

Autonomie en motivatie in het voortgezet onderwijs

Een onderzoek naar de mentorgesprekken op een Montessorischool.

José Konings

Master Onderwijswetenschappen 2016-2017

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit Utrecht

9 juni 2017

Studentnummer: 3984966

E-mail: j.t.konings@students.uu.nl

Eerste beoordelaar: Marloes Hendrickx

Tweede beoordelaar: Piet Kommers

Aantal woorden: 7992

Samenvatting

Onderzoeken naar de determinanten van motivatie wijzen uit dat het geven van autonomie kan leiden tot een verhoogde motivatie. In de self-determination theory (SDT) van Deci en Ryan (1985) wordt motivatie beschreven waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Er is aangetoond dat docenten die autonomie ondersteunen een grotere autonome motivatie bij leerlingen teweeg brengen en dat dit onder andere bewerkstelligd kan worden door leerlingen een keuze te geven (Patall, Cooper & Wynn, 2010). Uit onderzoek blijkt wel dat bepaalde keuzeomstandigheden samenhangen met het effect van de keuze op autonome motivatie. Huidig onderzoek probeerde antwoord te krijgen op de vraag: *‘Is er een verschil te zien in de autonome motivatie voor de mentorgesprekken bij leerlingen op het Herman Jordan Lyceum die hun mentor zelf hebben gekozen en leerlingen die hun mentor toegewezen hebben gekregen, hoe is de keuze tot stand gekomen en welke voorwaarden en bevorderende factoren in de keuzeomstandigheden zijn er voor autonome motivatie?’*. 292 leerlingen van een Montessorischool vulden de Situational Motivation Scale (SIMS) (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) in over het wekelijkse mentorgesprek. Derdeklassers hadden hun mentor zelf gekozen, tweedeklassers niet. Vervolgens werden 20 leerlingen geïnterviewd. Uit de analyses kwam naar voren dat er tussen de jaarlagen geen verschil was in autonome- en gecontroleerde motivatie. Daarnaast bleek dat de keuzeomstandigheden niet optimaal waren en er meerdere factoren meespeelden bij de mentorgesprekken. Er is meer onderzoek naar de samenhang tussen keuzevrijheid en autonome motivatie bij leerlingen nodig, om duidelijke conclusies te kunnen trekken.

Inleiding

Binnen het onderwijs in Nederland is er in de afgelopen eeuw veel veranderd. De docentgerichte aanpak van vroeger is op veel scholen inmiddels verschoven naar een leerlinggerichte aanpak waarbij leerlingen in bepaalde mate invloed hebben op hun eigen leerproces (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Zo is er bijvoorbeeld Montessorionderwijs ontstaan met als credo 'help mij het zelf te doen' waarbij op Montessorischolen in het voortgezet onderwijs onder andere het leren om te kiezen, reflecteren en sociaal leren hoog in het vaandel staan (NMV, 2016). Motivatie is daarbij, net als vroeger, een belangrijk onderwerp. Docenten worden opgeleid met het idee hun leerlingen niet alleen les te geven maar hen ook vooral te motiveren om te willen leren (Beymer & Thomson, 2015).

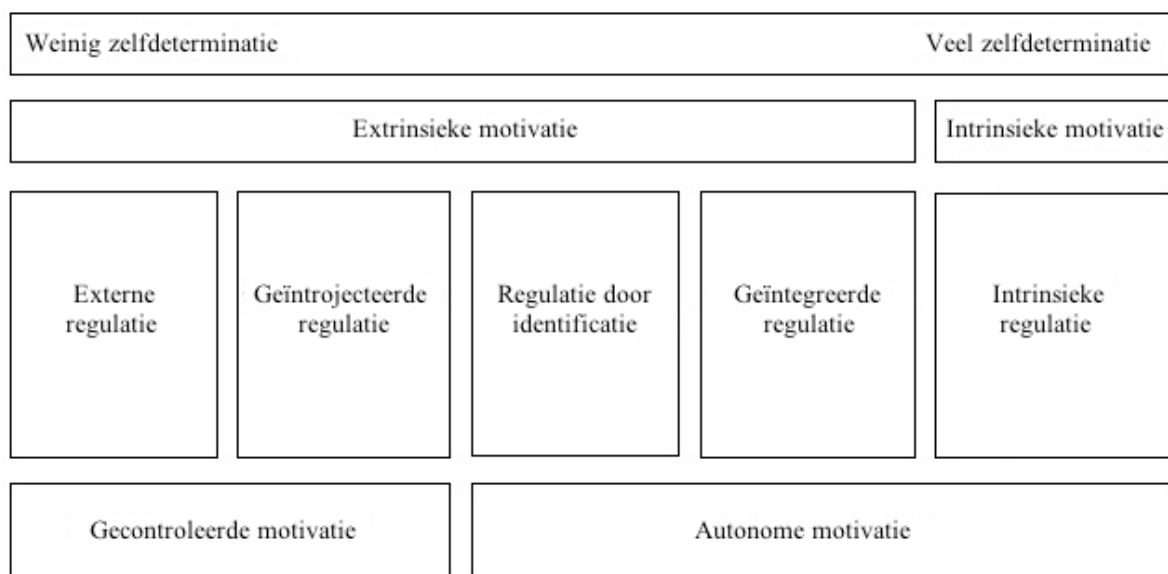
Uit onderzoek blijkt dat een hoge motivatie te relateren is aan doorzettingsvermogen, een hoge kwaliteit van leren en goede prestaties (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1991; Gottfried, 1985, 1990; Grolnick & Ryan, 1987; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Lepper, Henderlong Corpus, & Iyengar, 2005; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). Hierdoor is het voor scholen, waar veel aandacht aan deze zaken wordt besteed en die onder andere geïnspecteerd worden op leerresultaten, belangrijk om ervoor te zorgen dat leerlingen zo gemotiveerd mogelijk zijn. Onderzoeken naar de determinanten van motivatie wijzen uit dat het geven van autonomie onder andere kan leiden tot een verhoogde motivatie (Black & Deci, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Gillet, Gagné, Sauvagère, & Fouquereau, 2013; Grolnick & Ryan, 1987; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Een manier om autonomie te bieden is door het geven van een keuze (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Patall, Cooper & Wynn, 2010; Reeve, Nix & Hamm, 2003; Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004).

Het bieden van keuzes aan leerlingen komt inmiddels veel voor in het onderwijs, bijvoorbeeld op Montessorischolen. Toch is er weinig onderzoek dat de impact van keuzevrijheid in een natuurlijke setting op scholen heeft onderzocht (Patall et al., 2010) en er is dan ook weinig bekend over de samenhang tussen keuzevrijheid en de motivatie van leerlingen in het middelbaar onderwijs in Nederland. Deze thesis heeft als doel een bijdrage te leveren aan inzicht in autonomie door te onderzoeken of en hoe keuzevrijheid bijdraagt aan de motivatie van leerlingen op een Montessorischool in het voortgezet onderwijs.

Motivatie

Self-determination theory. Er is in de afgelopen decennia veel onderzoek gedaan naar verschillende vormen van motivatie om het construct motivatie beter te begrijpen. Eén van de bekendste theorieën waarin motivatie gedetailleerd wordt beschreven is de self-

determination theory (SDT) van Deci en Ryan (1985). De SDT benadrukt het belang van de innerlijke behoefte van mensen voor persoonlijke ontwikkeling en zelfregulering (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). Er zijn door de SDT drie basisbehoeften geïdentificeerd: de behoefte aan autonomie, competentie en relatie. Deze drie behoeften zijn essentieel voor een optimale ontwikkeling (Ryan & Deci, 2000b). Tegenwoordig wordt op basis van de SDT voornamelijk onderscheid gemaakt tussen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2008) wat tevens in huidig onderzoek wordt aangehouden. Autonome motivatie omvat *intrinsieke regulatie*, wat overeenkomt met intrinsieke motivatie waarbij gedrag vertoond wordt omdat het inherent interessant of plezierig is (Ryan & Deci, 2000a), en twee typen extrinsieke motivatie. *Geïntegreerde regulatie* is het type waarbij iemand zich volledig kan identificeren met het persoonlijke belang van de taak en dit koppelt aan eigen normen en waarden en *regulatie door identificatie* is het type waarbij de activiteit als waardevol wordt gezien (Deci & Ryan, 2008). Gecontroleerde motivatie omvat twee vormen van extrinsieke motivatie, waarbij wordt gehandeld omdat het leidt tot een bepaalde uitkomst (Ryan & Deci, 2000a). *Externe regulatie* is gedrag dat een functie is van externe beloning of straf en bij *geïntrojecteerde regulatie* wordt een taak uitgevoerd om het gevoel van eigenwaarde te behouden of verbeteren (Deci & Ryan, 2008). In figuur 1 zijn de verschillende vormen van motivatie samengevat in een vertaalde versie van het door Ryan en Deci (2000b) ontworpen figuur.



Figuur 1. De verschillende vormen van motivatie die vallen onder autonome- en gecontroleerde motivatie, vertaalde versie van Ryan en Deci (2000b).

Gecontroleerde motivatie. Uit onderzoek blijkt dat de vormen van extrinsieke motivatie die onder gecontroleerde motivatie vallen, geassocieerd worden met weinig doorzettingsvermogen in leren en weinig interesse en betrokkenheid (Ryan & Deci, 2000b). Een controlerende benadering in educatie betekent dat de docent voornamelijk voor de leerling bepaalt (Deci, Connell, & Ryan, 1989). Bij studenten die op deze manier worden gedoecerd, wordt het tonen van initiatief, effectief leren en goede prestaties verzwakt (Grolnick & Ryan, 1987; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Koestner, Otis Powers, Pelletier & Gagnon, 2008; Niemiec & Ryan, 2009).

Autonome motivatie. Eén van de centrale veronderstellingen van de SDT is dat studenten die autonoom gemotiveerd zijn, positieve consequenties omtrent leren ervaren (Deci & Ryan, 2008). Dit wordt veelvuldig in onderzoek bevestigd. Autonome motivatie wordt positief geassocieerd met academische prestaties (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004; VanSteenkiste et al., 2009) met beter onthouden en meer diepgang in leren (Vansteenkiste et al., 2004), met meer doorzettingsvermogen bij leren (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Sénécal, 2007) en met het behalen van doelen (Koestner et al., 2008). Wetende dat wat betreft leren het optimale motivatieprofiel autonoom is, is het voor scholen belangrijk om te achterhalen welke condities bijdragen aan autonome motivatie en het ondersteunen (Guay, Ratelle & Chanal, 2008). Hierbij wordt bij het grootste deel van de onderzoeken, gedateerd tot ongeveer 15 jaar geleden, enkel gekeken naar de determinanten van intrinsieke motivatie en in recenter onderzoek naar autonome motivatie in het algemeen. Intrinsieke motivatie is de meest autonome vorm van autonome motivatie en tevens de meest gewenste vorm van motivatie gezien het resulteert in de hoogste kwaliteit van leren (Ryan & Deci, 2000a). Het meeste gedrag is strikt gesproken echter niet intrinsiek gemotiveerd. Dit is vooral het geval na de vroege kindertijd, als de vrijheid om intrinsiek gemotiveerd te zijn wordt beperkt door sociale eisen en rollen die vragen om verantwoordelijkheid voor taken die intrinsiek niet interessant zijn. Op scholen blijkt dan ook dat intrinsieke motivatie afneemt naarmate een kind zich verder ontwikkelt gedurende de jaren (Ryan & Deci, 2000; Lepper et al., 2005). Er is hier veel vaker sprake van vormen van extrinsieke motivatie. Vanwege de focus op educatie zal er gekeken worden naar onderzoeken over de voorspellers voor autonome motivatie én intrinsieke motivatie, de vorm die hier mede onder valt.

Autonomie

Het is gebleken dat van de drie behoeftes die de SDT geformuleerd heeft, de behoefte aan autonomie voornamelijk samenhangt met intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000b).

Kiezen, erkennen van gevoelens en mogelijkheden voor eigen directie zorgen voor een groter gevoel van autonomie (Deci & Ryan, 1985). Verschillende studies hebben de relatie tussen autonomie en autonome- of intrinsieke motivatie in een schoolcontext onderzocht. Er is aangetoond dat docenten die autonomie ondersteunen een grotere autonome motivatie en intrinsieke motivatie bij hun leerlingen teweeg brengen (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981; Niemiec & Ryan, 2009; Patall et al., 2010; Reeve, Bolt & Chai, 1999; Ryan, Connell & Deci, 1985; Williams & Deci, 1996; Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Grolnick, 1986). Het stimuleren van autonomie is daarom belangrijk voor scholen en om dit te bewerkstelligen kan bijvoorbeeld een keuze geboden worden (Assor et al., 2002; Beymer & Thomson, 2015; Katz & Assor, 2007; Niemiec & Ryan, 2009; Reeve & Jang, 2006; Stefanou et al., 2004) wat de meest voor de hand liggende techniek is om iemand de ervaring van autonomie te geven (Patall et al., 2010). Een meta-analyse over keuze en intrinsieke motivatie heeft aangetoond dat het bieden van een keuze zorgt voor een verhoging van intrinsieke motivatie, inspanning, taakprestatie, waargenomen competentie en een voorkeur voor uitdaging (Patall, Cooper & Robinson, 2008).

Keuze omstandigheden

Onderzoek dat voortbordurt op de SDT en het geven van keuzevrijheid houdt zich bezig met het in kaart brengen onder welke omstandigheden het bieden van een keuze motiverend is. De manier waarop een keuze geboden wordt is namelijk van invloed op de uitkomst. Uit verschillende onderzoek is gebleken dat de intrinsieke motivatie alleen hoger wordt als er rekening wordt gehouden met het aantal opties, dat mag niet te veel zijn (Iyengar & Lepper, 2000; Patall et al., 2008), met de mate waarin de keuze tegemoet komt aan de behoeftes van leerlingen (Katz & Assor, 2007) en de mate waarin keuzes worden geboden in een autonomie-ondersteunende omgeving (Katz & Assor, 2007; Patall et al., 2008; Patall et al., 2010). Daarnaast zorgt een keuze die in grote mate relevant is voor interesses en doelen van studenten (Katz & Assor, 2007), de initiële interesse in de activiteit (Patall, 2013) en zelfvertrouwen over de beheersing van een taak (Patall, Sylvester & Han, 2014) ook voor een verhoogde intrinsieke motivatie. Er blijkt eveneens een samenhang te zijn tussen de culturele en socio-economische karakteristieken van individuen en de voordelen van keuzevrijheid (Iyengar & Lepper, 2000; Snibbe & Markus, 2005). Met beloningen na het keuzemoment moet worden opgepast, dit kan de intrinsieke motivatie verlagen (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Patall et al., 2008). Een factor die nog weinig is onderzocht in de context van educatie is de sociale invloed die vrienden en familie kunnen hebben op het maken van een beslissing. De behoefte om erbij te horen, die overeenkomt met de behoefte naar relatie uit de SDT, kan

gedrag veranderen op het moment dat er keuzevrijheid in de klas wordt geboden (Gray & Rios, 2012). Uit verschillende genoemde onderzoeken blijkt dat bovenstaande factoren niet in acht nemend, keuzevrijheid kan leiden tot een vermindering in motivatie. Het is daarom belangrijk om de totstandkoming en omstandigheden van keuzes te onderzoeken.

Huidig onderzoek

Het huidige onderzoek levert een bijdrage aan de bestaande literatuur over autonomie en motivatie door de specifieke context waarin het onderzoek wordt gedaan. Het Herman Jordan Lyceum is een Montessorischool in Zeist waar het belangrijk wordt gevonden dat leerlingen leren zelfstandig te worden en eigen verantwoordelijkheid leren dragen. Dit wil de school onder andere bereiken door leerlingen een zekere mate van vrijheid te geven, waarbinnen eigen keuzes gemaakt kunnen worden (Herman Jordan Lyceum, 2016). Het geven van autonomie aan leerlingen is op deze school onder meer terug te zien in de wijze waarop het mentorsysteem werkt. In de eerste twee jaar krijgen leerlingen een vaste klassenmentor toegewezen. In het derde leerjaar krijgen alle leerlingen de mogelijkheid zelf een mentor te kiezen. Leerlingen voeren met hun mentor wekelijks een gesprek van ongeveer tien minuten. De functie van deze gesprekken is het ondersteunen van de leerlingen zodat ze optimaal kunnen functioneren op school. Dit wordt bewerkstelligd door planning, voortgang en ervaringen op school en in de thuissituatie te bevragen en te bespreken. Op het Herman Jordan Lyceum vullen leerlingen een lijstje in met een top vijf van docenten waardoor ze graag begeleid willen worden en de school probeert de indeling vervolgens zo te maken dat zoveel mogelijk leerlingen de docent van hun eerste keus krijgen toegewezen. Leerlingen die deelnemen aan een mentorprogramma hebben betere leerresultaten dan leerlingen die geen persoonlijke begeleiding krijgen (Thompson & Kelly-Vance, 2001) en zijn meer verbonden met de school (Karcher, 2005). Het is voor scholen daarom van belang dat leerlingen gemotiveerd zijn voor deze persoonlijke begeleiding.

Huidig onderzoek verkende verder hoe de keuze bij de leerlingen tot stand is gekomen. Op basis van de besproken literatuur over keuzeomstandigheden kan immers aangenomen worden dat er verschillende factoren op de achtergrond mee kunnen spelen waardoor de keuze beïnvloed wordt. Meer inzicht in keuzeprocessen kan de school helpen om optimaal invulling te geven aan het inzetten van keuzevrijheid.

De resultaten van dit onderzoek kunnen daarnaast praktische inzichten opleveren voor het Herman Jordan Lyceum en andere middelbare scholen. Uit huidig onderzoek zal blijken of de motivatie van leerlingen die meer autonomie krijgen daadwerkelijk hoger is, wat in overweging genomen kan worden bij het bieden van autonomie op andere vlakken. De

hoofdvraag die centraal stond in dit onderzoek luidt:

‘Is er een verschil te zien in de autonome motivatie voor de mentorgesprekken bij leerlingen op het Herman Jordan Lyceum die hun mentor zelf hebben gekozen en leerlingen die hun mentor toegewezen hebben gekregen, hoe is de keuze tot stand gekomen welke voorwaarden en bevorderende factoren in de keuzeomstandigheden zijn er voor autonome motivatie?’

Verwacht werd dat leerlingen die hun mentor zelf hebben gekozen meer autonoom gemotiveerd zijn dan leerlingen die geen keus hadden. Daarnaast werd verondersteld dat leerlingen die hun mentor toegewezen hadden gekregen meer gecontroleerd gemotiveerd waren dan leerlingen die hun mentor zelf hadden gekozen. Over de totstandkoming van de keuze konden geen voorspellingen worden gedaan gezien dit gedeelte van het onderzoek een exploratief karakter had.

Methode

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek was tweeledig en betrof een vergelijkend en explorerend gedeelte. Het eerste gedeelte bestond uit een kwantitatief survey-onderzoek onder de tweede- en derdejaars leerlingen van het Herman Jordan Lyceum. In het tweede gedeelte werden 20 leerlingen geïnterviewd, geselecteerd aan de hand van de resultaten op de vragenlijst.

Deelnemers

De participanten van dit onderzoek waren alle leerlingen uit de tweede en derde klas van het Herman Jordan Lyceum die op het afnamemoment aanwezig waren. In totaal deden er 292 leerlingen mee, afkomstig uit zes tweede klassen (n=171) en vijf derde klassen (n=121). De leerlingen uit de tweede klas hadden hun mentor in de eerste klas toegewezen gekregen. De leerlingen uit de derde klas kregen een mentor uit een door hen individueel opgegeven top vijf van docenten, waarbij ze konden kiezen uit 13 docenten. De leeftijd en het geslacht van de leerlingen per jaarlaag is te zien in tabel 1. Tabel 1.

Gemiddelde leeftijd en geslacht participanten

	Aantal		Leeftijd		Geslacht	
	N	M	SD	Man	Vrouw	
Klas 2	171	13.46	0.55	64	107	
Klas 3	121	14.47	0.59	54	67	
Totaal	292	13.88	0.75	118	174	

Instrumenten

Motivatie. Om de motivatie van leerlingen voor het wekelijkse mentorgesprek te meten werd de Situational Motivation Scale (SIMS) (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) afgenomen bij alle derde klas leerlingen die hun mentor hadden gekozen en bij alle tweede klas leerlingen die hun mentor toegewezen hadden gekregen. Dit meetinstrument van motivatie, bestaande uit 16 vragen verdeeld over vier schalen, is ontwikkeld om de reactie op een situatie waarin de participant zich bevindt te meten door middel van zelfrapportage.

De vier vragen die de subschaal a-motivatie meten zijn weggelaten gezien in huidig onderzoek alleen autonome en gecontroleerde motivatie gemeten hoefde te worden. Daarentegen zijn er vier vragen voor geïntrojecteerde regulatie opgesteld om ervoor te zorgen dat het aantal vragen voor autonome- en gecontroleerde motivatie gelijk was. De huidige vragenlijst voor de participanten bestond uit 16 vragen om autonome en gecontroleerde motivatie te meten (zie bijlage 1). De acht vragen over autonome motivatie waren onderverdeeld in twee subschalen, net als de acht vragen over gecontroleerde motivatie.

Autonome motivatie werd gemeten door de subschalen intrinsieke regulatie (items 1, 5, 9, 13) en regulatie door identificatie (3, 7, 11, 15) en gecontroleerde motivatie werd gemeten door de subschalen geïntrojecteerde regulatie (2, 6, 10, 14) en externe regulatie (4, 8, 12, 16). Deze vormen van motivatie komen terug in de SDT van Deci en Ryan (2000a) waardoor de vragenlijst goed aansluit bij de verwerkte literatuur. De vragenlijst is daarnaast goed te begrijpen voor leerlingen van deze leeftijd. Voor dit onderzoek is de vertaalde vragenlijst van Sol en Stokking (2008) gebruikt en aangepast aan de relevante context. De context betrof de mentorgesprekken, ook wel ‘werkbespreking’ genoemd en afgekort tot ‘wb’. Er is voor gekozen de centrale vraag bovenaan de vragenlijst ‘Waarom ben je bezig met deze activiteit?’ in elke afzonderlijke vraag terug te laten komen (zie bijlage 1) om zeker te zijn dat de leerlingen bij elke vraag precies wisten waar het over ging. Voor de vragen van de toegevoegde schaal is gekeken naar een bestaande vragenlijst met geïntrojecteerde regulatie als subschaal, de Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ) van Markland en Tobin (2004), ook gevalideerd door Murcia, Gimeno en Camacho (2007) die eveneens de losse items in hun onderzoek hebben vermeld. Deze subschaal bestond uit drie vragen met een eenzijdig karakter gericht op schaamte, falen en schuld. Om het aantal vragen per schaal gelijk te houden en om aan te sluiten bij de definities van Deci & Ryan (Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2000b), die ook verwijzen naar zelfvertrouwen en het gevoel van eigenwaarde in relatie met anderen, zijn er twee vragen van de BREQ gebruikt en twee nieuwe vragen toegevoegd. Deze nieuwe vragen zijn middels een pilot bij drie leerlingen op het Herman

Jordan Lyceum getest en in formulering aangescherpt. Voorbeelden van vragen per subschaal zijn: 'Ik ben met wb bezig omdat ik vind dat wb interessant is' (intrinsieke regulatie), 'Ik ga naar wb omdat het voor mijn eigen bestwil is (regulatie door identificatie), 'Ik ga naar wb omdat ik me schuldig voel als ik niet ben geweest' (geïntrojecteerde regulatie) en 'Ik ga naar wb omdat ik geen keus heb' (externe regulatie). Vragen werden beantwoord op een 7-punts Likertschaal met als antwoordmogelijkheden 1=helemaal mee oneens, 7=helemaal mee eens.

De interne consistentie van de subschalen (tussen $\alpha=.75$ en $\alpha=.93$) en de constructvaliditeit van de SIMS zijn door middel van vijf studies bevestigd (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Om de betrouwbaarheid en validiteit van de huidige vragenlijst te onderzoeken is een factoranalyse uitgevoerd. Uit de factoranalyse bleek dat de vragen verdeeld waren over vier factoren, overeenkomend met de vier subschalen. De betrouwbaarheid van autonome motivatie was goed ($\alpha = .89$) met een inter-item correlatie die varieerde tussen $r = .33$ en $r = .69$. De betrouwbaarheid van gecontroleerde motivatie was goed ($\alpha=.82$) met een inter-item correlatie die varieerde tussen $r = .32$ en $r = .56$.

Interviews. Er is gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews, wat betekent dat er vooraf vragen opgesteld zijn en er tijdens het interview ruimte was om door te vragen of af te wijken waar nodig (Boeije, 2010). De vragen zijn vastgesteld door uit te gaan van sensitizing concepts. Er is gekeken naar de overkoepelende thema's, die in onderzoek beschreven zijn als het gaat om keuzemogelijkheden: autonomie-ondersteunende omgeving, interesse en zelfvertrouwen in de taak, tegemoetkoming in de behoeften van de leerling, culturele en socio-economische karakteristieken, invloed van familie en vrienden en het aantal keuze opties. Met deze sensitizing concepts moet rekening gehouden worden als het gaat om het bieden van een keuze gezien uit de eerder beschreven onderzoeken blijkt dat een keuze anders niet het beoogde effect kan hebben. Zo bleek bijvoorbeeld dat een keuze pas voor een hogere autonome motivatie zorgt als deze wordt aangeboden in een autonomie-ondersteunende omgeving (Katz & Assor, 2007; Patall et al., 2008; Patall et al., 2010). Bij deze sensitizing concepts zijn verschillende vragen geformuleerd (zie bijlage 2). Het indelen van de vragen bij de sensitizing concepts is door twee beoordelaars gedaan waarbij een percentage overeenstemming van .95 werd berekend. De vragen gingen over de werkbespreking en bij derde klas leerlingen werd daarnaast ingegaan op de totstandkoming van de mentorkeuze en de omstandigheden tijdens het keuzeproces. Dit gedeelte van de interviews had een retrospectief karakter gezien het keuzeproces zes maanden eerder plaatsvond. Voorbeeldvragen waren: 'Wat heb je nodig tijdens de wb gesprekken?' en 'Met wie heb je het gehad over je keuze?'.

Procedure

In de derde week van februari 2017 hebben alle participanten de vragenlijst digitaal ingevuld tijdens een lesuur. Voorafgaand aan de vragenlijst werd digitaal een toestemmingsverklaring getekend waarmee participanten verklaarden vrijwillig deel te nemen en toestemming gaven om de gegevens te gebruiken voor het onderzoek. De participanten konden vervolgens aangeven of ze openstonden voor een eventueel vervolgesprek van ongeveer 10 minuten. Naam, klas, leeftijd, geslacht en de grootte van het groepje waarmee de werkbepreking wekelijks plaatsvond werden eveneens uitgevraagd. Na de analyse van de antwoorden werden in de tweede week van maart, 20 leerlingen geselecteerd voor een vervolginterview om de verschillen nader te onderzoeken tussen de tweede klas en derde klas wat betreft autonome motivatie. Tien leerlingen uit de derde klas: de vijf die het hoogst scoorden en de vijf die het laagst scoorden op autonome motivatie en tien leerlingen uit de tweede klas: de vijf die het hoogst scoorden en de vijf die het laagst scoorden op autonome motivatie. Al deze leerlingen hadden ervoor gekozen hun naam te vermelden bij het invullen van de vragenlijst. Voor scholen is het wenselijk om zoveel mogelijk autonoom gemotiveerde leerlingen te hebben. Met het vergelijken van de uitersten kon inzicht verkregen worden in processen die bij hoog- en laag autonome leerlingen spelen, en eventuele manieren om laag autonome leerlingen meer hoog autonoom gemotiveerd te krijgen wat betreft de mentorgesprekken. De 20 leerlingen zijn allen per e-mail benaderd en na instemming werd een afspraak voor het interview gemaakt voor dezelfde week of de week erna. Tijdens de eerste interviews werd snel duidelijk dat de leerlingen open vragen vaak niet begrepen en pas een duidelijk antwoord konden formuleren als er een gesloten vraag werd gesteld. Daarom zijn veel vragen omgeschreven naar een gesloten vraag of is er begonnen met een open vraag en uiteindelijk verhelderd met een gesloten vraag als de leerling hier om vroeg.

Analyse

De verzamelde data werd ingevoerd en geanalyseerd en per leerling werd een gemiddelde score op autonome- en gecontroleerde motivatie berekend. Om de verschillen in motivatie tussen klas twee en drie te bekijken werd op de gemiddelde uitkomsten van autonome- en gecontroleerde motivatie een variantieanalyse uitgevoerd. Alle analyses werden gedaan met repeated measures ANOVA met als onafhankelijke variabele de jaarlaag en als afhankelijke variabele autonome- en gecontroleerde motivatie. Er werd een betrouwbaarheidsinterval van 95% gehanteerd. Met een tweeweg ANOVA werd gekeken of derde klas leerlingen gemiddeld hoger scoorden op autonome motivatie in vergelijking met tweede klas leerlingen en of tweede klas leerlingen gemiddeld hoger scoorden op

gecontroleerde motivatie in vergelijking met derde klas leerlingen.

De interviews werden getranscribeerd en handmatig gecodeerd vanwege de beperkte omvang en overzichtelijke afname. Strauss en Corbin (2007) onderscheiden open coderen, axiaal coderen en selectief coderen, beschreven in Boeije (2010). Aangezien de vragen waren opgesteld volgens sensitizing concepts is er axiaal gecodeerd met als doel alle informatie, ook de antwoorden op extra vragen tijdens het interview, te clusteren in de opgestelde thema's: autonomie ondersteunende omgeving, interesse en zelfvertrouwen, tegemoetkoming behoeften, culturele en socio-economische karakteristieken, invloed van familie en vrienden, aantal keuze opties en een categorie 'algemeen'. Na het indelen in thema's is er gedetailleerd gecodeerd waarbij alle tekst ondergebracht is bij een passende code, weergegeven in bijlage 3. De codes bij het sensitizing concept 'invloed van familie en vrienden' waren bijvoorbeeld 'OO = Overleg met Ouders', 'OV = Overleg met Vrienden', 'OM = Overleg met de Mentor', 'GI = Geen Invloed van overleg met anderen' en 'EI = Enige/wel Invloed van overleg met anderen. Het axiaal coderen is in eerste instantie door twee onderzoekers onafhankelijk gedaan. Na het vergelijken van de codering van twee transcripties werd het percentage overeenstemming berekend, wat goed was met een uitkomst van .8. Zodoende zijn de overige transcripties individueel door de onderzoeker gecodeerd. Tot slot werd er selectief gecodeerd om te onderzoeken of er patronen in de keuzeomstandigheden en de totstandkoming van de keuze te ontdekken waren. Per sensitizing concept zijn de antwoorden op de bijbehorende vragen in eerste instantie vergeleken tussen de tweede klas en derde klas, en zijn vervolgens hoog en laag autonome leerlingen met elkaar vergeleken. Door middel van deze constante vergelijking tussen de thema's en het zoeken naar relaties, verschillen, overeenkomsten en uitzonderingen werden de interviews geanalyseerd met als doel inzicht te krijgen in de voorwaarden en bevorderende factoren wat betreft de keuzeomstandigheden, wil de keuze autonome motivatie verhogen. De geïnterviewde leerlingen hebben een samenvatting van hun interview gekregen om te controleren of de genoteerde informatie en uitspraken volgens hen juist waren. Dit was bij alle leerlingen het geval.

Resultaten

Er zijn in huidig onderzoek zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens verzameld waarvan de resultaten apart besproken worden.

Verschil tussen klas 2 en 3

Voordat de verschillen in motivatie tussen de tweede klas en de derde klas werden geanalyseerd werden de assumpties gecheckt. Allereerst werd getest voor normaliteit met de

Kolmogorov-Smirnovtoets en door te kijken naar de histogrammen en QQ-plots. Voor de variabele gecontroleerde motivatie werd aan de normaliteit voldaan. Voor de variabele autonome motivatie werd niet aan de normaliteit voldaan maar was de afwijking klein. Vervolgens werd gekeken naar de homogeniteit van varianties waar voor gecontroleerde motivatie aan werd voldaan en voor autonome motivatie net niet aan werd voldaan. Er is voor gekozen om de data ondanks deze geschonden assumpties wel te analyseren met behulp van een ANOVA. Dit is een robuuste test voor lichte schendingen van normaliteit en de histogrammen lieten daarnaast een acceptabele vorm zien, uitgaande van een normaalverdeling.

Er werd verwacht dat klas drie hoger zou scoren op autonome motivatie dan klas twee. Er was geen significant verschil ($F(1,290) = 1.18, p = .279$) tussen de autonome motivatie van klas drie ($M = 4.42, SD = 1.17$) en klas twee ($M = 4.26, SD = 1.36$). Daarnaast werd verwacht dat klas twee hoger zou scoren op gecontroleerde motivatie dan klas drie. Er was geen significant verschil ($F(1,290) = 2.82, p = .094$) in gecontroleerde motivatie tussen klas twee ($M = 3.93, SD = 1.14$) en klas drie ($M = 3.71, SD = 1.10$). Tabel 2 geeft de gemiddelde scores op autonome- en gecontroleerde motivatie weer.

Tabel 2.

Gemiddelde score per klas op autonome- en gecontroleerde motivatie

	Aantal		Autonoom		Gecontroleerd	
	N	M	SD	M	SD	
Klas 2	171	4.26	1.36	3.93	1.14	
Klas 3	121	4.42	1.17	3.71	1.10	
Totaal	292	4.33	1.28	3.84	1.13	

De resultaten lieten veel spreiding binnen de klassen zien. Naast deze uitkomsten is gekeken naar verschillen op klasniveau en het aantal leerlingen waarmee de werkbepreking werd gehouden. Hieruit bleek dat klas 2B en 3E significant verschilden van de overige klassen door een gemiddeld lage score op autonome motivatie. Uit klas 2B zijn twee leerlingen geïnterviewd, uit klas 3E vier, allen met een lage score op autonome motivatie. Om te kijken of de groepsgrootte tijdens de werkbepreking van invloed was op de motivatie is een ANCOVA uitgevoerd waarbij gecorrigeerd werd voor het aantal leerlingen in een werkbepreking. Hieruit bleek dat de autonome motivatie afnam naarmate leerlingen in grotere groepjes werkbepreking hadden maar deze verschillen waren niet significant.

Keuzeomstandigheden

De sensitizing concepts waren de keuzeomstandigheden die als leidraad dienden voor de interviews, en waarmee nader is onderzocht hoe deze van invloed waren op het effect van de keuze op autonome motivatie. De keuzeomstandigheden die onderzocht zijn en waarmee rekening gehouden diende te worden waren autonomie-ondersteunende omgeving, interesse en zelfvertrouwen, tegemoetkoming behoeften, culturele en socio-economische karakteristieken en invloed van familie en vrienden en het aantal keuze opties. Per omstandigheid is nagegaan of deze aanwezig was als voorwaarde of bevorderende factor bij de tweede klas en derde klas en vervolgens is gekeken naar het verschil tussen hoog- en laag autonome leerlingen. Daarnaast is gekeken naar de inhoud van de werkbepreking en de totstandkoming van de keuze, die eerst aan bod zullen komen.

Inhoud werkbepreking. Bij de algemene informatie over de werkbeprekingen waren geen duidelijke verschillen tussen de jaarlagen te zien. Hoog autonome leerlingen van beide jaarlagen gaven op een vergelijkbare manier aan iets aan de werkbeprekingen te hebben op het gebied van schoolwerk, planning en persoonlijke zaken. Onderstaand citaat is hier een voorbeeld van.

Citaat 1 (Hoog autonome derde klas leerling, 15 jaar):

'Ik leer ermee plannen en ik vind het fijn om met mijn mentor te praten over hoe de lessen gaan, wat ik van mijn docenten vind en wat wel en niet lukt.'

Laag autonome leerlingen van beide jaarlagen noemden eveneens schoolwerk en planning. Daarnaast vond het merendeel de werkbepreking niet nodig (zie citaat 2), soms ook omdat het erg goed ging op school.

Citaat 2 (Laag autonome derde klas leerling, 15 jaar):

'Voor mijn gevoel heb ik er niet heel veel aan omdat eh, nou ik heb het er gewoon over, over wat ik ga doen en wat ik niet heb gedaan, en hij kan daar niet zoveel aan toevoegen eigenlijk, omdat ik het op mijn eigen manier doe.'

Totstandkoming keuze. Naast de algemene zaken en de keuzeomstandigheden is in de interviews de totstandkoming van de keuze bij de derdeklassers, en de toekomstige totstandkoming van de keuze bij de tweedeklassers aan bod gekomen. Leerlingen konden aan het begin van het jaar allemaal een top vijf doorgeven van de 13 docenten waar zij les van kregen. Beide jaarlagen noemden bij de overwegingen omtrent de mentorkeuze de aardigheid van de docent (zie citaat 3) en daarnaast noemden de tweedeklassers de begeleiding van het schoolwerk vaker dan de derdeklassers.

Citaat 3 (Hoog autonome tweede klas leerling, 14 jaar) :

‘Iemand die ook wel gezellig is en die je in de lessen ook wel een beetje heeft gezegd van ‘hee dit kun je beter doen’, dat je wel ziet dat diegene er echt wel iets aan doet om jou beter te laten worden op school. Die ook wel lief is als je bijvoorbeeld een Z haalt. Gewoon een beetje sociaal en aanmoedigend.’

Hoog en laag autonome derdeklassers hadden het voornamelijk over hoe aardig ze de docent vonden (zie citaat 4). De hoog autonome tweedeklassers gaven vooral aan iemand te willen die aardig was en waar ze zich goed bij voelden. De laag autonome tweedeklassers ook, maar zij betrokken hun keus daarnaast meer op het begeleiden van schoolwerk waar citaat 5 een voorbeeld van is.

Citaat 4 (Hoog autonome derde klas leerling, 15 jaar) :

‘Ik heb gekeken naar iemand die aardig is en meegaand. Maar ook niet alleen lief en iemand die niet eens kijkt en me vertrouwt want dat heb ik ook een keer gehad.’

Citaat 5 (Laag autonome tweede klas leerling, 13 jaar):

‘Ik denk dat ik niet persé iemand zou kiezen die ik heel erg aardig vindt maar wel iemand die ook wel een beetje lichte druk kan geven.’

Vervolgens gaven alle hoog autonome derdeklassers aan tevreden te zijn met hun keus en op één na zouden ze weer dezelfde keuze gemaakt hebben. De laag autonome derdeklassers waren op één na niet tevreden met hun keus en die leerlingen zouden bij nader inzien liever iemand anders hebben gekozen, voornamelijk omdat ze niet goed geholpen werden (zie citaat 6). Eén van deze leerlingen kreeg een docent toegewezen die niet op het opgegeven lijstje stond.

Citaat 6 (Laag autonome derde klas leerling, 14 jaar):

‘Ja ik had denk ik beter iemand anders kunnen kiezen die me beter zou helpen.’

Het lijkt erop dat sommige leerlingen te weinig hebben nagedacht of te weinig zijn gestimuleerd om na te denken over hun keuze waardoor deze soms anders heeft uitpakkt en ervoor heeft gezorgd dat leerlingen ontevreden waren.

Autonomie-ondersteunende omgeving. Een keuze heeft pas effect als die wordt gegeven in een autonomie-ondersteunende omgeving (Katz & Assor, 2007; Patall et al., 2008; Patall et al., 2010), wat in dit onderzoek is gemeten door naar het aantal keuzemogelijkheden op school te kijken en naar de sturing of vrijheid die van de mentor werd ervaren. Leerlingen uit beide jaarlagen noemden vergelijkbare dingen wat betreft keuzemogelijkheden op school. De tweede klas leerlingen, zowel laag als hoog autonoom, noemden echter per leerling gemiddeld meer keuzemogelijkheden dan de derde klas leerlingen, wat in onderstaande citaten te zien is.

Citaat 7 (Laag autonome tweede klas leerling, 13 jaar):

'Ja bijvoorbeeld bij keuzes, tweede keuzes, proefmomenten, sowieso toetsen. Ja eigenlijk mag je bijna alles wel zelf kiezen.'

Citaat 8 (Laag autonome derde klas leerling, 15 jaar):

'Met kampen en keuzes.'

Er is daarnaast ook gekeken hoe de leerlingen autonomie ervoeren tijdens de werkbepreking met hun mentor om te kijken of dit overeenkwam met de keuzemogelijkheden. Meer derde klas leerlingen gaven aan vrijheid van hun mentor te krijgen in vergelijking met de tweede klas leerlingen. Hoog autonome leerlingen uit de tweede klas gaven allen aan veel vrijheid te krijgen van hun mentor en laag autonome leerlingen uit de tweede klas gaven aan zowel sturing als vrijheid van hun mentor te ervaren wat uit onderstaand citaat blijkt.

Citaat 9 (Laag autonome tweede klas leerling, 13 jaar)

'Nou soms stuurt hij wel heel erg en soms zegt hij van: 'als jij er vertrouwen in hebt dat het goed komt mag je het zelf weten'.'

Van de hoog autonome leerlingen uit de derde klas gaven alle leerlingen op één na aan dat de mentor veel vrijheid gaf en de laag autonome leerlingen uit de derde klas gaven voornamelijk vrijheid aan.

Wat betreft het ervaren van autonomie leken de antwoorden op de vragen voor beide klassen in tegengestelde richting. Tweedeklassers ervoeren meer keuzemomenten op school dan derdeklassers, maar ervoeren juist minder vrijheid van hun mentor dan derdeklassers.

Interesse en zelfvertrouwen. Omdat blijkt dat een keuze zorgt voor een verhoogde autonome motivatie als de leerling geïnteresseerd is in de taak (Katz & Assor, 2007; Patall, 2013) en zelfverzekerd is over de beheersing van de taak (Patall, Sylvester & Han, 2014) is hier in de interviews aandacht aan besteed. De derde klas leerlingen waren over het algemeen positiever over de werkbepreking dan de tweedeklassers. Hoog autonome leerlingen uit de tweede klas vonden de werkbeprekingen erg prettig en noemden het sociale aspect daarbij veelvuldig. Laag autonome tweedeklassers vonden de gesprekken allemaal overbodig en te frequent. De hoog autonome leerlingen uit de derde klas vonden het ook prettig maar een aantal leerlingen noemden dat ze het teveel op werk gefocust vonden en te weinig op persoonlijke zaken (zie citaat 10). Alle laag autonome derdeklassers waren gematigd over de besprekingen.

Citaat 10 (Hoog autonome derde klas leerling, 14 jaar):

'Soms klinkt hij niet heel geïnteresseerd in hoe het gaat met mij.'

Tweede klas leerlingen leken wat meer zelfvertrouwen te hebben in het voeren van de

gesprekken dan derdeklassers. Hoog- en laag autonome leerlingen uit de tweede klas hadden redelijk veel zelfvertrouwen omtrent de gesprekken. Hoog autonome leerlingen uit de derde klas hadden wat meer zelfvertrouwen dan de laag autonome leerlingen uit deze jaarlaag. Samenvattend lijkt het erop dat het bespreken van persoonlijke onderwerpen samenhang met de interesse en tevredenheid van de leerling en dat dit bij hoog autonome leerlingen het geval was. Daarnaast bleken hoog autonome leerlingen wat meer zelfvertrouwen te hebben in de werkbespreking.

Tegemoetkoming behoeften leerling. Gezien autonome motivatie alleen hoger blijkt te worden als er rekening wordt gehouden met de mate waarin de keuze tegemoet komt aan de behoeften van de leerlingen (Katz & Assor, 2007), zijn hier vragen over gesteld. Derde klas leerlingen gaven vooral aan hulp bij hun planning, keuzes en schoolwerk nodig te hebben en een persoonlijke band belangrijk te vinden. Dit noemden zowel de hoog als de laag autonome leerlingen wat in onderstaand citaat naar voren komt. Veel tweede klas leerlingen noemden vrijwel hetzelfde, met de name de hoog autonome leerlingen, en er waren eveneens laag autonome leerlingen die niet veel nodig zeiden te hebben.

Citaat 11 (Hoog autonome derde klas leerling, 15 jaar):

'Ik weet niet, iemand die misschien meer met me praat ofzo. Een beetje gewoon kijken hoe het gaat en als het nodig is helpen. Hoe het gaat in de klas, of het goed gaat op school, of ik nog hulp nodig heb.'

De derde klas leerlingen waren over het algemeen meer te spreken over hoe hun mentor hen bood wat ze nodig hadden dan tweede klas leerlingen. Slechts één derde klas leerling was niet tevreden omdat ze te weinig aandacht kreeg, ook op persoonlijk vlak, en er niet op het werk gelet werd. De hoog autonome leerlingen uit de derde klas waren net iets meer te spreken over de tegemoetkoming in hun behoeften dan de laag autonome leerlingen. De hoog autonome tweedeklassers waren hier op één na over te spreken. Redenen voor deze tevredenheid waren goed luisteren, leerlingen op hun gemak stellen en helpen met plannen. Van de laag autonome tweedeklassers was de helft tevreden waarbij de persoonlijke band en vrijheid wat betreft planning werden genoemd.

Verder hadden hoog autonome leerlingen uit de derde klas allemaal de eerste keus van hun lijst gekregen die ze hadden opgegeven tijdens het keuzemoment. Laag autonome leerlingen uit de derde klas kregen hun tweede keus, derde keus of zelfs geen van hun keuzes. Samenvattend blijkt dat het grootste deel van de derde klas leerlingen die hebben mogen kiezen in hun behoeften tegemoet zijn gekomen en dat dit vooral geldt voor de hoog autonome leerlingen.

Culturele en socio-economische karakteristieken. Omdat blijkt dat in bepaalde culturen en milieus anders wordt omgegaan met keuzes, en dit samenhangt met het effect van de keuze (Iyengar & Lepper, 2000; Snibbe & Markus, 2005) is hier aandacht aan besteed. Tussen de jaarlagen was geen duidelijk verschil te zien. Alle geïnterviewde leerlingen waren in Nederland geboren, op één hoog autonome derdeklasser na die uit China was geadopteerd. Het werk van de ouders van de geïnterviewde leerlingen was daarnaast zeer gevarieerd. De huizen waar de leerlingen woonden waren bij hoog autonome leerlingen gemiddeld net iets groter. Laag autonome leerlingen uit beide jaarlagen kwamen gemiddeld uit een iets groter gezin dan hoog autonome leerlingen. Wat betreft de culturele en socio-economische karakteristieken van de leerlingen waren er geen patronen te ontdekken.

Invloed familie en vrienden. De behoefte om erbij te horen blijkt ervoor te zorgen dat familie en vrienden de keuze kunnen beïnvloeden (Gray & Rios, 2012), wat in de interviews nader is onderzocht. Derde klas leerlingen gaven aan met ouders, mentor en vrienden de mentorkeuze te hebben besproken en dat dit hun keus niet had beïnvloed (zie citaat 12). Tweede klas leerlingen zeiden van plan te zijn de toekomstige mentorkeuze met dezelfde betrokkenen te gaan bespreken en meerdere leerlingen gaven aan dat dit invloed zou kunnen hebben op hun keus. Tussen hoog en laag autonoom waren geen duidelijke verschillen zichtbaar.

Citaat 12 (Hoog autonome derde klas leerling, 14 jaar) :

'Nee, mijn ouders hebben gezegd, doe wat jou handig lijkt en met m'n vriendinnen hebben we gewoon gedaan wat we zelf wilden.'

Het lijkt erop dat derde klas leerlingen zich door niemand hebben laten beïnvloeden maar dat de kans bestaat dat dit wel kan gebeuren, uitgaand van de antwoorden van de tweedeklassers.

Discussie

In dit onderzoek is gekeken of er een verschil te zien was in de autonome motivatie voor mentorgesprekken bij leerlingen op Montessorischool het Herman Jordan Lyceum. Derde klas leerlingen die hun mentor zelf hadden gekozen en tweede klas leerlingen die hun mentor toegewezen hadden gekregen werden met elkaar vergeleken en daarbij werden de totstandkoming en omstandigheden van de keuze onderzocht. Uit de antwoorden op de vragenlijst is geconcludeerd dat er geen verschil in zowel autonome- als gecontroleerde motivatie te zien was tussen leerlingen uit de derde klas en leerlingen uit de tweede klas. Deze uitkomst was niet volgens verwachting gezien uit veelvuldig onderzoek is gebleken dat het bieden van autonomie, onder andere in de vorm van een keuze, samenhangt met een

verhoogde autonome motivatie (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Patall, Cooper & Wynn, 2010; Reeve, Nix & Hamm, 2003; Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004). Dat de keuzeomstandigheden op het Herman Jordan Lyceum niet optimaal in lijn waren met wat uit onderzoek effectief is gebleken voor autonome motivatie, kan een reden zijn voor de niet verwachte uitkomst van huidig onderzoek. In de interviews is daarom ingegaan op deze keuzeomstandigheden. Uit deze omstandigheden, die in voorgaand onderzoek in relatie tot de effectiviteit van keuzes zijn genoemd en in de interviews leidend waren als sensitizing concepts, lijken verschillende verklaringen naar voren te komen.

Allereerst lijkt het erop dat leerlingen bij de totstandkoming van hun keuze niet genoeg hebben nagedacht over welke docent op verschillende vlakken geschikt zou kunnen zijn als mentor. Daarnaast kan een verklaring zijn dat de leerlingen teveel keuzeopties hadden, te weten 13. Uit de literatuur blijkt dat een te groot aantal opties, te weten meer dan vijf, de positieve invloed van een keuze teniet kan doen (Iyengar & Lepper, 2000; Patall et al., 2008). Daarnaast waren er meerdere keuzeomstandigheden die voor een positieve samenhang met autonome motivatie op een bepaalde manier voor dienden te komen maar waar tegenstrijdige conclusies uit werden getrokken. Zo bleek dat een keuze pas nuttig is op het moment dat dit in een autonomieondersteunende omgeving gebeurt (Katz & Assor, 2007; Patall et al., 2008; Patall et al., 2010) maar dat de derdeklassers, die zelf een mentor mochten kiezen, minder keuzevrijheid leken te ervaren dan tweedeklassers en daarentegen juist meer vrijheid ervoeren van hun mentor dan leerlingen uit de tweede klas. Dit kan te maken hebben met het feit dat derdeklassers de druk van de naderende bovenbouw, waarin ze sturend worden voorbereid op het eindexamen, meer voelden maar wel vrijgelaten werden door hun mentor gezien ze al meer ervaring hadden op school dan de tweedeklassers. Daarnaast is het ook mogelijk dat de derde klas leerlingen al meer gewend waren aan keuzemomenten waardoor ze deze minder bewust onthielden. Wat betreft interesse in de werkbepreking en de tevredenheid erover bleek dat derde klas leerlingen zich hier in de interviews meer in herkenden, wat autonome motivatie ten goede zou moeten komen (Patall, 2013) maar het zelfvertrouwen omtrent de werkbeprekingen, wat ook een positieve uitwerking zou hebben op autonome motivatie (Patall, Sylvester & Han, 2014) was bij tweede klas leerlingen hoger. Dat derdeklassers meer geïnteresseerd waren in de besprekingen zou te maken kunnen hebben met een groter inzicht in het nut van de gesprekken gezien ze langer op school zitten en richting de bovenbouw gaan waar steeds serieuzer gewerkt wordt. Dat ze juist minder zelfvertrouwen hadden kan eveneens komen doordat er in de derde klas veel aandacht wordt besteed aan de naderende veranderingen in de bovenbouw, hier kunnen leerlingen wellicht

onzeker van worden. Deze tegenstrijdige uitkomsten zouden een verklaring kunnen zijn voor het niet gevonden verschil. Verder blijkt dat als een keuze tegemoet komt aan de behoeftes van leerlingen dit bijdraagt aan autonome motivatie (Katz & Assor, 2007). Uit de interviews bleek dit maar deels te worden onderschreven omdat niet alle leerlingen kregen wat zij in meerdere opzichten wensten, bijvoorbeeld veel aandacht op persoonlijk vlak of meer hulp met het schoolwerk. De tegenstrijdige en niet overtuigende uitkomsten van de interviews tonen aan dat de keuzeomstandigheden niet optimaal waren, waarmee de resultaten verklaard kunnen worden.

Wat verder mee kan spelen is dat leerlingen uit de tweede klas pas korter op school zitten en daardoor minder bekend waren met het systeem, waardoor ze wellicht beter hun best deden dan de derde klas leerlingen. Uit onderzoek blijkt ook dat hoe langer een leerling op school zit, hoe minder intrinsiek gemotiveerd een leerling wordt (Ryan & Deci, 2000; Lepper et al., 2005). Het is daarom voorstelbaar dat de derdeklassers in eerste instantie überhaupt al minder gemotiveerd waren dan de tweedeklassers, wat ook aannemelijk klinkt in het kader van de puberteit die rond deze leeftijd over het algemeen sterker opspeelt. Jongeren die puberen blijken over het algemeen minder gemotiveerd te zijn (Eccles & Midgley, 1990). Daarnaast weten derde klas leerlingen vaak beter hoe het werkt op school en hebben ze het plannen dat hoort bij Montessori onderwijs steeds meer onder de knie, waardoor mentorgesprekken door sommige leerlingen overbodig wordt gevonden. Het is ook goed mogelijk dat de derde klas leerlingen elkaar door hun langere periode op school beter kenden dan de tweedeklassers waardoor schoolzaken en persoonlijke ervaringen meer met elkaar besproken werden en de werkbepreking als gevolg minder nodig was.

Naast het vergelijken van de leerlingen uit klas twee en drie is in de interviews ook gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen hoog- en laag autonome leerlingen. Wat hierbij opviel was dat hoog autonome leerlingen meer vrijheid kregen, de gesprekken leuker en nuttiger vonden, zelfverzekerder waren over de gesprekken en waardering over het persoonlijke karakter uitspraken. Bij laag autonome leerlingen was vooral een negatieve ondertoon aanwezig. Er werd duidelijk dat de leerlingen bij wie de keuzeomstandigheden en het proces beter was meer autonome motivatie ervoeren, wat in lijn is met de theorie.

Beperkingen onderzoek. Een beperking van huidig onderzoek is dat bij de helft van de data de assumpties licht geschonden waren waardoor er voorzichtig moet worden omgesprongen met de interpretatie van de verschillen tussen klas twee en drie en met het trekken van bijbehorende conclusies. Voor vervolgonderzoek is het daarom aan te raden te kijken naar verschillen wat betreft keuzevrijheid bij groepen waarbij aan de assumpties

voldaan is, bijvoorbeeld door veel aandacht te besteden aan het selecteren van gelijke groepen. Het is ook mogelijk dat vanwege het retrospectieve karakter van meerdere vragen het keuzeproces niet volledig gedetailleerd teruggehaald kon worden, waardoor niet alle informatie op een juiste manier is verteld. Het keuzeproces had echter zes maanden eerder plaatsgevonden waardoor deze kanttekening te overzien was en een groot deel van de vragen ging over de huidige situatie. De duur van de mentorgesprekken is daarnaast niet uitgevraagd maar achteraf bleek dat deze kon verschillen per leerling of per groepje leerlingen. Het is voorstelbaar dat mentoren die wekelijks langer de tijd nemen om met hun leerlingen in gesprek te gaan meer bijdragen aan de autonome motivatie van leerlingen voor de mentorgesprekken dan mentoren die er minder tijd aan besteden. Verder zijn tweede klas leerlingen vergeleken met derde klas leerlingen aangezien dit vanuit de natuurlijke setting op het Herman Jordan Lyceum de enige mogelijkheid was. Idealiter worden twee groepen met elkaar vergeleken die wat betreft demografische gegevens nagenoeg gelijk zijn. Dat dit in dit onderzoek niet het geval was kan hebben bijgedragen aan de niet voorspelde uitkomst. Verder lijken er veel extra factoren van invloed op hoe leerlingen de mentorgesprekken ervaren die ervoor zorgen dat het moeilijk is vast te stellen wat er precies voor zorgt dat leerlingen meer of minder gemotiveerd zijn als het gaat om de wekelijkse besprekingen. De relatie tussen docent en leerling lijkt bijvoorbeeld van invloed op de werkbespreking, wat betreft de inhoud van het gesprek vinden leerlingen verschillende dingen prettig, hoe goed het gaat op school blijkt een rol te spelen, niet alle werkbesprekingen worden op dezelfde manier vormgegeven omdat mentoren de nadruk leggen op andere aspecten en leerlingen hebben werkbespreking in groepjes van verschillende grootte. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te kijken hoe deze factoren een rol spelen.

Praktische implicaties. Het lijkt erop dat de school niet bewust bezig is geweest met de samenhang tussen de keuze en autonome motivatie en met welke voorwaarden en bevorderende factoren hier in het keuzeproces rekening gehouden kunnen worden. Een advies aan de school over keuzeomstandigheden, waarmee deze geoptimaliseerd kunnen worden, zou hier verandering in kunnen brengen waardoor er mogelijk wel een verschil aangetoond kan worden. Er is voor de school ook winst te behalen door voorafgaand aan de keuze aandacht te besteden aan wat een leerling van de mentorgesprekken en de mentor verwacht en nodig denkt te hebben.

Daarnaast zou het voor de school interessant kunnen zijn om mentoren en mentorleerlingen regelmatig te laten evalueren over het verloop van de mentorgesprekken, wat de leerling op dat moment nodig denkt te hebben en wat ze wel en niet prettig vinden. Door de laag

autonome leerlingen hierdoor meer begeleiding op maat te kunnen bieden zou een hogere autonome motivatie bewerkstelligd kunnen worden. Verder is het belangrijk om de mentoren duidelijk te maken dat het krijgen van aandacht en het bespreken van persoonlijke onderwerpen door leerlingen vaak een positieve ervaring bij de mentorgesprekken oplevert, wat eveneens gunstig kan zijn voor de autonome motivatie. Het lijkt voor toekomstig onderzoek daarnaast belangrijk groepen te vergelijken die wat betreft demografische gegevens zoveel mogelijk op elkaar lijken en de autonome motivatie voor een minder gecompliceerde taak te onderzoeken waarbij zo min mogelijk extra factoren meespelen. Een taak die voor elke leerling hetzelfde is en waarbij de relatie met de docent een minder grote rol speelt zou er bijvoorbeeld voor kunnen zorgen dat de samenhang tussen keuzevrijheid en autonome motivatie beter onderzocht kan worden.

Conclusie. In dit onderzoek werd geconcludeerd dat leerlingen van het Herman Jordan Lyceum die hun mentor zelf hadden gekozen niet meer autonoom gemotiveerd waren voor de mentorgesprekken dan leerlingen die hun mentor toegewezen hadden gekregen. Een verklaring lijkt te zijn dat de keuzeomstandigheden niet optimaal waren en dat er vele factoren meespeelden bij de mentorgesprekken. Er is meer onderzoek naar de samenhang tussen keuzevrijheid bij leerlingen en autonome motivatie nodig om duidelijke conclusies te kunnen trekken.

Referenties

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278.
- Beymer, P. N., & Thomson, M. M. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice?. *Support for Learning*, 30(2), 105-120.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Sage Publications: London.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, 74(4), 580.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological*

bulletin, 125(6), 627.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum: New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Perspectives on motivation*, 38, 237-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991) Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325–346.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. *From childhood to adolescence: A transitional period*, 2, 134-155.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary educational psychology*, 20(3), 257-274.
- Gillet, N., Gagne, M., Sauvagère, S., & Fouquereau, E. (2013). The role of supervisor autonomy support, organizational support, and autonomous and controlled motivation in predicting employees' satisfaction and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(4), 450-460.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631–635.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525–538.
- Gray, D. L. & Rios, K. (2012) Achievement motivation as a function of assimilation and differentiation needs. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(3), 157–163.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental

- and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chantal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24(3), 175-213.
- Herman Jordan Lyceum. (2016). Schoolwebsite. Geraadpleegd op 27 december 2017, van <http://hermanjordan.nl/Algemeen/Schoolboekje/Hoofdstuk2Karakterenwerkwijzeinhoud.aspx>
- Iyengar, S. S., and Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 995–1006.
- Karcher, M. J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42(1), 65-77.
- Katz, I. & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429–442.
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T. A., Pelletier, L., & Gagnon, H. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of personality*, 76(5), 1201-1230.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196.
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., & Camacho, A. M. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 47(3), 366.

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Patall, E. A. (2013). Constructing motivation through choice, interest, and interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 522-534.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270–300.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896-915.
- Patall, E. A., Sylvester, B. J., & Han, C. W. (2014). The role of competence in the effects of choice on motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 27-44.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination in education. In *Research on motivation in education*, 13-51.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 550-558.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Nederlandse Montessori Vereniging. (2016). Geraadpleegd op 27 december 2016, van <http://www.montessori.nl/35/voortgezet-onderwijs.html>
- Oostdam, R. J., Peetsma, T. T. D., & Blok, H. (2007). Het nieuwe leren in basisonderwijs en

voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*, 270–300.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734.
- Snibbe, A., & Markus, H. R. (2005). You can't always get what you want: Educational attainment, agency, and choice. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 703–720.
- Sol, Y. B., & Stokking, K. M. (2008). Leerlingenparticipatie in het VO. Vormen, processen, effecten. Utrecht: IVLOS en Afdeling Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychology, 39*, 97–110.
- Thompson, L. A., & Kelly-Vance, L. (2001). The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Services Review, 23*(3), 227-242.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology, 101*(3), 671.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology, 87*(2), 246.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology, 70*(4), 767.

Bijlage 1 SIMS

Intrinsieke regulatie

Geïntrojecteerde regulatie (toegevoegde subschaal)

Regulatie door identificatie

Externe regulatie

Oorspronkelijke vragen

Aangepaste vragen

Why are you currently engaged in this activity?

- | | |
|--|---|
| 1. Because I think that this activity is interesting | 1. Ik ga naar wb omdat ik vind dat wb interessant is |
| | 2. <i>Ik ga naar wb omdat ik me schuldig voel als ik niet ben geweest</i> |
| 3. Because I am doing it for my own good | 3. Ik ga naar wb omdat het voor mijn eigen bestwil is |
| 4. Because I am supposed to do it | 4. Ik ga naar wb omdat het van mij verwacht wordt |
| 5. Because I think that this activity is pleasant | 5. Ik ga naar wb omdat ik vind dat wb leuk is |
| | 6. <i>Ik ga naar wb omdat anderen het belangrijk vinden dat ik ga</i> |
| 7. Because I think that this activity is good for me | 7. Ik ga naar wb omdat ik vind wb goed voor mij is |
| 8. Because it is something that I have to do | 8. Ik ga naar wb omdat wb iets is wat ik moet doen |
| 9. Because this activity is fun | 9. Ik ga naar wb omdat met wb bezig zijn leuk is |
| | 10. <i>Ik ga naar wb omdat ik me schaam als ik niet ben geweest</i> |
| 11. By personal decision | 11. Ik ga naar wb omdat ik zelf heb besloten te gaan |
| 12. Because I don't have any choice | 12. Ik ga naar wb omdat ik geen keus heb |

13. Because I feel good when doing this activity 13. Ik ga naar wb omdat ik me goed voel als ik wb heb

14. Ik ga naar wb omdat ik niemand teleur wil stellen

15. Because I believe that this activity is for me 15. Ik ga naar wb omdat ik vind dat wb belangrijk voor me is

16. Because I feel that I have to do it 16. Ik ga naar wb omdat ik het gevoel heb dat ik naar wb moet gaan

Bijlage 2 Richtlijn interviews aan de hand van sensitizing concepts

Voor leerlingen uit beide klassen

Algemeen:

- Wat heb je precies aan de wb-gesprekken?
- Met hoeveel leerlingen heb je wb?

Thema: autonomie-ondersteunende omgeving (Katz & Assor, 2007; Patall et al., 2008; Patall et al., 2010)

- Wanneer of bij welke vakken mag je dingen zelf kiezen op het Jordan?
- Krijg je veel vrijheid van je mentor of is je mentor meer sturend?

Thema: interesse en zelfvertrouwen taak (Katz & Assor, 2007; Patall 2013; Patall, Sylvester & Han, 2014)

- Wat vind je van je wb-gesprekken?
- Is daar in de loop van de tijd iets aan veranderd?
- Heb je het idee dat je goed bent in het voeren van wb-gesprekken?

Voor leerlingen uit de tweede klas

Thema: tegemoetkoming behoeften leerling (Katz & Assor, 2007)

- Als je een mentor mag kiezen? Wat voor een docent zou je dan kiezen en waarom?
- Wat heb je nodig tijdens de wb-gesprekken?
- Hoe doet jouw mentor dat?

Thema: culturele en socio-economische karakteristieken (Iyengar & Lepper, 2000; Snibbe & Markus, 2005)

- Ben je in Nederland geboren?
- Wat voor een werk doen je ouders?
- In wat voor een huis/wijk wonen jullie?
- Met hoeveel zijn jullie in het gezin?

Algemeen:

- Wat ga je doen om tot een keuze te komen?
- evt vragen naar familie en vrienden (Gray & Rios, 2012) thema invloed van vrienden/familie

Voor leerlingen uit de derde klas

Algemeen:

- Hoe is het kiezen van je mentor precies gegaan?
- Hoe kijk je hier nu tegenaan?
- Ben je blij met je keuze?
- Heb je nagedacht over wat je nodig hebt in een mentor? Waar heb je rekening mee gehouden?
- Als je nu iemand anders zou mogen kiezen, zou je dat dan doen en waarom?
- Hoe is het in vergelijking met vorig jaar?
- Met hoeveel leerlingen heb je wb?

Thema: aantal opties (Iyengar & Lepper, 2000; Patall et al., 2008)

- Uit hoeveel docenten kon je kiezen?

Thema: tegemoetkoming behoeften leerling (Katz & Assor, 2007)

- Wat heb je nodig (ook van je mentor) tijdens de wb-gesprekken?
- Hoe vind je dat je mentor dat doet?
- Stond de docent die je als mentor heb gekregen op plek 1, 2, 3, 4 of 5?

Thema: culturele en socio-economische karakteristieken (Iyengar & Lepper, 2000; Snibbe & Markus, 2005)

- Ben je in Nederland geboren?
- Wat voor een werk doen je ouders?
- In wat voor een huis/wijk wonen jullie?
- Met hoeveel zijn jullie in het gezin?

Thema: invloed van vrienden/familie (Gray & Rios, 2012)

- Met wie heb je het allemaal gehad over je keuze?
- Heeft dit invloed gehad op je keuze?

Bijlage 3 Codeboom

UW rood = Uitwisseling over Werk

UPL groen = Uitwisseling over PLanning

UBS geel = Uitwisseling over dingen Buiten School

LN zachtblauw = wat geeft Leerling aan Nodig te hebben

IL paars = Interesse van de Leerling in wb

VD lichtblauw = Verwachtingen van de Docent die gekozen wordt

OO lila = Overleggen met Ouders

OV oranje = Overleggen met Vrienden

OM donkergroen = Overleggen met Mentor

VV roze = Veel Vrijheid van mentor en op school

SV donkerroze = eerst Sturen en nu veel Vrijheid van mentor

SM lichtgroen = Sturende Mentor

PWB grijs = Positieve mening over WB

NWB groenblauw = Negatieve mening over WB

ZWB bruin = zelfvertrouwen bij WB

PM groen = Positief over huidige Mentor

NM lichtpaars = Negatief over huidige Mentor

CK donkermagenta = Culturele Karakteristieken

SEK lichtblauw = Socio-Economische Karakteristieken

GI mosterdgeel = Geen Invloed van overleg met anderen

EI turquoise = Enige/wel Invloed van overleg met anderen

NK rood = Negatief over Keus

PK paarsig = Positief over Keus

AM paarsroze = Aardigheid Mentor

MGW blauw = Mentor Gericht op Werk

KMS donkergrijs = KeuzeMogelijkheden op School

VK paars = Verloop Keuze

PML donkeroranje = Plek Mentor op de Lijst

ADLK donkerblauw = Aantal Docent waaruit Leerlingen konden Kiezen

Bijlage 4 FETC formulier

Deel 1 Samenvatting onderzoek

Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek
<p>Beschrijf hier de onderzoeksvra(a)g(en) of hypothesen van je onderzoeksplan (max 200 woorden).</p> <p>Onderzoeksvraag 'Is er een verschil te zien in de autonome motivatie voor de mentorgesprekken bij leerlingen op het Herman Jordan Lyceum die hun mentor zelf hebben gekozen en leerlingen die hun mentor toegewezen hebben gekregen en hoe is de keuze tot stand gekomen?'</p> <p>Hypothesen: Verwacht wordt dat leerlingen die hun mentor zelf hebben gekozen meer autonoom gemotiveerd zijn dan leerlingen die geen keus hadden. Daarnaast wordt verondersteld dat leerlingen die hun mentor toegewezen hebben gekregen meer gecontroleerd gemotiveerd zijn dan leerlingen die hun mentor zelf hebben gekozen. Over de totstandkoming van de keuze kunnen geen voorspellingen worden gedaan gezien dit gedeelte van het onderzoek een exploratief karakter heeft.</p>
Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing
<p>Beschrijf hier het design van het onderzoek (max 100 woorden).</p> <p>Het onderzoek betreft een mixed-methods design met een vergelijkend en explorerend gedeelte. Eerst worden alle tweede klas en derde klas leerlingen van het Herman Jordan Lyceum ondervraagd door middel van een kwantitatief survey-design. Vervolgens worden 16 leerlingen geïnterviewd (een kwalitatieve methode), geselecteerd aan de hand van de resultaten op de vragenlijst.</p>
Onderzoeksmethode – respondenten
<p>Kruis aan, wie zijn de respondenten?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> 18 jaar of ouder en wilsbekwaam;<input type="radio"/> 18 jaar of ouder en wilsonbekwaam;<input type="radio"/> 12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;<input type="radio"/> 12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;<input type="radio"/> jonger dan 12 jaar. <p>Beschrijf hier de methode van sampling en hoeveel respondenten beoogd zijn. Is er sprake van informed consent? Beschrijf de procedure. (max 300 woorden). Voeg wervings- en informatiebrieven bij als bijlage bij deze opdracht (NB er staan voorbeeldbrieven op blackboard die als voorbeeld kunnen dienen).</p> <p>Participanten De participanten van dit onderzoek zijn alle leerlingen uit de tweede en derde klas van het Herman Jordan Lyceum. In totaal doen er 330 leerlingen mee. De leerlingen uit de zes tweede klassen (n=180) worden in dat jaar 14, de leerlingen uit de vijf derde klassen (n=150) worden in dat jaar 15. Er is geen los informed consent. Voorafgaand aan de vragenlijst kunnen de leerlingen toestemming geven. Ze lezen eerst het volgende: 'Je bent vrij bent om te zeggen dat je niet mee wilt doen met dit onderzoek. Dit betekent ook dat als je wel besluit om mee te doen, je tijdens het onderzoek op elk moment mag stoppen. De antwoorden op de vragenlijst zullen alleen maar door de onderzoeker gebruikt worden voor het onderzoek en niet met anderen gedeeld worden'. Vervolgens kunnen ze een hokje aanvinken achter de zin: 'Hierbij verklaar ik vrijwillig deel te nemen aan dit onderzoek. Mijn antwoorden mogen gebruikt worden voor het onderzoek'.</p>

Procedure

In de derde week van februari 2017 zullen alle participanten die meedoen de vragenlijst digitaal invullen in het computerlokaal tijdens een lesuur. Voorafgaand aan de vragenlijst wordt digitaal een toestemmingsverklaring getekend waarmee participanten verklaren vrijwillig deel te nemen en toestemming geven om de gegevens te gebruiken voor het onderzoek. De participanten kunnen vervolgens aangeven of ze openstaan voor een eventueel vervolgesprek van ongeveer 15 minuten door hun naam wel of niet in te vullen na de volgende informatie: 'De onderzoeker kijkt naar opvallende profielen en zal een aantal leerlingen selecteren om nog 15 minuten mee te praten. Als je dat niet wilt hoeft je je naam niet in te vullen'.

Naam (optioneel), klas, leeftijd, verwacht niveau (havo of vwo), geslacht en met hoeveel leerlingen de mentorgesprekken plaatsvinden zullen ook worden uitgevraagd. Na de analyse van de antwoorden zullen in de tweede week van maart, 16 leerlingen (uit de leerlingen die hun naam hebben opgegeven) geselecteerd worden voor een vervolginterview om de verschillen nader te onderzoeken tussen de tweede en derde klas en tussen autonome- en gecontroleerde motivatie. Acht leerlingen uit de derde klas: vier die hoog scoren en vier die laag scoren op autonome motivatie en acht leerlingen uit de tweede klas: vier die hoog scoren en vier die laag scoren op gecontroleerde motivatie.

Onderzoeksmethode – dataverzameling

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

SIMS. Om de motivatie van leerlingen voor het wekelijkse mentorgesprek te meten wordt de Situational Motivation Scale (SIMS) (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) afgenomen bij de derde klas leerlingen die mee doen die hun mentor gekozen hebben en bij de tweede klas leerlingen die mee doen die hun mentor toegewezen hebben gekregen. De vragenlijst voor de participanten bestaat uit 12 vragen, gelijkmatig verdeeld over drie schalen. Intrinsieke motivatie en regulatie door identificatie horen bij autonome motivatie en externe regulatie hoort bij gecontroleerde motivatie. Deze vormen van motivatie komen terug in de Self Determination Theory (SDT) van Deci en Ryan (2000a). Omdat autonome motivatie door middel van 8 vragen wordt gemeten en gecontroleerde motivatie door middel van 4 vragen is besloten een extra schaal van 4 vragen voor geïntrojecteerde regulatie op te stellen, gebaseerd op de definities van Deci en Ryan. Mocht deze schaal bij de data-analyse niet valide blijken dan zullen de antwoorden op deze vragen niet worden meegenomen in het onderzoek.

Voor dit onderzoek is de vertaalde vragenlijst van Sol en Stokking (2008) gebruikt en aangepast aan de relevante context (in het kader van de mentorgesprekken, ook wel 'werkbepreking' genoemd). De algemene vraag bovenaan de vragenlijst luidt: 'waarom ben je bezig met de wb-gesprekken?'. Voorbeelden van vervolgvragen zijn: 'Omdat ik denk dat wb interessant is' en 'omdat ik geen keuze heb'. Vragen worden beantwoord op een 7-punts Likertschaal met als antwoordmogelijkheden 1=klopt helemaal niet, 7=klopt helemaal.

Interviews. Er wordt gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews wat betekent dat er vooraf vragen opgesteld worden en tijdens het interview ruimte is om door te vragen of af te wijken waar nodig (Boeije, 2010). Vragen gaan over de wb-gesprekken en bij derde klas leerlingen wordt daarnaast ingegaan op de totstandkoming van de mentorkeuze en de omstandigheden tijdens het keuzeproces. Dit gedeelte van de interviews heeft een retrospectief karakter gezien het keuzeproces zes maanden eerder heeft plaatsgevonden. Er moet daarom rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat leerlingen het keuzeproces niet volledig gedetailleerd kunnen terughalen. Vragen in de interviews zijn onder andere gebaseerd op de beschreven theorie over keuze omstandigheden. Voorbeeldvragen voor leerlingen uit de derde klas zijn: 'Heb je de keuze met vrienden en/of je ouders besproken?' en 'heb je het idee dat je goed bent in het voeren van wb-gesprekken?'.

Risico's voor de respondenten zijn dat ze zich zorgen maken over het feit dat de onderzoek een docent van school is die informatie door kan spelen naar collega's. Er zal in de instructie voorafgaand aan de vragenlijst en de interviews, net als in het informed consent, duidelijk gemaakt worden dat dit absoluut niet het geval is.

Onderzoeksmethode – verwerking gegevens
<p><i>Beschrijf door middel van welke analyses getracht wordt met behulp van de verzamelde data antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Welke procedures rondom anonimiteit, privacy en inzage worden gehanteerd (max 200 woorden)</i></p> <p>Eerst zullen beschrijvende statistieken uitgevoerd worden in SPSS. Daarna wordt per leerling een gemiddelde score per subschaal berekend en een gemiddelde score op gecontroleerde motivatie. Vervolgens wordt gekeken of derde klas leerlingen gemiddeld hoger scoren op autonome motivatie in vergelijking met tweede klas leerlingen. Er wordt daarnaast gekeken of tweede klas leerlingen gemiddeld hoger scoren op gecontroleerde motivatie in vergelijking met derde de klas leerlingen door middel van MANOVA analyse met als onafhankelijke variabelen klas twee en klas drie en als afhankelijke variabelen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. De interviews worden getranscribeerd en gecodeerd met het programma NVivo. Met open codering worden alle interviews zorgvuldig gelezen, in fragmenten onderverdeeld en vervolgens gelabeld. De open codering wordt in eerste instantie door twee onderzoekers onafhankelijk gedaan. Na het vergelijken van twee transcripties wordt Cohen's kappa berekend om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen. Ligt deze boven de 0.7 dan worden de overige transcripties individueel gecodeerd. Daarna wordt er axiaal gecodeerd met als doel de codes te clusteren in categorieën. Tot slot wordt er selectief gecodeerd waarbij door middel van constante vergelijking tussen codes verbanden, relaties, verschillen, overeenkomsten en uitzonderingen worden geanalyseerd. De geïnterviewde leerlingen krijgen een samenvatting van hun interview te lezen om te controleren of de genoteerde informatie en uitspraken volgens hen juist zijn.</p> <p>De data van een aantal leerlingen is niet anoniem gezien zij voorafgaand aan de vragenlijst toestemming hebben gegeven voor een eventueel vervolginterview. Er is echter wel duidelijk gemaakt dat de informatie alleen door de onderzoeker en voor het onderzoek verwerkt wordt.</p>

Deel 2 Ethische toetscriteria

1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)	
Belasting proefpersonen/ invasiviteit moet niet té of onredelijk hoog zijn	<p>Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van: <ul style="list-style-type: none"> - activiteit - moeite - persoonlijke/privacy-gevoelige informatie - confrontatie - pijn - misleiding/achterhouden informatie
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	<p>1a. Max. 150 woorden</p> <p>Dit onderzoek zal weinig belastend zijn voor de leerlingen. De vragenlijst neemt niet meer dan 10 minuten in beslag, wat voor het grootste deel van de leerlingen de enige activiteit is waaraan zij meewerken. 16 leerlingen zullen nog ongeveer 15 minuten geïnterviewd worden, voor hen neemt het onderzoek iets meer tijd in beslag.</p> <p>Leerlingen zouden zich zorgen kunnen maken over het feit dat de antwoorden op de vragenlijst of tijdens de interviews door een docent van de school verwerkt worden en dat informatie doorgespeeld wordt naar collega's of hun mentor.</p>
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze	<p>1b. Max. 150 woorden</p>

<p>risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan a) spaarzaamheid in de opzet van het onderzoek (niet meer gegevens dan noodzakelijk), b) nette procedures tijdens uitvoering (bijv. briefing, debriefing, beloning van personen etc.)</p>	<p>In de mondelinge introductie voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst en het afnemen van de interviews, net als in het informed consent, zal duidelijk gemaakt worden dat de informatie alleen door de onderzoek wordt verwerkt voor het onderzoek en dat er niets gedeeld wordt met collega's, ouders of leerlingen.</p>
--	---

2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)	
<p>Informatievoorziening en toestemming van proefpersonen moet voldoende en juist zijn</p>	<p>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de belasting/invasiviteit groter is • proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid)
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>2a. Max. 150 woorden</p> <p>Dit is in huidig onderzoek niet van toepassing gezien de geringe belasting en de manier waarop de havo-vwo Montessorileerlingen zelf toestemming kunnen geven.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen</p>	<p>2b. Max. 150 woorden</p> <p>nvt</p>

3. Gegevens (max. 3 punten)	
<p>3. Gegevens moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen</p>	<p>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • informatie gevoeliger/persoonlijker is • danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>3a. Max. 150 woorden</p> <p>De informatie die leerlingen in de vragenlijst geven over de mentorgesprekken is niet erg gevoelig gezien het gaat over de motivatie voor de mentorgesprekken en bijvoorbeeld niet over de relatie met hun docent. Voor de informatie die leerlingen tijdens de interviews geven geldt hetzelfde gezien er gesproken zal worden over de totstandkoming van de keuze voor een mentor in het algemeen en er geen namen genoemd hoeven te worden. Leerlingen zouden van tevoren wel het idee kunnen hebben dat de relatie met hun mentor en wie deze mentor is wel van belang is.</p>

<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor opslag van ruwe en verwerkte data (bijv. conform data protocol FSW)</p>	<p>3b. Max. 150 woorden</p> <p>Het is belangrijk dat leerlingen weten dat het onderzoek in geen enkel opzicht te maken heeft met de relatie tussen mentor en leerling en dat de naam van de mentor nooit genoemd hoeft te worden.</p> <p>Ik zal moeten zorgen dat ik alle data op dezelfde manier verzamel en zorgvuldig opsla en verwerk op een manier dat anderen er geen toegang tot zullen hebben. Alle programma's en computers waarmee ik werk zullen secuur worden afgesloten en beveiligd worden met een wachtwoord.</p>
---	--

4. Data verzameling (max. 1 punt)	
<p>4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn</p>	<p>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • steekproef minder representatief en/of kleiner is • de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn • de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>4a. Max. 150 woorden</p> <p>Dit is in huidig onderzoek niet van toepassing. De steekproef is vrij groot waardoor enige uitval geen groot probleem is. De analyses zijn duidelijk en de wetenschappelijke en maatschappelijke waarde zijn duidelijk.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde, - pilots, bepalen van analysestappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld - inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie-activiteiten 	<p>4b. Max. 150 woorden</p> <p>nvt</p>

Bijlage 5 Beoordeling FETC formulier

Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie	
Datum: 15 februari 2016	Naam student: Jose Konings_
Beoordeeld door: Sylvia Peters	Eindcijfer:6

1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	2
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	1
<i>Opmerkingen</i> De risico's worden gesignaleerd en er wordt in voldoende mate op geanticipeerd.	

2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	0
<i>Opmerkingen</i> De risico-inschatting over de belasting rond de informatievoorziening is passend bij de doelgroep van het onderzoek. Er wordt een actieve informed consent procedure voorgesteld.	

3. Gegevens worden vertrouwelijk en veilig behandeld en opgeslagen (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	0
<i>Opmerkingen</i> De informatie is in redelijke mate privacy-gevoelig. Er wordt niet vermeld dat de data wordt geanonimiseerd. Er wordt niet verwezen naar het data protocol FSW. Over de opslag wordt verder te weinig specifieke informatie gegeven. (zorgvuldig).	

4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn (max. 1 punt)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> De dataverzameling is gerelateerd aan een grote streefproef. De representativiteit wordt vooraf verder niet toegelicht. Er wordt melding gemaakt van de wetenschappelijke en praktische implicaties.	