

Universiteit Utrecht  
Master klinische kinder- en jeugdpsychologie

MASTERTHESIS  
Intrinsieke motivatie van kinderen in het speciaal basisonderwijs

Emma Lak  
4140362  
21 juli 2017

Eerste beoordelaar: Annerieke Oosterwegel  
Tweede beoordelaar: Anouk van Dijk

### Samenvatting

Deze studie heeft gekeken naar het verband tussen intrinsieke motivatie en schoolresultaten bij kinderen ( $N=40$ , leeftijd 8-13) in het speciaal basisonderwijs (SBO). Omdat er zeer weinig bekend is over motivatie in de huidige literatuur is gekozen om de relevantie van motivatie voor schools presteren te onderzoeken, evenals factoren die motivatie beïnvloeden. Middels vragenlijsten is de motivatie en de relatie met de leerkracht gemeten. De schoolresultaten zijn berekend in leerrendement. Uit de resultaten blijkt dat de intrinsieke motivatie zoals gerapporteerd door de leerkracht positief correleert met alle schoolresultaten en dat intrinsieke motivatie gerapporteerd door de leerling positief correleert met begripvakken. Een lagere motivatie gerapporteerd door de leerkracht ten opzichte van de leerling correleert met slechtere schoolresultaten op begripvakken. Er is geen correlatie tussen de relatie met de leerkracht en intrinsieke motivatie.

*Kernwoorden:* Intrinsieke motivatie, speciaal basisonderwijs, schoolresultaten, relatie met de leerkracht.

### Abstract

This study examined the relationship between intrinsic motivation and achievement of children ( $N= 40$ , age 8-13) in special primary schools. Because there is very little knowledge about motivation at special primary schools, this study examines the relevance of motivation for academic functioning and some factors that can influence motivation. The motivation and the relationship with the teacher is examined with a questionnaire. Achievement is measured in learning efficiency. The results show that there is a positive correlation between intrinsic motivation as reported by the teacher and all achievement in school. There is positive correlation between intrinsic motivation as reported by the child and the achievement for subjects that measure comprehension. It seems that if a teacher reported a lower intrinsic motivation than a child, the child will have lower achievement at subjects that measure comprehension. No relation was found between the relation with the teacher with intrinsic motivation.

*Keywords:* Intrinsic motivation, special education, achievement at school, relationship with teacher.

### Intrinsieke motivatie van kinderen in het speciaal basisonderwijs

In de media wordt de laatste jaren veel gesproken over een gebrek aan motivatie bij schoolgaande kinderen. Deze kinderen zouden veelal geen fatsoenlijke werkhouding laten zien, zich maar minimaal inzetten en tevreden zijn met een nét voldoende resultaat. Zijn schoolgaande kinderen dan niet meer gemotiveerd?

Van kinderen wordt verwacht dat zij, wanneer ze naar school gaan, doen wat er van hen gevraagd wordt. Kinderen moeten zelfstandig kunnen werken en zich inzetten voor schoolse taken (Vansteenkiste, 2007). Er wordt minder aandacht besteed aan het op zoek gaan naar taken waarvoor het kind zelf intrinsiek gemotiveerd is. Dit terwijl uit onderzoek blijkt dat intrinsieke motivatie positief geassocieerd wordt met prestatie (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf, & Lens, 2009). Intrinsieke motivatie is dus wel degelijk van belang voor schoolgaande kinderen.

Bovenstaande zegt echter niets over kinderen in het speciaal basisonderwijs (SBO). Er is dan ook weinig bekend over motivatie bij deze doelgroep. Om deze reden zal een overzicht gegeven worden over motivatie in het algemeen aan de hand van de volgende punten: de relevantie van onderzoek naar motivatie voor schools presteren, de definitie van motivatie, condities die motivatie bevorderen en de rol van de leerkracht. Daarnaast worden de specifieke kenmerken van leerlingen in het speciaal basisonderwijs ten opzichte van het reguliere basisonderwijs beschreven.

### **De relevantie van motivatie voor schools presteren in het reguliere onderwijs**

Motivatie blijkt na capaciteit een belangrijke factor te zijn in prestatie. Uit onderzoek van Goulart en Bedi (2016) blijkt dat kinderen in Portugal met meer schoolse interesse en motivatie 6 tot 10 procent minder kans hebben om te falen op school (e.g., cijfers halen beneden de 5.5) dan kinderen met minder interesse in school. Ook Deci, Vallerand, Pelletier en Ryan (1991) vonden dat intrinsieke motivatie invloed heeft op schools succes. Intrinsieke motivatie zorgt voor een hogere kwaliteit leren, begrip op conceptueel niveau en persoonlijke groei. Dit zorgt samen voor een hogere leeropbrengst (Deci et al., 1991). Uit onderzoek van Vansteenkiste (2007) blijkt eveneens dat intrinsieke motivatie zorgt voor betere prestaties. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn voor een taak hebben minder moeite tijdens het leerproces, zullen het geleerde blijvend en in nieuwe situaties toepassen en zullen meer gefocust zijn tijdens het leren. Echter kan dit verband ook omgekeerd liggen; goede prestaties kunnen zorgen voor meer intrinsieke motivatie. Deze studie kijkt of er een verband is tussen intrinsieke motivatie en schoolresultaten in het SBO.

### **Wat wordt verstaan onder motivatie**

Motivatie kan beschreven worden vanuit verschillende perspectieven, zoals het cognitieve, het sociale, of het ontwikkelingsperspectief. (Braver et al., 2014). Er zijn verschillen in definiëring, maar algemeen kan gezegd worden dat motivatie een psychologische staat is die gekenmerkt wordt door meer focus, toegenomen functioneren en doorzettingsvermogen (Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002; Hennessey, 2015). Motivatie kan vanuit twee kanten worden beschreven, de inhoud, die draait om de interesse voor een onderwerp, en de vorm van motivatie, die intrinsieke en extrinsieke motivatie omvat. In dit onderzoek zal alleen naar de vormen van motivatie gekeken worden.

**Vormen van motivatie.** Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn uiteinden op een continuüm (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie, aan de ene kant van het continuüm, heeft te maken met de hierboven benoemde natuurlijke interesse en het plezier en de voldoening die uit een activiteit gehaald kunnen worden (Hennessey, 2015; Ryan & Deci, 2000). Een individu is intrinsiek gemotiveerd wanneer hij de activiteit interessant vindt en blijft doen, ook wanneer er geen directe consequentie tegenover staat (Deci & Ryan, 2000). Intrinsieke motivatie is essentieel voor zowel de cognitieve als sociale ontwikkeling, omdat het de natuurlijke neiging tot leren, creativiteit en spontane interesse stimuleert (Hennessey, 2015; Ryan & Deci, 2000). Daarnaast zorgt het voor meer plezier in het leren en de neiging om uit zichzelf nieuwe taken te vinden (Ryan & Deci, 2000). Aan de andere kant van het continuüm ligt extrinsieke motivatie, het doen van een taak voor de uitkomst. De reden om een taak te doen is extrinsiek, bijvoorbeeld om een beloning te verdienen (Hennessey, 2015; Ryan & Deci, 2000).

### **Invloeden op intrinsieke motivatie**

Er zijn verschillende factoren die intrinsieke motivatie kunnen stimuleren of verminderen. Een van de belangrijkste factoren die van invloed kan zijn op de intrinsieke motivatie is het voldoen aan de psychologische basisbehoeften van een kind (Prins & Braet, 2014; Deci & Ryan, 2000). De zelf-determinatie theorie beschrijft drie natuurlijke basisbehoeften die essentieel zijn voor psychologische groei, integriteit en welzijn (Deci & Ryan, 2000). Dit zijn de behoefte aan competentiebeleving, autonomie en sociale verbondenheid (Prins & Braet, 2014; Ryan & Deci, 2000). Volgens Ryan en Deci (2000) is elk van deze behoeften deels afhankelijk van de omgeving, zoals leerkracht of ouders. Wanneer een van deze behoeften afneemt, kan er gemakkelijk een verstoring optreden in de intrinsieke motivatie.

Wanneer een kind zich bij een activiteit competent, autonoom en gesteund voelt zal het meer intrinsiek gemotiveerd zijn om deze activiteit nog een keer te doen (Deci & Ryan, 2000; De Meester et al., 2016). Een kind hoeft niet daadwerkelijk competent te zijn in de activiteit, de illusie dat een kind competent is, leidt ook al tot een grotere intrinsieke motivatie (De Meester et al., 2016). Hetzelfde geldt voor autonomie en verbondenheid. De illusie van de keuzeruimte leidt tot een betere intrinsieke motivatie, of deze keuzeruimte nou daadwerkelijk aanwezig is of niet (Ryan & Deci, 2000). Kinderen zouden meer uitgesproken exploreren wanneer ze zich ondersteund voelen door een volwassene (Ainsworth & Bowlby, 1991). Als een kind kan intrinsiek gemotiveerd is voor een activiteit, maar tijdens het doen van deze activiteit niet ondersteund worden door een volwassene blijkt het steeds minder intrinsieke motivatie voor de activiteit te tonen (Deci & Ryan, 2000).

**De invloed van de leerkracht op de ervaring van de basisbehoeften op school.** De leerkracht is er om de kinderen in de klas didactische vorderingen te laten maken, maar is ook een belangrijke factor als het gaat om competentiebeleving, autonomie en ondersteuning. Uit onderzoek van Wilson, Zheng, Lemoine, Martin en Tang (2016) blijkt dat kinderen met een lage motivatie de relatie met de leerkracht als slechter bestempelen dan leerlingen met een hoge motivatie. Ze voelen zich vaker afgewezen en niet ondersteund. Dit kan betekenen dat leerkrachten kinderen met een lage motivatie minder steunen, maar ook dat een leerling die minder steun ervaart minder gemotiveerd is.

**Gedrag van de leerkracht.** Er zijn verschillende leerkrachtgedragingen die invloed hebben op de intrinsieke motivatie van een leerling. Een voorbeeld hiervan is psychologische controle. Psychologische controle wordt door Earl, Taylor, Meijen en Passfield (2017) omschreven als het doordrukken van het idee van de leerkracht, voorbij het perspectief van de leerling. Voorbeelden hiervan zijn deadlines en straf. Deze onderzoekers vonden dat als een leerkracht veel gebruik maakt van psychologische controle in de klas leerlingen zich minder autonoom en competent voelen (Earl et al., 2017). Zoals eerder benoemd zal een leerling die frustratie voelt in zijn basisbehoeften minder intrinsiek gemotiveerd zijn om aan een taak te werken.

Naast controle blijkt uit het onderzoek van Öqvist en Malmström (2016) dat leiderschap van een leerkracht een kritieke rol speelt in de schoolse motivatie. Leiderschap van een leerkracht is het gedrag dat leerlingen kan beïnvloeden tijdens hun dagelijkse activiteiten op school. Een leerkracht met leiderschap, gericht op ontwikkeling, zorgt voor motivatie onder leerlingen en daarmee voor betere prestaties in de klas. Weinig leiderschap zorgt voor minder motivatie en schoolresultaten (Öqvist & Malmström, 2016).

Ten slotte blijkt uit onderzoek van Vansteenkiste, Lens, Donche en Aelterman (2016) dat structuur bieden belangrijk is, maar dat een autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl de intrinsieke motivatie verhoogt. Een autonomie-ondersteunende leerkracht probeert zich in te leven en hanteert uitnodigende taal om initiatief te bevorderen bij leerlingen. Lankman (2016) vond echter dat de intrinsieke motivatie van kinderen in het regulier basisonderwijs geen verband houdt met de mate van autonomie die zij krijgen in de klas.

Om de intrinsieke motivatie van een leerling te bevorderen blijkt het dus van belang dat de leerkracht leiderschap en structuur biedt, maar daarnaast ook autonomie ondersteund in plaats van psychologische controle uit te oefenen.

***Verwachtingen en percepties van de leerkracht.*** Er zijn aanwijzingen dat naast de voorgaande leerkrachtgedragingen ook de verwachtingen en percepties van de leerkracht invloed kunnen hebben op de motivatie of prestatie van leerlingen. Een eerste voorbeeld is het Pygmalion effect. Volgens dit effect leiden hogere verwachtingen van de leerkracht tot betere resultaten bij een kind, ongeacht de feitelijke capaciteiten van het kind (Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann, & Trautwein, 2014; Rosenthal, 2002). Hoewel het Pygmalion effect nooit expliciet getoetst is voor motivatie, zou dit kunnen betekenen dat de motivatie van een leerling zou kunnen toenemen als een leerkracht hoge intrinsieke motivatie bij een leerling verwacht.

Een ander voorbeeld waaruit blijkt dat de perceptie van de leerkracht over de motivatie van een leerling van invloed is op het leerproces is de theorie van Dweck (2010). Dweck (2010) benoemt twee mogelijke mindsets, die zowel bij de leerkracht als de leerlingen voor kunnen komen en van invloed kunnen zijn op de resultaten van de leerling. De *fixed mindset* gaat uit van aangeboren intelligentie die niet meer kan groeien. Of het kind gemotiveerd is of niet maakt niet uit, het kan niet meer beter gaan presteren. In tegenstelling tot de *fixed mindset* gaat de *growth mindset* er van uit dat intelligentie kan groeien over tijd, en dus gestimuleerd kan worden. Een growth mindset bij zowel de leerkracht als de leerling kan dus belangrijk zijn om het kind te motiveren om zich te blijven ontwikkelen (Dweck, 2010).

Het bovenstaande illustreert dat naast de feitelijke motivatie van een leerling ook de verwachting van een leerkracht en de afstemming in perceptie tussen leerkracht en leerling van belang kan zijn. Lankman (2016) vond dat, hoewel het verband tussen de leerling- en leerkrachtrapportages sterk was, de leerkrachten in haar onderzoek een lagere motivatie rapporteerden dan leerlingen. Volgens bovenstaande redenering zou dit tot gevolg kunnen

hebben dat de motivatie van het kind en vervolgens de schoolresultaten afzakken (Hidi & Renninger, 2010). Deze hypothese wordt in de huidige studie onderzocht.

### **Speciaal Basisonderwijs**

Gezien de specifieke kenmerken van zowel de kinderen als de leeromgeving op het SBO kunnen eerder beschreven bevindingen niet zonder meer gegeneraliseerd worden naar het SBO. Het lijkt daarom van belang te kijken hoe de motivatie van kinderen op het SBO er uit ziet en op welke manier kinderen in het SBO gestimuleerd en gemotiveerd kunnen worden om tot optimale resultaten te kunnen komen.

Het speciaal basisonderwijs [SBO] faciliteert onderwijs voor kinderen met een leerachterstand of gedragsproblemen (Smeets, 2007). Er zijn, gekeken naar het SBO en het regulier basisonderwijs, grote verschillen in de ontwikkelingsleeftijd van leerlingen en gedrag van leerlingen en in de vorm van onderwijs en kenmerken van leerkrachten.

**Cognitief niveau.** Leerlingen in het SBO functioneren vrijwel altijd op een cognitief lager niveau dan hun leeftijdsgenoten op de basisschool en er wordt vaak laag gepresteerd (Smeets, 2007). Een groot aantal van de kinderen in het speciaal basisonderwijs heeft een licht verstandelijke beperking, waarbij het ontwikkelingsplafond is bereikt rond de leeftijd van 8 of 9 jaar (groep 5/6); (Ponsioen & van der Molen, 2002). Omdat deze leerlingen meer moeite hebben met de steeds moeilijker wordende leerstof, speelt motivatie een belangrijke rol om zich toch te ontwikkelen.

**Omgeving.** Het streven voor leerlingen binnen het SBO is onderwijs op maat (Soyer, 2016). De leerdoelen worden, anders dan op het regulier basisonderwijs, meer afgestemd op het individuele kind. De leerlingen krijgen les in een meer gestructureerde en ondersteunende omgeving dan leerlingen op de basisschool en er zijn kleine klassen om de kinderen optimaal te kunnen ondersteunen. Hoge verwachtingen passend bij het kind is de uitgangsnorm. Leerkrachten hebben veelal een master Special Educational Needs [SEN] afgerond waardoor zij beter kunnen inspelen op de leerachterstanden of milde gedragsproblemen van een leerling. Door het onderwijs meer af te stemmen op de leerling wordt geprobeerd de leerling extra te motiveren.

### **Het huidige onderzoek naar motivatie in het SBO**

Omdat er in de literatuur weinig over motivatie op het SBO bekend is, worden in dit onderzoek twee onderzoeksvragen gesteld. Hoe relevant is onderzoek naar motivatie op het SBO als het gaat om schoolresultaten? En; welke factoren houden verband met de motivatie van kinderen op het SBO?

Verwacht wordt dat intrinsieke motivatie betere schoolresultaten geeft dan wanneer een leerling niet intrinsiek gemotiveerd is (Deci et al., 1991; Goulart & Bedi, 2016; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Verwacht wordt dat in het SBO dezelfde factoren van invloed zijn als in het reguliere onderwijs. Dit houdt ten eerste in dat de perceptie van de leerkracht van de motivatie van de leerlingen in verband staat met de feitelijke motivatie van een leerling, maar ten tweede ook dat verschillen in de perceptie van leerkracht en leerlingen van de motivatie van de leerlingen mogelijk een rol in het schoolprestaties van de leerlingen kunnen spelen. Tenslotte houdt deze verwachting in dat de relatie van de leerkracht met de leerlingen tot meer intrinsieke motivatie zal leiden (Deci & Ryan, 2000; De Meester et al., 2016; Hidi & Renninger, 2010; Lankman, 2016; Rosenthal, 2002; Öqvist & Malmström, 2016).

## Methoden

### Participanten

De participanten in het onderzoek waren 40 Nederlandse kinderen (65% jongens) van 9 tot 13 jaar oud ( $M= 10.90$ ,  $SD= .87$ ) uit de groepen 6 (37.5%), 7 (35%) en 8 die onderwijs volgden op een school voor speciaal basisonderwijs (zie Tabel 1). Alle participanten beheersten het Nederlands voldoende. De onderzoeksgroep is afkomstig van één school voor speciaal basisonderwijs in een stad in het midden van Nederland.

### Meetinstrumenten

**Motivatie.** De intrinsieke motivatie van de leerlingen wordt gemeten met de Harter's motivatie schaal (Harter, 1981a). Deze schaal meet in hoeverre een kind gemotiveerd is en of dit meer intrinsieke of extrinsieke motivatie betreft (Harter, 1981a). De schaal bestaat uit twee factoren, een motivationele en informationele factor, waarbij in dit onderzoek alleen de motivationele factor wordt gebruikt (Harter, 1981a). De motivationele factor geeft aan wat een kind het liefste doet en meet de motivatie van een kind op een continuüm, waarbij een hoge score een hoge intrinsieke motivatie betekent. Een voorbeelditem is: 'sommige kinderen vinden moeilijk werk leuk omdat het een uitdaging is, maar andere kinderen hebben liever makkelijk werk zodat ze zeker weten dat ze het kunnen'. Bij elke vraag moet eerst gekozen worden bij welke van de twee tegenovergestelde groepen de leerling het beste past. Vervolgens wordt gekozen in hoeverre dit op hem of haar van toepassing is: een beetje waar of helemaal waar. Er bestaat van deze vragenlijst zowel een versie die door het kind kan worden ingevuld als een versie voor de leerkracht. De leerlingenlijst bestaat uit 30 vragen en de leerkrachtenversie uit 10. De betrouwbaarheid en validiteit van deze vragenlijst zijn beide



als voldoende beoordeeld en de leerling-leerkrachtbeoordeling correleren positief met elkaar (Harter, 1981b).

**Schoolresultaten.** De behaalde resultaten op school zijn bekeken door middel van het Leerrendement per CITO-vak (e.g., begrijpend-lezen, reken-wiskunde). Het leerrendement neemt de toetsmaat en het niveau van het kind samen om tot een percentage te komen wat het resultaat aangeeft na het leerproces. Een percentage van 100 procent betekent dat een kind perfect op het niveau werkt dat passend is bij zijn leeftijd. Zit het kind daar boven of onder, dan behaalt hij ofwel een beter resultaat dan verwacht mag worden bij zijn leeftijd, ofwel een minder resultaat dan verwacht mag worden bij zijn leeftijd. Er is gekeken naar het leerrendement van zes verschillende CITO-toetsen halverwege het schooljaar 2016-2017, voorafgaand aan het motivationele onderzoek. Er is gekeken naar de oorspronkelijke toets, vanwege de subjectiviteit van doortoetsen. Zo kan de ene docent kiezen om door te toetsen, waar de andere docent niet doortoetst.

**Vershil in de door de leerkracht en leerling waargenomen motivatie.** Om het verschil in intrinsieke motivatie gerapporteerd door de leerling en leerkracht te meten wordt gebruik gemaakt van het verschil in leerling- en leerkrachtrapportage, waarbij de leerkrachtrapportage wordt afgetrokken van de leerlingrapportage. In welke richting het verschil invloed heeft kan op deze manier bekeken worden.

**Relatie met de leerkracht.** Omdat er geen geschikte vragenlijsten beschikbaar zijn om separaat de onderdelen autonomie-ondersteuning, leiderschap en psychologische controle te meten, is gezocht naar een instrument wat de algemene relatie met de leerkracht meet. Hiervoor is de Leer Klimaat Vragenlijst (LKV) geschikt bevonden. De LKV meet in hoeverre een leerling zich gesteund voelt door zijn of haar leerkracht en of hij zich prettig voelt in de huidige leersituatie (Williams & Deci, 1996). Dit wordt gemeten op een continuüm waarbij een hoge score een hoge steun betekent. De vragenlijst bestaat uit 15 vragen met een zevenpunts Likert schaal. De waargenomen relatie met de leerkracht is de totale score van 15 vragen. Een voorbeeldvraag is: 'Ik voel dat mijn juf of meester veel om mij geeft'. De vragenlijst heeft een hoge interne consistentie en meet één construct (Williams & Deci, 1996).

### **Procedure**

De vragenlijsten die zijn gebruikt zijn voor het onderzoek van Lankman (2016) zijn naar het Nederlands vertaald door drie personen die zowel het Nederlands als het Engels goed beheersen. Hierna is gediscussieerd om tot een zo goed mogelijke vertaling te komen.

De participanten in dit onderzoek zijn benaderd via het netwerk van de onderzoeker. Er is eerst toestemming verkregen van de directeur van de school, daarna is er toestemming

verkregen van ouders en kinderen. In het huidige onderzoek is sprake van een replicatie onderzoek. Het onderzoek van Lankman (2016) is, waar mogelijk, herhaald, maar aangepast voor de SBO doelgroep.

De dataverzameling heeft plaatsgevonden in april. Tijdens de afname is aan de kinderen het doel van het onderzoek uitgelegd. De voorbeeldvragen uit Harter's vragenlijst zijn klassikaal behandeld en ingevuld om zeker te zijn dat de participanten de vraagstelling begrepen. Daarna hebben de participanten in twee groepen de vragenlijst ingevuld, een groep individueel en een groep waarbij de vragen zijn voorgelezen. Toen alle leerlingen de Harter's vragenlijst ingevuld hadden, is de LKV uitgelegd en ingevuld. De leerlingen die hierbij leeshulp wilden hebben, hebben hierbij weer leeshulp ontvangen. Alle deelnemende leerlingen hebben na afloop een presentje gekregen.

### **Data-analyse**

Voor de analyse van de data is gebruik gemaakt van het programma *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versie 24. De betrouwbaarheid van de vragenlijsten is berekend met behulp van Cronbach's Alpha. Om te kijken of het leerrendement van de zes CITO-vakken als één factor gezien kan worden is een principale componentenanalyse met oblimin rotatie uitgevoerd, omdat samenhang verwacht werd tussen de zes items. Om te onderzoeken of er een verband is tussen de intrinsieke motivatie en schoolresultaten, verschil in rapportage door leerling en leerkracht voor motivatie en resultaat én het verband tussen de relatie met de leerkracht en intrinsieke motivatie is een Pearson correlatie uitgevoerd. Om te kijken of er een verschil is in rapportages van leerlingen en leerkracht over de motivatie van de leerling is een within-subjects variantieanalyse gebruikt.

## **Resultaten**

De resultaten van de onderzoeksvragen zullen per onderzoeksvraag worden uitgewerkt.

### **Vorbereidende analyses.**

Ten eerste is de betrouwbaarheid van de vragenlijsten berekend met behulp van Cronbach's Alpha. De Harter's vragenlijst, leerlingen versie bleek in deze steekproef minimaal betrouwbaar op basis van de criteria van Nunnally en Bernstein (1994): motivationele factor  $\alpha = .55$ . Hoewel deze betrouwbaarheid laag is, werd toch besloten om deze vragenlijst mee te nemen in het huidige onderzoek. De vragenlijst werd niet extra betrouwbaar wanneer één item niet meer werd meegenomen. De Harter's vragenlijst, leerkrachtenversie bleek betrouwbaar, motivationele factor  $\alpha = .79$ , evenals de LKV  $\alpha = .77$ .

Om te kijken of het leerrendement van de zes CITO-vakken als één factor gezien kan worden is een principale componentenanalyse met oblimin rotatie uitgevoerd. De principale componentenanalyse geeft aan dat de zes items een tweedimensionale schaal vormen: er zijn twee componenten met een eigenwaarde boven de 1 (eigenwaardes zijn 3.08 en 1.35). De eerste component wordt gevormd door *Leerrendement technisch lezen DMT*, *Leerrendement technisch lezen AVI* en *Leerrendement spelling*, waarbij *Leerrendement technisch lezen DMT* de hoogste lading heeft (componentlading is 0.96). De schaal is goed betrouwbaar,  $\alpha = .90$ . De tweede component wordt gevormd door *Leerrendement rekenen*, *Leerrendement begrijpend lezen* en *Leerrendement woordenschat*, waarbij *Leerrendement rekenen* de hoogste lading heeft (componentlading = 0.79). De schaal is voldoende betrouwbaar,  $\alpha = .62$ .

Wat opvalt is aan de tweedeling in CITO-vakken is dat de eerste component bestaat uit onderdelen die normaliter getest worden bij een vermoeden van dyslexie. Bij dyslexie is er sprake van tekorten in de automatisering (Blomert, 2005). Het is daarom mogelijk dat deze items samenhangen omdat zij allen gebruik maken van automatisering. Voor de duur van het verslag zal omwille van de leesbaarheid naar deze component, bestaande uit technisch lezen DMT, technisch lezen AVI en spelling, verwezen worden als automatisering. De vaardigheden in de tweede component, begrijpend lezen, woordenschat en rekenen, doen allen een beroep op de verbale intelligentie en het begrip. Naar deze component zal voor de duur van dit verslag dan ook worden verwezen als begrip.

### **Beschrijvende resultaten**

In Tabel 1 zijn de beschrijvende gegevens weergegeven van de kinderen in het SBO.

Tabel 1

*Beschrijvende gegevens van de Leerlingen in het SBO over Intrinsieke Motivatie, de Relatie met de Leerkracht en het Leerrendement*

	Leerlingen SBO (N=40)
Leeftijd ( <i>jaren</i> )	
Gemiddelde ( <i>SD</i> )	10.90 (0.87)
Sekse, <i>n</i> (%)	
Mannen	26 (65%)
Vrouwen	14 (35%)
Factoren, <i>M</i> ( <i>SD</i> )	
Motivatie door leerling	2.39 (0.28)
Motivatie door leerkracht	2.20 (0.53)
Relatie met de leerkracht beoordeeld door de leerling	78.95 (12.59)
Leerrendement AVI, DMT, Spelling	66.26 (28.50)
Leerrendement Woordenschat, Begrijpend lezen, Rekenen	54.19 (17.37)

### **Intrinsieke motivatie en schoolresultaten**

Middels een Pearson correlatie is het verband tussen de intrinsieke motivatie van kinderen in het SBO en de schoolresultaten getoetst. Daaruit bleek een matig-tot-sterke correlatie op basis van de criteria van Cohen (1977) tussen de door de leerling gerapporteerde intrinsieke motivatie en het leerrendement op het gebied van begrip,  $r(39) = .40, p < .05$ . Er bleek geen correlatie tussen de door de leerling gerapporteerde intrinsieke motivatie voor school en het leerrendement op het gebied van automatisering,  $r(39) = .12, p = > .1$ .

Ook is er getoetst of er een verband was tussen de intrinsieke motivatie van het kind gerapporteerd door de leerkracht en schoolresultaten. Er bleek een sterke correlatie tussen de intrinsieke motivatie gerapporteerd door de leerkracht en het leerrendement op het gebied van begrip,  $r(39) = .53, p < .01$ . Er is eveneens een matige correlatie tussen de intrinsieke motivatie gerapporteerd door de leerkracht en het leerrendement op het gebied van automatisering,  $r(39) = .33, p < .05$ .

### **Verskil in intrinsieke motivatie gerapporteerd door leerling en leerkracht**

Een within-subjects variantieanalyse is gebruikt om het verschil in rapportages van leerlingen en leerkracht te bekijken. Er bleek een significant verschil te zijn tussen de gerapporteerde intrinsieke motivatie door de leerling en de leerkracht,  $F(1, 39) = 5.40, p$

<.05. Leerlingen rapporteren gemiddeld een iets hogere intrinsieke motivatie dan de leerkrachten over de leerlingen doen.

### **Vershil in leerling- en leerkracht-gerapporteerde intrinsieke motivatie en schoolresultaten**

Of er een verband is tussen de schoolresultaten van een leerling en een verschil in beoordeling van de leerling en leerkracht over de intrinsieke motivatie van de leerling, is bekeken met een Pearson correlatie. Er is gekeken naar het verschil tussen de rapportage van de leerling en de leerkracht in combinatie met de schoolresultaten van de leerling, waarbij de rapportage van de leerling in de meeste gevallen hoger was dan die van de leerkracht, zoals hierboven benoemd. Er is een matige correlatie voor het verschil tussen de intrinsieke motivatie gerapporteerd door leerling en leerkracht en het leerrendement op het gebied van begrip,  $r(39) = -.33, p < .05$ . Een lager leerrendement op begripvakken hangt samen met een lagere gerapporteerde motivatie door de leerkracht ten opzichte van de leerling. Als dit verschil tussen leerling en leerkracht groter wordt, wordt het leerrendement op het gebied van begrip steeds lager. Er is geen correlatie tussen het verschil in rapportages door leerkracht en leerling en het leerrendement op het gebied van automatisering,  $r(39) = -.283, p > .05$ .

### **Relatie met de leerkracht en intrinsieke motivatie**

Om te kijken of er een verband is tussen de relatie met de leerkracht en intrinsieke motivatie is bekeken middels een Pearson correlatie. Er blijkt geen significante correlatie tussen de relatie met de leerkracht en de intrinsieke motivatie zoals gerapporteerd door de leerling,  $r(39) = .09, p > .1$ , of gerapporteerd door de leerkracht,  $r(39) = .08, p > .1$ .

## **Discussie**

Het doel van het huidige onderzoek was om het verband tussen intrinsieke motivatie en schoolresultaten in het SBO te onderzoeken en te bekijken welke factoren verband houden met intrinsieke motivatie. Uit de resultaten bleek dat intrinsieke motivatie zoals gerapporteerd door de leerlingen in het SBO in dit onderzoekverband houdt met begripvakken, namelijk: begrijpend lezen, rekenen en woordenschat. Er is geen verband gevonden tussen de intrinsieke motivatie en schoolresultaten voor vakken waarvoor automatisering gewenst is, namelijk: technisch lezen AVI, technisch lezen DMT en spelling. De intrinsieke motivatie zoals gerapporteerd door de leerkracht blijkt in dit onderzoek verband te houden met alle schoolresultaten. Het lijkt er dus op dat de intrinsieke motivatie relevant is voor schoolresultaten. Het verschil in intrinsieke motivatie gerapporteerd door leerling en leerkracht blijkt verband te houden met leerrendement op de begripvakken. Een groter

verschil in perceptie tussen leerkracht en leerling hangt bovendien samen met een lager leerrendement op deze begripvakken. Dit geldt niet voor vakken waarvoor automatisering gewenst is. Uit het huidige onderzoek blijkt geen verband tussen de relatie van de leerling met de leerkracht en motivatie. Alleen de perceptie van de leerkracht en het verschil tussen de perceptie van de leerling en leerkracht blijken daarmee factoren te zijn die samenhangen met motivatie of schoolresultaten.

Ten eerste blijkt er, zoals verwacht vanuit de literatuur, een matig verband te zijn tussen de intrinsieke motivatie gerapporteerd door de leerling en schoolresultaten (Deci et al., 1991; Goulart & Bedi, 2016; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Dit zou kunnen betekenen dat intrinsieke motivatie schoolresultaten bevordert. Het gaat hier om een correlatieel onderzoek, waardoor de richting van het verband niet na te gaan is. Hoewel in de literatuur wordt aangenomen dat motivatie van invloed is op schoolprestaties, is de andere richting ook mogelijk: namelijk dat schoolprestaties van invloed zijn op de motivatie van de leerling. Experimenteel onderzoek is nodig om hierover uitsluitsel te bieden. Een dergelijk onderzoek kan bijvoorbeeld zijn dat eerst leerlingen random worden ingedeeld in drie groepen waarbij schoolresultaten worden getoond in hoog, gemiddeld en laag, en vervolgens de motivatie wordt gemeten, en andersom, waarbij eerst de motivatie wordt gemeten en vervolgens de cijfers worden ingedeeld.

Een onverwachte bevinding was dat dit verband alleen gevonden is voor de vakken woordenschat, begrijpend lezen en rekenen (begrip), en niet op het gebied van technisch lezen DMT, AVI en spelling (automatisering). Het feit dat er geen verband gevonden is tussen de intrinsieke motivatie en de schoolresultaten op het gebied van automatisering zou wellicht kunnen voortkomen de leerproblematiek die voorkomt in het SBO. Zo zijn er bijvoorbeeld kinderen met dyslexie, waarbij een subtiele afwijking in de hersenfuncties vanuit een genetische predispositie zorgt voor problemen met lezen en spelling (Blomert, 2005). Voor kinderen met dyslexie is het ongeacht hun motivatie en inspanning waarschijnlijk moeilijker om goede schoolresultaten te halen. Op begripvakken als begrijpend lezen en woordenschat heeft dyslexie minder invloed (Blomert, 2005). Intrinsieke motivatie zou dan wellicht meer invloed kunnen hebben op de schoolresultaten.

Een tweede onverwachte bevinding is dat motivatie zoals gerapporteerd door de leerkracht wel samenhangt met schoolresultaten op automatisering, maar motivatie zoals gerapporteerd door de leerling niet. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerkrachten de motivatie van leerlingen afleiden uit schoolresultaten op alle vakken, terwijl leerlingen hun motivatie alleen afleiden uit schoolresultaten in vakken die gebaseerd zijn op

begrip. De leerlingen zouden zich kunnen vasthouden aan het feit dat zij moeite hebben met de automatiseringsvakken door bijvoorbeeld dyslexie. Het is mogelijk dat zij slechtere resultaten op deze vakken daarom niet zien als een tekort in motivatie. Uit deze resultaten blijkt echter niet hoe het mechanisme precies werkt, dus meer onderzoek naar de perceptie van de leerkracht en de invloed op schoolresultaten van de leerling is wenselijk.

Ten tweede, blijkt er, zoals verwacht, een verband te zijn tussen de gerapporteerde intrinsieke motivatie door de leerling en de leerkracht. De leerling in het SBO rapporteerde een iets hogere intrinsieke motivatie dan de leerkracht. Deze resultaten komen overeen met de bevindingen in het regulier onderwijs (Lankman, 2016). Dit betekent dat zowel in het SBO als in het regulier onderwijs de leerlingen zichzelf meer gemotiveerd vinden dan dat de leerkrachten de leerlingen vinden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerlingen de vragenlijst sociaal wenselijk hebben ingevuld. Mensen zijn geneigd zichzelf beter te presenteren wanneer zij een zelfbeoordelingsvragenlijst invullen (Holtgraves, 2004).

Daarnaast blijkt, zoals verwacht, het verschil tussen de gerapporteerde intrinsieke motivatie door de leerling en leerkracht negatief verband te houden met de schoolresultaten van de leerling. Dit is echter alleen het geval bij de begripvakken. Een lager leerrendement op begripvakken hangt samen met groter verschil tussen de rapportages van motivatie. Hoe lager de leerkracht rapporteert dan de leerling, hoe lager het leerrendement op de begripvakken. Een mogelijke verklaring voor deze bevindingen zou het Pygmalion effect kunnen zijn, waarbij lagere verwachtingen van een leerkracht zorgen voor lagere schoolresultaten (Rosenthal, 2002). Hoewel nog niet getoetst is of ditzelfde effect geldt voor de inschatting van de motivatie door de leerkracht, zou dit kunnen impliceren dat wanneer de leerkracht de motivatie van de onderschat, dit zorgt voor lagere schoolresultaten. Een mogelijkheid is dat de leerkracht de leerling niet gemotiveerd vindt waardoor hij deze minder stimuleert en uit daagt. Dit zou op den duur kunnen zorgen voor lagere schoolresultaten. Dit is echter een assumptie. Er is hier sprake van een correlationeel onderzoek. Een andere mogelijke verklaring zou dus kunnen zijn dat leerlingen die minder goed presteren, ook minder intrinsiek gemotiveerd zijn, maar dit niet rapporteren, terwijl de leerkracht dit wel rapporteert. Dit is een mogelijk gevolg van de eerder genoemde sociale wenselijkheid. Een experimenteel vervolgonderzoek door bijvoorbeeld het random toewijzen van leerlingen aan leerkrachten die de motivatie hoog, gemiddeld en laag inschatten, zou meer duidelijkheid kunnen geven of het Pygmalion effect ook voor de inschatting van motivatie geldt. De inschatting van de docent kan bijvoorbeeld worden gemanipuleerd worden door middel van verschillende uitleg per groep over tekenen van motivatie.

Ten slotte is er, tegen de verwachting in, geen verband gevonden tussen de relatie met de leerkracht en intrinsieke motivatie. Dit komt overeen met de resultaten van Lankman (2016) in het regulier onderwijs: ook deze studie vond dat er geen verband was tussen de relatie met de leerkracht en intrinsieke motivatie. Vanuit de literatuur werd echter verwacht dat een goede relatie tussen leerling en leerkracht zou zorgen voor een hogere motivatie (Deci & Ryan, 2000; De Meester et al., 2016; Öqvist & Malmström, 2016). Een mogelijke verklaring voor het uitblijvend verband in zowel het regulier onderwijs als het SBO zou kunnen zijn dat de gebruikte vragenlijst zich teveel richt op één component van de relatie met de leerkracht, namelijk autonomie. Autonomie ontwikkelt zich normaliter pas gedurende de adolescentie. Jonge kinderen en ook oudere kinderen met een ontwikkelingsachterstand zijn afhankelijk van volwassenen (Helwig & Turiel, 2011). Omdat de autonomie van de leerlingen mogelijk nog onvoldoende ontwikkeld is, hechten zij minder waarde aan de ondersteuning hiervan. Mogelijk zorgt het gebruik van deze vragenlijst om deze reden voor het nulresultaat. Omdat het verband nog onduidelijk is, kan een vervolgonderzoek met meerdere vragenlijsten gericht op psychologische controle, leiderschap en autonomie ondersteuning mogelijk het verband tussen de relatie met de leerkracht en de intrinsieke motivatie duidelijker maken. Leiderschap en psychologische controle lijken bij jonge kinderen al wel belangrijk (Earl et al., 2017; Öqvist & Malmström, 2016) en zijn minder afhankelijk van de leeftijd of lagere cognitieve vermogens.

### **Beperkingen**

Het huidige onderzoek is uitgevoerd binnen het speciaal basisonderwijs. Vanuit de literatuur bleek weinig informatie hoe deze groep zou reageren. Dit heeft een aantal gevolgen gehad voor het onderzoek. Zoals genoemd in de inleiding heeft deze groep lagere cognitieve vermogens. Dit is mogelijk terug te zien in de moeilijkheid van de vragenlijst. Vrijwel alle kinderen hebben voor de motivatievragenlijst verlengde instructie gehad, omdat ze de opzet van de lijst niet snaptten of omdat ze de vraag te moeilijk vonden. Ook is te zien dat een aantal kinderen alleen de hokjes ‘helemaal waar’ of ‘een beetje waar’ hebben gebruikt. Het antwoordformat is daarmee wellicht niet geschikt voor kinderen in het SBO. Dit is ook terug te zien in de betrouwbaarheid van de lijst, deze laat zien dat er maar een net voldoende samenhang is tussen de antwoorden. Wellicht is de vragenlijst te ingewikkeld voor leerlingen in het SBO met lagere cognitieve mogelijkheden. Het zou wenselijk kunnen zijn om voor onderzoek in het SBO een aangepaste vragenlijst te maken met een ander antwoordformat, waardoor het voor de kinderen gemakkelijker te begrijpen is.



Daarnaast zijn er aanpassingen aan de procedure gedaan waardoor het onderzoek niet geheel gestandaardiseerd is. Het onderzoek is per klas afgenomen, in plaats van in een groep tegelijk, waardoor de procedure per klas wat afweek. Ook is er individuele hulp gegeven om kinderen de vragen zo goed mogelijk te kunnen laten beantwoorden. Verder is er in het huidige onderzoek gebruik gemaakt van één school uit midden Nederland met een kleine steekproef, waardoor de resultaten niet representatief zijn voor alle SBO leerlingen van 8 tot 13. Een longitudinaal vervolgonderzoek met een grotere spreiding van scholen kan een betrouwbaarder beeld geven van de intrinsieke motivatie van kinderen in het SBO en de invloeden hierop.

### **Sterke kanten**

Dit onderzoek is het eerste onderzoek wat zich richt op de intrinsieke motivatie van leerlingen in het SBO en de factoren die verband houden met intrinsieke motivatie en is daarmee een mooie aanvulling op de eerdere onderzoeken in regulier onderwijs. Er is gebruik gemaakt van rapportage door zowel leerling als leerkracht, waardoor gepoogd is een vollediger beeld te krijgen van de motivatie van de leerling dan wanneer alleen de rapportage door de leerling of leerkracht zou worden ingevuld. Door de verschillen tussen de rapportages te bekijken is een eerste beeld verkregen van het verschil tussen leerling en leerkracht en het effect hiervan. Hoewel onduidelijk is hoe het verschil tussen de rapportage van de leerling en leerkracht precies geïnterpreteerd kan worden, blijkt wel dat de inschatting van de intrinsieke motivatie door de leerkracht verband hield met het leerrendement van de leerling. Hiermee is een belangrijke eerste stap gezet in het ontdekken van factoren die van invloed zijn op de motivatie en schoolresultaten van leerlingen in het SBO. In vervolgonderzoek kan het verschil tussen de leerling en leerkrachtrapportages nader bekeken worden, zodat duidelijk wordt of dit verschil inderdaad betekent dat de lagere inschatting van de leerkracht zorgt voor een lager leerrendement, of dat het mogelijk gaat om de invloed van het leerrendement op de beoordeling van de motivatie door leerling en leerkracht.

### **Conclusie**

Concluderend kan gezegd worden dat het huidige onderzoek een bijdrage heeft geleverd aan de kennis over intrinsieke motivatie in het speciaal basisonderwijs en over de factoren die van invloed zijn op deze motivatie en de schoolresultaten. Om dit te onderzoeken is er gebruik gemaakt van een replicatie design. Hierdoor is nu duidelijk geworden dat motivatie verband houdt met schoolresultaten, maar dat dit niet voor alle vakken geldt. Er is geen verband tussen de relatie met de leerkracht en intrinsieke motivatie. Motivatie blijkt in SBO dus vooral samen te hangen met schoolresultaat. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat het

verschil in perceptie tussen leerling en leerkracht mogelijk invloed heeft op de schoolresultaten van de leerling op het gebied van begrip. Deze aanwijzing is een mooie opstap voor vervolgonderzoek naar factoren die verband houden met motivatie en schoolresultaten in het SBO.

## Literatuur

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94* (3), 545-561. doi:10.1037//022-0663.94.3.545
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46*, 331-341.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland, Theorie, Praktijk en Beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Braver, T. S., Krug, M. K., Chiew, K. S., Kool, W., Westbrook, J. A., Clement, N. J., Adcock, R. A., ..., Somerville, L. H. (2014). Mechanisms of motivation-cognition interaction: Challenges and opportunities. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 14*, 443-472. doi:10.3758/s13415-014-0300-0
- Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. J., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26* (3), 325-346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4\_6
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership, 68* (1), 16-20. retrieved from: <http://www.beachroadpartnership.sa.edu.au>
- Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2017). Autonomy and competence frustration in young adolescent classrooms: Different associations with active and

- passive disengagement. *Learning and Instruction, 49*, 32-40.  
doi:10.1016/j.learninstruc.2016.12.001
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2014). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 1-12. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.10.006
- Goulart, P., & Bedi, A. S. (2016). Interest in school and educational success in Portugal. *The Journal of Educational Research, 0* (0), 1-15. doi:10.1080/00220671.2016.1160358
- Harter, S. (1981a). A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312. doi:10.1037/0012-1649.17.3.300
- Harter, S. (1981b). A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Manual Reviewed.
- Helwig, C. C., & Turiel, E. (2011). Children's social and moral reasoning. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition* (pp. 567-583). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Hennessey, B. A. (2015). If I were secretary of education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 9* (2), 187-192. doi:10.1037/aca0000012
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41* (2), 111-127. doi:10.1207/s15326985ep4102\_4
- Holtgraves, T. (2004). Social desirability and self-reports: Testing models of socially desirable responding. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30* (2), 161-172.  
doi:10.1177/0146167203259930

- Lankman, T. J. (2016). *Het gebrek aan schoolse intrinsieke motivatie en de invloed van interesses van het kind*. (master's thesis). Retrieved from:  
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/341695>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327. Retrieved from:  
<http://search.proquest.com>
- Meester De, A., Maes, J., Stodden, D., Cardon, G., Goodway, J., Lenoir, M., & Haerens, L. (2016). Identifying profiles of actual and perceived motor competence among adolescents: Associations with motivation, psychical activity, and sports participation. *Journal of Sport Sciences*, 34 (21), 2027-2037. doi:10.1080/02640414.2016.1149608
- Nederlands Jeugd Instituut. (2013). *Media-risico's voor kinderen. Een verkenning*. Retrieved from: <http://www.nji.nl/nl/Publicaties/NJi-Publicaties/Publicaties-Media-risicos-voor-kinderen>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, xx, 1-16.  
doi:10.1080/13632434.2016.1247039
- Piaget, J. (1963). *The Origin of Intelligence in Children*. New York: W. W. Norton.
- Ponsioen, A. J. G. B., & van der Molen, M. J. (2002). *Cognitieve Vaardigheden van Licht Verstandelijk Gehandicapte Kinderen en Jongeren. Een Onderzoek naar Mogelijkheden*. Ermelo: Landelijk Kenniscentrum LVB.
- Prins, P., & Braet, C. (2014). *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In J. Aronson (Eds.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (33-36).
- 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
- Smeets, E. (2007). *Speciaal of apart. Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen*. Nijmegen: ITS.
- Soyer, M. (2016). *Schoolgids Wissel 2016-2017*. Retrieved from: [www.schoolgidsie.nl](http://www.schoolgidsie.nl)
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (180). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, *16*, 37-58. Verkregen van: <http://www.studioglobo.be/>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J., & Lens, W. (2009). What's usefulness of your schoolwork? The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, *7* (2), 155-163.  
doi:10.1177/1477878509104320
- Wilson, T. M., Zheng, C., Lemoine, K. A., Martin, C. P., & Tang, Y. (2016). Achievement goals during middle childhood: Individual differences in motivation and social adjustment. *The Journal of Experimental Education*, *84* (4), 723-743.  
doi:10.1080/00220973.2015.1094

# INTRINSIEKE MOTIVATIE IN HET SPECIAAL BASISONDERWIJS

Bijlage 1a: Harter's Motivatie Schaal voor Leerlingen

	Helemaal waar voor mij	Beetje waar voor mij				Beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij
<b>Voorbeeld vragen</b>							
<b>a.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen spelen liever buiten in hun vrije tijd	MAAR	Andere kinderen kijken liever TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>b.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden patat lekkerder dan pannenkoeken	MAAR	Andere kinderen vinden pannenkoeken lekkerder dan patat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>1.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden moeilijk werk leuk omdat het een uitdaging is	MAAR	Andere kinderen hebben liever makkelijk werk zodat ze zeker weten dat ze het kunnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wanneer sommige kinderen iets niet meteen begrijpen, willen ze dat de juf of meester het antwoord geeft	MAAR	Andere kinderen zouden het liever zelf proberen op te lossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen werken aan opdrachten om te leren hoe ze het kunnen oplossen	MAAR	Andere kinderen werken aan opdrachten omdat het moet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen denken meestal dat wat de juf of meester zegt klopt	MAAR	Andere kinderen denken soms dat hun eigen ideeën beter zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten dat ze een fout hebben gemaakt zonder dat de juf of meester dat tegen hun heeft gezegd	MAAR	Andere kinderen moeten aan de juf of meester vragen of ze een fout hebben gemaakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6.</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden moeilijke opdrachten leuk omdat ze plezier hebben in het oplossen daarvan	MAAR	Andere kinderen vinden het niet leuk om moeilijke opdrachten op te lossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# INTRINSIEKE MOTIVATIE IN HET SPECIAAL BASISONDERWIJS

	Helemaal waar voor mij	Beetje waar voor mij				Beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen doen hun schoolwerk omdat de juf of meester dat zegt	MAAR	Andere kinderen doen hun schoolwerk om meer te weten te komen over een heleboel dingen waar ze meer van willen weten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als sommige kinderen een fout maken, willen ze liever zelf naar het goede antwoord zoeken	MAAR	Andere kinderen willen liever de juf of meester vragen hoe ze het goede antwoord kunnen krijgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten of het goed gaat op school zonder dat zij hun cijfers weten	MAAR	Andere kinderen hebben hun cijfers nodig om te weten of het goed gaat op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn het met de juf of meester eens omdat ze denken dat die bijna altijd gelijk heeft	MAAR	Andere kinderen zijn het soms niet eens met de juf of meester en vinden hun eigen mening beter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen willen liever alleen leren wat ze echt moeten leren op school	MAAR	Andere kinderen zouden het liefst zoveel mogelijk leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het leuk om zelf dingen te leren omdat ze het interessant vinden	MAAR	Andere kinderen denken dat het beter is om de dingen te leren die de juf of meester belangrijk vindt om te leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen lezen dingen omdat ze het onderwerp leuk vinden	MAAR	Andere kinderen lezen dingen omdat de juf of meester wil dat ze dat lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen hebben hun rapport nodig om te weten hoe goed ze het doen op school	MAAR	Andere kinderen weten zelf, zonder hun rapport te zien, hoe goed ze het doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## INTRINSIEKE MOTIVATIE IN HET SPECIAAL BASISONDERWIJS

	Helemaal waar voor mij	Beetje waar voor mij				Beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als het sommige kinderen niet lukt om een opdracht op te lossen, vragen ze de juf of meester om hulp	MAAR	Andere kinderen blijven proberen om de opdracht zelf op te lossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het leuk om nieuwe opdrachten te krijgen op een hoger niveau	MAAR	Andere kinderen willen liever opdrachten blijven doen die gemakkelijk zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden de mening van de juf of meester over hun werk het meest belangrijk	MAAR	Voor andere kinderen is hun eigen mening over hun werk het belangrijkste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen stellen vragen in de klas omdat ze nieuwe dingen willen leren	MAAR	Andere kinderen stellen vragen omdat ze willen opvallen bij de juf of meester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten niet zeker hoe ze een toets hebben gemaakt tot ze hun cijfer krijgen	MAAR	Andere kinderen weten eigenlijk best hoe ze de toets hebben gemaakt voor ze hem terugkrijgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het fijn als de juf of meester hen helpt met het plannen van hun werk	MAAR	Andere kinderen vinden het leuk om zelf te plannen wat ze gaan doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden dat ze inspraak moeten hebben in welk werk ze op school moeten doen	MAAR	Andere kinderen vinden dat de juf of meester moet besluiten wat voor werk ze moeten doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden schoolvakken leuk waar ze makkelijk de antwoorden voor kunnen leren	MAAR	Andere kinderen vinden opdrachten leuk die hun diep laten nadenken en die moeilijk zijn om op te lossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten niet zeker of hun werk goed is tot de leerkracht het hen vertelt	MAAR	Andere kinderen weten of het goed is voor de juf of meester het vertelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## INTRINSIEKE MOTIVATIE IN HET SPECIAAL BASISONDERWIJS

	Helemaal waar voor mij	Beetje waar voor mij				Beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen proberen graag om opdrachten zelf op te lossen	MAAR	Andere kinderen vinden het fijner om de juf of meester te vragen hoe het moet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen doen extra opdrachten om hogere cijfers te krijgen	MAAR	Andere kinderen doen extra opdrachten om meer te leren over dingen die ze interessant vinden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het het beste als zij zelf beslissen wanneer ze aan welk vak werken	MAAR	Andere kinderen denken dat het het beste is wanneer de juf of meester beslist wanneer aan welk vak wordt gewerkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten dat ze niet goed hun best hebben gedaan voor een opdracht als ze die inleveren	MAAR	Andere kinderen moeten wachten tot ze hun cijfer krijgen om te weten of ze beter hun best hadden moeten doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden moeilijk schoolwerk niet leuk omdat ze dan te hard moeten werken	MAAR	Andere kinderen vinden moeilijk schoolwerk leuk omdat ze het interessanter vinden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het leuk om hun schoolwerk zonder hulp te doen	MAAR	Andere kinderen vinden het fijn wanneer de juf of meester hen helpt met hun schoolwerk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen werken heel hard om goede cijfers te halen	MAAR	Andere kinderen werken hard omdat ze het erg leuk vinden om dingen te leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# INTRINSIEKE MOTIVATIE IN HET SPECIAAL BASISONDERWIJS

## Bijlage 1b: Harter's Motivatie Schaal voor Leerkrachten

Naam van Leerling \_\_\_\_\_ Groep \_\_\_\_\_ Beoordelaar \_\_\_\_\_

Bedenk voor elke vraag hoe de leerling, volgens jouw mening, is. Kies eerst wat voor een soort leerling hij of zij is – of de linker of de rechter groep beter past – kies daarna of dit een beetje waar of helemaal waar is voor de leerling. Vul dus één van de vier vakjes per vraag in.

	Helemaal waar	Beetje waar		OF		Beetje waar	Helemaal waar
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling geeft een voorkeur aan gemakkelijk werk waarvan hij/zij zeker is dat hij/zij het kan doen	OF	Deze leerling heeft een voorkeur voor moeilijker werk dat uitdagend is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling is het niet altijd eens met de leerkracht en houdt vast aan zijn/haar eigen mening	OF	Normaal gesproken is deze leerling het over de meeste dingen eens met de leerkracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling doet extra opdrachten om dingen te leren die hem/haar interesseren	OF	Deze leerling doet extra opdrachten om betere cijfers te krijgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling vindt het fijn om door de leerkracht geholpen te worden met zijn/haar schoolwerk	OF	Deze leerling vindt het fijn om zijn/haar schoolwerk zelfstandig te doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling weet hoe goed hij/zij het op school doet zonder beoordelingen te weten	OF	Deze leerling heeft beoordelingen nodig om te weten hoe goed hij/zij het op school doet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling vindt het fijn om nieuw werk te gaan doen met een moeilijker niveau	OF	Deze leerling zou liever opdrachten blijven doen die gemakkelijk zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling denkt bijna altijd dat wat de leerkracht zegt goed is	OF	Deze leerling denkt soms dat zijn/haar eigen ideeën beter zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling doet zijn/haar schoolwerk omdat de leerkracht dat van hem/haar verwacht	OF	Deze leerling doet schoolwerk om veel te ontdekken over dingen die hij/zij wil doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling vindt het fijn om zelf uit te vinden hoe hij/zij de schoolopdrachten op kan lossen	OF	Deze leerling vraagt liever aan de leerkracht hoe het gedaan moet worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling is niet zeker of zijn/haar werk echt goed is tot de leerkracht hem/haar dat vertelt	OF	Deze leerling weet of zijn werk goed is of niet voordat de leerkracht hem/haar dat vertelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## INTRINSIEKE MOTIVATIE IN HET SPECIAAL BASISONDERWIJS

### Bijlage 2: Leer Klimaat Vragenlijst

		Helemaal niet mee eens			Het maakt mij niet uit			Helemaal mee eens	
1.	Ik heb het gevoel dat mijn juf of meester mij zelf ook wat laat kiezen	1	2	3	4	5	6	7	
2.	Ik voel dat mijn juf of meester mij begrijpt	1	2	3	4	5	6	7	
3.	Ik kan eerlijk zijn over wat ik denk en vind tegen mijn juf of meester tijdens de les	1	2	3	4	5	6	7	
4.	Mijn juf of meester vertrouwt erop dat ik het schoolwerk goed kan doen	1	2	3	4	5	6	7	
5.	Ik voel dat mijn juf of meester mij goed vindt zoals ik ben	1	2	3	4	5	6	7	
6.	Mijn juf of meester zorgt dat ik helemaal begrijp waarom ik de opdracht maak en wat ik er voor moet doen	1	2	3	4	5	6	7	
7.	Mijn juf of meester moedigt mij aan om vragen te stellen	1	2	3	4	5	6	7	
8.	Ik vertrouw mijn juf of meester helemaal	1	2	3	4	5	6	7	
9.	Mijn juf of meester beantwoordt mijn vragen volledig, zodat ik alles weet	1	2	3	4	5	6	7	

## INTRINSIEKE MOTIVATIE IN HET SPECIAAL BASISONDERWIJS

	Helemaal niet mee eens				Het maakt mij niet uit			Helemaal mee eens
<b>10.</b> Mijn juf of meester luistert naar hoe ik dingen zou willen doen.	1	2	3	4	5	6	7	
<b>11.</b> Mijn juf of meester kan heel goed omgaan met hoe iemand zich voelt (bijvoorbeeld boos of blij)	1	2	3	4	5	6	7	
<b>12.</b> Ik voel dat mijn juf of meester veel om mij geeft	1	2	3	4	5	6	7	
<b>13.</b> Ik voel me rot door de manier waarop de juf of meester tegen mij praat	1	2	3	4	5	6	7	
<b>14.</b> Mijn juf of meester probeert te begrijpen hoe ik dingen zie, voor zij of hij voorstelt om dingen op een nieuwe manier te doen	1	2	3	4	5	6	7	
<b>15.</b> Ik voel me vrij om tegen de juf of meester te zeggen hoe ik mij voel	1	2	3	4	5	6	7	