

Running head: MOTIVATIE EN SELF-EFFICACY STIMULEREN DOOR  
OPBRENGSTGERICHT WERKEN



# Motivatie en self-efficacy stimuleren door opbrengstgericht werken

---

Opbrengstgericht werken door de VMBO leerling

**S. Bolkenbaas, 3789284**

**12-6-2015**

Themagebied: Feedback in interactie en scaffolding  
Eerste beoordelaar: P. Kommers  
Tweede beoordelaar: F. Prins

Abstract

Ontwikkelingen in het onderwijs op het gebied van opbrengstgericht werken, motivatie van leerlingen, self-efficacy en zelfregulatie zijn aanleiding tot dit onderzoek. Wanneer leerlingen over een hogere mate van self-efficacy, geloof in eigen kunnen, beschikken, heeft dit een positieve invloed op de motivatie. Dit onderzoek kijkt of het opbrengstgericht werken door de leerling zelf invloed heeft op de mate self-efficacy, en motivatie van de leerling. Leerlingen maken eenmalig een opbrengstenanalyse en wekelijks een plan van aanpak, waarin ze hun huiswerk en actiepunten vanuit de opbrengstenanalyse inplannen. Hierbij worden leerlingen door docenten begeleid. Resultaten uit de huidige studie laten geen significante effecten zien. Uit secundair onderzoek besproken in de discussie, komen wel significante effecten voort en blijkt de meerwaarde van vervolgonderzoek.

*Keywords:* Opbrengstgericht werken, self-efficacy, motivatie, zelf-regulatie

## Motivatie en self-efficacy stimuleren door opbrengstgericht werken

Actuele ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs (VO) zijn op het moment ten eerste de verwachting vanuit het ministerie van Onderwijs en de Inspectie van Onderwijs dat onderwijsinstellingen opbrengstgericht gaan werken (OGW) (Visscher & Ehren, 2011) ten tweede de daling in motivatie bij leerlingen (Peetsma, Hascher, Van der Veen, & Roede, 2005) en ten derde de toenemende verschuiving van docent gestuurd onderwijs naar leerling gestuurd onderwijs, waarbij zelfregulerend leren centraal staat (Paris & Paris, 2001; van Beek, de Jong, Minnaert & Wubbels, 2014).

Toen bleek dat Nederland niet in de top vijf landen stond in het PISA-onderzoek naar de kwaliteit van onderwijs, besloot het kabinet Balkenende IV dat er meer aandacht moest komen in het onderwijs voor opbrengstgericht werken (OGW). De Onderwijsraad definieert OGW als het met alle betrokken partijen gericht werken om de gestelde doelstellingen voor de leerling te bereiken (Onderwijsraad, 2014). Volgens het rapport *Scholen voor Morgen* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen [OCW], 2007) leidt meer aandacht voor OGW niet alleen tot betere resultaten, maar helpt OGW daarnaast het onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen en de zorg voor zwakke leerlingen te verbeteren (Visscher & Ehren, 2011).

Een tweede ontwikkeling die speelt in het VO is een daling in motivatie (Peetsma et al., 2005). Volgens de Onderwijsinspectie zijn in schooljaar 2012/2013 leerlingen niet betrokken bij 21% van hun lessen (Inspectie van Onderwijs, 2013). De daling in motivatie heeft drastische gevolgen voor de leeropbrengsten, naast het feit dat de arbeidsmarkt vraagt om gemotiveerde arbeidskrachten (OCW, 2014). Om motivatie bij leerlingen te bevorderen is meer nodig dan de focus op leeropbrengsten in de zin van cijfers (Onderwijsraad, 2003; Schunk & Zimmerman, 1994). Onderwijs zou leerlingen moeten uitrusten met vaardigheden,

waardoor zij zich een leven lang kunnen ontwikkelen en leeropbrengsten zouden betrekking moeten hebben op leer-, denk-, samenwerk- en regulatievaardigheden (Onderwijsraad, 2003). Voor leerlingen in het VMBO leidt een focus op alleen leeropbrengsten in termen van cijfers zelfs tot negatieve ervaringen bij leerlingen (Diseth, Meland & Breidablik, 2014). Motivatie is gerelateerd aan leeropbrengsten (Sheldon & Kasser, 1998; Zimmerman, 2000), gemotiveerde leerlingen hebben hogere leeropbrengsten. OGW zou een middel kunnen zijn om leerlingen te motiveren, omdat leerlingen ervaren zelf invloed uit te kunnen oefenen op hun eigen leeropbrengsten (Bransford 2000).

De derde ontwikkeling van docent gestuurd onderwijs naar leerling gestuurd onderwijs komt voort uit de constructivistische visie die veel onderwijsinstellingen aanhangen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Bij leerling gestuurd onderwijs is zelfregulatie een centrale factor. Bovendien blijkt dat wanneer het zelfregulerend vermogen van leerlingen toeneemt, de leermotivatie bij leerlingen ook toeneemt (Deci & Ryan, 2000; Rudduck & Flutter, 2000). Een manier om aandacht te besteden aan zelfregulerend leren is bewust aandacht besteden met leerlingen aan OGW, aangezien hier cyclisch gewerkt wordt aan het formuleren en behalen van doelen. Om motivatie te vergroten is inzicht in eigen leren bij leerlingen belangrijk, dit leidt tot meer zelfregulatie (Bransford, 2000). Hoe meer inzicht in het eigen leren en de eigen leerstrategieën, hoe meer betrokken de leerling bij het eigen leren is (Boekaerts, 1999; Bransford, 2000; Pintrich, 1999). Deze betrokkenheid stimuleert op haar beurt de leermotivatie (Ames & Archer, 1988). Daarnaast beïnvloedt de mate waarin een leerling het idee heeft invloed uit te kunnen oefenen op het eigen leren, *self-efficacy*, de zelfregulatie en motivatie van de leerling. (Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Door OGW ervaart de leerling mogelijk het uit kunnen oefenen van deze invloed op het eigen leren.

Kortom, voor onderwijsinstellingen en hun leerlingen is het relevant om met OGW, aan de slag te gaan om motivatie en self-efficacy te bevorderen. In dit onderzoek is de doelstelling te bekijken of OGW door de leerling zelf, invloed heeft op de motivatie en self-efficacy van de leerling.

### **Zelfregulerend leren**

Pintrich (2000, 2004) ziet zelfregulerend leren als een interactie tussen cognitieve, metacognitieve en motivationele aspecten. Zelfregulerend leren impliceert dat de lerende kennis heeft van leerstrategieën, weet wanneer welke leerstrategie het best passend is, proactief doelen formuleert, intrinsiek gemotiveerd en taakgeïntereerd is (Borkowski & Thorpe (1994). Deze elementen van kennis, vaardigheden en attitude spelen een rol in OGW.

Zelfregulatie is niet iets dat de leerling uit zichzelf doet (Pintrich, 1999), toch is het nodig én haalbaar om zelfregulerende vaardigheden aan te leren (Pintrich, 1999; Bransford, 2000). Pintrich (2000, 2004) spreekt over vier fasen voor zelfregulerend leren. In de voorbereidingsfase worden leerdoelen geformuleerd en gepland, tijdens de monitoringsfase is sprake van bewustzijn en monitoren van motivatie en gevoel. In de controlefase worden strategieën geselecteerd en eventueel aangepast en tenslotte reflecteert de leerling in de reactie- en reflectiefase. Deze fasen sluiten aan bij de de Plan-Do-Check-Act (PDCA) cyclus van OGW. Op basis van de fasen van Pintrich (2000, 2004), het zesblokkenmodel van Boekaerts (1997) en het model van Zimmerman (2000) hebben Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) de Children's Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory (CP-SRLI) ontwikkeld waarin de centrale zelfregulerende vaardigheden, self-efficacy en motivatie gemeten kunnen worden.

### **OGW als instrument voor zelfregulerend leren**

Overeenkomsten tussen zelfregulerend leren en OGW zijn ten eerste het cyclisch werken als basis, ten tweede het formuleren van doelen en het gericht hier naartoe werken en ten derde zijn dezelfde vaardigheden nodig, zoals plannen, monitoren en reflecteren. OGW kan gezien worden van een praktische uitwerking van zelfregulerend leren.

De oorsprong van OGW ligt in de effectiviteits- en verbeterbeweging in de Verenigde Staten in de *Elementary and Secondary Education Act, No Child Left Behind* (NCLB; Rudalevige, 2003). OGW is in 2008 in het Nederlandse onderwijs geïntroduceerd met als achterliggende motivatie het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs (Onderwijsraad, 2013). De Onderwijsraad definieert OGW als het met alle betrokken partijen gericht werken om de gestelde doelstellingen voor de leerling te bereiken (Onderwijsraad, 2014). Ledoux, Blok en Boomgaard (2009) zien OGW breder, OGW staat in hun ogen voor een manier van werken waarbij de opbrengsten van het onderwijs een sturende rol hebben op wat er in de school en de klas gebeurt. Door de Onderwijsinspectie (2011) wordt OGW vaak gekoppeld aan kwaliteitszorg, omdat OGW een variant is van de cyclus van kwaliteitszorg, de PDCA cyclus (Visscher & Ehren, 2011). Cyclisch werken is inherent aan OGW. In dit onderzoek wordt aangesloten bij de brede visie van Ledoux et al. (2009).

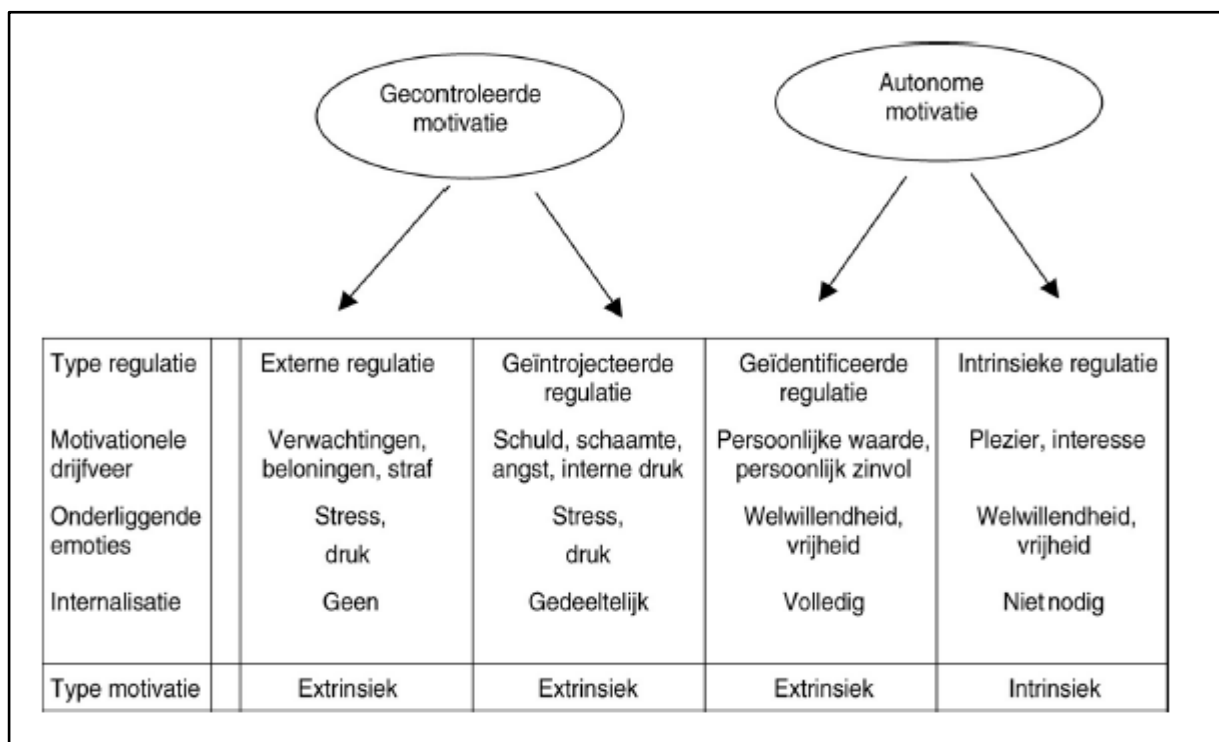
Met de komst van OGW in het onderwijs kwam de focus te liggen op meetbare resultaten (Onderwijsraad, 2013). Zo ontstond met het *actieplan Basis voor Presteren* (OCW, 2011) veel aandacht voor taal en rekenen en werd veel beleid rondom toetsing ontwikkeld (Onderwijsraad, 2013). Door de focus op de cognitieve prestaties van leerlingen door de Onderwijsinspectie, ontstaat het risico dat een smalle kijk ontstaat op OGW en het belang van andere opbrengsten, bijvoorbeeld op het gebied van socialisatie of competentieontwikkeling, naar de achtergrond verdwijnt. Zo kan er frictie ontstaan tussen doelen van onderwijsinstellingen en hoe de overheid naar OGW kijkt.

De mate van mogelijke frictie hangt samen met de wijze van invoering en de visie op OGW. Wanneer OGW slechts een kwalificerende functie heeft (Biesta, 2012), waarbij het gaat om het aanleren van kennis en vaardigheden, dan zal de frictie groter zijn dan dat sprake is van een bredere focus en ook gewerkt wordt aan het vormen van een autonome persoonlijkheid. OGW kan een grote bijdrage leveren aan het zelfregulerend leren van de leerling, wanneer de leerling betrokken wordt bij deze invoering. De leermotivatie neemt dan toe (Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992, Sluijsmans, 2008).

### **Motivatie voor leren**

Schunk (2005) geeft aan dat motivatie het proces is waarbij doelgericht gedrag wordt uitgelokt en onderhouden. Dit sluit aan bij OGW, waar het doelgerichte karakter centraal staat. Deci en Ryan (2000) leggen de relatie tussen zelfregulatie en motivatie in hun zelfdeterminatietheorie (ZDT). Volgens de ZDT worden mensen van nature als proactief gezien, wat inhoudt dat mensen een natuurlijke neiging hebben tot ontwikkeling (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie is wel bekend (Deci & Ryan, 2000; Kasser & Ryan, 1999). Wanneer sprake is van intrinsieke motivatie zal iemand een activiteit uitvoeren puur omdat de activiteit bevredigend is, of omdat deze activiteit in het belang is van zijn zelfontwikkeling. Binnen de ZDT wordt dit ook wel autonome of geïnternaliseerde motivatie genoemd (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2005; Deci & Ryan, 2000). Naast intrinsieke motivatie kan er ook sprake zijn van extrinsiek motivatiegedrag, dat instrumenteel is en gekenmerkt wordt door een middel-doel structuur (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Binnen de ZDT worden drie typen extrinsieke motivatie onderscheiden. Bij externe regulatie zal de leerling gedrag vertonen om een beloning te krijgen of straf te vermijden. Bij geïntrojecteerde regulatie zal de leerling de

activiteit uitvoeren onder druk van zichzelf, bijvoorbeeld door schuldgevoel. De derde vorm van extrinsieke motivatie, een meer autonome vorm, is de geïdentificeerde regulatie. De leerling heeft zich dan geïdentificeerd met de activiteit of de waarde van de activiteit en ziet de zin van de activiteit in voor zichzelf (Vansteenkiste et al., 2005). Extrinsieke en geïntrojecteerde regulatie worden gecontroleerde motivatie genoemd en geïdentificeerde en intrinsieke motivatie vallen onder autonome motivatie. De verschillende typen motivatie worden schematisch weergegeven in Figuur 1.



*Figuur 1.* Continuüm van motivatie. Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens (2005).

Volgens Fullan (2009) neemt motivatie af, naarmate de leerling ouder wordt. Deze afname komt met name door een gebrek aan positieve gepersonaliseerde leerervaringen. Boekaerts (1997) spreekt hier over negatieve motivationele overtuigingen. Daar waar leerlingen negatieve motivationele overtuigingen hebben (bijvoorbeeld omdat ze denken wiskunde nooit te zullen leren) dan zal dit effect hebben op hun motivatie.



Het is dus van belang leerlingen te helpen met het ombuigen van motivationele overtuigingen. Dit kan door een leerling te laten ervaren dat hij zelf invloed op de eigen prestaties kan uitoefenen, ofwel de self-efficacy van leerlingen te vergroten (Bandura, 1986).

### **Self-efficacy in relatie tot zelfregulerend leren en motivatie**

Self-efficacy is volgens Bandura (1993) de leidende kracht achter het gedrag van een persoon en wordt gezien als het geloof in eigen kunnen. Bandura vond een positief verband tussen motivatie, prestaties en self-efficacy (Bandura 1993). Wanneer de self-efficacy toeneemt bij leerlingen, zullen leerlingen meer zelfregulerende strategieën toepassen, dan wanneer de self-efficacy niet toeneemt (Pintrich, 1999). Bij een lage mate van self-efficacy is vaak zelfs sprake van zelfbeperking en zal de leerling bijvoorbeeld excuses zoeken of systematisch inspanning ontwijken, wat het zelfregulerend leren in de weg zal staan. Negatieve motivationele overtuigingen kunnen dan bevestigd worden en de leerling kan in een negatieve spiraal komen als het om leren gaat. Het is belangrijk dat docenten leerlingen ondersteunen in het OGW door samen uitdagende doelen te formuleren (Sheldon, 2014) en leerlingen te begeleiden in het bereiken van deze doelen, zodat het vertrouwen van leerlingen in eigen kunnen een positieve vlucht kan nemen (Hattie, 2012; Rudduck & Flutter, 2000).

### **OGW in relatie tot zelfregulatie, self-efficacy en motivatie**

OGW kan een verbindende factor zijn tussen de verwante concepten zelfregulatie, motivatie en self-efficacy. Zo kan de leerling bij OGW werken aan zelf geformuleerde doelen, kan de leerling deze monitoren en hierop reflecteren, wat past binnen zelfregulerend leren (Boekaerts, 1996; Sheldon, 2014). Pintrich (1999) geeft aan dat zelf een doel formuleren een positieve relatie heeft met zelfregulerend leren. Zeker wanneer leerling hun vooruitgang zien richting het bereiken van hun doel, zal dit motivatie verhogend werken (Pintrich, 1991). Wanneer het doel ook nog eens van waarde is voor de leerling en het haalbaar is, zal dit de

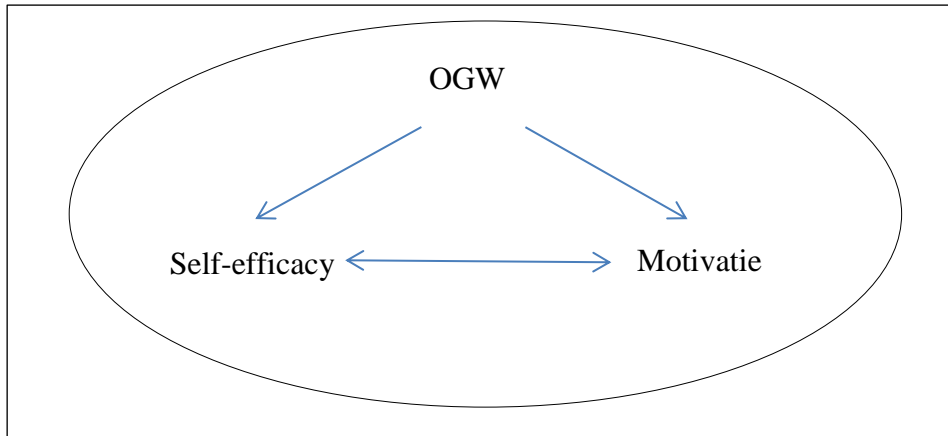
leerling motiveren (Eccles, 2005; Pintrich, 1991). Vervolgens kan het ervaren van het zelf invloed kunnen uitoefenen op het leren de mate van self-efficacy vergroten bij de leerling. Deze toename zal de leerling motiveren om zich meer te verdiepen in het eigen leerproces (bijvoorbeeld door middel van OGW).

### **Huidige onderzoek**

Dit onderzoek zal zich richten op de invloed van het OGW op de ervaren mate van motivatie en self-efficacy. De onderzoeksvraag is: In hoeverre draagt OGW door de leerling bij aan motivatie en self-efficacy van de leerling?

De eerste hypothese is dat door het OGW de mate van ervaren self-efficacy over tijd toeneemt. De tweede hypothese is dat het niveau van de leerling invloed heeft op de mate van ervaren self-efficacy in combinatie met OGW. De derde hypothese is dat door het OGW de leerling een meer autonome vorm van motivatie zal laten zien over tijd. De vierde hypothese is dat het niveau van de leerling invloed heeft op de vorm van motivatie over tijd in combinatie met OGW. Daarnaast is gekeken naar verschil tussen jongens en meisjes bij het OGW. Deze hypothesen zullen getoetst worden door middel van een kwantitatief onderzoek aan de hand van de CP-SRLI vragenlijst (Vandevelde et al., 2013). Vanuit de literatuur blijkt dat self-efficacy en motivatie een wederkerige relatie hebben. De aanname dat OGW invloed uitoefent op self-efficacy en motivatie wordt getoetst door middel van de hypothesen. Uit de literatuur en de hypothesen komt een model van variabelen voort (zie figuur 2). Zelfregulatie is verbonden aan OGW, maar wordt in het onderzoek verder buiten beschouwing gelaten. Dit onderzoek heeft als doelstelling de meerwaarde van OGW door leerlingen te onderzoeken in relatie tot het vergroten van motivatie en self-efficacy. Onderzoek rondom OGW heeft zich vooral op schoolniveau en docentniveau gericht, nog weinig op leerling niveau. Dit

onderzoek levert een theoretische en praktische bijdrage door de mogelijke meerwaarde van OGW door de leerling zelf aan te tonen.



*Figuur 2.* Model van variabelen.

## **Methode**

### **Deelnemers**

Dit onderzoek is een kwantitatief onderzoek met een mixed model ANOVA design. De deelnemers van dit quasi-experimentele onderzoek waren leerlingen van VMBO leerjaar 2. De experimentele groep bestond uit 35 deelnemers uit de basisberoepsgerichte leerweg (BBL), 35 deelnemers uit de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) en 14 deelnemers uit de gemengd theoretische leerweg (GTL) (n=84) van het Lentiz VMBO Maasland. De leerlingen hadden een gemiddelde leeftijd van 15 (SD= 0,52). 52% van de deelnemers zijn jongens en 48% zijn meisjes. De controlegroep krijgt les op een andere locatie, het Lentiz Floracollege. Deze groep bestond uit 18 deelnemers uit de BBL en 9 deelnemers uit de KBL leerjaar 2 (n=27) met een gemiddelde leeftijd van 14 (SD= 0,58). 56% van de deelnemers zijn jongens en 44% zijn meisjes. De experimentele groep en controlegroep zijn gelijkwaardig, beide scholen staan in dezelfde regio en hebben dezelfde doelgroep. Het geslacht is evenredig verdeeld.

**Secundair onderzoek.** Aan het einde van de periode is de CP-SRLI vragenlijst ook afgenomen bij 42 leerlingen van leerjaar 1 van het Lentiz VMBO Maasland. De leerlingen hadden een gemiddelde leeftijd van 14 ( $SD= 0,83$ ). 36% van de deelnemers zijn jongens en 64% zijn meisjes.

### **Onderzoeksinstrument**

Om tot systematische, betrouwbare, valide en transparante dataverzameling te komen is gebruik gemaakt van een gevalideerde vragenlijst. De CP-SRLI vragenlijst (Vandevelde et al., 2013) is gebruikt om motivatie en self-efficacy te meten. Deze vragenlijst bestaat uit 75 items verdeeld over de 9 componenten taakoriëntatie, planning, motivatie, self-efficacy met betrekking tot zelfregulatie, monitoring, leerstrategieën, motivationele strategieën, doorzettingsvermogen en zelf-evaluatie. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden in het huidige onderzoek is gekeken naar twee constructen. Ten eerste is gekeken naar motivatie met de subschalen externe regulatie (ER), geïntrojecteerde regulatie (INR), geïdentificeerde regulatie (IDR) en interne regulatie (IR). Daarnaast is gekeken naar het construct self-efficacy, met de subschalen regulatie van self-efficacy (SER) en motivatie van self-efficacy (SEM) (zie bijlage 3). Leerlingen kunnen op een vijfpunts Likertschaal aangeven hoe vaak ze iets doen ('nooit', 'bijna nooit', 'soms', 'bijna altijd', 'altijd') en of dat ze het wel of niet eens zijn met een stelling ('helemaal niet akkoord', 'niet akkoord', 'ik weet het niet', 'akkoord', 'helemaal akkoord'). De lijsten werden geanonimiseerd. De Cronbach's alpha werd vermeld na de factoranalyse (zie tabel 1).

### **Interventie**

De leerlingen werkten met de instrumenten 'opbrengstenanalyse' (OA) en 'plan van aanpak' (PVA) en de mentoren en docenten "project Onderwijs" ontvingen een workshop om te kunnen begeleiden bij gebruik van deze instrumenten. De onderzoeker zelf heeft het

gebruik van de instrumenten OA (bijlage 1) en PVA (bijlage 2) toegelicht in alle klassen. In de OA vulden leerlingen achter de vakken hun huidige cijfer in, het gewenste cijfer op het volgende rapport, aangevuld met hun leerdoelen, naast de sterke en zwakke punten per vak. Dit deed de leerling voor de vakken Nederlands en wiskunde en drie vakken naar eigen keuze, na ontvangst van het eerste rapport. Tenslotte vulde de leerling de te nemen acties in om het gewenste doel te behalen. Het PVA vulden leerlingen wekelijks in naar aanleiding van hun huiswerk én hun OA, tijdens de lessen ‘project Onderwijs’.

In het PVA plaatsten de leerlingen hun huiswerk en de actiepunten vanuit de OA. Aan het einde van de week vulden leerlingen de kolom in of het doel behaald was en zo ja hoe ze dit hebben aangepakt en zo nee hoe dit volgens hen kwam. De controlegroep ontving deze interventie niet.

De workshop voor docenten ‘project Onderwijs’ bestond uit toelichting van de formats voor OA en PVA, uitleg over leerstrategieën en het beantwoorden van vragen die docenten hadden over hoe leerlingen te begeleiden. Tijdens het onderzoek konden de docenten om hulp vragen.

### **Procedure**

Eerst zijn vragenlijsten om motivatie en self-efficacy te meten, als voormeting uitgezet in januari 2015 onder 84 leerlingen in een experimentele groep en 27 leerlingen in een controlegroep. De week na het afnemen van de vragenlijsten zijn de materialen toegelicht aan de leerlingen en is de workshop aangeboden, waarin de docenten van ‘project Onderwijs’ leerden hoe leerlingen te begeleiden bij het leren en maken van het wekelijkse PVA. Twee en halve maand later werd de vragenlijst opnieuw uitgezet.

**Secundair onderzoek.** Voor verdieping van het onderzoek is aan het einde van rapportperiode 2 is bij leerlingen uit leerjaar 1 van het Lentiz VMBO Maasland de vragenlijst

Tabel 1

*Cronbach's alpha per subschaal, aantal items en voorbeelditems van de CP-SRLI na factoranalyse.*

Subschalen	Aantal items	Voorbeeld item	Cronbach's alpha
Self-efficacy regulatie vooraf gaand aan het werken(F7)	2	Ik ben goed in vooraf mijn schoolwerk plannen.	0,70
Self-efficacy regulatie tijdens het werken (F4)	6	Ik ben goed in belangrijke dingen aanduiden tijdens het leren.	0,83
Externe regulatie (F6)	3	Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat moet doen van anderen.	0,81
Geïntrojecteerde regulatie (F3)	4	Ik doe mijn best voor school, omdat ik me schuldig zou voelen als ik niet mijn best zou doen.	0,76
Geïdentificeerde regulatie (F2)	4	Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat zelf belangrijk vind.	0,88
Interne regulatie (F5)	3	Ik doe mijn best voor school, omdat ik het leuk vind.	0,87

twee keer afgenomen achter elkaar, met de vraag de lijst één keer in te vullen voor hoe leerlingen zichzelf scoorden aan het begin van het jaar en een tweede keer met hoe ze zichzelf scoorden aan het einde van rapportperiode 2 na het gehele jaar met OGW gewerkt te hebben.

## Analyse

Een factoranalyse is toegepast op de vragenlijst na de voormeting. De analyses zijn berekend naar aanleiding van de herziene indeling van items door de factoranalyse. Op basis van de factoranalyse kunnen zeven factoren onderscheiden worden. Ten opzichte van de originele factoren vindt een verschuiving plaats van een aantal items. Item 1 (SER1) 'Ik ben goed in vooraf nadenken op welke manier ik mijn schoolwerk ga aanpakken' en 2 (SER2) 'Ik ben goed in vooraf mijn schoolwerk plannen' worden gezien als een aparte factor en noem ik 'self-efficacy regulatie voorafgaand aan het werken. Het item 3 (SER3) 'Ik ben goed in aandachtig werken tijdens mijn schoolwerk' is binnen het construct self-efficacy verschoven naar motivatie van self-efficacy. De Cronbach's alpha is per gebruikte subschaal berekend. Als criterium voor voldoende betrouwbaarheid wordt een Cronbach's alpha van  $\alpha \geq 0.60$  gehanteerd. Bij de analyses is een significantieniveau van  $\alpha < 0.05$  gehanteerd (Field, 2009). De verschilcores in de voor- en nameting van de leerlingen uit de experimentele groep en controlegroep zijn met elkaar vergeleken evenals de verschillen tussen de experimentele en controlegroep op basis van een mixed model ANOVA. De binnenfactor is tijd met 2 niveaus (voor- en nameting) en de tussenfactoren zijn conditie, met 2 niveaus (wel of geen OGW) en niveau (GL, KB, BB) met 3 niveaus. Door de mixed model ANOVA worden de hypothesen getoetst en wordt duidelijk of sprake is van een significantie toename van self-efficacy en verschuiving richting een meer autonome vorm van motivatie door de interventie OGW.

## Resultaten

Om de onderliggende structuur van de gebruikte items van de CP-SRLI vragenlijst (Vandeveldte et al., 2013) te onderzoeken, is de data die verzameld is door een voormeting af te nemen bij 111 participanten onderworpen aan een principal axis factoranalyse met een promax rotatie. Voorafgaand aan deze factoranalyse is onderzocht of de data normaal

verdeeld was. Zeven factoren (met eigenwaarden  $> 1$ ) zijn geïdentificeerd (zie tabel 2). In totaal verklaren deze factoren 61% van de variantie van de data uit de vragenlijst.

Om de samenhang tussen self-efficacy en motivatie uit de literatuur blijkt te toetsen is de correlatie tussen beide berekend.

Een mixed model ANOVA is gebruikt om de invloed te onderzoeken van het gebruik van OGW door leerlingen zelf op motivatie en self-efficacy. In tabel 3 zijn per subschaal van de constructen self-efficacy en motivatie uit de CP-SRLI vragenlijst (Vandevelde et al., 2013) de gemiddelen en standaarddeviaties weergegeven.

Voordat de mixed model ANOVA is uitgevoerd zijn alle bijbehorende assumpties getoetst. Aangezien de assumpties ongeschonden bleven, kon de mixed model ANOVA uitgevoerd worden.

**Self-efficacy regulatie voorafgaand aan het werk (F7).** Het resultaat liet geen hoofdeffect van tijd zien als het gaat om regulatie van self-efficacy voorafgaand aan het werk,  $F(1,89) = 0,46$ ,  $p = 0,50$ , partial  $\eta^2 = 0,01$ . Het hoofdeffect van conditie was ook niet significant op regulatie van self-efficacy voorafgaand aan het werk,  $F(1,89) = 2,69$ ,  $p = 0,10$ , partial  $\eta^2 = 0,29$ . Daarnaast zijn er geen interactie-effecten gevonden.

**Self-efficacy regulatie tijdens het werk (F4).** Het hoofdeffect van tijd was niet significant als het gaat om regulatie van self-efficacy tijdens het werk  $F(1,89) = 0,31$ ,  $p = 0,58$ , partial  $\eta^2 = 0,00$ . Resultaten laten wel een significant hoofdeffect zien van conditie op regulatie van self-efficacy tijdens het werk,  $F(1,89) = 4,42$ ,  $p = 0,04$ , partial  $\eta^2 = 0,05$ . Daarnaast is sprake van een interactie-effect tussen tijd en conditie op regulatie van self-efficacy tijdens het werk,  $F(1,89) = 6,32$ ,  $p = 0,01$ , partial  $\eta^2 = 0,07$ . Ook is sprake van een interactie-effect tussen tijd, niveau en geslacht,  $F(1,89) = 4,85$ ,  $p = 0,01$ , partial  $\eta^2 = 0,10$ . Bovendien laten resultaten een significant interactie-effect zien tussen conditie, niveau en



geslacht  $F(1,89) = 4,58, p = 0,04$ , partial  $\eta^2 = 0,05$ . Bij nader onderzoek van deze interactie-effecten blijkt dat bij de controlegroep sprake is van een significant verschil in tijd. Daarnaast laten resultaten een significant verschil zien tussen BBL en KBL bij jongens in de controlegroep. Over de totale groep is er een significant verschil tussen KBL en GTL. Tenslotte ontwikkelen meisjes zich gemiddeld in de controlegroep significant meer dan de meisjes in de experimentele groep.

**Self-efficacy motivatie (F1).** Het hoofdeffect van tijd was niet significant als het gaat om motivatie van self-efficacy  $F(1,89) = 0,12, p = 0,73$ , partial  $\eta^2 = 0,01$ . Ook het hoofdeffect van conditie op motivatie van self-efficacy was niet significant,  $F(1,89) = 1,84, p = 0,18$ , partial  $\eta^2 = 0,02$ . Daarnaast is geen sprake van een interactie-effect tussen tijd en conditie op motivatie van self-efficacy,  $F(1,89) = 1,59, p = 0,21$ , partial  $\eta^2 = 0,02$ . Wel is sprake van een interactie-effect tussen tijd en geslacht,  $F(1,89) = 4,60, p = 0,04$ , partial  $\eta^2 = 0,05$ . Ook is sprake van een interactie-effect tussen tijd, niveau en geslacht  $F(1,89) = 5,82, p = 0,00$ , partial  $\eta^2 = 0,12$ . Bovendien laten resultaten een significant interactie-effect zien tussen conditie en niveau  $F(1,89) = 4,26, p = 0,04$ , partial  $\eta^2 = 0,05$ . Bij nader onderzoek van deze interactie-effecten blijkt bij de voormeting dat jongens gemiddeld significant ( $M=3,34, SD= 0,12$ ) lager scoren dan meisjes ( $M=3,69, SD= 0,12$ ). Voor meisjes op KBL niveau was sprake van een significante afname van motivatie van self-efficacy vergeleken met de andere groepen.

**Externe regulatie van motivatie (F6).** Het hoofdeffect van tijd is niet significant als het gaat om externe regulatie van motivatie  $F(1,91) = 1,91, p = 0,17$ , partial  $\eta^2 = 0,02$ . Daarnaast is het hoofdeffect van conditie op externe regulatie van motivatie ook niet significant,  $F(1,91) = 0,01, p = 0,91$ , partial  $\eta^2 = 0,00$ . Resultaten laten wel een

Tabel 2

*Promax geroteerde principal axis factoranalyse.*

Item	Ladingen						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
1							0,92
2							0,71
3	0,69						
4				0,36			
5				0,48			
6				0,53			
7				0,80			
8				0,68			

MOTIVATIE EN SELF-EFFICACY STIMULEREN DOOR OPBRENGSTGERICHT WERKEN

	gaat tijdens mijn schoolwerk.	
9	Ik ben goed in mijn schoolwerk zelf controleren.	0,54
10	Ik ben goed in mezelf motiveren om aan mijn schoolwerk te beginnen.	0,56
11	Ik ben goed in mezelf motiveren om mijn schoolwerk af te werken.	0,50
12	Ik ben goed in mijn schoolwerk maken, ook al vind ik het saai of moeilijk.	0,79
13	Ik ben goed in volhouden tijdens het maken van mijn schoolwerk.	0,86
14	Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat moet doen van anderen.	0,60
15	Ik doe mijn best voor school, omdat anderen me verplichten dat te doen.	0,98
16	Ik doe mijn best voor school, omdat anderen me dwingen dat te doen.	0,71
17	Ik doe mijn best voor school, omdat ik me schuldig zou voelen als ik niet mijn best zou doen.	0,68
18	Ik doe mijn best voor school, omdat ik me zou schamen als ik niet mijn best zou doen.	0,69

MOTIVATIE EN SELF-EFFICACY STIMULEREN DOOR OPBRENGSTGERICHT WERKEN

19	Ik doe mijn best voor school, omdat ik wil dat anderen denken dat ik slim ben.	0,73						
20	Ik doe mijn best voor school, omdat ik anderen wil tonen dat ik een goede leerling ben.	0,56						
21	Ik doe mijn best voor school, omdat ik nieuwe dingen wil bijleren.	0,48						
22	Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat belangrijk vind voor later.	0,85						
23	Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat nuttig vind voor mezelf.	0,93						
24	Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat zelf belangrijk vind.	0,90						
25	Ik doe mijn best voor school, omdat ik het boeiend vind.						0,59	
26	Ik doe mijn best voor school, omdat ik het leuk vind.						0,97	
27	Ik doe mijn best voor school, omdat ik dat heel graag doe.						0,72	
Percentage variantie:		30,77	10,73	4,92	4,43	3,67	3,33	2,91

---

Tabel 3

*Beschrijvende statistieken en verschilscores voor de subschalen motivatiestrategieën, self-efficacy en motivatie.*

Variabele	Experimentele groep			Controlegroep		
	M	SD	n	M	SD	N
Self-efficacy						
Regulatie voorafgaand (F7)						
Voormeting	3,00	0,97	74	2,68	0,92	25
Nameting	3,18	0,84	74	2,72	0,91	25
Regulatie tijdens (F4)						
Voormeting	3,39	0,74	74	2,91	0,66	25
Nameting	3,24	0,75	74	3,18	0,51	25
Motivatie self-efficacy (F1)						
Voormeting	3,64	0,70	74	3,33	0,82	25
Nameting	3,51	0,70	74	3,42	0,79	25
Motivatie						
Externe regulatie (F6)						
Voormeting	2,44	1,02	75	2,58	1,07	26
Nameting	2,25	1,02	75	2,33	1,02	26
Geïntrojecteerde regulatie (F3)						
Voormeting	2,77	0,95	75	2,38	0,85	26
Nameting	2,54	0,87	75	2,58	0,85	26
Geïdentificeerde regulatie (F2)						

MOTIVATIE EN SELF-EFFICACY STIMULEREN DOOR OPBRENGSTGERICHT WERKEN

	Voormeting	4,13	0,74	75	3,90	0,91	26
	Nameting	3,97	0,79	75	4,11	0,65	26
Interne regulatie (F5)							
	Voormeting	3,17	0,96	75	2,64	0,95	26
	Nameting	2,96	1,02	75	2,81	0,89	26

---

significant hoofdeffect van niveau zien op externe regulatie van motivatie,  $F(1,91)=3,59$ ,  $p = 0,03$ , partial  $\eta^2 = 0,07$ . Daarnaast is sprake van een significant hoofdeffect van geslacht op externe regulatie van motivatie,  $F(1,91)= 12,32$ ,  $p = 0,00$ , partial  $\eta^2 = 0,12$ . Resultaten laten geen interactie-effecten zien. Bij nader onderzoek van de hoofdeffecten blijkt dat leerlingen uit GTL zowel op de voormeting als op de nameting deze vorm van motivatie minder inzetten dan leerlingen uit de BBL en KBL. De controlegroep laat op KBL niveau een toename zien van gebruik van deze vorm van motivatie, terwijl de experimentele groep juist minder gebruik gaat maken van externe regulatie van motivatie. Op BBL niveau is dit juist andersom. Daarnaast laten resultaten zien dat jongens bij de nameting minder gebruik maken van externe regulatie van motivatie, evenals meisjes in de experimentele groep. Meisjes in de controlegroep maken juist meer gebruik van externe regulatie van motivatie.

**Geïntrojecteerde regulatie van motivatie (F3).** Het hoofdeffect van tijd op geïntrojecteerde regulatie van motivatie is niet significant,  $F(1,91)= 0,53$ ,  $p = 0,47$ , partial  $\eta^2 = 0,01$ . Resultaten laten ook geen significant hoofdeffect van conditie zien op geïntrojecteerde regulatie van motivatie,  $F(1,91)= 2,67$ ,  $p = 0,11$ , partial  $\eta^2 = 0,03$ . Wel is sprake van een hoofdeffect van geslacht op geïntrojecteerde regulatie van motivatie,  $F(1,91)= 5,06$ ,  $p = 0,03$ , partial  $\eta^2 = 0,05$ . Daarnaast laten resultaten een interactie-effect tussen tijd en conditie zien,  $F(1,91) = 6,27$ ,  $p = 0,01$ , partial  $\eta^2 = 0,06$  en een interactie-effect tussen tijd, conditie en

niveau,  $F(1,91) = 5,60$ ,  $p = 0,02$ , partial  $\eta^2 = 0,06$ . Nader onderzoek van de interactie-effecten laat zien dat op GTL niveau meer gebruik gemaakt wordt van deze vorm van motivatie bij de nameting, op BBL niveau maken leerlingen gemiddeld minder gebruik van deze vorm van motivatie. In de experimentele conditie is sprake van een significante afname van gebruik van geïntrojecteerde regulatie van motivatie, terwijl bij de controlegroep juist meer gebruik gemaakt wordt van geïntrojecteerde regulatie van motivatie.

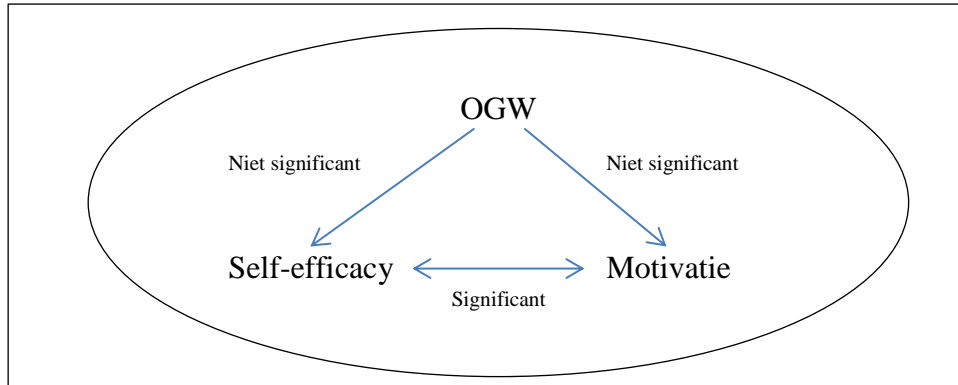
**Geïdentificeerde regulatie van motivatie (F2).** Het hoofdeffect van tijd op geïdentificeerde regulatie van motivatie is niet significant,  $F(1,91) = 0,60$ ,  $p = 0,44$ , partial  $\eta^2 = 0,01$ . Ook het hoofdeffect van conditie op geïdentificeerde regulatie van motivatie is niet significant,  $F(1,91) = 0,56$ ,  $p = 0,46$ , partial  $\eta^2 = 0,01$ . Wel is sprake van een hoofdeffect van niveau op geïdentificeerde regulatie van motivatie,  $F(1,91) = 5,24$ ,  $p = 0,01$ , partial  $\eta^2 = 0,10$ . Daarnaast is sprake van een interactie-effect van tijd en conditie,  $F(1,91) = 8,46$ ,  $p = 0,01$ , partial  $\eta^2 = 0,09$ . Resultaten laten daarnaast een interactie-effect zien van tijd en geslacht  $F(1,91) = 11,07$ ,  $p = 0,00$ , partial  $\eta^2 = 0,11$ . Daarnaast is een interactie-effect tussen tijd, conditie en geslacht zichtbaar,  $F(1,91) = 10,61$ ,  $p = 0,00$ , partial  $\eta^2 = 0,10$ . Bovendien is er een interactie-effect van tijd, niveau en geslacht,  $F(1,91) = 3,65$ ,  $p = 0,03$ , partial  $\eta^2 = 0,07$ . Tenslotte is sprake van een interactie-effect tussen conditie en niveau,  $F(1,91) = 5,77$ ,  $p = 0,02$ , partial  $\eta^2 = 0,06$ . Nader onderzoek van de interactie-effecten laat zien dat de controlegroep bij de nameting significant meer gebruik maakt van geïdentificeerde regulatie van motivatie en de experimentele groep minder, voor op het niveau van GTL wordt minder gebruik gemaakt en dan weer vooral door de jongens. Meisjes gebruiken ook minder gebruik van geïdentificeerde regulatie van motivatie, zowel meisjes in de controle groep als in de experimentele groep. Opvallend is dat op KBL en BBL niveau in de experimentele groep

minder gebruik gemaakt wordt van geïdentificeerde regulatie van motivatie, terwijl dit voor beide niveaus in de controlegroep meer wordt.

**Interne regulatie van motivatie (F6).** Resultaten laten een niet significant hoofdeffect van tijd zien op interne regulatie van motivatie,  $F(1,91)= 1,91, p = 0,17$ , partial  $\eta^2 = 0,02$ . Het hoofdeffect van conditie op interne regulatie van motivatie is ook niet significant,  $F(1,91) = 0,01, p = 0,91$ , partial  $\eta^2 = 0,00$ . Wel is sprake van een hoofdeffect tussen van niveau op interne regulatie van motivatie  $F(1,91)= 3,59, p = 0,03$ , partial  $\eta^2 = 0,07$ . Ook is sprake van een hoofdeffect van geslacht op interne regulatie van motivatie,  $F(1,91)= 12,32, p = 0,00$ , partial  $\eta^2 = 0,12$ . Resultaten laten geen interactie-effecten zien. Nader onderzoek van deze hoofdeffecten laat zien dat vooral op GTL niveau leerlingen significant minder gebruik maken van interne regulatie van motivatie, ook op KBL niveau bij de experimentele groep maken leerlingen minder gebruik van deze vorm van motivatie, terwijl op BBL niveau meer gebruik gemaakt wordt van interne regulatie van motivatie, al is dit niet significant. Jongens maken bij de nameting minder gebruik van interne regulatie van motivatie, meisjes in de experimentele groep ook, alleen meisjes in de controlegroep maken bij de nameting meer gebruik van interne regulatie.

**Samenhang self-efficacy en motivatie.** Om de maat en de richting van samenhang tussen self-efficacy en motivatie te bereken is een bivariate Pearson's correlatie coëfficiënt berekend. De bivariate correlatie tussen self-efficacy en externe regulatie van motivatie was niet significant en negatief,  $r(107)= -0,06, p = 0,53$ . De correlatie tussen self-efficacy en geïntrojecteerde regulatie van motivatie was significant positief en gemiddeld,  $r(107)= 0,44, p < 0,001$ . De correlatie tussen self-efficacy en geïdentificeerde regulatie van motivatie was significant positief en sterk,  $r(107)= 0,58, p < 0,001$ . De correlatie tussen self-efficacy en interne regulatie van motivatie was significant positief en sterk,  $r(107)= 0,57, p < 0,001$ .



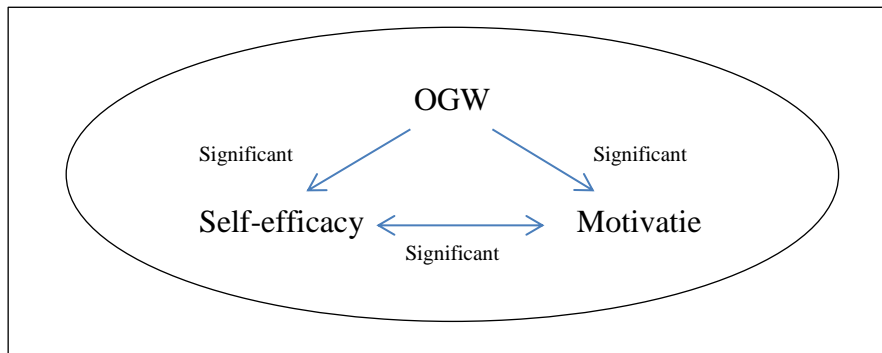


*Figuur 3.* Model van variabelen na onderzoek.

**Secundair onderzoek.** Aan 24 leerlingen uit de KBL en aan 17 leerlingen uit de BBL is gevraagd bij de vragenlijst twee keer in te vullen. Eén keer zoals ze aan de slag gingen aan het begin van het jaar voor het OGW en één keer hoe ze aan de slag gingen met de items na het OGW. Hieruit blijkt een significant hoofdeffect van tijd op motivatiestrategieën  $F(1,39)=49,58, p = 0,00$ , partial  $\eta^2 = 0,56$ , een significant hoofdeffect van tijd op regulatie van self-efficacy  $F(1,39)=16,60, p = 0,00$ , partial  $\eta^2 = 0,30$ , een significant hoofdeffect van tijd op motivatie van self-efficacy  $F(1,39)=24,99, p = 0,00$ , partial  $\eta^2 = 0,39$ , een significant hoofdeffect van tijd op geïdentificeerde regulatie van motivatie  $F(1,39)=7,94, p = 0,01$ , partial  $\eta^2 = 0,17$ , een significant interactie-effect tussen tijd en geslacht op geïdentificeerde regulatie van motivatie  $F(1,39)=4,39, p = 0,04$ , partial  $\eta^2 = 0,10$  en een significant hoofdeffect van tijd op interne regulatie van motivatie  $F(1,39)=13,45, p = 0,001$ , partial  $\eta^2 = 0,26$ .

Om de maat en de richting van samenhang tussen self-efficacy en motivatie te berekenen is een bivariate Pearson's correlatie coëfficiënt berekend. De bivariate correlatie tussen self-efficacy en externe regulatie van motivatie was niet significant en negatief,  $r(24) = -0,22, p = 0,29$ . De correlatie tussen self-efficacy en geïntrojecteerde regulatie van motivatie was significant positief en gemiddeld,  $r(24) = 0,41, p = 0,04$ . De correlatie tussen self-efficacy en geïdentificeerde regulatie van motivatie was significant positief en sterk,  $r(24) = 0,66, p <$

0,001. De correlatie tussen self-efficacy en interne regulatie van motivatie was significant positief en sterk,  $r(107) = 0,68$ ,  $p < 0,001$ . Op basis van deze resultaten kunnen alle hypothesen wel worden aangenomen.



*Figuur 4.* Model van variabelen van secundair onderzoek bij leerjaar 1.

### Discussie

In deze studie is onderzoek gedaan naar het effect van OGW door de leerling zelf op self-efficacy en motivatie. In de eerste hypothese werd gesteld dat door gebruik van OGW de self-efficacy van de leerling over tijd zou toenemen. De resultaten beweren het tegendeel. Daarnaast scoren jongens significant lager op de voormeting dan meisjes. De tweede hypothese stelde dat het niveau van de leerling van invloed is op de toename van self-efficacy door OGW. Meisjes op KBL niveau scoren significant lager dan jongens en meisjes op de andere niveaus. De derde hypothese stelde dat door OGW de leerling een meer autonome vorm van regulatie van motivatie zou laten zien. Deze hypothese kan niet aangenomen worden. Wel neemt gebruik van externe regulatie van motivatie af, evenals geïntrojecteerde regulatie van motivatie. Maar ook gebruik van geïdentificeerde regulatie van motivatie en interne regulatie neemt af. Over het geheel genomen is er bij de experimentele groep afname van motivatie. De vierde hypothese stelde dat het niveau van invloed is op de vorm van motivatie door OGW. Alleen op BBL niveau is er sprake van een toename van interne

motivatie, al is deze niet significant. Deze toename geldt zowel voor jongens als voor meisjes op BBL niveau.

Ondanks het niet vinden van een significant effect door OGW in deze studie, blijkt uit secundair onderzoek (leerlingen uit leerjaar 1 op het VMBO werken vanaf de start van het schooljaar met OGW) dat leerlingen zich wel degelijk ontwikkelen en de mate van motivatie en self-efficacy toeneemt. Alle hypothesen zouden op basis van deze resultaten kunnen worden aangenomen.

Theoretische verklaringen van het niet vinden van een significant effect van OGW in deze studie in leerjaar 2 zijn deels te vinden in de mate van begeleiding van het OGW. Docenten gaven aan het moeilijk te vinden leerlingen te ondersteunen in het invullen van de OA en het PVA, ook na extra toelichting. Wat vooral als lastig werd ervaren was het benoemen van concrete actiepunten of doelen op de OA en het gebrek aan kennis van leerstrategieën om het PVA optimaal in te vullen. Hierdoor is weinig aandacht besteed aan de randvoorwaarden van de geformuleerde actiepunten/doelen, zoals nabijheid, specificiteit en moeilijkheid (Schunk, 1991). Terwijl Bandura en Schunk (1981) juist aangeven dat bijvoorbeeld de moeilijkheid van een doel zeer bepalend is voor het effect op de self-efficacy. Bovendien geeft Boekaerts (1999) aan dat kennis en begrip bij docenten nodig is om ervoor te kunnen zorgen dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken. Daarnaast geven leerlingen uit leerjaar 1 aan dat de uitgebreide feedback, iedere les een uur verdeeld over de klas in kleine groepjes, heeft bijgedragen aan het nut inzien van OGW, maar ook aan het zien van hun eigen vooruitgang. Ook het expliciet aandacht besteden aan soorten leerstrategieën heeft hen geholpen volgens eigen zeggen. Hier is in leerjaar 2 tijdens deze studie niet expliciet aandacht aan gegeven.

Praktische beperkingen van het onderzoek zijn ten eerste de duur van het onderzoek. De duur van het onderzoek was slechts drie maanden. Ten tweede is het mogelijk dat een verschil bestaat tussen leerlingen in leerjaar 1 en leerjaar 2 wat betreft motivatie voor leren. Docenten geven aan dat leerlingen in leerjaar 2 doorgaans minder gemotiveerd gedrag laten zien dan in leerjaar 1. Hier is in het onderzoek geen aandacht aan besteed. Ten derde zijn in deze studie niet alle schalen en constructen uit de vragenlijst van Vandervelde et al. (2013) meegenomen. Wanneer dit wel was gebeurd, had dit wellicht een vollediger beeld gegeven van welke zelfregulerende vaardigheden nodig zijn voor OGW en hoe motivatie, self-efficacy maar ook bijvoorbeeld leerstrategieën worden beïnvloed door OGW.

Een implicatie voor het onderwijs, om OGW door leerlingen te laten slagen, ligt ten eerste in het meer samenwerken van docenten en aanbieden en ondersteunen van OGW door alle docenten. Ten tweede zouden alle docenten voor hun vak leerstrategieën moeten expliciteren, zodat leerlingen deze eenvoudiger kunnen inzetten. Hiervoor zouden docenten OGW als ondersteunend moeten zien voor het leerproces van leerlingen, dat lijkt nu nog niet altijd de situatie. Ten vierde zou het formuleren van doelen in de vorm van ‘aan het einde van deze periode kan ik de stelling van Pythagoras toepassen’ in plaats van in de vorm van een cijfer, wellicht van meerwaarde zijn. Dit is nu lastig, omdat docenten de planning niet vooraf met leerlingen bespreken. Ten vijfde zouden docenten meer kennis moeten hebben rondom motivatie, het voorzien in de basisbehoeften en het ondersteunen van leerlingen bij het formuleren van doelen en het monitoren en reflecteren tijdens het proces richting het bereiken van deze doelen. Tenslotte zou OGW, zeker in de beginfase, wekelijks uitgebreid aan bod moeten komen en aangeleerd moeten worden door docenten, zodat leerlingen dit steeds meer autonoom kunnen uitvoeren. Gevolgen van het OGW door de leerling zouden eigenaarschap

van het eigen leerproces kunnen zijn, naast een toename in motivatie, self-efficacy en zelfregulatie. Dit benoemen leerlingen uit leerjaar 1 nu als opbrengsten.

Zoals van Aalst al stelde in 2001 is dat onderwijs in een ontluikende netwerkmaatschappij wel eens totaal anders van aard kunnen worden. Van Aalst (2001) verwacht dat mensen meer in netwerken en leergemeenschappen zullen gaan leren en dat onderwijsinstellingen de rol van ‘makelaar’ gaan innemen. Een gestandaardiseerd aanbod van scholen zou dan vervangen worden door een op maat gesneden leerarrangement voor de leerlingen. Ik sluit mij aan bij de visie van Van Aalst en zie hierdoor een grote toekomst weggelegd voor OGW door de leerling zelf. De leerling zal bij het toekomstig leren veel meer eigenaar van het eigen leerproces moeten zijn en inzicht hebben in en kunnen formuleren van eigen wensen en doelen om vervolgens vooral zelf zijn leerproces te bewaken.

Op basis van het huidige onderzoek, het secundaire onderzoek en de visie op toekomstig onderwijs adviseer ik een longitudinaal onderzoek, waarbij leerlingen gedurende hun schoollooptijd gevolgd worden en waarbij de vragenlijst minimaal eens per jaar wordt afgenomen. Mijn advies is om hier de gehele vragenlijst voor te gebruiken. Van belang is dat een leerlijn opgesteld wordt waarbij leerlingen leren inzicht te krijgen in leerstrategieën en leren doelen formuleren en deze te monitoren en hierop te reflecteren om ze mogelijk bij te stellen. Essentieel is om het kennisniveau van docenten rondom motivatie en de basisbehoeften te doen toenemen. Idealiter zouden leerlingen in de onderbouw het werken met OGW dusdanig onder de knie kunnen krijgen, zodat in de bovenbouw al meer voorbereid kan worden op toekomstige vormen van onderwijs, zoals het leren in een leergemeenschap.

Referenties

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. doi:10.1207/s15326985ep2802\_3
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586. doi:10.1037/0022-3514.41.3.586
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186. doi:10.1016/s0959-4752(96)00015-1
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). *Self-regulation and Motivation: A life-span Perspective on Underachievement*. In Schunk, Dale H. (Ed); Zimmerman, Barry J. (Ed), (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and Educational Applications*. (pp. 45-73). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " What" and " Why" of Goal Pursuits: Human needs

- and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:  
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among Students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8. doi:  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.0031041-6080/>
- Eccles, J.S. (2005). Studying the Development of Learning and Task Motivation. *Learning and Instruction*, 15, 161-171. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.
- Fullan, M. (Ed.). (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!* London: SAGE.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Inspectie van het onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs, (2013). *De staat van het onderwijs: hoofdlijnen uit het Onderwijsverslag 2011/2012*. Inspectie van het Onderwijs.
- Kasser, V. G., & Ryan, R. M. (1999). The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality, Well-Being, and Mortality in a Nursing Home<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935–954. doi:10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x
- Lagerweij, N. A., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen: Garant.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs* (No. 812). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Ministerie van Onderwijs. (2014). *De staat van het onderwijs 2013-2014*. Op 7 mei 2015

ontleend aan:

<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2015/onderwijsverslag-2013-2014.pdf>

Onderwijsraad. (2003). *Werk maken van een levenlang leren*. Op 7 mei 2015 ontleend aan

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2003/werk-maken-van-een-leven-lang-leren/item662>

Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Op 7 mei 2015 ontleend aan

<http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/links/Brochure-Stand-van-educatief-Nederland.pdf>

Onderwijsraad. (2014). *Een eigentijds curriculum*. Op 7 mei 2015 ontleend aan

<https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Een-eigentijds-curriculum.pdf>

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-regulated

Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. doi:

10.1207/S15326985EP3602\_4

Peetsma, T. T. D., Hascher, T., & Veen, I. van der & Roede, E. (2005). Relations between

Adolescents' Self-evaluations, Time Perspectives, Motivation for School and their

Achievement in different Countries and at different Ages. *European Journal of*

*Psychology of Education*, 20(3), 209-225. doi: 10.1080/14675980120112904

Pintrich, P. R. (1991). Editor's comment. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 199-205. doi:

10.1207/s15326985ep2603&4\_1

Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in promoting and sustaining Self-regulated

Learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:



10.1002/tl.37219956304

Pintrich, P.R. (2000). The Role Goal Orientation in Self-regulated Learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (p. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual Framework for assessing Motivation and Self-regulated Learning in college Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Rudalevige, A. (2003). No Child Left Behind. *No child left behind*, 23-54.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new Order of Experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89. doi:10.1080/03057640050005780

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic Learning: *Self-efficacy enhancing Interventions*. doi: 10.1080/03057640050005780

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..

Schunk, D.H., (2005). Self-regulated Learning: The educational Legacy of Paul. R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94. doi:10.1207/s15326985rp4002\_3

Sheldon, K. M. (2014). Becoming Oneself The Central Role of Self-Concordant Goal Selection. *Personality and Social Psychology Review*, 18(4), 349-365. doi: 10.1177/1088868314538549

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing Personal Goals: Skills enable Progress, but not all Progress is Beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1319-1331. doi: 10.1007/s11031-013-9371-4

- Sluijsmans, D. (2008). Betrokken beoordelen: Duurzaam beoordelen in vraaggestuurd leren. *Informatievernieuwing Onderwijs (IVO)*, (32), 13-26.
- van Beek, J. A., de Jong, F. P. C. M., Minnaert, A. E. M. G., & Wubbels, T. (2014). Teacher Practice in secondary Vocational Education: Between Teacher-regulated Activities of Student Learning and Student Self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 40, 1-9. doi: 10.1080/13669877.2012.726249
- Visscher, A. & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken*. Ontleend aan <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/07/13/de-eenvoud-en-complexiteit-van-opbrengstgericht-werken.html>
- Vandevelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the Complexity of upper Primary School Children's Self-regulated Learning: A multi-component Approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 407-425. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.09.002
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Lens. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17(4), 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*, 16, 37-58.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. doi:10.1037/a0032359
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into*

*Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for Academic Attainment: The role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

Bijlage 1: Opbrengsten analyse

Vak	Wens	Gaat goed	Aandachtspunten	Beoordeling nu	Acties	Wanneer bereikt?

Bijlage 2: PVA

Wat	Wanneer	Hoe (welke leerstrategieën gebruikt?)	Gelukt? Reflecteer op de gebruikte leerstrategieën
Maandag			
Dinsdag			
Woensdag			
Donderdag			
Vrijdag			
Zaterdag			
Zondag			

## Bijlage 4: CP-SRLI vragenlijst

<b>Waarom doe jij jouw best voor school?</b>					
Duid voor elke vraag aan of je akkoord gaat. Omcirkel op elke lijn één getal.					
	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Ik weet het niet	Akkoord	Helemaal akkoord
	1	2	3	4	5
<b>Ik doe mijn best voor school ...</b>					
49. omdat ik dat moet doen van anderen (ouders, juf, meester, ...). [ER1]	1	2	3	4	5
50. omdat anderen (ouders, juf, meester, ...) me verplichten om dat te doen. [ER2]	1	2	3	4	5
51. omdat anderen (ouders, juf, meester, ...) me dwingen dat te doen. [ER3]	1	2	3	4	5
52. omdat ik me schuldig zou voelen als ik niet mijn best zou doen. [INR1]	1	2	3	4	5
53. omdat ik me zou schamen als ik niet mijn best zou doen. [INR2]	1	2	3	4	5
54. omdat ik wil dat anderen (ouders, vrienden, juf, meester, ...) denken dat ik slim ben. [INR3]	1	2	3	4	5
55. omdat ik aan anderen (ouders, vrienden, juf, meester, ...) wil tonen dat ik een goede leerling ben. [INR4]	1	2	3	4	5
56. omdat ik nieuwe dingen wil bijleren. [IDR1]	1	2	3	4	5
57. omdat ik dat belangrijk vind voor later. [IDR2]	1	2	3	4	5
58. omdat ik dat nuttig vind voor mezelf. [IDR3]	1	2	3	4	5
59. omdat ik dat zelf belangrijk vind. [IDR4]	1	2	3	4	5
60. omdat ik het boeiend vind. [IR1]	1	2	3	4	5
61. omdat ik het leuk vind. [IR2]	1	2	3	4	5
62. omdat ik dat heel graag doe. [IR3]	1	2	3	4	5

MOTIVATIE EN SELF-EFFICACY STIMULEREN DOOR OPBRENGSTGERICHT WERKEN

Ik ben goed in ...	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Ik weet het niet	Akkoord	Helemaal akkoord
	1	2	3	4	5
63. vooraf nadenken op welke manier ik mijn schoolwerk ga aanpakken. <b>[SER1]</b>	1	2	3	4	5
64. vooraf mijn schoolwerk plannen. <b>[SER2]</b>	1	2	3	4	5
65. mezelf motiveren om aan mijn schoolwerk te beginnen. <b>[SEM1]</b>	1	2	3	4	5
66. mezelf motiveren om mijn schoolwerk af te werken. <b>[SEM2]</b>	1	2	3	4	5
67. mijn schoolwerk maken, ook al vind ik het saai of moeilijk. <b>[SEM3]</b>	1	2	3	4	5
68. aandachtig werken tijdens mijn schoolwerk. <b>[SER3]</b>	1	2	3	4	5
69. volhouden tijdens het maken van mijn schoolwerk. <b>[SEM4]</b>	1	2	3	4	5
70. weten wat belangrijk en minder belangrijk is tijdens het leren. <b>[SER4]</b>	1	2	3	4	5
71. belangrijke dingen aanduiden tijdens het leren. <b>[SER5]</b>	1	2	3	4	5
72. het verband leggen tussen iets nieuws dat ik leer en wat ik al weet van vroeger. <b>[SER6]</b>	1	2	3	4	5
73. een schema of mind map (woordenspin) maken tijdens het leren. <b>[SER7]</b>	1	2	3	4	5
74. mijn manier van werken veranderen als iets niet goed gaat tijdens mijn schoolwerk. <b>[SER8]</b>	1	2	3	4	5
75. mijn schoolwerk zelf controleren. <b>[SER9]</b>	1	2	3	4	5