



Universiteit  
Utrecht

# Gelijke kansen in het onderwijs

Een experimentele studie naar het effect van verschillen  
in competentie en motivatie van leerlingen  
op de hulpbereidheid van leraren

Masterscriptie

Robbert Keizer | Juni 2022 | Utrecht



**Universiteit  
Utrecht**

# **Gelijke kansen in het onderwijs**

Een experimentele studie naar het effect van verschillen  
in competentie en motivatie van leerlingen  
op de hulpbereidheid van leraren

Masterscriptie  
Juni 2022 | Utrecht

Auteur Robbert Keizer  
Studentnummer 0115266

Opleiding Masterprogramma Publiek Management  
Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap  
Faculteit Recht, Economie, Bestuur en Organisatie  
Universiteit Utrecht

Begeleider Dr. Noortje de Boer  
Tweede lezer Prof. dr. Lars Tummers

## **Abstract**

De werkomgeving van leraren brengt de nodige uitdagingen met zich mee. Tegen de achtergrond van een groeiend personeelstekort zien leraren hun klassen voller worden en de werkdruk toenemen. Terwijl de slagingspercentages op norm moeten blijven, vragen regeldruk en administratieve lasten veel van hun slechts beperkt beschikbare tijd. Leraren copen hiermee door te prioriteren, waardoor ze meer van hun tijd, aandacht en energie investeren in de ene leerling ten koste van de andere. Maar welke leerlingen zijn in de ogen van de leraar de investering het meeste waard? Met het in deze scriptie centraal staande onderzoek is met behulp van een 2 x 2 factorieel experimenteel survey het effect gemeten van de competentie en motivatie van leerlingen op de hulpbereidheid van leraren ( $N = 404$ ). Uit de resultaten blijkt dat (1) de hulpbereidheid bij een laag competente leerling groter is dan bij een hoog competente leerling, (2) een intrinsiek gemotiveerde leerling meer hulp kan verwachten dan een extrinsiek gemotiveerde leerling, en (3) leraren de grootste hulpbereidheid tonen bij een leerling die zowel laag competent is als intrinsiek gemotiveerd.

# Inhoudsopgave

<b>1 Inleiding</b>	2
1.1 Probleemstelling	4
1.2 Doelstelling	5
1.3 Vraagstelling	6
1.4 Relevantie	7
<b>2 Theoretisch Kader</b>	9
2.1 Discretionaire ruimte	9
2.2 Coping in de publieke dienstverlening	10
2.3 Prioriteren	12
2.4 Cliëntwaarde	13
2.5 Competentie	14
2.6 Motivatie	16
2.7 Competentie x motivatie	18
<b>3 Methode</b>	20
3.1 Context van het onderzoek	20
3.2 Sampling en dataverzameling	21
3.3 Onderzoeksdesign	22
3.4 Operationalisatie variabelen en manipulatiechecks	26
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit	29
<b>4 Resultaten</b>	33
4.1 Participanten en randomisatie	33
4.2 Manipulatiechecks	35
4.3 Cliëntwaarde per behandelgroep	37
4.4 De invloed van competentie (H1)	38
4.5 De invloed van motivatie (H2)	39
4.6 De invloed van competentie x motivatie (H3, H4)	40
4.7 Statistische power	41
<b>5 Conclusie en discussie</b>	42
5.1 Beantwoording onderzoeksvraag en conclusie	42
5.2 Discussie	44
<b>Referenties</b>	51

## 1. Inleiding

In juni 2021 publiceert de Sociaal-Economische Raad (SER) het advies *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen* (SER, 2021). Het rapport verschijnt op verzoek van de toenmalige ministers Ingrid van Engelshoven (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) en Arie Slob (Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media), die hiermee een in 2019 door de Tweede Kamer breed aangenomen motie ten uitvoer brengen (Nijboer & van Meenen, 2019; SER, 2021, p. 117). Volgens de Kamer biedt het Nederlandse onderwijssysteem niet voor iedereen gelijke kansen en de opdracht aan de SER is om te onderzoeken waardoor dat wordt veroorzaakt, welke gevolgen het heeft en hoe daar wat aan te doen (Nijboer & van Meenen, 2019).

Ook buiten Den Haag kan het thema van kansenongelijkheid ondertussen op de nodige aandacht rekenen, zo blijkt een jaar later uit de succesvolle ontvangst van de gerenommeerde en prijswinnende documentaireserie *Klassen* (Ekker, 2021). De makers tonen hoe kansenongelijkheid er in de dagelijkse onderwijspraktijk uitziet op verschillende scholen in Amsterdam-Noord. Ze geven het onderwerp daarmee letterlijk een gezicht. De serie zet bovendien de complexiteit van de problematiek uiteen en geeft een inkijk in hoe het schooladvies bij de overgang naar de middelbare school - de voorselectie - doorwerkt in latere jaren (van Erven, 2020). Gedurende het aan hun rapport voorafgaande onderzoek constateert ook de SER een “stapeling van ongelijke kansen”, waarbij het onderwijssysteem zich niet als grote gelijkmaker toont: “Integendeel, de wijze waarop ons opvang- en onderwijssysteem is georganiseerd leidt ertoe dat kansenongelijkheid eerder wordt vergroot dan verkleind” (SER, 2021, p. 89-90).

Wie zich wil inspannen ter bevordering van gelijke kansen in het onderwijs ziet zich dan ook geconfronteerd met een *wicked problem*. Kenmerkend voor dergelijke vraagstukken is de complexiteit en het doorgaans omvangrijke aantal onderling samenhangende en op elkaar inwerkende factoren, waardoor zowel het probleem als mogelijke oplossingsrichtingen lang ongrijpbaar kunnen blijven (Head & Alford, 2015; Heifetz, 1994; Rittel & Webber, 1973). Een in de conclusie van het SER-advies opgeroepen beeld is wat dat betreft illustratief: “Om het veelkoppige monster van kansenongelijkheid te temmen kan niet worden volstaan met aanbevelingen op een enkel niveau” (SER, 2021, p. 89). Het rapport behandelt dan ook een veelheid aan

achterliggende oorzaken van kansenongelijkheid (o.a. sociaaleconomische achtergrond, buurt/regio, netwerk, geslacht, migratieachtergrond), maar onderstreept in het bijzonder het uiteindelijke belang van het klaslokaal en de rol die daarin wordt vervuld door de leraar: “De opstelling van een leraar jegens zijn of haar leerlingen is van cruciaal belang voor de ontwikkeling van een kind en de kansen die het kind krijgt aangereikt en daadwerkelijk aangrijpt” (SER, 2021, p. 67). Leraren zouden bijdragen aan een *self-fulfilling prophecy*, omdat de verwachting die ze van een leerling hebben de hulp die ze de leerling bieden beïnvloedt. De verwachtingen van de leraar bepalen zodoende de kansen die een kind wel of juist niet krijgt en in het verlengde daarvan hoe goed het kind uiteindelijk presteert (SER, 2021).

Hoewel de bewegingsruimte van leraren binnen het klaslokaal weliswaar wordt ingekaderd en gereguleerd vanuit de organisatorische context en het overkoepelend onderwijssysteem, genieten leraren een aanzienlijke individuele handelingsvrijheid ten aanzien van de uitvoering van hun taken. Die handelingsvrijheid, de discretionaire ruimte, is exemplarisch voor het type professional dat ook wel wordt aangeduid als contactambtenaar (Raaphorst, 2017). Voor leraren betekent de handelingsvrijheid waarover ze als contactambtenaar beschikken dat ze hun beschikbare tijd en aandacht naar eigen inzicht kunnen verdelen over de afzonderlijke leerlingen voor wie ze het onderwijs verzorgen. Enerzijds voeren ze daarmee het onderwijsbeleid uit, maar anderzijds bepalen ze middels de keuzes die ze tussen verschillende groepen leerlingen maken het beleid ook deels zelf. Volgens Maynard-Moody en Musheno (2000) zijn contactambtenaren naast uitvoerders van door anderen bepaald beleid daarom tegelijkertijd zelf ook een soort beleidsmakers (p. 341).

Indien het creëren van gelijke kansen voor iedereen een doelstelling is van het onderwijsbeleid, dan is de mate waarin het onderwijssysteem als geheel daarin slaagt dus voor een groot deel afhankelijk van de wijze waarop aan dat beleid praktische invulling wordt gegeven door leraren. In rechtstreeks contact verdelen leraren als contactambtenaar immers voortdurend hun aandacht onder hun verschillende leerlingen qua soort, kwantiteit en kwaliteit (Tummers & Bekkers, 2014).

## 1.1 Probleemstelling

De werkomgeving van leraren brengt de nodige uitdagingen met zich mee. Tegen de achtergrond van een groeiend personeelstekort zien leraren hun klassen voller worden en hun werkdruk toenemen. Terwijl ze de slagingspercentages van hun klassen op norm moeten houden, vragen regeldruk en administratieve lasten veel van hun slechts beperkt beschikbare tijd. Mondige leerlingen met vaak nog mondiger ouders strijden ondertussen om aandacht in het eigen belang. Volgens het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), neemt door deze toegenomen druk op het onderwijs eveneens de kansenongelijkheid tussen verschillende groepen leerlingen toe (OCW, 2021a). Een mogelijke verklaring daarvoor is een in het onderwijs gangbaar coping mechanisme, *prioritizing among clients* [prioriteren], waarbij leraren meer van hun tijd, aandacht en energie geven aan de ene leerling ten koste van de andere (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Tummers, Bekkers, Vink & Musheno, 2015). Een hogere werkdruk versterkt dit mechanisme, met een toename van de kansenongelijkheid als gevolg (OCW, 2021a).

Het werken vanuit voorkeuren binnen de publieke context van het onderwijsstelsel staat op gespannen voet met eenieders recht op een gelijke en onbevooroordeelde behandeling. Het vergroot eveneens het risico op discriminatie. Hoewel het onderwijsbeleid gericht is op het doen afnemen van kansenongelijkheid, lijkt genoemd coping gedrag bij leraren dus eerder bij te dragen aan de versterking ervan. Het leidt, met andere woorden, tot het onbedoeld vergroten van de kloof tussen “het beleid op papier en het beleid in de praktijk” (Lipsky, 2010, p. xvii).

Niet iedere leerling heeft echter dezelfde begeleiding nodig om tot vergelijkbare resultaten te kunnen komen. Door hun aandacht onevenredig te verdelen over van elkaar verschillende leerlingen, brengen leraren de belofte van het onderwijs als grote gelijkmaker mogelijk dus dichterbij. De discretionaire ruimte van leraren maakt hen bovendien ook bevoegd om ongelijke gevallen ongelijk te behandelen, mits ze dat zinvol achten en doen binnen de door het onderwijsbeleid gestelde kaders. Tegelijkertijd is het nog maar de vraag of de meeste hulp van leraren ook daadwerkelijk wordt geboden aan de leerlingen die daar het meeste bij gebaat zijn. Onderzoek van Jilke en Tummers (2018) laat zien dat een “hardwerkende” leerling bijvoorbeeld op meer hulp kan rekenen dan een leerling die als “een beetje lui” bekend

staat (p. 234). Ook de afkomst van leerlingen zou een rol spelen bij het wel of niet ontvangen van aanvullende ondersteuning (Jilke & Tummers, 2018). Vanuit een andere invalshoek, beargumenteert Junge (2022) dat het niveau van de klas waar een leerling onderdeel van uitmaakt eveneens bepalend kan zijn voor de aangereikte kansen. Zo zouden leerlingen uit klassen met een gemiddeld hoger niveau meer aanspraak maken op extra ondersteuning dan vergelijkbare leerlingen uit een klas met een gemiddeld lager niveau (Junge, 2022). Er bestaat echter nog onvoldoende duidelijkheid op basis van welke eigenschappen van een leerling de leraren bepalen - bewust of onbewust - wie de meeste aandacht krijgt of in hun ogen misschien zelfs wel verdient (Jilke & Tummers, 2018).

## **1.2 Doelstelling**

Het in deze scriptie beschreven onderzoek kent twee doelstellingen. In de eerste plaats is dat het verkrijgen van meer inzicht in de eigenschappen van leerlingen die kunnen leiden tot discriminatie of een anderszins ongelijke behandeling door leraren. Het onderzoek wil daarmee bijdragen aan een beter begrip van de gevolgen van coping mechanismen onder leraren en de consequenties die dat met zich meebrengt voor de kansenongelijkheid die binnen het huidige onderwijsstelsel ter discussie is komen te staan.

In de tweede plaats dienen de resultaten van het onderzoek als bron voor meer bewustwording onder leraren zelf, in het bijzonder ten aanzien van de keuzes die ze mogelijk vaak onbewust maken tussen van elkaar verschillende groepen leerlingen en de manier waarop dat zich verhoudt tot het gelijkheidsprincipe en de onderliggende bedoeling van het onderwijsbeleid dat ze met hun werkzaamheden dagelijks in de praktijk brengen.

Geïnspireerd door Brodtkin (2012), is het onderzoek daarmee enerzijds te zien als een “analytisch project” en anderzijds als een “project ter verbetering” (p. 941). Het overkoepelende uitgangspunt daarbij is dat meer kennis en bewustzijn van coping mechanismen onder leraren een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verkleinen van de risico’s op onbedoelde en ongewenste uitkomsten van ons onderwijssysteem, met in het verlengde daarvan meer “kansengelijkheid voor iedereen” (SER, 2021).



### 1.3 Vraagstelling

De eigenschappen van leerlingen die kunnen leiden tot een voorkeursbehandeling door leraren zijn nog onvoldoende bestudeerd. Uit onderzoek naar prioriteren in het onderwijs van Jilke en Tummers (2018) weten we echter al wel dat concepten als motivatie en competentie hierbij van invloed lijken te zijn. Zo zou zowel de “hardwerkende” als de “behoefte” leerling op meer ondersteuning vanuit een leraar kunnen rekenen dan een leerling die, respectievelijk, “een beetje lui” of “succesvol” is (Jilke & Tummers, 2018, p. 234). Ook Guul, Pedersen en Petersen (2020) onderzochten de invloed van motivatie en competentie bij cliënten op de “bereidheid te helpen” bij contactambtenaren, zij het in een andere sector dan het onderwijs (p. 18). Opmerkelijk daarbij is dat de gevonden invloed van motivatie in lijn ligt met de resultaten van Jilke en Tummers (2018), maar dat de resultaten voor wat betreft het effect van competentie juist contrasteren. Middels een gedeeltelijke replicatie van de studie van Guul et al. (2020), uitgevoerd in de onderzoekscontext van Jilke en Tummers (2018), hopen we met dit onderzoek een bijdrage te kunnen leveren aan een verklaring voor dat verschil. We hebben daarom de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

*Wat is het effect van de mate van competentie en het soort motivatie van leerlingen op de bereidheid van leraren om hulp te bieden?*

Om deze onderzoeksvraag op gestructureerde wijze van een antwoord te kunnen voorzien, is de vraag opgesplitst in de twee onderstaande empirische deelvragen. Deze vragen zullen op basis van de in de resultatensectie gepresenteerde onderzoeksdata worden beantwoord.

Empirische deelvragen:

1. *Wat is de invloed van de competentie van leerlingen op door leraren geboden hulp?*
2. *Wat is de invloed van de motivatie van leerlingen op door leraren geboden hulp?*

## 1.4 Relevantie

### Maatschappelijke relevantie

De kansenongelijkheid in het onderwijs neemt toe (OCW, 2021a). In een omvangrijk advies beschrijft de Sociaal-Economische Raad (2021) de veelheid aan oorzaken hiervan en de complexiteit van hun onderlinge samenhang. Een cruciale rol wordt daarbij vervuld door leraren, omdat de wijze waarop ze hun tijd en aandacht onder hun leerlingen verdelen het risico op kansenongelijkheid vergroot. Indien leraren prioriteergedrag vertonen kan dat volgens Jilke & Tummers (2018) leiden tot “discriminatoire praktijken, waarbij de ene groep leerlingen wordt bevoordeeld ten koste van de andere” (p. 232). Het onderzoek in deze scriptie draagt bij aan meer inzicht en bewustwording ten aanzien van de werking en uitkomsten van dit onder leraren veelvoorkomend coping mechanisme van prioriteren (Tummers et al., 2015, p. 1108). Het leren begrijpen welke eigenschappen van leerlingen bepalend zijn voor het wel of juist niet aangereikt krijgen van extra kansen door leraren, creëert de mogelijkheid om het onderwijsbeleid daar gericht op aan te passen. Daarnaast zou een toegenomen bewustzijn onder leraren eveneens de uitkomsten van hun coping gedrag kunnen beïnvloeden, doordat het ze in staat stelt om meer weloverwogen beslissingen te nemen bij het verdelen van hun tijd en aandacht. Het onderzoek ontleent daarmee maatschappelijke relevantie aan de bijdrage die het zodoende indirect kan leveren aan meer kansengelijkheid in het onderwijs voor iedereen.

### Wetenschappelijke relevantie

Met het in deze scriptie centraal staande onderzoek wordt opvolging gegeven aan de oproep van Guul et al. (2020) tot een replicatie van hun studie, variërend in “personen, contexten en situaties” (p. 20). De repliceerbaarheid van onderzoek wordt gezien als een belangrijk wetenschappelijk principe en maakt het mogelijk om het bestaan van een eerder onderzocht fenomeen met extra bewijs te bekrachtigen of aan de andere kant juist tegen te spreken (Pedersen & Stritch, 2018). Het is bovendien relevant om het onderzoek van Guul et al. (2020) te repliceren, omdat het de resultaten van een vergelijkbaar onderzoek van Jilke en Tummers (2018) deels tegenspreekt. Replicatie

van hun studie kan naar verwachting bijdragen aan een verklaring voor dat gevonden verschil.

Middels de gedeeltelijke replicatie van de studie van Guul et al. (2020), onderzoeken we of de door hun gevonden resultaten overeind blijven in de onderzoekscontext van Jilke en Tummers (2018). Gebaseerd op deze twee studies, bestaat namelijk het vermoeden dat de invloed van de eigenschappen van cliënten op prioriteergedrag door contactambtenaren mede afhankelijk is van het beleidsdomein en de daarbinnen geldende taakopvattingen. Voor wat betreft de mate van competentie, zijn we daarbij in het bijzonder geïnteresseerd in hoe de bevindingen zich verhouden tot die van Jilke en Tummers (2018). Voor wat betreft het concept van motivatie, wordt een door Guul et al. (2020) voorgestelde verdieping aangebracht. We kijken daarom in plaats van naar de mate van motivatie (laag versus hoog) naar het soort motivatie (extrinsiek versus intrinsiek).

## 2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader worden de voor de centrale onderzoeksvraag relevante begrippen beschreven en gedefinieerd op basis van de literatuur. Allereerst kijken we daarvoor naar het belang voor contactambtenaren van discretionaire ruimte. Vervolgens behandelen we het concept van coping in de publieke dienstverlening, met daarbij bijzondere aandacht voor het mechanisme van prioriteren. Ondertussen staan we stil bij het narratief van de *state agent* versus dat van de *citizen agent*, en definiëren we het concept van cliëntwaarde. We ronden het theoretisch kader tenslotte af met een beschrijving van de begrippen competentie en motivatie en de formulering van de hypothesen voor het onderzoek.

### 2.1 Discretionaire ruimte

Het werk van contactambtenaren, zoals leraren, maatschappelijk werkers of politieagenten, bestaat uit de implementatie van publiek beleid waarbij sprake is van rechtstreeks contact met burgers (Lipsky, 2010). Voor het begrip contactambtenaar zijn in de Engelstalige literatuur een aantal varianten gangbaar, zoals *street-level bureaucrat* (de Boer, 2020; Lipsky, 2010), *street-level professional* (Noordegraaf, 2015), *frontline worker* (Ropes & de Boer, 2021) of *frontline public professional* (van Engen, Tummers, Bekkers & Steijn, 2016). Een voor contactambtenaren belangrijk begrip ten aanzien van de uitvoering van hun werkzaamheden is dat van de discretionaire ruimte. Hoewel het werk van contactambtenaren bestaat uit de uitvoering van beleid dat door anderen is bepaald, beschikken ze in de vertaling van dat beleid naar specifieke praktijksituaties namelijk over een zekere mate van handelingsvrijheid, oftewel hun discretionaire ruimte (Lipsky, 2010; Tummers & Bekkers, 2014). Deze handelingsvrijheid biedt aan contactambtenaren de mogelijkheid om waar nodig maatwerk te bieden aan hun cliënten, op zo'n manier dat het zoveel mogelijk recht doet aan eenieders individuele situatie (Brodkin, 2012; Maynard-Moody & Musheno, 2000). Indien er bij het uitleggen van beleidsregels en procedures meer ruimte bestaat om de specifieke situatie van een cliënt te kunnen meewegen, krijgt volgens Tummers en Bekkers (2014) het beleid ook meer betekenis voor de desbetreffende cliënt. De bereidheid bij contactambtenaren om bepaald beleid uit te voeren, zou daardoor bovendien toenemen (Tummers & Bekkers, 2014).

Brodkin (2012) spreekt in dergelijke situaties van “geautoriseerd” gebruik van discretionaire ruimte, maar benoemt aan de andere kant ook het risico dat de discretionaire ruimte kan leiden tot “ongeautoriseerde” praktijken (p. 942). Indien contactambtenaren in de hoedanigheid van *state agents* hun discretionaire ruimte bijvoorbeeld benutten vanuit een eigenbelang in plaats van het belang van de cliënt, kunnen democratische waarden onder druk komen te staan als dat leidt tot een ongelijke en oneerlijke behandeling van burgers (Guul et al., 2020; Maynard-Moody & Musheno, 2000).

## 2.2 Coping in de publieke dienstverlening

Het werk van contactambtenaren gaat gepaard met de nodige uitdagingen. Zo is er veelal sprake van een hoge werkdruk (Tummers et al., 2015), conflicterende en om voorrang strijdende belangen (Guul et al., 2020), prestatieprikkels veroorzaakt door gekwantificeerde beleidstargets (Brodkin, 2011) of gevoelens van beleidsvervreemding indien het werk niet als zinvol wordt ervaren (van Engen et al., 2016). In zijn oorspronkelijk in 1980 gepubliceerde standaardwerk *Street-level bureaucracy*, vat Michael Lipsky het geheel aan dergelijke uitdagingen samen met de ondertitel “dilemma’s van het individu in de publieke dienstverlening” (2010). Met behulp van verschillende coping mechanismen, proberen contactambtenaren deze dilemma’s het hoofd te bieden in de uitvoering van hun dagelijkse werkzaamheden (Lipsky, 2010; Tummers et al., 2015; Winter, 2002).

Als verdedigingsmechanisme voor *street-level bureaucrats*, kent coping in de publieke dienstverlening verschillende verschijningsvormen (Lipsky, 2010). Voor een systematische review van de literatuur, definieerden Tummers et al. (2015, p. 1100) het concept als volgt:

*“Coping during public service delivery is defined as behavioral efforts frontline workers employ when interacting with clients, in order to master, tolerate, or reduce external and internal demands and conflicts they face on an everyday basis”*

Met deze definitie borduren ze voort op die van Folkman en Lazarus (1980), die in aanvulling op coping als *behavioral effort* [gedragmatige inspanningen], eveneens de aandacht vestigden op coping als *cognitive effort* [cognitieve inspanningen] (p. 223).

Tummers et al. (2015) richten zich voor hun onderzoek echter uitsluitend op coping in de vorm van gedragingen, en dan bovendien alleen in die situaties waarbij sprake is van rechtstreekse interactie tussen een ambtenaar en zijn of haar cliënt. Op basis van hun analyse van de literatuur, onderscheiden Tummers et al. (2015) uiteindelijk negen verschillende vormen van coping, die ze clusteren in drie families. Het onderzoek in deze scriptie is gericht op een van deze vormen van coping door leraren, *prioritizing among clients* [prioriteren], als onderdeel van de coping familie *moving towards clients* [naar de cliënt toe bewegen] (zie Tabel 1).

**Tabel 1**

*Families and Ways of Coping Identified (Tummers et al., 2015, p. 1108)*

Coping Family and Way of Coping	Description
<b>Moving towards clients</b>	
Rule bending	Adjusting the rules to meet a client's demands
Rule breaking	Neglecting or deliberately obstructing the rules to meet a client's demands
Instrumental action	Executing long-lasting solutions to overcome stressful situations and meet client's demands
<b>Prioritizing among clients</b>	
Use personal resources	<b>Giving certain clients more time, resources, or energy</b> Using one's own time, money, or energy to benefit the client
Moving away from clients	
Routinizing	Dealing with citizens in a standard way, making it a matter of routine
Rationing	Decreasing service availability, attractiveness, or expectations to clients or client groups
Moving against clients	
Rigid rule following	Sticking to rules in an inflexible way that may go against the client's demands
Aggression	Confronting clients in a hostile manner

### 2.3 Prioriteren

Tummers et al. (2015) spreken van prioriteren indien een contactambtenaar aan sommige cliënten “meer tijd, middelen of energie” besteedt dan aan anderen (p. 1108). Het is daarmee een in het onderwijs veelvoorkomend mechanisme (Jilke & Tummers, 2018; Maynard-Moody & Musheno 2003). Het werk van leraren wordt namelijk gekenmerkt door een chronisch tekort aan beschikbare middelen, waarvan de voornaamste een gebrek is aan voldoende tijd (Baviskar, 2019; Lipsky, 2010). Afhankelijk van de zogenaamde leerling-leraarratio, ziet een leraar zich daarom in meer of mindere mate gedwongen om keuzes te maken tussen van elkaar verschillende leerlingen (OCW, 2021b). Een leraar die bijvoorbeeld weinig verwacht van een bepaalde leerling zou daardoor geneigd kunnen zijn om meer tijd en energie te stoppen in een andere leerling die juist wel hoge verwachtingen wekt. Met andere woorden, leraren copen door een gebrek aan voldoende beschikbare tijd voor al hun leerlingen middels het mechanisme van prioriteren en gebruiken daarvoor hun discretionaire ruimte. Ze verdelen daarmee onevenredig, al is het noodgedwongen, hun tijd, aandacht en energie. De uitkomst daarvan is dat niet iedere leerling op dezelfde soort, hoeveelheid en kwaliteit van ondersteuning vanuit de leraar kan rekenen (Jilke & Tummers, 2018; Lipsky, 2010).

Het fenomeen van prioriteren is eveneens bestudeerd onder de naam *creaming* of *cream-skimming* [afromen], zowel in de onderwijssector als daarbuiten (Baviskar, 2019; Guul et al., 2020). Contactambtenaren die afromen zouden geneigd zijn om met name die cliënten te helpen die uit zichzelf al goed presteren of veel potentie laten zien. Door een grotere kans op “bureaucratisch succes” bij het afromen van dergelijke cliënten, zou de geïnvesteerde tijd en energie van contactambtenaren beter zijn besteed dan aan de minder kansrijken (Jilke & Tummers, 2018; Lipsky, 2010; Winter, 2002, p. 3). Tummers et al. (2015) beargumenteren echter dat door de enigszins negatieve connotatie, de benaming afromen minder geschikt is dan prioriteren. Bovendien wordt door te spreken van afromen al een voorschot genomen op welk soort cliënten bij deze vorm van coping op een voorkeursbehandeling kunnen rekenen, hetgeen de reikwijdte van het begrip beperkt. Uit onderzoek van Jilke en Tummers (2018) blijkt bijvoorbeeld dat leraren eerder geneigd zijn om slecht presterende leerlingen te helpen, dan leerlingen die tot de top 5% van de klas

behoren. Hoewel leraren daarmee dus coping gedrag vertonen middels prioriteren, is daarbij van afkomen echter geen sprake. Voor het onderzoek in deze scriptie wordt voor het te bestuderen coping gedrag onder leraren daarom ook de benaming van prioriteren overgenomen uit het conceptueel raamwerk van Tummers et al. (2015).

## **2.4 Cliëntwaarde**

Om te onderzoeken op basis van welke eigenschappen leerlingen op meer of juist minder hulp vanuit de leraar kunnen rekenen, presenteerden Jilke en Tummers (2018) een theoretisch model gebaseerd op drie *deservingness cues* (p. 231). De gedachte daarbij is dat bepaalde onderscheidende kenmerken maken dat de ene leerling in de ogen van de leraar meer tijd en aandacht verdient dan de andere leerling en in het verlengde daarvan ook krijgt. Zo zou bijvoorbeeld een rol kunnen spelen hoe hard een leerling werkt (*earned deservingness*), de mate waarin een leerling hulp nodig heeft (*needed deservingness*) of hoe goed een leerling uit zichzelf al presteert (*resource deservingness*). Deze redenering ligt in lijn met die van Maynard-Moody en Musheno (2003) die stellen dat het onderscheid tussen cliënten door contactambtenaren wordt bepaald op basis van hun inschatting van de *client worthiness* [cliëntwaarde]. Met andere woorden, een leerling die beantwoordt aan bepaalde *deservingness cues*, zou op basis daarvan in de ogen van een leraar meer hulp verdienen en daarmee de investering aan tijd en energie ook meer waard zijn. De bereidheid van leraren om hulp te bieden aan een leerling wordt in ons onderzoek daarom beschouwd als een uiting van de cliëntwaarde van desbetreffende leerling, als gezien door de ogen van de leraar.

Een uitbreiding op de theorie van Jilke en Tummers (2018) wordt voorgesteld door Guul et al. (2020), die het coping gedrag onderzochten van contactambtenaren bij de sociale dienst in hun poging om werkloze burgers aan een baan te helpen. Ook Guul et al. (2020) keken daarbij naar de invloed van afzonderlijke eigenschappen als motivatie en competentie van cliënten op voorkeursbehandelingen door contactambtenaren, maar bestudeerden deze bovendien in samenhang door daarnaast ook het effect van de combinaties van deze eigenschappen te onderzoeken. Hun verwachting was dat de afzonderlijke eigenschappen van cliënten niet op zichzelf staan, maar met elkaar interacteren en daarmee dan ook in samenhang de cliëntwaarde en



het coping gedrag van de contactambtenaar beïnvloeden. Vanuit dat perspectief zou bijvoorbeeld de mate waarin de competentie van een cliënt meeweegt voor zijn of haar cliëntwaarde in de ogen van een contactambtenaar, anders zijn voor een goed presterende en gemotiveerde cliënt dan voor een goed presterende, maar ongemotiveerde cliënt. In genoemd voorbeeld kon middels de studie van Guul et al. (2020) deze zogenaamde *interplay* tussen de competentie en motivatie van een werkloze, inderdaad worden vastgesteld (p. 19). Het interactie-effect bleek echter niet voor alle combinaties van eigenschappen aanwezig. Desondanks roepen Guul et al. (2020) op om bij vervolgonderzoek naar de door contactambtenaren gepercipieerde cliëntwaarde wel degelijk opnieuw ook de interactie tussen de verschillende eigenschappen van cliënten te meten.

Evenals Guul et al. (2020), verwachten wij dat de verschillende eigenschappen van cliënten het effect van andere eigenschappen zouden kunnen afzwakken of juist versterken. We geven daarom opvolging aan de suggestie voor vervolgonderzoek van Guul et al. (2020, p. 19). Naast het afzonderlijk effect van de onafhankelijke variabelen (competentie en motivatie) op de cliëntwaarde (bereidheid van leraren om hulp te bieden), zullen we dus eveneens het interactie-effect (competentie x motivatie) meten.

## **2.5 Competentie**

Zowel Jilke en Tummers (2018) als Guul et al. (2020) toonden met hun onderzoek een effect aan van de mate van competentie van de cliënt op de door contactambtenaren gepercipieerde cliëntwaarde (uitgedrukt in respectievelijk de “intentie om te helpen” (p. 229) en de “bereidheid om te helpen” (p. 12)). Opmerkelijk daarbij, is dat het beleidsdomein en het daarmee gepaard gaande verschil in taakopvatting uit lijkt te maken voor wat betreft de richting van het effect. In het onderwijs kan een slecht presterende leerling namelijk als *needy* cliënt op meer ondersteuning rekenen van de leraar (Jilke & Tummers, 2018), terwijl een laag competente werkzoekende bij de sociale dienst juist minder hulp van de contactambtenaar kan verwachten (Guul et al., 2020).

Jilke en Tummers (2018) onderzochten de invloed van de prestaties van leerlingen (competentie) op de intentie om te helpen van leraren aan de hand van twee aan elkaar tegengestelde hypothesen, in lijn met de narratieven van respectievelijk de

*citizen agent* en de *state agent* (Maynard-Moody & Musheno, 2000). De competentie van leerlingen werd hiervoor geoperationaliseerd in drie prestatie-categorieën; “laagste 5% van de klas”, “scorend in het midden van de klas” en “hoogste 5% van de klas” (Jilke & Tummers, 2018, p. 235). Uitgangspunt bij het toetsen van de hypothesen waren twee van de drie *deservingness cues* uit hun theoretisch model, te weten *needed deservingness* en *resource deservingness* (p. 231). Uit de resultaten bleek dat leraren eerder geneigd zijn een leerling te helpen die slecht presteert (hoge *needed deservingness*, lage *resource deservingness*) dan een leerling die goed presteert (lage *needed deservingness*, hoge *resource deservingness*). Het effect van *needed deservingness* op de intentie om te helpen, doet vermoeden dat het narratief van de *citizen agent* binnen het onderwijs dominanter aanwezig is dan dat van de *state agent* (Maynard-Moody & Musheno, 2000).

De door Guul et al. (2020) gevonden invloed van competentie op de cliëntwaarde bleek zoals gezegd een effect in tegenoverstelde richting. De competentie van werklozen werd geoperationaliseerd in twee categorieën (laag en hoog), op basis van omschrijvingen van de aan- of afwezigheid van relevante vaardigheden, de door de cliënt ervaren moeilijkheidsgraad bij de uitvoering van taken en de mate waarin daarbij fouten werden gemaakt. De bereidheid om te helpen van de ondervraagde contactambtenaren bleek in hogere mate aanwezig bij de *experts* (hoog competent) dan bij de *novices* (laag competent). Binnen de sociale dienst lijkt daarmee dan ook juist het narratief van de *state agent* dominanter dan dat van de *citizen agent*: “(...) contactambtenaren helpen de cliënten die het gemakkelijkst te bedienen zijn ten koste van de andere cliënten” (Guul et al, 2020, p. 18-19; Maynard-Moody & Musheno, 2000).

Gebaseerd op genoemde onderzoeken van respectievelijk Jilke en Tummers (2018) en Guul et al. (2020), is het aannemelijk dat ook uit ons onderzoek zal blijken dat de mate van competentie bij leerlingen een effect zal hebben op hun cliëntwaarde, oftewel de bereidheid van leraren om hulp te bieden. Voor wat betreft de richting van dat effect, is de verwachting dat de context van het onderwijs bepalend zal zijn. Met andere woorden, door de studie van Guul et al. (2020) te generaliseren naar de context van de studie van Jilke en Tummers (2018) is de verwachting dat het door Guul et al.

(2020) gemeten effect van richting zal veranderen. Onze eerste hypothese luidt daarom:

**H1:** Leraren zijn eerder bereid om hulp te bieden aan leerlingen die laag competent zijn (hoge *needed deservingness*) dan aan leerlingen die hoog competent zijn (lage *needed deservingness*).

## 2.6 Motivatie

Een tweede eigenschap die de cliëntwaarde beïnvloedt betreft het concept motivatie. Volgens Ryan en Deci (2000) betekent gemotiveerd zijn “bewogen worden om iets te doen” (p. 54). Wil iemand in beweging komen voor het uitvoeren van een taak of handeling, dan is daarvoor een prikkel nodig of een zekere vorm van inspiratie. Ontbreekt het daaraan, dan ontbreekt daarmee ook de motivatie. Een belangrijk eerste onderscheid dat daarom met betrekking tot het begrip motivatie gemaakt kan worden, is de aanwezigheid ervan of juist het gebrek eraan, ook wel amotivatie genoemd (Deci & Ryan, 1985).

Als onderdeel van hun Self-Determination Theory, ontwikkelden Deci en Ryan (1985) een taxonomie met een indeling en beschrijving van amotivatie enerzijds en verschillende soorten motivatie anderzijds. Voor amotivatie worden verschillende oorzaken genoemd, zoals bijvoorbeeld het niet waarderen van een taak (Ryan, 1995), het zich niet capabel voelen tot het uitvoeren van een taak (Deci, 1975) of een algeheel gebrek aan vertrouwen dat een taak iets zinvols op zal leveren (Seligman, 1975). Zijn dergelijke of andere prikkels echter wel aanwezig, dan kan dat leiden tot een vorm van motivatie, waarbij het soort prikkel eveneens het soort motivatie bepaalt. Een belangrijk tweede onderscheid dat op basis daarvan ten aanzien van het concept motivatie gemaakt kan worden is dat tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie.

Iemand die extrinsiek gemotiveerd is komt in beweging door de consequenties die het verrichten van een taak met zich meebrengt, waarbij die consequenties losstaan van de taak zelf. Het krijgen van een beloning of een straf als gevolg van het wel of juist niet verrichten van een handeling is een voorbeeld van een prikkel die kan leiden tot een vorm van extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Een intrinsiek gemotiveerd persoon daarentegen haalt op een of andere manier voldoening uit het verrichten van de taak zelf, ongeacht de eventuele consequenties. Voert iemand

bijvoorbeeld een handeling uit, omdat inherent aan het uitvoeren van die handeling plezier wordt beleefd, dan is er sprake van intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000).

Zowel Guul et al. (2020) als Jilke en Tummers (2018) onderzoeken het effect van de motivatie van cliënten op de door contactambtenaren gepercipieerde cliëntwaarde. Echter, het onderscheid tussen amotivatie en motivatie, noch dat tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie, wordt in deze studies als zodanig gemaakt. In plaats daarvan wordt er gekeken naar de mate van motivatie van cliënten, op basis waarvan beide onderzoeken een vergelijkbaar effect aantonen: Zowel in het onderwijs als bij de sociale dienst betekende een hogere mate van motivatie bij respectievelijk leerling of werkzoekende, een gewilliger contactambtenaar en daarmee meer of betere begeleiding (Guul et al., 2020; Jilke & Tummers, 2018). De vraag is echter hoe die mate van motivatie zich verhoudt tot de taxonomie van motivatie van Ryan en Deci (1985) als onderdeel van hun Self-Determination Theory (p. 61).

Jilke en Tummers (2018) benoemen in hun onderzoek niet hoe gemotiveerd een leerling is. In plaats daarvan beschrijven ze de omvang van de door een leerling getoonde inzet. Volgens Guul et al. (2020) hangt de hoeveelheid inzet die een cliënt toont echter direct samen met de mate waarin de cliënt gemotiveerd is (p. 14). De inzet van een leerling zoals beschreven door Jilke en Tummers (2018) kan in die zin dus ook worden beschouwd als een maat voor diens motivatie.

Guul et al. (2020) operationaliseren de mate van motivatie van een cliënt op basis van drie indicatoren (zie Tabel 2). Gebaseerd op de aan- of afwezigheid van toewijding bij cliënt X (gecommitteerd versus ongecommitteerd), drukken ze de mate

**Tabel 2**

*Operationalization of Motivation (Guul et al., 2015, p. 1108)*

<b>Motivation (Low)</b>	<b>Motivation (High)</b>
The employer also says that X has seemed very <b>unmotivated</b> throughout the entire trainee period. X has had <b>an uncommitted</b> approach to the tasks and has generally shown <b>little</b> interest in the work.	The employer also says that X has seemed very <b>motivated</b> throughout the entire trainee period. X had <b>a committed</b> approach to the tasks and generally showed <b>great</b> interest in the work.

van motivatie van desbetreffende client uit als respectievelijk hoog of laag. Meer toewijding kan daarbij worden uitgelegd als meer inzet, en daarmee meer motivatie.

Als tweede indicator voor de mate van motivatie omschrijven Guul et al. (2020) de laag en hoog gemotiveerde cliënt als respectievelijk “ongemotiveerd” en “gemotiveerd” (p. 1108). In relatie tot de taxonomie van motivatie van Ryan en Deci (1985) is dat echter een opmerkelijke keuze, aangezien een gebrek aan motivatie (ongemotiveerd) niet duidt op een lage motivatie, maar op een algeheel gebrek eraan (amotivatie).

Als derde indicator voor de mate van motivatie benoemen Guul et al. (2020) tenslotte de hoeveelheid interesse die de cliënt in het werk toont. Volgens de Self-Determination Theory van Ryan en Deci (1985), is interesse in het werk zelf echter een indicator van intrinsieke motivatie. Weinig interesse in het werk zelf duidt daarom niet per definitie op een lage motivatie, maar mogelijk slechts op het ontbreken van een bepaald soort (intrinsieke) motivatie.

De resultaten van de studie van Guul et al. (2020) en hun operationalisatie van het concept motivatie roepen de vraag op of extrinsiek gemotiveerde cliënten inderdaad als lager gemotiveerd worden ervaren door contactambtenaren dan intrinsiek gemotiveerde cliënten en als zodanig ook op minder ondersteuning kunnen rekenen vanuit de contactambtenaar. Op basis van het onderzoek van Guul et al. (2020) is dit wel onze verwachting. Onze tweede hypothese luidt dan ook:

**H2:** Leraren zijn eerder bereid om hulp te bieden aan leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn dan aan leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn.

## **2.7 Competentie x motivatie**

Voor het meten van de interactie tussen de variabelen competentie en motivatie onderscheiden we conform de onderzoeksopzet van Guul et al. (2020) vier leerlingtypes (zie Tabel 3). Door de combinatie van de verschillende condities in deze leerlingtypes samen te laten komen, verwachten we op basis van het onderzoek een uitspraak te kunnen doen over welke eigenschap zwaarder weegt voor de hulpbereidheid van leraren.

**Tabel 3***Vier leerlingtypes*

		<b>Competentie van leerling</b>	
		laag	hoog
<b>Motivatie van leerling</b>	extrinsiek	1 laag competent extrinsiek gemotiveerd	3 hoog competent extrinsiek gemotiveerd
	intrinsiek	2 laag competent intrinsiek gemotiveerd	4 hoog competent intrinsiek gemotiveerd

In de door Guul et al. (2020) onderzochte context van de sociale dienst bleek de motivatie van cliënten uiteindelijk zwaarder te wegen voor de hulpbereidheid van contactambtenaren dan hun competentie (p. 18). Echter, gebaseerd op de resultaten van Jilke en Tummers (2018), lijkt in het onderwijs de competentie van cliënten juist doorslaggevend te zijn (p. 235). Onze verwachting is dat de onderzoekscontext bepalend is voor het onderling relatieve gewicht van de effecten, en daarmee dat de mate van competentie van leerlingen zwaarder zal wegen dan de soort motivatie. De derde hypothesen luidt daarom:

**H3:** Leraren zijn eerder bereid om hulp te bieden aan een leerling die laag competent is en extrinsiek gemotiveerd (leerlingtype 1) dan aan een leerling die hoog competent is en intrinsiek gemotiveerd (leerlingtype 4).

Met de verwachting dat zowel een lage competentie als een intrinsieke motivatie van een leerling een positieve invloed heeft op diens cliëntwaarde in de ogen van leraren, luidt onze vierde en laatste hypothesen:

**H4:** Leraren zijn het meest bereid om hulp te bieden aan leerlingen die zowel laag competent zijn als intrinsiek gemotiveerd (leerlingtype 2).

### **3. Methode**

In de methodesectie wordt beschreven welke keuzes er zijn gemaakt ten aanzien van de opzet en uitvoering van het onderzoek en waarom. We staan hierbij achtereenvolgens stil bij de context van het onderzoek, de sampling en dataverzameling, het onderzoeksdesign, de operationalisatie van de variabelen en manipulatiechecks en de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten.

#### **3.1 Context van het onderzoek**

Het onderwijs heeft de naam de grote gelijkmaker te zijn. Het wordt al decennialang gezien als de “motor voor gelijke kansen” voor ieder kind, ongeacht een eventuele migratie-achtergrond of het opleidings- of welvaartsniveau van de ouders (Visser, 2020). Dat beeld is de laatste jaren gekanteld. Het onderwijsstelsel zou niet langer een oplossing bieden voor het vergroten van kansengelijkheid, maar zou juist bijdragen aan het tegenovergestelde ervan (SER, 2021; Visser, 2021). In een rapport van de SER (2021) wordt de rol van de leraar hierbij bestempeld als cruciaal. De uitgesproken urgentie in het huidige maatschappelijk debat rond het thema van kansenongelijkheid maakt leraren en hun veronderstelde bijdrage daarom een relevante onderzoeksgroep. Het is belangrijk om meer inzicht te krijgen in het coping gedrag van leraren en op welke wijze dat ervoor zorgt dat sommige kinderen meer kansen krijgen aangereikt dan anderen, geheel tegen de beleidsdoelstellingen in. Een door het groeiende lerarentekort veroorzaakte toename van de werkdruk voor leraren zou dit effect de komende jaren bovendien kunnen versterken en daarmee de kansenongelijkheid verder doen toenemen.

Een tweede reden voor het situeren van ons onderzoek in de context van het onderwijs vloeit voort uit de op sommige punten tegenstrijdige bevindingen van de al eerder aangehaalde onderzoeken van Jilke en Tummers (2018) en Guul et al. (2020) naar coping gedrag bij contactambtenaren. Beide keken naar de invloed van de competentie van cliënten op het prioriteergedrag van respectievelijk leraren en ambtenaren bij de sociale dienst, maar vonden daarbij een effect in tegenovergestelde richting: Hoewel leraren de slechtst presterende cliënten prioriteit gaven, bevoordeelden de ambtenaren juist diegenen die het beste presteerden (Guul et al., 2020; Jilke & Tummers, 2018). De verwachting is daarom dat het beleidsdomein waarbinnen

een contactambtenaar functioneert voor wat betreft de richting van dit effect bepalend is. Mogelijk is het narratief van de *citizen agent* dominanter in het onderwijs en is bij de sociale dienst juist dat van de *state agent* nadrukkelijker aanwezig (Maynard-Moody & Musheno, 2000). Door met ons onderzoek de studie van Guul et al. (2020) te repliceren in een beleidscontext waarin een ander narratief en andere taakopvatting geldt voor de contactambtenaren, kan worden verkend of het gemeten effect bij die aanpassing inderdaad van richting verandert. Ook dit maakt het onderwijs een interessante en relevante context om te onderzoeken.

### **3.2 Sampling en dataverzameling**

Het onderzoek richt zich op leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland. Het primair onderwijs is buiten beschouwing gelaten, aangezien het gebruikelijk is dat leraren in het primair onderwijs slechts een enkele jaargang onderwijzen en vaak ook maar één en dezelfde klas. Daar horen ook de laagste klassen bij, waardoor het in verband met ons onderzoeksdesign lastig zou zijn om een vignette te ontwerpen dat voor de gehele populatie realistisch zou blijken. In het voortgezet onderwijs is het echter gangbaar dat leraren aan meerdere jaargangen een enkel vak doceren, waardoor we met een vignette dat spreekt over een leerling van 15 jaar een voor deze gehele doelgroep zo herkenbaar en realistisch mogelijke casus denken te hebben kunnen voorleggen (zie § 3.3).

Om over de gehele populatie uitspraken te kunnen doen, is een enkelvoudige aselechte steekproef getrokken gebaseerd op een door de Dienst Uitvoering Onderwijs beschikbaar gestelde lijst met daarop alle 466 vestigingen van scholen in het openbaar voortgezet onderwijs in Nederland. Via de internetpagina's van deze scholen is geprobeerd om van elke vestiging afzonderlijk een e-mailadres te achterhalen. Een aantal scholen bleek echter vanuit een samenwerkingsverband een vestiging overstijgend e-mail-adres te hanteren. Weer andere scholen bleken met een online contactformulier te werken in plaats van met een openbaar e-mailadres. Uiteindelijk is er een lijst met 307 e-mailadressen samengesteld, via welke het experiment middels een online survey in week 19 van 2022 is verspreid. Het survey is daarnaast ook gedeeld met leraren in het voortgezet onderwijs uit het eigen netwerk.



De volledige data is uiteindelijk opgehaald in week 19 en de eerste helft van week 20 in 2022.

### **3.3 Onderzoeksdesign**

#### Verantwoording

Met de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag wordt er gezocht naar een mogelijk verband tussen verschillende eigenschappen van leerlingen en de bereidheid bij leraren om deze leerlingen extra hulp te bieden. Voor het aantonen van een causale relatie tussen deze variabelen is een experiment als kwantitatieve onderzoeksmethode het meest geschikt. Met een experiment als onderzoeksdesign is het namelijk mogelijk om alternatieve verklaringen voor het gemeten effect uit te sluiten (Bryman, 2016, p. 44). Door een onafhankelijke variabele te manipuleren en te meten wat het effect is op een afhankelijke variabele, kan met een experiment zodoende causaliteit worden aangetoond. Een belangrijk voorwaarde hiervoor is dat er naast een experimentele groep die aan de manipulatie wordt blootgesteld ook een controlegroep is voor wie dat niet geldt. In plaats van een controlegroep kan er ook sprake zijn van een of meerdere groepen die aan verschillende vormen van manipulatie worden blootgesteld, waarbij in alle gevallen geldt dat de participanten middels randomisatie over de groepen verdeeld dienen te worden (Bryman, 2016, p. 691). Randomisatie houdt in dat alle participanten willekeurig aan een van de groepen worden toebedeeld en op die manier ook allen een gelijke kans hebben om aan een bepaalde manipulatie te worden blootgesteld (Bryman, 2016, p. 45).

Met ons onderzoek repliceren we gedeeltelijk dat van Guul et al. (2020). De repliceerbaarheid van onderzoek wordt gezien als een belangrijk wetenschappelijk principe en maakt het mogelijk om het bestaan van een eerder onderzocht fenomeen met extra bewijs te bekrachtigen of aan de andere kant juist tegen te spreken (Pedersen & Stritch, 2018). Het is relevant om het onderzoek van Guul et al. (2020) te repliceren, omdat het de resultaten van een vergelijkbaar onderzoek van Jilke en Tummers (2018) deels tegenspreekt. Replicatie van hun studie kan bijdragen aan een verklaring voor dat gevonden verschil. Van belang is daarbij dat we de studie van Guul et al. (2020) verplaatsen naar de onderzoekscontext van die van Jilke en Tummers

(2018). Daarnaast breiden we het onderzoek uit ten aanzien van de onafhankelijke variabele waarbij geen verschil werd gevonden tussen beide studies (motivatie). Hoewel we ons onderzoek hebben vormgegeven aan de hand van een zo vergelijkbaar mogelijke methodiek als gehanteerd door Guul et al. (2020), wijkt onze replicatie op een aantal aspecten dan ook af. Volgens de typologie van Tsang en Kwan (1999), betreft onze studie daarmee het replicatietype van “generalisatie en extensie”, omdat er gekeken wordt naar een andere populatie dan in het oorspronkelijke onderzoek en ook de metingen en analyse niet een-op-een van Guul et al. (2020) worden overgenomen (Walker, James & Brewer, 2017, p. 1225).

### Design

Het onderzoek betreft zoals gezegd een gedeeltelijke replicatie van het onderzoek van Guul et al. (2020). Hoewel we voor wat betreft de gebruikte methode zoveel mogelijk trouw zijn gebleven aan de oorspronkelijke studie, is er ook een aantal belangrijke verschillen. Zo generaliseren we het onderzoek naar een andere context (onderwijs versus sociale dienst), en onderzoeken we daarbinnen een andere populatie (leraren versus ambtenaren van de sociale dienst) op een ander moment in de tijd (2017/2018 versus 2022) en in een ander land (Denemarken versus Nederland). Ten aanzien van een van de onafhankelijke variabelen uit de oorspronkelijke studie is er bovendien sprake van extensie. We meten namelijk niet de invloed van de mate van motivatie (laag - hoog) op de afhankelijke variabele, maar de invloed van de soort motivatie (extrinsiek - intrinsiek).

Het onderzoeksdesign betreft een 2 x 2 factorieel experimenteel survey, vergelijkbaar qua opzet aan dat van Guul et al. (2020). Dit stelt ons in staat om te testen wat het effect is van de mate van competentie en het soort motivatie bij leerlingen op de bereidheid van leraren om extra hulp te bieden. Voor het onderzoek is een vignette opgesteld met daarin een zo neutraal mogelijke omschrijving van een hypothetische situatie en leerling. De competentie (laag - hoog) en motivatie (extrinsiek - intrinsiek) van de leerling is daarbij gemanipuleerd op zo'n manier dat alle vier de mogelijke combinaties van condities een voor de leraar zo realistisch mogelijke casus opleveren (zie Tabel 4).

Hoewel het niet ongebruikelijk is om in vergelijkbare onderzoeken het geslacht in een casus te laten afleiden uit de naam, kiezen we er bewust voor om geen namen te noemen en zodoende te voorkomen dat eventuele associaties van namen met etniciteit of sociaal-economische status een rol kunnen spelen in het oordeel van de leraar (de Boer, 2020; Jilke & Tummers, 2018). Leerlingen worden daarom in navolging van Guul et al. (2020) aangeduid met leerling X.

**Tabel 4**

*Manipulaties van competentie en motivatie*

<b>Competentie (laag)</b>	<b>Competentie (hoog)</b>
X <b>blijft</b> qua cijfers <b>achter</b> ten opzichte van klasgenoten. Het afgelopen schooljaar is X zelfs <b>maar nipt</b> overgegaan naar het volgende jaar.	X <b>loopt</b> qua cijfers <b>voor</b> ten opzichte van klasgenoten. Het afgelopen schooljaar is X zelfs <b>met gemak</b> overgegaan naar het volgende jaar.
<b>Motivatie (extrinsiek)</b>	<b>Motivatie (intrinsiek)</b>
U kent X als een harde werker. X toont echter <b>geen oprechte</b> interesse in uw lesstof en is <b>alleen gemotiveerd</b> als een opdracht <b>meetelt</b> voor een cijfer.	U kent X als een harde werker. X toont bovendien <b>oprechte</b> interesse in uw lesstof en is daardoor <b>ook gemotiveerd</b> als een opdracht <b>niet meetelt</b> voor een cijfer.

Het onderzoek betreft een *between-subjects* design. Dit betekent dat iedere leraar gevraagd wordt zich uit te spreken over slechts een enkele leerling. We onderkennen de gevolgen van deze keuze ten aanzien van het hogere benodigd aantal respondenten ten opzichte van een *within-subjects* design voor voldoende statistische power, maar vinden het risico op een *learning bias* in het geval van een *within-subjects* design evenals Guul et al. (2020) zwaarder wegen. Aangezien we binnen het experiment vier leerlingtypes onderscheiden, is het van belang dat alle respondenten een gelijke kans hebben om een van de types te treffen in het survey. Middels randomisatie zorgen we er daarom voor dat leraren willekeurig verdeeld worden over de verschillende leerlingtypes (Bryman, 2016, p. 45).

## Vignette

Het vignette (zie Figuur 1), is geïntegreerd in een online survey en wordt voorafgegaan door een inleidende tekst met instructie:

*“In het kader van het onderzoek zijn we geïnteresseerd in hoe u zich zou gedragen in een denkbeeldige situatie. We vragen u daarom aandachtig de omschrijving van deze situatie op de volgende pagina door te lezen en de daaropvolgende vraag erover te beantwoorden. Houd er rekening mee dat het niet mogelijk is om terug te gaan in het onderzoek en u daardoor de omschrijving slechts één keer kunt lezen. Stelt u zich voor dat de situatie zich in werkelijkheid zou voordoen. Houd in gedachten dat uw antwoord strikt vertrouwelijk blijft en probeer eerlijk te zijn.”*

### **Figuur 1**

#### *Het vignette*

---

X is een leerling van 15 jaar en zit bij u in de klas.

De mentor van X heeft naar aanleiding van een ouderavond contact met u opgenomen en gevraagd of u de komende tijd in de les extra aandacht aan X wilt besteden.

X **blijft** / **loopt** qua cijfers **achter** / **voor** ten opzichte van klasgenoten. Het afgelopen schooljaar is X zelfs **maar nipt** / **met gemak** overgegaan naar het volgende jaar.

U kent X als een harde werker.

X toont (echter) **geen oprechte** / (bovendien) **oprechte** interesse in uw lesstof en is **alleen gemotiveerd** als een opdracht **meetelt** voor een cijfer / (daardoor) **ook gemotiveerd** als een opdracht **niet meetelt** voor een cijfer.

Als leraar heeft u mogelijk te maken met een aanzienlijke werkdruk.

Hoe aannemelijk is het dat u leerling X de gevraagde extra hulp zult bieden?

Houd in gedachten dat door extra tijd aan leerling X te besteden, u minder tijd overhoudt voor andere leerlingen.

---

Na het tonen van het vignette wordt, gelijk aan de methode van Guul et al. (2020), aan de participanten gevraagd om hun bereidheid tot het bieden van extra hulp aan de beschreven leerling uit te drukken op een schaal van 0 tot 10.

### 3.4 Operationalisatie variabelen en manipulatiechecks

#### Operationalisatie van competentie

De basis voor de operationalisatie van het concept competentie in het vignette wordt ontleend aan de prestatiecategorieën zoals gebruikt door Jilke en Tummers (2018). Als maat voor de *needed deservingness* en *resource deservingness* van leerlingen maken zij een onderscheid tussen “laagste 5% van de klas”, “scorend in het midden van de klas” en “hoogste 5% van de klas” (Jilke & Tummers, 2018, p. 235). Door te kijken naar de relatieve prestaties van een leerling ten opzichte van de andere leerlingen, ontstaat daarmee een voor een onderwijscontext realistische operationalisatie van de competentie van de cliënt. Gezien onze replicatie van de methode van Guul et al. (2020) en het daarmee gepaard gaande 2 x 2 factorieel design, beperken wij ons echter tot twee condities in plaats van drie. We kennen het concept competentie daarom evenals in de studie van Guul et al. (2020) twee waarden toe, te weten laag en hoog.

We omschrijven de competentie van de leerling in het vignette zoals weergegeven in Tabel 5. Dit is in lijn met het afzetten van de prestaties van de leerling tegen de prestaties van andere leerlingen en geeft daarnaast een indicatie van de mate waarin de leerling de gevraagde extra hulp nodig zou kunnen hebben om in bureaucratische zin succesvol te kunnen zijn (overgaan naar een volgende jaargang).

**Tabel 5**

*Operationalisatie van competentie*

<b>Competentie (laag)</b>	<b>Competentie (hoog)</b>
X <b>blijft</b> qua cijfers <b>achter</b> ten opzichte van klasgenoten. Het afgelopen schooljaar is X zelfs <b>maar nipt</b> overgegaan naar het volgende jaar.	X <b>loopt</b> qua cijfers <b>voor</b> ten opzichte van klasgenoten. Het afgelopen schooljaar is X zelfs <b>met gemak</b> overgegaan naar het volgende jaar.

## Operationalisatie van motivatie

Uitgangspunt voor de operationalisatie van het concept motivatie in het vignette is de Organismic Integration Theory (OIT), die onderdeel is van de in het theoretisch kader besproken Self-Determination Theory van Deci en Ryan (1985). Binnen de OIT-taxonomie van motivatietypen wordt amotivatie onderscheiden van motivatie, en wordt motivatie weer onderverdeeld in intrinsieke motivatie en verschillende soorten van extrinsieke motivatie.

Omdat we de invloed van het soort motivatie op onze afhankelijke variabele zo zuiver mogelijk willen meten, voegen we allereerst een constante toe in het vignette met betrekking tot de mate van motivatie. We baseren ons daarvoor op de operationalisatie van *earned deservingness*, waarbij Jilke en Tummers (2018) een hoog gemotiveerde leerling omschrijven als “hardwerkend” en een laag gemotiveerde leerling als “een beetje lui” (p. 229). De resultaten van zowel Guul et al. (2020) als Jilke en Tummers (2018) laten zien dat contactambtenaren de neiging hebben om meer gemotiveerde cliënten te prioriteren. We kiezen er daarom voor om een hoge motivatie als constante te nemen in de beschrijving van alle leerlingtypen in ons vignette door toevoeging van de zin: “U kent X als een harde werker”.

Voor de operationalisatie van de verschillende soorten motivatie baseren we ons op de definities zoals gegeven door Ryan en Deci (2000). Intrinsieke motivatie wordt door hen gedefinieerd als “het uitvoeren van een activiteit vanwege de inherente genoegens die het met zich meebrengt, in plaats van vanwege een bepaalde consequentie die losstaat van de activiteit” (p. 56). Een veelgebruikte operationalisatie van het concept is de zogeheten *free choice measure*, op basis waarvan bepaald kan worden of iemand uit eigen beweging een activiteit onderneemt of omdat er bepaalde consequenties mee gemoeid zijn (Ryan & Deci, 2000, p. 57). Voorbeelden van met intrinsieke motivatie geassocieerde processen die ze noemen zijn “interesse, plezier en inherente genoegdoening” (p. 61).

Extrinsieke motivatie definiëren Ryan en Deci (2000) als “een construct waarvan sprake is indien een activiteit wordt uitgevoerd teneinde een bepaalde uitkomst te bereiken die losstaat van het uitvoeren van de activiteit zelf” (p. 60). Voorbeelden van met extrinsieke motivatie geassocieerde processen die ze daarbij

noemen zijn “een sterk bewustzijn van een extrinsieke beloning of straf, en compliance” (p. 60).

We omschrijven het concept motivatie van de leerling in het vignette daarom zoals weergegeven in Tabel 6. Op basis van de omschrijving van de leerling als harde werker kan worden uitgesloten dat er sprake is van amotivatie. Door te stellen dat de leerling wel of juist geen oprechte interesse heeft in de lesstof en daarnaast de motivatie van de leerling afhankelijk te maken van of een opdracht wel of niet meetelt voor een cijfer, worden de leerlingen vervolgens opgedeeld in respectievelijk extrinsiek en intrinsiek gemotiveerd.

**Tabel 6**

*Operationalisatie van motivatie*

<b>Motivatie (extrinsiek)</b>	<b>Motivatie (intrinsiek)</b>
U kent X als een harde werker. X toont echter <b>geen oprechte</b> interesse in uw lesstof en is <b>alleen gemotiveerd</b> als een opdracht <b>meetelt</b> voor een cijfer.	U kent X als een harde werker. X toont bovendien <b>oprechte</b> interesse in uw lesstof en is daardoor <b>ook gemotiveerd</b> als een opdracht <b>niet meetelt</b> voor een cijfer.

#### Operationalisatie van cliëntwaarde

Voor de operationalisatie van onze afhankelijke variabele volgen we de methode van Guul et al. (2020). De participanten wordt op basis van het vignette gevraagd om hun bereidheid tot het bieden van extra hulp aan de beschreven leerling uit te drukken op een schaal van 0 tot 10 (0 = helemaal niet bereid; 10 = heel erg bereid).

#### Manipulatiechecks

Het survey wordt afgesloten met een drietal manipulatiechecks. Aan de hand van stellingen betreffende de competentie en motivatie van de leerling uit het vignette wordt getoetst in hoeverre de participanten de verschillende condities van deze variabelen hebben opgemerkt.

De eerste stelling meet voor de variabele competentie in welke mate de respondent zich de leerling uit het vignette als hoog competent herinnert. De tweede en derde stelling meten in welke mate de respondent zich de leerling uit het vignette als respectievelijk intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd herinnert (zie Tabel 7).

## Tabel 7

### Manipulatiechecks

Onderstaande stellingen hebben betrekking op leerling X uit de situatie zoals omschreven op voorgaande pagina. Geef aan in hoeverre u het eens bent met deze stellingen. Het is niet mogelijk om terug te gaan in het onderzoek om de omschrijving van leerling X opnieuw te lezen. Er bestaan geen goede of foute antwoorden.

	Zeer oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Zeer eens
Leerling X presteert bovengemiddeld ten opzichte van klasgenoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerling X is oprecht geïnteresseerd in uw lesstof	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De motivatie van leerling X hangt af van of een opdracht meetelt voor een cijfer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

In de sociale wetenschappen vormen de betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek belangrijke kwaliteitscriteria. In de laatste paragraaf van de methodesectie volgt daarom een reflectie op deze begrippen in relatie tot ons eigen onderzoek.

#### Betrouwbaarheid

Volgens Bryman (2016), gaat het bij de betrouwbaarheid van een onderzoek over de consistentie van de metingen. Hij noemt in dat kader een drietal belangrijke factoren om rekening mee te houden: stabiliteit, interne consistentie en intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid (Bryman, 2016, p. 157).

De factor stabiliteit refereert aan de mate waarin de onderzoeksresultaten bij herhaling van een onderzoek hetzelfde zijn. Wijken de uitkomsten van een herhaalde meting af, dan is er van stabiliteit geen sprake. Het meetinstrument of de onderzoeksmethode is dan minder betrouwbaar (Bryman, 2016, p. 157). De meest zuivere manier om de stabiliteit van een onderzoek vast te stellen is door uitvoering van wat in de typologie van Tsang en Kwan (1999) een “exacte replicatie” wordt genoemd. Volgens Walker et al. (2017), is daarvan sprake indien een onderzoek wordt herhaald met dezelfde populatie en aan de hand van een gelijke methode en analyse (p. 1225). Hoewel onze studie gebaseerd is op de onderzoeksmethode van Guul et al. (2020), richt het onderzoek zich zoals eerder besproken op een andere populatie. Afwijkende



resultaten zouden daarom, anders dan door onbetrouwbaarheid van de methode, ook verklaard kunnen worden door het verschil in populatie.

Voor ons onderzoek geldt dat de betrouwbaarheid op basis van stabiliteit van de metingen vast te stellen is door het onderzoek te herhalen en de resultaten te vergelijken. Aangezien het onderzoek eenmalig is uitgevoerd, is in het kader van deze scriptie de stabiliteit van de resultaten onbekend. Vanuit de onderzoeksopzet en de eerder uitgevoerde vergelijkbare meting van Guul et al. (2020) zijn er echter geen redenen om te veronderstellen dat bij exacte replicatie van ons onderzoek de resultaten anders zouden zijn.

Met interne consistentie wordt bedoeld op de mate waarin er een aantoonbare samenhang is tussen de indicatoren voor een bepaalde meting. Door te toetsen of de manipulaties van de onafhankelijke variabelen geslaagd zijn, dragen onze manipulatiechecks bijvoorbeeld bij aan het vergroten van dit type betrouwbaarheid. Aan de andere kant wordt in ons onderzoek de cliëntwaarde als afhankelijke variabele slechts gemeten op basis van een enkele vraag. Het is daarom niet mogelijk om een maat te geven voor de interne consistentie van deze meting of hiervoor te controleren. Dit maakt de resultaten van ons onderzoek op dit punt dan ook minder betrouwbaar dan wanneer er meerdere indicatoren zouden zijn geweest voor het meten van de cliëntwaarde. Aangezien we in het kader van de replicatie zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke onderzoeksmethode van Guul et al. (2020) wilden blijven, is op dit punt echter bewust niet van de oorspronkelijke studie afgeweken.

De intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid is relevant in het geval er sprake is van meerdere onderzoekers en er bijvoorbeeld per onderzoeker veel subjectieve keuzes moeten worden gemaakt ten aanzien van de codering of interpretatie van verzamelde data. In ons onderzoek is daarvan geen sprake en speelt dit type betrouwbaarheid daarom geen rol.

## Validiteit

Voor het vaststellen van de validiteit van een onderzoek zijn wederom meerdere factoren van belang. Volgens Bryman (2016) zegt de validiteit van een onderzoek in algemene zin iets over of hetgeen er wordt gemeten wel een goede weergave is van de werkelijkheid (p. 41) en of het ook daadwerkelijk meet wat het beoogt te meten (p.

158). Bryman (2016) beschrijft meerdere soorten, waarvan de interne, externe en ecologische validiteit in het kader van ons onderzoek het meest relevant zijn.

Interne validiteit heeft betrekking op het concept van causaliteit: Indien de conclusie van een onderzoek een causaal verband veronderstelt, hoe aannemelijk is het dan dat op basis van de methode dat verband ook daadwerkelijk bestaat en niet is beïnvloed door externe factoren (Bryman, 2016, p. 41)? Zoals bij de verantwoording van het onderzoeksdesign reeds is toegelicht, is een experiment als kwantitatieve onderzoeksmethode bij uitstek geschikt om causaliteit aan te tonen. Door de verschillende gerandomiseerde groepen participanten een uitspraak te laten doen over ons gemanipuleerde vignette, kunnen verschillen in de uitkomst ook worden toegeschreven aan de manipulaties (zie § 3.3). Het kunnen uitsluiten van alternatieve verklaringen voor het gemeten effect draagt op die manier bij aan de interne validiteit van ons onderzoek.

Externe validiteit gaat over de mate waarin de onderzoeksresultaten in een andere context of voor andere groepen respondenten vergelijkbaar zullen zijn. Dit wordt ook wel de generaliseerbaarheid van het onderzoek genoemd (Bryman, 2016, p. 42). In relatie tot ons onderzoek zou de mate van externe validiteit getoetst kunnen worden door het onderzoek bijvoorbeeld te herhalen voor leraren in het primair onderwijs of zou de context van het onderzoek kunnen worden verplaatst naar een ander land. Aangezien ons onderzoek zelf een replicatie betreft, zeggen onze resultaten op die manier dus ook iets over de externe validiteit van het onderzoek van Guul et al. (2020).

De ecologische validiteit van onderzoeksresultaten zegt iets over of hetgeen er is gemeten in werkelijkheid ook bestaat en niet alleen in de setting van het uitgevoerde onderzoek. Hoe meer een sociale wetenschapper voor een onderzoek ingrijpt in een natuurlijke omgeving of zelf een onnatuurlijke omgeving creëert in de vorm van bijvoorbeeld een laboratorium of survey, des te groter het risico dat de resultaten niet ecologisch valide zullen blijken (Bryman, 2016, p. 42). Voor wat betreft de ecologische validiteit laat ons onderzoek daarom te wensen over. In de eerste plaats omdat het een survey betreft, maar bovendien omdat de participanten wordt gevraagd naar de intentie van hun gedrag en het daarmee dus niet meet welk gedrag ze daadwerkelijk vertonen. De kans is aanwezig dat de intentie van een leraar afwijkt van hetgeen zich

in werkelijkheid zou voordoen. De mogelijkheid bestaat namelijk dat een respondent bijvoorbeeld een verkeerde inschatting maakt of een vraag vanuit een veronderstelde sociale wenselijkheid toch anders beantwoordt dan realistisch. Als zowel de interne als de externe validiteit in voldoende mate aanwezig blijken te zijn, zou door een mindere ecologische validiteit de kwaliteit van de onderzoeksresultaten dus alsnog tegen kunnen vallen.

## 4. Resultaten

In de resultatensectie worden de inzichten beschreven die op basis van het onderzoek zijn verkregen. Aan de hand van de beschrijvende statistiek kijken we daarbij in de eerste plaats naar de eigenschappen van de participanten die aan onze studie hebben deelgenomen en de wijze waarop ze over de verschillende behandelgroepen uit ons experiment zijn verdeeld. Vervolgens kijken we met behulp van de toetsende statistiek of de manipulatie van onze onafhankelijke variabelen effectief is gebleken en in lijn was met het onderzoeksdesign. Tenslotte beschrijven en analyseren we aan de hand van de geformuleerde hypotheses de verschillende gemeten effecten op onze afhankelijke variabele. Een nadere interpretatie van de resultaten zal daarna nog aan bod komen in de op deze resultatensectie volgende conclusie en discussie.

### 4.1 Participanten en randomisatie

In totaal hebben 404 leraren uit het voortgezet onderwijs deelgenomen aan het experiment. Tabel 8 toont de beschrijvende statistieken van de steekproef op basis van geslacht, leeftijd en het aantal dienstjaren als docent.

**Tabel 8**

*Beschrijvende statistieken van de steekproef*

	Geslacht					Leeftijd	Dienstjaren
	Totaal	Vrouw	Man	Anders			
<i>N</i>	404	240	162	2	<i>M</i>	44.1	16.1
%	100.0	59.4	40.1	0.5	<i>SD</i>	12.8	11.4

*Noot.* *N* = steekproefgrootte; % = percentage van het totaal; *M* = gemiddelde; *SD* = standaarddeviatie

Zoals in de methodesectie is beschreven zijn de deelnemers aan het onderzoek middels randomisatie toebedeeld aan één van de vier behandelgroepen uit het experiment. In Tabel 9 wordt de uiteindelijke verdeling van de participanten over de verschillende vignettes weergegeven, wederom op basis van geslacht, leeftijd en het aantal dienstjaren als docent.

**Tabel 9***Beschrijvende statistieken per behandelgroep*

Vignette		Totaal	Geslacht				Leeftijd	Dienstjaren
			Vrouw	Man	Anders			
1 Competentie Laag	<i>N</i>	102	62	40	0	<i>M</i>	41.4	14.7
	Motivatie Extrinsiek	%	25.2	15.3	9.9	0.0	<i>SD</i>	12.2
2 Competentie Laag	<i>N</i>	101	66	35	0	<i>M</i>	45.8	16.8
	Motivatie Intrinsiek	%	25.0	16.3	8.7	0.0	<i>SD</i>	12.3
3 Competentie Hoog	<i>N</i>	100	50	49	1	<i>M</i>	45.2	17.1
	Motivatie Extrinsiek	%	24.8	12.4	12.1	0.2	<i>SD</i>	13.4
4 Competentie Hoog	<i>N</i>	101	62	38	1	<i>M</i>	44.1	16.0
	Motivatie Intrinsiek	%	25.0	15.3	9.4	0.2	<i>SD</i>	13.0
Totaal								
	<i>N</i>	404	240	162	2	<i>M</i>	44.1	16.1
	%	100.0	59.4	40.1	0.5	<i>SD</i>	12.8	11.4

*Noot.* *N* = steekproefgrootte; % = percentage van het totaal; *M* = gemiddelde; *SD* = standaarddeviatie

Om te kunnen bepalen of de randomisatie geslaagd is, is er gecontroleerd of er geen significante verschillen zijn tussen de vier behandelgroepen op basis van genoemde kenmerken. Hiervoor zijn verschillende statistische toetsen uitgevoerd.

Voor het geslacht bleek uit toepassing van de Pearson's Chi-kwadraattoets geen significant verschil:  $\chi^2(6) = 7.11$ ;  $p = .31$ . Een voorwaarde voor deze toets is echter dat de frequentie van geen enkele in de dataset voorkomende categorie onder de 5 mag tellen (Field, 2009, p. 692). Aangezien twee participanten hebben aangegeven hun geslacht als 'anders' te zien dan 'vrouw' of 'man', voldoet onze data niet aan deze voorwaarde. We hebben de Pearson's Chi-kwadraattoets om die reden voor de zekerheid een tweede keer uitgevoerd, waarbij de twee participanten met het geslacht 'anders' buiten beschouwing zijn gelaten. Ook deze toets liet geen significant verschil zien tussen de behandelgroepen op basis van geslacht:  $\chi^2(3) = 5.09$ ;  $p = .17$ .

Een significant verschil tussen de behandelgroepen op basis van de leeftijd van de participanten kon worden uitgesloten aan de hand van het uitvoeren van een One-Way ANOVA:  $F(3,400) = 2.45, p = .06$ .

Een One-Way ANOVA voor controle op het aantal dienstjaren als docent liet evenmin een significant verschil zien:  $F(3,400) = .86, p = .46$ . Bij deze laatste ANOVA bleek Levene's Test of Homogeneity of Variances echter significant ( $F(3,400) = 2.955, p = .032$ ), hetgeen in strijd is met de voorwaarden voor deze toets. Om daarvoor te controleren is er daarom ook middels de Games-Howell post hoc test gekeken of de vier groepen significante verschillen van elkaar vertonen. Voor alle onderlinge vergelijkingen bleek hiervan geen sprake ( $p > 0.05$ ).

## 4.2 Manipulatiechecks

Aan de hand van een drietal stellingen is getoetst in welke mate de participanten de verschillende condities van de onafhankelijke variabelen uit het aan hen voorgelegde vignette hebben opgemerkt. In Tabel 10 zijn per manipulatiecheck de beschrijvende statistieken weergegeven.

**Tabel 10**

*Beschrijvende statistieken per manipulatiecheck*

Manipulatiecheck (1 = zeer oneens, 5 = zeer eens)		Competentie		Motivatie	
		Laag	Hoog	Extrinsiek	Intrinsiek
Competentie = Hoog	<i>M</i>	2.20	3.90		
	<i>SD</i>	.93	.78		
	<i>N</i>	203	201		
Motivatie = Intrinsiek	<i>M</i>			2.19	4.20
	<i>SD</i>			.92	.75
	<i>N</i>			202	202
Motivatie = Extrinsiek	<i>M</i>			4.09	2.30
	<i>SD</i>			.90	1.12
	<i>N</i>			202	202

*Noot.* *M* = gemiddelde; *SD* = standaarddeviatie; *N* = steekproefgrootte

### Manipulatiecheck competentie

Voor de variabele competentie is een stelling voorgelegd waarin de leerling uit het vignette als hoog competent wordt omschreven. Op een 5 punts Likertschaal hebben participanten aangegeven in welke mate ze de leerling uit hun vignette inderdaad als hoog competent hebben ervaren (1 = zeer oneens; 5 = zeer eens). Met het uitvoeren van een *t*-test zijn de gemiddelden vergeleken van enerzijds de behandelgroepen waarbij de leerling in het vignette daadwerkelijk hoog competent was ( $M = 3.90$ ;  $SD = .78$ ) en anderzijds de behandelgroepen waarbij de leerling in het vignette als laag competent was omschreven ( $M = 2.20$ ;  $SD = .93$ ). Het verschil tussen deze gemiddelden bleek significant en het effect is groot:  $t(391.29) = -20.02$ ;  $p < .001$ ; Cohen's  $d = 1.99$ . Op basis van dit resultaat kunnen we dan ook concluderen dat de manipulatie van de variabele competentie inderdaad de perceptie van de leraar heeft beïnvloed in de verwachte richting voor wat betreft de competentie van de leerling uit het vignette.

### Manipulatiechecks motivatie

Voor de variabele motivatie zijn twee stellingen voorgelegd. Een waarin de leerling uit het vignette als intrinsiek gemotiveerd wordt omschreven en een andere waarin de leerling als extrinsiek gemotiveerd wordt omschreven. In reactie op deze stellingen hebben de participanten op een 5 punts Likertschaal aangegeven in welke mate ze de leerling uit hun vignette inderdaad als respectievelijk intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd hebben ervaren (1 = zeer oneens; 5 = zeer eens).

De resultaten van de uitgevoerde *t*-test voor intrinsieke motivatie tonen een significant verschil aan tussen het gemiddelde van de respondenten die als manipulatie daadwerkelijk een intrinsiek gemotiveerde leerling hadden enerzijds ( $M = 4.20$ ;  $SD = .75$ ) en de respondenten die een extrinsiek gemotiveerde leerling troffen anderzijds ( $M = 2.19$ ;  $SD = .92$ ):  $t(387.22) = -23.99$ ;  $p < .001$ . Het effect bleek groot: Cohen's  $d = 2.39$ . Uit de resultaten van de uitgevoerde *t*-test voor extrinsieke motivatie bleek eveneens een significant verschil tussen het gemiddelde van de respondenten die inderdaad geconfronteerd waren met een extrinsiek gemotiveerde leerling ( $M = 4.09$ ;  $SD = .90$ ) en zij die daarentegen geconfronteerd waren met een

intrinsiek gemotiveerde leerling ( $M = 2.30$ ;  $SD = 1.12$ ):  $t(384.59) = 17.78$ ;  $p < .001$ . Het effect is wederom groot: Cohen's  $d = 1.77$ .

Op basis van deze resultaten kan ook voor de manipulatie van de variabele motivatie worden geconcludeerd dat de perceptie van de leraar betreffende het soort motivatie van de leerling uit het vignette in de verwachte richting is beïnvloed.

### 4.3 Cliëntwaarde per behandelgroep

Door aan de participanten van ons onderzoek te vragen in hoeverre zij bereid waren om aan een specifieke leerling extra hulp te bieden, hebben we de gemiddelde cliëntwaarde van desbetreffende leerling als afhankelijke variabele meetbaar gemaakt op een 11 punts Likertschaal (0 = helemaal niet bereid; 10 = heel erg bereid). De resultaten zijn opgenomen in Tabel 11, waarin naast de gemiddelde cliëntwaarde per behandelgroep ook de beschrijvende statistieken worden getoond ten aanzien van de steekproefgrootte en standaardafwijkingen. Teneinde onze hypothesen te kunnen toetsen is een factoriële ANOVA uitgevoerd, waarvan de uitkomsten hieronder in een drietal paragrafen worden weergegeven en toegelicht.

**Tabel 11**

*Cliëntwaarde. Beschrijvende statistieken per behandeling*

Motivatie	Competentie						Totaal		
	Laag			Hoog			M	SD	N
	M	SD	N	M	SD	N			
Extrinsiek	7.62	1.64	102	6.86	2.20	100	7.24	1.97	202
Intrinsiek	8.66	1.37	101	7.65	1.85	101	8.16	1.76	202
Totaal	8.14	1.60	203	7.26	2.11	201	7,70	1.92	404

*Noot.* M = gemiddelde; SD = standaarddeviatie; N = steekproefgrootte

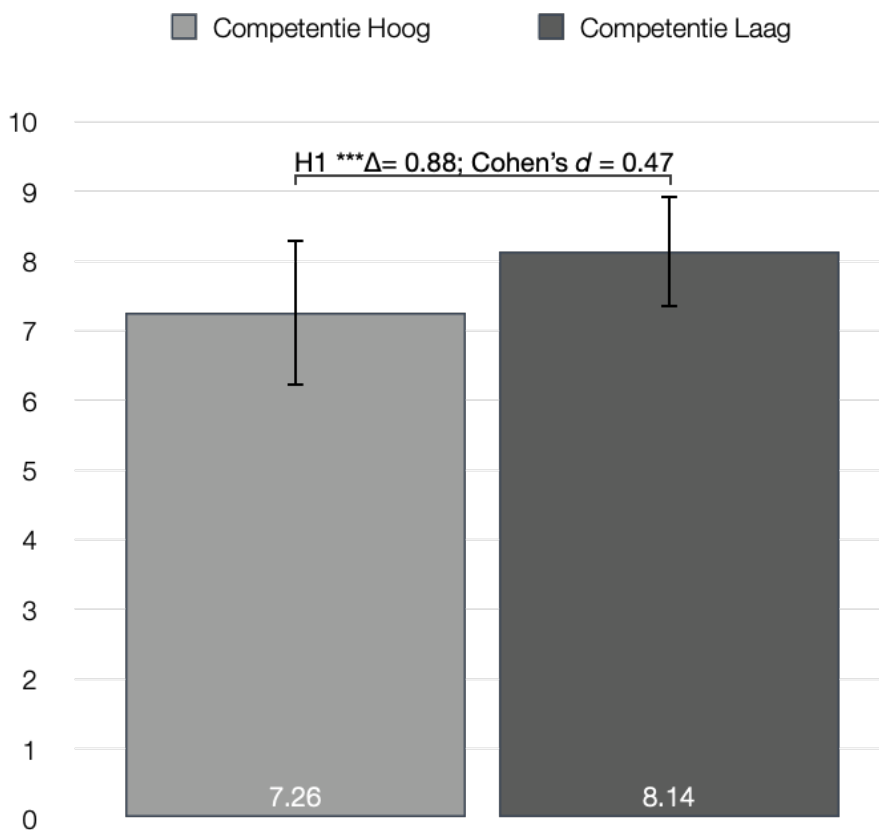


#### 4.4 De invloed van competentie (H1)

Uit de uitgevoerde factoriële ANOVA blijkt in de eerste plaats dat er een significant hoofdeffect is van medium grootte voor wat betreft de onafhankelijke variabele competentie op de afhankelijke variabele cliëntwaarde:  $F(1, 400) = 23.95$ ;  $p < .001$ ; Cohen's  $d = 0.47$  (zie Figuur 2). Op basis van dit resultaat kan H1 worden aangenomen, aangezien de bereidheid bij de ondervraagde leraren om extra hulp te bieden significant groter bleek bij een leerling die laag competent is ( $M = 8.14$ ) dan bij een leerling die hoog competent is ( $M = 7.26$ ;  $\Delta = 0.88$ ).

**Figuur 2**

*Cliëntwaarde (0-10) per behandeling voor de onafhankelijke variabele competentie, met standaardafwijking en hoofdeffect.*



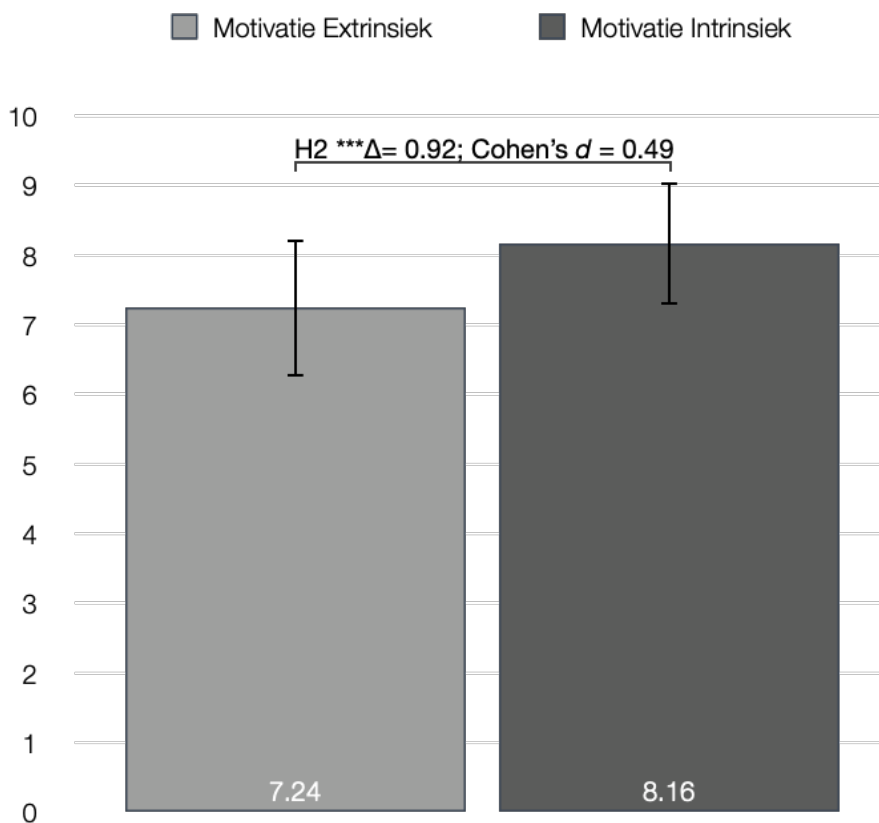
Noot.  $\Delta$  = verschil in gemiddelde per behandeling. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

## 4.5 De invloed van motivatie (H2)

Voor de onafhankelijke variabele motivatie, laten de uitkomsten van de factoriële ANOVA eveneens een significant hoofdeffect zien, wederom van medium grootte:  $F(1, 400) = 25.93$ ;  $p < .001$ ; Cohen's  $d = 0.49$  (zie Figuur 3). Gezien de richting van het effect, kan daardoor ook H2 worden aangenomen. Het resultaat toont namelijk dat de bereidheid bij de ondervraagde leraren om extra hulp te bieden significant groter bleek bij een leerling die intrinsiek gemotiveerd is ( $M = 8.16$ ) dan bij een leerling die extrinsiek gemotiveerd is ( $M = 7.24$ ;  $\Delta = 0.92$ ).

**Figuur 3**

*Cliëntwaarde (0-10) per behandeling voor de onafhankelijke variabele motivatie, met standaardafwijking en hoofdeffect.*



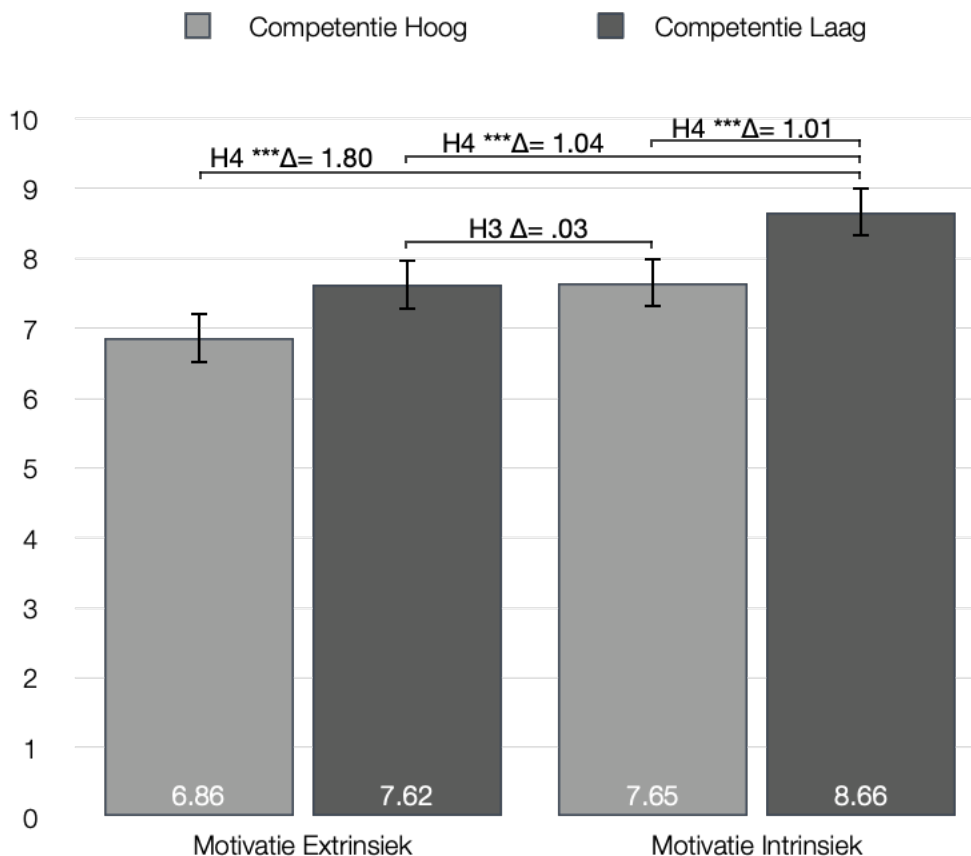
Noot.  $\Delta$  = verschil in gemiddelde per behandeling. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

#### 4.6 De invloed van competentie x motivatie (H3, H4)

Van een algeheel interactie-effect tussen de beide onafhankelijke variabelen in onze studie is op basis van de factoriële ANOVA geen sprake:  $F(1, 400) = .488$ ;  $p = .485$ . De resultaten zoals weergegeven in Figuur 4 maken daarmee dat H3 dient te worden verworpen: Leraren toonden gemiddeld een nagenoeg gelijke bereidheid tot het bieden van extra hulp aan een laag competente en extrinsiek gemotiveerde leerling ( $M = 7.62$ ) dan aan een hoog competente en intrinsiek gemotiveerde leerling ( $M = 7.65$ ;  $\Delta = 0.03$ ). De hypothese H3 ging bij deze vergelijking echter uit van een significant verschil, dat volgens ons onderzoek dus niet aanwezig blijkt te zijn ( $p > 0.05$ ).

**Figuur 4**

*Cliëntwaarde (0-10) per behandeling, met 95% Confidence Intervals.*



*Noot.*  $\Delta$  = verschil in gemiddelde per behandeling. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Voor H4 bieden de uitkomsten van onze studie daarentegen wel statistische onderbouwing: Gemiddeld genomen toonden leraren namelijk inderdaad de grootste bereidheid tot het bieden van extra hulp in het geval van de laag competente en intrinsiek gemotiveerde leerling ( $M = 8.66$ ). Vergeleken met de andere behandelgroepen, bleken de effecten alle significant ( $p < .001$ ) en van medium tot grote omvang: Cohen's  $d = 0.62$  (hoog competente, intrinsiek gemotiveerde leerling:  $M = 7.65$ ;  $\Delta = 1.01$ ); Cohen's  $d = 0.69$  (laag competente, extrinsiek gemotiveerde leerling:  $M = 7.62$ ;  $\Delta = 1.04$ ); Cohen's  $d = 0.98$  (hoog competente, extrinsiek gemotiveerde leerling:  $M = 6.86$ ;  $\Delta = 1.80$ ).

Bij uitvoering van de factoriële ANOVA bleek Levene's Test of Equality of Error Variances significant:  $F(3,400) = 2.955$ ,  $p = .032$ . Daarmee is een van de voorwaarden voor deze toets geschonden. Ondanks de relatief hoge  $N$  en het feit dat onze groepen alle ongeveer even groot zijn, is er voor de zekerheid in aanvulling op de factoriële ANOVA daarom ook nog een One-Way ANOVA gedraaid met een Games-Howell post hoc test om de robuustheid van de resultaten te verifiëren. De vier verschillende behandelgroepen zijn bij deze One-Way ANOVA als factor opgevoerd, met de cliëntwaarde als afhankelijke variabele. Controle aan de hand van de resultaten van de Games-Howell post hoc test laten in alle bovenstaande genoemde significante effecten eenzelfde  $p$ -waarde zien ( $p < .001$ ).

#### **4.7 Statistische power**

Om een uitspraak te kunnen doen over de statistische kracht van de gevonden resultaten, is met behulp van het programma G\*Power 3.1 een poweranalyse uitgevoerd. Uitgangspunt bij deze analyse was de gevonden medium effectgrootte in Cohen's  $d$ . Voor een  $F$ -test (ANOVA) laat dat zich volgens Cohen (1988) vertalen naar een Effect size  $f$  van 0.25. De uitkomst van de analyse liet zien dat voor een Power van 0.95 ( $1-\beta$  err prob), met een foutmarge van 0.05 ( $\alpha$  err prob), er bij vier groepen een minimale steekproefgrootte van 400 is vereist. Met een aantal van 404 respondenten beschikt het experiment dus over voldoende statistische kracht.

## 5. Conclusie en discussie

In het laatste deel van deze scriptie wordt in antwoord op de centrale onderzoeksvraag en de twee empirische deelvragen allereerst een conclusie geformuleerd. Vervolgens staan we in de discussiesectie stil bij wat deze conclusie betekent voor de aan het onderzoek ten grondslag liggende theorie en bespreken we een aantal implicaties voor de bestudeerde praktijk. We verwerken hierin ook enkele suggesties voor vervolgonderzoek en sluiten uiteindelijk af met een reflectie op het doorlopen onderzoeksproces.

### 5.1 Beantwoording onderzoeksvraag en conclusie

Met het in deze scriptie beschreven onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op de onderstaande onderzoeksvraag:

*Wat is het effect van de mate van competentie en het soort motivatie van leerlingen op de bereidheid van leraren om hulp te bieden?*

Daartoe was de onderzoeksvraag gesplitst in twee empirische deelvragen:

1. *Wat is de invloed van de competentie van leerlingen op door leraren geboden hulp?*
2. *Wat is de invloed van de motivatie van leerlingen op door leraren geboden hulp?*

Empirische deelvraag 1: De invloed van competentie

De in het vorige hoofdstuk gepresenteerde onderzoeksresultaten laten zien dat de mate waarin een leerling zich competent toont een significante invloed heeft op de bereidheid van leraren om desgevraagd extra hulp te bieden aan deze leerling. Zoals was verwacht, is de gemiddelde hulpbereid van leraren bij laag competente leerlingen hoger dan bij hoog competente leerlingen. Deze bevindingen laten zien dat leraren de prestaties van een leerling inderdaad, bewust of onbewust, mee laten wegen in de beoordeling of ze extra tijd in een leerling willen investeren. Hoe beter een leerling uit zichzelf al presteert, hoe minder hulp deze leerling dus kan verwachten, gegeven de situatie dat een leraar zijn of haar tijd nu eenmaal noodgedwongen verdeelt. Met andere woorden: De invloed van de mate van competentie van leerlingen is dat het ervoor zorgt dat leraren meer of juist minder hulp bieden.

## Empirische deelvraag 2: De invloed van motivatie

Uit de onderzoeksresultaten blijkt eveneens dat het soort motivatie van een leerling een significante invloed heeft op de bereidheid van leraren om extra hulp te bieden aan deze leerling. Gemiddeld genomen is de hulpbereidheid bij een extrinsiek gemotiveerde leerling lager dan bij een leerling die intrinsiek gemotiveerd is. Een leerling die intrinsiek gemotiveerd is, kan op basis van deze resultaten dan ook op meer hulp rekenen dan een leerling die even hard werkt, maar extrinsiek gemotiveerd is. Met andere woorden: De invloed van de motivatie van leerlingen is dat leraren afhankelijk van het soort motivatie meer of juist minder hulp bieden.

## Conclusie

Met de op basis van het onderzoek verkregen antwoorden op de twee empirische deelvragen, kunnen we in antwoord op onze centrale onderzoeksvraag concluderen dat eigenschappen als competentie en motivatie bij leerlingen medebepalend zijn voor de mate waarin leraren zich bereid tonen om hulp te bieden. Het effect van verschillen in de mate van competentie en het soort motivatie van leerlingen is dat ze leiden tot significante verschillen in de hulpbereidheid bij leraren: De gemiddelde hulpbereid van leraren bij een laag competente leerling ( $M = 8.14$ ), is hoger dan bij een hoog competente leerling ( $M = 7.26$ ;  $\Delta = 0.88$ ). Het verschil is significant ( $p < .001$ ) en de effectgrootte is medium (Cohen's  $d = 0.47$ ); De gemiddelde hulpbereidheid van leraren bij een extrinsiek gemotiveerde leerling ( $M = 7.24$ ), is lager dan bij een leerling die intrinsiek gemotiveerd is ( $M = 8.16$ ;  $\Delta = 0.92$ ). Het verschil is significant ( $p < .001$ ) en de effectgrootte is medium (Cohen's  $d = 0.49$ ).

## 5.2 Discussie

### Theoretische implicaties

Naar aanleiding van de gepresenteerde resultaten en de op basis daarvan geformuleerde conclusie, is er een aantal punten dat in het oog springt ten aanzien van de theorie die aan het onderzoek ten grondslag lag.

Allereerst voor wat betreft het hoofdeffect van de onafhankelijke variabele competentie, dat zoals verwacht van richting is veranderd ten opzichte van het onderzoek van Guul et al. (2020). Door hun studie te generaliseren naar de beleidsomgeving van het onderwijs, bleek het eerder aangetoonde effect zelfs volledig om te keren. De door Guul et al. (2020) ondervraagde contactambtenaren bij de sociale dienst investeerden hun tijd en aandacht immers eerder in de hoog competente cliënten dan in diegenen die minder presteerden. In tegenstelling dus tot de leraren uit ons onderzoek. Zoals gezegd was dit tegengestelde effect ook voorzien. Op basis van de bevindingen van Jilke en Tummers (2018), leek het vooraf namelijk aannemelijk dat de hulpbereidheid onder leraren gemiddeld genomen groter zou blijken bij de minder presterende leerlingen dan bij goed presterende leerlingen. Echter, Jilke en Tummers (2018) lieten in hun onderzoeksopzet leraren ook daadwerkelijk kiezen tussen in competentie van elkaar verschillende leerlingen. In onze replicatie van de methode van Guul et al. (2020) was het gegeven dat de prioritering van de ene leerling ten koste gaat van de andere meer impliciet. Het was daarom nog maar de vraag of, en in welke mate, de competentie van een leerling van invloed zou zijn op onze afhankelijke variabele van hulpbereid bij leraren.

Met het aantonen van dit omgekeerde effect, onderstreept ons onderzoek de suggestie dat het beleidsdomein en de daarbinnen geldende taakopvatting onder contactambtenaren bepalend is voor de invloed die een dergelijke eigenschap van een cliënt heeft op de behandeling die hij of zij uiteindelijk vanuit een ambtenaar kan verwachten. Met andere woorden, wat in de ene context werkt, werkt in een andere context mogelijk niet op dezelfde manier of wellicht dus zelfs omgekeerd. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het narratief van de *citizen agent* in het onderwijs meer nadruk heeft dan dat van de *state agent*. Voor vervolgonderzoek is dit dan ook een belangrijk inzicht om rekening mee te houden, met name voor wat

betreft de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten naar een andere werkomgeving en het aldaar dominante narratief. Om een nadrukkelijker link te kunnen leggen met genoemde narratieven, is het bij vervolgonderzoek ook aan te bevelen om de taakopvatting van respondenten onderdeel te maken van de uitvraag. Bijvoorbeeld door in een volgend survey eveneens vragen op te nemen ten aanzien van iemands taakopvatting, die expliciet aan de concepten van *state agent* en *citizen agent* kunnen worden gerelateerd.

Een tweede interessante constatering betreft de extensie van de onafhankelijke variabele van motivatie. Zowel in het onderzoek van Jilke en Tummers (2018) als in dat van Guul et al. (2020) is de motivatie bij een cliënt aanwezig in meer of in mindere mate. Zo zijn de werkzoekenden van Guul et al. (2020) bijvoorbeeld geïmmiteerd of juist ongemotiveerd en zijn de leerlingen bij Jilke en Tummers (2018) hardwerkend of een beetje lui. In onze onderzoeksopzet is voor de mate van motivatie daarom bewust een constante opgevoerd door alle leerlingen als hardwerkend te presenteren. Hierdoor zou het gevonden effect van het soort motivatie op de hulpbereidheid van leraren niet terug te voeren zijn op de mate van motivatie. In lijn met onze hypothese blijkt uit ons onderzoek dat intrinsieke motivatie bij een leerling tot significant meer hulpbereid bij een leraar leidt dan wanneer dezelfde leerling extrinsiek gemotiveerd is. Intrinsieke motivatie maakt dus kennelijk iets los bij leraren wat de hulpbereidheid doet toenemen. Dit resultaat toont aan dat het concept motivatie meer complexiteit in zich draagt dan enkel op basis van de onderzoeken van Guul et al. (2020) en Jilke en Tummers (2018) kon worden verondersteld. Los van de hoeveelheid inzet die iemand toont, is op basis van ons onderzoek de aanleiding voor iemands inzet blijkbaar minstens zo belangrijk voor het resultaat. Uit ons onderzoek is echter niet op te maken waar dat precies door wordt veroorzaakt. Voor wat betreft de aangetoonde invloed van competentie kan worden beargumenteerd dat een laag competente leerling meer hulp nodig heeft om te slagen, waardoor de hulpbereidheid bij de leraar ook groter is. Voor de invloed van het soort motivatie lijkt een vergelijkbaar argument echter niet op te gaan. Integendeel, een leerling die intrinsiek gemotiveerd is zou enkel op basis van de soort motivatie mogelijk zelfs een grotere kans van slagen hebben dan een leerling met een extrinsieke motivatie. Het vermoeden bestaat daarom dat de



soort motivatie als eigenschap van een leerling een ander mechanisme in werking zet dan de mate van competentie. Het zou daarom interessant kunnen zijn om deze geconstateerde invloed van de soort motivatie op de hulpbereidheid van leraren nader te onderzoeken. Door middel van een kwalitatieve onderzoeksmethode, bijvoorbeeld door het afnemen van interviews, zouden leraren specifiek op dit onderdeel kunnen worden bevraagd. Dergelijk vervolgonderzoek zou zodoende meer inzicht kunnen verschaffen in het waarom achter dit gevonden effect.

Een derde opmerkelijk onderzoeksresultaat is de constatering dat de mate van competentie en het soort motivatie van een leerling de hulpbereidheid van een leraar beïnvloeden in onderlinge samenhang. Een leerling die slecht presteert verdient bijvoorbeeld alleen op basis van het hoofdeffect van de variabele competentie statistisch gezien meer aandacht van de leraar dan een leerling die goed presteert (respectievelijk  $M = 8.14$  en  $M = 7.26$ ;  $\Delta = 0.88$ ;  $p < .001$ ). Echter, als de desbetreffende leerling naast laag competent ook extrinsiek gemotiveerd is en afgezet wordt tegen een weliswaar hoog competente, maar intrinsiek gemotiveerde leerling, dan kunnen ze beiden op nagenoeg dezelfde hulpbereidheid van de leraar rekenen (respectievelijk  $M = 7.62$  en  $M = 7.65$ ;  $\Delta = 0.03$ ;  $p < .001$ ). De invloed van de mate van competentie wordt in deze situatie dan dus als het ware gecompenseerd door het soort motivatie.

Hoewel er evenals in de studie van Guul et al. (2020) geen algehele statistische interactie tussen de onafhankelijke variabelen kon worden aangetoond ( $p = .485$ ), kan het effect dat de ene variabele teweegbrengt ten aanzien van de cliëntwaarde, door de andere variabele dus wel worden 'opgeheven'. Aan de andere kant, kunnen de competentie en motivatie elkaars invloed ook versterken. Zo kan de laag competente en intrinsiek gemotiveerde leerling bijvoorbeeld op beduidend meer hulpbereidheid bij de leraar rekenen ( $M = 8.66$ ), dan de hoog competente en extrinsiek gemotiveerde leerling ( $M = 6.86$ ;  $\Delta = 1.80$ ;  $p < .001$ ). Met Cohen's  $d = 0.98$  is de effectgrootte bij deze vergelijking ook aanzienlijk te noemen.

Samenvattend, laten de bovenstaande bevindingen zien dat de invloed van het soort motivatie van een leerling op de hulpbereidheid van een leraar afhankelijk is van de mate van competentie van desbetreffende leerling - en omgekeerd. Al met al is er

daarom wel degelijk sprake van een zeker samenspel tussen beide eigenschappen. Op basis van ons onderzoek kan de precieze werking hiervan echter nog niet worden vastgesteld. Vervolgonderzoek waarbij het effect van deze variabelen afzonderlijk van elkaar wordt getoetst zou op dit punt wellicht meer inzicht kunnen verschaffen. In aanvulling op de in deze studie gepresenteerde leerlingtypes zouden daarbij bijvoorbeeld ook leerlingtypes kunnen worden opgevoerd waarvan uitsluitend bekend is wat hen drijft (soort motivatie) of waarvan we enkel weten hoe goed ze presteren (mate van competentie).

Tenslotte, zou het voor wat betreft de specifieke combinatie van competentie en motivatie bij leerlingen ook nog interessant kunnen zijn om te onderzoeken in welke omvang het één wellicht relatief vaker samengaat met het ander en er mogelijk zelfs verbanden zijn. Leidt intrinsieke motivatie bijvoorbeeld vaker tot goede prestaties? Of leiden goede prestaties juist tot meer inherente genoegdoening? Door met een vragenlijst het soort motivatie van leerlingen te achterhalen en een koppeling te maken met hun schoolresultaten, zou een getalsmatige verhouding van verschillende leerlingtypes kunnen worden verkregen. In verband met de ecologische validiteit is die verhouding ook relevant voor de impact die vervolgonderzoek uiteindelijk in werkelijkheid heeft.

### Praktische implicaties

Voor de dagelijkse praktijk van leraren in het voortgezet onderwijs brengen onze bevindingen ook een aantal implicaties met zich mee. Allereerst ten aanzien van de bewustwording van het eigen prioriteergedrag, de consequenties daarvan voor individuele leerlingen en de gevolgen die dat meebrengt voor de kansenongelijkheid in het onderwijs. Leraren zijn beperkt in de hoeveelheid tijd die ze tot hun beschikking hebben en ze kunnen dan ook niet iedere leerling volledig op maat bedienen. Dat dwingt hen ook tot het maken van keuzes tussen wie op welk moment, welke soort en welke hoeveelheid aandacht kan krijgen. Hoewel het begrijpelijk is dat bij het maken van dergelijke keuzes bepaalde eigenschappen van leerlingen een beslissende rol kunnen spelen, is het goed als leraren zich daarvan bewust zijn. Vanzelfsprekend is ons onderzoek een versimpelde voorstelling van de realiteit, maar het toont wel degelijk aan dat het samenspel van kenmerken van een leerling significante invloed

uitoefent op de mate waarin een leraar geneigd is zich voor desbetreffende leerling in te spannen. Aangezien in werkelijkheid het geven van prioriteit aan de ene leerling daadwerkelijk ten koste gaat van de andere leerling, zou het daarom wenselijk zijn om bewust oog te houden voor de consequenties die dat kan hebben ten aanzien van het bieden van kanselijkheid voor ieder kind. Een landelijke campagne om hier aandacht voor te vragen door bijvoorbeeld posters op te hangen in lerarenkamers of de gerichte inzet van sociale of meer traditionele media, zou hier een bijdrage aan kunnen leveren. Het hebben van voorkeuren is waarschijnlijk niet tegen te gaan, maar een bewustzijn ten aanzien van het onderliggende proces kan leraren mogelijk helpen om beter geïnformeerde keuzes te maken die bijvoorbeeld zouden kunnen leiden tot een eerlijker verdeling van hun tijd, meer efficiency of wellicht zelfs een hogere werktevredenheid. Om vast te kunnen stellen of dit daadwerkelijk zo is, is echter vervolgonderzoek nodig.

Een ander relevant inzicht voor de praktijk, in het bijzonder voor schoolbestuurders en direct leidinggevenden, is dat de hulpbereid bij de ondervraagde leraren ondanks de hoge werkdruk erg hoog blijkt. Zelfs als die hulp niet per se nodig is. Hoewel de standaarddeviatie ten aanzien van de hulpbereidheid van leraren bij de hoog competente leerlingen weliswaar groter is ( $SD = 2.11$ ) dan bij laag competente leerlingen ( $SD = 1.60$ ), is de gemiddelde hulpbereidheid in beide gevallen toch ruimschoots over het midden van de 11 punts Likertschaal (0 = helemaal niet bereid, 10 = heel erg bereid): Respectievelijk  $M = 7.26$  (hoog competente leerling);  $M = 8.14$  (laag competente leerling). Dit laat zien hoezeer leraren kennelijk bereid zijn om zich extra in te spannen voor een leerling op het moment dat ze daartoe worden opgeroepen. Tegen de achtergrond van de hoge werkdruk onder leraren, roept dit inzicht de vraag op of leraren wellicht meer tegen zichzelf in bescherming zouden moeten worden genomen. De wil om te helpen blijft namelijk erg sterk, ook als de tijd schaars is en de noodzaak niet of minder aanwezig is. Met het oog op de zorgelijke cijfers betreffende het aantal burn-outklachten in het onderwijs, zou een bewustere afweging en dosering van eenieders inzet daarom mogelijk een manier kunnen zijn om de werkdruk wat te verlichten (Algemene Onderwijsbond, 2020). Schoolbestuurders en leidinggevenden zouden hierin een faciliterende rol kunnen spelen.

## Reflectie op het onderzoeksproces

Ter afronding van deze scriptie volgt in aanvulling op al het voorgaande nog een reflectie op het doorlopen onderzoeksproces. In het bijzonder ten aanzien van het onderzoeksdesign, dat een bedreiging in zich draagt ten aanzien van de interne validiteit. Volgens “de tien geboden van experimenteel onderzoek”, ontstaat volgens Lonati, Quiroga, Zehnder en Antonakis (2018) namelijk een oneerlijke vergelijking bij het meten van het effect van twee aan elkaar tegengestelde condities van een onafhankelijke variabele - bijvoorbeeld laag competent versus hoog competent. Lonati et al. (2018) spreken in dergelijke situaties van een vergelijking tussen “medicijn” en “vergif”, waarbij het onduidelijk is welke conditie uiteindelijk verantwoordelijk is voor een gemeten effect (p. 21). Dit risico kan worden weggenomen door in een experiment te allen tijde een controlegroep te hanteren aan de hand van een zogenaamde *baseline*, oftewel een neutrale conditie van de variabele waartegen de overige condities kunnen worden afgezet (Lonati et al., 2018, p. 36). Tijdens het onderzoeksproces is bovengenoemd risico tijdens een review van het onderzoeksvoorstel reeds geconstateerd en is de suggestie gedaan om het design door toevoeging van dergelijke *baselines* aan te passen. Aan deze suggestie is uiteindelijk geen vervolg gegeven. In het kader van de reflectie op het onderzoeksproces hechten we eraan om de argumenten bij deze keuze toe te lichten.

Het eerste argument om de methode van Guul et al. (2020) trouw te blijven vloeit voort uit onze doelstelling van replicatie. Hoewel het onderzoek van Guul et al. (2020) op onderdelen al diende te worden aangepast in verband met de besproken generalisatie en extensie, zou onze studie door toevoeging van neutrale condities aan de onafhankelijke variabelen te ver af komen te staan van hetgeen we voor ogen hadden om nog van replicatie te kunnen spreken. Met name met betrekking tot de vergelijking achteraf van de gevonden resultaten had het de voorkeur om toch zo dicht mogelijk bij de opzet van het onderzoek van Guul et al. (2020) te blijven.

Het tweede argument om het oorspronkelijke design van een 2 x 2 factorieel experimenteel survey intact te laten is de veronderstelde complexiteit van de variabele motivatie ten aanzien van een geopperde neutrale conditie. Hoewel het bij de variabele competentie voor de hand lag een operationalisatie te kiezen gelijkend op die van Jilke en Tummers (2018), bleek een *baseline* voor het soort motivatie minder

vanzelfsprekend. Zoals besproken zijn extrinsieke en intrinsieke motivatie immers geen tegengestelden of uitersten van een continuüm. Hoewel er creatieve oplossingen verkend zijn om hier mee om te gaan, heeft dat uiteindelijk geen bevredigend alternatief opgeleverd en is besloten het onderzoek in de oorspronkelijke opzet uit te voeren.

Een ander inzicht dat het onderzoeksproces heeft opgeleverd betreft de vormgeving van de manipulatiechecks. Bij een klein aantal participanten bleek op dit punt namelijk verwarring te zijn ontstaan. Zoals beschreven, is aan participanten gevraagd om op een 5 punts Likertschaal aan te geven in welke mate ze het met een aantal stellingen over de leerling uit hun vignette eens waren (1 = zeer oneens; 5 = zeer eens). Dit was identiek aan de opzet van Guul et al. (2020): “1 = strongly disagree; 5 = strongly agree” (p. 22). Omdat de stellingen vrij letterlijk teruggrepen op de omschrijving van leerling X uit de verschillende vignettes, bleek deze schaal bij sommigen echter de indruk te wekken dat er van hen gevraagd werd een mening te geven over iets dat vlak daarvoor als feit was gepresenteerd. Dat resulteerde in genoemde gevallen in onbegrip.

Naar aanleiding van een kleinschalige pre-test van het survey onder een aantal docenten uit het eigen netwerk, was voorafgaand aan de daadwerkelijke dataverzameling het bovenstaande signaal al afgegeven, zij het in afgezwakte vorm. Vanuit de ambitie om zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke studie van Guul et al. (2020) te blijven, is de schaal op basis van de feedback uit de pre-test op dat moment echter niet aangepast. Omdat een andere schaal voor de manipulatiechecks de genoemde verwarring mogelijk had kunnen voorkomen is het voornaamste inzicht ten aanzien van het onderzoeksproces op dit punt dat de feedback vanuit de pre-test zwaarder had kunnen worden gewogen.

## Referenties

- Algemene Onderwijsbond (2020, 3 september). *Weer meer burn-outklachten in het onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.aob.nl/nieuws/weer-meer-burn-outklachten-in-het-onderwijs>
- Baviskar, S. (2019). Who Creams? Explaining the Classroom Cream-Skimming Behavior of School Teachers from a Street-Level Bureaucracy Perspective. *International Public Management Journal*, 22(3), 524-559.
- de Boer, N. (2020). How Do Citizens Assess Street-Level Bureaucrats' Warmth and Competence? A Typology and Test. *Public Administration Review*, 80(4), 532-542.
- Brodkin, E. Z. (2011). Policy Work: Street-Level Organizations Under New Managerialism. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(suppl\_2), i253-i277.
- Brodkin, E. Z. (2012). Reflections on Street-Level Bureaucracy: Past, Present, and Future. *Public Administration Review*, 72(6), 940-949.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ekker, J. P. (2021, 11 oktober). Amsterdamprijs voor Aslan Muziekcentrum, Klassen en Cherella Gessel. *Het Parool*. Geraadpleegd via <https://parool.nl>

- van Engen, N., Tummers, L. G., Bekkers, V., & Steijn, B. (2016). Bringing history in: Policy accumulation and general policy alienation. *Public Management Review, 18*(7), 1085-1106.
- van Erven, R. (2020, 27 november). Serie 'Klassen' over ongelijkheid in onderwijs: 'Zo stoer hoe kwetsbaar kinderen zich opstellen'. *NRC Handelsblad*.  
Geraadpleegd via <https://nrc.nl>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*(3), 219–239.
- Guul, T. S., Pedersen, M. J., & Petersen, N. B. G. (2020). Creaming among Caseworkers: Effects of Client Competence and Client Motivation on Caseworkers' Willingness to Help. *Public Administration Review, 81*(1), 12-22.
- Head, B. W. & Alford, J. (2015). Wicked problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society, 47*(6), 711-739.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jilke, S., & Tummers, L. G. (2018). Which Clients are Deserving of Help? A Theoretical Model and Experimental Test. *Journal of Public Administration Research and Theory, 28*(2), 226–238.
- Junge, S. Y. (2022). Administrative Groupings and Equality in Public Service Provision. *Journal of Public Administration Research and Theory, 32*(2), 252–268.

- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*, 30th anniversary ed. New York: Russell Sage Foundation.
- Lonati, S., Quiroga, B.F., Zehnder, C., & Antonakis, J. (2018). On doing relevant and rigorous experiments: Review and recommendations. *Journal of Operations Management*, 64, 19-40.
- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2000). State Agent or Citizen Agent: Two Narratives of Discretion. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2), 329-358.
- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2003). *Cops, Teachers, Counselors: Stories from the Front Lines of Public Service*. Michigan: University of Michigan Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2021a). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2021b). *Tendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2021*. Den Haag: OCW.
- Nijboer, H., & van Meenen, P. H. (2019, 24 juni). Motie van de leden Nijboer en Van Meenen over een nadere verkenning van de SER naar ongelijke kansen [Kamerstuk]. Geraadpleegd via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-35162-8.html>
- Noordegraaf, M. (2015). *Public management: Performance, professionalism and politics*. London: Macmillan Publishers Limited.
- Pedersen, M. J., & Stritch, J. M. (2018). RNICE Model: Evaluating the Contribution of Replication Studies in Public Administration and Management Research. *Public Administration Review*, 78(4), 606-612.



- Raaphorst, N. J. (2017). *Onzekerheid in bureaucratie: naar een sociologisch begrip van besluitvorming door contactambtenaren* [Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam].
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4, 155-169.
- Ropes, E., & de Boer, N. (2021). Compassion towards clients: a scale and test on frontline workers' burnout. *Journal of European Public Policy*, 28(5), 723-741.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Sociaal-Economische Raad (SER). (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. Den Haag: SER.
- Tsang, E.W., & Kwan, K.M. (1999). Replication and Theory Development in Organizational Science: A Critical Realist Perspective. *Academy of Management Review* 24(4), 759-780.
- Tummers, L. G., & Bekkers, V. (2014). Policy Implementation, Street-Level Bureaucracy, and the Importance of Discretion. *Public Management Review*, 16(4), 527-547.
- Tummers, L. G., Bekkers, V., Vink, E., & Musheno, M. (2015). Coping During Public Service Delivery: A Conceptualization and Systematic Review of the

Literature. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(4), 1099-1126.

Visser, J. (2020, 11 april). Waarom naar school gaan dé grote gelijkmaker moet zijn. *de Correspondent*. Geraadpleegd via <https://decorrespondent.nl>

Visser, J. (2021, 15 maart). Onderwijs is niet de grote gelijkmaker. *de Correspondent*. Geraadpleegd via <https://decorrespondent.nl>

Walker, R. M., James, O., & Brewer, G. A. (2017). Replication, experiments and knowledge in public management research. *Public Management Review*, 19(9), 1221-1234.

Winter, S. (2002). Explaining street-level bureaucratic behavior in social and regulatory policies. Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston, MA, 29 augustus – 1 september 2002.