

RUNNING HEAD: CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE  
VAN VMBO LEERLINGEN.

De longitudinale samenhang tussen conflict in de leerkracht-leerling relatie, respectievelijk  
ouderbetrokkenheid en de taakmotivatie van vmbo leerlingen.

Master's thesis

Utrecht University

Master's programme in Clinical Child, Family and Education Studies

Auteur: Maike Muilwijk, M. M.

Studentnummer: 5540542

Supervisor docent: Mevr. Dr. C. van Tuijl

Tweede beoordelaar: Mevr. Dr. S. van Schaik

Datum: 14-06-2019

Aantal woorden: 5693

# CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

## Abstract

This research focuses on the role of conflict in the student-teacher relation and the role of parent involvement on the task motivation of pupils in secondary education. Motivation and social support are important factors to be able to function in secondary school. Through longitudinal research (2012, 2013 and 2014) data were collected from pupils from the second to the fourth class of prevocational secondary schools in Twente. The literature study shows that a teacher-student relationship based on conflict can lead to a lower task motivation of students. A high degree of parental involvement in a pupil's school performance can be related to a higher degree of task motivation. Current research investigated whether the relationship between a conflicted teacher-student relationship and task motivation was moderated by parental involvement and vice versa. Questionnaires were used to question both teachers and students. Teachers ( $N = 21$ ) completed both the parent involvement and the teacher-student relationship questionnaires. Students ( $N = 407$ ,  $Age = 14.8$ ,  $SD = .48$ ) solely completed the questionnaire about task motivation. The results show that conflict can be both a positive and negative predictor of task motivation. In contrast to the hypotheses, parent involvement turns out to not be a significant predictor of task motivation. Neither parental involvement nor conflict have moderating effect on task motivation. Recommendations for follow-up research have been discussed.

**Keywords.** Conflict in student-teacher relationship; Parental involvement; Task motivation.

# CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

## Samenvatting

Huidig onderzoek richt zich op de rol van conflict in de leerkracht-leerling relatie en ouderbetrokkenheid op de taakmotivatie van leerlingen op de middelbare school. Motivatie en sociale support zijn belangrijke factoren om goed te kunnen functioneren op de middelbare school. Middels longitudinaal onderzoek (2012, 2013 en 2014) zijn data verzameld van leerlingen vanaf de tweede klas van vmbo scholen in Twente. De literatuurstudie laat zien dat een conflictueuze leerkracht-leerling relatie kan leiden tot een lagere mate van taakmotivatie van de studenten. Een hogere mate van ouderbetrokkenheid bij het schools presteren kan gerelateerd worden aan een hogere mate van taakmotivatie. Huidig onderzoek onderzocht middels lineaire en multiële regressie-analyses of de samenhang tussen een conflictueuze leerkracht-leerling relatie en taakmotivatie werd gemodereerd door de ouderbetrokkenheid en vice versa. Vragenlijsten zijn door leerkrachten en studenten ingevuld. Leerkrachten ( $N = 21$ ) vulden zowel de ouderbetrokkenheid vragen als de leerkracht-leerling relatie vragenlijst in. De studenten ( $N = 407$ ,  $Age = 14.8$ ,  $SD = .48$ ) vulden de vragenlijst over taakmotivatie in. De resultaten laten zien dat conflict zowel een negatieve als een positieve voorspeller kan zijn voor taakmotivatie. In tegenstelling tot de hypothesen, is ouderbetrokkenheid geen significante voorspeller voor taakmotivatie. Conflict en ouderbetrokkenheid hebben beide geen modererend effect op taakmotivatie. Niet wanneer conflict als moderator is gebruikt bij de samenhang tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie en niet wanneer ouderbetrokkenheid als moderator werd gebruikt bij de samenhang tussen conflict en taakmotivatie. Er zijn aanbevelingen naar vervolgonderzoek gedaan.

**Kernwoorden.** Conflictueuze leerkracht-leerling relatie; Taakmotivatie; Ouderbetrokkenheid.

# CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

## Introductie

Nederlandse leerlingen zijn één van de meest ongemotiveerde leerlingen van Europa (Onderwijsinspectie, 2014). Onderzoeken naar motivatie bij leerlingen in het voortgezet onderwijs geven aan dat er sprake is van onderliggende oorzaken die de ongemotiveerdheid van Nederlandse leerlingen in stand houden (Cauffman & Van Dijk, 2011; Meijland, 2013). Bovengenoemde onderzoeken geven aan dat leerkrachten een cruciale rol spelen bij het motiveren van hun leerlingen. Aangezien binnen huidig onderzoek zowel de rol van de leraren als de ouderbetrokkenheid wordt uitgelicht, draagt huidig onderzoek mogelijk bij aan het verkrijgen van inzicht in de invloed die leraren en ouders hebben op de hedendaagse ongemotiveerde Nederlandse leerlingen. Huidig onderzoek richt zich op de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn om hun taken te volbrengen. Het begrip taakmotivatie bevat de mate van interesse die een leerling heeft voor bepaalde onderwerpen en de hoeveelheid moeite die een leerling wil doen voor een taak om een uiteindelijk doel te kunnen bereiken (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Essentiële concepten binnen het begrip taakmotivatie zijn de interesses van de leerling, de intrinsieke motivatie van een leerling en de waarde die een leerling hecht aan een bepaalde taak of aan een bepaald onderwerp (Viljaranta, 2010; Haynes, Daniels, Stupnisky, Perry, & Hladkyj, 2008). De *expectancy-value theory* van Eccles en Wigfield (2002), ondersteunt de definitie van taakmotivatie waarin het hechten van waarde aan de taak het cruciale element is. De expectancy-value theory stelt dat de taakmotivatie van leerlingen voortkomt uit de mate waarin de leerlingen verwachten dat zij de taak succesvol kunnen volbrengen. De mate waarin zij het volbrengen van de taak nuttig achten is tevens een belangrijk element van de expectancy-value theory (Eccles & Wigfield, 2002). De expectancy-value theory stelt dat taakmotivatie niet slechts afhankelijk is van het individu. Individuele verschillen op het gebied van motivatie zijn immers mede te verklaren door sociale invloeden die leerlingen binnen de schoolse context ervaren. De sociale omgeving heeft volgens de expectancy value theory invloed op de mate waarin de leerlingen verwachten dat zij een taak succesvol kunnen volbrengen. Een voorbeeld van sociale beïnvloeding is de rol die leerkrachten vervullen. Leerkrachten kunnen leerlingen ondersteunen in het ontwikkelen van geloof in eigen kunnen (Martin, Marsh, McInerney, Green, & Dowson, 2007). De leerlingen zullen meer succeservaringen verwachten wanneer zij worden aangespoord om meer te geloven in hun eigen competenties. Hierdoor kunnen ze mogelijk een hogere taakmotivatie genieten (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008). Het verkrijgen van emotionele ondersteuning van de leerkracht draagt tevens bij aan de veilige

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

hechtingsrelatie die kan ontstaan tussen een leerkracht en een leerling (Sarason, Sarason & Pierce, 1990).

De gehechtheidstheorie stelt dat een goede leerkracht-leerling relatie positief bijdraagt aan het creëren van een veilige omgeving voor de leerling, waardoor leerlingen de schoolcontext kunnen ontdekken (Verschueren & Koomen, 2012; Zajac & Kobak, 2006). Een veilige hechting tussen een leerkracht en een leerling heeft een positieve weerslag op de taakmotivatie van de leerling, de prestaties van deze leerling en het behalen van sociale doelen (King & Ganotice, 2014). Wanneer de leerkracht-leerling relatie kwalitatief beter is, is de leraar eerder geneigd om meer directe instructies te geven. Door middel van deze directe instructies kan de leraar de taakmotivatie van de leerling bevorderen (Allen, Witt, & Wheelles, 2006). Een conflictueuze leerkracht-leerling relatie kan de leerling benadelen in zijn mogelijkheden om zich optimaal te ontwikkelen op school. Een leerling die een conflictueuze relatie ervaart met de leerkracht, maakt immers vaak minder gebruik van zowel de academische als de sociale middelen die op school worden aangeboden (Hamre & Pianta, 2001). Verschillende studies suggereren dat het ervaren van een conflictueuze leerkracht-leerling relatie een indicatie is voor negatief schools functioneren (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008). Verder benadrukt de studie van Zee en de Bree (2017) dat een conflictueuze leerkracht-leerling relatie tevens een indicatie is voor een lage mate van taakmotivatie van een leerling. De meta-analyse van Roorda, Koomen, Spilt, en Oort (2011) suggereert dat een conflictueuze leerkracht-leerling relatie vooral invloed heeft op oudere studenten en dat het ervaren van een conflictueuze relatie tot in de adolescentie een negatief effect heeft op de motivatie van de leerling.

Een leerkracht-leerling relatie kan gemeten worden aan de hand van drie concepten: nabijheid, conflict en afhankelijkheid. De schalen nabijheid en afhankelijkheid blijken echter een inconsistenter voorspeller voor de kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie dan de conflictschaal (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001). Conflict is tevens een betere voorspeller voor schools functioneren op latere leeftijd dan nabijheid (Baker, 2006; DiLalla, Marcus, & Wright-Phillips, 2004; Hamre & Pianta, 2001). De schalen nabijheid en afhankelijkheid zullen daarom niet worden meegenomen binnen huidig onderzoek. Binnen de schaal conflict wordt gekeken naar strijd in de interactie tussen de leerling en de leerkracht (Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007). Indien de conflictschaal een hoge score toont, dan wordt de leerkracht-leerling relatie als negatief bestempeld (Birch & Ladd, 1997; Hughes, Gleason &

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

Zhang, 2005; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Conflict binnen de leerkracht-leerling relatie wordt als onafhankelijke variabele meegenomen binnen huidig onderzoek. De andere onafhankelijke variabele betreft de ouderbetrokkenheid.

Ouderbetrokkenheid hangt positief samen met taakmotivatie. Leerlingen met betrokken ouders hebben het gevoel dat zij als leerling iets kunnen bereiken, waardoor ze meer interesse kunnen krijgen in een taak (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Een leerling met betrokken ouders geeft tevens aan dat hij meer geconcentreerd is, bereid is om meer inspanning te leveren en meer zijn aandacht bij zijn schoolwerk weet te houden (Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). Betrokken ouders worden gedefinieerd als ouders die aan de volgende activiteiten deelnemen: communiceren met leraren, naar besprekingen met leraren gaan, thuis assisteren bij schoolwerk, schoolevenementen bijwonen en vrijwilliger zijn op school (Hill & Taylor, 2004). Zowel binnen de huiselijke als de schoolse context speelt opvoeding een rol. Beide omgevingen spelen dan ook een belangrijke rol bij het motiveren van leerlingen (Katz, Kaplan, & Gueta, 2009; Katz, Kaplan, & Buzukashvily, 2011; Wentzel, 1998). Het is om deze reden relevant om zowel de ouders als de leerkrachten mee te nemen binnen huidig onderzoek.

Door zowel conflict binnen de leerkracht-leerling relatie als de ouderbetrokkenheid mee te nemen in huidig onderzoek, kunnen beide variabelen beurtelings als onafhankelijke variabele en als moderator worden beschouwd. Hierdoor kan worden bekeken of de samenhang tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele wordt beïnvloed door deze modererende variabele(n) (Baron & Kenny, 1986). Na huidig onderzoek wordt gepoogd een antwoord te vinden op de vraag welke variabele een sterker effect heeft op de taakmotivatie van een leerling. Hiermee is huidig onderzoek vernieuwend, aangezien er een lacune bestaat in de beschikbare literatuur waarin de modererende invloed van zowel ouderbetrokkenheid als conflict op taakmotivatie werd onderzocht. Er is tevens weinig longitudinale Nederlandse literatuur beschikbaar over dit onderwerp. Huidig onderzoek bevat echter longitudinale data, aangezien er op drie tijdstippen is gemeten (in 2012, 2013 en 2014). Hierdoor kan dit onderzoek tot nieuwe inzichten leiden op het gebied van onderwijs en opvoeding over de jaren heen, bij Twentse vmbo-leerlingen in de leeftijdscategorie van dertien tot zeventien jaar.

Aangezien binnen huidig onderzoek data worden gebruikt van een longitudinale dataset, zal gekeken worden naar de voorspellende waarde van ouderbetrokkenheid en conflict op tijdstip 1 (T1) voor de mate van de taakmotivatie van een leerling op tijdstippen 2 en 3 (T2 en T3). De variabele ouderbetrokkenheid zal gemeten worden middels de mate van

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

ouderbetrokkenheid op T1. Verwacht wordt immers dat de ouderbetrokkenheid over de verschillende tijdstippen nagenoeg hetzelfde zal blijven (Hill & Taylor, 2004). Conflict wordt op zowel T1 als T2 meegenomen als voorspeller van de taakmotivatie op respectievelijk T2 en T3. De leerkracht-leerling relatie bevat drie meetmomenten, aangezien de leerlingen ieder studiejaar een andere leerkracht kregen. Naar aanleiding van bovenstaande is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: Hoe sterk is de samenhang tussen conflict in de leerkracht-leerling relatie (op T1 en T2) respectievelijk de ouderbetrokkenheid (op T1) en de taakmotivatie van een vmbo leerling (op T2 en T3)? Wordt de samenhang gemodereerd door ouderbetrokkenheid, respectievelijk conflict? Om bovenstaande onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- (1) Hoe sterk is de samenhang tussen conflict (op T1 en T2) en taakmotivatie (respectievelijk op T2 en T3)?
- (2) Hoe sterk is de samenhang tussen ouderbetrokkenheid (op T1) en taakmotivatie (op T2 en T3)?
- (3) Is er sprake van een versterkend of verzwakkend effect op de samenhang tussen de ouderbetrokkenheid en de taakmotivatie van een leerling wanneer conflict als moderator wordt meegenomen?
- (4) Is er sprake van een versterkend of verzwakkend effect op de samenhang tussen de conflict en de taakmotivatie van een leerling wanneer de ouderbetrokkenheid als moderator wordt meegenomen?

Op basis van bevindingen uit de beschikbare literatuur zijn de volgende hypothesen opgesteld:

H (1) Conflict hangt sterk negatief samen met de taakmotivatie van een leerling.

H (2) Betrokkenheid van de ouders hangt sterk positief samen met de taakmotivatie van de leerling.

H (3) Conflict modereert de relatie tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie: veel conflict heeft een negatief (verzwakkend) effect op de samenhang tussen ouderbetrokkenheid en de taakmotivatie.

H (4) Ouderbetrokkenheid modereert de relatie tussen conflict en taakmotivatie: veel ouderbetrokkenheid verzwakt de (negatieve) samenhang tussen conflict en de taakmotivatie van de leerling.

# CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

## Methode

### Participanten

Huidig onderzoek maakt gebruik van data afkomstig van zowel mentoren als leerlingen. De leerlingen zaten op T1 (in 2012) in het tweede leerjaar van het vmbo ( $N = 407$ ,  $Age = 14,8$ ,  $SD = ,48$ ). De twee jaar daaropvolgend hebben zij de vragenlijsten nogmaals ingevuld. De mentoren die op T1 (in 2012) aan het tweede leerjaar van het vmbo les gaven, hebben de vragenlijsten van T1 ingevuld. Toen de eerdergenoemde leerlinggroep op tijdstip T2 en T3 in een andere klas zaten, hebben de dan dienstdoende mentoren de vragenlijst ingevuld ( $N = 21$ ). De leerlingen en hun mentoren zijn gedurende een tijd van drie jaar (2012, 2013 en 2014) onderzocht. Binnen dit onderzoek is er sprake van een getrapte steekproef (Field, 2014). De participanten zijn afkomstig van verschillende scholen in de omgeving Twente. Vooraf is er een subsidieaanvraag ingediend die besturen van scholen hebben ondertekend. Nadat de aanvraag was geaccepteerd, werd binnen de besturen gezocht naar scholen die deel konden nemen aan het onderzoek. Eisen hierbij waren dat de scholen niet aan een ander onderzoek mee deden en dat zij genoeg draagvlak hadden. Na toezegging van scholen is er om toestemming gevraagd bij de mentoren en de ouders en/of leerlingen. Hierbij zijn alleen de leerlingen die toestemming hebben gekregen, betrokken bij het onderzoek.

### Procedure

Huidig onderzoek gebruikt data van een longitudinale studie die in 2012, 2013 en 2014 metingen heeft verricht op scholen in Twente. Deze omgeving in Twente staat bekend om zijn relatief lage geschooldheid en zijn armoede (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2017). Iedere herfst van bovenstaande drie jaar zijn er vragenlijsten afgenomen op de deelnemende scholen. Op die manier werd gepoogd ervoor te zorgen dat de mentor op dat tijdstip voldoende zicht had op zijn leerlingen om de vragenlijsten op een juiste manier in te vullen. De vragenlijst over taakmotivatie is door de leerlingen ingevuld, de vragenlijst over de leerkracht-leerling relatie en de ouderbetrokkenheid zijn door de mentoren ingevuld.

### Meetinstrumenten

Onderstaande vragenlijsten betreffen vragenlijsten voor de variabelen taakmotivatie, conflict en ouderbetrokkenheid.

**Taakmotivatie.** Binnen huidig onderzoek wordt gebruik gemaakt van de door Peetsma en van der Veen (2008) vertaalde Midgley schaal. Middels deze schaal zijn er vier items gebruikt om de taakmotivatie van leerlingen te meten. Een voorbeelditem uit deze



## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

vragenlijst is: *“Ik ben tevreden als ik op school iets geleerd heb dat ik begrijp”*. Hierbij kan antwoord worden gegeven middels een 5 punts Likertschaal (1= “klopt helemaal niet” tot en met 5= “klopt helemaal”). De interne consistentie van de vertaalde Midgley schaal is goed (Cronbach’s Alpha is op vier meetmomenten gemeten en ligt tussen .77 en .86) (Peetsma & Van der Veen, 2008).

**Conflict.** De conflictschaal van Pianta’s instrument Student-Teacher Relationship Scale (STRS) wordt gebruikt om de relatie tussen de leraar en de leerling te meten (Hamre & Pianta, 2006). De STRS is vertaald door Koomen, Verschuieren en Pianta (2007) en wordt de Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst genoemd (LLRV). De LLRV bestaat uit vijf items die conflict meten en wordt door de mentor ingevuld. Antwoorden worden middels een 5 punt Likertschaal genoteerd (1 = “zeker niet van toepassing” tot en met 5 = “is zeker van toepassing”). Een voorbeelditem van de schaal conflict is: *“De leerling heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel”*. Bij de conflictschaal is er sprake van een hoge betrouwbaarheid (Cronbach’s Alpha is .90) De Cronbach’s Alpha voor conflict is voor de leeftijd van 12 jaar voor jongens .92 en voor meisjes .88. De LLRV heeft een hoge mate van validiteit (Koomen, Verschuieren, Van Schooten, Jak, & Pianta, 2012). Binnen bovengenoemde studie wordt echter aangegeven dat enkele items voor participanten in een oudere leeftijdsgroep weinig valide zijn, aangezien deze niet passend blijken te zijn bij de leeftijd. Een voorbeeld van een item uit de conflictschaal waaruit bovengenoemde blijkt is: *“Dit kind zeurt of huilt wanneer hij/zij iets van mij wil.”* Een andere reden waarom er items verwijderd zijn uit de conflictschaal is dat items een te lage interne samenhang hadden met de andere items uit de factor. Een voorbeeld van een item die een te lage samenhang had was: *“Dit kind is oncomfortabel met fysieke affectie of aanrakingen van mij”* (Fraire, Longobardi, Prino, Sclavo, & Settanni 2013; Gregoriadis & Tsigilis 2007).

**Ouderbetrokkenheid.** Ouderbetrokkenheid wordt gemeten middels een dichotome schaal (0= weinig/niet betrokken, 1=betrokken) die door de mentoren is gerapporteerd. De vragen over ouderbetrokkenheid bestonden uit drie stellingen (van Tuijl, Endedijk, & Abbing, 2012).

### Data-analyse

Om de hoofdvraag en de bijbehorende deelvragen te kunnen beantwoorden zijn er zowel lineaire als multi-pele regressieanalyses uitgevoerd. Allereerst is er een factoranalyse met een varimax rotatie uitgevoerd om de onderliggende structuur te analyseren van de verschillende items. Middels een betrouwbaarheidsanalyse is de Cronbach’s Alpha van de

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

verschillende schalen berekend. De verschillende items per factor zijn middels compute variables samengevoegd tot één variabele, die bestaat uit de gemiddelde scores over de verschillende items.

Ontbrekende scores zijn uit de oorspronkelijke analyse gefilterd door een minimaal aantal antwoorden te eisen om zo een representatief gemiddelde te verkrijgen. Wanneer het aantal antwoorden niet voldeed aan de ingegeven criteria, is dit aangegeven middels de score 99. De missings zijn hoogstwaarschijnlijk het gevolg van het afwezig zijn van de participant tijdens een meetmoment (zie figuur 1). Om selectiviteit van missings te bepalen, zijn gemiddelden van missende en beschikbare respondenten vergeleken middels een t-test.

**Assumpties.** Middels boxplots is er gekeken of er sprake was van significante uitschieters. Het effect dat de uitschieters hadden op de accuratie van de regressieanalyses is onderzocht middels Cook's distance. Middels scatterplots is er gekeken of er sprake was van een lineair verband tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen. Om te voldoen aan de assumptie van onafhankelijke fouten is de Durbin-Watson test bekeken. Middels scatterplots is er gekeken of de variantie van de residuen constant is. Wanneer hier sprake van is, kan voldaan worden aan de assumptie van homoscedasticiteit. Middels het opvragen van histogrammen, boxplots en normal q-q plots, is er gekeken of alle combinaties van onafhankelijke en afhankelijke variabelen normaal verdeeld waren. Voor de multipale regressieanalyses geldt de aanvullende assumptie van multicollineariteit. Om de multicollineariteit te testen zijn de VIF scores bekeken.

**Analyses.** Nadat aan alle assumpties is voldaan, is een lineaire regressie-analyse uitgevoerd om antwoord te kunnen geven op de vraag of conflict in de leerkracht-leerling relatie op T1 een voorspeller is voor de taakmotivatie op T2. Een tweede lineaire regressie is uitgevoerd om de taakmotivatie op T3 te voorspellen middels de onafhankelijke variabele conflict op T2. Een derde lineaire regressie is uitgevoerd om de taakmotivatie op T2 te kunnen voorspellen middels de ouderbetrokkenheid op T1. Een vierde lineaire regressie is uitgevoerd om de taakmotivatie op T3 te voorspellen middels de ouderbetrokkenheid op T1. Om antwoord te verkrijgen op de hoofdvraag zijn twee multipale regressies uitgevoerd. De eerste analyse geeft antwoord op de vraag of de invloed van de ouderbetrokkenheid op T1 gemodereerd wordt door conflict T1 om taakmotivatie op T2 te voorspellen. Hierbij werd de taakmotivatie op T1 als covariaat meegenomen. De tweede analyse geeft antwoord op de vraag of de invloed van conflict op taakmotivatie T2 gemodereerd wordt wanneer ouderbetrokkenheid T1 als moderator wordt meegenomen om taakmotivatie op T3 te

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

voorspellen. Hierbij werd de taakmotivatie op T1 eveneens als covariaat meegenomen. De methode die wordt gebruikt binnen de multi-pele regressie is de *Forced entry* methode. Binnen deze methode worden alle variabelen meegenomen die worden opgegeven. Verder wordt de volgorde van de variabelen in de analyse niet beïnvloed door variatie of door de onderzoeker (Field, 2014).

### Resultaten

Uit de factoranalyse kwam naar voren dat er drie factoren te onderscheiden zijn. De eerste factor bestond uit de items die taakmotivatie beoogden te meten, de tweede factor bestond uit de items die conflict beoogden te meten en de derde factor bestond uit de drie items die de ouderbetrokkenheid beoogden te meten. Uit deze factoranalyse blijkt dat het gelegitimeerd is om drie schaalscores te onderscheiden, te weten: ouderbetrokkenheid, conflict en taakmotivatie. De interne consistentie voor de schaal ouderbetrokkenheid was voldoende ( $\alpha = .73$ ). Bij conflict was de interne consistentie hoog ( $\alpha = .88$ ). Voor taakmotivatie was de interne consistentie voldoende ( $\alpha = .60$ ). De Cronbach's Alpha van taakmotivatie werd niet significant hoger wanneer er een item verwijderd zou worden.

Tabel 1: Beschrijvende statistieken

		mean2ouder betrmm1	mean2l1nlkr mm1	Meanl1nlkr2 mm2?	Mean2taakm2	Meantaakm3
N	Steekproef- grootte	388	405	357	331	393
	Ontbrekend	4.89 %	0.49 %	14 %	22.96 %	3.56 %
	Gemiddelde	,90	1,85	1,65	3,29	3,28
	Std. Deviatie	,25	,65	,72	,58	,55
	Minimum	,00	1,00	1,00	1,50	1,25
	Maximum	1,00	4,60	4,80	5,00	5,00

De missings zijn over het algemeen niet significant en dus niet selectief van aard. De leerlingen waarvan missings gedetecteerd waren scoren gemiddeld hoger op conflict, maar deze verschillen in gemiddelden zijn veelal te verwaarlozen (zie tabel 2). Het verschil in de gemiddelden van conflict 2 is echter wel significant. Hier zijn twee respondenten vergeleken met 348 respondenten. De verschillen in de gemiddelden zijn mogelijk de oorzaak van de

CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO  
LEERLINGEN.

verschillen in steekproefgrootte (Field, 2014).

*Tabel 2: Selectieve missings. Gemiddelden vergeleken.*

	N	Mean	t- waarde	p- waarde
Conflict 1 totaal	395	1.83		
Waarden conflict 1 leerlingen die bij conflict 2 missing waren	49	1.91	.81	.43
Conflict 2 totaal	348	1.64		
Waarden conflict 2 leerlingen die bij conflict 1 missing waren	2	2	-9.41	.00
Taakmotivatie 2 totaal	322	3.29		
Taakmotivatie 2 leerlingen die bij taakmotivatie 3 missing waren	10	3.4	.54	.60
Taakmotivatie 3 totaal	384	3.27		
Taakmotivatie 3 leerlingen die bij taakmotivatie 2 missing waren	72	3.33	1.00	.32

De boxplots gaven 52 uitschieters aan die meer dan twee standaarddeviaties van het gemiddelde afweken. Middels Cook's distance zijn 10 uitschieters verwijderd die een te grote invloed hadden op de regressieanalyses (Cook's distance > .03). Uit de scatterplots kwam naar voren dat de relatie tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen lineair was. Daarmee is voldaan aan de assumptie van lineariteit. De Durbin-Watson test liet zien dat aan de assumptie van onafhankelijke fouten is voldaan. Iedere combinatie van residuen van de onafhankelijke variabele met die van de afhankelijke variabele had immers een score rond de 2 op de Durbin-Watson test (Field, 2014). Uit de scatterplot bleek dat de variantie van de residuen constant is. Daarmee is voldaan aan de assumptie van homoscedasticiteit. Alle combinaties van onafhankelijke variabelen en afhankelijke variabelen lieten een homoscedastische scatterplot zien. De histogrammen, boxplots en normal q-q plots, lieten zien dat alle combinaties van onafhankelijke en afhankelijke variabelen normaal verdeeld waren.

**Deelvraag 1.** Conflict op T1 is een negatieve significante voorspeller voor taakmotivatie op T2,  $F(1, 318) = 4.834$ ,  $p = .029$ ,  $R^2 = .015$ . De voorspelde afname in taakmotivatie is .112 bij elke toename van conflict met een eenheid ( $\beta = -.112 [-.202, -.026]$ ;  $t(318) = -2.199$ ;  $p < .05$ ). Er is sprake van een klein effect ( $\eta^2 = .081$ ).

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

**Deelvraag 2.** Conflict op T2 is een significante positieve voorspeller voor taakmotivatie op T3,  $F(1, 337) = 4.274$ ,  $p = .039$ ,  $R^2 = .013$ . De voorspelde toename in taakmotivatie is .084 bij elke toename van conflict met een eenheid ( $\beta = .084$  [.001, .156];  $t(337) = 2.067$ ;  $p < .05$ ). Er is sprake van een klein effect ( $\eta^2 = .046$ ).

**Deelvraag 3.** Ouderbetrokkenheid op T1 is geen significante voorspeller voor taakmotivatie op T2,  $F(1, 303) = 1.933$ ,  $p = .165$ ,  $R^2 = .006$ . De voorspelde toename in taakmotivatie op T2 is .191 bij elke toename van ouderbetrokkenheid met een eenheid ( $\beta = .191$  [-.010, .394];  $t(303) = 1.390$ ;  $p > .05$ ). Er is sprake van een klein effect ( $\eta^2 = .008$ ).

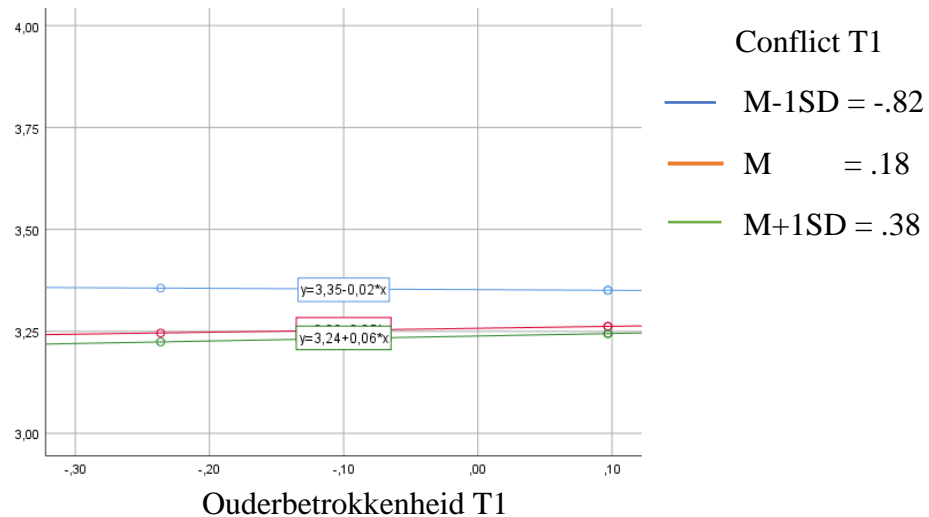
**Deelvraag 4.** Ouderbetrokkenheid op T1 is geen significante voorspeller voor de taakmotivatie op T3,  $F(1, 364) = .110$ ,  $p = .741$ ,  $R^2 = .000$ . De voorspelde toename in taakmotivatie op T3 is .038 bij elke toename van ouderbetrokkenheid met een eenheid ( $\beta = .038$  [-.156, .253];  $t(364) = .331$ ;  $p > .05$ ). Er is sprake van een klein effect ( $\eta^2 = .001$ ).

**Analyse 1 multiële regressie.** De VIF scores die bekeken zijn om aan de aanvullende assumptie van multicollineariteit te voldoen, waren 1.1 en 1.023. Aangezien er bij een VIF score die tussen de één en de tien ligt, geen sprake is van multicollineariteit, is voldaan aan de aanvullende assumptie voor de multiële regressie.

Om antwoord te verkrijgen op de hoofdvraag zijn twee multiële regressies uitgevoerd. De eerste analyse geeft antwoord op de vraag of de invloed van de ouderbetrokkenheid op T1 gemodereerd wordt door conflict T1 om taakmotivatie op T2 te voorspellen. Hierbij werd de taakmotivatie op T1 als covariaat meegenomen. Het model is significant,  $F(4, 277) = 29.125$ ,  $p = .000$ ,  $R = .544$ ,  $R^2 = .296$ , maar de relatie tussen ouderbetrokkenheid op T1 en taakmotivatie op T2 wordt niet gemodereerd door conflict op T1 ( $\beta = .064$ , [-.266, .395],  $t = .385$ ,  $p = .700$ ). Wanneer de covariaat taakmotivatie T1 niet wordt meegenomen, is  $R = .102$ . Dit betekent dat 44 % van de variantie wordt verklaard door de covariaat. Er is sprake van een autoregressie-effect. In figuur 1 is weergegeven hoe conflict de samenhang tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie beïnvloedt. Uit deze figuur wordt duidelijk dat wanneer er sprake is van weinig conflict (de blauwe lijn), conflict de samenhang tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie verzwakt. Wanneer conflict gemiddeld (.18) is of een standaardafwijking hier boven ligt (.38), wordt de samenhang tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie door conflict versterkt (zie figuur 1).

CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO  
LEERLINGEN.

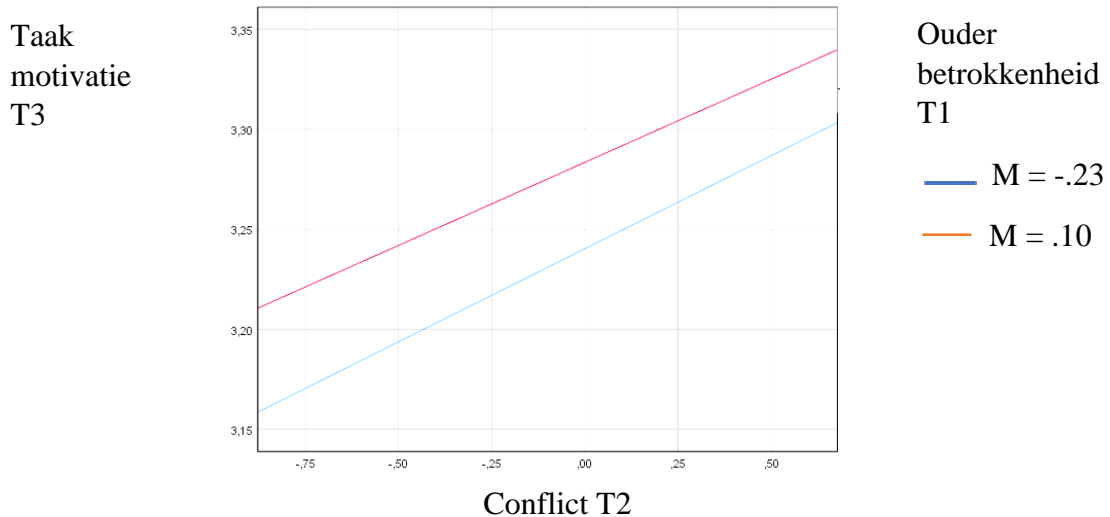
Taak  
motivatie  
T2



*Figuur 1: Samenhang tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie met conflict als moderator*

**Analyse 2 multiële regressie.** De tweede analyse geeft antwoord op de vraag of de invloed van conflict op taakmotivatie T2 gemodereerd wordt wanneer ouderbetrokkenheid T1 als moderator wordt meegenomen om taakmotivatie op T3 te voorspellen. Hierbij werd de taakmotivatie op T1 eveneens als covariaat meegenomen. Het model is niet significant,  $F(4, 295) = 1.828, p = .1233, R = .155, R^2 = .024$ . De relatie tussen conflict op T2 en taakmotivatie op T3 wordt niet gemodereerd door ouderbetrokkenheid op T1 ( $\beta = -.03, [-.352, .292], t = -.184, p = .855$ ). Wanneer de covariaat taakmotivatie T1 niet wordt meegenomen, is  $R = .132$ . Dit betekent dat er hierbij geen sprake is van een autoregressie-effect van de covariaat taakmotivatie T1. Figuur 2 geeft aan dat de hoogte van de ouderbetrokkenheid nauwelijks invloed heeft op de samenhang tussen conflict en taakmotivatie. Een lage (blauwe lijn) en een hoge (rode lijn) ouderbetrokkenheid geven immers beide een stijging aan in de samenhang tussen conflict en taakmotivatie.

# CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.



*Figuur 2: Samenhang tussen conflict en taakmotivatie met ouderbetrokkenheid als moderator.*

## Discussie

Huidig onderzoek is gedaan om meer zicht te krijgen op de invloed van ouderbetrokkenheid en de leerkracht-leerling relatie op taakmotivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hierbij is specifiek gekeken naar Twentse vmbo-leerlingen tussen de dertien en zeventien jaar. Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat een conflictueuze leerkracht-leerling relatie de taakmotivatie van de leerlingen negatief kan beïnvloeden. Tevens is ouderbetrokkenheid een belangrijke factor die taakmotivatie bij leerlingen kan bevorderen (King & Ganotica, 2014; Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). Het huidige onderzoek is een aanvulling op bestaande literatuur, omdat eerdere studies geen conclusies hebben gegeven over de modererende invloed van de twee onafhankelijke variabelen (conflict, respectievelijk ouderbetrokkenheid) op de taakmotivatie van de leerling. De studies uit de bestaande literatuur richten zich alleen op de hoofdeffecten (samenhang tussen ouderbetrokkenheid respectievelijk conflict op taakmotivatie). Binnen huidig onderzoek zijn vragenlijsten gebruikt om conflict, de ouderbetrokkenheid en de taakmotivatie van tweedejaars vmbo leerlingen uit de omgeving van Twente te meten. De Conflict schaal van de LLRV, die gebaseerd is op de STRS van Pianta (2006) is gebruikt om de variabele conflict te meten. De LLRV is ingevuld door de mentoren van de leerlingen. De ouderbetrokkenheid is gemeten middels een dichotome schaal, bestaande uit drie items. De mentoren hebben op drie stellingen geantwoord met 0 = weinig/niet betrokken of met 1 = betrokken. De taakmotivatie van de leerlingen werd gemeten middels de door Peetsma en Van der Veen (2008) vertaalde Midgley schaal. De leerlingen hebben de taakmotivatie vragenlijst

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

zelf ingevuld. De vragenlijsten zijn gedurende drie jaar in de herfst ingevuld.

Een sterk aspect van de vragenlijsten is dat ze een hoge validiteit hebben. De items op de schalen van zowel de LLRV als de vertaalde Midgley schaal voor taakmotivatie hebben een goede interne consistentie en hebben een goede onderliggende structuur (Koomen, Verschuieren, Van Schooten, Jak, & Pianta, 2012). Hiermee wordt gemeten wat er beoogd wordt te meten. De LLRV is tevens meerdere malen gebruikt bij een vergelijkbare representatieve Nederlandse leerlingpopulatie (Zee & Koomen, 2017; Hornstra, van der Veen, Peetsma, & Volman, 2013).

### **Antwoorden onderzoeksvragen**

Er zijn bewijzen voor een longitudinale samenhang tussen conflict en taakmotivatie. Deze samenhang blijkt echter per tijdstip qua richting te verschillen. Conflict binnen de leerkracht-leerling relatie op T1 hangt negatief samen met de taakmotivatie bij de leerlingen op T2. Dit resultaat was significant en komt overeen met de verwachtingen. Uit de literatuurstudie kwam immers naar voren dat een leerkracht-leerling relatie die gebaseerd is op conflict, een negatief effect heeft op de taakmotivatie van de leerling en dat een conflictueuze relatie met de leraar een indicatie is voor negatief schools functioneren (Zee & de Bree, 2017; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschuieren, 2012; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008). Conflict binnen de leerkracht-leerling relatie op T2 voorspelt een significante hogere taakmotivatie op T3. Dit resultaat is niet in overeenstemming met de verwachting dat een conflictueuze leerkracht-leerling relatie negatief samenhangt met de mate van taakmotivatie. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat adolescente leerlingen autonomer willen zijn en de leerkracht-leerling relatie niet meer zien als een bepalend element voor hun schools functioneren (Finders, 1997). Een conflictueuze relatie met de leerkracht heeft daarom mogelijk ook een mindere impact op de taakmotivatie van adolescente leerlingen. De longitudinale analyses laten zien dat de variabele ouderbetrokkenheid op T1 geen significante voorspeller is voor de taakmotivatie op respectievelijk T2 en T3. Dit zou kunnen komen doordat de variabele ouderbetrokkenheid weinig differentiatie bevat. Er is immers bij 313 (van de 378) leerlingen door de leerkrachten ingevuld dat zij betrokken ouders hebben. Gezien de grote steekproefgrootte van betrokken ouders is er mogelijk weinig te zeggen over de invloed hiervan op taakmotivatie. De scores van taakmotivatie differentiëren immers wel, waardoor er geen eenduidige tendens te ontdekken is (Field, 2014).



## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

**Multipele regressieanalyses.** De relatie tussen ouderbetrokkenheid op T1 met de taakmotivatie op T2 wordt niet gemodereerd door conflict op T1. Dit resultaat is niet in overeenstemming met de verwachting dat een conflictueuze leerkracht-leerling relatie de relatie tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie verzwakt. Een verklaring voor het gegeven dat conflict de samenhang tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie niet modereert, is dat de leerkracht-leerling relatie indirect een grotere invloed heeft op de prestaties van de leerling dan direct op taakmotivatie. Zo bleek uit het onderzoek van Régner, Loose en Dumas (2009), dat studenten aangeven dat ouderbetrokkenheid meer invloed heeft op de taakmotivatie van leerlingen en dat het al dan niet hebben van een goede relatie met de leerkracht invloed heeft op de uiteindelijke prestaties van de leerling. De relatie tussen conflict op T2 en de taakmotivatie op T3 wordt niet gemodereerd door de ouderbetrokkenheid op T1. Dit resultaat is niet in overeenstemming met de verwachting dat de ouderbetrokkenheid de relatie tussen conflict en de taakmotivatie verzwakt. Een mogelijke verklaring voor de bevinding is dat ouders een minder grote rol gaan spelen in het schoolleven van hun kind als hun kinderen op de middelbare school zitten. Uit onderzoek van Wentzel (1994; 1997) komt naar voren dat leraren van kinderen op de middelbare school een grotere invloed hebben op de motivatie van de leerlingen dan de ouders.

Een andere mogelijke verklaring voor het gegeven dat de resultaten uit huidig onderzoek niet geheel overeen komen met de verwachtingen die middels de literatuurstudie zijn geschept, is dat de literatuur die aangehaald is binnen de literatuurstudie veelal gebaseerd is op Amerikaanse of Aziatische literatuur, waar mogelijk een andere schoolse cultuur heerst dan in Nederland. Veel studies zijn afgenomen in grote steden, waardoor de resultaten mogelijk niet generaliseerbaar zijn met de bevindingen uit de steden van Twente. In de aangehaalde literatuur wordt het opleidingsniveau van de leerlingen veelal niet genoemd. Het is daarom niet duidelijk of de leerlingen ongeveer hetzelfde niveau hadden als de vmbo leerlingen van huidig onderzoek. Het opleidingsniveau van leerlingen in Nederland wordt al op jonge leeftijd bepaald (op 12-jarige leeftijd wordt er een niveau toegekend). Deze vroege selectie kan van invloed zijn op de motivatie van de leerlingen die op de lagere niveaus worden ingedeeld. Een gemotiveerde leerling die een hoog niveau nastreeft, maar een laag niveau als advies krijgt, kan gedemotiveerd worden (Onderwijsinspectie, 2017).

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

### **Limitaties en sterke aspecten**

Sterke aspecten van huidig onderzoek zijn dat er gebruik is gemaakt van valide meetinstrumenten en dat huidig onderzoek een longitudinaal design heeft. Op deze manier werden de variabelen binnen dit onderzoek gemeten zoals ze beoogd werden te meten. Middels het longitudinale design werd er meer inzicht verworven op het gebied van de invloed van de leerkrachten en de ouders op de taakmotivatie van de leerlingen over de jaren heen. Aangezien de onderzoeker niet bij de testafnames aanwezig was, is er objectief naar de resultaten gekeken, waardoor er geen sprake is van confirmation bias. Tegelijkertijd is er geen informatie over de wijze waarop de afname is verlopen. Een sterk aspect van huidig onderzoek is dat de vragenlijsten ingevuld zijn door twee soorten informanten (immers de leerkrachten en de leerlingen). Hiermee is huidig onderzoek zowel sterk als vernieuwend, aangezien literatuur uit de literatuurstudie veelal uit studies bestond die gebruik maakten van enkel zelfrapportages (King & Ganotice, 2014; Steinmayr & Spinath, 2009). Toch is het raadzaam om de mogelijke sociale wenselijkheid in acht te nemen. De taakmotivatie is immers door de leerlingen zelf ingevuld, waardoor zij mogelijk een hogere motivatie hebben gescoord dan zij daadwerkelijk hebben. De ouderbetrokkenheid items zijn ingevuld door de mentoren, maar ook hier bestaat het gevaar dat de antwoorden geen juist beeld geven van de realiteit. Er is een mogelijkheid dat de mentor de ouders niet goed genoeg kent of dat hij goede/slechte ervaringen heeft met de ouder, waardoor zijn antwoorden gekleurd kunnen zijn. Verder krijgen de leerlingen bijna ieder jaar een andere mentor. Het wisselen van de mentor kan de leerkracht-leerling relatie beïnvloeden. De ene mentor heeft immers een conflictueuze relatie met een leerling, terwijl de andere mentor een positieve relatie heeft met dezelfde leerling. De steekproefgrootte van huidig onderzoek is groot genoeg om uitspraken te kunnen doen over de populatie (Field, 2014). Toch staat de generaliseerbaarheid van de uitkomsten ter discussie. Huidig onderzoek is immers afgenomen in Twente. Deze omgeving staat bekend om zijn lage geschooldheid en zijn armoede (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2017). Uit onderzoek van Desforges & Abouchar (2003) komt naar voren dat het opleidingsniveau van de ouders van invloed is op de mate van ouderbetrokkenheid die ouders laten zien bij hun kinderen in het voortgezet onderwijs. Ouders met een lager opleidingsniveau hebben het gevoel dat zij tekort schieten in hun competenties om hun kind zo goed mogelijk te ondersteunen (Elfers, 2011). Verder voelen laag geschoolde ouders zich minder gehoord in de school dan hoog geschoolde ouders. De laag geschoolde ouders trekken zich om deze reden vaak terug (Lusse, 2013). De resultaten wat betreft de ouderbetrokkenheid

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

zouden hoger kunnen zijn wanneer het onderzoek was afgenomen in een omgeving waar ouders hoger opgeleid zijn en wanneer verschillende niveaus van vervolgonderwijs waren meegenomen.

### **Aanbevelingen**

Een interessante vervolgstap naar aanleiding van dit onderzoek zou zijn om huidig onderzoek uit te voeren in een omgeving waar mensen hooggeschoold zijn en schools presteren als een belangrijke waarde wordt zien. Verwacht wordt immers dat deze doelgroep mogelijk andere resultaten laat zien dan huidig onderzoek. Verder is het wenselijk om naast zelfrapportage vragenlijsten andere meetinstrumenten te gebruiken. Door bijvoorbeeld de taakmotivatie van een leerling te meten middels vragenlijsten die door zowel de ouders, leerkrachten als door de leerlingen zelf worden ingevuld, kunnen sociaal wenselijke antwoorden makkelijker worden gedetecteerd. Hierdoor wordt tevens bovenstaand punt behandeld waarbij leerkrachten mogelijk geen goede klik hebben met ouders, waardoor hun ouderbetrokkenheid mogelijk als slecht wordt beoordeeld. Verder is het wenselijk om meer Europees onderzoek te doen naar dit onderwerp. Er is veelal Amerikaans onderzoek gedaan, maar hierdoor kunnen de resultaten niet één op één worden vergeleken met Europese resultaten.

### **Conclusie**

Huidig onderzoek geeft meer zicht op de rol van de ouders en de leerkrachten op de taakmotivatie van de leerlingen. De resultaten laten zien dat er een longitudinale relatie bestaat tussen de leerkracht-leerling relatie (conflict) en de taakmotivatie van de leerling. Deze relatie was echter niet consistent. Conflict op T1 was immers een negatieve voorspeller voor taakmotivatie T2 en conflict op T2 was een positieve voorspeller voor taakmotivatie T3. Ouderbetrokkenheid is geen voorspeller voor taakmotivatie. Ouderbetrokkenheid had geen modererende invloed op de samenhang tussen conflict en taakmotivatie. Conflict had tevens geen modererende invloed op de samenhang tussen ouderbetrokkenheid en taakmotivatie. Hoewel de literatuurstudie anders deed vermoeden, zijn er geen consistente significante invloeden gevonden binnen huidig onderzoek. Verder onderzoek naar de rol van de ouders en de leerkrachten is interessant en wenselijk.

CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO  
LEERLINGEN.

**Referentielijst**

- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education, 55*(1), 21-31.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2017). *Sociaaleconomische Status 2017*. Geraadpleegd van <https://www.volksgezondheidenzorg.info/onderwerp/sociaaleconomische-status/regionaal-internationaal/regionaal#node-sociaaleconomische-status>
- Cauffman, L., & Dijk, D.J., van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*(5), 385-401.
- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*(1), 61-76.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847.
- Elfers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experiences and attainment*. Enschede: Ipskamp.
- Field, A. (2014). *Discovering statistics using SPSS*. 4th Edition, Sage Publications Ltd., London.

CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO  
LEERLINGEN.

- Finders, M. J. (1997). Just girls: Hidden literacies and life in junior high. *Adolescence*, 32(125), 245.
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E., & Settanni, M. (2013). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian context: A factorial validity study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 851-881. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13068>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student—Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek Educational Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108-120.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Haynes, T. L., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., & Hladkyj, S. (2008). The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among first-year college students. *Basic and Applied Social Psychology*, 30(3), 198-207.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 195-204.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303-320.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1.

## CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO LEERLINGEN.

Inspectie van het Onderwijs (2014). De staat van het onderwijs, hoofdlijnen uit het onderwijsverslag 2012/2013. Geraadpleegd op 10 juni 2019 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicatie/2014/04/16/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2012-2013/hoofdlijnen-onderwijsverslag-2012-2013.pdf>

Inspectie van het Onderwijs (2018). De staat van het onderwijs, hoofdlijnen uit het onderwijsverslag 2016/2017. Geraadpleegd op 10 juni 2019 van [https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2018/04/11/hoofdlijnen-stelseloverzicht-de-staat-van-het-onderwijs/2018/108126\\_IvhO\\_StaatvanhetOnderwijs\\_Hfst1\\_TG.pdf](https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2018/04/11/hoofdlijnen-stelseloverzicht-de-staat-van-het-onderwijs/2018/108126_IvhO_StaatvanhetOnderwijs_Hfst1_TG.pdf)

Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 376-386.

Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education, 78*(2), 246-267.

King, R. B., & Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23*(3), 745-756.

Koomen, H., Pianta, R. C., & Verschueren, K. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst-Handleiding*. Bohn Stafleu van Loghum.

Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., Schooten van, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2011). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*, 215-234. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001.

Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all?. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(1), 148.

Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan*

CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO  
LEERLINGEN.

*preventie van schooluitval* (1<sup>e</sup> ed.). Rotterdam, Nederland: Rotterdam University Press van Hogeschool Rotterdam.

- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(2), 109-125.
- Meijland, I. (2013). Ongemotiveerde leerlingen zijn ook gemotiveerd. Geraadpleegd op 10 juni 2019 van: <http://www.orthoconsult.nl/documenten/2013.04-ongemotiveerde-leerlingen-zijn-ookgemotiveerd.pdf>
- Peetsma, T. T. D., & Veen, H. (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen*. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Régner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. *Wiley series on personality processes. Social support: An interactional view* (pp. 9-25). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.

CONFLICT, OUDERBETROKKENHEID EN TAAKMOTIVATIE VAN VMBO  
LEERLINGEN.

- van Tuijl, C., Endedijk, M. D., & Abbing, J. (2012). *Rapportage nulmeting Preventie in de Keten: leerlinggegevens*. Enschede: Universiteit Twente.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*, 67-77.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205-211.
- Viljaranta, J. (2010). The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research, (401)*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University Printing House.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 173.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). Academic Press.
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 379-389). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Zee, M., & de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: the role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 265-280.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology, 64*, 43-60.