

Universiteit Utrecht
Master Klinische kinder- en Jeugdpsychologie

THESIS

**Stagemotivatie bij adolescenten van het
praktijkonderwijs**

L.T. Mensink [4075161]

05-07-2017

Dr. A. Oosterwegel

D.A. de Maat

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between three basic psychological needs (autonomy, competence and relatedness) and the internalization of motivation and the potential moderation of executive functioning in this relationship among low-educated adolescents. Three questionnaires about various types of motivation, the three basic psychological needs and executive functioning were administered from 70 adolescents (15-18 yr.) in Dutch 'Praktijkonderwijs'. The questionnaires were adapted to the cognitive level of the adolescents and piloted among a small group of students. Results show that low-educated adolescents seem to understand motivation as a dichotomous construct: They are either extrinsically, socially motivated or intrinsically motivated. Furthermore, relatedness was related to each type of motivation. Autonomy only related to extrinsic social regulation (negatively) and intrinsic motivation (positively). Competence and executive functioning did not have a significant effect in this study. To motivate low-educated adolescents, their need for relatedness should be taken into account. Further research might focus on the question how relatedness is stimulated best and why these adolescents seem to perceive motivation as a dichotomous construct.

Samenvatting

Huidige studie onderzoekt de relatie tussen drie psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie, verbondenheid) en de internalisatie van stagemotivatie onder laagopgeleide adolescenten, en de mogelijke moderatie van executief functioneren op deze relatie. Er zijn drie vragenlijsten afgenomen met betrekking tot verschillende soorten motivatie, de drie psychologische basisbehoeften en executief functioneren onder 70 adolescenten van het praktijkonderwijs (15-18 jaar). Deze vragenlijsten zijn in een pilot afgestemd op het cognitieve niveau van de adolescenten. Resultaten lieten zien dat laagopgeleide adolescenten motivatie zien als een dichotoom construct. Daarnaast bleek dat verbondenheid gerelateerd was aan alle soorten motivatie. Autonomie was enkel verbonden aan extrinsieke, sociale regulatie (negatief) en intrinsieke motivatie (positief). Competentie en executief functioneren hadden geen significant effect in deze studie. Om laagopgeleide adolescenten te motiveren, zou rekening gehouden moeten worden met hun gevoel van verbondenheid. Verder onderzoek zou kunnen focussen op de vraag hoe verbondenheid het beste gestimuleerd kan worden en waarom deze adolescenten motivatie als een dichotoom construct beschouwen.

Keywords: Motivation; basic psychological needs; executive functioning; low-educated; adolescence; Self-determination theory; praktijkonderwijs;

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

In 2016 was in Nederland 28% van de laagopgeleide bevolking werkloos tegenover 7% van de hoogopgeleide bevolking (Centraal Bureau voor Statistiek [CBS], 2016). Laagopgeleide personen hebben hoogstens een MBO-1 diploma behaald (CBS, 2008). Deze doelgroep is kwetsbaar omdat zij doorgaans minder betrokken zijn bij hun werk en minder motivatie hebben (Siegel & Ruh, 1973). Als de laagopgeleide zich in de adolescentiefase bevindt, is dat een extra risicofactor voor verminderde motivatie omdat in de adolescentie identiteit en executieve functies ontwikkelen, wat van belang is voor motivatie (Wigfield & Wagner, 2005). Het is dus opvallend dat er nog weinig onderzoek gedaan is onder laagopgeleide adolescenten naar motivatie in de voorbereiding op en transitie naar de arbeidsmarkt. In de volgende paragrafen wordt uiteengezet waarom het belangrijk is om hiernaar onderzoek te doen.

De self-determination theory

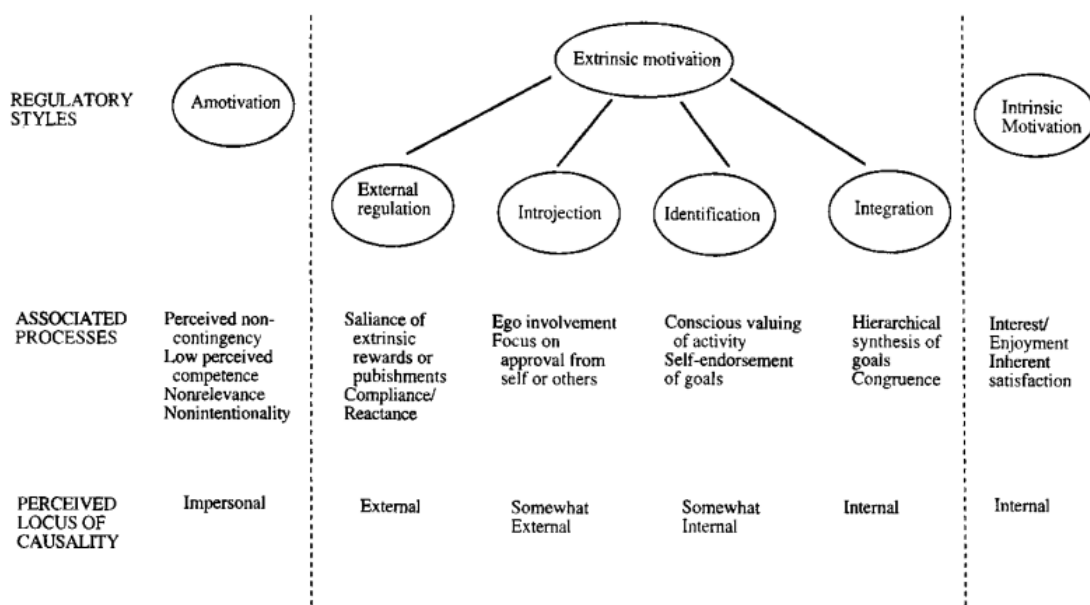
Deci en Ryan (1985) hebben een theorie ontwikkeld over motivatie, de *Self-Determination Theory* [SDT]. De SDT neemt niet het niveau van motivatie mee, maar de oriëntatie van motivatie. De oriëntatie van motivatie omvat onderliggende doelen en regulatieprocessen van motivatie (Deci & Ryan, 2000_a). Volgens de SDT is motivatie niet een dichotome variabele waarin extrinsieke motivatie tegenover intrinsieke motivatie staat, maar is er sprake van een continuüm, dat loopt van a-motivatie, via extrinsieke motivatie, naar intrinsieke motivatie. Daarbij bestaat extrinsieke motivatie uit vier verschillende vormen waarbij steeds diepere internalisatie van de motivatie is. De vier vormen zijn externe regulatie, introjectie, identificatie en integratie (zie figuur 1). Centraal in de SDT staat het onderscheid tussen autonome en gecontroleerde regulatie. Op het continuüm neemt autonome regulatie toe, terwijl gecontroleerde regulatie afneemt. Hierdoor verschuift de waargenomen locus van causaliteit geleidelijk van extern naar intern. Internalisatie hangt dus positief samen met autonome regulatie en interne locus van causaliteit, en negatief met gecontroleerde regulatie en externe locus van causaliteit (Gagné & Deci, 2005).

A-motivatie is het gebrek aan zowel autonome als gecontroleerde regulatie en refereert aan een gebrek aan inzet en intentie om betrokken te zijn bij een activiteit (Deci & Ryan, 1985). A-motivatie kan ontstaan vanuit het gevoel niet competent te zijn, het niet waarderen van een activiteit, of de mening dat de activiteit niet zorgt voor een gewenst resultaat. A-motivatie wordt in de SDT onderscheiden van motivatie, omdat er geen sprake is van een wil om een taak te doen. Daarnaast is er bij a-motivatie sprake van een onpersoonlijke locus van causaliteit. Hierdoor ontstaat er een onverschillige houding (Deci & Ryan, 2000_a).

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

Extrinsieke motivatie is een vorm van motivatie die gedreven wordt door het behalen van een gewenst resultaat. De verschillende typen extrinsieke motivatie laten zien dat dit doel autonoom of extern gecontroleerd kan zijn. Externe regulatie houdt in dat motivatie gestuurd wordt door externe beloningen en straffen en wordt dus in hoge mate extern gecontroleerd. Introjectie is een vorm waarbij ego-ontwikkeling en het krijgen van aanzien en respect van anderen een rol speelt. Hierbij is enige mate van autonoom gecontroleerde regulatie aanwezig. Bij identificatie speelt de ontwikkeling van eigen normen en waarden een rol. Motivatie voor activiteiten ontstaat door een interne waardering voor het doel en resultaat van de activiteit. Integratie heeft te maken met identiteitsontwikkeling en het doen van activiteiten die passen bij de gewenste identiteit (Deci & Ryan, 2000a; Gagné & Deci, 2005). Deze laatste twee vorm van extrinsieke motivatie zijn voor een groot deel autonoom gereguleerd en hebben een hoge mate van interne locus van causaliteit.

Intrinsieke motivatie resulteert in aanhoudende taakgerichtheid, positieve werkhouding en verhoogde effectiviteit en taaktevredenheid. Werknemers die intrinsiek gemotiveerd zijn, zetten zich in voor hun werk, hebben plezier in hun werk en hebben een beter psychologisch welzijn. Internalisatie van werkmotivatie is dus van belang voor zowel werkgever als werknemer (Gagné & Deci, 2005).



Figuur 1.
Self-determination theory of motivation van Deci & Ryan

Adolescentie

Zoals eerder genoemd, is de adolescentie een fase die een aantal ontwikkelingen met zich meebrengt die van belang zijn voor internalisatie (Wigfield & Wagner, 2005). De

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

adolescentie heeft in de literatuur geen vaststaande leeftijdsgrenzen. In huidige studie wordt, in navolging van Arnett (2013), aangenomen dat adolescenten de leeftijd van 10 tot 18 hebben. Het is echter van belang te weten dat de ontwikkeling van adolescenten niet stopt bij 18 jaar, maar door kan gaan tot circa het 25^e levensjaar. In de volgende paragrafen worden drie aspecten uiteengezet die van belang zijn bij de internalisatie van motivatie tijdens de adolescentie.

Executieve functies

Tijdens de adolescentie ontwikkelt de prefrontale cortex, die in verband gebracht wordt met de ontwikkeling van executief functioneren. Executieve functies [EF] zijn cognitieve processen in de prefrontale cortex die aandacht, emoties en gedrag reguleren zodat ze efficiënt en doelgericht zijn (Geurts & Huizinga, 2016). De drie basis-EF zijn inhibitie, werkgeheugen en flexibiliteit (Miyake et al., 2000). Inhibitie is het vermogen om ongewenste cognitieve impulsen te onderdrukken. Werkgeheugen is het voor korte tijd vasthouden en mentaal bewerken van informatie. Flexibiliteit wijst op het adequaat switchen tussen verschillende taken en instructies (Geurts & Huizinga, 2016).

EF zijn dus van belang om de focus op het doel te houden, zonder afgeleid te worden door andere stimuli in de omgeving of gedachten. Een laag opleidingsniveau is echter een risicofactor voor EF (Hackman & Farah, 2009; Springer, McIntosh, Winocur, & Grady, 2005; Van der Elst, Van Boxtel, Van Breukelen, & Jolles, 2006). Een tekort aan EF uit zich voornamelijk in gedragsproblematiek en gebrek aan motivatie (Geurts & Huizinga, 2016). Slaats-Willemse (2016) stelt dat adolescenten met een tekort aan EF baat hebben bij externe controle en sturing ter compensatie van het tekort. Externe controle en sturing kunnen echter de ontwikkeling van autonomie belemmeren, terwijl autonomie één van de voorwaarden voor intrinsieke motivatie is (Baay, 2015; Barkley, 2001; Deci & Ryan, 2000_b). Tekorten in EF kunnen op deze manier leiden tot extrinsieke motivatie onder laagopgeleide adolescenten. De rol van tekort in EF bij internalisatie van motivatie is echter nog niet duidelijk onderzocht in de literatuur.

Psychologische basisbehoeften

Externe sturing kan dus leiden tot extrinsieke motivatie door het gebrek aan autonomie. Behoeftte aan autonomie is volgens de SDT één van de drie psychologische basisbehoeften van een mens. De andere psychologische basisbehoeften zijn competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000_b). Autonomie is het verlangen om gedrag en ervaringen zelf te organiseren en deel te nemen aan activiteiten die passen bij de persoon zelf (Deci, 1980). Competentie houdt in dat iemand zich bekwaam voelt bij het uitvoeren van een

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

activiteit (Deci & Ryan, 2000_b). Verbondenheid verwijst naar het verlangen om zich verbonden te voelen met anderen, zich geliefd te voelen en anderen lief te hebben (Bowlby, 1958). Onderzoek stelt dat bevrediging van psychologische basisbehoeften door de omgeving bijdraagt aan integratieve processen die ontwikkeling van pro sociaal gedrag, positieve relaties, identiteit en zelfvertrouwen tijdens de adolescentiefase stimuleren (American Psychological Association, 2002; Ryan, 1995).

De mate waarin iemand zich autonoom, competent en verbonden voelt binnen een situatie of activiteit, bepaalt mede in hoeverre iemand intrinsiek gemotiveerd is voor die activiteit (Deci & Ryan, 2000_{a,b}). Voor intrinsieke motivatie is de bevrediging van psychologische basisbehoeften vereist. Intrinsieke motivatie ontstaat namelijk wanneer iemand actief deelneemt aan taken die hij interessant vindt. Taken worden echter minder interessant wanneer ze niet tegemoetkomen aan de psychologische basisbehoeften. Daarnaast kan beloning de intrinsieke motivatie ondermijnen, evenals evaluatie, deadlines en supervisie, die een extern waargenomen locus van causaliteit genereren. Aan de andere kant zorgt het bieden van keuzes en erkenning voor een shift naar een intern waargenomen locus van causaliteit (Deci & Ryan, 2000_b). Gevoel van autonomie is dus nodig voor intrinsieke motivatie. Gevoel van competentie houdt verband met intrinsieke motivatie, maar is ook nodig voor andere vormen van motivatie (Deci & Cascio, 1972). Verbondenheid laat een minder sterke relatie zien met intrinsieke motivatie dan competentie en autonomie, omdat intrinsieke motivatie ook aanwezig kan zijn bij geïsoleerde activiteiten. Verbondenheid is echter wel van belang voor intrinsieke motivatie omdat deze vaker voorkomt in situaties die veilige hechting bieden (Deci & Ryan, 2000_{a,b}).

Identiteitsontwikkeling

De mate van bevrediging van psychologische basisbehoeften hangt sterk samen met de identiteitsontwikkeling die voornamelijk tijdens de adolescentie plaatsvindt. Adolescenten zijn op zoek naar hun 'ik', waarbij ze zichzelf leren definiëren en hun plaats in de maatschappij leren kennen (Kroger, 1996). Volgens Erikson (1956) ontstaat een gezonde identiteitsontwikkeling wanneer een adolescent in staat is identificaties vanuit de kindertijd te evalueren, te verwerpen of aan te nemen en eigen te maken. Dit is een proces van internalisatie dat vergelijkbaar is met het internalisatieproces van motivatie.

Onderzoekers zoals Luyckx, Vansteenkiste, Goossens en Duriez (2009) en Faye en Sharpe (2008) gebruiken in studies naar identiteitsontwikkeling het model van Marcia, dat inzicht geeft in de verschillende uitkomsten die tijdens identiteitsontwikkeling kunnen ontstaan. Het model gaat uit van twee processen: exploratie, het onderzoeken van mogelijke identiteiten, en

verbinding, het vaststellen van een identiteit. Het onderzoek van Luyckx en collega's (2009) laat een positieve relatie zien tussen exploratie en verbinding aan de ene kant en bevrediging van psychologische basisbehoeften aan de andere kant, waarbij de relatie tussen exploratie en bevrediging het sterkst was. Dit betekent dat hoe meer verkenning van verschillende identiteiten er plaatsvindt, hoe sterker de psychologische basisbehoeften bevredigd worden. Faye en Sharpe (2008) komen daarnaast tot een theorie waarin identiteitsformatie invloed heeft op de mate van bevrediging van psychologische basisbehoeften en daarmee indirect op motivatie. Identiteitsontwikkeling houdt dus verband met psychologische basisbehoeften.

Dat identiteit van belang is voor de psychologische basisbehoeften, komt ook naar voren in de *identity-based motivation* theorie van Oyserman (2009). Deze theorie stelt dat de context geïnterpreteerd wordt aan de hand van actieve identiteiten. Hierbij is er een sterke voorkeur voor activiteiten die identiteit-congruent zijn, omdat die leiden tot een gevoel van verbondenheid. Motivatie wordt dus meer intrinsiek naarmate de activiteit past bij de huidige of de gewenste identiteit (Braver et al., 2014; Eccles, Fredrick, & Baay, 2015).

Uit bovenstaande theorieën komt naar voren dat identiteitsontwikkeling tijdens de adolescentie een directe invloed heeft op de mate van bevrediging van de psychologische basisbehoeften. De relatie tussen bevrediging van psychologische basisbehoeften en motivatie in de adolescentie is echter nog weinig onderzocht.

Huidig onderzoek

Onderzoek naar motivatie bij laagopgeleide adolescenten is van belang om een aantal redenen. Ten eerste kan identiteitsontwikkeling in de adolescentiefase zorgen voor een gebrek aan bevrediging van psychologische basisbehoeften, waardoor de internalisatie van motivatie stagneert (Faye & Sharpe, 2008). Deze invloed van identiteitsontwikkeling zou mogelijk de relatie tussen bevrediging van psychologische basisbehoeften en motivatie in de adolescentie anders kunnen laten verlopen dan eerder bij volwassenen bevonden is (Deci & Ryan, 2000_{a,b}). Ten tweede kan een gebrek in EF, dat voorkomt bij laagopgeleiden, internalisatie ondermijnen doordat autonomie niet voldoende gestimuleerd wordt. Ook deze relatie is nog niet onderzocht in de huidige literatuur, terwijl de EF zich juist in de adolescentie ontwikkelen.

Omdat laagopgeleiden meer kans hebben op werkloosheid, wordt in deze studie gekeken naar motivatie bij adolescenten van het praktijkonderwijs in de voorbereiding op arbeid. Binnen het beroepsgerichte onderwijs in Nederland wordt aandacht besteed aan het voorbereiden op de arbeidsmarkt en het ontwikkelen van werk-gerelateerde competenties

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

door middel van stages (Baay, 2015). Om deze reden is onderzoek gedaan naar de relatie tussen stagemotivatie en de mate van bevrediging van de psychologische basisbehoeften, en of deze relatie gemodereerd wordt door executief functioneren.

De verwachting op basis van de literatuur is dat psychologische basisbehoeften een positief verband houden met internalisatie van motivatie. Daarnaast is de verwachting dat de relatie tussen vervulling van autonomie en internalisatie van motivatie sterker wordt naarmate de EF versterken.

Methode

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek naar de invloed van psychologische behoeftebevrediging en executief functioneren op motivatie betreft een kwantitatief onderzoek met één meetmoment. Om een verband te onderzoeken, is getracht een voorspellende waarde van psychologische behoeftebevrediging op motivatie aan te tonen. Daarnaast is getoetst of toevoeging van executief functioneren als voorspellende factor bijdraagt aan de verklaring van variantie in motivatie.

Participanten

Aan dit onderzoek hebben 70 adolescenten uit het praktijkonderwijs deelgenomen, afkomstig van praktijkschool De Diken te Sneek. Het onderzoek betrof adolescenten in klas 4, 5 en 6 die stage volgden. De stage was ofwel binnen de school ofwel bij een loonbedrijf. De groep bestond uit adolescenten van 15 tot 18 jaar oud ($M = 16.49$, $SD = 0.88$), waarvan 49 mannen ($M = 16.65$, $SD = 0.80$) en 21 vrouwen ($M = 16.10$, $SD = 0.94$).

De adolescenten woonden voornamelijk in de omgeving zuidwest Friesland. Adolescenten uit alle uitstromen (A, B, C) en alle vakrichtingen (groen, hout, metaal, verzorging, techniek) zijn meegenomen in het onderzoek. Adolescenten die vanwege gedragsproblematiek een tijdelijk traject volgden buiten de reguliere groep, werden uitgesloten van het onderzoek. Er kwamen in totaal 87 adolescenten in aanmerking om mee te doen aan het onderzoek. Door afwezigheid van een aantal adolescenten heeft 79% van de adolescenten uiteindelijk deelgenomen aan het onderzoek. Adolescenten die meerdere stages volgden op moment van afname, hebben één stageplek gekozen om de vragen over in te vullen. In 91% van de gevallen was sprake van een beneden-gemiddelde intelligentie en bij 45% was tevens sprake van andere problematiek (zie tabel 1). Daarnaast zijn er instabiele thuissituatie door scheiding, misbruik, overlijden of verslaving van een gezinslid en het

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

hebben van laagopgeleide ouders en een laag sociaal economisch milieu kenmerkend voor de doelgroep (Claasen, Driessen, Aarntzen, & Mulder, 2005).

Tabel 1

Problematiek onder de doelgroep, in aantallen en percentages

Omschrijving problematiek	Klas 4	Klas 5	Klas 6	Totaal	Percentage
Verstandelijke beperking (IQ <55)	2	0	0	2	2.86 %
Licht verstandelijke beperking (IQ 56-69)	10	11	10	31	44.29 %
Beneden gemiddeld / Moeilijk lerend (IQ 70-85)	18	8	6	32	45.71 %
AD(H)D	1	6	5	12	17.14 %
ASS	3	2	2	7	10.00 %
Dyslexie/TOS	5	1	0	6	8.57 %
Medische aandoening	3	2	2	7	10.00 %

Noot. N = 70

Procedure

De adolescenten zijn verworven via de praktijkschool De Diken te Sneek. Via het leerlingvolgsysteem werd bepaald welke adolescenten in aanmerking kwamen om deel te nemen aan het onderzoek. Het beleid van de school stelt dat adolescenten aan de start van hun schoolloopbaan op De Diken toestemming geven voor deelname aan onderzoeken door studenten vanuit een hogeschool of universiteit, en voor het inkijken van dossiers door de onderzoekers. Het was dus niet nodig om aan de start van dit onderzoek toestemming aan de adolescenten te vragen, maar desondanks hebben adolescenten de mogelijkheid gekregen om deelname te weigeren. Daarnaast werden alle gegevens anoniem verwerkt.

Vervolgens is gekozen om de vragenlijsten af te nemen tijdens mentor-lessen, zodat de adolescenten niet door hun vakrichtingen verspreid zaten. Op deze manier werden er geen adolescenten overgeslagen of dubbel gevraagd. Via de mentoren zijn afspraken gemaakt om de vragenlijsten klassikaal, in stilte en schriftelijk af te nemen. Gedurende de afname was er gelegenheid om vragen te stellen ter verduidelijking.

Pilotonderzoek

Het voorleggen van vragenlijsten aan deze doelgroep, waarin meer dan 90% van de adolescenten een beneden-gemiddeld IQ heeft, bracht een dilemma met zich mee. De bestaande vragenlijsten over motivatie en psychologische basisbehoeften waren geschikt

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

bevonden en gevalideerd op basis van een representatieve groep volwassenen met een gemiddeld IQ. De vragenlijsten zouden dus niet geschikt zijn voor deze specifieke doelgroep.

Om de vragenlijsten geschikt te maken voor de doelgroep van laagopgeleide adolescenten, is een pilot gedaan. Hiervoor werden de oorspronkelijke vragenlijsten eerst voorgelegd aan 10 willekeurige adolescenten uit klas 4, 5 en 6, uit elke uitstroomrichting minstens twee. Zij hadden de vragenlijsten ingevuld en daarna vragen gesteld en adviezen gegeven hoe de vragenlijst simpeler gemaakt kon worden. Op basis van deze feedback werden de vragenlijsten aangepast (zie bijlage 1). Vervolgens werden deze aangepaste vragenlijsten nogmaals voorgelegd aan 10 willekeurige adolescenten van klas 4, 5, of 6 met een A-uitstroom (= beschermde werkplek). Deze testronde resulteerde in weinig tot geen opmerkingen en vragen van de adolescenten over de vragen en de interpretatie daarvan. De adolescenten konden de vragenlijst zelfstandig invullen en gaven aan de vragen goed te begrijpen. Adolescenten in de A-uitstroom hadden gemiddeld het laagste IQ. Hierdoor kon ervan worden uitgegaan dat adolescenten in een hogere uitstroom de vragenlijsten ook zouden begrijpen. De gemaakte aanpassingen worden besproken in de volgende paragraaf.

Materiaal

Voor het maken van de aangepaste vragenlijsten is gebruik gemaakt van drie bestaande, gevalideerde zelfrapportage-schalen. Deze drie vragenlijsten betreffen respectievelijk internalisatie van werkmotivatie, psychologische basisbehoeftebevrediging op de werkvloer en executief functioneren bij adolescenten van 12-18 jaar. Twee van deze vragenlijsten zijn in eerdere onderzoeken naar de relatie tussen motivatie en psychologische basisbehoefte in de context van werk ingezet (Gagné & Deci, 2005; Van der Broeck, Vansteenkiste, DeWitte, Soenens, & Lens, 2010). De gebruikte vragenlijst voor executief functioneren is deel van een gestandaardiseerde psychologische zelfrapportagelijst. De aangepaste vragenlijsten zijn bijgevoegd in bijlage 1.

Motivatievragenlijst. Voor het meten van motivatie voor stage en de mate waarin deze geïnternaliseerd is, is gebruik gemaakt van de Nederlandse versie van de *Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS)*. Deze vragenlijst bevatte 19 items die zes vormen van motivatie op het continuüm van de SDT meet: a-motivatie, sociale externe regulatie, materiële externe regulatie, introjectie, identificatie, en intrinsieke motivatie. Bij deze schaal is de vorm 'integratie' niet meegenomen, omdat dit een verwaarloosbare factor bleek te zijn (Gagné et al., 2015). Ten behoeve van dit onderzoek is de MWMS op twee manieren aangepast. Een structurele verandering was het gebruik van een 5-punt Likertschaal in plaats van de oorspronkelijke 7. Adolescenten gaven aan de twee vragenlijsten met 5- en 3-

puntslikertschaal gemakkelijker in te vullen waren in vergelijking met de 7-puntsschaal, omdat ze beter hun keuze konden maken. Onderzoek wijst uit dat een 7- of 5-punts Likertschaal geen verschil maakt in resultaten (Dawes, 2012; Lissitz & Green, 1975). Een andere structurele aanpassing was de opmaak van de vragenlijst. De oorspronkelijke vragenlijst was zo opgesteld dat bovenaan de zin ‘Ik doe moeite voor mijn stage’ stond, en de vragen daaronder op deze zin doorgingen, bijvoorbeeld ‘Om de goedkeuring van anderen te krijgen’. Deze opmaak was voor de laagopgeleide adolescenten lastig, waardoor de vragen precies omgekeerd ingevuld werden ten opzichte van wat zij daadwerkelijk bedoelden. Om deze reden is de opmaak veranderd en is de zin ‘Ik doe moeite voor mijn stage’ bij elke vraag herhaald.

Psychologische basisbehoeftebevrediging- vragenlijst. Voor het meten van de mate van bevrediging van psychologische basisbehoefte is gebruikt gemaakt van Nederlandse versie van de *Work-related Basic Need Satisfaction Scale* (WBNSS; Van der Broeck et al., 2010). Deze schaal bevatte 18 items die gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid van de werknemer op de werkvloer meten. Voor dit onderzoek zijn de dubbele ontkenningen verwijderd. De aangepaste vragenlijst bestond uit 13 tevredenheidsvragen die positief bijdragen aan de tevredenheid en 5 frustratievragen die negatief bijdragen aan de tevredenheid (3 autonomie, 1 competentie, 1 verbondenheid), met antwoorden op een 5-punts Likertschaal.

Executieve functies-vragenlijst. De executieve functies werden gemeten met de factorschalen ‘Inhibitie’, ‘Cognitieve Flexibiliteit’ en ‘Werkgeheugen’ van de *BRIEF-Vragenlijst voor executieve functies – zelfrapportage 11-18 jaar* (Huizinga & Smidts 2009). De factor ‘Inhibitie’ bestond uit 12 vragen, de factor ‘Cognitieve flexibiliteit’ uit 8 vragen en de factor ‘Werkgeheugen’ uit 10 vragen. Antwoorden werden gegeven op een 3-punt Likertschaal. In deze vragenlijst zijn een aantal dubbele ontkenningen uit de vragen verwijderd (zie bijlage 1).

Naast de specifieke aanpassingen voor elke vragenlijst, werd bij het opstellen van de nieuwe vragenlijsten rekening gehouden met het woordgebruik. Een voorbeeld van zo’n verandering in woordgebruik is dat ‘zinnig’ en ‘competent’ veranderd zijn in ‘nuttig’ en ‘handig, alsof ik het kan’.

Statistische analyse

Voorafgaand aan de statistische analyse is een a-priori poweranalyse uitgevoerd. Voor een middelgroot effect (Cohen’s $f^2 = .20$), een significantiewaarde $p < .05$ en een power van .80, bij een meervoudige lineaire regressieanalyse met vier predictoren was een steekproef

van ten minste 65 participanten vereist. Resultaten op basis van de huidige steekproefgrootte van 70 participanten kunnen volgens dit criterium relevant bevonden worden.

Om de relatie tussen psychologische basisbehoeften en motivatie te onderzoeken en het mogelijke moderatie-effect van EF, zijn verschillende lineaire regressieanalyses uitgevoerd. Elke analyse gaf de individuele bijdrage en voorspellende waarde van elke onafhankelijke variabele op zes verschillende afhankelijke variabelen.

Afhankelijke variabelen. De *MWMS* resulteerde in zes verschillende somscores voor elke motivatieschaal. Hoewel er sprake is van een continuüm, heeft het gebruik van een totaalscore geen toegevoegde waarde, omdat de punten in elke schaal behaald konden worden. Een hogere score hield dus niet verband met een hogere mate van internalisatie.

Onafhankelijke variabelen. De *WBNS* gaf aparte scores voor de drie soorten basisbehoeften. De scores werden in elke schaal opgeteld: Hoe hoger de score, hoe meer tevredenheid over de psychologische basisbehoeften. De *BRIEF* resulteerde in een totale EF-probleemscore. Voor deze totaalscore gold dat hoe hoger de score is, hoe meer problemen in EF aanwezig zijn.

Zes vragen zijn, voordat de analyses werden uitgevoerd, omgepoold. Dit betrof de vragen in de *BRIEF* waar de dubbele ontkenning uitgehaald waren en de 5 frustratievragen van de *WBNS* (zie bijlage 1). Met deze nieuwe variabelen konden de schaalcores berekend worden. Missende waarden werden aangevuld met het serie-gemiddelde.

Analyse. Uiteindelijk zijn er twee modellen getest met een meervoudige lineaire regressieanalyse. Model 1 betrof de drie psychologische basisbehoeften en EF en de mogelijke bijdrage van deze variabelen aan motivatie. Model 2 analyseerde een interactie tussen de variabelen EF en autonomie. Op deze manier kon een moderatie-effect van EF berekend worden. Model 2 werd alleen uitgevoerd wanneer model 1 significant was en autonomie significant bijdroeg dit het model.

Voorafgaand aan de regressieanalyse is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd (zie tabel 2). Uit deze analyse bleek dat bij de aangepaste motivatievragenlijst niet alle schalen betrouwbaar waren. Omdat uit het pilotonderzoek bleek dat de adolescenten de vragen wel begrepen, suggereert dit een bipolaire verdeling van motivatie, in plaats van een continuüm. Dit kan betekenen dat de SDT op laagopgeleide adolescenten minder of niet van toepassing is, en dat deze adolescenten voornamelijk extern sociaal of intrinsiek te motiveren zijn. In de discussie zal nader op dit punt ingegaan worden. Ondanks deze bevinding zijn voor de volledigheid alle schalen van de motivatievragenlijst meegenomen in de regressieanalyse.

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

Tabel 2

Gemiddelde behaald score voor mannen en vrouwen, per variabele

Variabele	M (SD)			Cronbach's α
	Man (N = 49)	Vrouw (N=21)	Totaal (N = 70)	
<i>Onafhankelijke variabelen</i>				
Autonomie	21.87 (3.98)	22.10 (3.88)	21.94 (3.92)	.710
Competentie	23.53 (3.49)	22.76 (3.70)	23.30 (3.54)	.779
Verbondenheid	23.19 (3.95)	23.24 (3.95)	23.21 (3.92)	.801
Probleemscore EF	44.63 (7.72)	47.86 (6.95)	45.60 (7.60)	.723
<i>Afhankelijke variabelen</i>				
A-motivatie	5.86 (2.67)	4.90 (2.34)	5.57 (2.60)	.594
Externe Regulatie – Sociaal	7.86 (3.30)	8.52 (3.01)	8.06 (3.21)	.753
Externe Regulatie – Materieel	8.96 (2.92)	8.48 (2.52)	8.81 (2.81)	.526
Introjectie	11.16 (2.73)	11.24 (2.61)	11.19 (2.68)	.432
Identificatie	11.23 (2.57)	10.45 (1.97)	10.99 (2.42)	.580
Intrinsieke motivatie	11.94 (2.69)	11.33 (3.14)	11.76 (2.82)	.780

Noot. Er is gekozen om het aantal items per schaal niet aan te passen, omdat dit niet leidde tot een hogere Cronbach's α .

Resultaten

Assumpties

Uit de Pearson-correlatietest bleken de variabelen autonomie, competentie en verbondenheid significant met elkaar samen te hangen (zie tabel 3). Dit ondersteunt de theorie dat psychologische basisbehoeften bestaan uit drie gerelateerd, maar afzonderlijke aspecten. Uit de normaliteitstest bleek dat er een aantal afwijkende waarden waren. Dit betrof één casus voor a-motivatie en twee casussen voor identificatie. De afwijkende waarden zijn verwijderd.. Elke variabele was daarna normaal verdeeld, homogeen en lineair. Voor het uitvoeren van de regressieanalyse is aan alle voorwaarden voldaan.

Regressieanalyse

De resultaten van de regressieanalyse zijn weergegeven in tabel 4. Figuur 2 laat een grafische weergave van de significante correlaties zien.

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

Tabel 3

Pearson correlaties tussen onafhankelijke variabelen

	Autonomie	Competentie	Verbondenheid	Totale EF
Autonomie	1	.556*	.579*	-.149
Competentie	.556*	1	.614*	-.182
Verbondenheid	.579*	.614*	1	-.063
Totale EF	-.149	-.182	-.063	1

Noot. * Correlatie is significant bij $p = .01$

Tabel 4

Resultaten van de regressieanalyse per afhankelijke variabele: gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten

	Stagemotivatie	
	Model 1 B	Model 2 B
<i>A-motivatie</i>		
Constante	16.77	5.59***
Autonomie	-.294*	-0.245
Competentie	-.190	-0.132
Verbondenheid	-.269*	-0.381***
EF	-.046	-.017
Autonomie*EF		.047
R^2	.403	.428
ΔR^2	.365	.383
F	10.79***	9.58***
Df	65	64
<i>Externe regulatie- Sociaal</i>		
Constante	8.76*	
Autonomie	-.311*	
Competentie	-.006	
Verbondenheid	.332*	
EF	-.067	
R^2	.088	
ΔR^2	.032	
F	1.57	
df	65	
<i>Externe regulatie- Materieel</i>		
Constante	-0.80	
Autonomie	-.062	

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

Competentie	.049		
Verbondenheid	.375*		
EF	.206		
R ²		.172	
ΔR ²		.121	
F		3.38*	
df		65	
<i>Introjectie</i>			
Constante	4.30		
Autonomie	-.090		
Competentie	.073		
Verbondenheid	.342*		
EF	.095		
R ²		.123	
ΔR ²		.069	
F		2.28	
df		65	
<i>Identificatie</i>			
Constante	1.30		
Autonomie	.128		
Competentie	.139		
Verbondenheid	.366*		
EF	.139		
R ²		.300	
ΔR ²		.256	
F		6.76***	
df		63	
<i>Intrinsiek</i>			
Constante	-.398		11.56***
Autonomie	.513***		.513
Competentie	-.044		-.045
Verbondenheid	.302*		.303*
EF	-.010		-.010
Autonomie*EF			-.003
R ²		.469	.496
ΔR ²		.465	.457
F		15.99***	12.60***
df		65	64

Noot: N = 70. * = $p < .05$, ** $p < .01$, *** = $p < 0.005$

A-motivatie. Model 1 verklaarde 37 % van de variantie in a-motivatie, dit is een significant model ($R^2 = .403$, $\Delta R^2 = .365$, $F(4, 65) = 10.79$, $p < .001$). Autonomie en

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

verbondenheid droegen significant negatief bij aan a-motivatie: autonomie, $t(65) = -2.365$, $p = .021$; verbondenheid, $t(65) = -2.047$, $p = .045$.

Model 2 verklaarde 38% van de variantie in a-motivatie, dit was ook een significant model ($R^2 = .428$, $\Delta R^2 = .383$, $F(5, 64) = 9.58$, $p < .001$). Alleen verbondenheid droeg significant negatief bij aan a-motivatie, $t(64) = -2.907$, $p = .005$.

Model 1 bleek het meest zuinige model om de variantie in a-motivatie te verklaren, en heeft een effectgrootte van Cohen's $f^2 = 0.59$. Dit is een groot effect.

Externe regulatie – sociaal. Model 1 verklaarde 3% van de variantie in externe, sociale regulatie. Ook hier droegen autonomie en verbondenheid significant bij aan het model: autonomie, $t(65) = -2.209$, $p = .047$; verbondenheid, $t(65) = 2.054$, $p = .044$. Dit model is niet significant ($R^2 = .088$, $\Delta R^2 = .032$, $F(4, 65) = 1.57$, $p = .193$). Om deze reden is een model getest met alleen autonomie en verbondenheid. Deze bleek ook niet significant ($R^2 = .084$, $\Delta R^2 = .056$, $F(2, 67) = 3.061$, $p = .053$).

Externe regulatie – materieel. Model 1 verklaarde 12% van de variantie in externe, materiële regulatie. Dit model was significant ($R^2 = .172$, $\Delta R^2 = .121$, $F(4, 65) = 3.38$, $p = .014$). Verbondenheid droeg positief significant bij aan de verklaarde variantie, $t(65) = 2.434$, $p = .018$. Het model heeft een effectgrootte van Cohen's $f^2 = 0.20$. Dit is een middelgroot effect.

Introjectie. Model 1 verklaarde 7% van de variantie in introjectie. Ook aan dit model droeg verbondenheid significant bij, $t(65) = 2.157$, $p = .035$. Dit model was als geheel niet significant ($R^2 = .123$, $\Delta R^2 = .069$, $F(4, 65) = 2.28$, $p = .070$). Om deze reden is een model getest met alleen autonomie en verbondenheid. Deze bleek wel significant ($R^2 = .113$, $\Delta R^2 = .086$, $F(2, 67) = 4.225$, $p = .018$). Aan dit model droeg verbondenheid significant bij, $t(67) = 2.673$, $p = .009$. Dit model heeft een effectgrootte van Cohen's $f^2 = 0.13$. Dit is een klein effect.

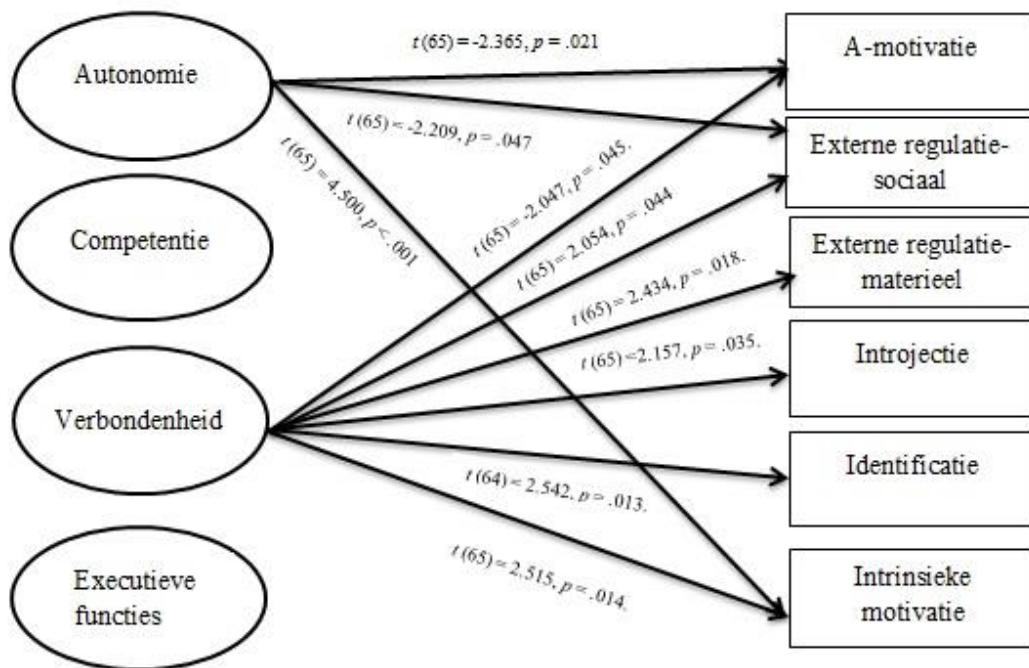
Identificatie. Model 1 verklaarde 26% van de variantie in identificatie. Dit model was significant ($R^2 = .300$, $\Delta R^2 = .256$, $F(4, 63) = 7.19$, $p < .001$). Ook hier droeg verbondenheid significant bij, $t(64) = 2.542$, $p = .013$. Het model heeft een effectgrootte van Cohen's $f^2 = 0.43$. Dit is groot effect.

Intrinsieke motivatie. Model 1 verklaarde 47% van de variantie in intrinsieke motivatie. Dit is een significant model ($R^2 = .469$, $\Delta R^2 = .465$, $F(4, 65) = 15.99$, $p < .001$). Autonomie en verbondenheid droegen significant bij aan het model: autonomie, $t(65) = 4.500$, $p < .001$; verbondenheid, $t(65) = 2.515$, $p = .014$.

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

Model 2 verklaarde 45% van de variantie in intrinsieke motivatie. Dit is eveneens een significant model ($R^2 = .496$, $\Delta R^2 = .457$, $F(5, 64) = 12.60$, $p < .001$). Autonomie en verbondenheid droegen significant bij aan het model: autonomie, $t(6) = 4.438$, $p < .001$; verbondenheid, $t(64) = 2.463$, $p = .016$.

Model 1 is het meest zuinige model om variantie in intrinsieke motivatie te verklaren, met een effectgrootte van Cohen's $f^2 = 0.98$. Dit is een groot effect.



Figuur 2. Een grafische weergave van de significante correlaties.

Discussie

Dit onderzoek heeft de relatie tussen internalisatie van stagemotivatie, psychologische basisbehoeftebevrediging en EF bij laagopgeleide adolescenten geanalyseerd. Uit de resultaten blijkt dat alleen het ervaren van verbondenheid significant bijdraagt aan alle vormen van motivatie en dat autonomie enkel een rol speelt in a-motivatie, externe, sociale regulatie en intrinsieke motivatie. Competentie speelt in geen enkele vorm van motivatie een rol bij deze adolescenten. Daarnaast blijkt dat EF de relatie tussen motivatie en autonomie niet modereren.

Psychologische basisbehoefte

Gevoel van autonomie heeft een belangrijke rol in motivatie. Uit eerder onderzoek bleek al dat autonomie een positief verband heeft met intrinsieke motivatie (Deci & Ryan,

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

2000b). Uit dit onderzoek blijkt daarnaast dat autonomie negatief gerelateerd is aan a-motivatie en externe, sociale regulatie en positief gerelateerd is aan intrinsieke motivatie.

Gevoel van verbondenheid draagt bij aan alle vormen van motivatie en lijkt dus voor laagopgeleide adolescenten het meest van belang in hun motivatie. Volgens het onderzoek van Braver en collega's (2014) zijn adolescenten die nog op zoek zijn naar hun identiteit meer gemotiveerd voor activiteiten die bij hun gewenste identiteit passen, dan voor activiteiten die niet bij hun gewenste identiteit passen, of zelfs tegenstrijdig zijn. Tijdens identiteitscongruente activiteiten ervaren adolescenten meer gevoel van verbondenheid, omdat het past bij wie ze willen zijn en bij welke groep ze willen horen. Daarnaast is het mogelijk dat verbondenheid specifiek bij deze doelgroep een belangrijke rol speelt door sociale exclusie. Stigmatisatie en sociale exclusie vindt voornamelijk plaats bij mensen die niet passen binnen de gewenste en gestandaardiseerde sociale identiteit en structuur van de sociale groep (Kurzban & Leary, 2001). Ook hebben adolescenten uit een armoedige omgeving met weinig sociaal netwerk en sociaal aanpassingsvermogen meer kans op sociale exclusie (Bynner, 2001). Sociale exclusie zou kunnen resulteren in een hogere behoefte aan verbondenheid.

Anders dan de verwachting op basis van de literatuur speelt gevoel van competentie in dit onderzoek geen significante rol in motivatie. Dit zou kunnen zijn omdat de stages op het niveau van de adolescenten zijn aangepast en de adolescenten zich over het algemeen competent voelen binnen hun stage. Uit tabel 2 blijkt dat zij een hoge gemiddelde score behalen op competentie. Als competentiebevrediging geen issue is voor deze adolescenten en er niet voldoende spreiding in scores is, kan het zijn dat er geen significant verband wordt gevonden. Uit tabel 2 blijkt echter ook dat de adolescenten gemiddeld ongeveer even hoog scoren op verbondenheid als op competentie, met een vergelijkbare standaarddeviatie. Gevoel van verbondenheid is echter wel significant verbonden aan motivatie. Verder onderzoek naar de rol van competentie in motivatie bij laagopgeleide adolescenten zou moeten kijken naar mogelijke verklaringen voor deze bevindingen. Dit kan bijvoorbeeld door onderzoek te doen onder laagopgeleide adolescenten die zich niet of weinig competent voelen binnen hun stage.

Wanneer rekening gehouden wordt met de betrouwbaarheid van de schalen, zouden alleen de resultaten voor externe, sociale regulatie en intrinsieke motivatie van belang zijn voor dit onderzoek. Hierin is opmerkelijk dat het model voor externe, sociale regulatie niet significant was. Het model wordt daarnaast ook niet significant bij het weglaten van competentie. Binnen dit model is opvallend dat er zowel een significant positief (verbondenheid) als significant negatief (autonomie) verband aanwezig is. Dit kan het effect

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

van beide variabelen opheffen, omdat de regressieanalyse uitgaat van een optelsom van varianties (Gravetter & Wallnau, 2013). Verder onderzoek zou moeten uitwijzen welke factoren daadwerkelijk de externe, sociale regulatie beïnvloeden en welke exacte bijdrage de psychologische behoeften hebben aan deze vorm van motivatie.

Executief functioneren

In tegenstelling tot de verwachtingen, modereert executief functioneren de relatie tussen autonomie en motivatie niet. Dit kan betekenen dat deze adolescenten ondanks een laag IQ en bijkomende problematiek, hun autonomiebehoeften goed kunnen inschatten en dat hun autonomiebehoefte niet belemmerd wordt door externe sturing van hun gedrag. Wanneer gekeken wordt naar de gemiddelde scores op EF blijkt dat laagopgeleide adolescenten gemiddeld 45 van de 90 punten scoren, met een standaarddeviatie van 7.60. Een mogelijke verklaring kan dus zijn dat deze adolescenten door een gebrek aan zelfregulatie en een beneden-gemiddelde intelligentie juist moeite hebben met zelfreflectie en daardoor de vragenlijst over executief functioneren niet betrouwbaar hebben ingevuld.

Limitaties en aanbevelingen

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de motivatievragenlijst is gebleken dat alleen de schalen externe, sociale regulatie en intrinsieke motivatie in dit onderzoek betrouwbaar zijn. Dit kan op twee manieren te verklaren zijn. Ten eerste is het mogelijk dat laagopgeleide adolescenten niet voldoende kunnen differentiëren tussen de verschillende vormen van motivatie, en dus een dichotome opvatting van motivatie hebben. De SDT zou dan niet volledig van toepassing zijn binnen deze doelgroep. Dat deze adolescenten moeite hebben met differentiëren past binnen de cognitieve ontwikkelingstheorieën. Zo beschrijft Harter (1986) in haar onderzoek dat differentiatie tussen concepten ontwikkelt naarmate de cognitie ontwikkelt. Bovendien stelt de *Spreading activation theory* dat kennis differentieert door ervaring en cognitieve ontwikkeling, die neurologische verbindingen tussen kennis stimuleert (Collins & Loftus, 1975). Binnen de doelgroep heeft meer dan 90% een beneden-gemiddeld intelligentieniveau, hetgeen de cognitieve ontwikkeling van differentiatie kan verzwakken. De tweede verklaring is dat de vragenlijst niet voldoende aansloot bij de doelgroep. Deze verklaring is echter niet aannemelijk omdat de vragenlijsten in een pilot getest zijn op duidelijkheid bij de doelgroep. Verder onderzoek met een grotere populatie en een vergelijkingsgroep van reguliere adolescenten zou kunnen uitwijzen of dit resultaat te verklaren is doordat laagopgeleide adolescenten moeite hebben met differentiëren of doordat de vragenlijst niet voldoende aansloot bij de doelgroep.

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

Daarnaast zou een volgend onderzoek de rol van executief functioneren beter kunnen analyseren. Dit kan door, naast zelfrapportage-vragenlijsten, de observaties van leerkrachten en ouders over het gedrag van de adolescent mee te nemen in de analyse. Dit kan een objectiever en betrouwbaarder beeld geven over de EF van de adolescenten. Binnen een experimenteel onderzoek zou een observatie in een gecontroleerde setting kunnen plaatsvinden, waarbij verschillende taken uitgevoerd en geëvalueerd moeten worden door de adolescenten. Hierbij kunnen de activiteiten aansluiten bij de verschillende vormen van motivatie en kan er gevarieerd worden in hoeveelheid en vorm van begeleiding (autonomie-ondersteunend of niet).

Eveneens zou verder onderzoek het onderliggende construct van verbondenheid en de rol daarvan in motivatie kunnen analyseren. Hierbij kan onderzocht worden waarom verbondenheid bij deze doelgroep een grote impact heeft, of deze aanmerkelijke rol ook bij reguliere adolescenten te vinden is en welke aspecten van verbondenheid bijdragen aan de internalisatie van motivatie. Zo'n onderzoek zou meer inzicht kunnen geven in de manier waarop motivatie bij deze adolescenten geïnternaliseerd kan worden en kunnen leiden tot duidelijke richtlijnen voor de praktijk omtrent het internaliseren van stagemotivatie.

Implicaties voor de praktijk

Een eerste implicatie vanuit dit onderzoek is gericht op de wetenschap, waarin betrekkelijk weinig onderzoek gedaan is naar laagopgeleide adolescenten, terwijl deze doelgroep, in vergelijking met reguliere adolescenten, meer risico hebben op problematiek, sociale exclusie en werkloosheid. Onderzoek naar deze doelgroep kan nieuw inzicht geven, wat kan leiden tot het ontstaan van nieuwe, doelgroep-specifieke theorieën en onderzoeksmethoden. Bij het onderzoeken van deze doelgroep is het van belang dat rekening wordt gehouden met een laag IQ en bijkomende problematiek die het onderzoeksproces kunnen bemoeilijken. Binnen dit pilotonderzoek is gebruik gemaakt van de kennis van de adolescenten zelf bij het opstellen van de onderzoeksmaterialen. In verder onderzoek zou ook gebruik gemaakt kunnen worden van informatie en feedback uit de doelgroep zelf en van professionals die met laagopgeleide adolescenten werken. Dit kan waardevol inzicht geven in het functioneren van de doelgroep en de manier waarop zij adequaat kunnen deelnemen aan een onderzoek, zodat de resultaten betrouwbaar zijn. Om laagopgeleide adolescenten te laten deelnemen aan een wetenschappelijk onderzoek, kan het nodig zijn om hen op een juiste manier te motiveren, vragen en opdrachten aan te passen aan hun cognitief niveau en nabije begeleiding te bieden tijdens de afname. Daarnaast heeft individuele afname of afname in kleine groepen een voorkeur boven afname in grote groepen.

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

Vanuit dit onderzoek zijn ook een aantal aanbevelingen voor de onderwijspraktijk te formuleren. In het praktijkonderwijs zou bijvoorbeeld aandacht moeten zijn voor de aansluiting van de adolescent bij de sociale groep binnen stage. Een adolescent die zich verbonden voelt met de groep, heeft meer kans om intrinsiek gemotiveerd te raken en het werk daadwerkelijk als plezierig te ervaren. Nadruk op deze verbondenheid lijkt belangrijker te zijn dan nadruk op competenties of autonomie. Hoewel deze laatste niet als irrelevant beschouwd kunnen worden, lijken zij bij deze doelgroep een minder prominente rol te spelen.

Daarnaast is het voor stagebegeleiders mogelijk om adolescenten externe sturing aan te bieden dat past bij hun executief functioneren, zonder dat dit het gevoel van autonomie en de internalisatie van motivatie hoeft te belemmeren. Bij het geven van externe sturing is het wel van belang dat rekening gehouden wordt met autonomiebehoefte van de adolescent.

In de onderwijspraktijk is men geneigd om de focus te leggen op aanleren en versterken van competenties en autonomie. Dit onderzoek wijst echter uit dat voor laagopgeleide adolescenten verbondenheid en de aansluiting bij hun sociale identiteit het meest van belang is in hun motivatie. Dit sterke verlangen naar verbondenheid is onafhankelijk van executief functioneren, dus de mate waarin adolescenten doelgericht taken kunnen uitvoeren. Om adolescenten in deze omstandigheden te motiveren binnen het onderwijs en stage, zal de focus op competentie moeten verschuiven naar een focus op relatie en verbondenheid.

Literatuur

- American Psychological Association [APA] (2002). *Developing adolescents: A reference for professionals*. Washington: APA
- Arnett, J. J. (2013). *Adolescence and emerging adulthood*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Baay, P. E. (2015). *How graduates make the school-to-work transition: A person-in-context approach*. Utrecht: Universiteit Utrecht, proefschrift
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, *11*, 1-29.
doi:10.1023/A:1009085417776
- Bowlby, J. (1958). The nature of a child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, *99*, 265–272.
- Braver, T. S., Krug, M. K., Chiew, K. S., Kool, W., Westbrook, J. A., Clement, N. J., .. & Cools, R. (2014). Mechanisms of motivation-cognition interaction: Challenges and opportunities. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, *14*, 443-472.
doi:10.3758/s13415-014-0300-0
- Centraal Bureau voor Statistiek [CBS] (15 november 2016). Arbeidsdeelname; Onderwijsniveau. CBS: Den Haag/ Heerlen. Geraadpleegd op 01-02-2017 via <https://www.statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=83031ned&D1=1-20,22-23&D2=0&D3=0&D4=0,2-4,8-10,12-13&D5=1&VW=T>
- Centraal Bureau voor Statistiek [CBS] (2008). Opleidingsniveau. Geraadpleegd op 02-01-2017 via <https://www.cbs.nl/nl-nl/artikelen/nieuws/2008/16/bijna-eveneel-hoogopgeleide-als-laagopgeleide-nederlandser/opleidingsniveau>
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, *82*, 407-428. doi:10.1037/0033-295X.82.6.407

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

- Dawes, J. G. (2012). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5 point, 7 point and 10-point scales. *International Journal of Market Research*, 50, 61-77. doi:
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath
- Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Boston.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000_a). 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
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000_b). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eccles, J. S., Fredricks, J. A., & Baay, P. (2015). Expectancies, values, identities and self-regulation. In M. Oettingen & P. M. Gollwitzer *Selfregulation in Adolescence* (pp. 30-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, V. L. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121. doi:10.1177/000306515600400104
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40, 189-199. doi:10.1037/a0012858
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self- determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi:10.1002/job.322
- Gagné, M., Forest, J., Vandersteenkiste, M., Crevier-Broud, L., Van den Broeck, A., Aspeli,

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

- A. K., ... Westbye, C. (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries/ *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 178-196. doi:10.1080/1359432X.2013.877892
- Geurts, H. M., & Huizinga, M. (2016). Aandacht en executieve functies. In H. Swaab, A. Bouma, J. Hendriksen, & C. König (Red), *Klinische kinderneuropsychologie* (pp. 189-209). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for behavioral sciences*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Science*, 13, 65-73. doi:10.1016/j.tics.2008.11.003
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the sel. *Social Cognition*, 4, 119-151. doi:10.1521/soco.1986.4.2.119
- Huizinga, M., & Smidts, D. (2009). *BRIEF executieve functies vragenlijst: Handleiding*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Kroger, J. (1996). *Identity in adolescence. The balance between self and other*. Londen: Routledge
- Lissitz, R. W., & Green, S. B. (1975). Effect of the number of scale points on reliability: A monto carlo approach. *Journal of Applied Psychology*, 60, 10-13. doi:10.1037/h0076268
- Luyckx, K., Vandersteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-orientated identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276-288. doi:10.1037/a0015349
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D.

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

- (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*, 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
- Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implication for action-readiness, procedural readiness and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, *19*, 250-260. doi:10.1016/j.jpcs.2009.05.008
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, *63*, 397- 427. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Siegel, A. L., & Ruh, R. A. (1973). Job involvement, participation in decision making, personal background and job behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*, *9*, 318-327. doi:10.1016/0030-5073(73)90055-X
- Slaats-Willemse, D. (2016). Aandachtsdeficiëntie- /hypersactiviteitsstoornis (ADHD). In H. Swaab, A. Bouma, J. Hendriksen, & C. König (Red), *Klinische kinderneuropsychologie* (pp. 631 -662). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Springer, M., McIntosh, A., Winocur, G., & Grady, C. (2005). The relation between brain activity during memory tasks and years of education in young and older adults. *Neuropsychology*, *19*, 181-192. doi:10.1037/0894-4105.19.2.181
- Van der Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *83*, 981-1002. doi:10.1348/096317909X481382
- Van der Elst, W., Van Boxtel, M., Van Breukelen, G., & Jolles, J. (2006). The stroop color-word test: Influence of age, seks, and education; Normative data for a large sample across the adult range. *Assessment*, *13*, 62-79. doi:10.1177/1073191105283427
- Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation and identity development in

MOTIVATIE BIJ LAAGOPGELEIDE ADOLESCENTEN

adolescence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 222-239). New York: The Guilford Press.

Items motivatievragenlijst

A-motivatie

Ik heb het gevoel dat ik mijn tijd verspil met deze stage

Ik weet niet of deze stage het waard is om er moeite voor te doen

Ik weet niet waarom ik deze stage doe, het is zinloos werk.

Externe regulatie – sociaal

Ik doe moeite voor mijn stage om de goedkeuring van andere te krijgen, zoals van mijn docent, ouders, of vrienden

Ik doe moeite voor mijn stage omdat anderen mij dan meer zullen respecteren, zoals van mijn docent, ouders, of vrienden

Ik doe moeite voor mijn stage om kritiek/ negatieve woorden van anderen te vermijden, zoals van mijn docent, ouders, of vrienden

Externe regulatie – materieel

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik dan een beloning krijg

Ik doe moeite voor mijn stage omdat het me zekerheid geeft voor een baan

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik anders mijn stage verlies

Introjectie

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik het kan

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik dan trots op mezelf kan zijn

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik me anders zou schamen

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik me anders slecht zou voelen over mezelf

Identificatie

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik het belangrijk vind om moeite te doen voor dit werk

Ik doe moeite voor mijn stage omdat dit past binnen mijn waarden (= iets wat ik belangrijk vind)

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik het nuttig vind

Intrinsieke motivatie

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik plezier heb in mijn stage

Ik doe moeite voor mijn stage omdat ik dit soort werk echt boeiend vind

Ik doe moeite voor mijn stage omdat deze stage heel interessant is

Noot. Vragen worden beantwoordt op een 5-punt likertschaal; 1 = Helemaal niet waar, 2 =

Niet waar, 3 = Een beetje waar/ een beetje niet waar, 4 = Waar, 5 = Helemaal waar

Items Psychologische basisbehoeften- vragenlijst

Autonomie

Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn in mijn stage

*Op mijn stage heb ik vaak het gevoel dat ik moet doen wat anderen mij bevelen

*Als ik mocht kiezen, dan zou ik mijn stage anders aanpakken

Mijn taken op stage stemmen overeen met wat ik echt wil doen

Ik voel me vrij om mijn stage te doen zoals ik denk dat het goed is

*Op mijn stage voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen

Competentie

Ik voel me competent in mijn stage (handig, alsof je het kan)

Ik heb de taken op mijn stage goed onder de knie

Ik voel me bekwaam (=geschikt) voor het werk op mijn stage

*Ik twijfel eraan of ik het werk op mijn stage goed kan uitvoeren

Ik ben goed in mijn werk op stage

Ik heb het gevoel dat ik ook de moeilijke taken op mijn stage tot een goed einde kan brengen

Verbondenheid

Ik voel een band met de andere mensen op mijn stage

Ik voel me een deel van een groep op stage

Ik ga om met de andere mensen op mijn stage

Ik kan met anderen op stage praten over wat ik echt belangrijk vind

*Ik voel me vaak alleen als ik onder collega's ben.

De mensen op mijn stage zijn echte vrienden

Noot. * frustratievragen. Vragen worden beantwoordt op een 5-punt likertschaal; 1 = Helemaal niet waar, 2 = Niet waar, 3 = Een beetje waar/ een beetje niet waar, 4 = Waar, 5 = Helemaal waar

Items BRIEF, executieve functies-vragenlijst

Inhibitie

1. Ik heb moeite met stilzitten
3. Ik irriteer anderen
6. Ik heb moeite op mijn beurt te wachten
9. Ik val anderen in de rede (= praat door anderen heen)
13. Ik sta op verkeerde momenten op van mijn stoel
16. Ik ga sneller door het lint dan mijn vrienden
19. Ik flap er dingen uit
22. Ik praat te hard
25. Ik doe te wild of ben onhandelbaar
27. Ik denk of praat hardop als ik aan het werk ben
29. Ik praat op de verkeerde momenten
- *30. Ik denk na over de gevolgen voordat ik iets doe

Flexibiliteit

2. Ik raak van streek als plannen gewijzigd worden
5. Ik raak van slag door een onverwachte verandering, zoals een andere docent of een andere opdracht
8. Ik verzet me tegen veranderingen van routine/gewoontes, eten, plaatsen (en zo verder)
10. Ik raak moeilijk gewend aan nieuwe situaties zoals lessen, groepen, vrienden (en zo verder)
12. Ik heb moeite van de ene activiteit naar de andere te gaan
17. Ik heb moeite met het verzinnen van verschillende manieren om een probleem op te lossen
20. Ik blijf bij een bepaald onderwerp of activiteit steken
23. Ik heb moeite een probleem op een andere manier op te lossen als ik ben vastgelopen

Werkgeheugen

4. Ik kan me maar kort concentreren
7. Ik vergeet mijn huiswerk in te leveren, ook als het af is
11. Ik vergeet halverwege een opdracht of activiteit wat ik aan het doen was
14. Als ik iets moet halen, vergeet ik wat het ook alweer was
15. Ik maak slordigheids-fouten
- *18. Ik kan bij hetzelfde onderwerp blijven tijdens het praten
21. Ik heb moeite dingen te onthouden, zelfs voor een paar minuten
24. Ik verander midden in een gesprek van onderwerp
26. Ik vergeet instructies/aanwijzingen snel
28. Ik ben er met mijn gedachten niet bij

Noot. * Omgepoolde items. Vragen worden beantwoordt op een 3-punt likertschaal; 1 = nooit, 2= soms, 3= vaak