteit bepalen van hun leerproces en uiteindelijk van de effectiviteit van de instructie (Elen & Lowyck, 1999).

Docenten kunnen de intrinsieke motivatie van studenten vergroten door te zorgen voor uitdaging, nieuwsgierigheid, controle door de student en fantasie (Lepper & Hodell, 1989). Docentgedrag dat de motivatie van studenten verhoogt, is volgens Brophy (1986) leiding nemen, modellering, enthousiasme, zorgen voor keuze, oprechte lof, versterking en bevestiging van nieuwsgierigheid en interesse. Keller (1983) suggereert vier basis strategieën die de motivatie van studenten kan verhogen, namelijk focussen op aandacht, relevantie, vertrouwen opbouwen en tevredenheid.

Het gedrag van docenten dat invloed heeft op de motivatie van studenten, kan volgens Skinner en Belmont (1993) ingedeeld worden in drie categorieën. De eerste categorie gaat over de behoefte van studenten aan structuur. Docenten kunnen zorgen voor structuur door duidelijk hun doelen te communiceren, door consequent en voorspelbaar te reageren, door het bieden van hulp en steun en door de doceerstrategieën aan te passen aan het niveau van de student. Als tweede categorie wordt de behoefte van studenten aan autonomie in leren genoemd. Dit wordt gepromoot wanneer studenten ondersteuning van autonomie ervaren. Docenten kunnen autonomie steunen door studenten speelruimte te geven in hun eigen leeractiviteiten en door te zorgen voor connecties tussen schoolactiviteiten en de interesse van kinderen. De laatste categorie van het gedrag van docenten is afkomstig van de behoefte van studenten aan betrokkenheid. Docenten zijn betrokken bij hun studenten door tijd voor ze te nemen, door het uiten van affectie, door te genieten van interactie met ze, door afgestemd te zijn op de studenten en door toegewijde bronnen te zijn voor de studenten.

Verschillende onderzoeken (Skinner & Belmont, 1993; Keller, 1983; Brophy, 1986) laten zien dat de intrinsieke motivatie van aanstaande leraren primair onderwijs op verschillende manieren beïnvloed kan worden. In dit onderzoek zal gekeken worden of de aanstaande leraren primair onderwijs deze docentgedragingen ook aangeven als eigenschappen die hun motivatie om te studeren

beïnvloeden omdat onderzoek (Elen & Lowyck, 1999) heeft laten zien dat de perceptie van de studenten van de instructie belangrijk is voor de effectiviteit van de instructie.

Vraagstelling en verwachtingen

Vraagstelling

Een hoge motivatie om te studeren vermindert studie-uitval (Vallerand & Bissonnette, 1992). Deze motivatie kan alleen verhoogd worden als de karakteristieken van de leeromgeving en docentgedragingen overeenkomen met de behoefte van de studenten (Eccles et al., 1993; Elen & Lowyck, 1999). Dit onderzoek zal bekijken welke karakteristieken van de leeromgeving en docentgedragingen volgens de eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs hun motivatie om te studeren beïnvloeden. Hierbij is de onderzoeksvraag: *Hoe wordt de motivatie om te studeren van eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs door de karakteristieken van de leeromgeving en door docentgedragingen beïnvloed volgens hun perceptie?*

Verwachtingen

Bij dit onderzoek wordt gekeken naar vijf soorten motivatie, intrinsieke motivatie, externe, geïntrojecteerde en geïdentificeerde regulatie en a-motivatie. De verwachting is dat al deze vormen terug te vinden zijn bij de analyse van de vragenlijst. Daarbij is de verwachting dat de meeste studenten intrinsiek gemotiveerd zijn omdat uit onderzoek is gekomen dat deze studenten tijdens hun studie niet uitvielen (Vallerand & Bissonnette, 1992).

De verwachting is dat de momenten dat de eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs gemotiveerd zijn om te studeren verband houden met intrinsieke motivatie of geïdentificeerde regulatie. Van de momenten dat de studenten niet gemotiveerd zijn, wordt verwacht dat ze verband houden met externe en geïntrojecteerde regulatie en a-motivatie (Vallerand et al., 1989). Aangezien Deci en Ryan (1985) hebben aangegeven dat studenten die meer extern gereguleerd worden minder volhoudend zijn dan studenten die intrinsiek gemotiveerd zijn. Hierbij wordt ook verwacht dat dit verband houdt met de karakteristieken van de leeromgeving en de docentgedragingen, omdat Bijleveld (1993) en Paulsen en Feldman (1999) hebben aangegeven dat dit invloed heeft op de motivatie.

Daarnaast is de verwachting dat zij die hoog scoren op intrinsieke motivatie veel van deze eigenschappen zoals enthousiasme, interesse, zorgen voor ervaringen uit de echte wereld, sociale collaboratie (Lepper & Hodell, 1989; Brophy, 1986; Guthrie & Alao, 1997), terug zien. De studenten die laag scoren op intrinsieke motivatie zullen deze eigenschappen minder snel of niet zien, doordat karakteristieken van de leeromgeving die niet in overeenstemming zijn met de behoefte van studenten, mogelijk negatieve consequenties kunnen hebben op de motivatie van studenten (Eccles et al., 1993).

Methode

Participanten

De deelnemers aan dit onderzoek waren aanstaande leraren van het eerste leerjaar van Hogeschool de Kempel (n=146). In totaal hebben 39 mannen en 109 vrouwen deelgenomen aan dit onderzoek. In Tabel 1 staan de kenmerken van de respondenten wat betreft leeftijd en vooropleiding.

Tabel 1

Kenmerken respondenten

Vooropleiding	17	Leeftijd		Totaal
		18	>18	
MBO	0	0	42	42
Havo	24	44	25	93
Vwo	0	2	7	9
Anders	0	0	2	2
Totaal	24	46	76	146

Meetinstrumenten

Vragenlijst. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst, omdat een vragenlijst een geschikte methode is om percepties en wensen van studenten te achterhalen (Baarda, 2009). De vragenlijst bestond uit stellingen over motivatie en zijn opgesteld op basis van de Academic Motivation Scale van Vallerand et al. (1989). Hierbij stond de vraag ‘Waarom volg je een hbo-opleiding?’ centraal.

De vragenlijst bestond uit 28 stellingen. De stellingen konden beantwoord worden met een 4-Likertschaal. Daarbij was 1. Helemaal niet eens, 2. Niet eens, 3. Eens en 4. Helemaal eens. De lijst representeerde vijf factoren van motivatie, te weten externe regulatie (4 vragen), intrinsieke motivatie (12 vragen), geïdentificeerde regulatie (4 vragen), a-motivatie (4 vragen) en geïntrojecteerde regulatie (4 vragen).

De stellingen gingen steeds over één van de onderdelen van motivatie, een voorbeeld van een stelling over intrinsieke motivatie was ‘Omdat ik plezier en tevredenheid ervaar wanneer ik nieuwe dingen leer’, een voorbeeld van een stelling over externe regulatie was ‘Om later een goede baan te krijgen’, een voorbeeld van een stelling over geïntrojecteerde regulatie was ‘Om aan mezelf te laten zien dat ik een intelligent persoon ben’, een voorbeeld van een stelling over geïdentificeerde regulatie was ‘Omdat dit mij helpt om een betere keuze te maken wat betreft mijn carrièreoriëntatie’ en een voorbeeld van een stelling over a-motivatie was ‘Ik weet het niet; Ik begrijp niet wat ik op school doe’.

Schaalanalyses zijn uitgevoerd om te kijken of de schalen betrouwbaar zijn. De item-restcorrelaties dienden tenminste .20 en liefst .35 of hoger te zijn (Field, 2009). Voor de Cronbachs α werd een criterium gehanteerd van tenminste .60 of hoger (Field, 2009) De Cronbachs α voor de verschillende motivatieschalen is gegeven in Tabel 2.

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

Tabel 2

Cronbachs α per motivatieschaal

Schalen	α
Intrinsieke motivatie	.87
Externe regulatie	.77
Geïntrojecteerde regulatie	.74
A-motivatie	.74

Externe regulatie laat na het vervallen van de stelling ‘Omdat ik met alleen een middelbare school opleiding geen goed betaalde baan kan vinden later’ ook een goede interne consistentie zien. Geïdentificeerde regulatie laat geen voldoende of goede interne consistentie zien en is daarom bij de analyse weggelaten.

Vervolgens is er een factoranalyse uitgevoerd met de rotatie Oblimin en extractie PCA. De resultaten van deze factoranalyse zijn te vinden in Tabel 3. De stellingen die geen goede interne consistentie laten zien, zijn niet meegenomen bij de factoranalyse. De analyse resulteerde in vijf benoembare factoren. Deze factoren verklaarden bij elkaar 60 procent van de variantie. Hierbij waren de factoren ‘intrinsieke motivatie 1’, ‘a-motivatie’, ‘externe regulatie’, ‘geïntrojecteerde regulatie’ en ‘intrinsieke motivatie 2’ te onderscheiden.

Tabel 3

Overzicht van de bij de vragenlijst benoemde factoren en hun lading als variabele op de betreffende factor.

Schaal	Intrinsiek 1	A- motivatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Intrinsiek 2
Int8 Voor het plezier dat ik ervaar wanneer ik het gevoel krijg compleet geabsorbeerd te worden door wat bepaalde auteurs geschreven hebben	.90	-.01	.03	.06	-.11
Int5 Voor het plezier dat ik ervaar wanneer ik het werk van interessante auteurs lees	.85	-.01	-.05	.02	.05
Int2 Voor de intense gevoelens die ik ervaar wanneer ik mijn eigen ideeën communiceer met anderen	.74	.08	.11	.03	.06
Int11 Voor het goede gevoel dat ik ervaar wanneer ik lees	.61	.05	-.06	-.13	.26

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

over verschillende

interessante onderwerpen.

Amot1 Eerlijk gezegd, weet ik dat niet; Ik heb het gevoel dat ik mijn tijd verspil tijdens school.	-.13	.84	-.02	-.24	.01
Amot3 Ik weet niet waarom ik naar school ga en eigenlijk kan het mij niets schelen	.15	.80	-.06	.08	-.08
Amot2 Ik had ooit een goede reden om naar school te gaan, nu vraag ik me af of ik wel moet door gaan	-.04	.72	.06	.07	.14
Amot4 Ik weet het niet; Ik begrijp niet wat ik op school doe	.13	.71	-.04	.05	-.10
Ext4 Om ervoor te zorgen dat ik later een beter salaris krijg	.16	.09	.83	-.06	-.01
Ext2 Om later een goede baan te krijgen	-.01	-.15	.80	-.01	-.12
Ext3 Omdat ik later een goed leven wil hebben	-.07	.03	.78	.00	.17
Geïntro4 Omdat ik mezelf wil laten zien dat ik succes kan hebben tijdens mijn studie	-.04	-.03	-.04	-.79	.14
Geïntro1 Om te bewijzen aan mezelf dat ik in staat ben om een hbo-studie af te ronden	-.10	.04	.18	-.77	-.18
Geïntro3 Om aan mezelf te laten zien dat ik een intelligent persoon ben	.02	.05	.04	-.76	-.02
Int6 Voor het plezier dat ik ervaar wanneer ik mezelf	.12	-.17	-.05	-.60	.28

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

overtref in een van mijn persoonlijke prestaties.					
Int3 Voor het plezier dat ik ervaar wanneer ik mezelf overtref in mijn studie	.14	-.02	-.17	-.57	.32
Int12 Omdat een hbo-studie ervoor zorgt dat ik persoonlijke tevredenheid voel in mijn zoektocht naar uitmuntendheid in mijn studie	.50	-.01	-.07	-.51	-.13
Geïntro2 Door het feit dat ik mezelf belangrijk vind, wanneer ik succesvol ben tijdens een hbo-studie	.33	-.10	.09	-.38	.11
Int7 Voor het plezier dat ik ervaar wanneer ik mijn kennis verbreed over onderwerpen die mij aanspreken	.03	.06	.05	.07	.82
Int10 Omdat mijn studie me in staat stelt dingen te leren die ik interessant vind	-.07	-.08	.18	-.08	.71
Int1 Omdat ik plezier en tevredenheid ervaar wanneer ik nieuwe dingen leer.	.03	-.02	-.14	-.01	.61
Int9 Voor de tevredenheid die ik ervaar wanneer ik in het proces ben van het volbrengen van moeilijke academische activiteiten	.26	-.13	-.08	-.23	.38
Int4 Voor het plezier dat ik ervaar wanneer ik nieuwe dingen ontdek die ik nog nooit eerder heb gezien	.25	-.04	.23	-.07	.36

Bij de analyse zijn de items die op twee factoren laden niet meegenomen. Daarnaast wordt de vierde factor tot de geïntrojecteerde regulatie gerekend omdat de drie items van geïntrojecteerde regulatie de hoogste lading hebben. De factor intrinsieke motivatie is ontstaan doordat het gemiddelde is genomen van factor 1 en factor 5. De factor is samengenomen omdat de originele vragenlijst dit ook als één factor ziet. Factor 1 gaat over het plezier dat verkregen wordt door de literatuur en factor 5 gaat over het plezier dat verkregen wordt door nieuwe dingen te ontdekken.

Om na te gaan of er een correlatie is tussen de verschillende factoren, is de correlatie berekend, zie Tabel 4.

Tabel 4

Correlatie factoren.

Factor	Intrinsieke motivatie 1	A-motivatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Intrinsieke motivatie 2
1	1.00	-.01	.03	-.35	.34
2	-.01	1.00	-.04	.12	-.20
3	.03	-.04	1.00	-.14	.06
4	-.35	.12	-.14	1.00	-.29
5	.34	-.20	.06	-.29	1.00

In Tabel 4 is zichtbaar dat alle factoren een zwakke correlatie hebben met elkaar.

Groepsinterview. Vervolgens is er een focusgroep gevormd voor een semi-gestructureerde groepsinterview om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De samenstelling van de groep bestond uit de studenten die hoog scoorden op intrinsieke motivatie, externe en geïntrojecteerde regulatie omdat onderzoek (Vallerand et al., 1989) heeft laten zien dat deze vormen enigszins negatief in verband worden gebracht met de academische prestaties en omdat intrinsieke motivatie constant positief geassocieerd wordt met academische prestaties. De groep werd gevormd door de studenten die het hoogste scoorden op de verschillende vormen van motivatie.

De onderwerpen in het interview waren afgeleid uit de stellingen die waren gebruikt in de vragenlijst. De onderwerpen die als leidraad hadden gediend voor de interviews (zie Bijlage 1), waren:

1. De visie van de studenten op hun keuze voor een leraren opleiding.
2. De visie van de studenten op hun eigen motivatie.
3. De visie van de studenten op het feit of zij zich tijdens deze opleiding al eens niet gemotiveerd hebben gevoeld.
4. De visie van de studenten op docentgedragingen die invloed kunnen hebben op de motivatie van studenten.
5. De visie van de studenten op de karakteristieken van de leeromgeving die de motivatie van studenten kan beïnvloeden.

Belangrijk bij het groepsinterview was om het groepsproces adequaat te leiden aangezien de studenten elkaar konden beïnvloeden gedurende het interview (Powell & Single, 1996).

Per vraag zijn verschillende indicatoren opgesteld. Deze waren afkomstig uit de vragenlijst en uit de literatuur. De indicatoren die uit de vragenlijst zijn gehaald, zijn toegeedeeld aan 'de visie van de studenten op hun keuze voor een leraren opleiding' en 'de visie van de studenten op hun eigen motivatie'. De indicatoren die hieraan waren gekoppeld, zijn 'kennisverbreding', 'ideeën uitwisselen', 'studiesucces', 'interesse' en 'toekomst'. Ook 'de visie van de studenten op hun ongemotiveerdheid' kon hier aan gekoppeld worden. Bij de docentgedragingen waren de indicatoren uit de literatuur gehaald (zie Bijlage 1). Dit gold ook voor de indicatoren bij de karakteristieken van de leeromgeving.

Om de betrouwbaarheid van het interview te waarborgen, zijn de verschillende antwoorden van de studenten gelabeld met de indicatoren die van te voren waren vastgesteld. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid na te streven, wordt een onderzoekertriangulatie gedaan. De interviews en aantekeningen zijn becommentarieerd om de kwaliteit van de dataverzameling te vergroten. Hierbij is ervoor gezorgd dat de consistentie van het coderingssysteem is vergroot. Ook is er gekeken of dezelfde codes aan dezelfde citaten worden gehangen. Dit was bij dit onderzoek het geval.

Procedure groepsinterview

Aan de hand van de analyse van de vragenlijst is er een focusgroep geformeerd voor het groepsinterview. De focusgroep was een kleine groep (n= 9), zodat het interview goed te managen was en er meer interactie plaatsvond (Morgan, 1996; Carey, 1994). Tijdens het interview was gebruik gemaakt van naamkaartjes zodat bij de analyse nog duidelijk was welke student wat had gezegd. Drie studenten hadden een schriftelijke reactie gegeven omdat zij niet aanwezig konden zijn bij het groepsinterview.

Voorafgaand aan het interview was contact gezocht met de tutor van de desbetreffende studenten. Hierbij is uitgelegd wat de bedoeling van de interviews was en daarbij zijn ook alle organisatorische zaken geregeld.

Het groepsinterview werd volgens een vast schema afgenomen (zie Bijlage 1) en op audioband opgenomen, getranscribeerd en geanalyseerd.

Analyse

Vragenlijst. Allereerst is er gekeken naar de motivatie van aanstaande leraren. Het ging om beschrijvende statistieken zoals frequenties, percentages, gemiddelden en spreidingsmaten ten aanzien van de stellingen over motivatie. Op die manier werd er gekeken hoe aanstaande leraren scoorden op motivatie. Als laatste werd er een MANOVA uitgevoerd om te bepalen of het geslacht, de vooropleiding of de leeftijd van de eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs significant verschillen op de factoren die uit de factoranalyse zijn gekomen.

Groepsinterviews. Als eerste zijn verschillende indicatoren opgesteld die centraal stonden in dit onderzoek. Na de afname van de interviews zijn de gegevens zorgvuldig gelezen en in fragmenten

ingedeeld. De relevante fragmenten werden gelabeld met de indicatoren die van te voren waren opgesteld. Vervolgens zijn de verschillende fragmenten binnen de indicatoren opgesplitst in codes die bij elkaar horen. Dit resulteerde in indicatoren die volgens de eerstejaars hun motivatie om te studeren beïnvloeden. Deze indicatoren hadden te maken met de karakteristieken van de leeromgeving en de docentgedragingen.

Resultaten

Vragenlijst

De score van de eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs ten aanzien van de verschillende soorten motivatie is gemeten door de factoren van de factoranalyse te gebruiken. Voor elke schaal is de gemiddelde score, de minimum score en maximum score en de standaarddeviatie uitgerekend (zie Tabel 5).

Tabel 5

Gemiddelde score, minimum en maximum score en standaarddeviatie aanstaande leraren per schaal

Schalen	<i>N</i>	Aantal items	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
Intrinsieke motivatie	146	7	1.57	4.00	2.60	.58
Externe regulatie	148	3	1.33	4.00	3.23	.56
Geïntrojecteerde regulatie	146	5	1.40	4.00	2.78	.73
A-motivatie	144	4	1.00	2.25	1.16	.56

In Tabel 5 is te zien dat de studenten het hoogst scoren op externe regulatie en dat zij het laagst scoren op a-motivatie. Een aantal studenten die bij intrinsieke motivatie een score hadden van 3.76 of hoger, bij externe regulatie van 3.79 of hoger en bij geïntrojecteerde regulatie van 3.51 of hoger is uitgenodigd voor het interview.

Als laatste is er een MANOVA uitgevoerd om te kijken of er significante verschillen waren tussen mannen en vrouwen en tussen studenten die van mbo, havo of vwo afkomen, op de vijf factoren die uit de factoranalyse gekomen zijn. Daarbij is leeftijd als covariant meegenomen. Hieruit is voor leeftijd geen significant verschil gevonden (Wilks Lambda = .94, $F(5,126) = 1.76$, $p = .13$). Voor geslacht is een significant verschil gevonden (Wilks Lambda = .88, $F(5, 126) = 3.36$, $p = .01$), net als voor vooropleiding (Wils Lambda = .82, $F(10, 252) = 2.50$, $p = .01$).

Bij geslacht was een significant verschil te zien voor de factor a-motivatie ($F(1, 130) = 11.94$, $p = .001$). Bij vooropleiding was een significant verschil voor intrinsieke motivatie ($F(2, 130) = 5.34$, $p = .01$) en voor a-motivatie ($F(2, 130) = 5.40$, $p = 0.006$). Als er gekeken wordt naar geslacht en vooropleiding dan was er een significant verschil voor intrinsieke motivatie ($F(2, 130) = 4.68$, $p = .01$) en a-motivatie ($F(2, 130) = 5.40$, $p = .006$).

Interviews met aanstaande leraren

In deze paragraaf is het interview met de aanstaande leraren (N = 12) uitgewerkt. De onderwerpen die tijdens het interview aanbod zijn gekomen, zijn: motivatie om te studeren aan een leraren opleiding, visie op eigen motivatie, oorzaken ongemotiveerdheid, visie op docentgedragingen en visie op karakteristieken van de leeromgeving. Deze onderwerpen worden hier per paragraaf besproken. Citaten die representatief zijn voor de onderzoeksvragen, zullen bij de bijbehorende paragraaf worden geplaatst. Daarnaast zal ook steeds per student aangegeven worden op welke vorm van motivatie diegene het hoogste heeft gescoord.

Motivatie voor lerarenopleiding. Aan de studenten is gevraagd of er toegelicht kan worden wat de reden is dat er gekozen is voor een lerarenopleiding. Twee studenten (geïntrojecteerde regulatie en externe regulatie) hebben gezegd dat er al een vooropleiding is gevolgd die ook met het onderwijs te maken had. Een andere student (intrinsieke motivatie) gaf als reden dat het lesgeven en de kinderen als leuk wordt ervaren. De reden die wordt genoemd, was ook een intrinsieke reden.

Als vervolg daarop is gevraagd of deze studenten na het afgelopen half jaar op deze opleiding nog steeds deze keuze zouden maken. Hierbij was één student (geïntrojecteerde regulatie) die twijfelde.

Visie op eigen motivatie. De volgende vraag had betrekking op de motivatie voor de opleiding. Eén van de studenten (intrinsieke motivatie) merkt dat vooral bij haar stage. Dit was ook een intrinsieke reden omdat er betrokkenheid is bij de activiteit voor het plezier en de tevredenheid dat verkregen wordt. Dit had overeenkomsten met de stelling '*Omdat mijn studie me in staat stelt dingen te leren die ik interessant vind*', die hoorde bij intrinsieke motivatie.

Ook is er door één student (geïntrojecteerde regulatie) gezegd dat er wordt uitgekeken naar het hebben van een eigen klas. Ook dit was een vorm van intrinsieke motivatie. Dit had ook overeenkomsten met de stelling '*Om later een goede baan te krijgen*' die hoorde bij externe regulatie en '*Omdat het er uiteindelijk voor zorgt dat ik een baan kan vinden in een beroepsveld dat ik leuk vind*'. Die stelling hoorde bij geïdentificeerde regulatie.

Andere studenten merkten dat vooral door hun propedeuse. Er wordt aangegeven dat de studenten hun propedeuse wilden halen in het eerste jaar. Dit antwoord paste bij externe regulatie. Dit had namelijk te maken met gedragingen die niet zelf bepaald worden maar die gereguleerd worden door externe middelen zoals beloningen of beperkingen. De stelling '*Omdat ik mezelf wil laten zien dat ik succes kan hebben tijdens mijn studie*' toonde overeenkomsten met dit antwoord.

Oorzaken ongemotiveerdheid. Als derde is gevraagd of er al een moment van ongemotiveerdheid is geweest. Daarbij vertelden de meeste studenten dat er wel eens twijfel was. Twee studenten (intrinsieke motivatie en externe regulatie) gaven aan dat het te maken had met het niet halen van bepaalde studiepunten of tentamens. Deze reden kon bij verschillende vormen van motivatie horen, bij externe regulatie omdat het gedrag gereguleerd wordt door externe middelen zoals beperkingen en bij geïntrojecteerde regulatie omdat studenten negatieve gevoelens of juist positieve gevoelens willen

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

ervaren. Eén student (intrinsieke motivatie) vertelde dat het te maken had met de verhuizing naar de stad van de opleiding. Daarnaast gaf een student (geïntrojecteerde regulatie) aan dat het te maken had met haar eigen onzekerheid. Deze twee redenen hadden allebei met geïntrojecteerde regulatie te maken.

Visie op karakteristieken van de leeromgeving. Vervolgens is aan de studenten gevraagd wat een hogeschool kon doen om hen extra te motiveren. Eén student (geïntrojecteerde regulatie) noemde dat het belangrijk was dat er meer opdrachten waren die de studenten moesten uitvoeren, zoals observaties.

Student: *'Je past de theorie dan toe, waardoor je het leert terwijl je het doet.'*

Dit had te maken met intrinsieke motivatie aangezien er plezier wordt gehaald uit dit soort activiteiten. Tijdens het interview werden bij de docentgedragingen een aantal punten genoemd die ook vielen onder werkvormen. Zo hadden de studenten het over leuke werkvormen zoals opdrachten met de atlas en werkvormen waarbij ze moesten samenwerken.

Daarnaast hebben de studenten veel organisatorische kwesties genoemd. Zo had één student (geïntrojecteerde regulatie) het over de balans tussen het aantal studiepunten dat kan worden behaald en de tijd die er wordt geïnvesteerd in een opdracht.

Student: *'Bij sommige vakken moet je heel veel leren of heel veel opdrachten maken en daar krijg je dan maar 0,75 studiepunten voor en voor een ander vak moet je veel minder doen en daar krijg je dan veel meer studiepunten voor.'*

Een andere student (intrinsieke motivatie) heeft aangegeven dat er meer duidelijkheid nodig was over bepaalde vakken of over de stage. Ook een andere student (intrinsieke motivatie) noemde dat als reden.

Student: *'Ik wist niet goed wat mij hier te wachten stond, ook met stage en testen. Er moet ook meer duidelijkheid komen over de stage, want ik kwam er pas na een half jaar achter wat ik eigenlijk allemaal had moeten doen in dat half jaar.'*

Daarnaast is er gezegd dat een betere voorbereiding op de tentamens voor hen beter was en dat er meer rekening mag worden gehouden met de planning.

Student: *'Zo hebben andere scholen vaak een week voor de toetsweek vrij, zodat leerlingen de tijd krijgen om te leren. Ook zijn de herkansingen en nieuwe tentamens vaak dicht op elkaar gepland.'*

Als er gekeken wordt naar de resultaten van het interview en de schriftelijke reacties dan valt op dat de studenten voornamelijk redenen gaven die met intrinsieke motivatie of externe regulatie te maken hadden. Zo vertelden de studenten dat de motivatie wordt verhoogd door bepaalde activiteiten. Er wordt plezier en tevredenheid gehaald uit de activiteit wat hoort bij intrinsieke motivatie. Daarnaast hebben de studenten aangegeven dat de motivatie niet wordt bevorderd als er een slecht resultaat wordt gehaald. Dat heeft betrekking op externe regulatie.

Visie op docentgedragingen. Als laatste is er gevraagd hoe een docent ervoor kan zorgen dat hun motivatie wordt bevorderd. De studenten vertelden dat dat afhankelijk is van de docent en het vak. Om die reden is gevraagd of er een docent kan worden genoemd waardoor de studenten extra worden gemotiveerd. Daarbij is gevraagd of er kan worden aangegeven wat een dergelijke docent doet om hen te motiveren.

De studenten gaven aan dat er een aantal docenten waren die hun motivatie bevorderden. Zo werd er verteld dat de instructievaardigheden van de docent belangrijk waren. Deze instructievaardigheden hadden te maken met de intrinsieke motivatie, aangezien de studenten plezier en tevredenheid halen uit de activiteiten. Ook was het daarbij belangrijk dat de docent enthousiast vertelde.

Student: *'Heel veel oefenen, zelf bezig zijn en je krijgt ook wel theorie tussendoor en je kan zo goed kijken wat zij doet.'*

Student: *'De les nog actiever maken door middel van activiteiten uit te voeren.'*

Student: *'Enthousiast over je eigen vak vertellen, dus niet alleen maar theorie er doorheen knallen en dan naar huis.'*

Conclusies en discussie

In dit onderzoek stond de onderzoeksvraag *'Hoe wordt de motivatie om te studeren van eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs door de karakteristieken van de leeromgeving en docentgedragingen beïnvloed volgens hun perceptie?'* centraal. Onderstaand volgen de conclusies van dit onderzoek gevolgd door de discussie waarin de beperkingen van dit onderzoek worden weergegeven. Ten slotte worden er aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en de praktijk. Als eerste wordt er gekeken naar de karakteristieken van de leeromgeving en vervolgens naar de docentgedragingen.

Conclusie karakteristieken leeromgeving

Na analyse van de resultaten is de conclusie dat de motivatie van de studenten door de karakteristieken van de leeromgeving wordt bevorderd als er een betere balans is tussen de werkdruk en het aantal studiepunten, als er meer geoefend wordt voor tentamens, als er meer duidelijkheid is

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

over bepaalde zaken (stage en ELO), als er een betere planning is rondom toetsing en als er meer opdrachten zijn waarbij je de theorie moet uitvoeren.

Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling, aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling, oriënterende functie van de propedeuse en aansluiting toetsing op de doelstelling zijn karakteristieken die zowel door Rutten (2009) als Bruinsma (2003) en de studenten worden genoemd. Daarnaast zijn er ook overeenkomsten te zien tussen hetgeen Guthrie en Alao (1997) en de studenten aangeven. Zij hebben het namelijk beiden over zorgen voor ervaringen uit de echte wereld, zorgen voor interessante taken en zorgen voor sociale collaboratie.

De suggesties die genoemd zijn in de literatuur, waren niet volledig terug te vinden in de antwoorden van de studenten. Dit kan wellicht verklaard worden door het feit dat in dit onderzoek de docentgedragingen als een aparte factor worden gezien. Onder leeromgevingen kunnen we het samenspel van alle maatregelen, materialen en begeleidingsvormen verstaan die erop gericht zijn het leren van mensen te faciliteren (Simons, 2013). Onder begeleidingsvormen zou je ook de docenten kunnen verstaan. In dit onderzoek is hierin een onderscheid gemaakt om duidelijk te kunnen maken wat de Hogeschool en wat de docent kan doen.

Een factor die in de literatuur herhaaldelijk wordt genoemd maar bij de antwoorden van de studenten niet naar voren komt, is het feit dat er duidelijkheid moet bestaan over de doelstelling van de activiteit (Könings, Brand-Gruwel, & Van Merriënboer, 2011; Ames, 1992). Hoewel de studenten in hun antwoorden het hebben gehad over duidelijkheid rond bepaalde zaken gaat dit niet per definitie over meer duidelijkheid rondom de doelstelling van de activiteit. Dit kan wellicht komen doordat de studenten de taken en opdrachten zagen als een onderdeel van de docentgedragingen. Daar moet bij gezegd worden dat ook bij docentgedragingen niet gesproken is over de doelstelling van de activiteit.

Grolnick en Ryan (1987) geven aan dat metacognitieve processen worden afgesloten als de evaluatie wordt gezien als een poging om te controleren in plaats van te informeren. Dit wordt door de studenten niet zo genoemd. Ze geven wel aan dat een betere planning rondom toetsing zorgde voor een betere motivatie en dat het niet halen van tentamens zorgde voor ongemotiveerdheid. Ook geven zij aan dat ze dat ze graag meer zouden oefenen voor tentamens, maar zij hebben het niet over de beoordeling zelf.

Tijdens het interview is de volgende vraag aan de studenten gesteld '*Hoe zien de eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs hun eigen motivatie om te studeren?*'. De antwoorden vertoonden overeenkomsten met de karakteristieken van de leeromgeving en met de literatuur. De stage kan namelijk gezien worden als een activiteit die variëteit en diversiteit met zich meebrengt en de studenten zijn betrokken bij een activiteit met een betekenisvolle reden (Ames, 1992). Dit kan verklaren waarom zij hierdoor gemotiveerd worden.

Ook is aan de studenten gevraagd waardoor de aanstaande leraren primair onderwijs ongemotiveerd raken. Hierbij waren overeenkomsten te zien tussen de antwoorden van de studenten en de karakteristieken van de leeromgeving en de literatuur. Grolnick en Ryan (1987) hebben

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

aangegeven dat interesse in leren wordt geremd wanneer zij getest en geëvalueerd worden op het feit of ze wel goed geleerd hebben. Daarnaast hebben verschillende onderzoeken (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Wentzel, 1989) een relatie gelegd tussen motivatie en academische prestaties. Dit kan een reden zijn dat de studenten ongemotiveerd raken van het feit dat zij bepaalde tentamens of opdrachten niet hebben gehaald.

Conclusie docentgedragingen

Hierbij kan geconcludeerd worden dat de motivatie van studenten om te studeren wordt bevorderd als de docent enthousiast was, als hij zorgde voor keuze, als hij gebruik maakte van leuke werkvormen, als hij de studenten veel liet oefenen en als hij werkvormen gebruikte die de studenten tijdens hun stage zelf ook konden gebruiken. Deze gedragingen vielen allemaal onder instructievaardigheden (Rutten, 2009).

Hierbij zijn overeenkomsten te zien met de onderzoeken van Rutten (2009), Bruinsma (2003), Brophy (1986) en Keller (1983). Deze onderzoeken geven aan dat de instructievaardigheden van de docent een belangrijke factor is voor de motivatie van studenten. Er zijn echter docentgedragingen die in de literatuur worden genoemd maar die niet zijn genoemd door de studenten.

Zo noemen Skinner en Belmont (1993) drie categorieën die invloed hebben op de motivatie van de student. Slechts één daarvan is ook door de studenten genoemd, namelijk zorgen voor connecties tussen schoolactiviteiten en de interesse van de studenten. Skinner en Belmont (1993) geven ook aan dat het belangrijk is dat er gezorgd wordt voor gestructureerde lessen. Hierbij worden zaken genoemd als het bieden van hulp en steun, door consequent reageren en doceerstrategieën aanpassen aan het niveau van de student. Wellicht dat de studenten dit niet genoemd hebben omdat zij dit als vanzelfsprekende zaken zagen. Daarnaast hebben Skinner en Belmont (1993) het ook over de betrokkenheid van de student. De studenten hebben het hierbij wel over het enthousiasme van de docent maar ze hebben het niet over het betrokken zijn bij de studenten. Wellicht ervaren de studenten de genoemde docenten wel als betrokken docenten maar hebben zij dit niet genoemd.

Discussie

In deze discussie worden de beperkingen van dit onderzoek besproken en aanbevelingen gegeven voor vervolgonderzoek. Een eerste beperking is, dat dit onderzoek heeft plaatsgevonden op één hogeschool bij aanstaande leraren uit één leerjaar. Uit dit leerjaar zijn voor het interview vervolgens aanstaande leraren bevraagd uit één klas. Dat kan betekenen dat de uitkomsten uit dit onderzoek op een andere hogeschool of in een ander leerjaar anders kunnen zijn. Er is gekozen voor eerstejaars studenten omdat onderzoek van OCW (2011) heeft laten zien dat de meeste studenten uitvallen in het eerste jaar. Daarnaast is de uitval in de gehele sector primair onderwijs groot dus er zullen veel overeenkomsten zijn tussen de verschillende pabo-opleidingen en wellicht andere opleidingen uit de sector Onderwijs.

Dat niet alle resultaten bij de vragenlijst significant waren, kon komen doordat in een aantal vragenlijsten op een aantal stellingen geen antwoord was gegeven. Tevens was de originele vragenlijst

in het Engels. Tijdens dit onderzoek is geprobeerd door middel van een forward-backward translation om hier een goede vertaling van te maken. Het is echter wel mogelijk dat dit meespeelt bij het zoeken naar de relatie tussen verschillende factoren doordat voor een vertaling is gekozen die wellicht niet volledig overeenkomt met de woordenschat van de studenten. Zo hebben verschillende studenten de volgende stellingen niet beantwoord ‘Voor het plezier dat ik ervaar wanneer ik het gevoel krijg compleet geabsorbeerd te worden door wat bepaalde auteurs geschreven hebben’ en ‘Omdat een hbo-studie ervoor zorgt dat ik persoonlijke tevredenheid voel in mijn zoektocht naar uitmuntendheid in mijn studie’.

De groepen zijn gevormd naar aanleiding van hun scoren op de vragenlijst. Hierbij zijn de factoren van de factoranalyse gebruikt. Bij de factor geïntrojecteerde regulatie zat ook een aantal stellingen die bij de originele vragenlijst hoorde bij intrinsieke motivatie. Daarnaast is bij de factoren intrinsieke motivatie 1 en intrinsieke motivatie 2 het gemiddelde genomen van deze twee factoren om te bepalen hoe de studenten scoren op intrinsieke motivatie. Dit kan verklaren waarom er weinig verschillen waren te zien tussen de antwoorden van de verschillende studenten. Voor vervolgonderzoek is het aan te raden om de verschillende factoren gesplitst te houden.

Bovendien waren er bij de vragenlijst slechts 2 van de 148 studenten die hoog scoorden op a-motivatie. Hiervan was één van het mannelijk geslacht en de ander was van het vrouwelijk geslacht. De hoogst genoten opleiding van de één was havo en van de ander vwo. Ondanks dat deze resultaten significant waren, is het dus niet mogelijk om hier conclusies aan te verbinden.

Bij de antwoorden bij de interviews waren geen verschillen te zien tussen de studenten die verschillend scoorden op motivatie. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Op het moment dat de interviews zijn afgenomen, waren er organisatorische problemen. Zo waren verschillende studenten die waren uitgekozen voor het interview, niet aanwezig. Daarnaast was het organisatorisch niet mogelijk om de overige studenten in verschillende sessies te interviewen. Dit kon invloed hebben op hun antwoorden doordat zij misschien beïnvloed zijn door de overige studenten. Daardoor was een groep ontstaan van 9 studenten. Uit onderzoek (Morgan, 1996; Carey, 1994) is gebleken dat kleine groepen ($n = 4-8$) beter zijn aangezien deze goed te managen zijn en er meer interactie plaatsvindt. Dit bleek ook aangezien bij de analyse van de resultaten van de vragenlijst bleek dat één student tijdens het interview nauwelijks aan het woord was geweest. Door het vormen van één groep was het na afloop niet goed mogelijk om de antwoorden van studenten met verschillende scores op motivatie te vergelijken. Doordat er tijdens het interview gebruik was gemaakt van naambordjes kon na afloop wel worden vastgesteld welke student wat had gezegd en bij welke soort motivatie deze student hoog scoorde. Er is geprobeerd deze beperking enigszins te ondervangen door de studenten de tijd te gunnen om na te denken over hun antwoord nadat de vraag was gesteld. Daardoor hoefde zij niet direct antwoord te geven en op die manier konden zijzelf nadenken over hun eigen antwoord.

Voor vervolgonderzoek is het belangrijk dat er meerdere groepen worden gevormd. Op die manier kunnen de soorten motivatie onderverdeeld worden in verschillende groepen. Dan kunnen de

verschillende antwoorden van de verschillende groepen goed met elkaar vergeleken worden. Doordat er één groep was, konden de eerstejaars die verschillend scoorden op motivatie elkaar beïnvloeden (Powell & Single, 1996). Ook is het noodzakelijk dat de groepen niet groter zijn dan acht studenten (Morgan, 1996; Carey, 1994).

Na afloop was er nog wel een aantal studenten geweest die schriftelijk op de vragen hadden geantwoord. Hierbij is het nadeel dat er niet doorgevraagd kan worden en er kan ook niet gecontroleerd worden of de studenten de vragen goed hebben begrepen. Eén van de studenten had erg korte antwoorden gegeven en daar kon weinig informatie uit worden gehaald. De andere twee studenten hadden juist erg uitgebreide antwoorden gegeven waar ook veel informatie uit kon worden gehaald.

Na de analyse en de discussie kan geconcludeerd worden dat de motivatie van studenten om te studeren wordt beïnvloed door de instructievaardigheden van de docenten, een goede aansluiting van de organisatie van het onderwijs op de doelstelling, de toetsing op de doelstelling, een goede oriënterende functie van de propedeuse en een goede aansluiting van didactische werkvormen op de doelstelling.

Praktische implicaties

De eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs hebben suggesties gegeven voor karakteristieken van de leeromgeving en docentgedragingen die hun motivatie om te studeren verhogen die overeenkomstig zijn met de suggesties in de literatuur. De aanbeveling is dan ook dat men bij het ontwerpen van het onderwijs op Hogeschool de Kempel rekening houdt met deze suggesties. Het gaat om een betere balans tussen de werkdruk en het aantal studiepunten dat kan worden behaald, het meer oefenen voor tentamens bijvoorbeeld met oefententamens, om meer duidelijkheid rondom zaken als de stage en de elektronische leeromgeving. Daarnaast gaat het ook om een betere planning rondom toetsing zodat de herkansingen en de nieuwe tentamens niet te dicht op elkaar gepland zijn, meer variatie in werkvormen zodat de studenten vaak kunnen samenwerken, werkvormen gebruiken die ze kunnen toepassen in de praktijk en de geleerde theorie kunnen toepassen in de praktijk en om de instructievaardigheden van de docenten.

Hierbij moet wel worden gekeken hoe het bovenstaande binnen het curriculum kan worden toegepast. Aan de docenten kan worden verteld welke instructievaardigheden de eerstejaars aanstaande leraren het meest waarderen. Daarnaast kan er gekeken worden of het mogelijk is om die werkvormen uit te breiden waarbij studenten de theorie moeten toepassen in hun stage en opdrachten waarbij ze samen kunnen werken. De eerstejaars gaven namelijk aan dat ze dat bij een drietal vakken al erg vaak doen en dat zij daar erg gemotiveerd van raken. Ook zijn er verschillende organisatorische zaken genoemd zoals de werkdruk van sommige vakken, de onduidelijkheid bij bepaalde vakken of ELO en de voorbereiding op tentamens. Hierbij kan gekeken worden of er mogelijkheden zijn om deze suggesties mee te nemen om het huidige curriculum te versterken.

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

De onderzoeksresultaten en de conclusies van dit onderzoek zullen worden besproken met de belanghebbenden van Hogeschool de Kempel om de betekenis van de onderzoeksresultaten voor de Hogeschool nader te verkennen en van hieruit verdere praktische implicaties te formuleren.

Literatuurlijst

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Baarda, D. B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen.* Den Haag: Boomonderwijs.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*, 1069-1077.
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education: Factors that determine outcomes of university education.* Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Wetenschapsbeleid.
- Carey, M. (1994). *The group effect in focus groups: planning, implementing, and interpreting focus group research.* In: In Critical Issues in Qualitative Research Methods (Morse J., ed.), Sage Publications London, pp. 225-241.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*, 553-574.
- Elen, J., & Lowyck, J. (1999). Metacognitive instructional knowledge: Cognitive mediation and instructional design. *Journal of Structural Learning and Intelligent Systems, 13*, 145-169.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education, 19*, 169-194.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* Londen: Sage.
- Good, T. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational Psychologist, 18*, 127-144.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology, 83*, 187-196.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*, 644-653.

- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion, 24*, 175-213.
- Guthrie, J. T., & Alao, S. (1997). Designing Contexts to Increase Motivations for Reading. *Educational Psychologist, 32*, 95-105.
- Hijzen, D., Boekaerts, M., & Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction, 17*, 673-687.
- Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. G. (2011). The match between students' lesson perceptions and preferences: relations with student characteristics and the importance of motivation. *Educational Research, 53*, 439-457.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol. 3. Goals and Cognitions* (pp. 73-105). New York: Academic Press.
- Lin, Y., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2002). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13*, 251-258.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivation for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markopoulos, P., & Bekker, M. (2003). Interaction design and children. *Interacting with Computers, 15*, 141-149.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review Sociology, 22*, 129-152.
- OCW. (2011). *Studieuitval in het hoger onderwijs*. Opgeroepen op 10 11, 2012, op Homepage: <https://www.surfgroepen.nl/sites/RSL/Shared%20Documents/Externe%20rapporten/Studieuitvalinhethogeronderwijs.pdf>.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Popeijus, H. L. (2003). *Het onderwijsaanbod van wet tot keuze. Een onderzoek naar het beslisproces voor de keuze van een onderwijsaanbod voor begrijpend lezen op scholen in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Nijmegen: M. H. Popeijus.
- Popeijus, H. L., & Geldens, J. J. M. (2009). *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Powell, R. A., & Single, H. M. (1996). Focus Group. *International Journal for Quality in Health Care, 8*, 499-504.

- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Rutten, J. (2009). *Zicht op studeerbaarheid van de lerarenopleiding*. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Simons, P. R. J. (2013). *Krachtige leeromgevingen*. Opgeroepen op 24 4, 2013, op Homepage: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-185503/5727.pdf>.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the Academic Motivation Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Verhoeven, N (2007). *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Boom.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards of performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.

Bijlage 1 Interviewopzet

Interviewguide eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs.

Semi-gestructureerde interviews met eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs.

Introductie interview

(organisatie: ruimte beschikbaar voor gesprek, memorecorder (testen))

0. Bedanken vooraf voor deelname/voorstellen

1. Korte inleiding van het onderzoek en doelstelling

In dit onderzoek staat de aanstaande leraren primair onderwijs centraal die op dit moment in het eerste jaar van de opleiding zitten. In deze interviews wordt op zoek gegaan naar aspecten die er volgens de aanstaande leraren primair onderwijs voor zorgen dat zij (extra) gemotiveerd raken om te leren. Deze aspecten kunnen de docenten ondernemen maar dit kunnen ook aspecten zijn die te maken hebben met de karakteristieken van de leeromgeving.

2. Werkwijze

Het interviews zal ongeveer 30 minuten in beslag nemen. De bedoeling is dat dit interview de vorm krijgt van een gesprek, aan de hand van vooraf opgestelde vragen. Het gesprek wordt opgenomen op band en volledig uitgewerkt in een verslag. Voor het verslag definitief wordt, krijgen de eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs het eerst ter goedkeuring en correctie aangeboden. De gegevens die de eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs verstrekken, zullen zorgvuldig, vertrouwelijk en anoniem worden verwerkt. Eerst zal een aantal algemene gegevens worden genoteerd.

(Testen opname)

Algemene gegevens respondent (invullen)	
Naam (Voor- en achternaam):	Geslacht: M/V*
Functie: Aanstaaende leraar primair onderwijs	Leeftijd:
Hoogst genoten vooropleiding:	Groep:
E-mailadres:	
Datum interview:	

* Omcirkel het antwoord dat van toepassing is.

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

Indicatoren	Nr.	Vragen
Keuze opleiding	1	Kun je toelichten wat de reden is dat je hebt gekozen voor een leraren opleiding? Zou je die keuze nu je een aantal maanden op deze opleiding zit nog steeds maken? Waarom wel/niet?
Motivatie opleiding Kennisverbreding Ideeën uitwisselen Studiesucces Interesse Toekomst	2	Kun je aangeven hoe het komt dat je gemotiveerd bent om deze opleiding te volgen? Waar blijkt dat uit (kun je een concreet voorbeeld geven)?
Ongemotiveerd Oorzaken ongemotiveerd	3	Heb jij je tijdens deze opleiding al eens niet gemotiveerd gevoeld om te studeren? Zo ja, beschrijf dan eens concreet zo'n moment. Wat was/waren daar dan de oorzaken van?
Docentgedragingen <u>Parate kennis</u> <u>Instructievaardigheden</u> - Uitdaging - Nieuwsgierigheid - Controle bij student - Fantasie - Enthousiasme - Zorgen voor keuze - Verband activiteit en interesse <u>Klassenmanagementvaardigheden</u> - Leiding nemen - Consequent en voorspelbaar <u>Begeleidingsvaardigheden</u> <u>Houding in omgang</u> - Oprechte lof - Vertrouwen opbouwen - Tevredenheid - Bieden van hulp en steun <u>Beschikbaarheid</u>	4	Hoe kan een docent ervoor zorgen dat jouw motivatie om te studeren wordt bevorderd? (Vragen naar voorbeelden van goede docenten. Wat kan ik zien en horen bij deze docent? Met andere woorden, wat doet hij/zij en wat zegt hij/zij?) Indien nodig voorbeelden geven, zie hiernaast.
Karakteristieken van de leeromgeving <u>Aansluiting op de vooropleiding</u> <u>Aansluiting didactische werkvormen op de doelstelling</u> - Zelfsturing - Sociale collaboratie - Zelfexpressie - Verschillende cognitieve strategieën - Productief leren - Interactief leren - Collaboratief - Actief - Constructief - Verbeteren van vaardigheden of nieuwe vaardigheden - Zelfgestuurd leren <u>Aansluiting leerinhouden op de doelstelling</u>	5	Welke karakteristieken kan de leeromgeving aanbieden om jouw motivatie om te studeren te bevorderen? Indien nodig voorbeelden geven, zie hiernaast.

Zicht op beïnvloeding motivatie van studenten

<ul style="list-style-type: none">- Conceptuele thema's- Ervaringen uit de echte wereld- Interessante taken- Fascinerende inhoud- Integratie- Personalisatie- Gecontextualiseerd- Waardevol- Variëteit en diversiteit <p><u>Aansluiting toetsing op de doelstellingen</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Evaluatie om te informeren niet controleren <p><u>Doel en betekenis aangeven onderwijsaanbod</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Samenhang- Duidelijkheid van doelen- Doelgericht- Betekenisvolle redenen- Ontwikkelen van begrip		
---	--	--

3. Afronden gesprek

We gaan het interview afronden. Heb je nog iets gemist of wat toe te voegen? Hoe heb je het interview ervaren? Heb je nog vragen of opmerkingen?

Het gesprek is opgenomen op band en wordt volledig uitgewerkt in een verslag. Dit verslag wordt per mail naar de aanstaande leraren primair onderwijs gestuurd. Vanaf dat moment hebben zij nog 1 week om op- of aanmerkingen op het verslag te sturen.

4. Bedanken voor deelname

Hartelijk dank voor je deelname (opnameapparatuur uitzetten).