

Passend Onderwijs: motivatie van aankomende basisschoollerares om
de nieuwe rol voor het uitvoeren van Passend Onderwijs eigen te
maken.

Masterthesis

Auteur

Ronaisa Jano

Student Onderwijskundig Ontwerp en Advisering, Universiteit Utrecht

Studentnummer: 3411915

Begeleider Universiteit Utrecht

Jeroen Janssen

Tweede beoordelaar

Bert Slof

Datum

12 juni 2015

Samenvatting

Per 1 augustus 2014 is de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs ingevoerd (PO) (Rijksoverheid, 2014). Leraren spelen een belangrijke rol bij het vormgeven van onderwijsveranderingen (Vermunt, 2006). Ook bij het vormgeven van de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs geldt dat de leraar een belangrijke rol speelt. De vraag is of de leraren gemotiveerd zijn om deze nieuwe onderwijsvorm vorm te geven. In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre aankomende leraren gemotiveerd zijn om de nieuwe rol voor het uitvoeren van passend onderwijs eigen te maken. De onderzoeksvraag luidt: *Zijn aankomende basisschoolleraars meer intrinsiek al dan niet extrinsiek gemotiveerd om de nieuwe rol voor het realiseren van Passend Onderwijs eigen te maken?*

Daarbij is de volgende vraag beantwoord: *Kunnen de factoren autonomie, competent gevoel en congruentie verklaren waarom aankomende leraren op een bepaalde manier gemotiveerd zijn?*

Om in kaart te brengen in hoeverre docenten gemotiveerd zijn en hoe de genoemde factoren in relatie staan tot de motivatie van de leraren, is gekozen voor een kwantitatieve survey onderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd onder 73 4^{de} jaars pabo-studenten aan de Hogeschool Utrecht en Avans hogeschool. Na data-analyse is gebleken dat de aankomende leraren zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn. De aankomende leraren scoren hoger op intrinsieke motivatie dan op extrinsieke motivatie, maar het verschil is niet significant. Vervolgens is er door middel van een multiple regressie-analyse onderzocht wat de relatie is tussen de motivatie van de aankomende leraren en de factoren autonomie, competent gevoel en congruentie. Uit de regressie analyse is gebleken dat de factor competent gevoel een significante voorspeller is voor de intrinsieke motivatie van de aankomende leraren. De andere twee factoren, autonomie en congruentie, zijn geen voorspellers voor de intrinsieke motivatie van de aankomende leraren. Voor extrinsiek motivatie is de factor autonomie een significante voorspeller. De factoren competent gevoel en congruentie blijken geen voorspellers te zijn voor extrinsieke motivatie van de aankomende leraren.

1. Inleiding

Een grote en de meest recente vernieuwingen in het Nederlands onderwijssysteem is Passend Onderwijs (PO). Sinds de invoering van PO hebben alle scholen een zorgplicht. Scholen moeten een passende plek bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (Rijksoverheid, 2014). Vermunt (2006) stelt dat onderwijsinnovatie staat of valt met leraren die haar vormgeven. Wanneer de school of overheid besluit tot kleine of grote veranderingen in de manier waarop het onderwijs wordt gegeven, betekent dat voor de leraren dat zij hun lesgeven dienen aan te passen (Vermunt, 2006). Om de betreffende onderwijsinnovatie te laten slagen is het dus van groot belang dat leraren toegerust zijn om Passend Onderwijs vorm te geven. Leerkrachten zijn voldoende toegerust als zij alle kennis, vaardigheden en de juiste houding hebben om hun taken uit te voeren (Schram, Meer van der, & Os, 2013).

Voor de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs krijgt de leraar een nieuwe rol waarbij omgaan met verschillen in de klas en signaleren van leerlingen die ondersteuning nodig hebben centraal staan (Schram et al., 2013; Walraven, Kieft, & Broekman, 2011). Hierbij zijn extra kennis en vaardigheden nodig om de leerlingen onderwijs op maat te kunnen bieden. Het gaat bijvoorbeeld om kennis van leerlijnen, leerinhouden en didactiek gericht op de diversiteit van leerlingen, en het kunnen toepassen van deze kennis (Adema et al., 2009).

Voor de invoering van Passend Onderwijs hebben Schram en collega's (2013) onderzoek gedaan naar de competenties die leraren nodig hebben om Passend Onderwijs vorm te geven. Aan de hand van het onderzoek is er een competentieprofiel samengesteld waarin competenties beschreven worden die leraren moeten ontwikkelen. Bijvoorbeeld, (1) de leraar moet een positieve houding hebben ten aanzien van diversiteit, (2) de leraar heeft kennis van maatregelen die kunnen worden ingezet wanneer de taal- of rekenontwikkeling anders verloopt dan verwacht, (3) de leraar kan speciale onderwijsbehoeften signaleren.

Echter is er, volgens het model over onderwijzen van Shulman en Shulman (2007), naast competentie, het aspect motivatie ook van groot belang. De leraar moet de bereidheid en motivatie hebben om energie te investeren in een bepaalde manier van onderwijzen (Shulman & Shulman,

2007). Vooral bij veranderingen in het onderwijs is motivatie van de leraar belangrijk, want als de leraar de bereidheid en motivatie niet heeft om zich te professionaliseren en zijn lesgeven aan te passen, is de slagingskans van de onderwijsverandering klein (Vermunt, 2006).

Daarom is ervoor gekozen om in huidig onderzoek het aspect motivatie te onderzoeken. Naast het in kaart brengen van de motivatie van aankomende leraren voor het uitvoeren van Passend Onderwijs, zal ook ingezoomd worden op factoren die mogelijk van invloed zijn op de motivatie. Het doel is om in kaart te brengen in hoeverre de aankomende leraren gemotiveerd zijn om de nieuwe rol voor het realiseren van passend onderwijs eigen te maken en daarbij inzicht te krijgen in de mogelijke redenen waarom leraren op een bepaalde manier gemotiveerd zijn. Aangezien motivatie van leraren de slagingskans van een verandering kan beïnvloeden (Vermunt, 2006), is onderzoek naar motivatie van leraren bij Passend Onderwijs belangrijk. Bovendien is onderzoek naar de factoren die van invloed kunnen zijn op motivatie bij de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs een aanvulling op de wetenschappelijk literatuur. De kennis over welke factoren van invloed kunnen zijn op de (type) motivatie kan gebruikt worden om (in de toekomst) in te spelen op de motivatie van leraren bij onderwijsvernieuwingen.

2. Theoretisch kader

2.1. Passend Onderwijs en de rol van de leraar

Met de invoering van Passend Onderwijs hebben alle scholen een zorgplicht. Het doel van de nieuwe wet is dat alle leerlingen, inclusief leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, een passende onderwijsplek krijgen (Rijksoverheid, 2014). Opvallend is dat de scholen niet per definitie extra ondersteuning aan alle leerlingen die dit nodig hebben, moeten kunnen aanbieden. Om elk kind een passende plek te kunnen bieden, werken scholen samen. Dit gebeurt in regionale samenwerkingsverbanden die bestaan uit alle scholen in een regio (Rijksoverheid, 2014). In de regionale samenwerkingsverbanden werken het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs samen. Er worden afspraken en keuzes gemaakt over welke ondersteuning scholen aan leerlingen kunnen bieden. Dit uitgangspunt is regulier als het kan en speciaal als het moet. Dus als leerlingen extra ondersteuning nodig hebben en dit niet op de reguliere school kunnen krijgen, wordt een andere passende

onderwijsplek, op bijvoorbeeld een speciaal onderwijs, aangeboden. Welke ondersteuning een school aan zijn leerlingen kan bieden hangt mede af van de keuzes die in het regionale samenwerkingsverband worden gemaakt (Rijksoverheid, 2014). Dit brengt onduidelijkheden met zich mee, want wat vraagt PO precies van leraren en tot hoever moet dat gaan als de mate van ondersteuning aan leerlingen per school verschillend is? Echter hebben alle scholen de plicht om basisondersteuning aan leerlingen te bieden (Rijksoverheid, 2014). Basisondersteuning is de begeleiding die elke reguliere school standaard kan bieden. Dus leraren moeten minimaal toegerust zijn om basisondersteuning aan leerlingen die deze nodig hebben te bieden. Tevens kan er gesteld worden dat de (aankomende) leraar bekwaam moet zijn om PO vorm te geven op alle scholen, inclusief de school met eigen aanbod aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

De rol van de leraar. Volgens Schram en collega's (2013) vraagt PO om professionele leraren die open staan voor diversiteit. Daarnaast wordt er ook gevraagd om vanuit een onderzoekende houding hun kennis en vaardigheden, met betrekking tot het omgaan met verschillen tussen leerlingen, geleidelijk verder ontwikkelen om beter maatwerk te kunnen leveren.

Samenvattend betreft de nieuwe rol van de leraar het omgaan met verschillen tussen leerlingen en het leveren van maatwerk (Rijksoverheid, 2013; Schram et al., 2013). Allereerst moet de leraar in staat zijn om leerlingen, die extra ondersteuning nodig hebben, te signaleren (Schram et al., 2013; Walraven et al., 2011). Tevens moet de leraar de vaardigheid hebben om met verschillen tussen leerlingen in de klas om te gaan (Schram et al., 2013; Walraven et al., 2011). Daarnaast is het, afhankelijk van het ondersteuningsprofiel van de school ofwel de keuzes die in het regionale samenwerkingsverbanden worden gemaakt, welke extra ondersteuning de leraar aan de leerling moet kunnen bieden. Om extra ondersteuning aan de behoeftigen te bieden moet de leraar bijvoorbeeld bepaalde kennis hebben over sommige beperkingen en stoornissen. De leraar zal dan bereidheid en motivatie moeten hebben om energie te investeren in het eigen maken van deze nieuwe rol, de manier van onderwijzen en het ontwikkelen van eventuele additionele competenties om beter maatwerk te leveren aan zijn leerlingen (Shulman & Shulman, 2007).

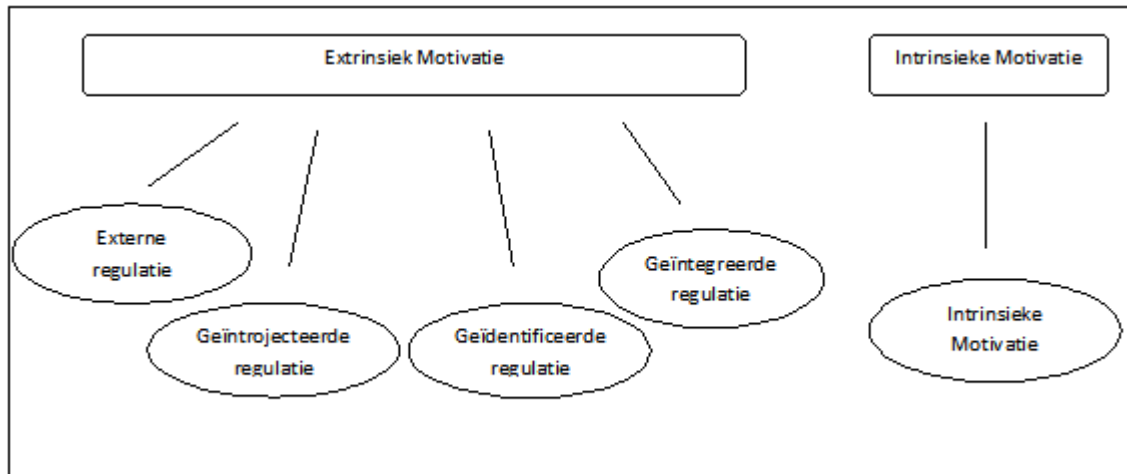
2.2. Motivatie.

Motivatie wordt gezien als grondslag van alle leeractiviteiten. Motivatie betreft de bereidheid om iets te leren of een bepaald gedrag te verrichten. Ryan en Deci (2000) beschrijven motivatie als intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie is er sprake van motivatie om iets te leren die uit de persoon zelf komt. Het zelf interesse hebben om iets te leren, een activiteit uit te voeren of een doel na te streven. Extrinsieke motivatie betreft motivatie waarbij externe stimuli een rol spelen. Het leren wordt gestimuleerd door beloning en/of het voorkomen van straf of een ongewenste situatie.

Intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie staat bekend als de natuurlijke vorm van motivatie. Mensen hebben van nature de neiging om dingen vanuit zichzelf te leren. Dit is een cruciaal element voor de cognitieve, sociale en psychologische ontwikkeling van mensen. Het maakt dat mensen uit eigen interesse om iets te leren of een bepaald gedrag te verrichten groeien in kennis en vaardigheden (Ryan & Deci, 2000). Bij intrinsieke motivatie leren mensen uit eigen interesse om zich op een bepaald gebied te ontwikkelen of omdat zij iets leuk vinden.

Passend Onderwijs is een vernieuwing die door de overheid is bedacht waarvoor leraren zich moeten gaan professionaliseren. Het leren van nieuwe of additionele competenties komt om deze reden mogelijk niet vanuit eigen interesse. Echter kunnen leraren het ook zelf leuk of interessant vinden om nieuwe dingen te blijven leren en zich te professionaliseren ondanks dat het ten behoeve is van de onderwijsvernieuwing. Uit onderzoek moet blijken of (aankomende) leraren intrinsiek gemotiveerd zijn voor de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs.

Extrinsieke motivatie. Naast intrinsieke motivatie kunnen mensen ook extrinsiek gemotiveerd zijn. Extrinsieke motivatie bestaat uit vier vormen van externe regulatie. Deze vier vormen van externe regulatie worden aan de hand van de Zelf Determinatie Theorie (ZDT) als volgt geschetst (Ryan & Deci, 2000) (zie Figuur 1).



Figuur 1. Aangepast motivatie model volgens de ‘Self-determination theory’ (Ryan & Deci, 2000)

Allereerst, mensen kunnen extrinsiek gemotiveerd zijn door *externe regulatie*. Externe regulatie betreft het uitvoeren van een activiteit om een beloning te krijgen of om straf te vermijden (Ryan & Deci, 2000). De beloning kan zowel materieel als sociaal van aard zijn. Materiële beloning kan bijvoorbeeld het behalen van een diploma zijn. Hierbij kan gedacht worden aan aankomende leraren die gemotiveerd zijn om alle competenties te ontwikkelen die nodig zijn om in het Passend Onderwijs les te kunnen geven, zodat zij hun diploma kunnen halen. Kritiek vermijden en je best doen om waardering te krijgen zijn vormen van sociale beloning (Broeck, Vansteenkiste, de Witte et al., 2009).

De tweede vorm van externe motivatie zoals beschreven volgens de ZDT is *geïntrojecteerde regulatie*. Bij geïntrojecteerde regulatie gaat het om het uitvoeren van een activiteit om redenen omtrent de eigenwaarde. Hierbij kan gedacht worden aan negatieve gevoelens zoals schaamte, schuld of angst. Bijvoorbeeld, aankomende leraren die zich in de wet Passend onderwijs verdiepen, omdat zij zich anders zouden schamen als zij dit niet zouden doen.

De derde vorm van extrinsieke motivatie is de *geïdentificeerde regulatie*. Bij deze vorm van externe motivatie wordt de activiteit uitgevoerd, omdat de persoon zich identificeert met de activiteit. De persoon zet zich dan in voor de activiteit, omdat hij/zij dit persoonlijk belangrijk of zinvol vindt (Ryan & Deci, 2000). Bijvoorbeeld, leraren zetten zich in om zich te professionaliseren en nieuwe competenties te ontwikkelen, omdat zij dat zelf belangrijk of zinvol vinden om een bepaalde reden (Lam, Cheng, & Choi, 2010). Hierbij kan gedacht worden aan leraren die professionalisering

belangrijk vinden, zodat zij goed onderwijs aan de leerlingen kunnen geven. Het is niet omdat zij het leuk en/of interessant vinden, maar ze doen het voor de leerlingen. Het verschil met intrinsieke motivatie is dat er bij de bovengenoemde vorm van extrinsieke motivatie sprake is van een reden waarom het individu de activiteit zelf belangrijk of zinvol vindt. Het individu kan de activiteit belangrijk en zinvol vinden, maar het als niet interessant/leuk ervaren.

De vierde vorm van externe motivatie is *geïntegreerde regulatie*. Bij geïntegreerde regulatie heeft de persoon de reden om de activiteit te doen volledig geïntegreerd in zijn persoonlijke waarde kader. De activiteit wordt dan uitgevoerd, omdat het binnen het waarde kader van het individu past (Ryan & Deci, 2000). De geïntegreerde reden om de activiteit te doen is gebaseerd op veronderstelde uitkomsten die buiten om de activiteit staan.

Aan de hand van hierboven beschreven typen en onderliggende vormen van motivatie zal in huidig onderzoek uitspraak gedaan worden over de manier waarop aankomende leraren gemotiveerd zijn, namelijk vanuit zichzelf of door externe regulatie.

2.3. Factoren die van invloed kunnen zijn op motivatie

Motivatie van leraren kan door verschillende factoren beïnvloed worden. In huidig onderzoek wordt aandacht besteed aan drie factoren. Namelijk, gevoel van autonomie, competent gevoel en congruentie. De eerste twee factoren komen vaak voor in de literatuur. Uit onderzoek van Ghaith en Yaghi (1997) blijkt dat de factor congruentie van invloed is op implementatie van een nieuwe instructiemethode. Aangezien er in huidig onderzoek sprake is van een onderwijsvernieuwing, lijkt congruentie een interessante factor om te onderzoeken.

Congruentie verwijst naar overeenkomstigheid tussen een oude methode en de nieuwe methode. Als de leraar de oude methode niet veel vindt afwijken van de nieuwe methode en zich in de nieuwe methode kan verplaatsen, is de kans dat de nieuwe methode geïmplementeerd wordt groter. De leraar zou dan ook meer gemotiveerd zijn dan wanneer de verandering tussen oude en nieuwe methode groot is en zich niet in de verandering kan verplaatsen (Ghaith & Yaghi, 1997).

De factor autonomie verwijst naar het zelf willen handelen en wordt meestal gekoppeld aan intrinsieke motivatie. Uit onderzoek blijkt dat het gevoel van autonomie belangrijk is voor intrinsieke

motivatie (Gangé & Deci, 2005; Guay, Boggiano, & Vallerand, 2001). Dus er kan gesteld worden dat het gevoel van autonomie positief samenhangt met intrinsieke motivatie. Opmerkelijk is dat leraren meestal niet betrokken zijn bij onderwijsinnovatie, maar wel degenen zijn die de innovatie vorm moeten geven (Ketelaar et al., 2012). Dit was volgens Walraven en collega's (2011) ook te zien bij de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs. De discussies over Passend Onderwijs beperken zich vaak tot organisatorische kwesties, procedures en bekostiging en er is weinig aandacht voor de leraren die de vernieuwing moeten uitvoeren (Walraven et al., 2011).

Uit onderzoek van Pelletier, Seguin-Levesque en Legault (2002) blijkt dat leraren minder intrinsiek gemotiveerd zijn bij hoge verwachte druk van boven. Het gaat bijvoorbeeld om druk omtrent werkprestatie, het voldoen aan curriculumcriteria en normen van de school en collega's. De druk die leraren ervaren, neemt het gevoel van autonomie weg. Omdat leraren niet bij de vernieuwing betrokken worden, voelt de verandering als opgedragen waardoor zij minder gemotiveerd kunnen zijn om ten behoeve van de vernieuwing nieuwe dingen te gaan leren.

Echter kunnen leraren gemotiveerd zijn, omdat zij zich kunnen identificeren met de verandering (Ketelaar et al., 2012). Hierbij is sprake van een extrinsieke autonome vorm van motivatie. Dus er kan zowel een samenhang zijn tussen het gevoel van autonomie en intrinsieke motivatie als tussen autonomie en extrinsieke motivatie.

Nog een factor die mogelijk van invloed is op motivatie is het gevoel van competentie. Deze factor verwijst meestal ook naar "self-efficacy", "self-esteem" en zelfvertrouwen (Leithwood et al., 2002). De factor competentie is vaak van invloed op intrinsieke motivatie, maar kan ook van invloed zijn op extrinsieke motivatie (Alam & Farid, 2011; Gangé & Deci, 2005; Pintrich & Shunk, 1996). Leraren kunnen gemotiveerd zijn om zich te professionaliseren, omdat zij zich competent voelen door een hoge mate van zelfvertrouwen (Gangé & Deci, 2005; Ketelaar et al., 2012). Hierbij is de factor competent gevoel van invloed op intrinsieke motivatie. Tevens kan het gevoel van competentie het gevolg zijn van positieve feedback. Negatieve feedback heeft weer een negatieve invloed op het gevoel van competentie (Gangé & Deci, 2005). Dit is weer van invloed op extrinsieke motivatie.

3. Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

- 1. Zijn aankomende basisschoollerares meer intrinsiek al dan niet extrinsiek gemotiveerd om de nieuwe rol voor het realiseren van Passend Onderwijs eigen te maken?*
- 2. Kunnen de factoren autonomie, competent gevoel en congruentie verklaren waarom aankomende leraren intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn?*

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er een aantal deelvragen opgesteld. De deelvragen zijn:

1. In hoeverre zijn aankomende leraren intrinsiek gemotiveerd om Passend Onderwijs uit te voeren?
2. In hoeverre zijn aankomende leraren extrinsiek gemotiveerd om Passend Onderwijs uit te voeren?
3. Wat is de relatie tussen de factor autonomie en de motivatie van de aankomende leraren?
4. Wat is de relatie tussen de factor competentie en de motivatie van de aankomende leraren?
5. Wat is de relatie tussen de factor congruentie en de motivatie van de aankomende leraren?

De onderzoeksvragen en de andere deelvragen worden aan de hand van het survey onderzoek beantwoord. Hieronder volgt de methode van onderzoek, resultaten en discussie.

4. Methode

4.1. Design

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is er gekozen voor een kwantitatieve onderzoeksmethode in de vorm van een survey. Voor huidig onderzoek lijkt een kwantitatieve onderzoeksmethode de meest geschikte manier om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Er zijn vragenlijsten bij de respondenten afgenomen, omdat een vragenlijst een geschikte methode is om perceptie van mensen te achterhalen (Baarda, 2009).

4.2. Procedure

Voor de dataverzameling zijn er e-mailadressen van studenten verzameld via kennissen en meerdere contacten met docenten van de hogescholen. Nadat de e-mailadressen zijn verzameld, kregen de studenten via de e-mail een link toegestuurd naar een webpagina waarop zij de vragenlijst konden invullen. In de e-mail werd vermeld dat zij de vragenlijst tot en met een aangegeven datum konden invullen. Ze kregen namelijk twee weken de tijd om de vragenlijst in te vullen. Eén week voor de sluitingsdatum om de vragenlijst in te vullen is er een herinneringsmail verstuurd.

De e-mailadressen van de studenten van de Avans Hogeschool zijn via een kennis, die op de Hogeschool studeert, verzameld. De e-mailadressen van de studenten van de Hogeschool Utrecht zijn tijdens een bezoek aan de Hogeschool verzameld. Omdat de vragenlijst wegens de lay-out te lang was om uit te printen was het niet mogelijk om de studenten een papieren versie te laten invullen tijdens het bezoek. Dit had waarschijnlijk een hogere percentage response opgeleverd. Er zijn in totaal 183 e-mails gestuurd waarvan 73 respondenten de vragenlijst hebben ingevuld. De totale response voor dit onderzoek was 39.9%.

4.3. Respondenten

Het onderzoek is uitgevoerd onder 73 4^e jaars pabo-studenten aan de Hogeschool Utrecht en Avans Hogeschool in Breda. Namelijk, 57 studenten van de Hogeschool Utrecht en zestien studenten van de Avans Hogeschool. Van de 73 studenten waren er dertien mannen en 60 vrouwen.

Er is gekozen voor pabo-studenten wegens praktische redenen. Deze groep respondenten kon sneller en makkelijker benaderd worden dan leerkrachten die al werkzaam zijn op een school.

Daarnaast is er bewust gekozen voor 4^e jaars studenten, omdat zij recente stage-ervaring hebben en dus ook ervaring in het Passend Onderwijs. Om er zeker van te zijn dat de studenten inderdaad recente ervaring hebben in het Passend Onderwijs, is dit onderzocht. Bij het invullen van de vragenlijst moesten de studenten de volgende vraag beantwoorden: “Wanneer heb je voor het laatst voor de klas gestaan?”. De antwoordmogelijkheden bij deze vraag waren: 1). Deze week, 2). Vorige week, 3). Vorige maand, 4). Een paar maanden geleden en 5). Meer dan zes maanden geleden. Alle respondenten hebben gekozen voor de antwoordmogelijkheden 1, 2 of 3 als antwoord op de vraag. 54 respondenten hebben antwoord 1 (deze week) gekozen, veertien hebben gekozen voor antwoord 2 (vorige week) en vijf respondenten hebben antwoord 3 (vorige maand). De respondenten hebben allemaal dus recente ervaring met lesgeven in het Passend Onderwijs. Hiermee wordt de veronderstelling dat de aankomende leraren enige recente ervaring hebben met Passend Onderwijs bevestigd. De aankomende leraren hebben dus net als leerkrachten die al werkzaam zijn op scholen ook een beeld van wat lesgeven in het Passend onderwijs behelst.

4.4. Instrumenten

De vragenlijst begint met een korte tekst over Passend Onderwijs. Afhankelijk van de school waar studenten stage hebben gelopen, hebben ze een beeld gekregen van hoe Passend Onderwijs wordt uitgevoerd. Dit beeld is per respondent verschillend en kan de resultaten van het onderzoek mogelijk beïnvloeden. Daarom is er in de vragenlijst een korte tekst toegevoegd waarin wordt uitgelegd dat Passend Onderwijs op verschillende manieren kan worden vormgegeven zodat de respondenten hier rekening mee konden houden bij het invullen van de vragen.

De vragenlijst bestaat verder uit twee delen. Deel 1 meet de motivatie van de aankomende leraren en deel 2 gaat over de factoren die van invloed kunnen zijn op motivatie. Omdat bestaande motivatievragenlijsten niet één op één te gebruiken zijn voor huidig onderzoek, is ervoor gekozen om zelf een vragenlijst te ontwikkelen. Met behulp van literatuuronderzoek en bestaande algemene motivatievragen is voor huidig onderzoek een motivatievragenlijst samengesteld. Aan de hand van de

definitie van de begrippen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie zoals in de theoretisch kader is beschreven, zijn de vragen opgesteld. Ook is gebruik gemaakt van een motivatievragenlijst van Studiekring (2015). De vragen uit de vragenlijst van Studiekring (2015) betreft motivatie om te studeren. Een aantal vragen zijn dan voor huidig onderzoek anders geformuleerd. Ze zijn namelijk aangepast aan de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs.

Per subschaal, bestaande uit intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie, zijn er zeven vragen opgesteld. Om de intrinsieke motivatie te meten is er bijvoorbeeld de volgende vraag opgesteld: *Ik vind Passend Onderwijs interessant.* Een voorbeeld vraag voor extrinsieke motivatie is: *Ik vind dat ik mezelf moet blijven professionaliseren op het gebied van Passend Onderwijs zodat ik mijn leerlingen een zo goed mogelijk onderwijs kan geven.*

De respondenten zijn gevraagd om op een schaal van 1 tot en met 5 aan te geven of zij het met een stelling eens (5) of oneens (1) zijn.

Deel 2 van de vragenlijst gaat over de factoren autonomie, competent gevoel en congruentie. Zeven vragen gaan over de factor autonomie, zes vragen over competent gevoel en zeven vragen over congruentie. De vragen zijn op basis van literatuur opgesteld of uit bestaande testen overgenomen. Bijvoorbeeld, een aantal vragen over de factor competent gevoel, zijn overgenomen uit de door Gibson en Dembo (1984) ontwikkeld '16-item self-report' instrument. Om de factor competent gevoel te meten is bijvoorbeeld de volgende vraag opgesteld: *Ik voel me bekwaam om in Passend Onderwijs les te geven.*

De vragen over congruentie en autonomie zijn herleid uit bestaande onderzoeken, zoals onderzoek van Ghaith en Yaghi (1997) en Pelletier en collega's (2002). Aan de hand van de operationalisering van het begrip congruentie uit het onderzoek van Ghaith en Yaghi (1997), zijn de vragen over de factor congruentie opgesteld. Een voorbeeld vraag is: *Ik vind dat de nieuwe wet Passend Onderwijs geen grote veranderingen voor het onderwijs behelst.*

Pelletier en collega's (2002) beschrijven in hun onderzoek hoe de factor autonomie van invloed kan zijn op motivatie. Aan de hand van onder andere dit onderzoek zijn de vragen over autonomie opgesteld. Een voorbeeld vraag over autonomie is: *Ik voel me vrij om te bepalen of ik Passend Onderwijs in de klas uitvoer.*

Validiteit instrument. De validiteit van de vragenlijst is belangrijk. Hiervoor is er bij het ontwikkelen van de vragenlijst rekening gehouden met de definitie van de begrippen ofwel factoren die gemeten worden. Daarnaast is er een factor analyse uitgevoerd. Er is een confirmatieve factor analyse uitgevoerd, waarbij gekeken is of de vragen uit de vragenlijst ingedeeld kunnen worden onder de drie factoren autonomie, competent gevoel en congruentie, zoals deze van tevoren bedacht is. Ook is er een factoranalyse uitgevoerd voor vragen die motivatie trachten te meten. Hierbij is onderzocht of de vragen over motivatie ingedeeld kunnen worden onder intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Allereerst is een factoranalyse uitgevoerd voor de veertien items van de variabele motivatie. Hierbij is de “oblique rotation” gebruikt. De Kaiser-Meyer-Olkin meting bevestigt dat de steekproef adequaat is voor de analyse, KMO= .62, welke boven de grenswaarde van .5 is (Field, 2009). Bartlett’s test of sphericity $\chi^2 (91) = 398,801, p < .001$, geeft een indicatie dat de correlaties tussen de items groot genoeg zijn voor de component analyse. Uit Tabel 1 zijn de factorlading van de items na rotatie af te lezen. Er is gekozen om alleen factorladingen van boven .4 weer te geven. De items die op dezelfde component clusteren geven een indicatie aan dat component 1 over intrinsieke motivatie gaat en component 2 staat voor extrinsieke motivatie.

Aan de hand van de factoranalyse voor de variabele motivatie is besloten om één vraag over intrinsieke motivatie (*“Ik vind het persoonlijk belangrijk om mezelf te blijven ontwikkelen”*) en één vraag over extrinsieke motivatie (*“Ik verdiep me in de wet Passend Onderwijs omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen”*) te verwijderen (Tabel 1). Deze vragen hadden op beide componenten van de factor analyse een lage factorlading (< .4) (Field, 2009). Uit Tabel 1 is ook af te lezen dat sommige vragen een dubbele factor lading hebben. Vragen met een dubbele factor lading zijn aan de hand van de grootte van de lading ingedeeld onder een type motivatie. Er zijn in totaal zes vragen over intrinsieke motivatie en zes vragen over extrinsieke motivatie meegenomen in het onderzoek voor verdere analyses.

Tabel 1: *Samenvatting resultaten van de factor analyse voor de variabele motivatie (N = 73)*

Item	Factor lading na rotatie	
	Intrinsieke	Extrinsieke
Ik vind het leuk dat ik, wanneer ik les ga geven na mijn opleiding, te maken krijg met Passend Onderwijs.	.68	
Ik vind het Passend Onderwijs interessant.	.71	
Ik vind het leuk om mezelf te blijven professionaliseren.	.76	
Ik ben bereid om energie te investeren in nieuwe onderwijsvormen zoals Passend Onderwijs.	.64	.43
Ik heb persoonlijk behoefte om steeds nieuwe kennis op te doen.	.66	
<i>Ik vind het persoonlijk belangrijk om mezelf te blijven ontwikkelen.</i>		
Ik vind het leuk om leerlingen onderwijs op maat bieden.	.82	
Ik vind dat ik mezelf moet blijven professionaliseren op het gebied van Passend Onderwijs zodat ik mijn leerlingen een zo goed mogelijk onderwijs kan geven.		.83
Ik zet me in voor onderwijsvernieuwingen zoals Passend Onderwijs omdat het van mij verwacht wordt.	.42	.69
Ik verdiep me graag in de nieuwe wet Passend Onderwijs, zodat ik ook mee kan praten.		.59
Ik doe mijn best om alle competenties die nodig zijn om les te kunnen geven in Passend Onderwijs te ontwikkelen, zodat ik mijn diploma kan halen.		.61
<i>Ik verdiep me in de wet Passend Onderwijs omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen.</i>		
Ik ben enthousiast over Passend Onderwijs omdat ik mezelf met deze verandering kan identificeren.		.58
Omdat ik het belangrijk vind dat leerlingen onderwijs op maat krijgen ben ik bereid om Passend Onderwijs uit te voeren.		.63
Eigenvalues	4,12	2,20
% verklaarde variantie	29,42	15,68

Note: De schuin gedrukte items zijn aan de hand van deze factoranalyse verwijderd.

Note: Alleen factor ladingen boven de .4 zijn weergegeven.

Ook voor de 20 items van de drie factoren autonomie, competent gevoel en congruentie, is er een factoranalyse uitgevoerd. Hierbij is wederom de “oblique rotation” gebruikt. De Kaiser-Meyer-Olkin meting bevestigt dat de steekproef adequaat is voor de analyse, KMO= .50, welke gelijk is aan de grenswaarde van .5 (Field, 2009). Bartlett’s test of sphericity $\chi^2 (190) = 1515,079$, $p < .001$, geeft een indicatie dat de correlaties tussen de items groot genoeg zijn voor de component analyse. Uit tabel 2 zijn de factorlading van de items na rotatie af te lezen. Ook hierbij is er gekozen om alleen factorladingen van boven .4 te weergeven. De items die op dezelfde component clusteren geven een indicatie aan dat component 1 over de factor congruentie gaat, component 2 staat voor de factor competent gevoel en component 3 staat voor de factor autonomie.

Items die op een andere component laden dan waar zij horen zijn verwijderd of als er sprake is van dubbele factor lading is gekeken naar de grootte van de lading. Bij een dubbele factor lading is er ook gekeken naar het verschil tussen de twee factor ladingen. Bij een minimale verschil is ervoor gekozen om het item te clusteren bij de component waar het item het beste past. Er is hiervoor gekozen omdat er anders te weinig items over blijven voor de verdere analyses in het onderzoek. Één item over congruentie, één item over autonomie en twee items over de factor competent gevoel zijn na analyse verwijderd. Na het verwijderen en clusteren van de items onder de juiste componenten zijn er in totaal 6 items over autonomie meegenomen in het onderzoek voor verdere analyses, 4 items over competent gevoel en 6 items over congruentie.

Tabel 2: *Samenvatting resultaten van de factoranalyse voor de drie factor congruentie, competent gevoel en autonomie (N = 73)*

Item	Factor lading na rotatie		
	Congruentie	Competent gevoel	Autonomie
De overheid heeft Passend Onderwijs bedacht en als leerkracht heb je geen andere keus dan meegaan met deze vernieuwing.	.41		-.65
Ik voel me gedwongen om Passend Onderwijs uit te voeren.			-.74
ik vind dat de opleiding ons heeft betrokken bij de invoering van de wet Passend Onderwijs door hier aandacht aan te besteden.			-.59

Running head: Motivatie van aankomende leraren

Ik kan me goed identificeren met hetgeen de wet Passend Onderwijs van leraren verwacht.		.64		-.54
Ik voel een bepaalde druk om de wet Passend Onderwijs uit te voeren.				.66
Ik voel me vrij om te bepalen of ik Passend Onderwijs in de klas uitvoer.	.57			
Ik voel me bekwaam om in Passend Onderwijs les te geven.		.71		
Ik heb tijdens mijn opleiding alle competenties ontwikkeld om in Passend Onderwijs les te kunnen geven.		.84		
Uit mijn stage ervaring weet ik dat ik zonder problemen kan omgaan met verschillen in de klas.	.66	.43		
Ik ben toegerust om leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben te ondersteunen.		.48		
Ik vind dat ik nog niet alle competenties hebt ontwikkeld om les te kunnen geven in Passend Onderwijs.	.52	.71		
Ik denk dat ik me nog verder moet professionaliseren om voldoende toegerust te zijn om Passend Onderwijs uit te voeren.	.69	.41		
Ik vind dat de nieuwe wet Passend Onderwijs geen grote veranderingen voor het onderwijs behelst.	.83			
Ik denk dat met de invoering van Passend Onderwijs niet veel veranderd is voor de leerkrachten.	.78			
Ik vind dat Passend Onderwijs niet veel afwijkt van het voorgaande onderwijssysteem Passend Onderwijs vraagt niet veel meer van leerkrachten dan voorheen van hen gevraagd werd.	.81			-.51
Ik denk dat Passend Onderwijs een grote verandering is voor het Nederlandse onderwijssysteem.	.87			
Passend Onderwijs is een grote verandering voor het onderwijssysteem.	.88			
Ik vind dat Passend Onderwijs veel meer vraagt van leerkrachten dan voorheen van hen gevraagd werd.	.86			
Eigenwaardes	6,81	3,33		2,08
% verklaarde variantie	34,01	16,65		10,41

Note: Alleen factor ladingen boven de .4 zijn weergegeven.

Betrouwbaarheid instrument. Na het uitvoeren van de factoranalyse is de betrouwbaarheid van het instrument vastgesteld. Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te bepalen is een betrouwbaarheidsanalyse (Cronbach's Alpha) uitgevoerd. Omdat de vragenlijst uit twee delen bestaat en meerdere constructen meet, zijn er meerdere betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Allereerst is er voor de variabele motivatie een analyse uitgevoerd. De variabele motivatie laat een hoge betrouwbaarheid zien (Tabel 3). De Cronbach's $\alpha = .80$, welke boven de norm van $.7$ is. Tevens is gekozen om de betrouwbaarheid van intrinsieke en extrinsieke motivatie afzonderlijk vast te stellen. Voor intrinsieke motivatie is de Cronbach's $\alpha = .80$. Voor extrinsieke motivatie is de Cronbach's α iets lager. De Cronbach's $\alpha = .75$.

De betrouwbaarheidsanalyse van de drie factoren autonomie, competent gevoel en congruentie zijn per factor afzonderlijk vastgesteld. Uit Tabel 4 zijn de resultaten af te lezen. De betrouwbaarheid van de factor autmie ($n = 6$) had een relatief lage betrouwbaarheid. De Cronbach's $\alpha = .43$. Na het verwijderen van de item/vraag, "Ik voel een bepaalde druk om de wet Passend Onderwijs uit te voeren", is de betrouwbaarheid omhoog gegaan. De Cronbach's $\alpha = .71$. De factor competent gevoel heeft ook een hoge betrouwbaarheid. De Cronbach's $\alpha = .75$. De factor congruentie heeft de hoogste Cronbach's Alpha. De Cronbach's $\alpha = .93$.

Tabel 3: *Betrouwbaarheidsanalyse motivatie*

Variabel	Cronbach's Alpha	N Items
Motivatie	.80	12
Intrinsieke motivatie	.80	6
Extrinsieke motivatie	.73	6

Tabel 4: *Betrouwbaarheidsanalyse factoren autonomie, competent gevoel en congruentie*

Variabel	Cronbach's Alpha	N items
Autonomie	.71	5
Competent gevoel	.75	4
Congruentie	.93	6

4.5. Analyses

Aan de hand van beschrijvende statistiek zijn uitspraken gedaan over de motivatie van de respondenten. Het gaat om beschrijvende statistieken zoals frequenties, gemiddelden en spreidingsmaten ten aanzien van de stellingen over motivatie. Tevens is er met een t-toets voor gelijke steekproeven getoetst of er sprake is van meer intrinsieke of extrinsieke motivatie bij de aankomende leraren.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden is een multiple regressie-analyse uitgevoerd. Een regressie-analyse wordt uitgevoerd om een verband of samenhang tussen twee of meerdere variabelen te verklaren of voorspellen (Baarda, Goede de, & Dijkum van, 2007). Hierom is gekozen om in huidig onderzoek een regressie-analyse uit te voeren. Hiermee kan worden onderzocht of de factoren autonomie, competent gevoel en congruentie de motivatie (intrinsiek/extrinsiek) van de aankomende leraren kan verklaren.

5. Resultaten

5.1. T-toets.

Om de eerste onderzoeksvraag; “*Zijn aankomende basisschoollerares meer intrinsiek al dan niet extrinsiek gemotiveerd om de nieuwe rol voor het realiseren van Passend Onderwijs eigen te maken?*”, te beantwoorden is allereerst gekeken naar de beschrijvende statistieken van de variabele motivatie. Vervolgens is er met een afhankelijke tweezijdige t-toets onderzocht of de aankomende leraren significant meer of minder intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn.

De aankomende leraren scoren gemiddeld hoog ($M = 4,11$) op intrinsieke motivatie, gemeten op een schaal van vijf. De gemiddelde score op extrinsieke motivatie is ook tamelijk hoog ($M = 4,04$). De aankomende leraren zijn iets meer intrinsiek gemotiveerd ($M = 4,11$, $SE = 0,06$) dan zij extrinsiek gemotiveerd zijn ($M = 4,04$, $SE = 0,06$), maar het verschil is niet significant $t(72) = 0,90$, $p > .05$. Hierbij is de effectgrootte laag, $r = .20$.

5.2. Beschrijvende statistieken factoren

Uit Tabel 5 zijn de beschrijvende statistieken van de factoren autonomie, competent gevoel en congruentie af te lezen. De aankomende leraren scoren gemiddeld op de factor autonomie ($M = 2,57$). Ook scoren zij gemiddeld op congruentie ($M = 2,26$). Voor de factor competent gevoel is er sprake van een iets boven gemiddeld score ($M = 3,23$).

Tabel 5: *Beschrijvende statistieken factoren autonomie, competent gevoel en congruentie*

	N	M	SD
Autonomie	73	2,57	.61
Competent gevoel	73	3,23	.85
Congruentie	73	2,26	.92

5.3. Regressie analyse

Om de tweede onderzoeksvraag; “*Kunnen de factoren autonomie, competent gevoel en congruentie verklaren waarom aankomende leraren intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn?*”, te beantwoorden zijn er regressie analyses uitgevoerd. Uit Tabel 6 en Tabel 7 zijn de resultaten van de regressie analyse af te lezen.

Alleen de factor competent gevoel blijkt een significante voorspeller ($t(69) = 5,62, \rho < .05$) te zijn voor intrinsieke motivatie, $\beta = .61, p = .001$. De verklaarde variantie is 34,8 %. Dit geeft een indicatie dat een hoge mate van gevoel van competentie een voorspeller is voor een hoge mate van intrinsieke motivatie. De correlatie tussen competent gevoel en intrinsieke motivatie is .58.

Voor extrinsieke motivatie geldt dat alleen de factor autonomie een significante voorspeller is ($t(69) = 2,00, \rho < .05$), $\beta = .26, p = .049$. De verklaarde variantie is 0,9 %. De correlatie tussen de factor autonomie en extrinsieke motivatie is redelijk laag ($r = .29$)

Tabel 6: *Resultaten regressie analyse intrinsieke motivatie*

	B	SE B	β	<i>P</i>
Intrinsieke motivatie				
Constant	3.10	0.24		
Competent gevoel	0.36	0.06	.61	.001
Autonomie	-0.09	0.09	-.11	.337
Congruentie	0.03	0.05	.05	.593

Note: $R^2 = .35$

Tabel 7: Resultaten regressie analyse extrinsieke motivatie

	B	SE B	β	P
Extrinsiek motivatie				
Constant	3.28	0.31		
Autonomie	0.23	0.11	.26	.049
Competent gevoel	0.06	0.08	.09	.476
Congruentie	-0.01	0.07	-.01	.948

Note: $R^2 = .09$

6. Discussie

6.1. Eerste onderzoeksvraag

Omdat motivatie een belangrijk aspect is die de slagingskansen van een onderwijsverandering kan beïnvloeden (Vermunt, 2006), is ervoor gekozen om dit aspect voor de invoering van de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs te onderzoeken. De onderzoeksvraag die in dit onderzoek wordt beantwoord is: *“Zijn aankomende basisschoolleraars meer intrinsiek al dan niet extrinsiek gemotiveerd om de nieuwe rol voor het realiseren van Passend Onderwijs eigen te maken?”*. Aan de hand van de resultaten van het onderzoek kan worden gesteld dat aankomende leraren zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn om de nieuwe rol voor het realiseren van Passend Onderwijs eigen te maken en vorm te gaan geven aan Passend Onderwijs.

Uit de resultaten blijkt dat de aankomende leraren hoog scoren op intrinsieke én extrinsieke motivatie. Daarnaast blijkt dat de aankomende leraren iets meer intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd zijn, maar dit verschil is niet significant.

Dit kan verklaard worden aan de hand van de zelfdeterminatie theorie. Volgens deze theorie kent extrinsieke motivatie vier verschillende vormen van externe stimulatie, waarvan twee erg op intrinsieke motivatie lijken (Ryan & Deci, 2000). Het lijkt meer op een continuüm, extrinsieke motivatie loopt door naar intrinsieke motivatie (Figuur 1). Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn niet helemaal afzonderlijk van elkaar zoals men zou verwachten. Motivatie wordt beschreven als intrinsieke en extrinsieke motivatie, maar het betekent niet per definitie dat iemand óf intrinsiek óf extrinsiek gemotiveerd moet zijn. Mensen kunnen dus zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn.

Bovendien kunnen de resultaten uit huidig onderzoek verklaard worden door de manier waarop motivatie gemeten wordt. In de literatuur wordt motivatie beschreven als intrinsieke én extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Meetinstrumenten zijn dan ook aan de hand van deze theorie ontwikkeld, waarbij de motivatie van mensen gemeten wordt als intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Mensen kunnen dus zowel op intrinsieke als op extrinsieke motivatie scoren, waardoor de kans dat zij op beide typen motivatie hoog of laag scoren aanwezig is. Bijvoorbeeld, de aankomende leraren kunnen gemotiveerd zijn om de competenties die nodig zijn om in het Passend

Onderwijs les te kunnen geven te ontwikkelen zodat zij hun diploma kunnen halen. Dit verwijst naar extrinsieke motivatie, maar ze kunnen ook tegelijkertijd aangeven dat zij gemotiveerd zijn om Passend Onderwijs vorm te gaan geven, omdat zij het interessant vinden.

Het is dus niet vanzelfsprekend dat er sprake moet zijn van een verschil tussen de twee typen motivatie. In onderzoeken waarbij er naar een mogelijke verschil tussen typen motivatie wordt onderzocht, zou dan iets gedaan moeten worden aan de manier waarop de motivatie gemeten wordt.

Tevens worden de resultaten uit huidig onderzoek ondersteund door onderzoek van Lam en collega's (2010). Ook in dit onderzoek blijkt dat mensen zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd kunnen zijn. In hun onderzoek naar motivatie van leraren om "project- based learning" te implementeren blijken de scores van de leraren op intrinsieke en extrinsieke motivatie niet veel van elkaar te verschillen.

6.2. Tweede onderzoeksvraag

Een volgende onderzoeksvraag die in huidig onderzoek wordt beantwoordt is: "*Kunnen de factoren autonomie, competent gevoel en congruentie verklaren waarom aankomende leraren intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn?*". Aan de hand van de resultaten van het onderzoek kan worden gesteld dat de factoren autonomie en competent gevoel voorspellers lijken te zijn voor de motivatie van de aankomende leraren. De factor competent gevoel blijkt uit de resultaten een significante voorspeller te zijn voor de intrinsieke motivatie, waarbij autonomie een significante voorspeller blijkt te zijn voor de extrinsieke motivatie. Er kan geconcludeerd worden dat wanneer leraren zich competent voelen om een taak te verrichten zij meer intrinsiek gemotiveerd zijn, waarbij autonomie van invloed is op de extrinsieke motivatie.

De factor autonomie verwijst naar het zelf willen handelen. Volgens onderzoek van Gangé en Deci (2005) en onderzoek van Guay en collega's (2001) heeft autonomie te maken met intrinsieke motivatie. Uit huidig onderzoek blijkt echter dat autonomie een voorspeller is voor extrinsieke motivatie. Dit kan mogelijk verklaard worden door het feit dat leraren meestal niet betrokken worden bij onderwijsinnovatie (Ketelaar et al., 2012). Er zou weinig aandacht besteed zijn aan de leraren die de onderwijsvernieuwing vorm moeten geven. Dit maakt dat het uitvoeren van de verandering als

opgedragen voelt, waardoor het gevoel van autonomie wordt weggenomen. Uit onderzoek van Walraven en collega's (2011) blijkt dat ook bij de invoering van de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs weinig rekening gehouden is met de leraren en zij niet betrokken zijn geweest bij de invoering. Dit kan een verklaring zijn waarom autonomie voor de situatie in huidig onderzoek niet in relatie staat tot intrinsieke motivatie maar tot extrinsieke motivatie. Uit de resultaten van huidig onderzoek is te zien dat de aankomende leraren redelijk laag scoren op autonomie. Dit geeft een indicatie dat het gevoel van autonomie bij de aankomende leraren er niet voldoende aanwezig is. In zulke gevallen staat autonomie mogelijk in relatie tot extrinsieke motivatie.

Het gevoel van competentie verwijst naar "self-efficacy", "self-esteem" en zelfvertrouwen (Leithwood et al., 2002). Volgens onderzoek van Gangé en Deci (2005) en Ketelaar en collegas's (2012) blijkt dat leraren vanuit zichzelf gemotiveerd kunnen zijn, omdat zij zich competent voelen door een hoge mate van zelfvertrouwen. Hierbij is de factor competent gevoel van invloed op intrinsieke motivatie. Dit wordt in huidig onderzoek ook ondersteund. Uit de resultaten blijkt dat de aankomende leraren gemiddeld hoog scoren op de factor competent gevoel. Dit betekent dat de aankomende leraren een hoge mate van zelfvertrouwen hebben dat zij Passend Onderwijs kunnen uitvoeren. Deze hoge mate van zelfvertrouwen staat in relatie tot een hoge intrinsieke motivatie.

6.3. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Verder onderzoek is nodig om te bepalen of de bevindingen van huidig onderzoek generaliseerbaar zijn voor andere vergelijkbare onderwijsvernieuwingen. Het aantal respondenten in huidig onderzoek was niet groot genoeg en ook niet voldoende representatief. Het grootste deel van de respondenten zijn afkomstig van de Hogeschool Utrecht. Dit maakt de groep respondenten minder representatief. Hierdoor zijn de resultaten niet generaliseerbaar, maar geven echter wel een indicatie aan. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om het onderzoek bij studenten uit meerdere hogescholen in Nederland uit te voeren.

Nog een gebrek van huidig onderzoek is dat naast dat het onderzoek uitgevoerd is bij twee hogescholen in Nederland, verder niet is gekeken of er een verschil is in de motivatie van de aankomende leraren tussen de twee scholen. Omdat het aantal studenten op de twee scholen niet

evenredig was, is besloten om dit niet mee te nemen. Voor vervolgonderzoek zal dit wel meegenomen kunnen worden, want de ondersteuning en aandacht die de scholen aan de aankomende leraren bieden bij een onderwijsvernieuwing kan mogelijk van invloed zijn op de motivatie (Lam et al., 2010). Uit onderzoek van Lam en collega's (2010) blijkt dat leraren meer gemotiveerd zijn en meer hun best doen om de vernieuwing toe te passen wanneer de school meer support aan de leraren biedt.

Huidig onderzoek is uitgevoerd onder aankomende leraren. Wat ook onderzocht kan worden is motivatie van leerkrachten die ervaren zijn. Er wordt verondersteld dat er mogelijk een verschil is tussen motivatie van aankomende leraren en ervaren leraren. De uitkomsten van huidig onderzoek kan dus niet doorgetrokken worden voor leerkrachten met meer ervaring. Aankomende leraren worden door andere dingen gestimuleerd om een onderwijsvernieuwing wel of niet toe te passen dan ervaren leerkrachten.

Verder is er in huidig onderzoek geen relatie gevonden tussen de factor congruentie en de motivatie van de aankomende leraren. Dit kan mogelijk verklaard worden door het ervaringsniveau van de leerkrachten. De aankomende leraren hebben weinig ervaring met oude onderwijsmethoden, waardoor zij het verschil tussen de oude en de nieuwe methode niet goed met elkaar kunnen vergelijken. Wellicht geldt dat wanneer leerkrachten meer ervaring hebben in het onderwijs zij beter in staat zijn om een oude onderwijsmethode met een nieuwe te vergelijken, waardoor de factor congruentie wel van invloed kan zijn op motivatie.

Het doel van dit onderzoek was om de motivatie van aankomende leraren om de onderwijsvernieuwing Passend Onderwijs uit te voeren in kaart te brengen. Tevens is onderzocht of de factoren autonomie, gevoel van competentie en congruentie de motivatie van de aankomende leraren kunnen verklaren. De kennis over welke factoren van invloed kunnen zijn op de (type) motivatie kan mogelijk gebruikt worden om (in de toekomst) in te spelen op de motivatie van leraren bij andere onderwijsvernieuwingen. Het wordt echter aanbevolen om verder onderzoek te doen naar de causale verbanden tussen de factoren en de motivatie. Door kennis te hebben over oorzaak en gevolg kan er beter ingespeeld worden op de factoren die van invloed zijn op motivatie. Hiervoor zou er een experimenteel onderzoek uitgevoerd moeten worden.

Met huidig onderzoek is er meer inzicht verkregen op één van de belangrijke aspecten waarmee rekening gehouden moet worden bij de invoering van onderwijsvernieuwingen en kan er voor in de toekomst verder onderzoek naar gedaan worden.

7. Literatuur

- Adema, E., Loeffen, E., Miltenburg, E., Voets, M., & Wit, C. de (2009). *Passend & Competent: Onderzoek naar competenties van leraren bij passend onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Alam, M. T., & Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2, 298-304. Verkregen via http://www.ijbssnet.com/journals/Vol_2_No_1%3B_January_2011/30.pdf
- Baarda, D. B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baarda, D. B., Goede, de, M. P. M., & Dijkum, van, C. J. (2007). *Basisboek Statistiek met SPSS*. Houten, The Netherlands: Wolters-Noordhoff.
- Brabander de, K., & Martens, R. (2010). *Ontwerp van een conceptueel kader*. Onderzoek. Motivatie in leraar 24. Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Broeck, van den, A., Vansteenkiste, M., Witte, de, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22, 316-335. Verkregen via http://m.www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_VandenBroeckVansteenkiste_GO.pdf
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londen, Engeland : SAGE.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458. doi: 10.1016/S0742-051X(96)00045-5
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology*, 27, 643-650. Verkregen via <http://psp.sagepub.com/content/27/6/643.short>

- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction, 20*, 487-497.
doi:10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Brok, den, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education, 28*, 273-282. doi: 10.1016/j.tate.2011.10.004
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly, 38*, 94-119.
Verkregen via <http://eaq.sagepub.com/content/38/1/94.short>
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186-196. doi:10.1037/0022-0663.94.1.186
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. Geraadpleegd op 8 december 2014, van <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PS.html>
- Rijksoverheid. (2013). *Passend Onderwijs voor leraren*. Geraadpleegd op 1 februari 2015 van <http://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/01/Brochure-passend-onderwijs-voor-leraren.pdf>
- Rijksoverheid. (2014). *Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 11 november 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Rijksoverheid. (2014). *Passend Onderwijs voor elk kind*. Geraadpleegd op 11 november 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>
- Rijksoverheid. (2014). *Verantwoordelijkheid van de scholen*. Geraadpleegd op 1 februari 2015, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/verantwoordelijkheid-scholen>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic Definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Schram, E., Meer van der, F., & Os van, S. (2013). Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Geraadpleegd op 21 november 2014, van <http://www.passendonderwijs.nl/wp>

content/uploads/2011/12/Onderzoeksrapport-Omgaan-met-verschillen-PDF-2.06-MB.pdf

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2007). How and what teachers learn: a shifting perspective.

Journal of Curriculum Studies, 36, 257-271. doi: 10.1080/0022027032000148298

Studiekring. (2015). *Indicatie motivatie. De schoolse zelfregulatie vragenlijst (Vansteenkiste e.a.,*

2009). Geraadpleegd op 10 januari 2015 van <http://wp.digischool.nl/com>

[studiebegeleiding/files/2011/12/Opdracht-Motivatie-inzicht-autonome-motivatie.pdf](http://wp.digischool.nl/com/studiebegeleiding/files/2011/12/Opdracht-Motivatie-inzicht-autonome-motivatie.pdf)

Vermunt, J. D. H. M. (2006). Docent van deze tijd: leren en laten leren. Geraadpleegd op 10

november 2014, van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/18751>

Walraven, M., Kieft, M., & Broekman, L. (2011). *Passend Onderwijs aan leerlingen met*

gedragsproblemen. Onderzoek. ECPO. Oberon, Utrecht.

