



**Universiteit Utrecht**

**De leerkracht- en leerlingpercepties van hun onderlinge relatie  
en de samenhang met motivatie en etnische achtergrond**

Renske Boertien 5501504

Themagebied: Motivatie, interactie en feedback

Begeleidend docent: L. Hornstra

Tweede Beoordelaar: P.A.M. Kommers

Datum: 12-06-2016

Mastherthesis Onderwijswetenschappen

### **Samenvatting**

Eerder onderzoek heeft laten zien dat veel Nederlandse leerlingen een lage intrinsieke motivatie hebben. Een goede leerkracht-leerlingrelatie (LLR) kan bijdragen aan het verhogen van deze motivatie. Bestaande studies naar de LLR zijn echter vooral gericht op alleen de perceptie van de leerling of op alleen de perceptie van de leerkracht, terwijl onderzoek laat zien dat beide percepties met betrekking tot de LLR van invloed zijn op de motivatie van leerlingen. Het doel van dit onderzoek was meer inzicht te krijgen in de samenhang tussen veranderingen in de LLR en veranderingen in de motivatie van leerlingen, maar ook in verschillen hierin op basis van etniciteit. Hierbij werd de samenhang tussen de LLR en de motivatie van leerlingen vanuit zowel leerkrachtpercepties als vanuit leerlingpercepties onderzocht. Het onderzoek is uitgevoerd met data van een etnisch diverse steekproef van 654 leerlingen en hun leerkrachten. Zowel de leerlingen als hun leerkrachten vulden tweemaal een vragenlijst in. Hiërarchische regressieanalyses lieten een significant verband zien tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerling en veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen. Uit de resultaten kwam geen significant verband naar voren tussen de LLR ervaren door de leerkracht en de autonome motivatie van leerlingen. Daarnaast bleken veranderingen in de LLR niet anders te verlopen voor allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen en was er geen moderatie-effect van etniciteit. De resultaten suggereren dat voor het verhogen van de motivatie van alle leerlingen ook de LLR als mogelijke oplossing dient te worden meegenomen.

*Steutelwoorden:* leerkracht-leerlingrelatie, percepties, motivatie, etniciteit

In het rapport van de onderwijsinspectie (2014; 2015) staat dat Nederlandse leerlingen een lage intrinsieke motivatie hebben. Dit is zorgelijk aangezien intrinsieke motivatie belangrijk is voor een hoog leerrendement en voor de creativiteit van kinderen (Ryan & Deci, 2000). Uit de literatuur komt naar voren dat intrinsieke motivatie verhoogd zou kunnen worden door het creëren van een autonomie-ondersteunend klimaat (Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens 2005), het aanbieden van relevante leerstof en het aansluiten bij de persoonlijke interesse van leerlingen (Van Veen, Tokarski, Ondaatje & Heij, 2010). De leerkracht-leerlingrelatie (LLR) wordt in zowel deze onderzoeken als in het rapport van de onderwijsinspectie niet genoemd als mogelijkheid om de motivatie van leerlingen te verhogen. Dit is opvallend aangezien meerdere onderzoeken laten zien dat de LLR een grote invloed heeft op de motivatie van leerlingen (Hughes & Kwok, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Scheidecker & Freeman, 1999) en er aanwijzingen bestaan dat de LLR de belangrijkste factor is die bijdraagt aan de motivatie van leerlingen (Cornelius-White, 2007). Bovendien krijgen leerkrachten in toenemende mate te maken met allochtone leerlingen (OECD, 2010). Uit eerder onderzoek komt naar voren dat een positieve LLR nog belangrijker is voor de schoolprestaties van deze groep leerlingen (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Murray, Waas & Murray, 2008). Gezien de wederkerige relatie tussen motivatie en prestaties (Wigfield & Cambria, 2010), kan een goede LLR wellicht nog meer bijdragen aan het verhogen van de motivatie van allochtone leerlingen dan voor autochtone leerlingen.

Onderzoek naar de samenhang tussen de LLR en de motivatie van leerlingen kent echter meerdere tekortkomingen (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Ten eerste zijn de meeste onderzoeken cross-sectioneel van aard (Roorda, et al., 2011). In deze onderzoeken wordt geen rekening gehouden met het veranderlijke karakter van zowel de LLR als van de motivatie van leerlingen (Baas, 1995). Wat betreft de LLR wordt de relatie tussen leerkrachten en leerlingen gedurende het jaar gevormd en is het mogelijk dat deze relatie tijdens het schooljaar verandert (Watson, 2013). Gezien de samenhang tussen de LLR en motivatie is het mogelijk dat veranderingen in de LLR vervolgens ook leiden tot veranderingen in de motivatie van leerlingen. Naast mogelijke veranderingen in de LLR komt uit eerder onderzoek naar voren dat de intrinsieke motivatie van kinderen afneemt naarmate ze ouder worden (Harter, 1981; Hornstra, Van der Veen, Peetsma, & Volman, 2013). Gedurende een schooljaar is het dan ook mogelijk dat kinderen veranderingen ervaren in hun motivatie, met als mogelijk gevolg dat ook veranderingen in de LLR ontstaan. Bestaand cross-sectioneel onderzoek kan in beide gevallen een ongenueanceerd beeld geven van het verband tussen de LLR en de motivatie van leerlingen.

Ten tweede nemen weinig onderzoeken zowel de perceptie van de leerkracht als de perceptie van de leerling met betrekking tot de LLR tegelijkertijd mee in hun onderzoek (Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011). Eerder onderzoek naar de LLR in het primair onderwijs heeft zich vooral gericht op de leerkrachtperceptie (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008) en eerder onderzoek naar de LLR in het voortgezet onderwijs heeft zich vooral gericht op de leerlingperceptie (Wentzel, 1997; 1999). Volgens bestaande studies zijn beide percepties echter van invloed op onder andere de motivatie van leerlingen (Pianta, Steinberg en Rollins, 1995; Watson, 2013). Door het meten

van slechts één perceptie kan het zijn dat cruciale informatie ontbreekt over de LLR (Gehlbach, Brinkworth & Harris, 2011a). Vertekende resultaten met betrekking tot de LLR en de samenhang tussen de LLR en de motivatie van leerlingen kunnen hiervan het gevolg zijn.

Ten slotte kijken weinig studies naar de samenhang tussen etniciteit en het effect van de LLR op de motivatie van allochtone leerlingen (Decker, Dona & Christenson, 2007), terwijl de veronderstelling is dat zowel de aard als de effecten van de LLR op motivatie anders is voor allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen (Roeleveld, Smeets, Ledoux, Wester & Koopman, 2013).

Het huidige onderzoek kijkt naar de samenhang tussen de LLR en de motivatie van leerlingen en bovendien naar de invloed van etniciteit op zowel de LLR als op de motivatie van leerlingen. Het onderzoek draagt op meerdere manieren bij aan bestaand wetenschappelijk onderzoek. Allereerst heeft het huidige onderzoek een longitudinaal karakter. Door middel van twee metingen worden veranderingen in de LLR en veranderingen in de motivatie van leerlingen in kaart gebracht. Daarnaast wordt de LLR gemeten aan de hand van zowel de leerkracht- als de leerlingperceptie. Vervolgens wordt de samenhang tussen de LLR en de motivatie van leerlingen vanuit beide perspectieven met elkaar vergeleken. Ten slotte wordt in dit onderzoek gekeken naar de invloed van etniciteit op de LLR en naar de invloed van etniciteit op de samenhang tussen de LLR en de motivatie van leerlingen.

Middels dit onderzoek kunnen scholen meer inzicht krijgen in veranderingen in de LLR en veranderingen in de motivatie van leerlingen gedurende het schooljaar. Door beide percepties mee te nemen, is het mogelijk om te kijken welke perceptie het meest lijkt samen te hangen met veranderingen in de motivatie. Vervolgens kunnen scholen extra rekening houden met deze perceptie, wanneer zij eventuele problematische relaties in kaart willen brengen voor het verhogen van de motivatie van leerlingen. Ten slotte kunnen scholen door dit onderzoek meer inzicht krijgen in de eventuele invloed van etniciteit op de LLR en op de motivatie van leerlingen. Dit kan ertoe leiden dat leerkrachten bewuster omgaan met de mogelijke invloed van etniciteit op de LLR en op de motivatie van leerlingen.

### **Motivatie van leerlingen**

Motivatie gaat over wat mensen in beweging zet om te handelen, te denken en zich te ontwikkelen (Deci & Ryan, 2008). Individuen kunnen niet alleen in verschillende mate gemotiveerd zijn, ook bestaat er een verschil tussen de typen motivatie die het handelen van individuen kunnen sturen (Ryan & Deci, 2000). Deze typen motivatie kunnen aan de hand van de mate van autonomie gerangschikt worden. Autonome motivatie houdt in dat een persoon zich gedraagt met een volledig gevoel van vrijheid en keuze (Deci & Ryan, 2008). Verschillende studies hebben aangegeven dat hoe autonomer de motivatie van een persoon is, des te beter deze persoon presteert, zich voelt en hoe meer vastberaden deze persoon is (Deci & Ryan, 2000; Guay, Ratelle & Chanal, 2008). Vanuit de *self-determination theory* (SDT) wordt gesteld dat de gunstigste vorm van motivatie de intrinsieke motivatie is, waarbij iemand iets doet omdat het intrinsiek interessant of leuk is. De geïdentificeerde motivatie is

ook een gunstige vorm van autonome motivatie. Bij dit type motivatie ervaart een persoon een activiteit als waardevol of belangrijk voor zichzelf. De minst gunstige vormen van motivatie zijn de extrinsieke motivatie en de geïntrojecteerde motivatie. Iemand is extrinsiek gemotiveerd wanneer een activiteit wordt uitgevoerd om een beloning te ontvangen of straf te vermijden. Bij geïntrojecteerde motivatie worden acties gestuurd door risico's, gerelateerd aan iemands eigenwaarde (Gagne, 2003). Deze onderverdeling komt overeen met de studie van Deci en Ryan (2008) die aan de hand van de SDT extrinsieke motivatie en geïntrojecteerde motivatie als gecontroleerde motivatie labelen en geïdentificeerde motivatie en intrinsieke motivatie onder autonome motivatie scharen (Deci & Ryan, 2008). Aangezien autonome motivatie leidt tot betere prestaties, een beter welzijn en meer vastberadenheid (Deci & Ryan, 2000; Guay et al., 2008;), zal in dit onderzoek de focus liggen op deze vorm van motivatie met de geïdentificeerde motivatie en intrinsieke motivatie als uitgangspunten.

### **De LLR**

Onder de LLR wordt in dit onderzoek de affectieve relatie tussen de leerkracht en de leerling verstaan. De termen nabijheid, conflict en afhankelijkheid behoren hiertoe (Verscheuren & Pianta, 2007), waarbij nabijheid het positiefst lijkt samen te hangen met leerlinguitkomsten (Cornelius-White, 2007). Dit is de reden waarom nabijheid in het huidige onderzoek gemeten wordt. Nabijheid betreft de mate van warmte en openheid die ervaren wordt in de LLR (Saft & Pianta, 2001).

De meeste studies naar de LLR baseren zich op de hechtingstheorie (Bowlby, 1982). Het centrale idee binnen deze theorie is dat een positieve relatie tussen ouders en kinderen gevoelens van veiligheid bij kinderen bevordert (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 2014). In navolging van deze theorie kunnen sensitieve leerkrachten fungeren als een veilige basis waaruit kinderen de schoolomgeving kunnen ontdekken en betrokken kunnen raken bij leeractiviteiten (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Hierop aansluitend is een positieve relatie met de leerkracht volgens Pianta en Nimetz (1991) stimulerend voor leergedrag en ondersteunt het leerlingen bij het omgaan met de gestelde eisen binnen de schoolcontext. Ook komt uit verschillende onderzoeken naar voren dat er een sterke samenhang bestaat tussen de LLR en de motivatie van leerlingen (Hughes & Kwok, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Scheidecker & Freeman, 1999). Specifiek gericht op het aspect nabijheid laat onderzoek zien dat een hoge mate van leerkrachtnabijheid een middel is voor het vergroten van de motivatie van leerlingen om te participeren in de klas (Allen, Paul, Witt & Wheelles, 2006; Ladd, Birch & Buhs, 1999).

In de literatuur ontbreken onderzoeken waarin de LLR volgens zowel de leerkracht als de leerling wordt gerapporteerd en vergeleken (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Beide percepties van de onderlinge relatie lijken echter relevant te zijn voor motivatie van leerlingen. Den Brok, Brekelmans en Wubbels (2004) vonden in hun studie dat de perceptie van leerlingen over de nabijheid van de leerkracht relevant is voor de domein-specifieke motivatie van deze leerlingen. Daarnaast vonden Pianta, Steinberg en Rollins (1995) dat metingen van leerkrachtpercepties over de onderlinge relatie met hun leerlingen correleren met de motivatie van deze leerlingen. De uitkomsten van de studie van Wu, Hughes & Kwok

(2010) suggereren dat wanneer de LLR alleen gemeten wordt vanuit de leerling, dit kan leiden tot verkeerde conclusies met betrekking tot de mate waarin een leerling al dan niet een risicovolle relatie met de leerkracht onderhoudt.

In het onderzoek van Marsh (1982) werden beide perspectieven met elkaar vergeleken en bleek dat leerlingpercepties een sterker verband hielden met resultaten van geobserveerde data dan leerkrachtpercepties. Op basis van dit resultaat wordt ook een sterker verband verondersteld tussen leerlingpercepties van de LLR en de motivatie van leerlingen dan tussen leerkrachtpercepties van de LLR en de motivatie van leerlingen. Een sterke samenhang tussen leerlingpercepties van de LLR en de motivatie van leerlingen kan volgens Roorda et al., (2011) echter ook komen door het gebruiken van dezelfde informant. Door zowel de LLR als de motivatie bij leerlingen te meten, kan dit namelijk leiden tot een *common method bias*. Hierbij worden resultaten overschat op basis van de gebruikte onderzoeksmethode (Roorda et al., 2011). In dit onderzoek wordt naast de LLR ook de motivatie gemeten aan de hand van de percepties van leerlingen. Om een dergelijke common method bias zo goed mogelijk tegen te kunnen gaan, wordt zowel de LLR als de motivatie van leerlingen op twee tijdstippen gemeten. Door te kijken naar veranderingen tussen beide metingen is het mogelijk om te corrigeren voor eventuele samenhang die voortkomt uit het gebruiken van dezelfde informant.

### **Etnische achtergrond**

In navolging van de definitie van de allochtone leerling die Smeets, Driessen, Elfering en Hovius (2009) aanhouden, wordt in dit onderzoek een leerling met een allochtone achtergrond gezien als een leerling van wie tenminste één van de ouders is geboren in een niet-westers land.

Verschillende studies laten zien dat allochtone leerlingen minder vaak een hechte relatie met hun leerkracht hebben dan autochtone leerlingen (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Saft & Pianta, 2001; Kesner, 2000). Volgens Shadid (2000) kan dit voor een deel komen doordat culturele achtergrond van invloed is op de percepties die leerlingen en leerkrachten van elkaar hebben. Hierop aansluitend stelt Wayman (2002) dat een slechte relatie tussen allochtone leerlingen en hun leerkrachten onder andere het resultaat kan zijn van het idee van deze leerlingen dat leerkrachten hen anders behandelen vanwege hun etnische achtergrond. Daarnaast komt uit het onderzoek van Saft en Pianta (2001) naar voren dat wanneer leerkrachten matchen met hun leerlingen in termen van etnische achtergrond, zij deze relatie over het algemeen positiever ervaren dan wanneer er geen match is.

Alhoewel allochtone leerlingen over het algemeen een minder hechte relatie hebben met hun leerkracht, worden allochtone leerlingen doorgaans wel ingeschat als sterker afhankelijk van de onderlinge relatie met de leerkracht voor het succesvol doorlopen van hun schooltijd (Roeleveld, et al., 2013). Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta en Howes (2002) vonden in hun studie dat de nabijheid tussen kinderen en leerkrachten sterker geassocieerd werd met leerlinguitkomsten van allochtone leerlingen dan met leerlinguitkomsten van autochtone leerlingen. Ook in het onderzoek van Murray, Waas en Murray (2008) was er een moderatie effect van etniciteit op de relatie tussen de LLR en de

schoolprestaties van leerlingen, waarbij de LLR belangrijker was voor de schoolprestaties van allochtone leerlingen dan voor autochtone leerlingen. Er bestaan echter weinig studies die hebben gekeken naar etniciteit als moderator tussen de LLR en de motivatie van leerlingen (Decker, Dona & Christenson, 2007). Gezien het wederkerige effect van prestaties en motivatie (Wigfield & Cambria, 2010), is wel de verwachting dat de LLR ook van grotere invloed is op de motivatie van allochtone leerlingen dan op de motivatie van autochtone leerlingen.

## Hypothesen

Aan de hand van de wetenschappelijke literatuur zijn verschillende hypothesen opgesteld. Vanwege de mogelijkheid dat de relatie tussen LLR en motivatie wederkerig is (Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Perry & Weinstein, 1998), richt dit onderzoek zich niet op effecten van de LLR op motivatie, maar op de samenhang tussen veranderingen in de LLR en veranderingen in de motivatie.

*Hypothese 1a.* Er bestaat een positieve samenhang tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerling en veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen.

Deze hypothese komt voort uit de eerder gevonden positieve samenhang tussen de LLR ervaren door de leerling en de motivatie van leerlingen (Brekelmans & Wubbels, 2004).

*Hypothese 1b.* Er bestaat een positieve samenhang tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht en veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen.

Deze hypothese is gebaseerd op de eerder gevonden positieve samenhang tussen de LLR ervaren door de leerkracht en de motivatie van leerlingen (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

*Hypothese 1c.* Er bestaat een sterkere positieve samenhang tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerling en veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen, in vergelijking met de samenhang tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht en veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen. Deze hypothese komt voort uit eerder onderzoek waarin leerlingpercepties een sterker verband hielden met de resultaten van geobserveerde data dan de percepties van leerkrachten (Marsh, 1982).

*Hypothese 2a.* Er is een sterkere positieve verandering in de LLR voor autochtone leerlingen in vergelijking met niet-westerse allochtone leerlingen. Deze hypothese is opgesteld vanuit de veronderstelling dat autochtone leerlingen een betere relatie onderhouden met hun leerkracht in vergelijking met allochtone leerlingen (Kesner, 2000; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Saft & Pianta, 2001).

*Hypothese 2b.* Bij niet-westerse allochtone leerlingen is er een sterkere positieve samenhang tussen veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie in vergelijking met autochtone leerlingen. Deze laatste hypothese is gebaseerd op eerder onderzoek waarin naar voren kwam dat de kwaliteit van de LLR sterkere effecten had op leerlinguitkomsten van allochtone leerlingen dan op leerlinguitkomsten van autochtone leerlingen (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Murray, Waas & Murray, 2008).

## Onderzoeksmethode

### Onderzoeksdesign

Het huidige onderzoek betreft een toetsend kwantitatief onderzoek. De samenhang wordt getoetst tussen de percepties van zowel de leerkrachten als de leerlingen met betrekking tot veranderingen in hun onderlinge relatie en de variabelen ‘veranderingen in autonome motivatie’ en ‘etnische achtergrond’.

### Deelnemers

De steekproef bestond uit 654 leerlingen, waarvan 285 leerlingen uit het primair onderwijs, 127 leerlingen uit het voortgezet onderwijs die het vak Engels volgden, 140 leerlingen uit het voortgezet onderwijs die het vak Nederlands volgden en 102 leerlingen uit het voortgezet onderwijs die het vak wiskunde volgden. Ook hebben 37 leerkrachten deelgenomen aan het onderzoek. Dit waren de leerkrachten van de deelnemende leerlingen. De leerlingen waren afkomstig van twee middelbare scholen en zes basisscholen verspreid over Nederland. Gedurende het onderzoek varieerde de groep waarin de leerlingen uit het primair onderwijs zaten van groep vijf tot en met groep acht. De leerlingen van de middelbare scholen zaten gedurende het onderzoek in de eerste klas van het middelbaar onderwijs. Wat betreft sekse waren 283 leerlingen een jongen en 307 leerlingen een meisje. Van 65 leerlingen was het geslacht onbekend. Gegevens wat betreft etniciteit zijn via de scholen verkregen. Van 309 leerlingen hadden beide ouders een Nederlandse achtergrond. In navolging van de definitie van het CBS met betrekking tot allochtonen en autochtonen (<https://www.cbs.nl>), had van 237 leerlingen óf één van de ouders óf beide ouders een niet-westerse achtergrond. Van 33 leerlingen had óf één van de ouders óf beide ouders een westerse achtergrond buiten Nederland. Van 75 leerlingen was de nationaliteit van de ouders onbekend. Gezien de focus van dit onderzoek op verschillen tussen autochtonen en niet-westerse allochtonen, zijn in Tabel 1 alleen de landen weergegeven van ouders met een niet-westerse achtergrond.



Tabel 1

*Etnische achtergrond ouders met een niet-westerse achtergrond*

	Achtergrond vader ( <i>n</i> =518)	Achtergrond moeder ( <i>n</i> =590)
Nederlands	309	362
Suriname	10	7
Antillen/Aruba	4	2
Turkije	37	38
Marokko	114	113
voormalig Joegoslavië	3	4
China	5	6
Irak	6	4
Afghanistan	8	9
Somalië	11	13
Anders	11	32
Onbekend	82	63

**Procedure**

Dit onderzoek maakte deel uit van een groter onderzoek naar het intrinsiek motiveren van leerlingen met verschillende achtergronden en prestatieniveaus. Om respondenten te werven is binnen het grote onderzoek als samplingmethode een combinatie van *voluntary response* en *convenience response* gebruikt. Via sociale media was een algemene oproep gedaan om mee te doen aan het onderzoek, waarop verschillende scholen hebben gereageerd. Daarnaast zijn scholen uit het eigen netwerk benaderd. Zowel leerlingen als leerkrachten hebben op drie momenten in het jaar vrijwillig een vragenlijst ingevuld. Gezien de beperkte tijd zijn in dit onderzoek alleen de eerste twee metingen meegenomen. De afnames vonden plaats op de scholen zelf, tijdens reguliere lestijden. De eerste meting vond plaats in oktober/november 2015 en de tweede meting in maart 2016. Dezelfde vragenlijsten zijn bij beide metingen afgenomen. In de vragenlijsten zijn niet alleen vragen gesteld over relatie en motivatie, maar ook over autonomie, structuur en competentie. De antwoorden op de laatste drie onderdelen zijn niet in dit onderzoek meegenomen.

**Instrumentatie**

**De LLR.** Aan de hand van de schaal nabijheid van de LLR Vragenlijst (LLRV), opgesteld door Koomen, Verschuren en Pianta (2007) is de perceptie van de leerkracht wat betreft zijn of haar relatie met een specifieke leerling gemeten. De betrouwbaarheid van deze schaal was in eerder onderzoek goed met een Cronbach's alpha van .86 (Veen, Van der Veen, Heurter & Paas, 2012). Ook in dit onderzoek

was de betrouwbaarheid goed met een Cronbach's alpha van .90 bij meting 1 en .87 bij meting 2. In totaal zijn er vijf vragen gesteld aan de leerkracht over de onderlinge relatie met iedere leerling. Een voorbeeldvraag is: 'Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen.' Leerkrachten moesten hun antwoorden aangeven op een 5-punt Likertschaal die liep van 1 (= *klopt helemaal niet*) tot 5 (= *klopt precies*).

De percepties van de leerlingen met betrekking tot hun relatie met de leerkracht zijn gemeten aan de hand van een vragenlijst over welbevinden opgesteld door Peetsma, Wagenaar & de Kat (2001). De betrouwbaarheid van deze schaal was in eerder onderzoek goed met een Cronbach's alpha van .81 (Kolijn, 2015). Ook in het huidige onderzoek was de betrouwbaarheid goed met een Cronbach's alpha van .88 bij meting 1 en .91 bij meting 2. Aan de leerlingen zijn in totaal zeven vragen gesteld over de onderlinge relatie met hun leerkracht. Een voorbeeldvraag is: 'Ik voel me bij mijn juf/meester op mijn gemak.' Ook de leerlingen moesten hun antwoorden aangeven op een 5-punt Likertschaal die liep van 1 (= *klopt helemaal niet*) tot 5 (= *klopt precies*).

**Motivatie.** Aan de hand van de intrinsieke motivatieschaal en de geïdentificeerde motivatieschaal van de *Academic self-regulation questionnaire* (SRQ-A) (Ryan & Connell, 1989) is de autonome motivatie bij leerlingen gemeten. Vier vragen hebben betrekking op de intrinsieke motivatie en vier vragen op de geïdentificeerde motivatie. In eerder onderzoek varieerde de Cronbach's alpha van deze schalen tussen de .62 en .82, waarmee ze een gematigd tot goede betrouwbaarheid hadden (Ryan & Connell, 1989). Een voorbeeldvraag naar intrinsieke motivatie is 'Ik vind het leuk om te werken in de klas.' Een voorbeeldvraag naar geïdentificeerde motivatie is 'Ik vind het belangrijk om mijn schoolwerk te doen.' Uit de factoranalyse in dit onderzoek kwam naar voren dat beide schalen onder 1 factor vallen, waarmee het mogelijk was om de vragen bij elkaar te voegen onder de variabele autonome motivatie. In dit onderzoek was de betrouwbaarheid van de schaal autonome motivatie beoordeeld als goed met een Cronbach's alpha van .90 bij meting 1 en .91 bij meting 2. Ook bij de vragen over motivatie moesten de leerlingen hun antwoorden aangeven op een 5-punt Likertschaal die liep van 1 (= *klopt helemaal niet*) tot 5 (= *klopt precies*).

**Etniciteit.** De etniciteit van leerlingen is bepaald door het geboorteland van de (biologische) ouders. Data over beide ouders zijn samengenomen. Wanneer één ouder in een niet-westers land is geboren dan viel de leerling in het onderzoek onder leerlingen met een niet-westerse achtergrond. Op basis van deze gegevens is de nieuwe variabele 'etniciteit kind' aangemaakt. Wanneer beide ouders en het kind in Nederland zijn geboren kreeg het kind een 0 toegewezen in de data. Wanneer één van de ouders in een niet-westers land is geboren, kreeg het kind een 1 toegewezen. Ten slotte kregen kinderen met een westerse achtergrond die anders is dan de Nederlandse een 3 toegewezen. Deze laatste groep is in het huidige onderzoek buiten beschouwing gelaten.

**Controlevariabelen.** Verschillende dummyvariabelen zijn aangemaakt en vervolgens als controlevariabelen meegenomen in de analyses. Allereerst is gecontroleerd voor sekse (jongen = 0, meisje = 1). Ten tweede is gecontroleerd voor de opleiding van ouders. Twee dummyvariabelen zijn aangemaakt om de hoogst genoten opleiding van ouders te kunnen representeren (lager dan mbo = 0,

mbo = 1, hbo/universiteit = 2), waarbij lager dan mbo als referentieniveau werd aangehouden. Ten slotte is het type school meegenomen als controlevariabele (0 = primair onderwijs, 1 = voortgezet onderwijs).

### **Data-analyse**

Voor zowel de voorbereidende als de toetsende analyses is gebruik gemaakt van *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versie 22. Hieronder zullen de stappen worden toegelicht die bij beide analyses zijn ondernomen.

Voor het opschonen van de data zijn eerst gespiegelde items getransformeerd. Voor beide metingen is vervolgens apart gekeken naar missende data en uitschieters. Op basis van de *MCAR test* kon worden vastgesteld dat de missende data random waren. Daarom is bij de missende data de waarde 999 ingevoerd en zijn bij het creëren van de schaalscores de missende data geïmputeerd wanneer een respondent één of twee items niet had ingevuld. Na het berekenen van de schaalscores is gekozen voor *listwise deletion*. Listwise deletion zorgt voor een consistente meting van vergelijkingen (Bollen 1989). Doordat de missende data random waren volgens de MCAR test, was listwise deletion in dit onderzoek verantwoord. Bovendien bleef de *power* van het onderzoek hoog genoeg na het verwijderen van de missende data. Alleen leerlingen met een score op alle drie de schalen (autonome motivatie, LLR ervaren door de leerling en LLR ervaren door de leerkracht) zijn meegenomen in de analyses. Uitschieters zijn achterhaald door te kijken naar de gestandaardiseerde z-scores van de verschillende variabelen. Waarden die meer dan twee standaarddeviaties afweken van het gemiddelde zijn verwijderd uit de data. Door middel van een factoranalyse is nagegaan of de schalen ‘autonome motivatie’, ‘LLR ervaren door de leerling’ en ‘LLR ervaren door de leerkracht’ eenduidig waren. Zoals in Tabel 2 te zien is, werd de eenduidigheid van de schalen bevestigd. Vervolgens kwam uit de betrouwbaarheidsanalyses naar voren dat de drie schalen een goede betrouwbaarheid hadden, zoals bij de instrumentatie beschreven staat.

Tabel 2

*Geroteerde factorladingen Principal Component Analysis (PCA)\* (N = 844)*

Item	Component		
	1	2	3
Ik vind het leuk om te werken in de les	.76		
Ik vind het leuk om mijn schoolwerk te maken	.79		
Ik vind het leuk om goed te presteren op school	.56		
Ik maak graag mijn schoolwerk	.80		
Ik vind het belangrijk om mijn schoolwerk te doen	.80		
Ik wil graag nieuwe dingen leren	.79		
Ik wil begrijpen waar het over gaat	.77		
Het is belangrijk voor mij om mijn best te doen op school	.80		
Mijn docent Engels weet meestal wel hoe ik me voel			.71
Ik kan met mijn docent Engels over problemen praten			.87
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met mijn docent Engels over praten			.86
Ik voel me bij mijn docent Engels op mijn gemak			.77
Mijn docent Engels begrijpt mij			.80
Ik heb een goed contact met mijn docent Engels			.72
Ik zou liever geen andere juf/meester hebben			.55
Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen		.83	
Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken		.84	
Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind		.90	
Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen		.85	
De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit		.82	

*Noot.* Alleen factorladingen van >.30 zijn weergegeven, \*exploratieve factoranalyse met oblimin rotatie.

Na het opschonen van de data van beide metingen zijn de twee databestanden samengevoegd en is per variabele voor iedere leerling de verschilscore berekend tussen meting 2 en meting 1. Bij de toetsende analyses is met deze verschilcores gewerkt om veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie te kunnen meten. Voor het toetsen van de verschillende hypothesen zijn hiërarchische multiple regressieanalyses uitgevoerd. Door middel van deze analysetechniek was het mogelijk om verbanden te toetsen en te controleren voor covariaten. Ondanks dat het voor een regressieanalyse nodig is dat er een onafhankelijke variabele en een afhankelijke variabele worden meegenomen, zal bij de resultaten net als bij de formulering van de hypothesen gesproken worden over samenhang. Hierdoor wordt rekening gehouden met de wederkerige relatie tussen de LLR en de motivatie van leerlingen. Voorafgaand aan iedere analyse is gecontroleerd of de assumpties voor normaliteit, lineariteit, multicollineariteit en homoscedasticiteit niet geschonden werden.

## Resultaten

### Beschrijvende statistieken

In Tabel 3 staan de beschrijvende statistieken voor de variabelen autonome motivatie, LLR ervaren door de leerling en LLR ervaren door de leerkracht. De beschrijvende statistieken zijn opgevraagd voor zowel de afzonderlijke metingen als voor de verandering tussen beide metingen.

Tabel 3

*Beschrijvende statistieken van de autonome motivatie en de LLR (N = 654)*

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Autonome motivatie M1	1.50	5.00	3.90	.76
Autonome motivatie M2	1.38	5.00	3.83	.76
LLR ervaren door leerling M1	1.29	5.00	3.70	.81
LLR ervaren door leerling M2	1.00	5.00	3.67	.86
LLR ervaren door leerkracht M1	2.00	5.00	3.61	.63
LLR ervaren door leerkracht M2	2.00	5.00	3.62	.58
Veranderingen in autonome motivatie	-2.63	3.50	-.07	.61
Veranderingen in LLR ervaren door leerling	-3.43	3.00	-.03	.75
Veranderingen in LLR ervaren door leerkracht	-2.00	2.00	.01	.54

*Noot.* M1 = meting 1 en M2 = meting 2.

Aangezien dit onderzoek zich ook richtte op verschillen op basis van etniciteit, staan in Tabel 4 de beschrijvende statistieken van leerlingen met een Nederlandse achtergrond en van leerlingen met een niet-westerse achtergrond. De resultaten van de t-toets laten op beide metingen een verschil zien tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen met betrekking tot hun autonome motivatie ( $t(544) = -11.21, p < .001$ ;  $t(544) = -11.68, p < .001$ ), waarbij allochtone leerlingen gemiddeld hoger scoorden op de vragen over autonome motivatie. Ook is er op basis van de resultaten van de t-toets op beide metingen een verschil tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen met betrekking tot hoe leerkrachten de LLR ervaren ( $t(540) = -2.93, p = .004$ ;  $t(544) = -2.24, p = .026$ ), waarbij leerkrachten de relatie met allochtone leerlingen gemiddeld hoger beoordeelden.

Tabel 4

*Beschrijvende statistieken van de autonome motivatie en de LLR voor autochtone leerlingen (n = 309) en niet-westerse allochtone leerlingen (n = 237)*

	Autochtoon		Niet-westerse allochtoon		t
	M	SD	M	SD	
Autonome motivatie M1	3.60	.74	4.27	.63	-11.21**
Autonome motivatie M2	3.53	.72	4.22	.62	-11.68**
LLR ervaren door leerling M1	3.62	.78	3.74	.87	-1.71
LLR ervaren door leerling M2	3.60	.81	3.72	.92	-1.54
LLR ervaren door leerkracht M1	3.53	.70	3.70	.59	-2.93**
LLR ervaren door leerkracht meting M2	3.56	.62	3.67	.57	-2.24*
Veranderingen in autonome motivatie	-.07	.61	-.06	.60	-.20
Veranderingen in LLR ervaren door leerling	-.01	.62	-.02	.89	.10
Veranderingen in LLR ervaren door leerkracht	.03	.57	-.02	.48	1.03

*Noot.* M1 = meting 1 en M2 = meting 2, \*\* $p < .01$ , tweezijdig getoetst, \* $p < .05$ , tweezijdig getoetst.

Tabel 5 laat de correlaties zien tussen de geobserveerde variabelen. Deze correlaties zijn berekend aan de hand van Pearson's correlatiecoëfficiënt. De controlevariabelen zijn in de correlatiematrix meegenomen als dummyvariabelen en betreffen sekse (meisje versus jongen), etniciteit (allochtoon versus autochtoon), opleiding ouders mbo (versus lager dan mbo), opleiding ouders hbo/universiteit (versus lager dan mbo) en type school (VO versus PO). In de correlatiematrix is af te lezen dat er een positief verband bestaat tussen veranderingen in de autonome motivatie en veranderingen in de LLR ervaren door de leerling ( $r = .27, p < .001$ ). Etniciteit toont op meting 1 een positieve samenhang met de LLR ervaren door de leerling ( $r = .12, p = .004$ ) en op beide metingen een positieve samenhang met autonome motivatie ( $r = .43, p < .001$ ;  $r = .45, p < .001$ ).

Tabel 5

*Correlatiematrix covariaten, LLR en autonome motivatie (N = 654)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Meisje (versus jongen)														
2. Allochtoon (versus autochtoon)	.01													
3. Opleiding ouders mbo (versus lager dan mbo)	.02	.05												
4. Opleiding ouders hbo/universiteit (versus lager dan mbo)	-.09	-.47	-.53**											
5. VO (versus PO)	.02	-.61**	-.21**	.58**										
6. Autonome motivatie M1	.02	.43**	.02	-.28**	.45**									
7. Autonome motivatie M2	.08	.45**	.02	-.32**	.47**	.68**								
8. LLR leerling M1	.03	.08	-.01	-.06	.21**	.49**	.39**							
9. LLR leerling M2	.10*	.08	.08	-.12*	.24**	.37**	.46**	.60**						
10. LLR leerkracht M1	.09*	.12**	-.01	-.07	-.19**	.25**	.26**	.25**	.24**					
11. LLR leerkracht M2	.14**	.10	.08	-.09	-.23**	.21**	.22**	.23**	.26**	.61**				
12. Veranderingen in de autonome motivatie	.08	.02	.00	-.03	-.02	-.41**	.39**	-.14**	.11**	.01	.02			
13. Veranderingen in de LLR ervaren door leerling	.08	.00	.09	-.08	-.05	-.11**	-.11**	-.40**	.49**	.01	.04	.27**		
14. Veranderingen in de LLR ervaren door leerkracht	.05	-.04	.10	-.02	-.02	-.07	-.07	-.04	-.01	-.53**	.35**	.01	.04	

*Noot.* \*\* $p < .01$ , tweezijdig getoetst, \* $p < .05$ , tweezijdig getoetst, M1 = meting 1, M2 = meting 2

### Het verband tussen veranderingen in de autonome motivatie en veranderingen in de LLR

Hypothese 1a stelde een positief verband tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerling en veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen. Hypothese 1b stelde een positief verband tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht en veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen. Beide hypothesen zijn getoetst met een hiërarchische multiple regressieanalyse, waarin veranderingen in de autonome motivatie als afhankelijke variabele is meegenomen. Verschillende covariaten zijn in stap 1 van de analyse als dummyvariabelen meegenomen. Deze covariaten betroffen sekse, etniciteit, type onderwijs en opleiding ouders. In de tweede stap zijn veranderingen in de LLR ervaren door de leerling als predictor meegenomen. Ten slotte zijn in de derde stap veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht als predictor toegevoegd. Uit de regressieanalyse kwam naar voren dat het model waarin alleen de covariaten waren meegenomen 1% van de totale variantie in veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen verklaarde ( $R^2 = .01$ ,  $F(5, 304) = .43$ ,  $p = .830$ ). Het model waarin zowel de covariaten als veranderingen in de LLR ervaren door de leerling waren meegenomen, verklaarde in totaal 8% van de totale variantie in veranderingen in autonome motivatie ( $R^2 = .08$ ,  $F(6, 303) = 4.32$ ,  $p < .001$ ). Dit model verklaarde 7% meer dan het eerste model waarin alleen de covariaten waren meegenomen ( $R$  squared change = .07). Zoals in Tabel 6 te zien is, hingen veranderingen in de LLR ervaren door de leerling positief en significant samen met veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen ( $\beta = .22$ ,  $t(6, 303) = 4.86$ ,  $p < .001$ ). Hiermee wordt hypothese 1a ondersteund. Dit betekent dat wanneer een leerling een positieve verandering in de relatie met de leerkracht ervaart, de autonome motivatie van deze leerling sterker toeneemt. Het model waarin ook veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht waren meegenomen, verklaarde in totaal nog steeds 8% van de totale variantie in veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen ( $R^2 = .08$ ,  $F(7, 302) = 3.69$ ,  $p = .001$ ). Veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht hielden geen significant verband met veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen ( $\beta = -.01$ ,  $t(7, 302) = -.07$ ,  $p = .941$ ). Wanneer volgens de leerkracht een verandering plaatsvindt in de relatie met een leerling, betekent dit niet dat de autonome motivatie van deze leerling ook verandert. Hypothese 1b wordt niet ondersteund. Hypothese 1c stelde ten slotte dat veranderingen in de LLR ervaren door de leerling sterker zouden samenhangen met veranderingen in de autonome motivatie, in vergelijking met veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht. Aan de hand van de resultaten van de regressieanalyse wordt deze hypothese ondersteund.

Tabel 6

*Hiërarchische multiple regressie voor de samenhang tussen de LLR en autonome motivatie*

Voorspeller	n	Veranderingen in de LLR ervaren door de leerling <sup>a</sup>				Veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht <sup>a</sup>			
		$\beta$	SE	t	p	$\beta$	SE	t	p
(Constant)		-.07	.11	-.54	.589	-.06	.11	-.54	.589
Meisje (versus jongen)	590	.07	.07	.96	.337	.07	.07	.96	.337
Allochtoon (versus autochtoon)	328	-.01	.09	-.07	.948	-.01	.09	-.07	.946
Opleiding ouders mbo (versus lager dan mbo)	328	-.05	.09	-.55	.581	-.05	.09	-.54	.589
Opleiding ouders hbo/universiteit (versus lager dan mbo)	654	-.03	.10	-.29	.775	-.03	.10	-.28	.778
Voortgezet onderwijs (versus primair onderwijs)	546	-.01	.09	-.11	.911	-.01	.09	-.11	.909
Veranderingen in LLR ervaren door de leerling	654	.22	.05	4.86	.000**	.22	.05	4.85	.000**
Veranderingen in LLR ervaren door de leerkracht	546					-.01	.06	-.07	.941

*Noot.*  $\beta$  = gestandaardiseerde regressie coëfficiënt, SE = standard error  $\beta$ , \*\*  $p < .01$ , <sup>a</sup> Afhankelijke variabele = veranderingen in autonome motivatie

**Verschillen in veranderingen in de LLR tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen**

Hypothese 2a stelde dat er een sterkere positieve verandering in de LLR is voor autochtone leerlingen in vergelijking met niet-westerse allochtone leerlingen. Om deze hypothese te toetsen zijn twee hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd. Bij de eerste regressieanalyse werden veranderingen in de LLR ervaren door de leerling als afhankelijke variabele meegenomen. Bij de tweede regressieanalyse werden veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht als afhankelijke variabele meegenomen. Bij beide analyses zijn de dummyvariabelen sekse, type onderwijs en de opleiding van ouders in de eerste stap meegenomen als covariaten. In de tweede stap is etniciteit als dummyvariabele (0 = autochtoon, 1 = allochtoon) toegevoegd. Uit de eerste regressieanalyse kwam naar voren dat het model waarin alleen de covariaten waren meegenomen 0% van de totale variantie verklaarde in veranderingen in de LLR ervaren door de leerling ( $R^2 = .00$ ,  $F(4, 305) = 1.17$ ,  $p = .326$ ). Het model waarin zowel de covariaten als etniciteit waren meegenomen verklaarde in totaal nog steeds 0% van de totale variantie ( $R^2 = .00$ ,  $F(5, 304) = 1.02$ ,  $p = .404$ ). Zoals in Tabel 7 te zien is, hing etniciteit niet significant samen met veranderingen in de LLR ervaren door de leerling ( $\beta = -.08$ ,  $t(4, 305) = -.68$ ,  $p = .496$ ). In de tweede regressieanalyse verklaarde het model waarin alleen de covariaten waren meegenomen 2% van de totale variantie in de LLR ervaren door de leerkracht ( $R^2 = .02$ ,  $F(4, 305) = 1.22$ ,  $p = .302$ ). Het model waarin zowel de covariaten als etniciteit waren meegenomen verklaarde eveneens 2% van de totale variantie ( $R^2 = .02$ ,  $F(5, 304) = 1.09$ ,  $p = .368$ ). Etniciteit hield geen significant verband met de LLR ervaren door de leerkracht ( $\beta = -.06$ ,  $t(5, 304) = -.75$ ,  $p = .454$ ). Hypothese 2a wordt niet ondersteund. Hoewel de eerder beschreven t-toets laat zien dat op beide metingen leerkrachten de onderlinge relatie met allochtone leerlingen positiever ervaren dan de onderlinge relatie met autochtone leerlingen,



verlopen veranderingen in de LLR niet significant anders voor allochtone leerlingen, in vergelijking met autochtone leerlingen.

Tabel 7

*Hiërarchische multiple regressieanalyse waarbij veranderingen in de LLR voorspeld worden door etniciteit*

Voorspeller	n	Veranderingen in LLR ervaren door de leerling <sup>a</sup>				Veranderingen in LLR ervaren door de leerkracht <sup>a</sup>			
		$\beta$	SE	t	p	$\beta$	SE	t	p
(Constant)		-.02	.14	-.17	.867	-.02	.10	-.24	.810
Meisje (versus jongen)	590	.11	.09	1.32	.188	.06	.06	.95	.341
Opleiding ouders mbo (versus lager dan mbo)	328	.11	.12	.89	.372	.15	.09	1.74	.083
Opleiding ouders hbo/universiteit (versus lager dan mbo)	328	-.04	.13	-.33	.746	.07	.09	.72	.471
Voortgezet onderwijs (versus primair onderwijs)	654	-.08	.12	-.69	.491	-.07	.09	-.78	.436
Allochtoon (versus autochtoon)	546	-.08	.11	-.68	.496	-.06	.08	-.75	.454

*Noot.*  $\beta$  = gestandaardiseerde regressie coëfficiënt, SE = standard error  $\beta$ , \*\*  $p < .01$ , <sup>a</sup> Afhankelijke variabele.

### Samenhang tussen veranderingen in de LLR, veranderingen in de autonome motivatie en etniciteit

Hypothese 2b stelde dat er bij niet-westerse allochtone leerlingen een sterkere samenhang is tussen veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie in vergelijking met autochtone leerlingen. Deze hypothese is getoetst met twee hiërarchische regressieanalyses waarin etniciteit als moderator is meegenomen. De onafhankelijke variabelen veranderingen in de LLR ervaren door de leerling en veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht zijn gecentreerd om multicollineariteit tegen te gaan. Veranderingen in de autonome motivatie is in beide analyses meegenomen als afhankelijke variabele. Daarnaast zijn bij beide analyses de dummyvariabelen sekse, opleiding ouders en type onderwijs als covariaten meegenomen in stap 1. Wat betreft de eerste regressieanalyse zijn in stap 2 veranderingen in de LLR ervaren door de leerling meegenomen en is etniciteit als dummyvariabele (0 = autochtoon, 1 = allochtoon) toegevoegd. Vervolgens is bij deze analyse in stap 3 de interactieterm meegenomen tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerling en etniciteit. Het model waarin zowel de covariaten als veranderingen in de LLR ervaren door de leerling en etniciteit zijn meegenomen, verklaarde 8% van de totale variantie in veranderingen in autonome motivatie ( $R^2 = .08$ ,  $F(6, 303) = 4.32$ ,  $p < .001$ ). Na het toevoegen van de interactieterm verklaarde het model 9% van de totale variantie in de veranderingen in autonome motivatie ( $R^2 = .09$ ,  $F(7, 302) = 4.08$ ,  $p < .001$ ). De interactie voegde 1% toe aan de verklaarde variantie in veranderingen in autonome motivatie ( $R$  squared change = .01). Zoals te zien is in Tabel 8 was er geen significant interactie-effect van etniciteit op de relatie tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerling en veranderingen in de autonome motivatie ( $\beta = -.15$ ,  $t(7, 302) = -1.58$ ,  $p = .116$ ). Dit betekent dat wanneer een leerling

zowel een verandering in de relatie met de leerkracht als een verandering in de autonome motivatie ervaart, de etnische achtergrond van deze leerling niet van invloed is op de samenhang tussen deze veranderingen.

Tabel 8

*Hiërarchische multiple regressieanalyse waarbij veranderingen in de autonome motivatie worden voorspeld door veranderingen in de LLR ervaren door de leerling, met etniciteit als moderator*

Voorspeller	n	Coëfficiënten <sup>a</sup>			
		$\beta$	SE	t	p
(Constant)		-.00	.11	-.02	.988
Meisje (versus jongen)	590	.07	.07	1.01	.315
Opleiding ouders mbo (versus lager dan mbo)	328	-.06	.09	-.65	.519
Opleiding ouders hbo/universiteit (versus lager dan mbo)	328	-.03	.10	-.25	.803
Voortgezet onderwijs (versus primair onderwijs)	654	-.01	.09	-.11	.916
Allochtoon (versus autochtoon)	546	-.00	.09	-.01	.992
Veranderingen in LLR ervaren door leerling	654	.31	.07	4.26	.000**
Veranderingen in LLR ervaren door leerling x etniciteit	546	-.15	.09	-1.58	.116

*Noot.*  $\beta$  = gestandaardiseerde regressie coëfficiënt, SE = standard error  $\beta$ , \*\* p < .01 (tweezijdig),<sup>a</sup> Afhankelijke variabele = veranderingen in de autonome motivatie.

Wat betreft de tweede regressieanalyse zijn in stap 2 veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht en etniciteit meegenomen en is bij stap 3 de interactieterm tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht en etniciteit als predictor toegevoegd. Het model waarin de covariaten, de veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht en etniciteit waren meegenomen, verklaarde 0% van de totale variantie in de veranderingen in autonome motivatie ( $R^2 = .01$ ,  $F(6, 303) = .36$ ,  $p = .907$ ). Na het toevoegen van de interactieterm verklaarde het model nog steeds 0% van de totale variantie in veranderingen in autonome motivatie ( $R^2 = .01$ ,  $F(7, 302) = .39$ ,  $p = .909$ ). Zoals te zien is in Tabel 9 was er geen significant interactie-effect van etniciteit op de relatie tussen veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht en veranderingen in de autonome motivatie ( $\beta = .11$ ,  $t(7, 302) = .77$ ,  $p = .444$ ). Dit betekent dat veranderingen in hoe leerkrachten de relatie met hun leerlingen ervaren, niet zorgen voor verschillende veranderingen in de autonome motivatie voor allochtone en autochtone leerlingen. Op basis van beide regressieanalyses wordt hypothese 2b verworpen.

Tabel 9

*Hierarchische multiple regressieanalyse waarbij veranderingen in de autonome motivatie worden voorspeld door veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht, met etniciteit als moderator*

Voorspeller	n	Coëfficiënten <sup>a</sup>			
		$\beta$	SE	t	p
(Constant)		.01	.11	.08	.939
Meisje (versus jongen)	590	.09	.07	1.33	.184
Opleiding ouders mbo (versus lager dan mbo)	328	-.03	.10	-.35	.728
Opleiding ouders hbo/universiteit (versus lager dan mbo)	328	-.05	.11	-.43	.669
Voortgezet onderwijs (versus primair onderwijs)	654	-.03	.10	-.30	.761
Allochtoon (versus autochtoon)	546	-.03	.09	-.27	.789
Veranderingen in LLR ervaren door leerkracht	654	-.04	.08	-.43	.668
Veranderingen in LLR ervaren door leerkracht x etniciteit	546	.11	.14	.77	.444

*Noot.*  $\beta$  = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt, SE = standard error  $\beta$ , \*\* p < .01 (tweezijdig).<sup>a</sup> Afhankelijke variabele = veranderingen in de autonome motivatie.

### Discussie

Eerder onderzoek wijst uit dat er reden is tot zorg over de afname van de motivatie van Nederlandse leerlingen (Onderwijsinspectie, 2014; 2015). Dit onderzoek laat zien dat voor het verhogen van de autonome motivatie van leerlingen, het belangrijk is dat leerlingen een goede band ervaren met hun leerkracht. Hoe beter leerlingen de LLR ervaren, des te meer neemt de autonome motivatie toe. Op basis van dit onderzoek lijken veranderingen in hoe leerkrachten de LLR ervaren er daarentegen niet voor te zorgen dat de autonome motivatie bij leerlingen toeneemt of afneemt. De resultaten uit dit onderzoek laten verder zien dat leerkrachten hun relatie met allochtone leerlingen over het algemeen positiever beoordeelden dan hun relatie met autochtone leerlingen, maar wat betreft veranderingen in de LLR waren er geen verschillen tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen. Ook bleek dat veranderingen in de LLR even belangrijk zijn voor veranderingen in de autonome motivatie van allochtone en autochtone leerlingen. Hieronder zal dieper worden ingegaan op de resultaten.

### Het verband tussen veranderingen in de autonome motivatie en veranderingen in de LLR

In overeenkomst met eerder onderzoek (Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004; Gehlbach, Brinkworth, & Harris, 2011a) houdt de perceptie van leerlingen wat betreft de relatie met hun leerkracht verband met de autonome motivatie van deze leerlingen. In het huidige onderzoek geldt dit resultaat voor veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie. Wanneer leerlingen gedurende het jaar een warmere relatie met hun leerkracht ervaren, wordt de autonome motivatie van deze leerlingen verhoogd. Echter, in tegenstelling tot eerder longitudinaal onderzoek (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995) hangt in dit onderzoek de perceptie van leerkrachten wat betreft de relatie met hun leerlingen niet significant samen met de motivatie van leerlingen. Wanneer leerkrachten gedurende het jaar de LLR als warmer of minder warm ervaren, lijkt dit geen verband te houden met veranderingen in

de autonome motivatie van leerlingen. Er zijn verschillende mogelijke verklaringen voor het niet significante verband tussen de LLR ervaren door de leerkracht en de autonome motivatie van leerlingen. Ten eerste is het mogelijk dat leerkrachten zich een minder goed beeld kunnen vormen van de daadwerkelijke LLR dan hun leerlingen. Een leerling onderhoudt namelijk een relatie met slechts één of enkele leerkrachten, terwijl een leerkracht met veel leerlingen tegelijkertijd een relatie onderhoudt. Hierdoor heeft de leerling meer ruimte om zich een goed beeld te kunnen vormen van de relatie met zijn of haar leerkracht. Dit komt overeen met het onderzoek van Gehlbach, Brinkworth en Harris (2011b), waarin leerlingen zich een accurater beeld konden vormen van de gedachten die leerkrachten hadden met betrekking tot de LLR dan leerkrachten dat andersom konden. Een mogelijk gevolg hiervan is dat leerkrachten zich een minder goed beeld kunnen vormen van de daadwerkelijke LLR en de LLR ervaren door leerkrachten daarom ook geen goede voorspeller is voor de autonome motivatie van leerlingen. Ten tweede is het mogelijk dat de tijd tussen de twee metingen in dit onderzoek te kort was om daadwerkelijke verschillen in kaart te brengen die van invloed zijn op elkaar. Wanneer ook een derde meting aan het einde van het jaar zou worden toegevoegd, dan zouden veranderingen in de leerkrachtpercepties over een heel jaar in kaart kunnen worden gebracht. Het mogelijke gevolg hiervan is dat veranderingen in de LLR ervaren door de leerkracht dan wel significant samenhangen met veranderingen in de autonome motivatie van leerlingen.

### **Verschillen in veranderingen in de LLR tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen**

De resultaten uit dit onderzoek laten zien dat leerkrachten hun relatie met allochtone leerlingen over het algemeen positiever beoordelen dan hun relatie met autochtone leerlingen. Daarentegen laten de resultaten ook zien dat veranderingen in de LLR voor beide groepen stabiel is. Wanneer zowel leerlingen als leerkrachten veranderingen in de relatie met elkaar ervaren, dan heeft dit niet te maken met de etnische achtergrond van de leerlingen. Dit is een positief resultaat, omdat het betekent dat allochtone leerlingen gedurende het jaar niet benadeeld worden in de LLR vanwege hun etnische achtergrond. De resultaten uit dit onderzoek met betrekking tot etniciteit komen echter niet overeen met eerder onderzoek, waar gesteld werd dat allochtone leerlingen een slechtere relatie onderhouden met de leerkracht (Kesner, 2000; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Saft & Pianta, 2001). Een mogelijke verklaring voor de niet significante verschillen is dat aan dit onderzoek voornamelijk niet-westerse allochtone leerlingen hebben deelgenomen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond. De eerdere onderzoeken naar verschillen in de LLR tussen autochtone en allochtone leerlingen zijn grotendeels gebaseerd op niet-westerse allochtonen in de Verenigde Staten (Kesner, 2000; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Saft & Pianta, 2001). Deze leerlingen hebben veelal een andere etnische achtergrond en komen in een andere omgeving terecht dan de niet-westerse allochtonen in Nederland. Dit kan erop wijzen dat etniciteit daar in grotere mate van invloed is op de LLR en op de autonome motivatie, dan hier in Nederland het geval is. Een andere mogelijke verklaring is dat in dit onderzoek de meeste leerkrachten een klas hadden met overwegend autochtone leerlingen of met overwegend allochtone leerlingen. Misschien was in

gemengde klassen een ander resultaat gevonden, doordat het mogelijk is dat leerlingen of leerkrachten in gemengde klassen meer onderscheid maken in de LLR op basis van etniciteit (Bakker, 2012). Ten slotte kan ook hier de korte tijd tussen meting 1 en meting 2 ervoor hebben gezorgd dat verschillen op basis van etniciteit niet voldoende in kaart zijn gebracht om substantieel van invloed te kunnen zijn.

### **Samenhang tussen veranderingen in de LLR, veranderingen in de autonome motivatie en etniciteit**

In tegenstelling tot de opgestelde veronderstelling dat etniciteit van invloed is op de relatie tussen de LLR en de motivatie van leerlingen is er geen moderatie-effect van etniciteit gevonden. Autochtone leerlingen ervaren net zoveel verandering in de autonome motivatie als allochtone leerlingen wanneer hun LLR verandert. Een mogelijke verklaring voor dit niet gevonden resultaat heeft te maken met het feit dat allochtone leerlingen in dit onderzoek geen sterkere veranderingen in de autonome motivatie lieten zien dan autochtone leerlingen. Bovendien hadden allochtone leerlingen op beide metingen een hogere autonome motivatie dan autochtone leerlingen. Mogelijk speelt etniciteit als moderator alleen een rol wanneer de motivatie van allochtone leerlingen minder hoog is in vergelijking met de motivatie van autochtone leerlingen. In dat geval zouden docenten een groter verschil kunnen maken bij deze leerlingen door extra te investeren in de LLR, met als gevolg dat etniciteit dan wel van invloed zou kunnen zijn op de relatie tussen de LLR en de autonome motivatie van leerlingen. Een andere mogelijke verklaring is eerder in deze discussie ook benoemd en betreft de duur van de studie. Ook in dit geval kan de tijd tussen meting 1 en 2 te kort zijn geweest om een moderatie-effect vast te stellen.

### **Limitaties onderzoek**

Verschillende limitaties van het onderzoek dienen erkend te worden. Ten eerste was het aantal respondenten relatief klein, waardoor de gevonden resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden. Daarnaast is er ondanks het longitudinale karakter van het onderzoek een blijvende kans op een *common method bias* door het gebruiken van leerlingen voor het meten van zowel de LLR als voor het meten van de autonome motivatie. Hierdoor moet ook voorzichtigheid worden geboden met het interpreteren van de gevonden samenhang tussen de LLR ervaren door de leerling en de autonome motivatie van leerlingen. De kans op een *common method bias* is wel aanzienlijk verkleind door te kijken naar veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie. Dit maakte het mogelijk om te corrigeren voor eventuele samenhang die voortkomt uit het gebruik van dezelfde informant.

De manier van sampling is ook een mogelijke beperking van dit onderzoek. Voor het verkrijgen van een voldoende grote steekproef was de samplingmethode gebaseerd op een combinatie van *voluntary response* en *convenience response*. De consequentie van het gebruik van deze manieren van sampling is echter dat de generaliseerbaarheid beperkt is. Respondenten zijn namelijk niet random

geworven. De resultaten uit dit onderzoek dienen dan ook gezien te worden als een bruikbare stap om meer zicht te krijgen op het onderzoeksveld, waarna vervolgstudies uitgevoerd kunnen worden met andere samplingmethoden om de generaliseerbaarheid te vergroten. Ook is de generaliseerbaarheid beperkt tot Nederlandse scholen, aangezien de respondenten allemaal afkomstig waren van Nederlandse basisscholen en middelbare scholen. Het onderwijssysteem van Nederland verschilt met het onderwijssysteem van andere landen en allochtone leerlingen in Nederland hebben een andere niet-westerse achtergrond dan in andere landen.

Een andere beperking van het onderzoek is dat meerdere leerlingen uit het voortgezet onderwijs twee of drie vragenlijsten hebben ingevuld. Hierdoor is het daadwerkelijke aantal respondenten in het onderzoek kleiner dan bij de methodesectie genoemd is. Hoewel dit de assumptie van onafhankelijke waarnemingen schendt, zijn deze leerlingen toch meerdere malen meegenomen in het onderzoek om de *power* van het onderzoek te vergroten. Daarnaast hebben deze leerlingen per vak vragen over zowel hun motivatie als vragen over de LLR ingevuld die gingen over dat specifieke vak. Hierdoor waren de verschillende vragenlijsten van dezelfde leerlingen niet identiek aan elkaar.

Ten slotte is de relatief korte tijdsspanne een beperking van het onderzoek. In de inleiding werd al gerefereerd aan onderzoeken (Harter, 1981; Hornstra, Van der Veen, Peetsma, & Volman, 2013) die laten zien dat de motivatie van leerlingen over het algemeen afneemt naarmate ze ouder worden. Ook kan de LLR gedurende het schooljaar veranderen (Watson, 2013). Dit onderzoek heeft deze veranderingen gedeeltelijk in kaart kunnen brengen door de LLR en de autonome motivatie aan het begin van het schooljaar en op de helft van het schooljaar te meten. Om een nog accurater beeld te krijgen van veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie zou een derde meting aan het einde van het jaar moeten worden toegevoegd.

### **Implicaties en vervolgonderzoek**

Ondanks de limitaties hebben de resultaten uit dit onderzoek belangrijke implicaties voor zowel de theorie als de praktijk. Gezien het maatschappelijke probleem dat Nederlandse leerlingen geen hoge intrinsieke motivatie hebben (Onderwijsinspectie, 2014), kunnen de resultaten uit dit onderzoek een bijdrage leveren aan het nadenken over mogelijke manieren om deze motivatie te verhogen. De resultaten impliceren dat wanneer kinderen minder gemotiveerd raken, dit mogelijk voor een deel kan liggen aan veranderingen in de relatie die deze kinderen met hun leerkracht ervaren. Het is dan ook belangrijk om eventuele negatieve veranderingen in de LLR zo vroeg mogelijk te achterhalen. Op basis van de resultaten uit dit onderzoek zouden problematische relaties het beste achterhaald kunnen worden door de leerling over de LLR te bevragen. Daarbij is het belangrijk dat de LLR op meerdere momenten van het jaar gemonitord wordt, vanwege het veranderlijke karakter van de LLR. Wanneer aan problematische relaties wordt gewerkt, is het mogelijk dat ook de autonome motivatie van kinderen verhoogd wordt.

Meer wetenschappelijk onderzoek is nodig om een beeld te kunnen krijgen van veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie over een heel schooljaar. Daarnaast is vervolgonderzoek nodig waarbij meerdere informanten en meerdere onderzoeksinstrumenten worden ingezet. Door gebruik te maken van meerdere informanten en meerdere onderzoeksinstrumenten, wordt de kans op een *common method bias* nog kleiner (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Ook dient meer Nederlands onderzoek verricht te worden om met meer zekerheid vast te kunnen stellen of er al dan niet een verschil is tussen autochtone en allochtone leerlingen met betrekking tot veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie. Ten slotte is het belangrijk dat vervolgonderzoek zich richt op hoe de LLR het beste verbeterd kan worden. Wanneer problematische relaties achterhaald worden bij leerlingen, dan dient immers eerst aan de onderlinge relatie gewerkt te worden voordat de autonome motivatie verhoogd kan worden.

Concluderend kan gesteld worden dat het huidige onderzoek meer inzicht biedt in de relatie tussen veranderingen in de LLR en veranderingen in de autonome motivatie. Dit onderzoek laat zien dat veranderingen in de LLR in relatie tot veranderingen in de autonome motivatie ertoe doen en dat beide aspecten aandacht verdienen in zowel de praktijk als in wetenschappelijk onderzoek.

### Referenties

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2014). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press. Verkregen van <https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=X6GYAgAAQBAJ>
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders. *The Journal of Special Education, 38*(2), 111-123. doi: 10.1177/00224669040380020501
- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education, 55*(1), 21-31. doi: 10.1080/03634520500343368
- Baas, N. J. (1995). *Longitudinaal onderzoek naar deviant gedrag*. WODC. Verkregen van <http://repository.tudelft.nl/view/wodc/uuid:18523cc9-d149-4d79-9afd-0f93a338fc82/>
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek, 32*(2), 104-128. doi: <http://dx.doi.org/10.5117/PED2012.2>. BAKE
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry, 52*(4), 664. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(1), 14. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*(1), 83-109. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.004
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School effectiveness and school improvement, 15*(3-4), 407-442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1), 92-105. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.09.002
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology, 95*(1), 148. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148



- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(4), 372-390. doi: 10.1080/714044203
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. (2011a). Social Motivation in the Secondary Classroom: Assessing Teacher-Student Relationships from Both Perspectives. *Online Submission*. Verkregen van <http://eric.ed.gov/?id=ED525284>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. (2011b). The Promise of Social Perspective Taking to Facilitate Teacher-Student Relationships. *Online Submission*. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525283.pdf>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 233. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0012758>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development, 72*(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In *Aspects of the development of competence: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences, 23*, 195-204. doi:10.1016/j.lindif.2012.09.004
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology, 43*(6), 465-480. doi: 10.1016/j.jsp.2005.10.001
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology, 100*(1), 1. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133-149. doi:10.1016/S0022-4405(99)00043-6
- Kolijn, C. A. (2015). Huiswerkbegeleiders als rolmodellen voor kinderen in Rotterdam-Zuid? Een onderzoek naar de rolmodel functie van huiswerkbegeleiders (Proefschrift Universiteit van Utrecht). Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/312011>
- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R. (2007). Leerling leerkracht relatie vragenlijst [student teacher relationship scale]. *Houten, the Netherlands: Bohn Stafleu van Loghum*.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development, 1373-1400*. doi: 10.1111/1467-8624.00101

- Marsh, H. W. (1982). Validity of students' evaluations of college teaching: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of educational psychology*, 74(2), 264. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.74.2.264>
- Murray, C., Waas, G. A., & Murray, K. M. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher-child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578. doi: 10.1002/pits.20324
- OECD (2010). *Educational Research and Innovation Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD
- Onderwijsinspectie (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsinspectie (2015). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & De Kat, E. (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. *Education in Europe, cultures, values, institutions in transition*, 14, 54-74.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194. doi: 10.1207/s15326985ep3304\_3
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*. doi: 10.1002/0471264385.wei0710
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379-393. doi: 10.1016/0193-3973(91)90007-Q
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(02), 295-312 doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Roeleveld, J., Smeets, E., Ledoux, G., Wester, M., & Koopman, P. (2013). Prestaties en loopbanen van zorgleerlingen. *Secundaire analyses op COOL-data ten behoeve van evaluatie Passend Onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/ITS.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761 doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-761>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141. doi: <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Scheidecker, D., & W. (1999). *Bringing out the best in students: How teachers motivate kids*. New York, NY: Corwin Press
- Shadid, W. (2002). Culturele diversiteit en interculturele communicatie. *H. van Veghel (red.) Waarden onder de meetlat: Het Europese waardenonderzoek in discussie*. Budel: Damon bv.
- Smeets, E. F. L., Driessen, G. W. J. M., Elfering, S., & Hovius, M. (2009). *Allochtone leerlingen en speciale onderwijsvoorzieningen*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen. Verkregen van <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1823.pdf>
- Van Veen, M. W., Tokarski, D. M. R. H., Ondaatje, D. A., & Heij, A. J. (2010). *Hoe vergroot je de motivatie van de leerling? Motivatieonderzoek Nederlands en aardrijkskunde* (Proefschrift, Universiteit van Utrecht). Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17(4), 18-25. Verkregen van [http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2005\\_Caleidoscoop.pdf](http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2005_Caleidoscoop.pdf)
- Veen, A., van der Veen, I., Heurter, A., Paas, T. (2012). Pre-COOL-cohortonderzoek. *Technisch Rapport Tweejarigencohort, Eerste Meting 2010-2011, 2010-2011*. Verkregen van <http://www.kohnstamminstituut-uva.nl/>
- Watson, J. (2013). *Examining the Influence of Interpersonal Calibration and Mis-Calibration on the Teacher-Student Relationship*. Verkregen van <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/8987/1/etd.pdf>
- Wayman, J. C. (2002). Student perceptions of teacher ethnic bias: A comparison of Mexican American and non-Latino White dropouts and students. *The High School Journal*, 85(3), 27-37. Verkregen van <http://search.ebscohost.com>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, *91*(1), 76. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, *30*(1), 1-35. doi: 10.1016/j.dr.2009.12.001
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, *48*(5), 357-387. doi: 10.1016/j.jsp.2010.06.004

## Bijlage A: Vragenlijst primair onderwijs



Universiteit Utrecht

### Uitleg vragenlijst

Op de volgende bladzijden staan uitspraken die je kunt gebruiken om jezelf te beschrijven. Het is de bedoeling dat je aangeeft in hoeverre elke uitspraak klopt voor jou.

De vragen gaan over hoe jij leert en hoe jij je voelt op school. We willen graag weten hoe jij daar zelf over denkt. Iedereen leert op een andere manier en voelt zich anders op school. Er zijn daarom ook **geen goede of foute antwoorden**.

De antwoorden blijven **geheim**. Niemand op school komt te weten wat jij hebt ingevuld.

Deelname is **vrijwillig**. Als je niet mee wilt doen aan dit onderzoek of tussentijds wilt stoppen, dan mag je dat aangeven bij de onderzoeker of jouw leerkracht.

**Zo invullen:** ○ ● ○ ○ ○ Gebruik liefst een potlood en vul duidelijk in. Deze vragenlijst wordt automatisch verwerkt. Corrigeer met gum of Tipp-Ex.

	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
<b>Deel 1: School</b>					
Ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken	○	○	○	○	○
Ik kan op school zelfs de moeilijkste opdrachten maken als ik mijn best doe	○	○	○	○	○
Ik kan al mijn werk voor school goed maken als ik maar genoeg tijd heb	○	○	○	○	○
Ik kan bijna alles op school, als ik het maar blijf proberen	○	○	○	○	○
Ik kan ook moeilijke dingen op school wel leren	○	○	○	○	○
Ik weet zeker dat op school zelfs de moeilijkste taken me wel lukken	○	○	○	○	○
Ik vind het leuk om als eerste de uitkomst van een opgave te weten	○	○	○	○	○
Ik laat anderen graag zien dat ik een opgave weet op te lossen	○	○	○	○	○
Ik vind het fijn wanneer ik als enige het antwoord weet	○	○	○	○	○
Ik vind het leuk om het beste cijfer van de klas te halen	○	○	○	○	○
Ik vind het leuk om het snelst klaar te zijn	○	○	○	○	○
Wanneer ik een hoger cijfer haal dan de meeste klasgenoten, vind ik dat leuk	○	○	○	○	○

**Deel 1: School – vervolg**

	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
Ik vind het vervelend als andere leerlingen merken dat ik een fout maak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het vervelend wanneer andere leerlingen meer opdrachten af hebben dan ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het een afgang wanneer ik hulp moet vragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik een opdracht niet meteen kan maken, vind ik het vervelend als anderen dit zien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben bang dat andere leerlingen zullen merken dat ik iets niet begrijp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het vervelend wanneer mijn klasgenoten een opdracht eerder afhebben dan ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak liever moeilijke opdrachten waar ik iets nieuws van leer, dan gemakkelijke opdrachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het fijn wanneer ik iets heb geleerd dat ik belangrijk vind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het fijn wanneer ik op school iets nieuws heb geleerd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kom op tijd op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het kost me moeite om naar school te gaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik verveel me op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik span me behoorlijk in op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens de les let ik goed op	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op school houd ik goed mijn aandacht erbij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Binnen zitten kost me moeite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Waarom werk je op school?</b>					
Ik vind het leuk om te werken in de les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om mijn schoolwerk te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om goed te presteren op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak graag mijn schoolwerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk om mijn schoolwerk te doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil graag nieuwe dingen leren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil begrijpen waar het over gaat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het is belangrijk voor mij om mijn best te doen op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Waarom werk je op school? – vervolg**

	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
Ik voel me erg trots als ik het goed doe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me heel slecht over mijzelf wanneer ik niet mijn best doe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou me schamen als ik niet mijn best zou doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil dat anderen mij slim vinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat dat van mij verwacht wordt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk vooral omdat het moet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat ik wil dat mijn juf/meester aardige dingen over mij zegt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk zodat mijn juf/meester niet boos op mij wordt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Deel 2: Mijn leerkracht**

*Beantwoord deze vragen voor de juf/meester waar je vandaag les van hebt*

Mijn juf/meester geeft mij veel keuze in hoe ik mijn schoolwerk maak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester geeft mij niet veel keuze in hoe ik mijn schoolwerk maak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester luistert niet naar mijn mening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik er bij een opdracht niet uitkom, laat mijn juf/meester andere manieren zien om het te proberen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elke keer als ik iets verkeerd doe, reageert mijn juf/meester anders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester zegt me wat hij/zij van mij verwacht op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester doet steeds anders tegen mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester gaat pas verder met de les als hij/zij merkt dat ik het begrijp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan met mijn juf/meester over problemen praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met mijn juf/meester over praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me bij mijn juf/meester op mijn gemak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester begrijpt mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een goed contact met mijn juf/meester	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou liever een andere juf/meester hebben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Deel 2: Mijn leerkracht – vervolg**

*Beantwoord deze vragen voor je andere juf/meester*

	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
Mijn juf/meester geeft mij veel keuze in hoe ik mijn schoolwerk maak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester geeft mij niet veel keuze in hoe ik mijn schoolwerk maak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester luistert niet naar mijn mening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik er bij een opdracht niet uitkom, laat mijn juf/meester andere manieren zien om het te proberen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elke keer als ik iets verkeerd doe, reageert mijn juf/meester anders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester zegt me wat hij/zij van mij verwacht op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester doet steeds anders tegen mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester gaat pas verder met de les als hij/zij merkt dat ik het begrijp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan met mijn juf/meester over problemen praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met mijn juf/meester over praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me bij mijn juf/meester op mijn gemak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn juf/meester begrijpt mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een goed contact met mijn juf/meester	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou liever een andere juf/meester hebben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!**



## Bijlage B: Vragenlijst voortgezet onderwijs Nederlands



Universiteit Utrecht

### Uitleg vragenlijst

Op de volgende bladzijden staan uitspraken die je kunt gebruiken om jezelf te beschrijven. Het is de bedoeling dat je aangeeft in hoeverre elke uitspraak klopt voor jou.

De vragen gaan over hoe jij leert en hoe jij je voelt bij het vak Nederlands. We willen graag weten hoe jij daar zelf over denkt. Iedereen leert op een andere manier en voelt zich anders op school. Er zijn daarom ook **geen goede of foute antwoorden**.

De antwoorden blijven **geheim**. Niemand op school komt te weten wat jij hebt ingevuld.

Deelname is **vrijwillig**. Als je niet mee wilt doen aan dit onderzoek of tussentijds wilt stoppen, dan mag je dat aangeven bij de onderzoeker of jouw leerkracht.

Zo invullen:      Gebruik liefst een potlood en vul duidelijk in. Deze vragenlijst wordt automatisch verwerkt. Corrigeer met gum of Tipp-Ex.

Deel 1: Nederlands	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
Ik weet zeker dat dit jaar alles voor Nederlands me wel zal lukken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan voor Nederlands zelfs de moeilijkste opdrachten maken als ik mijn best doe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan al mijn werk voor Nederlands goed maken als ik maar genoeg tijd heb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan bijna alles met Nederlands, als ik het maar blijf proberen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan ook moeilijke dingen voor Nederlands wel leren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet zeker dat voor Nederlands zelfs de moeilijkste taken me wel lukken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om als eerste het antwoord van een opgave voor Nederlands te weten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik laat anderen graag zien dat ik een opgave voor Nederlands weet te beantwoorden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het fijn wanneer ik met Nederlands als enige het antwoord weet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om voor Nederlands het beste cijfer van de klas te halen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om met Nederlands het snelst klaar te zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer ik een hoger cijfer voor Nederlands haal dan de meeste klasgenoten, vind ik dat leuk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Deel 1: Nederlands – vervolg**

	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
Ik vind het vervelend als andere leerlingen tijdens Nederlands merken dat ik een fout maak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het vervelend wanneer andere leerlingen bij Nederlands meer opdrachten af hebben dan ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het een afgang wanneer ik hulp moet vragen bij Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik een opdracht bij Nederlands niet meteen kan maken, vind ik het vervelend als anderen dit zien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tijdens Nederlands bang dat andere leerlingen zullen merken dat ik iets niet begrijp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het vervelend wanneer mijn klasgenoten een opdracht bij Nederlands eerder afhebben dan ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden als ik met Nederlands iets heb geleerd dat ik begrijp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak voor Nederlands liever moeilijke opdrachten waar ik iets nieuws van leer, dan gemakkelijke opdrachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het fijn wanneer ik met Nederlands iets heb geleerd dat ik belangrijk vind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik een opgave bij Nederlands niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het fijn wanneer ik met Nederlands iets nieuws heb geleerd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om in de klas iets te gaan doen voor Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik bij Nederlands tijdens de les een opdracht moet maken, begin ik er zonder uitstel aan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij Nederlands werk ik hard tijdens de les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij Nederlands zet ik mij tijdens de les in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de les Nederlands ben ik niet lang achter elkaar bezig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij Nederlands houd ik zonder moeite mijn aandacht bij de les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Waarom werk je voor Nederlands?</b>					
Ik vind het leuk om te werken voor Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind Nederlands leuk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om goed te zijn in Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak graag mijn werk voor Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk om te werken aan Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil graag nieuwe dingen leren met Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil bij Nederlands begrijpen waar het over gaat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk om mijn best te doen voor Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Waarom werk je voor Nederlands? – vervolg</b>	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
Ik voel me erg trots als ik het goed doe met Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me heel slecht over mijzelf als ik niet mijn best doe voor Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou me schamen als ik niet mijn best zou doen voor Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij Nederlands wil ik dat anderen mij slim vinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik werk aan Nederlands omdat dat van mij verwacht wordt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn werk voor Nederlands vooral omdat het moet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik wil dat mijn docent Nederlands aardige dingen over me zegt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zodat mijn docent Nederlands niet boos op me wordt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Deel 2: Mijn docent Nederlands**

Mijn docent Nederlands geeft me veel keuze in hoe ik mijn schoolwerk aanpak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands luistert naar mijn ideeën	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het lijkt alsof mijn docent Nederlands me altijd zegt wat ik moet doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands geeft mij niet veel keuze over hoe ik mijn schoolwerk aanpak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands luistert niet naar mijn mening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands legt uit hoe ik de dingen die we op school leren, kan gebruiken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands geeft altijd kritiek op hoe ik mijn werk doe in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands legt niet uit waarom wat ik doe op school, belangrijk is voor mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands maakt niet duidelijk wat hij/zij verwacht van mij in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik een probleem niet kan oplossen, toont mijn docent Nederlands andere manieren om het te proberen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elke keer als ik iets verkeerd doe, reageert mijn docent Nederlands anders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands zegt me niet wat hij/zij van mij verwacht op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands verandert voortdurend zijn/haar manier van doen tegenover mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands laat me zien hoe ik zelf opdrachten kan oplossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands gaat na of ik klaar ben voordat hij/zij start met een nieuw onderwerp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn docent Nederlands gaat pas verder met de les als hij/zij merkt dat ik de leerstof begrijp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Deel 2: Mijn docent Nederlands – vervolg**

Mijn docent Nederlands weet meestal wel hoe ik me voel

klopt  
helemaal  
niet      klopt  
niet      klopt  
soms wel/  
soms niet      klopt  
precies

                      

Ik kan met mijn docent Nederlands over problemen praten

                      

Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met mijn docent Nederlands over praten

                      

Ik voel me bij mijn docent Nederlands op mijn gemak

                      

Mijn docent Nederlands begrijpt mij

                      

Ik heb een goed contact met mijn docent Nederlands

                      

Ik zou liever een andere docent Nederlands hebben

                      

**Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!**

## Bijlage C: Vragenlijst leerkrachten



Universiteit Utrecht

### *Uitleg profiel*

In dit profiel staat een aantal uitspraken beschreven over elke leerling. Het is de bedoeling dat je aangeeft in hoeverre elke uitspraak van toepassing is op de leerling.

Zo invullen:      Gebruik liefst een potlood en vul duidelijk in. Deze vragenlijst wordt automatisch verwerkt. Corrigeer met gum of Tipp-Ex.

	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
Deze leerling moet ik stap voor stap door zijn/haar schooltaken leiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deze leerling laat ik heel wat beslissingen bij schooltaken zelf nemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deze leerling kan ik dingen op zijn/haar eigen manier laten doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deze leerling bied ik zo weinig mogelijk keuzes aan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bepaal regelmatig wanneer deze leerling extra hulp nodig heeft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als deze leerling een probleem niet kan oplossen, leg ik het op een andere manier uit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben bij deze leerling heel duidelijk in wat ik van hem/haar verwacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben zeer consequent bij deze leerling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Bijlage D: Eed integer handelen**

### **Basishouding wetenschappelijk integer handelen**

Als onderzoeker zal ik mij houden aan de Nederlandse Gedragscode Wetenschapsbeoefening die in 2004 is opgesteld op verzoek van de Vereniging van Universiteiten (VSNU). Ik zal open en genuanceerd zijn wat betreft onzekerheidsmarges en andere begrenzings van de geldigheid van mijn onderzoek. Daarbij zal ik de resultaten realistisch weergeven en niet krachtiger maken dan ze zijn. Wat betreft de uitvoering van het onderzoek zal ik zeer betrokken zijn, nauwkeurig te werk gaan en ervoor zorgen dat de verslaglegging van het onderzoek traceerbaar, controleerbaar en toetsbaar is. Mocht er (statistische) onzekerheid van de onderzoeksresultaten bestaan, dan zal ik dit bij de resultaten en in de discussie vermelden. Ik ben mij ervan bewust dat ik zelf keuzes maak op basis van de middelen en faciliteiten die ik voor handen heb om het wetenschappelijk onderzoek uit te voeren. Ik zal deze keuzes naar eer en geweten maken en goed uitleggen. Wanneer anderen mij proberen te beïnvloeden zal ik dit alleen toestaan als het oordeel van anderen berust op wetenschappelijk gezag. Ik laat mij niet op andere gronden beïnvloeden of door mensen zonder een wetenschappelijke achtergrond. Tot slot zal ik zo objectief mogelijk blijven en mij niet laten leiden door persoonlijke voorkeur, belangen, genegenheid of vooroordelen.

### **Bespreking dilemma's**

*V.b Voor een bepaald onderzoek waarvoor een open inschrijving is uitgeschreven kunnen twee verschillende onderzoeksmethoden worden gebruikt. Methode A is duur, maar zeer betrouwbaar. Methode B is veel goedkoper, maar veel minder betrouwbaar. Een onderzoeker overweegt een voorstel in te dienen. Methode A zou in dit geval in de ogen van de onderzoeker de meest aangewezen methode zijn om te gebruiken. Mag hij zijn kans om de opdracht binnen te halen vergroten door in zijn voorstel toch te kiezen voor methode B?*

Dit dilemma zou ik op een vergelijkbare manier tegen kunnen komen in mijn onderzoek als het gaat om het kiezen van een statistische analyse. Het is geen geldkwestie, maar wel een kwestie van tijd. Ik kan ervoor kiezen om eenvoudige analyses uit te voeren, waarbij ik minder inspanning hoef te leveren en het minder tijd kost. Daarentegen zou ik ook voor betrouwbaardere, maar wel meer complexe analyses kunnen kiezen voor mijn onderzoek. Ik zal dan waarschijnlijk langer met de analyses bezig zijn, maar wel meer betrouwbare resultaten krijgen. Voor zowel mijn eigen onderzoek als voor het dilemma zou ik toch gaan voor de meer betrouwbare methoden. Zoals bij punt 5.3 in de Nederlandse Gedragscode Wetenschapsbeoefening (NGW) beschreven staat, moeten opdrachten aantoonbaar bijdragen aan wetenschappelijk onderwijs of onderzoek. Wanneer je een onderzoek uitvoert dat veel minder betrouwbaar is, dan is het de vraag of je onderzoek daadwerkelijk een bijdrage kan zijn aan het huidige onderwijs of onderzoek. Het is namelijk mogelijk dat het onderzoek een vertekend beeld geeft van de daadwerkelijke resultaten. De enige mogelijkheid waardoor de onderzoeker in het dilemma toch voor

methode B kan gaan is als hij eerlijk is over zijn geleverde kwaliteit. Dit komt overeen met punt 6.2 van de NGW waarin staat dat wetenschapsbeoefenaars zich eerlijk en loyaal de maat laten nemen over de door hen geleverde kwaliteit. Ze werken mee aan in- en externe beoordelingen van hun onderzoek. Ik raad de onderzoeker niet direct aan om hulp van anderen te vragen, omdat hij al weet welke analyse betrouwbaarder is en hij dus eigenlijk al weet wat hij zou moeten doen.

*II.a Een docent wordt door zijn studenten op handen gedragen omdat hij zeer enthousiasmerend en eloquent is. In het vuur van zijn betoog schildert hij soms vergezichten die de reikwijdte van bestaande kennis ruim overschrijden, maar dat wordt daarbij niet aangegeven. Is dit acceptabel?*

Dit dilemma herken ik tot op een zekere hoogte. Ik heb ooit een docent gehad die de onderzoeksresultaten van een onderzoek naar racisme heel krachtig bracht, terwijl het onderzoek meerdere tekortkomingen kende en gebaseerd was op een kleine groep respondenten. Bij het bespreken van de resultaten leek het of een bepaalde groep veel racistischer was dan een andere groep. Ik vond dit niet acceptabel, omdat zijn uitspraken consequenties zouden kunnen hebben voor de manier waarop studenten naar deze groepen kijken. Meerdere studenten viel het op dat de resultaten mooier gemaakt werden dan dat ze daadwerkelijk waren en vervolgens hebben we het besproken met de docent. Hij was zich er niet van bewust en vond het fijn dat wij hem deze feedback teruggaven. Zowel in mijn voorbeeld als in het huidige dilemma komt de docent niet tegemoet aan punt 1.1 van de NGW waarin staat dat de wetenschapsbeoefenaar weet dat wetenschap uiteindelijk is gericht op waarheidsvinding en dat hij daarom bij de presentatie van de aard en reikwijdte van zijn resultaten zo precies mogelijk moet zijn. Het is niet acceptabel om gegevens mooier te maken dan dat ze zijn, omdat dit grote gevolgen kan hebben voor de praktijk waarin de resultaten gebruikt worden. Wanneer studenten bemerken dat hun docent resultaten mooier maakt dan dat ze eigenlijk zijn, zouden ze dit allereerst kunnen bespreken met de docent zelf. Daarnaast zouden de studenten het dilemma voor kunnen leggen aan de ethische commissie om ervoor te zorgen dat de docent ook in de toekomst resultaten presenteert die overeenkomen met de werkelijkheid.

*III.b Een docent heeft een studieboek geschreven dat bedoeld is voor eerstejaars studenten. Om de leesbaarheid te vergroten heeft hij geen literatuurverwijzingen opgenomen, maar per hoofdstuk slechts een lijstje met aanvullende leestips. Toch heeft hij bij het schrijven van het boek uitvoerig geput uit het werk van collega's uit de hele wereld. Had hij dat toch gedetailleerd moeten vermelden?*

Bij het schrijven van papers herken ik dit dilemma enigszins. Je wilt dat iedereen die jouw paper leest een goed doorlopend verhaal voor zich heeft en dat ze begrijpen wat er staat. Op de universiteit is er echter sprake van controle door de leerkracht. Wanneer er geen bronvermelding wordt gegeven, dan krijg je je paper terug en moet je het herschrijven. Hierdoor vermeld ik altijd de bronnen. Daarnaast vind ik het niet eerlijk tegenover de onderzoekers wanneer ik hun bronnen gebruik als zijnde mijn bronnen. Dit waarborgt dat ik na mijn afstuderen ook altijd de bronnen zal vermelden. In het geval van de docent denk ik dat hij toch de bronnen gedetailleerd had moeten vermelden. Nu is het niet duidelijk welke informatie uit wetenschappelijke bronnen komt en welke informatie berust op eigen opvattingen.

Hiermee wordt niet tegemoet gekomen aan punt 2.5 van de NWG. Bij dit punt wordt gesteld dat overgedragen wetenschappelijke kennis duidelijk onderscheidbaar is van eigen opvattingen of speculaties daarover. Wat deze docent kan doen is een nieuwe versie van het boek schrijven waarbij hij wel op de juiste manier verwijst naar zijn collega's. Hierbij kan hij hulp inschakelen van collega's die ook studieboeken voor studenten schrijven en tips krijgen voor het leesbaar houden van de tekst ondanks het toevoegen van referenties in de doorlopende tekst.



**Bijlage E: Formulier op basis van richtlijnen facultaire ethische commissie (FETC)**

**A. Formulier aanvraag goedkeuring ethische commissie**

*Deel 1 Samenvatting onderzoek*

<b>Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek</b>
<p><i>Beschrijf hier de onderzoeksvra(a)g(en) of hypothesen van je onderzoeksplan (max 200 woorden).</i></p> <p>Het onderzoek kijkt naar de leerkracht- en leerlingpercepties van hun onderlinge relatie en de samenhang met motivatie en etnische achtergrond. Het doel is meer inzicht te krijgen in de samenhang tussen de LLR, de motivatie van leerlingen en etniciteit. Tevens is het doel te exploreren welke perceptie van de LLR belangrijker lijkt voor de motivatie van leerlingen.</p> <p>De onderzoeksvragen zijn:</p> <p>1a. In hoeverre hangen ontwikkelingen in de door leerlingen ervaren LLR samen met ontwikkelingen in de autonome motivatie van leerlingen?</p> <p>1b. In hoeverre hangen ontwikkelingen in de door leerkrachten ervaren LLR samen met ontwikkelingen in de autonome motivatie van leerlingen?</p> <p>1c. Hangen de ontwikkelingen in de door leerkrachten ervaren LLR sterker samen met de ontwikkelingen in de autonome motivatie van leerlingen of hangen de ontwikkelingen in de door leerlingen ervaren LLR sterker samen met de ontwikkelingen in de autonome motivatie van leerlingen?</p> <p>2a. Verlopen ontwikkelingen in de LLR anders voor allochtone en autochtone leerlingen?</p> <p>2b. Verschilt de sterkte van de samenhang tussen ontwikkelingen in de LLR en ontwikkelingen in autonome motivatie voor allochtone en autochtone leerlingen?</p>
<b>Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing</b>
<p><i>Beschrijf hier het design van het onderzoek (max 100 woorden).</i></p> <p>Het huidige onderzoek valt onder toetsend kwantitatief survey onderzoek. Voor dit type design is gekozen, omdat de samenhang getoetst wordt tussen de percepties van zowel de leerkrachten als de leerlingen met betrekking tot hun onderlinge relatie en de variabelen ‘motivatie’ en ‘etnische achtergrond’</p>

Daarnaast heeft het huidige onderzoek een longitudinaal karakter. De eerste meting heeft reeds plaatsgevonden in oktober. De tweede meting zal in maart plaatsvinden. Data van beide metingen zullen geanalyseerd worden.

### Onderzoeksmethode – respondenten

Kruis aan, wie zijn de respondenten?

- **18 jaar of ouder en wilsbekwaam;**
- 18 jaar of ouder en wilsonbekwaam;
- **12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;**
- 12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;
- **jonger dan 12 jaar.**

*Beschrijf hier de methode van sampling en hoeveel respondenten beoogd zijn.*

*Is er sprake van informed consent? Beschrijf de procedure. (max 300 woorden). Voeg wervings- en informatiebrieven bij als bijlage bij deze opdracht (NB er staan voorbeeldbrieven op blackboard die als voorbeeld kunnen dienen).*

Deelnemers en sampling:

De beoogde respondenten zijn 14 leerkrachten uit het voortgezet onderwijs, 26 leerkrachten uit het basisonderwijs, 81 leerlingen uit het voortgezet onderwijs die het vak Nederlands volgen, 81 leerlingen uit het voortgezet onderwijs die het vak wiskunde volgen, 102 leerlingen uit het voortgezet onderwijs die het vak Engels volgen en 562 leerlingen uit het primair onderwijs. De respondenten zijn afkomstig van twee middelbare scholen en vijf basisscholen verspreid over Nederland. De samplingmethode is gebaseerd op een combinatie van voluntary response en convenience response. Middels sociale media is een algemene oproep gedaan om mee te doen aan het onderzoek en hebben verschillende scholen toegezegd. Daarnaast zijn scholen uit het eigen netwerk benaderd. De combinatie van deze manieren van sampling heeft er voor gezorgd dat er een grote steekproef mogelijk is en dit vergroot de betrouwbaarheid van de resultaten.

Procedure:

Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek naar het intrinsiek motiveren van leerlingen met verschillende achtergronden en prestatieniveaus. Binnen het grotere onderzoek heeft de eerste meting reeds plaatsgevonden. De afnames van de vragenlijsten vonden plaats op de scholen zelf, tijdens reguliere lestijden in oktober/november 2015. De volgende meting zal plaatsvinden in maart 2016, waarbij dezelfde vragenlijsten zullen worden afgenomen. Beide metingen zullen in dit onderzoek worden meegenomen. In de vragenlijsten zijn niet alleen vragen gesteld over relatie en

motivatie, maar ook over autonomie, structuur en competentie. De antwoorden op de laatste drie onderdelen zijn niet in dit onderzoek meegenomen.

#### **Onderzoeksmethode – dataverzameling**

*Beschrijf welke instrumentatie (welke vragenlijstschalen, inhoud interviewleidraad, observatieschema, lichamelijk/psychologisch onderzoek etc.) gebruikt zal worden. Welke risico's zijn er voor de respondenten? (max 400 woorden).*

Zowel de motivatie van leerlingen als de leerkracht- en leerlingpercepties worden gemeten aan de hand van vragenlijsten. Etniciteit wordt bepaald op basis van de gegevens van de scholen. Het invullen van de vragenlijsten duurt maximaal een half uur en er zitten geen risico's aan gebonden voor de respondenten.

Aan de hand van de schaal nabijheid van de LLR Vragenlijst (LLRV), opgesteld door Koomen, Verschuren en Pianta (2007), wordt de perceptie van de leerkracht wat betreft zijn of haar relatie met een specifieke leerling gemeten. In totaal zijn er vijf 8 vragen gesteld aan de leerkracht over de onderlinge relatie met iedere leerling. Een voorbeeldvraag is: 'Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen'. Leerkrachten konden bij iedere vraag uit vijf antwoord categorieën kiezen: (1) klopt helemaal niet, (2) klopt niet, (3) klopt soms wel/soms niet, (4) klopt en (5) klopt precies

De percepties van de leerlingen met betrekking tot hun relatie met de leerkracht zijn gemeten aan de hand van een vragenlijst over welbevinden van Peetsma, Wagenaar & de Kat (2001). Aan de leerlingen zijn in totaal zeven vragen gesteld over de onderlinge relatie met hun leerkracht. Een voorbeeldvraag is: 'Ik voel me bij mijn juf/meester op mijn gemak'. Ook de leerlingen konden bij iedere vraag uit vijf antwoord categorieën kiezen: (1) klopt helemaal niet, (2) klopt niet, (3) klopt soms wel/soms niet, (4) klopt en (5) klopt precies.

Aan de hand van de intrinsieke motivatie schaal en de geïdentificeerde motivatie schaal van de Academic self-regulation questionnaire (SRQ-A) (Ryan & Connell, 1989) is de autonome motivatie bij leerlingen gemeten. Vier vragen hebben betrekking op de intrinsieke motivatie en vier vragen op de geïdentificeerde motivatie. Een voorbeeldvraag van intrinsieke motivatie is 'Ik vind het leuk om te werken in de klas'. Een voorbeeldvraag van geïdentificeerde motivatie is 'Ik vind het belangrijk om mijn schoolwerk te doen'. Ook bij motivatie konden de leerlingen bij iedere vraag uit de hiervoor beschreven vijf antwoord categorieën: (1) klopt helemaal niet, (2) klopt niet, (3) klopt soms wel/soms niet, (4) klopt en (5) klopt precies.

In de bijlagen zijn de toestemmingsbrieven voor leerkrachten en ouders te vinden en de wervingsbrief voor scholen.

**Onderzoeksmethode – verwerking gegevens**

*Beschrijf door middel van welke analyses getracht wordt met behulp van de verzamelde data antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Welke procedures rondom anonimiteit, privacy en inzage worden gehanteerd (max 200 woorden)*

De vragenlijsten zullen anoniem verwerkt worden en alleen de onderzoekers krijgen de antwoorden van de vragenlijsten te zien. De individuele antwoorden worden ook niet aan derde partijen teruggekoppeld. Middels het *informed consent* wordt ook gewaarborgd dat de respondenten vrijwillig deelnemen aan het onderzoek en dat leerlingen toestemming van hun ouders hebben gekregen om deel te nemen aan het onderzoek.

Om onderzoeksvraag 1a, 1b en 1c te kunnen beantwoorden zullen regressieanalyses worden uitgevoerd. Onderzoeksvraag 2a wordt beantwoord door het uitvoeren van een ANOVA. Tot slot wordt vraag 2b beantwoord door de moderator ‘etniciteit’ te analyseren middels het toevoegen van een interactie aan de eerder genoemde regressieanalyses

*Deel 2 Ethische toetscriteria*

<b>1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)</b>	
<p><b>Belasting proefpersonen/ invasiviteit</b> moet niet té of onredelijk hoog zijn</p>	<p><b>Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- activiteit</li> <li>- moeite</li> <li>- persoonlijke/privacy-gevoelige informatie</li> <li>- confrontatie</li> <li>- pijn</li> <li>- misleiding/achterhouden informatie</li> </ul> </li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>1a. Max. 150 woorden</p> <p>Dit onderzoek maakt onderdeel uit van een groter interventie onderzoek. Binnen het grotere onderzoek zal op de volgende manieren data worden verzameld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragenlijsten</li> <li>- Observaties in de klas</li> <li>- Interviews.</li> </ul> <p>Ook zullen de leerkrachten driemaal een trainingsbijeenkomst volgen. Tijdens deze bijeenkomsten zal inspanning van de leerkrachten gevraagd worden.</p> <p>Er is geen sprake van misleiding, aangezien de leerkrachten van tevoren worden ingelicht over wat er van ze verwacht wordt en wat ze zullen ondergaan. De informatie die wordt achtergehouden betreft de antwoorden op de vragenlijsten en de uitkomsten van specifieke interviews of observaties.</p> <p>In het huidige onderzoek worden alleen de antwoorden op de vragenlijsten gebruikt. Het invullen van de vragenlijsten gebeurt tijdens reguliere lestijden en duurt maximaal 30 minuten. Het invullen vergt alleen cognitieve inspanning.</p>

<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan a) spaarzaamheid in de opzet van het onderzoek (niet meer gegevens dan noodzakelijk), b) nette procedures tijdens uitvoering (bijv. briefing, debriefing, beloning van personen etc.)</p>	<p>1b. Max. 150 woorden</p> <p>De leerkrachten zijn geïnformeerd over de inspanningen van de trainingsbijeenkomsten. Ze hebben vervolgens vrijwillig de keuze gemaakt om deel te nemen.</p> <p>De cognitieve belasting voor de respondenten met betrekking tot het invullen van de vragenlijsten kan ook worden ondervangen. Als respondenten tijdens het invullen even moe zijn of uit geen concentratie hebben, dan kunnen ze even een korte pauze nemen.</p>

<p><b>2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)</b></p>	
<p><b>Informatievoorziening en toestemming</b> van proefpersonen moet voldoende en juist zijn</p>	<p><b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de belasting/invasiviteit groter is</li> <li>• proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid)</li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>2a. Max. 150 woorden</p> <p>Er worden persoonlijke vragen gesteld waarbij het de bedoeling is dat de respondenten zich kwetsbaar opstellen. Hierdoor is het voor dit onderzoek belangrijk dat de respondenten goed geïnformeerd worden over het onderzoek en toestemming hebben gegeven om deel te nemen. Bij de leerlingen betreft dit toestemming van de ouders.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p>	<p>2b. Max. 150 woorden</p> <p>Voor het huidige onderzoek zijn verschillende scholen benaderd middels wervingsbrieven. In deze brieven is het doel van het</p>

<p>Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen</p>	<p>onderzoek vermeld, de meerwaarde voor de school en de verwachte inspanningen. Vervolgens hebben de deelnemende scholen en leerkrachten van deze scholen vrijwillig aangegeven mee te willen doen aan het onderzoek.</p> <p>Ook de ouders van de leerlingen van de deelnemende scholen zijn geïnformeerd over het onderzoek en hebben al dan niet toestemming gegeven voor deelname.</p> <p>Met de deelnemende scholen zijn concrete afspraken gemaakt over wanneer de data verzameld zal worden en wanneer de trainingsbijeenkomsten plaats zullen vinden.</p>
--	---

<p><b>3. Gegevens (max. 3 punten)</b></p>	
<p><b>3. Gegevens</b> moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen</p>	<p><b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie gevoeliger/persoonlijker is</li> <li>• danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig</li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>3a. Max. 150 woorden</p> <p>De respondenten geven middels de interviews en de vragenlijsten privacy-gevoelige informatie. De vragen in het huidige onderzoek gaan onder andere over de ervaren motivatie en de ervaren relatie met de leerkracht. Wanneer deze relatie niet als positief wordt ervaren, kan het voor leerlingen en leerkrachten lastig zijn om dit aan te geven.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor</p>	<p>3b. Max. 150 woorden</p> <p>Om de respondenten een veilige omgeving te bieden waarin ze het gevoel hebben dat ze eerlijk kunnen antwoorden, worden ze allereerst van te voren zorgvuldig geïnformeerd over wat er met hun gegevens gebeurt. Middels het anoniem verwerken van de data wordt zorgvuldig omgegaan met deze informatie. Bovendien zullen de</p>

<p>opslag van ruwe en verwerkte data (bijv. conform data protocol FSW)</p>	<p>gegevens niet aan derden worden verstrekt die niet betrokken zijn bij het onderzoek. Ook zullen de respondenten de vragenlijsten voor zichzelf invullen, waarbij erop wordt toegezien dat andere leerlingen of leerkrachten niet meekijken. Dit zal ook het gevoel van veiligheid bevorderen.</p>
--	--

<p><b>4. Data verzameling (max. 1 punt)</b></p>	
<p><b>4. Data verzameling</b> moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn</p>	<p><b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• steekproef minder representatief en/of kleiner is</li> <li>• de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn</li> <li>• de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is</li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>4a. Max. 150 woorden</p> <p>Wat betreft de samplingmethoden is de consequentie van het gebruik van voluntary response en convenience response dat de generaliseerbaarheid beperkt is.</p> <p>Daarnaast is het voor de power belangrijk dat er genoeg respondenten zijn. Het gevaar is dat middels actief consent de respons laag is en de steekproef te klein.</p> <p>Er wordt in het onderzoek gebruik gemaakt van regressieanalyses en een ANOVA. Doordat deze analyses vrij simpel zijn is het gevaar dat verbanden verkeerd geïnterpreteerd worden.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?  Denk aan:</p>	<p>4b. Max. 150 woorden</p> <p>In het onderzoek staat in de methodesectie duidelijk vermeld dat, gezien de gebruikte samplingmethoden, dit onderzoek gezien moet worden als een eerste stap om zicht te krijgen op het onderzoeksveld,</p>



<p>- sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde,</p> <p>- pilots, bepalen van analysestappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld</p> <p>- inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie-activiteiten</p>	<p>waarna vervolgstudies uitgevoerd kunnen worden met andere samplingmethoden om de generaliseerbaarheid te vergroten.</p> <p>Om tegemoet te komen aan de nodige power, is er in dit onderzoek voor gekozen om zowel data van basisschoolleerlingen te gebruiken als data van middelbare scholieren. In de analyse zal voor het type onderwijs gecontroleerd worden. Ook draagt de keuze voor passief consent bij aan het vergroten van de power</p> <p>Wat betreft het gebruik van een ANOVA en regressieanalyses, is het noodzakelijk dat conclusies met een grote voorzichtigheid getrokken worden. Ook zullen er verschillende controlevariabelen worden meegenomen in het onderzoek om de betrouwbaarheid en validiteit te vergroten. Daarnaast zal het longitudinale karakter van het onderzoek ervoor zorgen dat voor meerdere niet observeerbare variabelen gecontroleerd wordt.</p>
---	--

**Bijlage F: Beoordelingsformulier FETC**

<b>Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie</b>
Datum: februari/maart 2016 Naam student: Renske Boertien
Beoordeeld door: Sylvia Peters Eindcijfer: 10

<b>1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)</b>	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>De mate van cognitieve belasting is duidelijk beschreven en ook de gevoeligheid van de informatie.</i>	

<b>2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)</b>	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>De afspraken en communicatie over de afname en inhoud van het onderzoek zijn duidelijk en helder geformuleerd in brieven naar deelnemers.</i>	

<b>3. Gegevens worden vertrouwelijk en veilig behandeld en opgeslagen (max. 3 punten)</b>	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>Belangrijk is hoe de terugkoppeling van het onderzoek gebeurt naar de scholen, maar dit is duidelijk toegelicht. De privacy is goed gewaarborgd.</i>	

<b>4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn (max. 1 punt)</b>	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>Ook dit criterium is duidelijk beschreven en verantwoord.</i>	

## Bijlage G: Wervingsbrief leerkrachten



Universiteit Utrecht

### **Neem met je collega's en leerlingen deel aan een onderzoek naar het motiveren van leerlingen**

#### *Aanleiding onderzoek*

Uit het meest recente rapport van de onderwijsinspectie blijkt dat veel Nederlandse leerlingen niet optimaal gemotiveerd zijn. Het bevorderen van de leerkracht-leerlingrelatie lijkt een middel te zijn om deze motivatie van leerlingen te verhogen. Bovendien krijgen leerkrachten in toenemende mate te maken met allochtone leerlingen en kan de leerkracht-leerlingrelatie voor de motivatie van deze leerlingen nog belangrijker zijn in vergelijking met autochtone leerlingen. Dit onderzoek kijkt naar de samenhang tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de motivatie van leerlingen en naar de invloed van etniciteit.

#### *Voor wie?*

Aan het onderzoek kunnen VMBO-docenten wiskunde, Nederlands en Engels deelnemen en leerkrachten uit de bovenbouw van het basisonderwijs.

#### *Wanneer?*

Er vinden twee metingen plaats (in oktober 2015 en in maart 2016). Bij elke meting worden twee vragenlijsten bij de leerlingen afgenomen en één vragenlijst bij de leerkrachten. De leerlingen beantwoorden vragen over de leerkracht-leerlingrelatie en over hun motivatie. De leerkrachten beantwoorden alleen vragen over de leerkracht-leerlingrelatie. Het invullen van de vragenlijsten duurt maximaal 30 minuten.

#### *Waarom?*

Middels dit onderzoek kunt u meer inzicht krijgen in de samenhang tussen de leerkracht-leerlingrelaties en de motivatie van leerlingen bij u op school. Door hier meer inzicht in te krijgen wordt verwacht dat problematische leerkracht-leerlingrelaties in de toekomst eerder kunnen worden achterhaald. Indien nodig, kan er vervolgens vroegtijdig worden ingegrepen ten behoeve van de leerkracht-leerlingrelatie en daarmee ook ten behoeve van de motivatie van leerlingen.

#### *Vragen of interesse?*

Neem dan contact op met Renske Boertien: [r.boertien@students.uu.nl](mailto:r.boertien@students.uu.nl)

## **Bijlage H: Informatie brief ouders en informed consent**

### **INFORMATIEBRIEF VOOR OUDERS**

Geachte ouders/verzorgers,

De school van uw kind, de xxxxx school, verleent medewerking aan een onderzoek naar intrinsieke motivatie bij kinderen. Over de inhoud en het doel van het onderzoek vindt u hieronder meer informatie.

Als u bezwaar heeft tegen de deelname van uw zoon of dochter aan dit onderzoek kunt u dit te kennen geven door het strookje onderaan deze brief in te vullen aan de leerkracht van uw kind te geven.

#### **DOEL VAN DIT ONDERZOEK**

Dit onderzoek richt zich op het bevorderen van de intrinsieke motivatie van leerlingen. Deelnemende leerkrachten zullen een vragenlijst invullen over iedere individuele leerling. Deze vragenlijst heeft betrekking op de leerkracht-leerlingrelatie. Ook vullen de leerlingen van de betreffende docenten een vragenlijst in over de leerkracht-leerlingrelatie. Deze leerlingen vullen daarnaast een vragenlijst in over motivatie. Met de resultaten van het onderzoek kan meer inzicht worden verworven in de samenhang tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de motivatie van leerlingen. Door hier meer inzicht in te krijgen wordt verwacht dat problematische leerkracht-leerlingrelaties in de toekomst eerder kunnen worden achterhaald. Indien nodig, kan er vervolgens vroegtijdig worden ingegrepen ten behoeve van de leerkracht-leerlingrelatie en daarmee ook ten behoeve van de motivatie van leerlingen.

#### **PROCEDURE**

Voor het verkrijgen van betrouwbare resultaten zullen er twee metingen plaatsvinden op de school van uw kind. De eerste meting vindt plaats in oktober 2015 en de tweede meting vindt plaats in maart 2016. Tijdens deze metingen zullen alle leerlingen in de klas een vragenlijst invullen over de leerkracht-leerlingrelatie en over hun eigen motivatie. De leerlingen zullen ongeveer een half uur bezig zijn met het invullen van de vragenlijst en de afname vindt plaats tijdens reguliere lestijden. De deelname aan het onderzoek geschiedt vrijwillig, als een leerling niet wil deelnemen dan hoeft dat niet.

#### **VRIJWILLIGHEID**

Als u niet wilt dat uw kind deelneemt of als uw kind zelf niet wil deelnemen, of als u dat gaandeweg het onderzoek besluit, dan kunt u dat op elk moment kenbaar maken. Dat kan zonder opgaaf van redenen en zonder dat dit op enige wijze gevolgen voor uw kind zal hebben. Tevens kunt u tot een maand na afloop van het onderzoek uw toestemming intrekken. In dat geval zullen de gegevens van uw kind worden verwijderd uit onze bestanden.

#### **VERTROUWELIJKHEID VAN ONDERZOEKSGEGEVENS**

De gegevens van dit onderzoek zullen door de onderzoekers alleen worden gebruikt voor wetenschappelijke doeleinden. De schooladministratie zal gevraagd worden aanvullende gegevens te verstrekken, namelijk leeftijd, geslacht, herkomst, het opleidingsniveau van de ouders en eerdere behaalde cijfers. Voor alle gegevens geldt dat deze in geen geval bekeken worden per kind. Het gaat om

de resultaten voor de hele groep tezamen. Er worden tevens geen gegevens over individuele personen verstrekt aan derden. De anonimiteit van uw kind blijft gewaarborgd.

**NADERE INLICHTINGEN**

Mocht u vragen hebben over dit onderzoek, vooraf of achteraf, dan kunt u zich wenden tot de verantwoordelijke onderzoeker [r.boertien@students.uu.nl](mailto:r.boertien@students.uu.nl) . Voor eventuele klachten over dit onderzoek kunt u zich wenden tot xxxx

**GEEN TOESTEMMING**

---

De ouder(s) / begeleider(s) van

Naam: .....

School: .....

Groep: .....

**geven GEEN toestemming voor deelname aan het onderzoek van de Universiteit Utrecht.**

Handtekening: .....

Datum: .....

DIT FORMULIER GRAAG INLEVEREN BIJ (*naam leerkracht*) VÓÓR (*datum*)

## **Bijlage I: Informed consent leerkrachten**

### **INFORMATIE BROCHURE VOOR DEELNEMENDE DOCENTEN**

Beste docent,

Zoals u inmiddels via uw schoolleiding heeft vernomen, zal er dit schooljaar (2015-2016) zal een onderzoek van de Universiteit Utrecht plaatsvinden op uw school. Voordat het onderzoek begint, is het belangrijk dat u op de hoogte bent van de procedure die in dit onderzoek wordt gevolgd. Lees daarom onderstaande tekst zorgvuldig door en aarzel niet om opheldering te vragen over deze tekst, mocht deze niet duidelijk zijn. De onderzoeker zal eventuele vragen graag beantwoorden.

#### **DOEL VAN HET ONDERZOEK**

Het doel van het onderzoek is meer inzicht te krijgen in de samenhang tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de motivatie van leerlingen. Door hier meer inzicht in te krijgen wordt verwacht dat problematische leerkracht-leerlingrelaties in de toekomst eerder kunnen worden achterhaald. Indien nodig, kan er vervolgens vroegtijdig worden ingegrepen ten behoeve van de leerkracht-leerlingrelatie en daarmee ook ten behoeve van de motivatie van leerlingen. Om het doel te bereiken zullen op meerdere scholen, waaronder uw school, leerkrachten en leerlingen bevraagd worden over de leerkracht-leerlingrelatie en krijgen de leerlingen daarnaast nog enkele vragen over hun motivatie. Na afloop van het onderzoek krijgt u een rapportage van de uitkomsten van het onderzoek en de gegevens over de ontwikkeling van de motivatie van uw klas (op groepsniveau). We verstrekken geen gegevens van individuele leerlingen.

#### **GANG VAN ZAKEN TIJDENS HET ONDERZOEK**

Het afnemen van de vragenlijsten vindt plaats in oktober 2015 en maart 2016. Met behulp van de vragenlijsten wordt de leerkracht-leerlingrelatie in kaart gebracht en de samenhang tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de motivatie van leerlingen onderzocht. De afname zal maximaal 30 minuten duren. Uw school wordt financieel gecompenseerd voor de tijdsinvestering van uw deelname aan het onderzoek. Dit betekent dat zij u gedurende een aantal uren kunnen vervangen danwel u kunnen compenseren voor de gemaakte uren.

#### **VERTROUWELIJKHEID VAN GEGEVENS**

Alle onderzoeksgegevens blijven volstrekt vertrouwelijk en worden anoniem verwerkt. De onderzoeksgegevens worden niet ter beschikking gesteld aan derden zonder uw uitdrukkelijke toestemming en alleen in anonieme gecodeerde vorm. De sleutel voor deze gegevens is in het bezit van de onderzoekers en zal niet uit handen worden gegeven.

#### **VRIJWILLIGHEID**

Deelname is vrijwillig. Als u besluit af te zien van deelname aan dit onderzoek, zal dit op geen enkele wijze gevolgen voor u hebben. Als u tijdens het onderzoek zelf besluit uw medewerking te staken, zal dat eveneens op geen enkele wijze gevolgen voor u hebben. Tevens kunt u een maand na dit onderzoek alsnog uw toestemming om gebruik te maken van uw gegevens intrekken. U kunt uw medewerking dus te allen tijde staken zonder opgave van redenen. Mocht u uw medewerking staken, of achteraf, zij het

binnen een maand, uw toestemming intrekken, dan zullen uw gegevens worden verwijderd uit onze bestanden en vernietigd.

#### **NADERE INLICHTINGEN**

Mocht u vragen hebben over dit onderzoek, vooraf of achteraf, dan kunt u zich wenden tot de verantwoordelijke onderzoeker Renske Boertien, email [r.boertien@students.uu.nl](mailto:r.boertien@students.uu.nl) Voor eventuele klachten over dit onderzoek kunt u zich wenden tot xxxxx, email, xxxxx

#### **TOESTEMMINGSVERKLARING**

Dit formulier hoort bij de schriftelijke informatie die u heeft ontvangen over het onderzoek waar u aan deelneemt. Met ondertekening van dit formulier verklaart u dat u de deelnemersinformatie heeft gelezen en begrepen. Verder geeft u met de ondertekening te kennen dat u akkoord gaat met de gang van zaken zoals deze staat beschreven in de informatiebrochure.

Als u nog verdere informatie over het onderzoek zou willen krijgen kunt u zich wenden tot de verantwoordelijke onderzoeker, tot de verantwoordelijke onderzoeker Renske Boertien, email [r.boertien@students.uu.nl](mailto:r.boertien@students.uu.nl). Voor eventuele klachten over dit onderzoek kunt u zich wenden tot xxxxx, email, xxxxx.

#### **[DEELNEMER]**

*“Ik heb de informatie gelezen en begrepen en geef toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de daarmee verkregen gegevens. Ik behoud daarbij het recht om zonder opgave van reden deze instemming weer in te trekken. Tevens behoud ik het recht op ieder door mij gewenst moment te stoppen met het onderzoek.”*

Aldus in tweevoud getekend:

Datum:

.....  
*naam docent*

.....  
*handtekening*

#### **[ONDERZOEKER]**

*“Ik heb toelichting verstrekt op het onderzoek. Ik verklaar mij bereid nog opkomende vragen over het onderzoek naar vermogen te beantwoorden.”*

Datum:

.....  
*naam onderzoeker*

.....  
*handtekening*



### **Bijlage J: Navolgbaar data verzamelen**

Bij de verschillende stappen in het onderzoek zal rekening worden gehouden met de richtlijnen die de faculteit 'Protocol on Research data' (Universiteit Utrecht 2014). Door deze richtlijnen in acht te nemen is het mogelijk om het onderzoek transparant en repliceerbaar te maken. Hieronder zullen de verschillende stappen worden toegelicht en worden onderbouwd.

Allereerst worden de afgenomen vragenlijsten zowel digitaal als fysiek gearchiveerd. Ingescande vragenlijsten worden geanonimiseerd opgeslagen op de server van de universiteit. De tastbare vragenlijsten worden in een kluis bewaard. In dit onderzoek wordt data gebruikt uit een groter onderzoek. De verantwoordelijke van het grotere onderzoek heeft daarom de verantwoordelijkheid voor het bewaren van de data. Om dit onderzoek te kunnen herhalen wordt één lege vragenlijst toegevoegd in de bijlagen van de masterthesis.

Wanneer ik zelf met de data werk, sla ik deze data op een externe harde schijf op. De ruwe data sla ik apart op, zodat deze data altijd beschikbaar blijft. Bij het werken met de data zal ik alle ondernomen stappen bijhouden in een syntaxbestand. Boven iedere syntaxopdracht schrijf ik in één zin waar de syntaxopdracht toe leidt. Hierdoor is het voor derden makkelijk te volgen waar ik mee bezig ben en kan het onderzoek eventueel nog een keer worden uitgevoerd.

De onderzoeksgegevens zal ik niet aan derden verstrekken om de anonimiteit van de respondenten te kunnen waarborgen. Ten slotte is voorafgaand aan het onderzoek aan de respondenten, of aan de ouders van respondenten (wanneer het kinderen betrof), om toestemming gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek.

### **Bijlage K: Voorkomen van plagiaat**

Aan de hand van voorbeelden van *The Plagiarism Spectrum* (<https://turnitin.com>) ben ik nagegaan hoe ik ervoor kan zorgen dat in mijn onderzoek geen sprake zal zijn van plagiaat. Per voorbeeld zal mijn plan tegen plagiaat kort toelichten

1. Klonen: Klonen is het letterlijk kopiëren van een tekst van iemand anders. Dit is vrij eenvoudig tegen te gaan door geen letterlijke teksten te kopiëren, tenzij het om korte citaten gaat waarbij de bron wordt vermeld
2. CTRL-C: Hierbij worden delen van een tekst letterlijk gekopieerd en delen in eigen woorden gezet. Ik zal dit tegengaan door iedere keer wanneer ik een bron gebruik, de tekst uit de bron en de tekst uit mijn onderzoek naast elkaar te leggen. Zo kan ik zien of stukken tekst onverhoopt letterlijk zijn overgenomen. Vervolgens kan ik deze stukken tekst aanpassen.
3. Vinden-ervangen: Door kernwoorden door synoniemen te vervangen behoud je eigenlijk dezelfde tekst als in het originele artikel. Dit ga ik voorkomen door eerst de bronnen goed te lezen die ik wil citeren, vervolgens haal ik zelf de essentie eruit en schrijf ik dit in mijn woorden op. Daarna lees ik terug of de essentie klopt met wat er in het artikel staat.
4. Remix: Alleen wanneer dezelfde resultaten uit meerdere onderzoeken naar voren komt, zal ik meerdere bronnen vermelden bij hetzelfde stukje tekst.
5. Recycle: Ik zal geen teksten van anderen in eigen woorden zetten en pretenderen dat deze teksten afkomstig zijn van mijzelf.
6. Hybride: Ook wanneer ik verschillende bronnen met elkaar combineer zal ik hier geen zelfbedachte teksten tussen zetten of niet naar slechts één van de twee bronnen verwijzen.
7. Mash-up: Ik zal geen gekopieerd materiaal gebruiken van meerdere bronnen en ook niet informatie van verschillende bronnen door elkaar heen laten lopen (Dan staat immers niet de juiste referentie bij het juiste stukje informatie).
8. 404 Error: Ik zal juist refereren naar bronnen en de originele bronnen checken op hun juistheid.
9. Naast informatie uit de literatuur zal ik ook eigen gevolgtrekkingen en veronderstellingen toevoegen in mijn thesis.
10. Re-tweet: Ik zal geen letterlijke bewoordingen van anderen gebruiken.