

Motivatatiebevordering binnen het Reboundonderwijs

Anniek Del Grosso

3896587

Universiteit Utrecht

08-06-2016

Samenvatting

Niet alle leerlingen doorlopen hun schoolloopbaan zonder problemen. Sommige leerlingen belanden op het reboundonderwijs, omdat ze bijvoorbeeld een gebrek aan schoolmotivatie hebben. In dit onderzoek zijn twee deelstudies uitgevoerd om inzicht te krijgen in eventuele veranderingen in motivatie van leerlingen op het reboundonderwijs (deelstudie 1) en welke strategieën leerkrachten toepassen om de motivatie van hun leerlingen te stimuleren (deelstudie 2). Volgens de STD van Ryan & Deci (2000) is ondersteuning van de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie een belangrijke voorwaarde voor het optimaliseren van motivatie. In deze deelstudies is de focus gelegd op autonomie. Voor deelstudie 1 is bij 43 leerlingen van vijf reboundscholen de SRQ-A afgenomen. Voor deelstudie 2 zijn vijf leerkrachten geïnterviewd. Uit deelstudie 1 blijkt dat bij de leerlingen een significante verbetering is van de extern gereguleerde vorm van motivatie. Uit deelstudie 2 blijkt dat leerkrachten de leerlingen graag autonomie willen verlenen, maar dat dit ook gepaard gaat met controlerende strategieën.

Keywords: Reboundonderwijs, motivatie, autonomie, controle

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Motivatatiebevordering binnen het Reboundonderwijs

Hoewel voor de meeste leerlingen opgaat dat zij school op de verwachte manier doorlopen, geldt dit niet voor iedereen. Sommige leerlingen lopen vast op de middelbare school, wat kan komen door gedragsproblemen die hun schoolloopbaan belemmeren. Deze leerlingen kunnen te maken krijgen met schooluitval.

Om te voorkomen dat leerlingen met gedragsproblemen volledig uitvallen op school, is in Nederland het reboundonderwijs ontwikkeld. Hier worden deze leerlingen tijdelijk opgevangen en kunnen hun gedragsproblemen worden onderzocht (Van der Steenhoven, Messing, & van Veen, 2012). Reboundonderwijs pakt de problemen aan waar de reguliere school handelingsverlegen is, met als doel de leerling terug te krijgen op de reguliere school (Van der Steenhoven & Messing, 2014; Van der Steenhoven & van Veen, 2010). Hierbij volgt de leerling een programma dat gericht is op gedragsverandering, herstel van verhoudingen, verbetering van de leerattitude en het verbeteren van de motivatie (De Vries, 2009).

Het verbeteren van motivatie is een belangrijk doel omdat oorzaken van schooluitval vaak gerelateerd zijn aan de motivatie van de leerling (Alivernini & Lucidi, 2011; Hardre & Reeve, 2003; Rumberger & Lim, 2008). Daarnaast blijkt dat de intentie om uit te vallen op school gerelateerd is aan motivatie: Leerlingen die minder gemotiveerd zijn hebben een grotere kans uit te vallen op school (Alivernini & Lucidi, 2011; Hardre & Reeve, 2003). Gebrek aan motivatie is daarom vaak ook één van de redenen dat leerlingen geplaatst worden op het reboundonderwijs (De Vries, 2009).

Uit onderzoek naar leerlingen op een reboundvoorziening op het MBO blijkt dat reboundleerlingen hoger scoorden op uitstelgedrag en gebrek aan motivatie dan vergelijkbare reguliere MBO studenten (Vis, 2013). Omdat reboundleerlingen gekenmerkt worden door gebrek aan motivatie en daarom vaak niet goed functioneren op hun reguliere school, is het verbeteren van motivatie een belangrijk doel van reboundonderwijs (De Vries, 2009). De

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

vraag is echter of de gestelde doelen worden behaald en of de motivatie van de leerlingen na een regulier reboundprogramma is verbeterd.

In een regulier reboundprogramma ligt de verwachting van de tijd die een leerling op het reboundonderwijs doorbrengt op 6 tot 52 weken. Het aantal leerlingen dat volgens plan naar het reguliere onderwijs terugkeert stijgt. In 2005 was dit nog 60%, in 2010/2011 was dit gestegen naar 75% (Van der Steenhoven et al., 2012; Van der Steenhoven & van Veen, 2010). Wanneer een leerling klaar is voor de terugkeer naar de reguliere school, gebeurt dit middels een persoonlijk terugkeertraject bestaande uit terugkeerlessen. Hierbij worden de lessen op het reguliere onderwijs opgebouwd, totdat een leerling weer volledig lessen volgt op de reguliere school (Van der Steenhoven et al., 2012).

De mate waarin het reboundonderwijs bijdraagt aan het creëren van een positieve schoolbeleving is wisselend. Desondanks zien de leerlingen na de reboundperiode in dat het belangrijk is om inzet te tonen voor school (De Vries, 2009). Deze bevindingen worden bevestigd in een case-study van Van Rossum (2013), waar twee van de vier gevolgde leerlingen een toename lieten zien in motivatie.

Hoewel uit cijfers blijkt dat het reboundonderwijs werkt, is nog ruimte voor verbetering. Daarnaast is onderzoek naar motivatie op reboundvoorzieningen schaars. Dit maakt onderzoek naar motivatie van leerlingen op het reboundonderwijs en de strategieën die docenten toepassen om motivatie te stimuleren nodig om een completer beeld te krijgen. Dit explorerende onderzoek geeft veel mogelijkheden voor vervolgonderzoeken en is een opzet naar meer wetenschappelijke kennis over motivatie van leerlingen op het reboundonderwijs.

Motivatie

Volgens de Self-Determination Theory (SDT) van Ryan en Deci (2000) is motivatie een belangrijke factor voor persoonlijke ontwikkeling. Het is de basis voor assimilatie, interesse en exploratie. Wanneer motivatie hoog is, kan dit zowel voor schoolsucces als voor

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

een positieve sociale ontwikkeling zorgen. Motivatie is geen éézijdig construct en kan op verschillende manieren tot stand komen. Volgens de SDT zijn vooral de drie basisbehoeften van belang voor de ontwikkeling van motivatie: autonomie, competentie en verbondenheid. De theorie gaat ervan uit dat elke persoon deze behoeften heeft en dat motivatie en betrokkenheid toeneemt als er ondersteuning is voor deze behoeften. Leerkrachten spelen hierin een belangrijke rol (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013).

Autonomie. Autonomie wordt door Ryan en Deci (2000) gedefinieerd als een intern waargenomen locus van controle. Het komt tot uiting in het maken van onderbouwde keuzes en het reguleren van het eigen handelen. Het moet gezien worden als een spectrum en niet als dichotomie. Een persoon handelt autonoom als sprake is van de componenten vaardigheid en bereidheid. Beide componenten moeten worden beheerst: een persoon moet een taak uit willen én kunnen voeren (Littlewood, 1996). Autonomie hangt dus samen met competentie, omdat men ook competent moet zijn om autonoom te handelen.

Competentie. Competentie is zowel de werkelijke competentie als de door de leerling waargenomen competentie (Ryan & Deci, 2000). Deze waargenomen competentie is terug te zien in de mate waarin de leerling denkt controle te hebben over zijn academische successen en mislukkingen, de zogenoemde locus van controle (Connell, 1985). Dit hangt samen met de basisbehoefte autonomie. Een leerling zal zich namelijk vooral competent voelen over een taak, als de academische successen ervaren worden als autonoom (Ryan & Deci, 2000).

Verbondenheid. Verbondenheid heeft naast autonomie en competentie ook invloed op de motivatie. Wanneer een leerling tevreden is over de mate van verbondenheid die hij of zij ervaart, is dit van positieve invloed op de motivatie (Ryan & Deci, 2000). Zo is gebleken dat leerlingen, die een goede relatie hebben met ouders en leerkracht, meer motivatie hebben voor school. Leerlingen met positieve relaties hebben onder andere meer interesse in school (Wentzel, 1998).

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Verskillende vormen van motivatie kunnen onderscheiden worden afhankelijk van in hoeverre de drie basisbehoeften ondersteund worden (Ryan & Deci, 2000). Allereerst is sprake van amotivatie, wanneer motivatie ontbreekt. In de SDT wordt daarnaast onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie komt uit de persoon zelf en komt voort uit het feit dat de activiteit die deze persoon uitvoert op zichzelf bevredigend is. Bij intrinsieke motivatie is sprake van veel ondersteuning van de basisbehoeften.

Extrinsieke motivatie daarentegen zorgt ervoor dat een persoon met behulp van externe factoren een doel wil behalen waartoe hij niet intrinsiek gemotiveerd is. Bij deze vorm van motivatie is minder sprake van ondersteuning van de basisbehoeften. Binnen de SDT van Ryan & Deci (2000) is een subtheorie ontwikkeld: Organismic Integration Theory (OIT). Deze subtheorie onderscheidt vier verschillende vormen van extrinsieke motivatie op basis van hoe autonoom de vorm motivatie is en in hoeverre regulaties van gedrag uit de persoon zelf komen.

Allereerst is extern gereguleerde motivatie de minst autonome vorm van extrinsieke motivatie. Hierbij gaat het om gedrag dat gemotiveerd is door een externe beloning of straf en daarom spreekt men van een externe locus van controle. De motivatie wordt gerealiseerd door operante conditionering, waarbij straf gedrag vermindert en beloning gedrag bevordert (Skinner, 1948). Een leerkracht kan de extern gereguleerde motivatie verbeteren door het gebruiken van 'token economies'. Hierbij krijgt de leerling bij goed gedrag een 'token', bijvoorbeeld een sticker, die later ingeruild kan worden voor een beloning. Uit onderzoek van Boniecki & Moore (2003) blijkt dat het gebruik van deze strategie de extrinsieke motivatie van leerlingen op korte termijn verbetert.

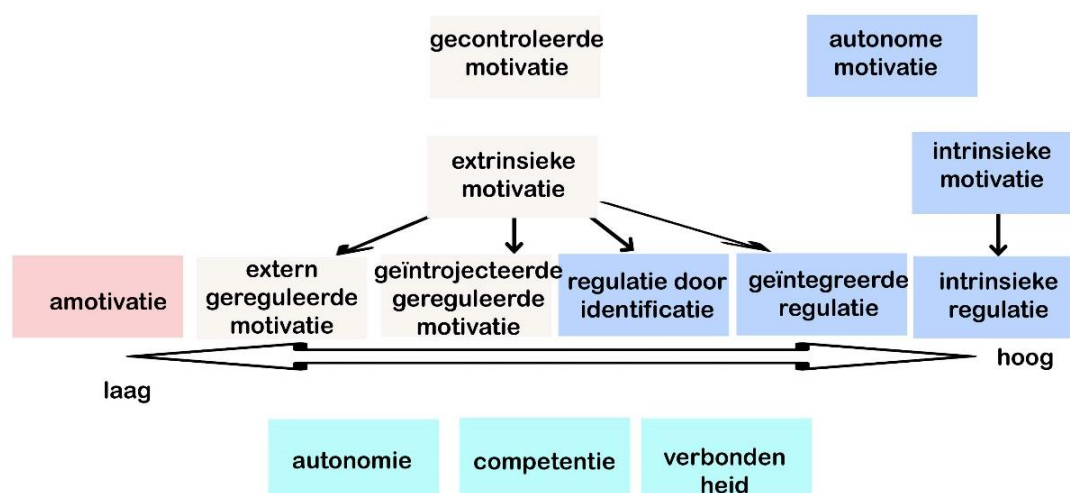
Het tweede type extrinsieke motivatie is geïntrojecteerde gereguleerde motivatie. Hierbij is de regulatie opgenomen, maar deze regulatie wordt niet helemaal als eigen gedrag

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

gezien. Dit is gedrag dat bijvoorbeeld angst en schaamte voorkomt of trots veroorzaakt. Een leerkracht kan deze vorm van motivatie bevorderen door activiteiten te creëren die leerlingen trots kunnen maken, bijvoorbeeld door de leerlingen verantwoordelijkheid te geven over een eigen project en de leerlingen hierbij naar een succes te begeleiden.

Een derde vorm van extrinsieke motivatie is regulatie door identificatie. Deze vorm bevat een persoonlijk belangrijk doel dat een persoon wil halen. Wanneer een persoon waarde hecht aan een activiteit en inziet dat het waarde heeft voor persoonlijke ontwikkeling, dan zal de identificatie toenemen (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006). Een leerkracht kan deze vorm van motivatie bevorderen door leerlingen te laten inzien dat school veel waarde heeft voor hun latere ontwikkeling en toekomstperspectief.

De laatste vorm is de geïntegreerde regulatie, dit is de meest autonome vorm van extrinsieke motivatie. Bij deze vorm zijn alle regulaties volledig opgenomen in de persoon zelf en is er congruentie tussen acties en waarden en normen van deze persoon. Wanneer een leerling incongruentie ervaart tussen twee zaken die hij/zij belangrijk acht, wordt de ontwikkeling van deze vorm van motivatie beperkt. Een leerkracht kan helpen deze incongruentie te voorkomen (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Een visuele afbeelding van het continuüm van motivatie is te zien in Figuur 1.



Figuur 1. Continuüm van motivatie (Del Grosso, Dieterman & De Ruiter, 2016).

Schoolmotivatie

Binnen het huidige onderzoek wordt gekeken naar schoolmotivatie. Het is een construct dat lastig te vatten is in een definitie (Bong, 1996). Schoolmotivatie is de motivatie die een leerling heeft om goed te presteren op school. Het is adaptief van aard en kan veranderen over tijd (Ames, 1992). Schoolmotivatie is niet voor iedere leerling hetzelfde en kan worden onderscheiden in drie vormen: Autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007). Deze vormen van motivatie komen overeen met de SDT van Ryan en Deci (2000). Dit is terug te zien in Figuur 1. Er is sprake van autonome motivatie als gehandeld wordt uit de persoon zelf en minder sprake is van druk van buitenaf. Autonome motivatie bewerkstelligt een hogere kwaliteit van schoolmotivatie dan de andere vormen (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008).

Leerlingen verschillen echter in hoeverre zij deze autonome motivatie bereiken (Miller, Fitch, & Marshall, 2003). Leerlingen kijken verschillend naar de mate van controle die zij uitoefenen. Zo hebben leerlingen die alternatieve vormen van onderwijs volgen een grotere externe locus van controle dan leerlingen op het reguliere onderwijs (Miller et al., 2003). Bij een externe locus van controle komen de regulaties minder uit de persoon zelf en is motivatie minder autonoom. Ook uit een case-study van Van Rossum (2013) blijkt dat de verandering in motivatie van leerlingen op het reboundonderwijs vooral komt door externe factoren. Deze factoren beïnvloeden vooral de meer extrinsieke vormen van motivatie.

Motivatie is dus adaptief van aard en leerlingen op het reboundonderwijs worden voornamelijk gemotiveerd door externe factoren. Daarom hebben leerkrachten op het reboundonderwijs een belangrijke rol in het stimuleren van motivatie. Leerkrachten kunnen verschillende strategieën gebruiken om hun leerlingen te motiveren. Bij het toepassen van deze strategieën kunnen leerkrachten ondersteuning bieden bij het bevredigen van de drie basisbehoeften (Schuit, de Vrieze, & Slegers, 2011).

Stimuleren van autonomie door leerkrachten

Uit de literatuur blijkt dat strategieën die de autonomie bevorderen de intrinsieke motivatie en de meer intrinsieke vormen van extrinsieke motivatie ten goede komen (Niemiec & Ryan, 2009). Daarnaast blijkt uit een literatuurreview van Stroet, Opdenakker, en Minnaert (2013) dat een positieve relatie bestaat tussen ervaren autonomie door leerlingen en latere motivatie en betrokkenheid van deze leerlingen. Omdat autonomie een belangrijke factor is voor het optimaliseren van schoolmotivatie, wordt in het huidige onderzoek toegespitst op de basisbehoefte autonomie.

Ondanks dat uit de literatuur blijkt dat het stimuleren van autonomie de motivatie kan bevorderen, wordt in de literatuur ook gevonden dat leerkrachten soms juist controlerend werken en de autonomie onderdrukken (Reeve, 2009). Dit is vooral het geval bij risicoleerlingen: leerkrachten hebben moeite de autonomie van deze leerlingen te bevorderen (Hornstra, Mansfield, Van der Veen, Peetsma, & Volman, 2015). Omdat de leerlingen op het reboundonderwijs in de categorie risicoleerlingen vallen, is het interessant om te onderzoeken of leerkrachten op het reboundonderwijs vooral autonomie stimulerende strategieën toepassen in de klas, of juist strategieën toepassen die de autonomie ondermijnen.

Om de autonomie te stimuleren, kan een leerkracht gebruik maken van procesgerichte instructie. De leerkracht is dan meer een coach dan een overdrager van kennis en er is sprake van overleg tussen leerkracht en leerling (Schuit et al., 2011). Om autonomie te vergroten kan een leerkracht uitleg geven waarom bepaalde taken belangrijk zijn om te doen voor de leerlingen (Reeve, 2009). Keuzevrijheid van de leerlingen vergroten, werkt ook autonomie bevorderend. Dit kan zowel organisatorisch, procedureel als cognitief. Het gaat dan respectievelijk om keuzevrijheid wat betreft klassenmanagement, de leertaken en het creëren van mogelijkheden tot zelfevaluatie voor de leerling (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004). Daarnaast kan autonomie gestimuleerd worden als schoolactiviteiten

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

aansluiten op de interesses, de leefwereld en het niveau van de leerling (Skinner & Belmont, 1993; Schuit, et al, 2011). Tot slot kan een leerkracht de autonomie vergroten door het bieden van uitdagingen, bijvoorbeeld in de vorm van een kleine presentatie (Kusurkar, Croiset & Ten Cate, 2011). Geduld is bij alle bovengenoemde aspecten een belangrijke factor (Reeve, 2009).

Aan de andere kant van het continuüm van autonomie staat het controleren door de leerkracht, de autonomie van de leerling wordt dan onderdrukt (Ryan & Deci, 2000). Dit gebeurt wanneer de leerkracht extrinsieke beloningen geeft of de leerlingen straft (Deci et al., 1999; Niemiec & Ryan, 2009). De autonomie wordt ook ondermijnd wanneer een leerkracht betekenisloze en oninteressante opdrachten en activiteiten aan de leerling opdringt en zo de leertaken controleert. Daarnaast wordt de autonomie onderdrukt als de leerkracht geen respect toont jegens leerlingen en wanneer in de klas geen ruimte is voor feedback en gevoelens van de leerlingen. Dit gebeurt ook wanneer de leerkracht de leerlingen niet als individu ziet, maar generaliseert (Assor & Kaplan, 2001; Reeve, 2009). Als laatste komt de autonomie in het geding als de leerkracht op een controlerende manier communiceert met de leerlingen. Het komt de autonomie ten goede wanneer de leerkracht op een informatieve manier met de leerlingen communiceert en niet op een onderdrukkende manier (Reeve, Jang, Carell, Jeon & Barch, 2004). Elke leerkracht bevindt zich ergens op het continuüm tussen autonomie bevorderen en controleren.

Huidige studie

Zoals eerder beschreven is een van de doelen van het reboundonderwijs het verbeteren van de motivatie van leerlingen (De Vries, 2009). De vraag is of dit doel daadwerkelijk wordt behaald. Gebleken is dat motivatie adaptief van aard is en kan veranderen over tijd (Ames, 1992). Daarom wordt in het huidige onderzoek onderzocht of een verschil in motivatie te zien is tussen leerlingen die in verschillende fases van het reboundtraject zitten en welke strategieën leerkrachten effectief achten om de motivatie te bevorderen. Hierbij staan twee

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

onderzoeksvragen centraal, met elk een eigen onderzoeksmethode. Het onderzoek bestaat daarom uit twee deelstudies.

De eerste onderzoeksvraag wordt beantwoord in een cross-sectionele studie en luidt: ‘Welke relatie bestaat er tussen schoolmotivatie en duur van het volgen van reboundonderwijs bij leerlingen tussen de 12 en 17 jaar?’ Verwacht wordt dat een positieve relatie bestaat tussen het volgen van reboundonderwijs en de motivatie. Deze relatie zal, als gekeken wordt naar de theorie, naar verwachting vooral sterk zijn voor de extern gereguleerde motivatie (Miller et al., 2003; Van Rossum, 2013). Als gekeken wordt naar schoolmotivatie betekent dit dat naar verwachting vooral de gecontroleerde motivatie van de leerlingen zal toenemen. Intrinsieke schoolmotivatie wordt echter ook onderzocht, omdat intrinsieke motivatie uiteindelijk ook kan veranderen als de basisbehoeften ondersteund worden (Ryan & Deci, 2000). Daarnaast is het optimaliseren van intrinsieke motivatie een doel van reboundonderwijs (De Vries, 2009).

In deelstudie 2 wordt onderzocht welke strategieën docenten in de klas gebruiken om de motivatie van hun leerlingen te bevorderen. Er wordt toegespitst op het al dan niet stimuleren van de autonomie van de leerlingen, omdat uit de literatuur blijkt dat leerlingen in het reboundonderwijs vooral extrinsiek gemotiveerd zijn of helemaal niet gemotiveerd zijn. Deze leerlingen behoren tot de categorie risicoleerlingen en leerkrachten kunnen dan de neiging hebben om meer te sturen en daarmee minder autonomie te verlenen, terwijl dit volgens de literatuur niet altijd beter is (Reeve, 2009; Hornstra et al., 2015).

De vraag die in deelstudie 2 beantwoord wordt, luidt: ‘Zijn de strategieën die leerkrachten rapporteren om motivatie te bevorderen van leerlingen op het reboundonderwijs tussen de 12 en 17 jaar vooral autonomie bevorderend of controlerend?’ Verwacht wordt dat leerkrachten de leerlingen zoveel mogelijk autonomie willen verlenen, omdat uit de literatuur blijkt dat het stimuleren van autonomie de motivatie van leerlingen ten goede komt (Niemic

& Ryan, 2009; Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). Daarnaast wordt echter ook verwacht dat de leerkrachten deels controlerend werken. Dit omdat de leerlingen in de doelgroep vaak gedragsproblemen hebben en gezien worden als risicoleerlingen. Leerkrachten kunnen dan de neiging hebben meer controlerende strategieën te gebruiken (Reeve, 2009; Hornstra et al., 2015). Ten slotte wordt verwacht dat leerkrachten steeds meer autonomie verlenen naarmate de leerlingen verder in hun reboundtraject zitten, omdat naar verwachting de gedragsproblemen afnemen en de leerlingen minder als risicoleerlingen worden gezien.

Methodologie

Deelnemers

Deelstudie 1. De deelnemers komen van vijf verschillende reboundscholen in Nederland. De leerlingen gebruiken tijdens het verblijf op de rebound dezelfde lesmaterialen als op hun school van herkomst. De deelgenomen respondenten ($N = 43$) waren tussen de 12 en 17 jaar ($M_{leeftijd} = 14.49$, $SD = 1.077$), waarvan 33 jongens ($M_{leeftijd} = 14.52$, $SD = 1.093$) en 10 meisjes ($M_{leeftijd} = 14.4$, $SD = 1.075$). Deze leerlingen ervaren leer- en/of gedragsmoeilijkheden en/of gebrek aan motivatie. De deelnemers zijn in het onderzoek opgedeeld in drie groepen. De eerste groep bevatte twaalf leerlingen die aan het begin van hun reboundperiode zaten, waarvan acht jongens ($M_{leeftijd} = 14.25$, $SD = 1.04$) en vier meisjes ($M_{leeftijd} = 14.25$, $SD = 0.96$). Negen deelnemers uit deze groep volgden onderwijs op VMBO-niveau, twee op HAVO-niveau en één op VWO-niveau. De tweede groep, met deelnemers die in het midden van hun reboundperiode zaten, bevatte zestien leerlingen, waarvan twaalf jongens ($M_{leeftijd} = 14.75$, $SD = 0.97$) en vier meisjes ($M_{leeftijd} = 14.00$, $SD = 0.00$). Vijftien deelnemers uit deze groep volgden onderwijs op VMBO-niveau, één leerling volgde LWOO. Ten slotte was er een groep van twaalf leerlingen die aan het einde van hun reboundperiode zaten, waarvan twaalf jongens ($M_{leeftijd} = 14.33$, $SD = 1.23$) en twee meisjes ($M_{leeftijd} = 15.50$,

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

SD=2.21). Deze laatste groep bevatte elf VMBO leerlingen, één havist, één VWO leerling en één MBO leerling.

De leerlingen zijn gevonden door het bellen en mailen naar samenwerkingsverbanden en scholen. Bij contact met een school of samenwerkingsverband is gevraagd naar gegevens van andere scholen die mogelijk ook medewerking wilden verlenen, om zo een sneeuwbaaleffect te creëren. De leerlingen werden niet gecompenseerd voor hun deelname.

Deelstudie 2. De doelgroep van de tweede deelstudie zijn leerkrachten die werkzaam zijn in het reboundonderwijs. Er zijn vijf docenten geïnterviewd op vier verschillende reboundlocaties, waaronder één vrouw en vier mannen met een gemiddelde leeftijd van $M=44.33$ jaar, $SD = 12.10$. De docenten hadden gemiddeld 8,67 jaar onderwijservaring op de rebound. Overige persoonlijk informatie is te vinden in Tabel 1. De docenten zijn verzameld door het bellen en mailen naar samenwerkingsverbanden en scholen op dezelfde manier als deelstudie 1. De docenten kregen een kleinigheidje in de vorm van een lekkernij voor hun deelname. Om anonimiteit van de leerkrachten te waarborgen worden zij in het vervolg benoemd met een pseudoniem.

Tabel 1

Persoonlijke informatie van de vijf geïnterviewde leerkrachten

Leerkracht	Leeftijd	Coördinator rebound?	Onderwijservaring reguliere onderwijs?	Overige werkervaring
Els	67 jaar	Ja	Ja, 42 jaar	Management
Karel	57 jaar	Ja	Ja, tijd onbekend	Psychiatrie
Leo	39 jaar	Nee	Nee	Omgangskunde
Richard	34 jaar	Nee	Ja, tijd onbekend	Psychologie, HRM
Sjors	Onbekend	Ja	Ja, 23 jaar.	Directeur basisschool

Instrumenten

Deelstudie 1. Om de schoolmotivatie te toetsen bij de leerlingen is de Self Regulation Questionnaire - Academic (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989) afgenomen. De SRQ-A is gericht op de academische regulatie en doelt erop te achterhalen waarom kinderen en jongeren tussen de 8 en 18 jaar hun schoolwerk doen. De SRQ-A bestaat uit 32 vragen op een vier-punts Likertschaal (4=helemaal waar, 3=gedeeltelijk waar, 2=gedeeltelijk niet waar, 1=helemaal niet waar). De items van de vragenlijst zijn opgedeeld in vier verschillende schalen.

De eerste schaal betreft de intrinsieke motivatie en heeft 7 items. Deze schaal meet de meest autonome vorm van motivatie. Een voorbeelditem is: *Waarom maak je je huiswerk? Omdat het leuk is.* Deze schaal heeft een goede betrouwbaarheid met een Cronbach's alpha van .88.

De tweede schaal meet de regulatie door identificatie en heeft ook 7 items. De vorm van motivatie die deze schaal meet is minder autonoom dan de intrinsieke motivatie, maar valt nog wel onder autonome schoolmotivatie. Een voorbeelditem is: *Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik het vak wil begrijpen.* Deze schaal heeft een goede betrouwbaarheid met een Cronbach's alpha van .85.

De derde schaal betreft de geïntrojecteerde regulatie en heeft 9 items. Deze schaal meet een vorm van motivatie met minder autonomie dan regulatie door identificatie en intrinsieke regulatie, waardoor de schaal betrekking heeft op de gecontroleerde vorm van schoolmotivatie. Een voorbeelditem is: *Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik me slecht zou voelen als ik het niet zou maken.* Deze schaal heeft een goede betrouwbaarheid met een Cronbach's alpha van .83.

De laatste schaal betreft de extrinsieke regulatie en heeft ook 9 items. Deze schaal meet de minst autonome vorm van motivatie en heeft daarom ook betrekking op de gecontroleerde schoolmotivatie. Een voorbeelditem is: *Waarom maak je je huiswerk? Omdat*

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

ik in de problemen kom als ik het niet maak. Deze schaal heeft een goede betrouwbaarheid met een Cronbach's alpha van .83.

In de SRQ-A ontbreekt één type motivatie zoals beschreven door Ryan & Deci (2010): de geïntegreerde regulatie. Dit omdat de ontwikkelaars van de vragenlijst ervan uit zijn gegaan dat leerlingen van deze leeftijd nog te jong zijn om geïntegreerde regulatie te bereiken (Deci et al., 1991). Omdat deze studie zich richt op dezelfde leeftijdsgroep, wordt dit type motivatie ook in deze studie niet gemeten.

De schalen die de intrinsieke regulatie en de regulatie door identificatie meten, bepalen samen de mate van autonome schoolmotivatie. De schalen die de geïntrojecteerde regulatie en extrinsieke regulatie meten, bepalen samen de mate van gecontroleerde schoolmotivatie. Wanneer de scores tegen elkaar afgewogen worden met de formule $2 \times \text{intrinsiek} + \text{geïdentificeerd} - \text{geïntrojecteerd} - 2 \times \text{extrinsiek}$, kan de Relative Autonomy Index (RAI) berekend worden. Deze score geeft aan in hoeverre de leerlingen autonoom handelen. Hoe hoger deze score, hoe meer de leerling vanuit autonomie zijn/haar schoolwerk doet (Ryan & Connell, 1989).

In de huidige studie wordt gebruikt gemaakt van een vertaalde versie van de vragenlijst van het Engels naar het Vlaams (Sempels, 2014). De vragen die gelijk waren aan het Nederlands, zijn onveranderd gebleven. De vragen die Vlaamse woorden bevatten, zijn vertaald naar het Nederlands. Deze vragen zijn door middel van backtranslation naar het oorspronkelijke Engels gecontroleerd op validiteit. De vragen zijn vertaald door een student Engels die ervaring heeft met vertaalopdrachten. De backtranslation is terug te vinden in Bijlage 2.

In de backtranslation zijn een aantal woorden anders geformuleerd, maar deze hebben geen invloed op de inhoud van de items. De inhoudsvaliditeit is na de vertaling daarom gelijk gebleven. Een voorbeeld van een item dat vertaald is naar het Nederlands: '*Waarom probeer*

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik beschaamd ben als ik niet probeer te antwoorden. Dit is in de gebruikte vragenlijst vertaald naar: *Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik mij schaam als ik het niet probeer.*

De oorspronkelijke Engelse versie is terug te vinden in Bijlage 3. De gebruikte versie van de SRQ-A is te vinden in Bijlage 1. Aanvullend werden er in de vragenlijst enkele demografische gegevens gevraagd: geslacht, leeftijd, klas en schoolniveau.

Deelstudie 2. Er is een semi-gestructureerd interview gehouden met vijf leerkrachten. Hierbij is gebruik gemaakt van enkele open vragen, met ruimte voor inbreng van de leerkracht. De vragen zijn redelijk sturend richting het al dan niet verlenen van autonomie. Hier is voor gekozen zodat de juiste informatie tijdens de interviews naar voren kwam. In het interview is gevraagd naar algemene strategieën die de leerkrachten gebruiken om motivatie te bevorderen, bijvoorbeeld met de vraag: *‘Wat voor strategieën gebruikt u om uw leerlingen te motiveren? Kunt u een voorbeeld noemen?’* en of de leerkrachten geloven dat leerlingen op het reboundonderwijs op een andere manier gemotiveerd moeten worden dan leerlingen op het reguliere onderwijs. Daarnaast is in het interview gericht gevraagd naar het verlenen van autonomie, bijvoorbeeld met de vraag: *‘Vindt u het belangrijk dat leerlingen keuzevrijheid hebben tijdens de lessen die u geeft. Zo ja, waarin is dat terug te zien?’*. Ook is in het interview gevraagd naar controlerende strategieën, zoals met de vraag: *‘Gelooft u dat leerlingen het nodig hebben om beloond te worden voor positief gedrag en straf te krijgen voor negatief gedrag? En waarom?’* Als laatste is gevraagd of leerkrachten ook daadwerkelijk een toename van motivatie zien bij hun leerlingen. Een overzicht van alle interviewvragen is terug te vinden in Bijlage 4. De vragen zijn gebaseerd op de literatuur.

Design en procedure

Deelstudie 1. De eerste onderzoeksvraag wordt beantwoord door middel van een cross-sectioneel onderzoek. De ouders/verzorgers van de leerlingen zijn voor de afname per e-

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

mail of brief in de gelegenheid gesteld bezwaar te maken, indien ze niet wilden dat hun kind deelnam. Ook de leerlingen mochten weigeren de vragenlijst in te vullen. Geen enkele deelnemer of ouder heeft geweigerd deel te nemen. De vragenlijsten zijn afgenomen op de reboundvoorziening van de leerlingen. Om de medewerking te verhogen, is de test aangeboden door de docenten waarmee de leerlingen al een band hebben. De sessies duurden gemiddeld 20 minuten. Leerlingen maakten de test in stilte zonder de mogelijkheid te overleggen en de tafels stonden bij alle klassen in toetsopstelling. Wanneer zij aangaven klaar te waren met invullen, kwam de docent of één van de onderzoekers de vragenlijst ophalen. Na het invullen noteerde de leerkracht op elke vragenlijst een '1', '2' of '3'. '1' voor leerlingen die minder dan drie weken op het reboundonderwijs zitten, '3' voor leerlingen die bezig zijn met een terugkeertraject en '2' voor de overige leerlingen. De eventueel ingevulde namen van de leerlingen zijn hierna verwijderd/onleesbaar gemaakt.

Deelstudie 2. De tweede onderzoeksvraag wordt beantwoord door middel van een kwalitatief onderzoek. Om de medewerking te verhogen is het belang van de studie uitgelegd. Daarnaast is de leerkrachten een verslag met uitkomsten van het onderzoek aangeboden, indien zij hier interesse in hadden. De docenten zijn door twee onderzoekers geïnterviewd op hun eigen reboundvoorziening. De interviews zijn afgenomen op rustige plaatsen op de reboundvoorzieningen, waar zo min mogelijk sprake was van afleidende factoren. De interviews zijn opgenomen om later te kunnen transcriberen.

Analyse

Deelstudie 1. De scores op de SRQ-A zijn verwerkt en voor elke subschaal is een gemiddelde score berekend. Daarnaast is de RAI-Score berekend. Voor elke subschaal en voor de RAI-Score is een regressieanalyse uitgevoerd met tijd op de rebound als voorspellende waarde. De variabele 'Tijd op de rebound' is eerst omgezet in twee dummyvariabelen, met de groep leerlingen die aan het einde van het reboundtraject zitten als

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

referentiegroep en de groep ‘Begin tijd rebound’ en ‘Midden tijd rebound’ als de dummyvariabelen. Alvorens de multi-pele regressieanalyses uit te voeren, is nagegaan of voldaan is aan de vijf assumpties: voldoende participanten, normale verdeeldheid van de afhankelijke variabelen, outliers, multicollineariteit en de lineariteit, normaliteit en homoscedasticiteit van residuen. De analyses zijn tweezijdig uitgevoerd met een criteriumwaarde van .05.

Deelstudie 2. De interviews zijn getranscribeerd en gelabeld in Nvivo 11. Het open coderen is allereerst top-down uitgevoerd met drie overkoepelende labels: ‘Strategieën die de autonomie stimuleren’, ‘strategieën die de autonomie onderdrukken’ en ‘overig’ In de categorie overig zijn uitspraken gecodeerd die wel betrekking hadden op (het stimuleren van) motivatie, maar niet direct betrekking hadden op autonomie. Deze uitspraken hadden vooral betrekking op de andere twee basisbehoeften: competentie en relatie.

Bij de drie overkoepelende codes zijn vervolgens subcodes gemaakt. De meeste (sub)codes zijn vooraf opgesteld vanuit de literatuur, zoals bijvoorbeeld: ‘*Het geven van keuzevrijheid*’ en ‘*aansluiten bij de leefwereld*’ in de categorie stimuleren van autonomie, en ‘*geven van straf*’ en ‘*het werken met een beloningssysteem*’ in de categorie controlerende strategieën. Tijdens het open coderen zijn de uitspraken geplaatst in een of meerdere van deze categorieën. Daarnaast zijn, vooral in de categorie ‘overig’, tijdens het open coderen bottom-up nieuwe codes ontstaan, zoals: ‘*Samenwerking met ouders*’ en ‘*het gebruik van humor*’.

In de fase van axiaal coderen zijn de gebruikte codes vergeleken. Hierdoor zijn de codes ‘*aandacht geven*’ en ‘*goed kennen van de leerling*’ samengevoegd tot één code: *Aandacht geven*. Daarnaast zijn ook de codes ‘*informatieve manier van communiceren*’ en ‘*uitleg geven*’ samengevoegd tot één code: *Uitleg geven*. Dit omdat de uitspraken die onder deze codes vielen vergelijkbaar waren.

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Als laatste is in de fase selectief coderen gezocht naar samenhang tussen alle codes en in gekeken naar eventuele bijzonderheden. Dit is beschreven in de resultaten. In Tabel 2 zijn de codes afgebeeld. Het interview met Leo is ook gecodeerd door een onafhankelijk persoon met een onderwijskundige achtergrond, omdat dit ongeveer 10% van de data behelsde. Voor elke code is in Nvivo een afzonderlijke Cohen's Kappa berekend. Uit deze verschillende waarden is vervolgens een gemiddelde Cohen's Kappa berekend door alle afzonderlijke waarden op te tellen en deze te delen door het totale aantal codes. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is gemiddeld gebleken, $K = 0.55$.

Tabel 2

Overzicht van hoofdcodes met subcodes, inclusief hun definitie en een citaat als voorbeeld.

Hoofdcodes	Subcodes	Definitie subcodes	Citaat
Autonomie stimulerend	Aansluiten bij interesse en/of leefwereld	Leerkracht sluit met lesstof en uitleg aan bij de interesse en/of leefwereld van de leerlingen.	'Want door het te begrijpen en het kind het gevoel te geven dat je begrijpt in wat voor situatie hij zit, maar ik vind dat geen reden om niet je best te doen, dat is weer wat anders, maar dat gevoel alleen al maakt dat een kind zich {hmhm} ehm ehm begrepen voelt.'
	Werken in overleg	De leerkracht werkt in overleg met de leerling en maakt afspraken in overleg met de leerling. De leerkracht is hierdoor meer een coach dan een overdrager van kennis.	'Nou, ik zeg 'Doe je best, hé ik spreek je woensdag'. Weet je, want dan heb ik nu al afgesproken dat ik woensdag om twaalf uur even ga, met haar ga zitten van, nou hoe is het nou met school en euh, [...] ,hoe zullen we het eens even, en dan gewoon ook eens vragen van: 'hoe zie jij het?' Niet alleen maar zeggen wat er moet, maar nou ja.'
	Uitleg geven	Leerkracht legt leerling uit waarom hij/zij iets moet doen. Leerkracht laat belang zien van activiteiten, bijvoorbeeld voor toekomstperspectief	'Wat ook wel helpt is laten kijken naar de toekomst. Heel veel leerlingen weten best wel wat ze willen doen <u>en een heleboel ook helemaal niet</u> . En ze dan toch duidelijk te maken.'

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

	Geven van verantwoorde lijkheid en zelfstandighe id	Leerkracht geeft leerlingen verantwoordelijkheden en zorgt ervoor dat de leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces. Leerkracht vindt zelfstandigheid belangrijk.	‘Dus dat is echt ze leren kijken naar hun eigen gedrag hè, waardoor wij hopen dat ze toch weer wat verantwoordelijkheid nemen over zichzelf.’
	Geven van keuzevrijheid	De leerkracht geeft leerlingen vrijheid in de keuze van activiteiten. Dit kan betrekking hebben op de inhoud van activiteiten, maar ook in welke volgorde bepaalde activiteiten worden uitgevoerd.	‘Ik denk dat het voor veel kinderen wel prettig is om te bepalen: “ik heb vandaag zin in wiskunde, dus ga ik gewoon wiskunde doen”.’
	Geen straf	Leerkracht gebruikt geen straf bij ongewenst gedrag leerling, maar gebruikt niet-controlerende strategieën om niet gewenst gedrag en geschillen op te lossen.	‘Nou en we hebben hier geen strafcultuur. Dus als het misgaat, dan euh, het is niet zo dat ze hier straf krijgen.’
	Geduld hebben	Leerkracht heeft geduld met leerlingen en blijft rustig.	‘Met je vragen, met je euh, geduld hè. {lach}. Stil blijven, niets zeggen. Wij willen graag praten, maar we moeten ons dan stil houden.’
	Complimenten geven	Leerkracht geeft complimenten aan de leerlingen. Complimenteren als vorm van intrinsiek belonen.	‘En de kleine dingen gewoon in het contact, eh complimentje geven, eh of gewoon even zeggen van dat heb je goed gedaan terwijl het de vorige keer misschien minder was.’
	Aansluiten bij niveau	Leerkracht sluit met leerstof en uitleg aan bij het niveau en het tempo van de leerling.	‘Dus we kijken ook heel goed naar het niveau van de leerlingen, of ze wel op het juiste niveau zitten. Want als het te moeilijk is dan ja, ja, ja dan krijg je ook een demotivatie ja natuurlijk hè.’
Controlerend	Ontnemen van verantwoorde lijkheid	Leerkracht geeft leerlingen geen verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces	‘Wij denken met zijn allen dat pubers met zijn allen verantwoordelijk moeten zijn, maar dat is helemaal niet waar. ’

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

	Leerlingen niet als individu zien	Leerkracht generaliseert leerlingen en ziet leerlingen niet als individu	‘Het is natuurlijk niet zo dat er niets aan de hand is. Ze zijn natuurlijk brutaal en ze hebben een grote mond.’
	Geven van straf	Leerkracht geeft straf wanneer leerlingen iets doen wat niet gewenst is.	‘En soms kom ik dan op een punt dat ik zeg van eh: “jij komt morgen te laat, jij schrijft twee A4-tjes vol uit het boek, gewoon stom” en dan zijn ze gestraft.’
	Geen keuzevrijheid	Leerkracht geeft geen keuzevrijheid in activiteiten aan de leerling	‘Maar bij onderwijs absoluut niet. Dan zijn er regels, dus je bent op je eigen werkplek, eh je bent niet in gesprek, eh je bent zelfstandig bezig, je werkt met een planner, je bent niet aan het praten met de anderen, je moet gewoon op je stoel zitten en recht enzo niet rollen, naja. Dus die keuzevrijheid is dan veel minder.’
	Gebruik belonings-systeem	Leerkracht maakt gebruik van een beloningssysteem, van extrinsieke beloningen.	‘Maar ook heel erg, euhm [...] heel praktisch. We hebben een systeem he waarin uren gesprekkeld worden om vrij te nemen. Daar heb ik vanochtend nog met iemand overlegd. Van hé als je de zaken nou in orde maakt en je zorgt ervoor dat je nou dat uur hebt vrijdag, dan mag jij vrijdagmiddag bij kickboksen mag jij vrij nemen.’
	Controleren van (leer)taken & (leer)-omgeving	Leerkracht controleert de leertaken en leeromgeving van de leerlingen.	‘Ja, het is echt het conditioneren van regels en afspraken en daar zetten wij best wel sancties op als dit wordt verwacht dit spreken we met z’n allen af, is heel belangrijk. Wij gaan met z’n allen sporten en euh we hebben afgesproken, we zeggen het ook. Oké heb je spullen bij ’s morgens, doe we meteen check.’
Overig	Structuur en duidelijkheid	Leerkracht biedt structuur aan de leerlingen en is duidelijk, zodat leerlingen weten waar ze aan toe zijn en wat er van ze verwacht wordt.	‘Zodat ze ook zien hé dat gaat er komen, dat is voor mij duidelijk. Dit is mijn plek, ik ga die en die vakken doen. Dit is het dagprogramma, als iemand dat heel duidelijk heeft dan zijn die afleidingen of die prikkels eromheen zijn denk ik een stuk minder.’

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Samenwerking met thuis	Leerkracht ziet medewerking van en samenwerking met ouders/verzorgers ook als belangrijk aspect voor het stimuleren van motivatie.	‘Eh we nodigen ouders regelmatig uit op gesprek. Betrokken personen om te zorgen hé we hebben de lijntjes kort, we hebben contact met mensen die betrokken zijn bij jou.’
Samenwerking met reguliere school	Leerkracht ziet samenwerking met de reguliere school ook als een belangrijke factor voor het stimuleren van de motivatie van de leerling.	‘De interactie tussen school en rebound is eh wel heel erg belangrijk, maar ik snap het wel.’
Samenwerking met hulpverlening	Leerkracht vindt de samenwerking met hulpverlening belangrijk.	‘En ook die hulpverlening moet dan samenwerken met school, samenwerken met rebound. Zodat het weer teruggaan naar school, dat die hulpverlening weer met school blijft samenwerken en met ouders en dan doen ouders dat wel hoor.’
Goede relatie met leerlingen	Leerkracht vindt het belangrijk dat leerlingen een goede relatie onderling hebben en dat er respect is voor elkaar.	‘We vinden onderling respect heel belangrijk.’
Goede relatie met leerkracht	Leerkracht motiveert de leerlingen door het creëren van een goede relatie, bijvoorbeeld door vertrouwen en veiligheid.	‘Andere motivatievormen zijn eh eh dat je probeert om een persoonlijke klik aan te spreken die er is. Euhm en als je dat dan op die manier voor mekaar krijgt dan is het vaak ook makkelijker om iemand te motiveren om iets te doen.’
Gebruik van humor	Leerkracht gebruikt humor om leerling te motiveren.	‘Humor helpt ook heel erg. Hè je kan best iets zeggen tegen een kind [...], wat zich bijvoorbeeld heel erg bemoeit of, en dan zeggen :”goh daar heb je opa ook weer”.’
Creëren van rust	Leerkracht creëert rust voor de leerlingen in de klas en de school.	‘Maar wat we wel merken, is euh, bij alle leerlingen is dat als ze euh, hier een tijdje aan het werk zijn, en dat heeft natuurlijk te maken met de structuur, met de rust. Het valt jullie toevallig al op dat het hier rustig is. Nou, dat is het dus in het lokaal ook.’

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Creeëren van ontspanning en plezier	De leerkracht wil de motivatie van de leerlingen stimuleren door het creeëren van ontspanning en plezier in de klas.	‘Dan hebben we het over wat was er gister op tv of hoe ben jij hier gekomen of wat vind je van het weer of wat ga je van het weekend doen. Maakt eigenlijk niks uit, gewoon ontspannen, relaxte dagopening, moet ook leuk zijn. We vinden plezier heel belangrijk.’
Aandacht geven	Leerkracht heeft echt aandacht voor de leerlingen en neemt de tijd om leerlingen echt goed te leren kennen.	We hebben de luxe dat wij veel individuele aandacht kunnen geven. Wij kunnen helemaal inzoomen op de leerling zelf.

Resultaten

Deelstudie 1.

In Tabel 3 zijn de beschrijvende statistieken weergegeven wat betreft scores op elke schaal van de vragenlijst en de RAI-score, verdeeld over de drie groepen.

Tabel 3

Beschrijvende statistieken betreffende de schaalcores en de RAI-Score.

		<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
Begin	Score op de externe schaal	12	1.00	2.78	1.99	.50
	Score op de geïntrojecteerde schaal	12	1.00	3.11	1.82	.16
	Score op de geïdentificeerde schaal	12	1.00	3.71	2.55	.18
	Score op de intrinsieke schaal	12	1.00	2.86	1.60	.15
	Relative Autonomy Index	12	-1.49	1.65	-.05	.90
	Valide N	12				
Midden	Score op de externe schaal	16	1.00	3.00	1.98	.66
	Score op de geïntrojecteerde schaal	16	1.00	3.00	1.90	.66
	Score op de geïdentificeerde schaal	16	1.14	3.86	2.64	.82
	Score op de intrinsieke schaal	16	1.00	2.57	1.63	.57
	Relative Autonomy Index	16	-2.46	2.52	.057	1.52
	Valide N	16				

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Eind	Score op de externe schaal	15	1.00	4.00	2.59	.68
	Score op de geïntrojecteerde schaal	14	1.11	3.67	2.12	.63
	Score op de geïdentificeerde schaal	15	1.43	4.00	2.71	.73
	Score op de intrinsieke schaal	15	1.00	4.00	1.89	.96
	Relative Autonomy Index	14	-3.16	1.98	-.71	1.65
	Valide N	14				

Uit de beschrijvende statistieken in Tabel 3 blijkt dat het gemiddelde van de scores op alle schalen en de RAI-score van de leerlingen die in het terugkeertraject zitten hoger zijn dan de gemiddelde scores van de leerlingen die net aan het reboundtraject zijn begonnen. De scores op de extrinsieke schaal bevatten het grootste verschil in gemiddelden tussen de groep leerlingen die net aan het reboundtraject begonnen zijn en de leerlingen die al in een terugkeertraject zitten.

Voor het uitvoeren van de multiële regressieanalyses is eerst gecontroleerd of voldaan is aan de assumpties. Aan de assumptie voldoende participanten is niet voldaan, aangezien de N:K ratio niet voldoende is gebleken. Daarnaast bleek uit een significante Shapiro-Wilk test dat niet is voldaan aan de assumptie van normaliteit bij de intrinsieke schaal, deze schaal is niet normaal verdeeld ($p < .001$). Uit de Q-Q plots bleek dat deze schaal rechtsscheef verdeeld is. Bij de overige schalen en de RAI-score is wel sprake van een normale verdeling. Aan de voorwaarde van multicollineariteit is voldaan ($VIF = 1.298$). Wel bleek uit de boxplots dat sprake was van vijf outliers bij verschillende schalen. Deze zijn toch meegenomen in het onderzoek, omdat anders de N:K ratio nog verder aangetast werd. Als laatste is bij alle analyses wel voldaan aan de normaliteit van residuen, maar blijkt uit de scatterplots van residuen dat niet voldaan is aan de assumpties van lineariteit en heteroscedasticiteit.

Ondanks het overtreden van een aantal assumpties, is toch gekozen de multiële

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

regressieanalyse uit te voeren, omdat deze beschouwd wordt als de meest geschikte analyse om de aanwezige data zo betrouwbaar mogelijk te analyseren. Hiervoor is gekozen omdat de enige andere geschikte optie een non-parametrische test was. De kans dat hiermee een significant effect wordt gevonden is aanzienlijk lager dan bij een parametrische test. Door het overschrijden van enkele assumpties moeten de resultaten van het onderzoek wel met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, hier is rekening mee gehouden in de discussie. Er zijn in totaal vijf regressieanalyses uitgevoerd, voor elke schaal en voor de RAI. De resultaten van de regressieanalyses voor alle schalen zijn weergegeven in Tabellen 4 t/m 7. De regressieanalyse voor de RAI-score is weergegeven in Tabel 8.

Tabel 4

Samenvatting regressieanalyse ingaande op de voorspellende waarde van tijd op de rebound op motivatiescore externe regulatie schaal.

Variabele	<i>B</i>	<i>SD B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	2.59	.16		16.00	.000
Begin reboundperiode	-.61	.24	-.41	-2.52	.016
Midden reboundperiode	-.61	.23	-.44	-2.72	.010

Noot. $R^2 = .19$ ($N = 43$, $p = .015$).

Zowel de leerlingen in de ‘begin’ groep als de leerlingen in de ‘midden’ groep hebben een negatieve B-coëfficiënt, wat betekent dat deze leerlingen lager scoorden op de externe regulatie schaal dan de leerlingen in de referentiegroep ‘Eind van de reboundperiode’. Dit verschil van de invloeden is statistisch significant voor zowel de leerlingen die aan het begin van de reboundperiode zitten als de leerlingen die in het midden van hun reboundperiode

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

zitten, $R^2=.19$, $F(2,40)=4.65$, $p = .015$. De effectgrootte van dit verschil is $F^2 = 0.234$, wat een gemiddeld tot groot effect is.

Tabel 5

Samenvatting regressieanalyse ingaande op de voorspellende waarde van tijd op de rebound op motivatiescore geïntrojecteerde regulatie schaal.

Variabele	<i>B</i>	<i>SD B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	2.12	.17		12.52	.000
Begin reboundperiode	-.30	.25	-.21	-1.18	.244
Midden reboundperiode	-.22	.23	-.17	-.96	.341

Noot. $R^2 = .04$ ($N = 42$, $p = .46$).

Wat betreft de tweede regressieanalyse voor de geïntrojecteerde regulatie schaal is ook een negatieve coëfficiënt gevonden tussen de twee groepen en de referentiegroep. Voor deze schaal is het verband echter voor zowel de ‘begin’ groep als de ‘eind’ groep niet significant, $R^2=0.4$, $F(2,39)=.78$, $p = .459$.

Tabel 6

Samenvatting regressieanalyse ingaande op de voorspellende waarde van tijd op de rebound op motivatiescore geïdentificeerde regulatie schaal.

SRQ-A.

Variabele	<i>B</i>	<i>SD B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	2.71	.20		13.46	.000
Begin reboundperiode	-.17	.30	-.10	-.55	.585
Midden reboundperiode	-.07	.28	-.05	-.25	.800

Noot. $R^2 = .01$ ($N = 43$, $p = .860$).

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Wat betreft de derde regressieanalyse voor de geïdentificeerde regulatie schaal is ook een negatieve coëfficiënt gevonden tussen de twee groepen en de referentiegroep. Voor deze schaal is het verband ook voor zowel de ‘begin’ groep als de ‘eind’ groep niet significant, $R^2=0.1$, $F(2,40)= .15$, $p = .860$.

Tabel 7

Samenvatting regressieanalyse ingaande op de voorspellende waarde van tijd op de rebound op motivatiescore intrinsieke regulatie schaal.

Variabele	<i>B</i>	<i>SD B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	1.88	.19		10.06	.000
Begin reboundperiode	-.28	.28	-.18	-1.00	.321
Midden reboundperiode	-.24	.26	-.17	-.93	.356

Noot. $R^2 = .03$ ($N = 43$, $p = .534$).

Wat betreft de vierde regressieanalyse voor de intrinsieke regulatie schaal is ook een negatieve coëfficiënt gevonden tussen de twee groepen en de referentiegroep. Voor deze schaal is het verband ook voor zowel de ‘begin’ groep als de ‘eind’ groep niet significant, $R^2=0.3$, $F(2,40)= .64$, $p = .534$.

Bij de laatste regressieanalyse is voor de RAI een positieve coëfficiënt gevonden. Leerlingen uit zowel de groep ‘begin’ als de leerlingen in de groep ‘midden’ scoorden hoger op de RAI dan de leerlingen uit de referentiegroep ‘eind’. Dit verschil is echter voor beide groepen niet significant, $R^2=.06$, $F(2,39)= 1.21$, $p = .308$

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Tabel 8

Resultaten van de multiële regressieanalyse ingaande op de voorspellende waarde van tijd op de rebound met betrekking tot Relative Autonomy Index.

Variabele	<i>B</i>	<i>SD B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	-.71	.38		-1.86	.070
Begin reboundperiode	.66	.56	-.21	1,18	.246
Midden reboundperiode	.77	.52	-.26	1.47	.150

Noot. $R^2 = .06$ ($N = 42$, $p = .308$).

Deelstudie 2.

In Tabel 9 is een overzicht te vinden van de percentages van autonomie stimulerende en controlerende uitspraken, per leerkracht en totaal.

Tabel 9

Percentages van autonomie stimulerende uitspraken versus percentages van controlerende uitspraken.

Leerkracht	Percentage autonomie stimulerende uitspraken	Percentage controlerende uitspraken	Totaal
Els	63,41	36,59	100
Karel	47,62	52,38	100
Leo	58,82	41,18	100
Richard	47,06	52,94	100
Sjors	84,91	15,09	100
Totaal percentage	66,44	33,56	100

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Over het algemeen zijn in deelstudie 2 in totaal door de leerkrachten meer uitspraken gedaan die betrekking hadden op het stimuleren van autonomie dan uitspraken die betrekking hadden op het onderdrukken van autonomie, zie Tabel 9. Het aantal uitspraken per categorie was wel verschillend per leerkracht. Over het algemeen kunnen de leerkrachten Leo, Els en Sjors als autonoom worden gezien, omdat bij hen het percentage uitspraken dat betrekking heeft op het stimuleren van autonomie hoger ligt dan het percentage controlerende uitspraken. Karel en Richard kunnen echter gezien worden als controlerend, omdat bij hen het percentage controlerende uitspraken hoger ligt dan het percentage uitspraken die betrekking heeft op autonomie. Dit is terug te zien in Tabel 9. Hieronder worden alle codes per categorie besproken op volgorde van hoe frequent ze genoemd zijn in de interviews. Eventuele bijzonderheden en verschillen tussen leerkrachten worden uitgelicht met citaten.

Stimuleren van autonomie. Bij de uitspraken die betrekking hadden op het stimuleren van autonomie, zijn de meeste genoemde codes door de leerkrachten respectievelijk: *‘Het werken in overleg met de leerling’*, *‘het aansluiten bij het niveau van de leerling’* en *‘het geven van keuzevrijheid’*. *‘Werken in overleg met de leerling’* werd vooral door leerkracht Els veel benoemd. Het werken in overleg werd door alle leerkrachten ongeveer hetzelfde toegepast: Het in gesprek gaan met de leerling en de leerling inbreng geven over het plannen en organiseren van het eigen leerproces. Ook *‘aansluiten bij het niveau’* werd door alle leerkrachten ongeveer hetzelfde toegepast: Stof aanbieden die aansluit bij het niveau van de leerling, maar ook de leerlingen op hun eigen tempo laten werken. *‘Geven van keuzevrijheid’* was voor de leerkrachten wel verschillend. Bij leerkracht Els ging dit vooral over de keuzevrijheid wat betreft activiteiten:

Els: ‘Nou ze werken eigenlijk heel zelfstandig. We krijgen van school elke week een weektaak en daarin staat het huiswerk voor de hele week en dat is hetzelfde werk als

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

hun klas op hun eigen school doet en de bedoeling is dat ze dat aan het einde van de week af hebben en wij tekenen dat dagelijks af. Maar ze kiezen wel zelf met welk vak ze beginnen. Dus het maakt ons niet uit of een kind met geschiedenis of met eh wiskunde begint'

Bij de andere leerkrachten had de keuzevrijheid meer betrekking op het aanpassen van het eigen gedrag van de leerling:

Sjors: 'Je mag kiezen of nu aan het werk of even naar de pauzeruimte en dan mag je **ook** nog kiezen of je zelf terugkomt of dat ik je op kom halen'. Nou, weet je allemaal van dat soort dingen.'

'Geven van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid' en *'geven van complimenten'* zijn ook codes die vaak benoemd worden door de docenten. Vooral Sjors benoemt deze codes. De meeste leerkrachten geven bij *'geven van complimenten'* aan dat het vooral in de kleine dingen zit. *'Geven van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid'* wordt door de meeste leerkrachten vooral toegepast door de leerlingen naar hun eigen gedrag te laten kijken en zelfinzicht te geven. Bij Karel gaat het geven van verantwoordelijkheid echter vooral om het structureel evalueren van de dag en het plannen en organiseren:

Karel: 'Ik zeg dat moet je opschrijven en als je het blijkt dat je na een paar dagen veel te weinig ingepland hebt, dan doe je meer {ja}. Of je hebt veel te veel ingepland, ja dat geeft niet maar dan heb je wat geleerd. Dat je teveel ingepland hebt {ja}. Maar van de dagplanning ga ik dan op een gegeven moment over naar een weekplanning {o, zo}. Dus dan vraag ik meer vooruitkijken hè.'

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

De codes die het minst genoemd worden in deze categorie zijn respectievelijk: *'Geduld hebben'*, *'geen straf geven'*, *'uitleg geven'* en *'het aansluiten bij de leefwereld en/of interesses van de leerlingen.'* Deze laatste code wordt alleen vaak genoemd door Els. Zij beschrijft dit vooral als oog hebben voor de situatie waarin een leerling zit:

Els: 'Het is een beetje begrip hebben voor een puber.'

'Niet geven van straf' wordt vooral door Sjors benadrukt. Hij geeft een aantal keer in het interview aan dat er op zijn reboundlocatie absoluut geen sprake is van een strafcultuur. De codes *'uitleg geven'* en *'geduld hebben'* worden slechts door Sjors en Els benoemd. Zij geven hierbij aan dat je een leerling uitleg moet geven over consequenties van gedrag en inzicht moet geven in een eventueel toekomstperspectief.

Onderdrukken van autonomie. Bij de controlerende uitspraken wordt de code *'het controleren van (leer)omgeving en (leer)taken'* veruit het meeste benoemd door alle leerkrachten. Dit heeft bij alle leerkrachten vooral betrekking op het houden aan afspraken, het maken van regels, een strakke dagplanning en het controleren van leertaken en huiswerk. Opvallend is dat alle leerkrachten aangeven dat de meeste leerlingen deze controle en strakheid ook nodig hebben om goed te functioneren:

Sjors: 'Ja, ze hebben allemaal wel hun eigen weektaak. {Oké}. Maar, euh, kinderen die net komen die kunnen vaak ook niet goed plannen en organiseren {Ja}, en dan hebben ze dat ook gewoon nodig.'

De codes *'het geven van straf'*, *'leerlingen niet als individu zien'* en *'gebruik van een beloningssysteem'* worden ook regelmatig benoemd door alle leerkrachten. Elke leerkracht

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

heeft minimaal één keer in het interview aangegeven dat er gebruik gemaakt wordt van straf. Sjors, Karel en Els geven wel aan dat straf wordt gezien als laatste redmiddel en dat het vaak niet de voorkeur heeft:

Karel: ‘En soms kom ik dan op een punt dat ik zeg van eh: “jij komt morgen te laat, jij schrijft twee A4-tjes vol uit het boek, gewoon stom” en dan zijn ze gestraft. En eh {ja} en het wil wel eens gebeuren dat een leerling **dat** pas begrijpt. {hmhm} ja dat kan {zodat het echt wel nodig is} maar dan heb ik het hele scala al gehad.’

De meeste leerkrachten geven daarnaast aan met een beloningssysteem te werken. Op de ene locatie gebeurt dat met een kleurenschema, op een andere locatie met scorekaarten. Sjors is de enige leerkracht die niet heeft aangegeven met een beloningssysteem te werken.

Daarnaast zijn er drie leerkrachten, Els, Karel en Sjors, die een aantal generaliserende uitspraken hebben gedaan over hun reboundleerlingen. Dit had dan vooral betrekking op het zien van de leerlingen als brutaal, ongemotiveerd en slecht in plannen.

De codes die in deze categorie het minst benoemd worden hebben betrekking op het ontnemen van keuzevrijheid en verantwoordelijkheid. Dit wordt vooral benoemd door Els, omdat zij ervanuit gaat dat deze leerlingen hier nog niet aan toe zijn. De overige leerkrachten benoemen dit nauwelijks.

Els: ‘Wij denken met zijn allen dat pubers met zijn allen verantwoordelijk **moeten** zijn, maar **dat is helemaal niet waar**. Lees het boek Puberbrein maar.’

Overig. In de overige categorie zijn uitspraken gecodeerd die niet direct betrekking hadden op het al dan niet stimuleren van autonomie, maar die wel betrekking hadden op motivatie. Zo benoemden de meeste docenten het belang van de relatie tussen leerkracht en

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

leerling, vooral door middel van het aandacht hebben voor de leerling. Daarnaast benoemen alle leerkrachten het belang van structuur en duidelijkheid, wat de competentie van leerlingen ten goede kan komen. Dit zijn ook meteen de meest benoemde codes in deze categorie.

Opvallend is dat '*structuur en duidelijkheid*' vaak gepaard gaat met het verlenen van autonomie. De leerkrachten vinden het belangrijk de leerlingen zelfstandig te maken, maar wel tot zekere hoogte. Ze geven aan dat leerlingen de structuur en duidelijkheid ook hard nodig hebben:

Els: 'Nou ja ik bedoel ik heb het al gehad over duidelijkheid en structuur, ik denk dat dat echt belangrijk is. Ik denk dat de meeste leerlingen hier die hebben die duidelijkheid en die structuur en dat gevoel van veiligheid gewoon **echt** nodig.'

Daarnaast werd door drie leerkrachten, Els, Sjors en Richard, ook het gebruik van humor regelmatig benoemd als factor voor het stimuleren van motivatie, terwijl dit bij de andere twee leerkrachten niet terug te zien is:

Els: 'eh eh humor, kinderen accepteren **veel** meer met een beetje humor. En dan accepteren ze **echt** veel.'

Als laatste wordt in deze categorie door vier leerkrachten benadrukt dat de motivatie van de leerlingen niet alleen bepaald wordt door de reboundschool, maar dat ook de samenwerking met thuis, de reguliere school en de hulpverlening van groot belang is voor het stimuleren van motivatie van de leerlingen. Leo is de enige leerkracht die dit niet heeft benoemd.

Discussie

Deelstudie 1. In deelstudie 1 is getracht antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: 'Welke relatie bestaat er tussen schoolmotivatie en de duur van het volgen van

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

reboundonderwijs bij leerlingen tussen de 12 en 17 jaar?’ Uit de regressieanalyses bleek uit de negatieve B-coëfficiënten dat de leerlingen in de groep ‘begin’ en ‘midden’ minder hoog scoorden op de verschillende schalen dan de leerlingen in de referentiegroep ‘eind’. Dit verband was echter alleen significant voor de externe regulatie schaal. Dit zou betekenen dat leerlingen op het reboundonderwijs alleen een significante toename ervaren in de meest extrinsieke vorm van motivatie. Dit komt overeen met de verwachtingen, omdat verwacht werd dat vooral de extrinsieke vorm van motivatie van deze leerlingen zou toenemen. Leerlingen die alternatieve vormen van onderwijs volgen hebben namelijk een grotere externe locus van controle dan leerlingen op het reguliere onderwijs (Miller et al., 2003). En uit eerder onderzoek blijkt dat de toegenomen motivatie van leerlingen op het reboundonderwijs vooral komt door externe factoren (Van Rossum, 2013).

Opvallend waren de positieve B-coëfficiënten voor de Relative Autonomy Index. De uitkomsten zouden kunnen betekenen dat leerlingen die aan het einde van hun reboundtraject zitten minder autonoom functioneren dan de andere twee groepen. Dit verschil is echter niet significant, wat mogelijk verklaard kan worden door de kleine steekproef.

Deelstudie 2

In deelstudie 2 werd getracht antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: ‘Zijn de strategieën die leerkrachten rapporteren om motivatie te bevorderen van leerlingen op het reboundonderwijs tussen de 12 en 17 jaar vooral autonomie bevorderend of controlerend?’ Uit het analyseren van de interviews blijkt dat de leerkrachten over het algemeen meer autonomie stimulerende uitspraken doen dan controlerende uitspraken. Dit verschilt wel per leerkracht. Twee van de vijf leerkrachten deden meer controlerende uitspraken dan autonomie stimulerende uitspraken en kunnen daarom als controlerend worden beschouwd. De andere drie leerkrachten deden meer autonomie stimulerende uitspraken en kunnen als autonoom worden beschouwd.

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Wel gaven alle leerkrachten aan dat het verlenen van autonomie slechts tot zekere hoogte kan bij deze leerlingen. Zij vonden autonomie belangrijk, maar zagen ook in dat deze leerlingen veel controle, duidelijkheid en structuur nodig hadden. Zij gaven aan dat vooral een combinatie de motivatie kan bevorderen. Dit komt overeen met de vooropgestelde verwachtingen (Reeve, 2009; Hornstra et al., 2015). Verwacht werd namelijk dat leerkrachten de leerlingen wel zoveel mogelijk autonomie willen verlenen, omdat uit de literatuur blijkt dat het stimuleren van autonomie de motivatie van leerlingen ten goede komt, maar dat ze ook deels controlerend zouden werken. Dit omdat sprake is van risicoleerlingen (Niemi & Ryan, 2009; Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013).

Daarnaast werd door bijna alle leerkrachten gebruik gemaakt van een belonings- en strafstelsel, wat de significante toename in externe regulatie van deelstudie 1 zou kunnen verklaren (Skinner, 1948; Boniecki & Moore, 2003). Ook waren er in totaal meer autonomie stimulerende uitspraken dan controlerende uitspraken, maar kunnen twee van de vijf leerkrachten toch als controlerend worden beschouwd. Dit zou kunnen verklaren waarom bij deelstudie 1 geen significante verschillen zijn gevonden voor de meer autonome vormen van motivatie. Een aantal van de leerlingen in deelstudie 1 krijgt les van een controlerende leerkracht, wat de autonomie kan onderdrukken.

Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

De uitkomsten van dit onderzoek moeten voorzichtig worden geïnterpreteerd. Ondanks dat niet aan alle assumpties is voldaan, zijn toch regressieanalyses uitgevoerd. Dit maakt de uitkomsten moeilijk generaliseerbaar en mogelijk vertekend. Wel is gekozen voor de analyses die het meest geschikt waren om de beschikbare data zo betrouwbaar mogelijk te analyseren. Het niet voldoen aan de assumpties kwam vooral door de kleine steekproef. Wel komen de participanten uit de steekproef van vijf verschillende scholen door heel Nederland, wat de generaliseerbaarheid enigszins verbetert. In vervolgonderzoek zou de vragenlijst

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

verspreid kunnen worden onder meer participanten, om zo betrouwbaardere resultaten te krijgen. Ook zou een longitudinaal onderzoek uitgevoerd kunnen worden, om zo meer inzicht te krijgen in causale verbanden. Er zou dan gekeken kunnen worden naar daadwerkelijke individuele groei in plaats van het vergelijken van groepen. Hierdoor is het ook mogelijk om verschillen in RAI-score verder te onderzoeken, om na te gaan of de afname in RAI-scores bij een grotere steekproef wellicht wel significant is.

Daarnaast is in dit onderzoek de focus gelegd op autonomie en zijn de twee andere basisbehoeften ‘competentie’ en ‘relatie’ weinig aan bod gekomen. Toch blijkt uit de interviews dat leerkrachten dit ook als belangrijke factoren zien voor het verbeteren van motivatie. In vervolgonderzoek zouden deze twee componenten betrokken kunnen worden om zo een beter overzicht te krijgen van alle basisbehoeften. Vooral het bieden van structuur, wat valt onder competentie, lijkt hier een belangrijke factor te zijn om nader te onderzoeken.

Als laatste werden door de leerkrachten ook verschillende factoren genoemd die in de categorie ‘overig’ vielen. Zij benadrukten vooral dat de motivatie van de leerlingen niet alleen afhing van factoren op de reboundlocatie, maar ook van de samenwerking met de reguliere school, ouders/verzorgers en de hulpverlening. In dit onderzoek is hier echter niet naar gekeken. In vervolgonderzoek zouden deze factoren betrokken kunnen worden om zo een completer beeld te kunnen schetsen.

Zoals de leerlingen op het reboundonderwijs een mooie kans krijgen hun gedrag en motivatie te verbeteren, zo biedt dit explorerende onderzoek een mooie kans voor de verbetering van kennis over motivatie op het reboundonderwijs. Het onderzoek heeft zowel de kant van de leerling als die van de leerkrachten belicht en heeft duidelijk naar voren gekregen welke factoren van belang zijn bij het motiveren van leerlingen op het reboundonderwijs. Daarmee is dit onderzoek, ondanks de limitaties, een mooie opzet naar verder diepte-onderzoek.

Literatuur

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 104*, 241-252. doi:10.1080/00220671003728062
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivations. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Assor, A., Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In: A. Efklides, R. Sorrentino & J. Kuhl (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 99-118). Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- Bong, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 149-165. doi:10.1006/ceps.1996.0013
- Boniecki, K. A., & Moore, S. (2003). Breaking the silence: Using a token economy to reinforce classroom participation. *Teaching of Psychology, 30*, 224-227. doi:10.1207/S15328023TOP3003_05
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development, 56*, 1018-1041. doi:10.1111/j.1467-8624.1985.tb00174.x
- De Vries, A. M. (2009). *Schoolloopbanen na de Rebound; belemmerende en bevorderende factoren*. Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen. Retrieved from: http://www.rug.nl/research/portal/files/10391050/Na_de_rebound.pdf

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*, 233-240. doi:10.1037/a0012758
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 347-356. doi:10.1037/0022-0663.95.2.347
- Hornstra, L., Mansfiel, C., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environment Research, 18*, 363-392. doi:10.1007/s10984-015-9189-y
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., & Ten Cate, T. H. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical Teacher, 33*, 978-982. doi:10.3109/0142159X.2011.599896
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System, 24*, 427-435. doi:10.1016/s0346-251x(96)00039-5
- Miller, C. A., Fitch, T., & Marshall, J. L. (2003). Locus of control and at-risk youth: A comparison of regular education high school students and students in alternative schools. *Education, 123*, 548-551. Retrieved from: <http://search.proquest.com.proxy.library.uu.nl/openview/ddec665935b059feedbab14bdcd4e5ae/1?pq-origsite=gscholar>
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*, 133-144. doi:10.1177/1477878509104318

- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734–746. doi:10.1037/0022-0663.99.4.734
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175. doi:10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing student's engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169. doi:0146-7239/04/0600-0147/0
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report, 15*, 1-130.
Retrieved from: <http://www.cdrp.ucsb.edu/dropouts/researchreport15.pdf>
- 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:10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. doi:10.1037/0003-066x.55.1.68
- Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit. Retrieved from: <http://www.larsvanrooijen.com/wp-content/uploads/2013/04/Leerlingen-motiveren-een-onderzoek-naar-de-rol-van-leraren-2011.pdf>
- Sempels, H. (2014). Zelfbepaling en de Ondersteuning daarvan in Vlaanderen: Effecten van Leeftijd en Studievorm van de Lerende [masterthesis]. Retrieved from: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/5496/1/OWHSempels-17072014.pdf>

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

- Skinner, A. E., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi:0022-0663/93/\$3.00
- Skinner, B.F. (1948). 'Superstition' in the pigeon. Manuscript ingezonden voor publicatie.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110. doi:10.1080/02701367.2006.10599336
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., Dicintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39, 97-110. doi:10.1207/s15326985ep3902_2
- Stroet, K., Opdenakker, M-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.003
- Van der Steenhoven, P., & Messing, C. (2014). *Factsheet monitor 2014. Reboundvoorzieningen in het voortgezet onderwijs 2012 en 2013*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Retrieved from: <http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Reboundvoorzieningen-in-het-voortgezet-onderwijs-2012-en-2013.pdf>
- Van der Steenhoven, P., Messing, C., & Van Veen, D. (2012). *Factsheet monitor 2011. Reboundvoorzieningen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Retrieved from: <http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Monitor-reboundvoorzieningen-2011.pdf>
- Van der Steenhoven, P., & Van Veen, D. (2010). *NJI-monitor. Reboundvoorzieningen voortgezet onderwijs 2009*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Retrieved from: http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Mon_rebound_vo_2009.pdf

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

- Van Rossum, S. (2013). Leren Leren door Reboundleerlingen van opdc Het Lumeijn Zwolle [masterthesis]. Retrieved from: https://www.rug.nl/gmw/pedagogy-and-educational-sciences/research/denken_leren/van_rossum_2013.pdf
- Vis, A. (2013). Rebound in het MBO, beleving van docenten en cursisten [masterthesis]. Retrieved from: [file:///C:/Users/Eigenaar/ Downloads/ Masterthesis %20Vis,%20A-3782980.pdf](file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Masterthesis%20Vis,%20A-3782980.pdf)
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology, 90*, 202-209.
doi:10.1037/0022-0663.90.2.202

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Bijlage 1. Vragenlijst SRQ-A (Ryan & Connell, 1989; vertaling verkregen uit Sempels, 2014).

Beste leerling,

Wat is je leeftijd?

Ben je een jongen of een meisje?

In welke klas zit je?

Welk niveau doe je?

Wij willen graag weten waarom jij dingen doet voor school.

Omcirkel het antwoord dat voor jou het meest van toepassing is.

Bijvoorbeeld:

Ik slaap in een bed.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

A1 Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik wil dat de leraar denkt dat ik een goede leerling ben.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

A2 Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik in de problemen kom als ik het niet maak.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

A3 Waarom maak je je huiswerk? Omdat het leuk is.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

A4 Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik me slecht zou voelen als ik het niet zou maken.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

A5 Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik het vak wil begrijpen.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

A6 Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik verondersteld wordt het te maken.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

A7 Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik ervan geniet mijn huiswerk te maken.

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

A8 Waarom maak je je huiswerk? Omdat ik het belangrijk vind dat ik mijn huiswerk maak.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

B9 Waarom werk je mee in de klas? Zodat de leraar niet tegen mij schreeuwt.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

B10 Waarom werk je mee in de klas? Omdat ik wil dat de leraar denkt dat ik een goede leerling ben.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

B11 Waarom werk je mee in de klas? Omdat ik nieuwe dingen wil leren.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

B12 Waarom werk je mee in de klas? Omdat ik mij zou schamen als ik het niet af krijg.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

B13 Waarom werk je mee in de klas? Omdat dat leuk is.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

B14 Waarom werk je mee in de klas? Omdat dat de regel is.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

B15 Waarom werk je mee in de klas? Omdat ik ervan geniet om oefeningen te maken in de klas.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

B16 Waarom werk je mee in de klas? Omdat ik het belangrijk vind om in de klas mee te werken.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

C17 Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik wil dat mijn medeleerlingen denken dat ik slim ben.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

C18 Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik mij schaam als ik het niet probeer.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

C19 Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik ervan geniet moeilijke vragen te beantwoorden.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

C20 Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik verondersteld wordt antwoord te geven op moeilijke vragen.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

C21 Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Om erachter te komen of ik goed of fout zit.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

C22 Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik het leuk vind om

moeilijke vragen te beantwoorden.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

C23 Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik het belangrijk vind om moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

C24 Waarom probeer je in de klas antwoord te geven op moeilijke vragen? Omdat ik wil dat de leraar leuke dingen over me zegt.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

D25 Waarom doe je je best op school? Omdat ik verondersteld wordt mijn best te doen.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

D26 Waarom doe je je best op school? Omdat mijn leraren dan denken dat ik een goede leerling ben.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

D27 Waarom doe je je best op school? Omdat ik ervan geniet om mijn schoolwerk goed te doen.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

D28 Waarom doe je je best op school? Omdat ik in de problemen raak als ik niet goed presteer.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

D29 Waarom doe je je best op school? Omdat ik me erg slecht zou voelen als ik niet goed presteer.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

D30 Waarom doe je je best op school? Omdat ik het belangrijk vind om mijn best te doen op school.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

D31 Waarom doe je je best op school? Omdat ik erg trots ben op mezelf als ik goed presteer.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

D32 Waarom doe je je best op school? Omdat ik misschien een beloning krijg als ik goed presteer.

helemaal waar	gedeeltelijk waar	gedeeltelijk niet waar	helemaal niet waar
------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst!

Bijlage 2. Backtranslation aantal vragen SRQ-A.

A5. Why do you do your homework?

Because I want to understand the subject.

Completely true/Partly true/Partly untrue/Untrue

B9. Why do you participate in class?

So the teacher will not yell at me.

B12. Why do you participate in class?

Because I would feel bad if I did not finish my work in time.

B15. Why do you participate in class?

Because I enjoy doing exercises in class.

C18. Why do you try to answer difficult questions in class?

Because I would feel ashamed if I did not try to.

C21. Why do you try to answer difficult questions in class?

In order to find out if I am correct or not.

C22. Why do you try to answer difficult questions in class?

Because I like answering difficult questions.

D28. Why do you do your best at school?

Because I will get into trouble if I do not perform well.

Bijlage 3. Vragenlijst SRQ-A (Ryan & Connell, 1989)**The Scale (standard version)****WHY I DO THINGS**

Name: _____

Age: _____

Grade: _____

() Boy or Girl ()

Teacher: _____

A. Why do I do my homework?

1.

Because I want the teacher to think I'm a good student.

Very true

Sort of true

Not very true

Not at all true

2.

Because I'll get in trouble if I don't.

Very true

Sort of true

Not very true

Not at all true

3.

Because it's fun.

Very true

Sort of true

Not very true

Not at all true

4.

Because I will feel bad about myself if I don't do it.

Very true

Sort of true

Not very true

Not at all true

5.

Because I want to understand the subject.

Very true

Sort of true

Not very true

Not at all true

6.

Because that's what I'm supposed to do.

Very true

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Sort of true
Not very true
Not at all true

7.
Because I enjoy doing my homework.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

8.
Because it's important to me to do my homework.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

B. Why do I work on my classwork?

9.
So that the teacher won't yell at me.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

10.
Because I want the teacher to think I'm a good student.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

11.
Because I want to learn new things.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

12.
Because I'll be ashamed of myself if it didn't get done.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

13.
Because it's fun.

Very true
Sort of true

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Not very true
Not at all true

14.

Because that's the rule.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

15.

Because I enjoy doing my classwork.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

16.

Because it's important to me to work on my classwork.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

C. Why do I try to answer hard questions in class?

17.

Because I want the other students to think I'm smart.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

18.

Because I feel ashamed of myself when I don't try.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

19.

Because I enjoy answering hard questions.

Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

20.

Because that's what I'm supposed to do.

Very true
Sort of true

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Not very true
Not at all true

21.
To find out if I'm right or wrong.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

22.
Because it's fun to answer hard questions.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

23.
Because it's important to me to try to answer hard questions in class.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

24.
Because I want the teacher to say nice things about me.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

D. Why do I try to do well in school?

25.
Because that's what I'm supposed to do.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

26.
So my teachers will think I'm a good student
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

27.
Because I enjoy doing my school work well.
Very true
Sort of true

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Not very true
Not at all true

28.
Because I will get in trouble if I don't do well.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

29.
Because I'll feel really bad about myself if I don't do well.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

30.
Because it's important to me to try to do well in school.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

31.
Because I will feel really proud of myself if I do well.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

32.
Because I might get a reward if I do well.
Very true
Sort of true
Not very true
Not at all true

Bijlage 4. Interviewvragen

1. Wat voor strategieën gebruikt u om uw leerlingen te motiveren? Kunt u een voorbeeld noemen?
2. Denkt u dat leerlingen op het reboundonderwijs op een andere manier gemotiveerd moeten worden dan leerlingen op het reguliere onderwijs?
3. Geloof u dat leerlingen het nodig hebben om beloond te worden voor positief gedrag en straf te krijgen voor negatief gedrag? En waarom?
4. Is het bij de leerlingen op het rebound een geschikte manier van lesgeven als ze meer autonomie krijgen bij het uitvoeren van hun taken?
5. Vindt u het belangrijk om de dag te structureren en zo ja, op welke manieren doet u dit?
6. Vindt u het belangrijk dat leerlingen keuzevrijheid hebben tijdens de lessen die u geeft. Zo ja, waarin is dat terug te zien?
7. Ziet u terug dat leerlingen aan het einde van een reboundtraject meer motivatie hebben voor school? Hoe ziet u dit wel/niet terug?

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

Bijlage 5. Taakverdeling

Wanneer	Wat	Wie
11/04 – 16/04	Afspraken maken voor dataverzameling	Gezamenlijk
18/04	Dataverzameling school Overijssel	Felicia & Anniek
19/04	Transcriberen van interview Overijssel	Anniek
20/04	Dataverzameling school Brabant	Felicia & Manja
21/04	Dataverzameling school Noord-Holland	Felicia & Manja
22/04	Invoeren van de vragenlijst scores in tot nu toe in Excel voor iedereen en daarna in SPSS	Anniek
25/04	Transcriberen van interview Noord-Holland	Felicia
27/04	Transcriberen eerste interview Brabant	Manja
28/04	Transcriberen tweede interview Brabant	Manja
28/04-8/05	Verwerken van feedback onderzoeksplan & het uitbreiden van de methode	Anniek
9/05	Dataverzameling school Friesland	Manja & Anniek
10/05	Dataverzameling school Groningen	Manja
11/05 & 12/05	Transcriberen interview Friesland	Manja & Felicia
13/05	Invoeren overige data in SPSS en Nvivo	Anniek
14/05-23/05	Uitvoeren van analyses, coderen van interviews en het uitschrijven van resultaten en discussie	Anniek

MOTIVATIEBEVORDERING BINNEN HET REBOUNDONDERWIJS

18/05	Inscannen van de ruwe data	Manja
24/5 17:00u	Inleveren conceptartikel	Anniek
27/05	Schrijven van review voor Noémi en feedback geven in haar tekst, review deze dag ook opgestuurd.	Anniek
30/05	Ontvangen van feedback van Marloes en Noémi	Anniek
31/05-03/06	Verwerken van feedback voor theoretisch kader en methode	Anniek
04/06-06/06	Verwerken van feedback voor resultaten en discussie	Anniek
07/06	Scriptie nog goed doorlezen, checken op APA en spelfouten, puntjes op de 'i' zetten.	Anniek
8/06 10.00	Presentatie maken en oefenen	Gezamenlijk
8/6 17:00u	Inleveren definitieve versie	Anniek
9/6	Congresdag	Gezamenlijk