



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond

van der Veen, I.; Weijers, D.; Dijkers, L.; Hornstra, L.; Peetsma, T.

Publication date

2014

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van der Veen, I., Weijers, D., Dijkers, L., Hornstra, L., & Peetsma, T. (2014). *Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond*. (Kohnstamm Instituut rapport; No. 924). Kohnstamm Instituut. <http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/rapporten/pdf/ki924.pdf>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Een praktijkreviewstudie naar het
motiveren van leerlingen met
verschillende prestatieniveaus en
sociale en etnische achtergrond

INEKE VAN DER VEEN

DESIREE WEIJERS

LISELOTTE DIKKERS

LISETTE HORNSTRA

THEA PEETSMA

Een praktijkreviewstudie naar het
motiveren van leerlingen met
verschillende prestatieniveaus en
sociale en etnische achtergrond

INEKE VAN DER VEEN

DESIREE WEIJERS

LISELOTTE DIKKERS

LISETTE HORNSTRA

THEA PEETSMA

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Veen, I. van der, Weijers, D., Dijkers, A.L.C., Hornstra, L. & Peetsma, T.T.D.
Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
(Rapport 924, projectnummer 20643)

Dit onderzoek is gefinancierd door de Programmaraad Praktijkgericht Onderzoek (PPO) van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), dossiernummer 405-14-531

ISBN 978-90-6813-987-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:
Kohnstamm Instituut
Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam
Tel.: 020-525 1226
www.kohnstamminstituut.uva.nl
© Copyright Kohnstamm Instituut, 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Inleiding	11
1 Motivatie en het motiveren van leerlingen (Lisette Hornstra, Ineke van der Veen & Thea Peetsma)	13
2 Informatie over hoe het literatuuronderzoek is uitgevoerd (Liselotte Dikkers & Ineke van der Veen)	21
3 Verschillen in motivatie tussen leerlingen met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond (Desirée Weijers & Lisette Hornstra)	25
3.1 De invloed van de sociaal-economische achtergrond van leerlingen op hun schoolse motivatie	26
3.2 De invloed van de etnische achtergrond van leerlingen op hun schoolse motivatie	34
4 De rol van de docent bij het motiveren van verschillende groepen leerlingen (Liselotte Dikkers & Ineke van der Veen)	47
4.1 Resultaten over autonomie-ondersteuning door de docent bij het lesgeven	48
4.2 Resultaten over de doeloriëntatie van de docent bij het lesgeven	55
5 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen voor de praktijk (Ineke van der Veen & Lisette Hornstra)	59
5.1 De resultaten van deelstudie A over verschillen in motivatie naar SES en etnische herkomst	60
5.2 De resultaten van deelstudie B over de rol van de docent bij het motiveren van verschillende groepen leerlingen	63
5.3 Praktijkaanbevelingen	67
Nawoord	75
Literatuurlijst per hoofdstuk	77

Bijlage 1 Zoektermen	87
Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	91

Samenvatting

Docenten in basis-, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs worden in toenemende mate geconfronteerd met verschillen tussen hun leerlingen. Deze kunnen samenhangen met de sociaal-economische of etnische achtergrond van de leerlingen en mogelijk leiden tot verschillen in motivatie voor school en verschillen in hoe leerlingen het beste gemotiveerd kunnen worden. Voor een docent kunnen alle verschillen het lastig maken om in de uiteenlopende behoeften van hun leerlingen te voorzien en elke leerling goed te motiveren. In deze literatuurreview is gezocht naar internationale en nationale literatuur met een focus op Nederlands onderzoek, ook onderzoek dat niet in de internationale *peer-reviewed* tijdschriften is verschenen. Eerst zijn eventuele verschillen in motivatie van leerlingen in samenhang met hun sociaal-economische of etnische herkomst in kaart gebracht en vervolgens literatuur over de rol van de docent bij het motiveren van verschillende groepen leerlingen.

Onderscheiden motivatiebegrippen

In onderzoek naar motivatie wordt tegenwoordig vooral uitgegaan van twee theorieën, de *Achievement Goal Theory* (AGT) en de *Self-Determination Theory* (SDT). In onderstaande tabel worden de aspecten van motivatie beschreven die vanuit deze twee theorieën zijn onderscheiden en die in dit literatuuronderzoek zijn opgenomen. Ook wordt ingegaan op cognitief zelfvertrouwen en academisch zelfconcept. Dit zijn belangrijke aspecten van motivatie binnen verschillende theorieën.

Tabel De in dit rapport onderscheiden deelaspecten van motivatie

Begrip	Betekenis	Voorbeelditem
Leerdoelen (AGT)	Een leerling wil de leerstof onder de knie krijgen	<i>Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen.</i>
Prestatiedoelen (AGT)	Een leerling wil laten zien dat hij/zij beter is dan anderen (toenaderingsdoel) Een leerling tracht te voorkomen dat anderen zijn/haar mindere kennis of vaardigheid opmerken (vermijdingsdoel)	<i>Wanneer ik een hoger cijfer haal met rekenen dan de meeste klasgenoten, vind ik dat leuk. (toenaderingsdoel) Ik ben tijdens de les bang dat andere leerlingen zullen merken dat ik iets niet begrijp. (vermijdingsdoel)</i>
Intrinsieke motivatie (SDT)	Een leerling leert omwille van interesse en plezier in de stof zelf	<i>Ik vind het leuk om te werken aan taal.</i>
Belang van onderwijs (SDT)	Een leerling leert omdat hij/zij het belang van het leren inziet	<i>Ik maak mijn huiswerk, omdat ik dit belangrijk vind voor mijn verdere schoolloopbaan.</i>
Extrinsieke motivatie (SDT)	Een leerling leert, omdat het moet van anderen of voor een beloning.	<i>Ik doe mijn best op school, omdat dit moet van mijn leerkracht.</i>
Cognitief zelfvertrouwen	Een leerling vertrouwt erop dat hij/zij een goed resultaat kan halen als het erop aankomt.	<i>Ik kan zelfs de moeilijkste opgaven maken als ik mijn best doe.</i>
Academisch zelfconcept	Een leerling meent goed in leren of een vak te zijn	<i>Ik ben goed in scheikunde.</i>

In deze literatuurreview zijn eerst eventuele verschillen in motivatie van leerlingen in samenhang met hun sociaal-economische of etnische herkomst beschreven. Daarna is literatuur over de rol van de docent bij het motiveren van verschillende groepen leerlingen in kaart gebracht. Hierbij hebben we ons specifiek gericht op aanpakken die volgens de twee onderscheiden theorieën effectief zouden zijn. Onderzocht is in hoeverre deze aanpakken even effectief zijn voor leerlingen die verschillen in prestatieniveau, etnische en sociaal-economische achtergrond.

Aanpak met SDT

SDT benadrukt dat leerlingen behoefte hebben zelf hun gedrag te sturen en daarmee behoefte hebben aan autonomie. Docenten die autonomie ondersteunen houden rekening met gevoelens en opvattingen van leerlingen, geven informatie en keuzes, terwijl ze weinig controle en druk uitoefenen. Kernaspecten van autonomie-ondersteuning zijn: het geven van betekenisvolle uitleg, het gebruiken van niet-dwingende taal, het bieden van keuzes en zich kunnen verplaatsen in de leerling (rekening houden met zijn/haar gevoelens). Wanneer de autonomiebeleving van leerlingen wordt versterkt, is te verwachten dat er sprake is van een stimulering van intrinsieke motivatie en leerdoelen. Eveneens draagt het ervaren van meer autonomie-ondersteuning bij aan meer inzet en betere prestaties van leerlingen.

Aanpak met AGT

AGT onderscheidt instructiewijzen die verschillen in de mate waarin ze gericht zijn op prestaties of de individuele vooruitgang van leerlingen. In een prestatiegerichte klas worden prestaties van leerlingen onderling vergeleken en worden hoge cijfers beloond. Daarentegen kunnen prestaties ook beoordeeld worden op basis van getoonde inzet en de mate waarin een leerling vooruit is gegaan ten opzichte van zijn of haar eerdere prestaties. Dit wordt een leergerichte aanpak genoemd. Onderzoek heeft laten zien dat klassen waarin inzet en individuele vooruitgang benadrukt worden, leiden tot betere leerprestaties en minder vermijdingsgedrag dan prestatiegerichte klassen.

Verschillen in motivatie naar sociaal-economische status

41 studies (waaronder zeven uit Nederland) geven informatie over verschillen in motivatie naar sociaal-economische status (SES). Uit het internationale onderzoek blijkt dat leerlingen met een verschillende SES over het algemeen niet verschillen in hun motivatie. Alleen bij academisch zelfconcept komt een verschil in motivatie naar voren tussen leerlingen met een hogere en lagere SES. Leerlingen met een hogere SES hebben een positiever academisch zelfconcept. Daarnaast bleek uit Nederlands onderzoek dat leerlingen met een hogere SES meer cognitief zelfvertrouwen hebben. Leerlingen met een hogere SES presteren gemiddeld ook beter, wat vermoedelijk de onderliggende oorzaak is van hun positievere zelfconcept en hogere cognitief zelfvertrouwen.

In Nederlands onderzoek werden ook verschillen tussen leerlingen met een hogere en lagere SES gevonden in intrinsieke motivatie. Deze bleken echter niet voor alle groepen leerlingen te gelden. Terwijl autochtone leerlingen met een lage en hoge SES niet verschilden in intrinsieke motivatie, bleek voor leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond een *hogere* SES samen te gaan met een *lagere* motivatie. Deze uitkomst kan verklaard worden door de gerichtheid op sociale stijging die onder Turkse en Marokkaanse ouders is gevonden. Vaak was een migratiemotief van Turkse en Marokkaanse ouders de wens om hun kinderen een betere toekomst te bieden, te bereiken met een hoger opleidings- en beroepsniveau voor hun kinderen. Bij leerlingen van Turkse of Marokkaanse herkomst met een hoge SES heeft deze sociale stijging al plaats gevonden of was sociale stijging niet aan de orde.

Verschillen in motivatie naar etnische herkomst

Op basis van 62 studies, waaronder 14 Nederlandse, blijkt dat leerlingen uit minderheidsgroepen over het algemeen evenveel als of meer gemotiveerd zijn dan leerlingen uit de meerderheidsgroep. We vonden enkele verschillen tussen Amerikaanse en Nederlandse/Europese studies. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat leerlingen uit de minderheidsgroepen evenveel als of meer intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd zijn dan leerlingen uit de meerderheidsgroep, evenveel gericht zijn op prestatiedoelen, evenveel of meer gericht zijn op leerdoelen, en meer belang hechten aan onderwijs. Nederlands onderzoek vindt hetzelfde voor leerdoelen en het belang dat gehecht wordt aan onderwijs. Eén Nederlandse studie vindt een sterkere gerichtheid van niet-westers allochtone leerlingen op prestatiedoelen. Nederlands onderzoek laat daarnaast zien dat Marokkaanse en Turkse leerlingen zowel meer intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn dan autochtone leerlingen. Deze bevindingen passen bij de zogenaamde ‘immigrant optimism’ hypothese, waarbij verondersteld wordt dat migrantenouders en hun kinderen een sterk geloof hebben in het nut van het volgen van onderwijs voor maatschappelijk succes in de toekomst.

De bevindingen van de onderzoeken in de Verenigde Staten laten meestal geen verschil zien tussen het cognitief zelfvertrouwen van leerlingen van de minderheidsgroepen en meerderheidsgroep. Wat betreft het academisch zelfconcept van leerlingen toont Amerikaans onderzoek dat leerlingen van de minderheidsgroepen een even hoog of negatiever academisch zelfconcept

hebben. Europese onderzoeken (waaronder Nederlandse onderzoeken), laten allemaal zien dat leerlingen van de minderheidsgroepen een sterker algemeen cognitief zelfvertrouwen hebben. Nederlandse onderzoeken vinden daarnaast dat Marokkaanse, Turkse en Surinaamse leerlingen een even hoog of een positiever academisch zelfconcept hebben vergeleken met autochtone leerlingen. Dit is in veel gevallen niet in overeenstemming met hun prestaties die gemiddeld lager liggen dan de prestaties van leerlingen uit meerderheidsgroepen. Een onderliggende verklaring voor de hogere verwachtingen van leerlingen uit minderheidsgroepen kan te maken hebben met de verwachtingen van ouders. Er is vrij vaak gevonden dat migrantenouders hoge verwachtingen hebben van de school- en beroepsloopbaan van hun kinderen, een hoge mobiliteitsoriëntatie, wat zich kan vertalen in hogere verwachtingen bij hun kinderen over hun studieloopbaan. Dat in Amerikaans onderzoek deze uitkomsten bij de verwachtingen component van motivatie niet worden gevonden, zou te maken kunnen hebben met de zogenaamde ‘attitude-prestatie paradox’, die inhoudt dat leerlingen van minderheidsgroepen niet handelen naar hun grote ambities vanwege twijfels over de toekomstige opbrengst van hun inzet op school in een maatschappij waarin zij zichzelf benadeeld voelen.

De rol van de docent bij het motiveren van verschillende groepen leerlingen

Weinig studies gaan over de mate waarin docenten een leer- of prestatie-gerichte aanpak of een autonomie-ondersteunende aanpak variëren bij leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken. Het lijkt er wel op dat docenten hun aanpak aanpassen aan de leerlingen.

Autonomie-ondersteuning door de docent bij het lesgeven

We vonden vrij weinig, namelijk vier internationale en twee nationale studies die relevant waren voor onze literatuurreview naar de effecten van autonomie-ondersteuning door docenten op leerlingen met verschillende prestatieniveaus, SES en etnische achtergrond. De gevonden artikelen gingen voornamelijk over verschillen naar etniciteit. Over verschillen naar SES zijn nauwelijks artikelen geschreven en over verschillen naar prestatieniveau konden we geen enkel artikel opnemen in onze literatuurreview.

De in de studies onderzochte aspecten van autonomie-ondersteuning betroffen enkele keren de mate van controle die door de docent wordt uitgeoefend bij

het lesgeven. Bij een hoge mate van controle wordt bijvoorbeeld door de docent geen ruimte gegeven voor keuzes of eigen meningen van leerlingen. Hoe hoger de controle, hoe minder de autonomie van leerlingen ondersteund wordt. Een hoge mate van controle wordt in de literatuur benoemd als aspect van 'dwang', de tegenhanger van autonomie-ondersteuning. Ook straf geven en leerlingen zich slecht laten voelen, vallen daar onder. Eén studie heeft dit laatstgenoemde aspect onderzocht. Een ander aspect van autonomie-ondersteuning dat in één studie werd onderzocht, was het aanmoedigen van leerlingen om zelfstandig te denken. Tenslotte werd in één studie het tijdens de les aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen door de docent onderzocht.

In de meeste studies werd een positief verband gevonden tussen autonomie-ondersteuning door de docent en motivatie van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. De meeste studies vonden geen verschillen tussen leerlingen uit etnische minderheidsgroepen en leerlingen uit de meerderheidsgroep. Wel gevonden samenhangen tussen autonomie-ondersteuning en prestaties voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen waren verre van eenduidig. Al met al lijkt het erop dat autonomie-ondersteuning even positief kan zijn voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen als voor leerlingen uit de meerderheidsgroep. Diverse studies hebben laten zien dat het ervaren van autonomie een universele basisbehoefte is die een positief effect heeft op motivatie en prestaties van zowel niet-westers allochtone als autochtone leerlingen. Vaak werd gedacht dat een autonomie-ondersteunende aanpak een groter beroep doet op de verbale en metacognitieve vaardigheden van leerlingen, waardoor niet alle leerlingen, ervan profiteren. Echter, het ondersteunen van de autonomiebeleving kan ook plaatsvinden zonder een groter beroep te doen op verbale en metacognitieve vaardigheden van leerlingen. Zo kan bij het bieden van keuzes eveneens structuur geboden worden. Autonomie-ondersteunende activiteiten door docenten zoals rekening houden met gevoelens van leerlingen en betekenisvolle uitleg geven, doen bovendien geen groter beroep op verbale en metacognitieve vaardigheden van leerlingen.

Leer- en prestatiegerichte aanpak van de docent bij het lesgeven

Over de relatie tussen een leergerichte en prestatiegerichte aanpak en motivatie en prestaties vonden we nauwelijks studies die relevant waren voor onze literatuurreview. Over een prestatiegerichte aanpak vonden we zelfs geen

enkele studie. Wat een leergerichte aanpak betreft, vonden we drie Amerikaanse studies en één Nederlandse studie over verschillen naar etnische herkomst in effecten op motivatie en prestaties. De meeste resultaten laten een positieve relatie zien tussen een leergerichte aanpak en motivatie en prestaties. De drie studies waar een vergelijking met Europees-Amerikaanse leerlingen werd gemaakt, vonden bij deze groep dezelfde resultaten. Al met al lijkt het erop dat een leergerichte aanpak positief is voor de motivatie en prestaties van leerlingen uit alle etnische groepen.

Waarover is meer (Nederlands) onderzoek nodig?

Over alle aspecten waarover binnen deze review naar literatuur is gezocht, is veel meer Nederlands onderzoek nodig. Ook over motivatieverschillen tussen leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken, omdat de gevonden studies hierover voor het grootste deel Amerikaans onderzoek betreffen. Verder is er meer onderzoek gewenst naar de mate waarin motivatieverschillen tussen etnische en SES groepen mogelijk samenhangen met factoren zoals geslacht, leeftijd en of iemand 1^e, 2^e of latere generatie allochtoon is. Bovendien is vrijwel al het beschikbare onderzoek cross-sectioneel en verricht met behulp van vragenlijsten, waardoor een eenzijdig beeld kan ontstaan. Gewenst is meer longitudinaal onderzoek, onderzoek met niet alleen vragenlijsten en onderzoek in het MBO, omdat dit nog nauwelijks is uitgevoerd.

Praktijkaanbevelingen

In het algemeen lijkt autonomie-ondersteuning of leergerichte aanpak voor alle groepen leerlingen positief te werken en blijken leerlingen met een lage SES en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen niet minder gemotiveerd voor leren. Op grond van de reviewstudie zijn een paar praktijkaanbevelingen gedaan waarbij we hier een enkel voorbeeld geven. De eerste vier aanbevelingen betreffen kernaspecten van autonomie-ondersteuning (SDT): zich kunnen verplaatsen in de leerling (rekening houden met zijn/haar gevoelens), het gebruiken van niet-dwingende taal, betekenisvolle uitleg geven en het bieden van keuzes.

‘Houd rekening met gevoelens van leerlingen, verplaats je in de leerling’

Voorbeeld: Docent Nico geeft de datum voor een proefwerk door aan de leerlingen in zijn klas. Joris roept gelijk dat hij de toets later wil, omdat hij in het weekend een familiedag heeft. Docent Nico zegt kalm tegen Joris: ‘Wat leuk, een familiedag. Ik kan me voorstellen dat je op die dag weinig tijd of zin hebt om te leren voor het proefwerk. Het proefwerk kan ik niet verzetten. Zou je het zo kunnen plannen dat je juist op andere dagen wat meer aan voorbereiding voor het proefwerk doet? Wat ga je doen op de familiedag?’ Joris vertelt over de plannen voor de familiedag en maakt geen probleem meer van de proefwerkdatum.

‘Gebruik niet-dwingende taal’

Voorbeeld: Cas heeft een onvoldoende gehaald. Leraar Sem vraagt: Ik weet dat jij beter kan. Wat is er gebeurd? (In plaats van het dwingende/controlerende ‘Ik ben enorm teleurgesteld in jou. Ik verwacht meer van jou.’)

‘Geef betekenisvolle uitleg’, ‘Sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen’

Voorbeeld: Docent Mark geeft op een vmbo-school het vak verzorging. Hij bedenkt samen met de leerlingen een project om een kinderfeestje voor te bereiden. Docent Mark maakt afspraken met een basisschool, zodat het feestje in groep 5 van de school gegeven kan worden.

‘Bied keuzes (met structuur)’

Voorbeeld: Leerkracht Frank laat zijn leerlingen in groep 6 met een weekplanner werken. Vooral bij de leerlingen die het lastig vinden om hun taken voor de week goed in te plannen gaat hij wat vaker langs om hun plannings en voortgang te bespreken.

De volgende twee praktijkaanbevelingen betreffen kernaspecten van een leergerichte aanpak (AGT):

‘Leg geen nadruk op cijfers. Gebruik toetsen en cijfers als middel om te reflecteren’

Voorbeeld: Meester Patrick heeft de resultaten van de spellingtoetsen waarin drie type woorden aan bod kwamen. Hij deelt toetsen en scores uit aan de leerlingen en vraagt iedere leerling op te schrijven welk type woorden ze het meest lastig vinden. Iedere leerling mag daarna gaan oefenen met dat type woorden.

‘Richt je op de individuele vooruitgang en inzet van leerlingen’

Voorbeeld: Miranda uit groep 4 kan niet zo goed leren, maar presteert net goed genoeg om mee te kunnen komen. Ze heeft een 6,5 gehaald voor een rekentoets. Haar leerkracht complimenteert haar met de vooruitgang ten opzichte van de vorige toets, waarvoor zij een 5,5 kreeg.

Tenslotte is een praktijkaanbeveling geformuleerd die volgt uit de uitkomst van het eerste deel van het onderzoek dat leerlingen uit lagere sociale milieus en allochtone leerlingen niet – zoals wel gedacht wordt – minder gemotiveerd zijn dan andere leerlingen, maar vaak evenveel of meer gemotiveerd zijn.

‘Ga er vanuit dat elke leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond, gemotiveerd is.’

Voorbeeld: De klas is bezig met een oefening voor aardrijkskunde. Emin lette tijdens de instructie al niet goed op, begon steeds te praten met Timo die naast hem zit en tijdens de verwerking begint hij met een balletje te gooien. In plaats van boos te worden en een streepje achter zijn naam te zetten op het bord omdat hij *weer* niet meedoet met de les, besluit zijn leerkracht Yvonne hem na de les apart te nemen. Uit het gesprek blijkt dat Emin de teksten en begrippen bij aardrijkskunde vaak lastig vindt en dan afhaakt. De leerkracht spreekt met Emin af dat hij de aardrijkskunde opdrachten voortaan samen met een medeleerling mag maken die hem kan helpen met moeilijke begrippen. Tijdens de instructie probeert de leerkracht beter op te letten dat ze alles voldoende duidelijk maakt en ze spreekt met Emin af dat hij het voortaan aangeeft en vragen stelt als hij het te lastig vindt. Emin belooft dat hij de lessen minder zal verstoren.

Inleiding

In het Nederlandse onderwijs, maar ook internationaal, worden docenten in toenemende mate geconfronteerd met verschillen tussen leerlingen. Daarbij gaat het niet alleen om verschillen in prestaties, maar ook om verschillen in sociaal-economische of etnische achtergrond van de leerlingen. Deze verschillen in achtergrond kunnen ook leiden tot verschillen in motivatie voor school en verschillen in hoe leerlingen het beste gemotiveerd kunnen worden. Voor een docent kunnen deze verschillen het lastig maken om in de uiteenlopende behoeften van al hun leerlingen te voorzien en elke leerling op de juiste manier te motiveren. Een leerling die al veel weet en kan, vraagt wellicht om een andere aanpak dan een leerling die veel moeite heeft met de lesstof. Veel docenten geven daarom ook aan behoefte te hebben aan richtlijnen hoe zij kunnen omgaan met de toenemende diversiteit in hun klassen.

In 2014 luidde de Inspectie van het Onderwijs de noodklok over de motivatie van leerlingen in Nederland. De inspectie concludeerde dat veel leerlingen onvoldoende betrokken zijn in de lessen en dat veel leerlingen in Nederland minder gemotiveerd zijn dan leerlingen in andere landen. Veel docenten vinden het lastig om al hun leerlingen te motiveren. Terwijl sommige leerlingen met plezier naar school gaan, graag meer te weten willen komen en hard hun best doen, zijn andere leerlingen juist moeilijk te motiveren. Gezien deze zorgen is het daarom van groot belang meer zicht te krijgen op verschillen in motivatie tussen leerlingen en hoe de motivatie van verschillende typen leerlingen het beste kan worden ondersteund en gestimuleerd.

Dit onderzoek is gefinancierd door de Programmaraad Praktijkgericht Onderzoek (PPO) van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)¹. De PPO financiert onderzoeken die het verbeteren en vernieuwen van de onderwijspraktijk tot doel hebben. Dit onderzoek had tot doel de wetenschappelijke kennis samen te brengen op het gebied van verschillen in motivatie tussen leerlingen met verschillende achtergronden. Ook werd onderzoek naar aanpakken om leerlingen met verschillende achtergronden of prestatieniveaus te motiveren verzameld. De inhoudelijke basis van dit rapport vormt een systematische literatuurstudie waarbij internationale wetenschappelijke literatuur op deze thema's is samengebracht. Daarnaast is gezocht naar beleidsrapporten, publicaties en masterscripties die specifiek betrekking hadden op de situatie in Nederland. Tijdens het verrichten van het onderzoek zijn gesprekken met docenten uit het PO, VO en MBO en lerarenopleiders gevoerd om vragen uit hun praktijk te inventariseren en bevindingen aan hen voor te leggen. Zodoende hebben wij getracht tot een rapport te komen waarin vragen uit de onderwijspraktijk beantwoord worden en dat aanknopingspunten biedt voor docenten en lerarenopleiders.

In dit rapport wordt in hoofdstuk 1 allereerst beschreven wat er onder motivatie wordt verstaan. Ook wordt beschreven wat uit de literatuur bekend is over aanpakken die de motivatie van leerlingen stimuleren. Vervolgens wordt in hoofdstuk 2 en 3 de stand van zaken in onderzoek naar motivatie van leerlingen met verschillende achtergronden in kaart gebracht. Hierbij wordt eerst het onderzoek naar de verschillen in motivatie tussen leerlingen met een verschillende sociaal-economische status besproken en vervolgens verschillen tussen leerlingen met een verschillende etnische achtergrond. Daarna wordt in hoofdstuk 4 ingegaan op onderzoek naar manieren om leerlingen met verschillende achtergronden en prestatieniveaus te motiveren. In hoofdstuk 5 worden de conclusies samengevat en zullen aanbevelingen voor de praktijk worden gegeven.

¹ Dossiernummer 405-14-531

1 Motivatie en het motiveren van leerlingen (Lisette Hornstra, Ineke van der Veen & Thea Peetsma)

In het onderwijs wordt vaak gesproken over motivatie. Iedere docent weet wel een voorbeeld te noemen van een leerling die in zijn of haar ogen gemotiveerd of ongemotiveerd is, maar vaak is de vraag wat motivatie is lastiger te beantwoorden. Motivatie is een complex begrip waar verschillende theoretische benaderingen van zijn en waar verschillende deelaspecten onder vallen. Bij deze studie is uitgegaan van twee leidende theorieën over motivatie: de Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) en de Achievement Goal Theory (Maehr & Midgley, 1991; 1996; Maehr & Zusho, 2009). In dit hoofdstuk zal besproken worden wat in deze theorieën verstaan wordt onder motivatie en vervolgens welke instructiewijzen vanuit deze theorieën bijdragen aan de motivatie van leerlingen. Tenslotte zal verder ingegaan worden op verschillen tussen leerlingen.

Wat is motivatie?

“Finn is een enthousiaste en leergierige leerling, maar biologie vindt hij maar saai en nutteloos. Hij wil wel graag een hoog cijfer voor zijn toets halen vanwege de loting voor zijn vervolgstudie.” “Thomas heeft moeite met wiskunde en geeft het snel op als het niet lukt. Thuis kan hij zich er niet toe zetten om aan zijn huiswerk te beginnen.” “Nadia is goed in Engels, maar tijdens de lessen kletst ze vaak liever met haar vriendinnen.” Deze voorbeelden hebben allen te maken met de motivatie van leerlingen, maar gaan over verschillende deelaspecten van motivatie. In verschillende motivatietheorieën worden motieven van leerlingen om te leren als belangrijke categorie genoemd. Echter, welke motieven (doelen en waarden) leerlingen het meest nastreven hangt onder meer af van de mate waarin leerlingen inschatten dat een motief

voor hen haalbaar is. In de verschillende theorieën is er daarom overeenstemming dat de verwachtingen van leerlingen een tweede deelaspect van motivatie vormen (Pintrich, 2003). Hierbij gaat om de vraag of leerlingen het gevoel hebben in staat te zijn hun schooltaken succesvol te kunnen uitvoeren, oftewel hun cognitief zelfvertrouwen of competentiebeleving. Een derde belangrijk aspect van motivatie vormt het gemotiveerde gedrag van leerlingen. Hieronder wordt hun inzet verstaan, oftewel hoe hard ze werken in aan hun schooltaken of huiswerk. Het voorbeeld van Nadia die niet aan haar schooltaken werkt betreft het deelaspect gemotiveerd gedrag. Vaak komt gemotiveerd gedrag voort uit zowel de doelen en waarden als de verwachtingen van leerlingen. De eerste twee deelaspecten staan centraal in deze rapportage en worden hieronder toegelicht.

Doelen en waarden

De doelen en waarden hebben betrekking op de redenen waarom leerlingen leren. In de Achievement Goal Theory (AGT) wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen leerdoelen en prestatiedoelen. Bij leerdoelen zijn leerlingen gericht op het leren zelf, op het ontwikkelen van competentie, dus op doelen inherent aan de taak, terwijl het bij prestatiedoelen gaat om presteren in vergelijking met anderen. Finn vindt biologie maar saai en is dus in mindere mate op het verbeteren van zijn competentie in dit vak gericht. Toch leert hij wel hard en dit kan komen omdat hij wel prestatiedoelen heeft. Er zijn twee soorten prestatiedoelen te onderscheiden. Prestatie-toenaderingsdoelen betreffen doelen waarbij een leerling graag zijn of haar competentie aan anderen laat zien. Dit houdt in dat een leerling graag hoge cijfers haalt, als eerste klaar wil zijn en graag het antwoord op een vraag wil geven in de klas. Bij prestatievermijdingsdoelen daarentegen wil een leerling vermijden dat hij of zij minder slim lijkt dan anderen. Een leerling met prestatievermijdingsdoelen werkt aan schooltaken, omdat hij of zij bang is om dom te lijken en om fouten te maken in het bijzijn van anderen. Het hanteren van leerdoelen houdt verband met hogere prestaties, terwijl prestatiedoelen vaker in verband zijn gebracht met minder goede inzet en prestaties (o.a. Pintrich, 2000). Overigens is wel gevonden dat het hanteren van prestatietoenaderingsdoelen in combinatie met leerdoelen zelfs beter kan zijn dan het hanteren van alleen leerdoelen (Van der Veen & Peetsma, 2009). In het geval van Finn is het dus niet per se negatief dat hij leert voor een hoog cijfer,

maar zouden zijn prestaties mogelijk nog beter zijn als hij naast prestatiedoelen ook leerdoelen zou hanteren.

Een enigszins vergelijkbaar onderscheid in motieven wordt in Self-Determination Theory (SDT) gemaakt tussen intrinsieke of extrinsieke motivatie. Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer leerlingen leren voor een beloning of omdat dit door anderen van hen verwacht wordt. Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd wanneer de activiteit als leuk of plezierig wordt ervaren. Hierbij gaat het om intrinsieke redenen. Echter, binnen SDT wordt niet alleen strikt uitgegaan van het onderscheid tussen intrinsiek en extrinsiek. Er worden ook gradaties tussen deze twee vormen van motivatie aangebracht. Wanneer leerlingen hun best doen op school omdat zij het belang of nut inzien van een activiteit, een specifiek vak, of van hun opleiding als geheel en niet omdat ze het leuk of interessant vinden, dan is er geen sprake van intrinsieke motivatie, maar ook niet van dwang of een beloning. Belang (binnen SDT ook wel aangeduid als geïdentificeerde motivatie) wordt daarom binnen SDT gepositioneerd tussen volledig intrinsieke en extrinsieke motivatie. Overigens maakt SDT nog verder onderscheid binnen deze vormen van motivatie, maar gezien de beperkte literatuur wat betreft de andere vormen, beperken we ons hier tot het beschrijven van deze drie vormen. Onderzoek laat zien dat intrinsieke motivatie en belang in hogere mate bijdragen aan de prestaties van leerlingen dan extrinsieke motivatie (Hayenga & Corpus, 2010).

Verwachtingen

Naast doelen en waarden vormen verwachtingen – ofwel ‘gevoel van competentie’ – een belangrijke categorie van deelaspecten van motivatie. Uit het voorbeeld van Thomas blijkt niet of hij leerdoelen of prestatiedoelen hanteert. Ook blijkt niet of hij intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is. Wel blijkt dat hij minder inzet toont bij wiskunde omdat zijn verwachting is dat het hem toch niet gaat lukken. Omdat verwachtingen van leerlingen zeer bepalend zijn voor hun uiteindelijke gemotiveerde gedrag vormen zij ook een belangrijke component van motivatie. SDT beschrijft dat het gevoel competent te zijn een belangrijke voorwaarde voor motivatie is.

Binnen de categorie verwachtingen wordt onderscheid gemaakt tussen academisch zelfconcept en cognitief zelfvertrouwen ('self-efficacy') (Bong & Skaalvik, 2003). Bij zelfconcept gaat het om het antwoord op de vraag hoe goed een leerling denkt te zijn in een bepaald vak of op school. Cognitief

zelfvertrouwen is een nauw verwant begrip, maar betreft de vraag in hoeverre een leerling denkt in staat te zijn de benodigde gedragingen uit te kunnen voeren om een taak succesvol te verrichten. Met zelfvertrouwen gaat het dus meer om het gevoel van controle dat een leerling denkt te hebben over zijn eigen gedragingen.

Samenvattend

Motivatie omvat doelen en waarden en verwachtingen. Deze kunnen leiden tot gemotiveerd gedrag.

Alle hierboven besproken deelaspecten zijn in tabel 1.1 samengevat. Om de aspecten verder toe te lichten staat bij elk concept een voorbeeld van een vraag uit een vragenlijst waarmee dit concept gemeten kan worden.

Tabel 1.1 De in dit rapport onderscheiden deelaspecten van motivatie

Begrip	Betekenis	Voorbeelditem
Leerdoelen (AGT)	Een leerling wil de leerstof onder de knie krijgen	<i>Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen.</i>
Prestatiedoelen (AGT)	Een leerling wil laten zien dat hij/zij beter is dan anderen (toenaderingsdoel) Een leerling tracht te voorkomen dat anderen zijn/haar mindere kennis of vaardigheid opmerken (vermijdingsdoel)	<i>Wanneer ik een hoger cijfer haal met rekenen dan de meeste klasgenoten, vind ik dat leuk. (toenaderingsdoel) Ik ben tijdens de les bang dat andere leerlingen zullen merken dat ik iets niet begrijp. (vermijdingsdoel)</i>
Intrinsieke motivatie (SDT)	Een leerling leert omwille van interesse en plezier in de stof zelf	<i>Ik vind het leuk om te werken aan taal.</i>
Belang van onderwijs (SDT)	Een leerling leert omdat hij/zij het belang van het leren inziet	<i>Ik maak mijn huiswerk, omdat ik dit belangrijk vind voor mijn verdere schoolloopbaan.</i>
Extrinsieke motivatie (SDT)	Een leerling leert, omdat het moet van anderen of voor een beloning.	<i>Ik doe mijn best op school, omdat dit moet van mijn leerkracht.</i>
Cognitief zelfvertrouwen	Een leerling vertrouwt erop dat hij/zij een goed resultaat kan halen als het erop aankomt.	<i>Ik kan zelfs de moeilijkste opgaven maken als ik mijn best doe.</i>
Academisch zelfconcept	Een leerling meent goed in leren of een vak te zijn	<i>Ik ben goed in scheikunde.</i>

Wijze van lesgeven

Zowel SDT als AGT hebben veronderstellingen over instructiewijzen die de motivatie van leerlingen verhogen. Binnen SDT hebben we ons specifiek gericht op autonomie-ondersteuning, wat als een basisbehoefte van leerlingen wordt beschouwd. SDT benadrukt dat leerlingen behoefte hebben zelf hun gedrag te sturen en daarmee behoefte hebben aan autonomie. Wanneer de autonomiebeleving van leerlingen wordt versterkt, is te verwachten dat er sprake is van een stimulering van intrinsieke motivatie. Docenten die autonomie ondersteunen houden rekening met gevoelens en opvattingen van leerlingen, geven informatie en keuzes, terwijl ze weinig controle en druk uitoefenen (Reeve, 2009). Kernaspecten van autonomie-ondersteuning zijn: het geven van betekenisvolle uitleg, het gebruiken van niet-dwingende taal, het bieden van keuzes en zich kunnen verplaatsen in de leerling (rekening houden met zijn/haar gevoelens) (Su & Reeve, 2011). Zo luisteren autonomie-ondersteunende docenten vaak naar de leerling, geven ze gelegenheid aan leerlingen om voor zichzelf te werken, laten leerlingen aan het woord en geven complimentjes en aanmoediging, terwijl docenten met controlerend instructiegedrag zelf veel aan het woord zijn, kant-en-klare oplossingen geven in plaats van hints, en vooral kritiek of bevelen geven (Reeve & Jang, 2006). Bij autonomie-ondersteuning worden de intrinsieke motivatie, persoonlijke interesses en doelen van leerlingen bevorderd. Wanneer de autonomiebeleving van leerlingen wordt versterkt, is dus te verwachten dat er sprake is van een stimulering van intrinsieke motivatie en leerdoelen. Eveneens draagt het ervaren van meer autonomie-ondersteuning bij aan meer inzet en betere prestaties van leerlingen (Deci & Ryan, 2000). Een autonomie-ondersteunende docent zal bijvoorbeeld tegen Nadia zeggen, die tijdens de les graag met haar vriendinnen kletst: “Ik merk dat je het gezellig hebt en het is ook belangrijk dat je het leuk hebt op school. Maar nu wil ik graag verder met mijn les en vraag ik je rustig te luisteren”. En tegen Finn die biologie maar saai en nutteloos vindt, zou een autonomie-ondersteunende docent voorbeelden kunnen geven uit het dagelijks leven die het interessant maken om meer te weten te komen over biologie.

AGT onderscheidt instructiewijzen die verschillen in de mate waarin ze gericht zijn op prestaties of de individuele vooruitgang van leerlingen (o.a., Maehr & Midgley, 1991; 1996). In een prestatiegerichte klas worden prestaties van leerlingen onderling vergeleken en worden hoge cijfers beloond. Daarentegen kunnen prestaties ook beoordeeld worden op basis van getoonde inzet en de

mate waarin een leerling vooruit is gegaan ten opzichte van zijn of haar eerdere prestaties. Dit wordt een leergerichte aanpak genoemd. Onderzoek heeft laten zien dat klassen waarin inzet en individuele vooruitgang benadrukt worden tot betere prestaties en minder vermijdingsgedrag leiden dan prestatiegerichte klassen (Maehr & Zusho, 2009). Een docent die Thomas wil motiveren die niet goed in wiskunde is, zou dit dus het beste kunnen doen door hem te wijzen op zijn vooruitgang ten opzichte van een eerder moment. Dat is beter dan een vergelijking te maken met de andere leerlingen in de klas die in de meeste gevallen betere prestaties hebben dan Thomas.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Hoewel over het algemeen positieve effecten gevonden worden van autonomie-ondersteuning en een niet-prestatiegerichte aanpak, zijn er aanwijzingen dat niet alle leerlingen in dezelfde mate hiervan profiteren. Zo lijkt autonomie-ondersteuning meer te passen bij westerse individualistische waarden dan bij niet-westerse collectivistische waarden. Bovendien doet een autonomie-ondersteunende aanpak een groter beroep op de verbale en metacognitieve vaardigheden van leerlingen, waardoor allochtone leerlingen, leerlingen met een lage SES en laagpresterende leerlingen hier mogelijk minder van profiteren. Verschillen zijn eveneens te verwachten in de mate waarin leerlingen baat hebben bij een niet-prestatiegerichte aanpak. Voor laagpresterende leerlingen kan een grote nadruk op prestaties hun zelfvertrouwen ondermijnen. Onderzoek naar de vraag of de effectiviteit van de aanpak die docenten hanteren inderdaad afhangt van achtergrondkenmerken van leerlingen is in dit rapport systematisch samengebracht. Er is hierbij gekeken naar verschillen tussen:

- Leerlingen met verschillende sociaal-economische status
- Leerlingen met verschillende etnische achtergronden
- Laag- en hoogpresterende leerlingen

Daarnaast is gekeken in hoeverre de aanpak van docenten ook daadwerkelijk afhangt van de kenmerken van hun leerlingpopulatie. Docenten met een zwakkere leerlingpopulatie kiezen bijvoorbeeld vaker voor een controlerende en minder autonomie-ondersteunende aanpak. Dit kan enerzijds een adaptieve aanpak zijn waarbij docenten aansluiten bij verschillen in behoeften tussen leerlingen, maar anderzijds bestaat de mogelijkheid dat docenten hun aanpak baseren op vooroordelen ten opzichte van groepen leerlingen (Rosenthal, 1994;

Tenenbaum & Ruck, 2007, Van den Bergh e.a., 2010) en kiezen voor een aanpak waar niet alle leerlingen even sterk van profiteren. Dit draagt het risico met zich mee dat bestaande verschillen tussen groepen leerlingen juist vergroot worden. Het is daarom van belang om in kaart te brengen in hoeverre docenten hun wijze van lesgeven aanpassen aan hun leerlingpopulatie, maar ook om inzicht te krijgen in welke instructievormen daadwerkelijk effectief blijken voor verschillende groepen leerlingen.

2 Informatie over hoe het literatuuronderzoek is uitgevoerd (Liselotte Dijkers & Ineke van der Veen)

Dit rapport bespreekt de uitkomsten van een literatuurreview. De review valt uiteen in twee onderdelen. Het eerste onderdeel (A) richt zich op verschillen in motivatie tussen leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken: naar SES en etnische herkomst. Bij dit onderdeel is ook gekeken naar verschillen tussen de onderscheiden groepen in de sterkte van de relatie tussen motivatie en prestaties.² Het tweede onderdeel (B) van de reviewstudie richt zich op de effecten van autonomie-ondersteuning en leer- en prestatiegerichtheid op de motivatie en prestaties van leerlingen met deze verschillende achtergrondkenmerken en leerlingen met verschillende prestatieniveaus. Eveneens is binnen deze deelstudie aandacht besteed aan verschillen in de mate waarin leerkrachten autonomie-ondersteuning bieden en prestatie- en leergericht zijn ten aanzien van leerlingen met deze verschillende achtergrondkenmerken en leerlingen met verschillende prestatieniveaus.³

Bij een literatuurreview worden alle beschikbare artikelen over een bepaald onderwerp verzameld. Er is zowel gezocht naar internationale als naar nationale literatuur. Het zoeken van de internationale artikelen is gedaan in

2 Omdat naar de relatie tussen motivatie en prestaties werd gekeken, is bij dit onderdeel niet gezocht naar motivatieverschillen tussen leerlingen met verschillende prestatieniveaus.

3 Hierover is informatie opgenomen uit studies die ook iets zeggen over de relatie van de docentaanpak met motivatie en prestaties. Daarnaast is één studie toegevoegd die alleen naar verschillen in docentaanpak keek. Het kan echter zijn dat wegens tijdsgebrek relevante studies gemist zijn.

maart en april 2014. De zoektermen hadden bij beide deelstudies betrekking op motivatie, etniciteit of sociaal-economische status en school.

Voor deelstudie B werden zoektermen over de docent toegevoegd (zie Bijlage 1 voor de gebruikte zoektermen). We hebben bij het zoeken naar literatuur de volgende concepten onderscheiden:

Theorie	Concept	Wijze van lesgeven
<i>Achievement Goal Theory (AGT)</i>	leer- en prestatiedoelen	leergerichte versus prestatiegerichte aanpak
<i>Self Determination Theory (SDT)</i>	Intrinsieke motivatie Belang van onderwijs Extrinsieke motivatie	autonomie-ondersteunend
<i>SDT&AGT</i>	cognitief zelfvertrouwen academisch zelfconcept	

Afhankelijk van de database moesten aanpassingen gemaakt worden in de zoektermen. In deze studie hebben we internationale literatuur gezocht in de volgende databases: PsycINFO, Education Resources Information Centre (ERIC) en Sociological Abstracts. Daarnaast is via Google Scholar naar artikelen gezocht en is de sneeuwbalmethode toegepast om artikelen te vinden. Aan de artikelen werden bepaalde eisen gesteld om een artikel mee te nemen (includeren) of uit te sluiten (excluderen) van dit onderzoek.

Inclusiecriteria en exclusiecriteria

- Er is gezocht naar artikelen die in de afgelopen 15 jaar gepubliceerd zijn (in de periode 2000-2014).
- Het artikel moest zijn geschreven in het Engels of in het Nederlands.
- Het onderzoek moest uitgevoerd zijn in een westers land (Verenigde Staten, Canada, Noord- en West-Europa, Australië en Nieuw-Zeeland).
- Artikelen over het basisonderwijs tot en met het MBO werden meegenomen in het onderzoek.
- Wat motivatie betreft werden de deelaspecten intrinsieke, extrinsieke motivatie, belang, doelen, zelfconcept en cognitief zelfvertrouwen opgenomen.
- De internationale artikelen moesten gepubliceerd zijn in een 'peer reviewed' tijdschrift. De kwaliteit van de artikelen is hierdoor gewaarborgd.

- Etnische verschillen, SES verschillen of verschillen tussen hoog- en laagpresteerders moesten in een variabele zijn meegenomen. Wanneer in een onderzoek geen verschillen werden gemeten voor de groepen, maar wel gemiddelden, standaarddeviaties en de groeps groottes waren gegeven, werd een t-toets uitgevoerd om de verschillen te berekenen.
- Motivatie, prestaties en de docentvariabele moesten gemeten zijn als aparte constructen. Soms werden bijvoorbeeld verschillende concepten van uiteenlopende motivatiecategorieën als één variabele behandeld. In deelstudie A werden deze artikelen niet meegenomen, terwijl deze studies in deelstudie B wel werden meegenomen, omdat het aantal studies voor deelstudie B anders erg beperkt zou zijn.
- De definities van de gebruikte termen moesten passend zijn voor ons onderzoek. Soms leken onderzoeken geschikt, maar bleken de definities van de gebruikte variabelen toch niet aan te sluiten. Zo gingen veel onderzoeken over de leerkracht-leerling relatie of werd gesproken over het gedrag in de klas ('behavioral engagement').
- Er moest een autochtone vergelijkingsgroep zijn. Bij deelstudie B is dit criterium niet gehanteerd, omdat het aantal studies voor deelstudie B anders nog kleiner zou zijn.

In de databases werden voor deelstudie A 5748 artikelen gevonden (PsycINFO 1995, ERIC 2349, Sociological Abstracts 1404) en voor deelstudie B 1225 artikelen (PsycINFO 456, ERIC 634, Sociological Abstracts 135). Bij het importeren van de artikelen vanuit de databases naar Refworks (een programma waarin alle artikelen verzameld en geordend kunnen worden) bleek een aantal artikelen in meerdere databases naar voren te zijn gekomen. Hierdoor kwam het totaal aantal te beoordelen artikelen voor deelstudie A op ongeveer 4400 en voor deelstudie B op ongeveer 1000.

De gevonden artikelen zijn beoordeeld op hun titel en abstract en - indien nodig - op de definities van variabelen (bijvoorbeeld de definitie van betrokkenheid). Vervolgens werden de gekozen artikelen gelezen en werd beoordeeld of ze geschikt waren voor de reviewstudie. In totaal waren er voor deelstudie A 83 internationale artikelen geschikt voor deze literatuurreview, waaronder 10 uit Nederland en voor deelstudie B 12 internationaal gepubliceerde artikelen, waaronder vier studies uit Nederland. Bovendien zijn in deelstudie B nog drie internationaal gepubliceerde onderzoeken (waaronder één Nederlands onderzoek) beschreven die net niet aan de criteria voldeden.

Na de zoektocht naar internationale literatuur zijn we op zoek gegaan naar nationale literatuur (in de periode maart 2014 - juli 2014). Zoals aangegeven waren enkele Nederlandse onderzoeken reeds gevonden via de databases, omdat ze waren gepubliceerd in een internationaal tijdschrift. Nationale literatuur is gezocht op de websites van relevante wetenschappelijke onderzoeksinstituten (bijvoorbeeld het Kohnstamm Instituut, ITS, GION en Oberon). Bovendien zijn scripties en proefschriften gezocht op de betreffende websites van universiteiten. In totaal zijn voor deelstudie A 6 nationale studies toegevoegd aan deze literatuurreview en geen voor deelstudie B. In deelstudie B zijn wel vijf nationale studies opgenomen, maar die werden al tijdens de internationale literatuursearch gevonden.

Om de praktijk bij het onderzoek te betrekken en de resultaten zo relevant mogelijk voor de praktijk te maken, is tijdens de looptijd van het onderzoek drie keer een panelbijeenkomst georganiseerd. Bij deze panelbijeenkomsten waren docenten uit het PO, VO, MBO en van lerarenopleidingen aanwezig. De eerste bijeenkomst was een voorbereidende bijeenkomst. Hierin zijn vragen behandeld over de twee studies om te ontdekken hoe leerkrachten in de praktijk aankijken tegen motivatie bij verschillende groepen leerlingen en hoe zij met deze verschillen omgaan. Ook is gevraagd welke informatie/kennis zij hierover nog misten en wat voor een onderzoek voor hen nuttig zou zijn. In de tweede bijeenkomst zijn de voorlopige resultaten van de internationale literatuurzoektocht behandeld. Hierbij werd gevraagd in hoeverre de aanwezigen de conclusies herkenden en of zij de resultaten verrassend vonden. Bovendien is tijdens de eerste twee bijeenkomsten aan de aanwezigen gevraagd of zij relevante Nederlandse literatuur kenden en deze literatuur met ons wilden delen (dit konden ook scripties zijn). Tijdens de derde bijeenkomst is het conceptrapport voorgelegd en is naast de leesbaarheid van het rapport, extra aandacht besteed aan aanbevelingen voor de praktijk. Ondanks dat uitgebreid is gezocht naar relevante literatuur, is het vanwege de korte looptijd van het project helaas mogelijk dat relevante literatuur is gemist.

3 Verschillen in motivatie tussen leerlingen met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond (Desirée Weijers & Lisette Hornstra)

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken van de internationale en nationale literatuurstudie die wij uitgevoerd hebben naar SES-verschillen en etnische verschillen in motivatie van leerlingen in het primair onderwijs (PO), voortgezet onderwijs (VO) en middelbaar beroepsonderwijs (MBO). Hierbij hebben we gekeken naar verschillen in intrinsieke/extrinsieke motivatie, de mate van leer- en prestatiedoelen, het cognitief zelfvertrouwen en het academisch zelfconcept. We hebben hierbij gekeken naar zowel de algemene motivatie voor school als domeinspecifieke motivatie, waarbij het gaat om motivatie voor een bepaald vak zoals taal/lezen en wiskunde/scheikunde. De gegevens in de onderzoeken zijn voornamelijk afkomstig van de leerlingen zelf. Zij hebben vragenlijsten ingevuld. Vier onderzoeken hebben een andere manier van gegevensverzameling gebruikt. Bij twee van deze onderzoeken zijn leerlingen geïnterviewd. In een ander onderzoek werd een vragenlijst ingezet die op basis van gedragsobservatie moest worden ingevuld door de onderzoeker. Ten slotte was er een onderzoek waarin gebruik werd gemaakt van afbeeldingen. Hierbij moesten de leerlingen aangeven bij welk van telkens twee getoonde plaatjes ze zichzelf het beste vonden passen. Drie van deze vier studies met alternatieve bevragsingsvormen (behalve één onderzoek dat gebruik maakte van interviews) zijn uitgevoerd onder leerlingen in de kleuterleeftijd die nog niet in staat zijn vragenlijsten in te vullen.

Paragraaf 3.1 gaat over SES-verschillen en paragraaf 3.2 over etnische verschillen in motivatie voor school.

3.1 De invloed van de sociaal-economische achtergrond van leerlingen op hun schoolse motivatie

Er zijn 37 onderzoeken uit dit internationale literatuuronderzoek naar voren gekomen die zich richten op de invloed van de sociaal-economische status (SES) van leerlingen op hun schoolse motivatie. Tijdens het nationale literatuuronderzoek zijn er nog drie extra Nederlandse studies gevonden en één geschikte masterscriptie. Van de onderzoeken is bijna 50% uitgevoerd in Amerika. Slechts zeven onderzoeken zijn in Nederland uitgevoerd. Overige landen waar één of twee onderzoeken zijn uitgevoerd, zijn: Duitsland, Italië, Turkije, Zwitserland, Engeland, Canada, Noord-Ierland en België. Twee onderzoeken zijn onder leerlingen in meerdere landen uitgevoerd, namelijk in 33 en 41 landen. Twee derde van de onderzoeken is uitgevoerd onder leerlingen van de middelbare schoolleeftijd, ruim een vijfde onder leerlingen van de basisschoolleeftijd. Slechts één onderzoek is uitgevoerd onder MBO leerlingen. In veel studies werd de sociaal-economische achtergrond van leerlingen meegenomen als achtergrondvariabele ter beantwoording van een andere hoofdvraag. Toch bieden deze studies wel informatie over de relatie tussen SES en motivatie. SES werd op verschillende manieren gemeten. De meest gebruikte maten zijn de opleidingsniveaus en werkstatus van ouders, waarbij sommige onderzoeken het opleidingsniveau of de werkstatus van vader en moeder apart hebben meegenomen en anderen gezamenlijk. Daarnaast wordt regelmatig een SES-index meegenomen, bestaande uit de opleiding, het inkomen en het werk van de ouders. In Amerikaans onderzoek is in enkele studies gevraagd of leerlingen wel of geen recht hebben op korting op de lunch op school. Leerlingen hebben in Amerika recht op gratis lunch of korting op de lunch wanneer ouders een laag inkomen hebben. Minder frequent gebruikte concepten zijn het gezinsinkomen en de financiële situatie van het gezin.

Figuur 3.1 en 3.2 vatten de bevindingen van het literatuuronderzoek samen wat betreft algemene en domeinspecifieke motivatie. Achter het motivatieconcept is in de figuren af te lezen hoeveel artikelen geen verschillen in motivatie vinden tussen SES groepen, hoeveel studies vinden dat leerlingen met een hogere SES meer gemotiveerd zijn, hoeveel studies vinden dat leerlingen met een lagere SES meer gemotiveerd zijn, of hoeveel er wisselende resultaten vinden. Wanneer er in een onderzoek verschillende maten van SES en/of motivatie zijn meegenomen, hebben we voor de indeling van een dergelijk onderzoek in de figuur gekeken wat de meest voorkomende uitkomst is.

Wanneer bij zulk onderzoek verschillende uitkomsten evenveel voorkomen, hebben we deze onder ‘wisselende resultaten’ geplaatst.

Intrinsieke motivatie, belang en extrinsieke motivatie

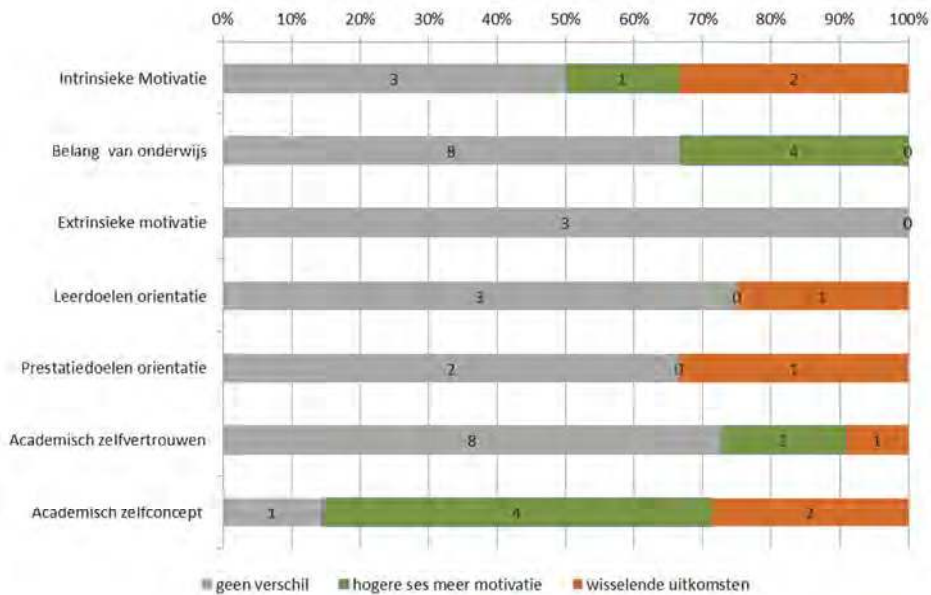
Intrinsieke motivatie - De meeste internationale onderzoeken laten geen verschil tussen leerlingen met een hoge en lage SES zien wat betreft intrinsieke motivatie. Dit geldt voor zowel algemene intrinsieke motivatie als voor domeinspecifieke intrinsieke motivatie (bijvoorbeeld taal of wiskunde). Deze uitkomst lijkt op te gaan voor verschillende landen in de wereld: onder deze onderzoeken is er namelijk één studie die uitgevoerd is in 41 landen (Chiu & Xihua, 2008), waaruit bleek dat motivatie van de leerlingen niet geassocieerd is met gezinskenmerken. Enkele onderzoeken laten een positieve relatie zien: leerlingen met een hogere SES hebben meer intrinsieke motivatie vergeleken met leerlingen met een lagere SES. Eén onderzoek toont aan dat leerlingen uit lagere sociale klassen meer intrinsieke motivatie hebben dan leerlingen uit de middenklasse (Shernoff & Schmidt, 2008). Uit Nederlands onderzoek blijkt dat er voor de autochtone leerlingen geen relatie is tussen SES en intrinsieke motivatie (interesse en plezier in de lessen), maar dat binnen de groep Turkse en Marokkaanse leerlingen geldt dat leerlingen met een lagere SES meer intrinsieke motivatie hebben dan leerlingen met een hogere SES (Andriessen, Phalet, & Lens, 2006).⁴

Belang van onderwijs - Uit de meeste nationale en internationale onderzoeken blijkt dat leerlingen met een hoge en lage SES evenveel belang hechten aan school in het algemeen en aan scheikunde/wiskunde. Daarnaast vinden enkele onderzoeken dat kinderen met een hogere SES meer belang hechten aan onderwijs dan kinderen met een lagere SES. Uit één Nederlands onderzoek blijkt dat leerlingen van ouders met een lage of hoge opleiding/werkstatus niet verschillen in hun houding tegenover school. Ze vinden echter wel dat leerlingen uit een gezin met relatief meer financiële problemen een positievere algemene houding hebben tegenover onderwijs dan leerlingen uit een gezin met een minder/geen financiële problemen (Elffers e.a., 2011).⁵

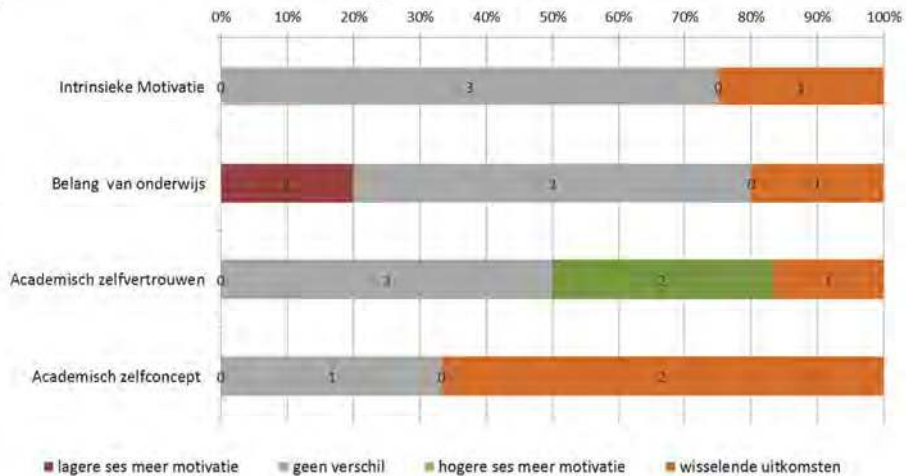
4 Artikelen (zie literatuurlijst): 1, 3, 19, 28, 57, 62, 64, 78, 79, 82.

5 Artikelen (zie literatuurlijst): 8, 10, 12, 20, 22, 25, 29, 38, 40, 44, 45, 51, 54, 57, 65, 82.

Figuur 3.1 SES-verschillen in algemene motivatie (per motivatie-aspect het aantal studies naar uitkomst)



Figuur 3.2 SES-verschillen in domeinspecifieke motivatie (taal/wiskunde/scheikunde)



Extrinsieke motivatie - In het literatuuronderzoek zijn er twee internationale onderzoeken en één Nederlands onderzoek gevonden die kijken naar de relatie tussen SES en extrinsieke motivatie. Deze onderzoeken vinden dat de extrinsieke motivatie niet verschilt voor leerlingen met een hoge en lage SES.⁶

Doelen

Leer- en prestatiedoelen - In twee nationale onderzoeken en één internationaal onderzoek is naar de relatie tussen SES en leerdoelen gekeken. De onderzoeken tonen voornamelijk aan dat leerlingen met een hoge en lage SES niet van elkaar verschillen wat betreft hun oriëntatie op leerdoelen.⁷

In twee internationale onderzoeken en één Nederlands onderzoek is gekeken naar de relatie tussen SES en prestatiedoelen. De meeste resultaten wijzen erop dat leerlingen met een hoge en lage SES niet van elkaar verschillen wat betreft hun prestatiedoelen.⁸

Verwachtingen

Cognitief zelfvertrouwen - In geen van de internationale onderzoeken werd een verschil gevonden tussen leerlingen van hoge en lage SES wat betreft algemeen cognitief zelfvertrouwen. Twee van de drie Nederlandse onderzoeken vinden wel een verschil, namelijk dat leerlingen met een hogere SES meer cognitief zelfvertrouwen hebben. Eén van deze onderzoeken heeft de ontwikkeling van het zelfvertrouwen bij leerlingen gevolgd. Uit onderzoek van Hornstra en collega's (2012) komt naar voren dat leerlingen met een hoge en lage SES halverwege de basisschool niet verschillen wat betreft cognitief zelfvertrouwen, maar dat leerlingen met een hoge SES aan het einde van de basisschool een hoger cognitief zelfvertrouwen hebben dan leerlingen met een lage SES. Onderzoek naar domeinspecifiek zelfvertrouwen laat zien dat leerlingen met een hogere SES of evenveel of meer zelfvertrouwen in scheikunde/wiskunde hebben dan leerlingen met een lagere SES. Eén van deze onderzoeken is een studie die uitgevoerd is in 30 landen (Williams & Williams, 2010). In 19 van de 30 landen werd dit verschil gevonden, in de overige landen werd geen verschil gevonden. Drie onderzoeken hebben gekeken naar de relatie tussen SES en zelfvertrouwen in taal. In twee studies wordt geen verschil gevonden in

6 Artikelen (zie literatuurlijst): 19, 82, 49.

7 Artikelen (zie literatuurlijst): 41, 49, 64.

8 Artikelen (zie literatuurlijst): 34, 49 64.

zelfvertrouwen in taal voor leerlingen van verschillende SES. Uit een onderzoek van Fan en collega's (2012) blijkt een hogere SES geassocieerd te zijn met hoger zelfvertrouwen in taal voor Latijns-Amerikaanse leerlingen, Aziatische leerlingen en Europees-Amerikaanse leerlingen, maar niet voor Afro-Amerikaanse leerlingen.⁹

Zelfconcept - De meeste onderzoeken wijzen in de richting van een positieve relatie tussen SES en academisch zelfconcept, dat wil zeggen leerlingen met een hogere SES hebben een positiever academisch zelfconcept dan leerlingen met een lagere SES. De enkele onderzoeken die naar domeinspecifiek zelfconcept kijken, vinden geen systematische verschillen in de relatie tussen SES en zelfconcept met betrekking tot scheikunde. Er worden zowel geen, positieve en negatieve relaties gevonden. Deze onderzoeken zijn onder andere onder leerlingen van verschillende etnische achtergronden en geslacht uitgevoerd. Dit zou kunnen verklaren waarom er geen eenduidige resultaten zijn gevonden. In de paragrafen hieronder zullen we verder ingaan op de invloed van achtergrondkenmerken zoals het geslacht van leerlingen en de culturele context op de relatie tussen de sociaal-economische achtergrond van leerlingen en hun motivatie.¹⁰

3.1.1 Geslacht

Het zou kunnen zijn dat de invloed van de sociaal-economische achtergrond van een leerling op zijn of haar motivatie niet hetzelfde is voor jongens en meisjes. Daarom is in dit literatuuronderzoek gekeken of de studies ook informatie geven over de invloed van SES op motivatie voor jongens en meisjes apart. Er is slechts één onderzoek gevonden dat hiernaar heeft gekeken. Dit Amerikaanse onderzoek laat zien dat de relatie tussen SES en motivatie verschilt voor jongens en meisjes (Perry e.a., 2012). Uit dit onderzoek komt naar voren dat meisjes met een lage SES een hoger zelfconcept wat betreft scheikunde hebben dan jongens met een lage SES, terwijl jongens met een hoge SES een hoger zelfconcept wat betreft scheikunde hebben dan meisjes met een hoge SES. Omdat er te weinig onderzoeken zijn gedaan die gekeken hebben of de relatie tussen SES en motivatie verschilt voor jongens en meisjes, kan er op dit moment geen eenduidige conclusie getrokken worden.

9 Artikelen (zie literatuurlijst): 1, 7, 8, 22, 28, 41, 42, 49, 52, 57, 69, 80, 84, 85.

10 Artikelen (zie literatuurlijst): 10, 19, 22, 35, 57, 59, 65, 74, 79.

3.1.2 Onderwijssoort (primair, voortgezet, middelbaar beroepsonderwijs), leeftijd en ontwikkeling

Naast de invloed van geslacht, is ook gekeken of de relatie tussen SES en de motivatie van leerlingen afhankelijk is van leeftijd. Het zou kunnen zijn dat de invloed van SES op motivatie anders is voor jongere en oudere leerlingen. De meeste onderzoeken zijn uitgevoerd in het voortgezet onderwijs, namelijk 27. Negen onderzoeken zijn onder basisschoolleerlingen uitgevoerd. Er is slechts één onderzoek gevonden dat MBO-studenten betreft. Vier onderzoeken omvatten zowel leerlingen van de basisschool- als de middelbare schoolleeftijd (in Amerika zijn dit leerlingen van de *middle school* ofwel *junior high school*). We hebben de onderzoeken die uitgevoerd zijn onder leerlingen in het PO en VO met vergeleken en we hebben geen systematische verschillen in de resultaten voor leerlingen in het PO en VO gevonden.

In één onderzoek is de motivatie van leerlingen uit verschillende leerjaren met elkaar vergeleken. Dit Canadese onderzoek van Guay en collega's (2004) vindt onder leerlingen in groep 5, 6 en 7 geen SES-verschillen in academische zelfconcept. De resultaten wijzen erop dat de leerlingen in groep 7 een hoger academisch zelfconcept hebben dan de leerlingen uit groep 5. De resultaten suggereren dat zowel leerlingen met een hoge als lage SES groeien in hun zelfconcept. Er is daarnaast een klein aantal onderzoeken uitgevoerd die de *ontwikkeling* van motivatie gevolgd hebben en gekeken hebben wat de invloed van SES hierop is. Er is een Amerikaans en een Nederlands onderzoek uitgevoerd die de ontwikkeling van cognitief zelfvertrouwen bij basisschoolleerlingen hebben gevolgd. Uit het Amerikaanse onderzoek, waarin leerlingen in de leeftijd van groep 3 tot en met groep 5 werden gevolgd, blijkt dat het cognitief zelfvertrouwen van leerlingen stabiel blijft gedurende deze schooljaren en dat dit geldt voor zowel leerlingen met een hoge als lage SES (Liew e.a., 2011). Hornstra en collega's (2013) hebben leerlingen vanaf groep 5 tot en met groep 8 in Nederland gevolgd. Zij vinden een groei van SES-verschillen in cognitief zelfvertrouwen. In groep 5 vinden zij namelijk geen verschillen in academisch zelfvertrouwen voor leerlingen met een lage, midden of hoge SES, waarna alle leerlingen stijgen in hun zelfvertrouwen. Bij leerlingen met een hoge SES groeit het cognitief zelfvertrouwen echter sneller, waardoor zij aan het eind van de basisschool meer cognitief zelfvertrouwen hebben dan leerlingen met een lage en midden SES. Een Amerikaans en ander Nederlands onderzoek onder scholieren van de middelbare schoolleeftijd vinden een vermindering van SES-verschillen in motivatie (Hustinx e.a., 2009; Suarez-

Orozco e.a., 2009). Uitkomsten van het onderzoek wijzen er namelijk op dat leerlingen met een hogere SES in het eerste jaar meer motivatie hebben dan leerlingen met een lagere SES, terwijl in latere jaren geen verschil meer wordt gevonden tussen leerlingen met hoge of lage SES. Ander onderzoek toont aan dat er geen SES-verschillen zijn in motivatie en dat de leerlingen door de jaren heen dalen in de waarde die zij aan school hechten. Dit geldt voor leerlingen met zowel een lagere als hogere SES (Fredricks & Eccles, 2008).

Op basis van de enkele onderzoeken die de ontwikkeling van motivatie hebben gevolgd, wordt geconcludeerd dat er voor leerlingen in de basisschoolleeftijd een groei van motivatie en SES-verschillen in motivatie lijkt te zijn, ten gunste van leerlingen met een hoge SES, terwijl er in het voorgezet onderwijs een daling in motivatie en in SES-verschillen in motivatie wordt gevonden. Om steviger onderbouwde conclusies te kunnen trekken zijn echter meer onderzoeken nodig.

3.1.3 Etniciteit

Tevens hebben we gekeken naar de invloed van de etnische achtergrond van leerlingen op SES-verschillen in motivatie. Zijn SES-verschillen in motivatie bijvoorbeeld hetzelfde onder allochtone en autochtone leerlingen? Een beperkt aantal onderzoeken specificeert de etnische achtergrond van leerlingen wanneer ze kijken naar de relatie tussen SES en motivatie. Deze onderzoeken laten zien dat de relatie tussen SES en motivatie afhankelijk is van de etnische achtergrond van leerlingen. Twee Amerikaanse onderzoeken vinden allebei iets anders, de een vindt onder andere dat er alleen SES-verschillen zijn in motivatie onder de Europees-Amerikaanse leerlingen en niet onder de Afro-Amerikaanse leerlingen, het andere onderzoek vindt dat de SES-verschillen niet afhankelijk zijn van de afkomst van de leerlingen (Fan e.a., 2012; Matthew, 2001). Eén Nederlands onderzoek heeft gekeken of SES-verschillen in motivatie afhankelijk zijn van de afkomst van leerlingen (Andriessen e.a., 2006). Uit dit onderzoek komt naar voren dat er onder autochtone leerlingen geen relatie is tussen SES en intrinsieke motivatie (interesse en plezier in de lessen), maar onder Turkse en Marokkaanse leerlingen wel. Turkse en Marokkaanse leerlingen met een lagere SES blijken meer intrinsieke motivatie te hebben dan Turkse en Marokkaanse leerlingen met een hogere SES.

Door het tekort aan onderzoeken kan er op dit moment geen conclusie worden getrokken over invloed van de etnische achtergrond van de leerlingen op SES-verschillen in motivatie.

3.1.4 Prestatieniveau

Veel onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen die meer gemotiveerd zijn beter presteren (o.a. Else-Quest e.a, 2013; Hornstra e.a., 2012; Lepper e.a., 2005; Witkow & Fuligni, 2007). Zo blijkt bijvoorbeeld uit een Amerikaans onderzoek van Else-Quest en collega's (2013) onder leerlingen van de middelbare schoolleeftijd dat verschillende motivatie aspecten (waarde die leerlingen aan wiskunde hechten, zelfconcept wat betreft wiskunde, en verwachtingen wat betreft wiskunde) de wiskunde prestatie voorspellen van leerlingen. Meer motivatie blijkt samen te hangen met betere wiskunde prestaties. In een Nederlands onderzoek dat naar de ontwikkeling van motivatie en prestaties kijkt van leerlingen in groep 5 en drie jaar later in groep 8, wordt gevonden dat een groei in motivatie samenhangt met een groei in prestaties (Hornstra e.a., 2012). Maar is deze relatie tussen motivatie en prestaties hetzelfde voor leerlingen met een hogere en lagere SES? Je zou kunnen verwachten dat motivatie belangrijker is voor leerlingen met een lage SES, omdat zij mogelijk in sterkere mate een betere positie willen bereiken in de maatschappij dan leerlingen met een hoge SES. Er zijn weinig onderzoeken die dit verband hebben onderzocht. Uit een Nederlandse studie van Hornstra en collega's (2012) blijkt dat de relatie tussen motivatie en prestaties afhankelijk is van de SES van een leerling. Er werd, in tegenstelling tot de net genoemde verwachting in, een sterker verband tussen leerdoelen en leesbegrip gevonden voor leerlingen met een hogere SES. Hornstra en collega's (2013) vinden dezelfde uitkomsten wanneer ze kijken naar het cognitief zelfvertrouwen en prestaties van leerlingen. Uit een masterscriptie van Baaij (2011) blijkt daarentegen dat de relatie tussen cognitief zelfvertrouwen in rekenen en CITO-scores rekenen hetzelfde is voor leerlingen met een verschillende SES. Omdat er weinig onderzoek is gedaan naar de invloed van SES op de relatie tussen motivatie en prestaties kunnen hierover op dit moment geen conclusies worden getrokken.

Conclusie

Verschillen PO, VO en MBO leerlingen met een hogere en lagere SES in hun schoolse motivatie?

Er zijn uit dit internationale en nationale literatuuronderzoek 41 studies naar voren gekomen (waaronder zeven Nederlandse studies) die informatie geven over SES-verschillen in motivatie. Over SES-verschillen in motivatie onder leerlingen van het MBO kunnen geen conclusies getrokken worden, omdat er slechts één onderzoek is gevonden dat uitgevoerd is onder MBO-leerlingen. Uit

het meeste internationale literatuuronderzoek komt naar voren dat leerlingen met een lagere of hogere SES evenveel *intrinsieke* en *extrinsieke motivatie* hebben. Dit werd zowel in het primair als voortgezet onderwijs gevonden. Uit een Nederlandse studie komen wel SES-verschillen in intrinsieke motivatie naar voren (Andriessen e.a., 2006). Het blijkt dat er voor de autochtone leerlingen geen relatie is tussen SES en intrinsieke motivatie, maar dat binnen de groep Turkse en Marokkaanse leerlingen geldt dat leerlingen met een lagere SES meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan leerlingen met een hogere SES. Meer Nederlands onderzoek is gewenst om stevigere conclusies te kunnen trekken. Leerlingen met een hoge en lage SES lijken niet te verschillen in *leer- en prestatiedoelen*. Uit internationaal onderzoek komen daarnaast ook geen SES-verschillen in *cognitief zelfvertrouwen* naar voren. In onderzoek in Nederland wordt dit wel gevonden. De enkele onderzoeken die hiernaar zijn uitgevoerd wijzen erop dat leerlingen met een hogere SES meer cognitief zelfvertrouwen hebben. Verder blijkt uit internationaal onderzoek in meerdere landen dat in 19 van de 30 deelnemende landen leerlingen met een hogere SES meer cognitief zelfvertrouwen hebben in scheikunde. Internationaal en nationaal onderzoek waarin is gekeken naar het *academisch zelfconcept* van leerlingen, laat voornamelijk zien dat leerlingen met een hogere SES een positiever academisch zelfconcept hebben dan leerlingen met een lagere SES. De bevindingen dat leerlingen met een hogere SES meer cognitief zelfvertrouwen hebben en een positiever academisch zelfconcept, zouden verklaard kunnen worden vanuit de relatie tussen SES en prestaties op school. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leerlingen met een hogere SES beter presteren op school (bijv. Bouchley e.a., 2010; Dumont e.a., 2012; Fredricks & Eccles, 2008). Leerlingen die beter presteren kunnen logischerwijs meer cognitief zelfvertrouwen hebben over hun kunnen in school en zichzelf ook positiever inschatten wat betreft hun vaardigheden en cijfers, vergeleken met leerlingen die minder goede prestaties hebben.

3.2 De invloed van de etnische achtergrond van leerlingen op hun schoolse motivatie

Onderzoek naar etnische verschillen in motivatie bij leerlingen is voornamelijk in de Verenigde Staten uitgevoerd. We maken onderscheid tussen minderheids- en meerderheidsgroepen, in plaats van niet-westers allochtone en autochtone leerlingen omdat dit voor de Amerikaanse situatie een beter passende aanduiding is. In Amerikaans onderzoek behoren tot de minderheidsgroepen

Afro-Amerikaanse, Latijns-Amerikaanse en Aziatische leerlingen. In Europees onderzoek worden de minderheidsgroepen aangeduid als niet-westers allochtone leerlingen. Er zijn in dit literatuuronderzoek in totaal 62 studies gevonden waaronder twee geschikte masterscripties. Van al deze studies is 60% uitgevoerd in de Verenigde Staten. Daarna volgt Nederland met 12 studies en twee masterscripties. De overige landen waar enkele of één onderzoek naar etnische verschillen in motivatie is gedaan zijn: Spanje, Duitsland, Australië, Canada, Engeland, Noorwegen en Zwitserland. Ruim de helft van de onderzoeken is uitgevoerd onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. Bijna een kwart is uitgevoerd onder leerlingen in het primair onderwijs. Slechts drie onderzoeken zijn uitgevoerd onder studenten op het MBO. De overige onderzoeken (16%) zijn uitgevoerd bij leerlingen in zowel de basisschool- als middelbare schoolleeftijd. In Figuren 3.3 tot en met 3.7 zijn de bevindingen weergegeven van de invloed van de etnische achtergrond van een leerlingen op zijn/haar algemene en domeinspecifieke motivatie. Achter de motivatieconcepten staat weergegeven hoeveel onderzoeken vinden dat leerlingen van minderheidsgroepen ofwel even (=), minder (<) of meer (>) gemotiveerd zijn dan de leerlingen van de meerderheidsgroep.

Intrinsieke motivatie, belang en extrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie – Over het algemeen wordt er in de onderzoeken gevonden dat leerlingen behorende tot minderheidsgroepen meer intrinsieke motivatie hebben dan leerlingen van de meerderheidsgroep, of evenveel. Dit wordt gevonden voor zowel algemene als domeinspecifieke intrinsieke motivatie. Zo vinden onderzoeken dat Aziatische en Latijns-Amerikaanse leerlingen meer of evenveel intrinsieke motivatie hebben dan de meerderheidsgroep. Afro-Amerikaanse leerlingen hebben meer intrinsieke motivatie dan de meerderheidsgroep, zo wijzen de meeste onderzoeken uit. Bevindingen van Nederlands onderzoeken zijn dat Marokkaanse en Turkse leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan de autochtone leerlingen.¹¹

Belang van onderwijs – Over het algemeen wordt in onderzoek gevonden dat leerlingen van minderheidsgroepen meer belang hechten aan onderwijs dan leerlingen van de meerderheidsgroep. Onderzoek onder Aziatische, Afro-

11 Artikelen (zie literatuurlijst): 2, 3, 14, 15, 16, 17, 28, 31, 32, 33, 36, 39, 50, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 66, 67, 70, 76, 77, 78, 81, 83.

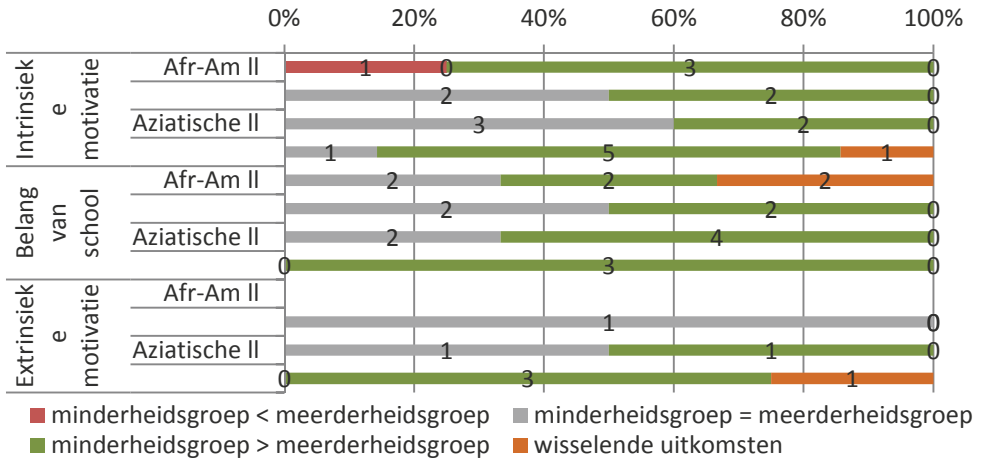
Amerikaanse en Latijns-Amerikaanse leerlingen laat zien dat zij evenveel of meer belang hechten aan onderwijs dan de meerderheidsgroep. De meeste Europese onderzoeken (waaronder ook Nederlands onderzoek) toont aan dat niet-westers allochtone leerlingen meer belang hechten aan onderwijs dan de meerderheidsgroep. Onderzoek dat kijkt naar domeinspecifieke motivatie, vindt andere resultaten. Deze onderzoeken vinden voornamelijk dat minderheidsgroepen (zowel Aziatische, Afro-Amerikaanse, Latijns-Amerikaanse leerlingen en niet-westers allochtone leerlingen) evenveel belang hechten aan wiskunde/scheikunde/taal als de meerderheidsgroepen.¹²

Extrinsieke motivatie - Er is weinig internationaal onderzoek dat gekeken heeft naar extrinsieke motivatie. Uit één onderzoek blijkt dat Latijns-Amerikaanse leerlingen evenveel extrinsieke motivatie hebben als Europees-Amerikaanse leerlingen. Onderzoek onder Aziatische leerlingen laat zien dat zij meer of evenveel extrinsieke motivatie hebben als leerlingen van de meerderheidsgroep. Onderzoek dat binnen Nederland is uitgevoerd lijkt erop te wijzen dat niet-westers allochtone leerlingen meer extrinsiek gemotiveerd zijn dan de autochtone leerlingen. Drie onderzoeken vinden deze uitkomst, alleen in een opgenomen masterscriptie wordt geen verschil gevonden.¹³

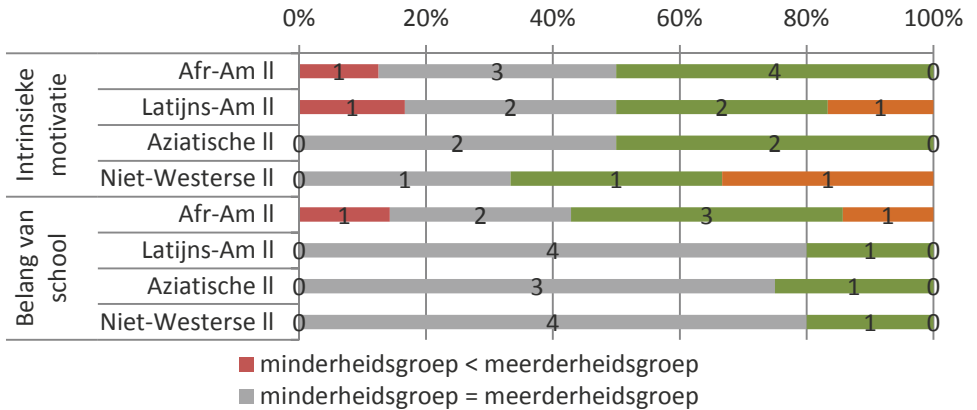
12 Artikelen (zie literatuurlijst): 3, 6, 8, 10, 11, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 38, 51, 54, 55, 57, 66, 72, 79, 86.

13 Artikelen (zie literatuurlijst): 33, 47, 50, 55, 66, 70, 77.

Figuur 3.3 Etnische verschillen in algemene motivatie - Intrinsieke motivatie, belang en extrinsieke motivatie



Figuur 3.4 Etnische verschillen in domeinspecifieke motivatie - Intrinsieke motivatie, belang en extrinsieke motivatie



Doelen

Leerdoelen - Internationaal en nationaal onderzoek laat over het algemeen zien dat leerlingen van minderheidsgroepen evenveel of meer gericht zijn op leerdoelen dan de meerderheidsgroep. Leerlingen van Aziatische, Afro-Amerikaanse afkomst zijn evenveel of meer gericht op leerdoelen vergeleken met leerlingen van de meerderheidsgroep. Latijns-Amerikaanse leerlingen lijken evenveel gericht te zijn op leerdoelen als de leerlingen van de meerderheidsgroep. Uit onderzoek binnen Europa komen geen eenduidige

resultaten naar voren. Een Spaans onderzoek laat zien dat niet-westers allochtone leerlingen in Spanje evenveel gericht zijn op leerdoelen als de Spaanse leerlingen. Uit Noors onderzoek blijkt dat niet-westers allochtone leerlingen meer gericht zijn op leerdoelen dan de Noorse leerlingen. Twee Nederlandse onderzoeken vinden dat niet-westers allochtone leerlingen meer gericht zijn op leerdoelen dan autochtone leerlingen, terwijl een ander Nederlands onderzoek onder Nederlandse en Turkse leerlingen geen verschil vindt.¹⁴

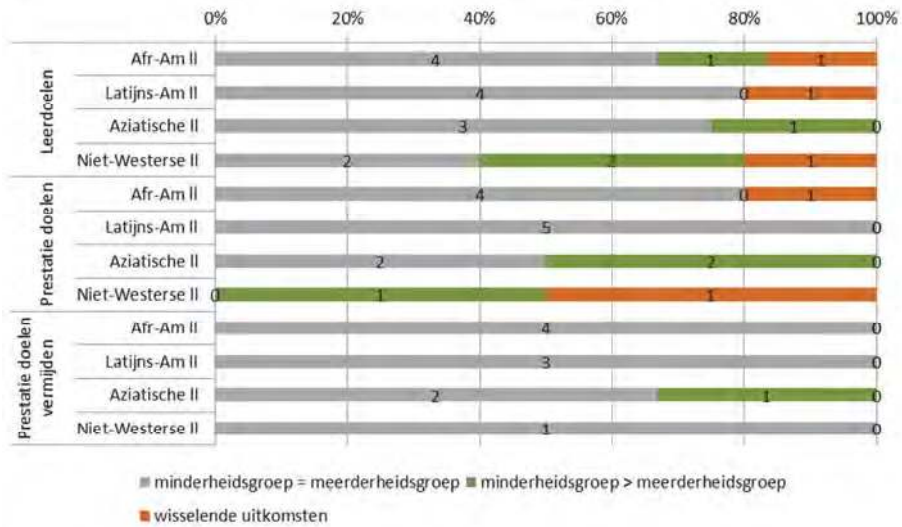
Prestatiedoelen en prestatie-vermijdende doelen – Voor Latijns-Amerikaanse, Afro-Amerikaanse en niet-westers allochtone leerlingen laten de meeste onderzoeken geen verschillen zien in gerichtheid op prestatiedoelen vergeleken met leerlingen van de meerderheidsgroep. Bij Aziatische leerlingen wijst onderzoek op zowel geen verschil, als dat zij meer gericht zijn op prestatiedoelen vergeleken met de meerderheidsgroep. Een onderzoek van Kuyper (2010) uit Nederland toont aan dat niet-westers allochtone leerlingen meer gericht zijn op prestatiedoelen dan autochtone leerlingen.¹⁵ Leerlingen behorende tot de minderheidsgroepen blijken over het algemeen niet van de meerderheidsgroep te verschillen in de mate waarop zij gericht zijn op prestatie-vermijdende doelen.¹⁶

14 Artikelen (zie literatuurlijst): 2, 18, 27, 30, 34, 37, 41, 47, 55, 63, 77, 81, 86.

15 Artikelen (zie literatuurlijst): 2, 18, 30, 34, 47, 55, 63, 81, 86.

16 Artikelen (zie literatuurlijst): 2, 18, 36, 63, 81, 86.

Figuur 3.5 Etnische verschillen in algemene motivatie – Doelen



Verwachtingen

Cognitief zelfvertrouwen - Internationaal onderzoek laat voornamelijk geen verschil zien tussen leerlingen van meerderheids- en minderheidsgroepen wat betreft cognitief zelfvertrouwen, terwijl Europees onderzoek laat zien dat leerlingen van minderheidsgroepen meer cognitief zelfvertrouwen hebben. Amerikaans onderzoek onder Afro-Amerikaanse leerlingen toont voornamelijk aan dat deze leerlingen net zoveel cognitief zelfvertrouwen hebben als Amerikaanse leerlingen. Onderzoek onder Latijns-Amerikaanse en Aziatische leerlingen laat zien dat zij of evenveel of minder algemeen cognitief zelfvertrouwen hebben. Wat betreft cognitief zelfvertrouwen op gebied van wiskunde/scheikunde wordt in onderzoek voornamelijk geen verschil gevonden voor Afro-Amerikaanse, Latijns-Amerikaanse en Aziatische leerlingen vergeleken met de meerderheidsgroep. Europees onderzoek, waaronder Nederlands, Engels en Spaans onderzoek, tonen allen aan dat niet-westers allochtone leerlingen meer algemeen cognitief zelfvertrouwen hebben dan de leerlingen van de meerderheidsgroep. De resultaten van twee Europese onderzoeken naar domeinspecifiek zelfvertrouwen wijzen erop dat niet-westers allochtone leerlingen evenveel zelfvertrouwen in taal/wiskunde hebben als de leerlingen van de meerderheidsgroep. Uit een Nederlandse

masterscriptie blijkt echter dat niet-westers allochtone leerlingen meer zelfvertrouwen in taal en rekenen hebben dan autochtone leerlingen.¹⁷

Academisch zelfconcept - Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat minderheidsgroepen een even hoog of negatiever academisch zelfconcept hebben. Onderzoek geeft geen eenduidige resultaten als het gaat om verschillen in het academisch zelfconcept van Aziatische leerlingen vergeleken met leerlingen van de meerderheidsgroep. Er zijn drie onderzoeken gevonden die alle drie een andere uitkomst hebben. Onderzoek laat zowel geen verschil zien, als dat Aziatische leerlingen een positiever of negatiever zelfconcept hebben. Wat betreft domeinspecifiek zelfconcept, tonen de onderzoeken aan dat Aziatische leerlingen een even hoog zelfconcept in wiskunde/scheikunde hebben als de leerlingen van de meerderheidsgroep. Afro-Amerikaanse en Latijns-Amerikaanse leerlingen lijken een even hoog of een negatiever algemeen academisch zelfconcept en zelfconcept wat betreft wiskunde/scheikunde te hebben dan leerlingen van de meerderheidsgroep. Nederlandse onderzoeken vinden dat Marokkaanse, Turkse en Surinaamse leerlingen of een even hoog of een positiever academisch zelfconcept hebben vergeleken met autochtone leerlingen.¹⁸

Figuur 3.6 Etnische verschillen in algemene motivatie - Verwachtingen



17 Artikelen (zie literatuurlijst): 2, 7, 8, 13, 18, 22, 24, 26, 28, 30, 36, 37, 41, 46, 49, 57, 60, 66, 67, 68, 72, 73, 76, 86.

18 Artikelen (zie literatuurlijst): 5, 8, 10, 14, 16, 22, 23, 26, 31, 46, 48, 53, 55, 56, 57, 58, 66, 70, 71, 73, 77, 79.

Figuur 3.7 Etnische verschillen in domeinspecifieke motivatie – Verwachtingen



3.2.1 Geslacht

In de komende paragrafen bekijken we wat de samenhang van verschillende achtergrondkenmerken is met etnische verschillen in motivatie. Het zou kunnen zijn dat de invloed van de etnische achtergrond van een leerling op zijn of haar motivatie niet hetzelfde is voor jongens en meisjes. Daarom is in dit literatuuronderzoek gekeken of de studies ook informatie geven over de samenhang van de etnische achtergrond met motivatie voor jongens en meisjes afzonderlijk. Zes onderzoeken geven hier meer informatie over. Zij vinden verschillende uitkomsten. In sommige onderzoeken wordt gevonden dat de relatie tussen etniciteit en motivatie niet afhankelijk is van het geslacht van de leerling (Chen & Pajares, 2010; Klassen, 2004). Andere onderzoeken vinden dat het geslacht wel invloed heeft op de relatie tussen etniciteit en motivatie (Brioners & Taberner, 2012; Perry e.a., 2012; Shim e.a., 2008). Zij vinden bijvoorbeeld dat Afro-Amerikaanse en Europees-Amerikaanse jongens minder intrinsieke motivatie hebben dan Afro-Amerikaanse en Europees-Amerikaanse meisjes, terwijl Latijns-Amerikaanse meisjes minder intrinsieke motivatie hebben dan Latijns-Amerikaanse jongens (Briones & Taberner, 2012). Een ander onderzoek vindt dat Latijns-Amerikaanse meisjes meer zelfvertrouwen in scheikunde hebben dan Latijns-Amerikaanse jongens, terwijl Europees-Amerikaanse meisjes en jongens niet van elkaar verschillen (Perry e.a., 2012). Shim en collega's (2008) vinden in hun onderzoek dat Afro-Amerikaanse jongens meer prestatiegericht zijn dan Afro-Amerikaanse meisjes in alle vier de leerjaren dat ze hen volgden, terwijl Europees-Amerikaanse jongens en

meisjes hier niet in verschillen. Alleen in het vierde jaar laten Europees-Amerikaanse jongens een groei zien, dan zijn zij meer prestatiegericht dan de Europees-Amerikaanse meisjes.

3.2.2 Onderwijssoort (*primair, voortgezet, middelbaar beroepsonderwijs*), *leeftijd en ontwikkeling*

Om er achter te komen hoe de motivatie bij leerlingen van minderheidsgroepen en meerderheidsgroepen ontwikkelt en of eventuele etnische verschillen in motivatie groter worden, kleiner worden of gelijk blijven naarmate de leerlingen ouder worden, hebben we de onderzoeken bekeken die informatie geven over leerlingen uit verschillende leerjaren. De meeste studies zijn uitgevoerd onder leerlingen van de middelbare schoolleeftijd, namelijk 35 studies. Veertien studies zijn uitgevoerd onder leerlingen van de basisschoolleeftijd en slechts 3 studies zijn uitgevoerd onder MBO-studenten. Elf studies zijn uitgevoerd onder leerlingen van de basisschool- en middelbare schoolleeftijd (dit betreft voornamelijk Amerikaanse onderzoeken onder leerlingen van de *middle school* ofwel *junior high school*). Een vergelijking van de onderzoeken wijst uit dat in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs dezelfde verschillen in motivatie tussen leerlingen van minderheidsgroepen en meerderheidsgroepen worden gevonden. Omdat er slechts drie studies onder MBO leerlingen zijn uitgevoerd hebben we deze niet meegenomen in deze vergelijking. Twee van deze studies zijn in Nederland uitgevoerd en wijzen erop dat niet-westers allochtone MBO leerlingen meer gemotiveerd zijn dan autochtone MBO leerlingen. Zij laten namelijk zien dat niet-westers allochtone leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn, een hogere perceptie hebben van hun competentie, en meer waarde hechten aan school in vergelijking met de autochtone leerlingen (Elffers e.a., 2011; Pat-El e.a., 2012).

Er zijn slechts enkele onderzoeken geweest waarin leerlingen uit verschillende leerjaren met elkaar zijn vergeleken. De uitkomsten van deze onderzoeken zijn uiteenlopend, namelijk zowel dat etnische verschillen minder worden door de jaren heen (Friedel e.a., 2010; Fredericks & Eccles, 2008; Lepper e.a., 2005), dat de verschillen groter worden (Briones & Tabernero, 2012), en dat de ontwikkeling in motivatie door de jaren heen hetzelfde is voor leerlingen van de minderheids- en meerderheidsgroep (Brown & Leaper, 2010). Er zijn ook enkele onderzoeken geweest die naar de *ontwikkeling* van motivatie bij leerlingen door de jaren heen hebben gekeken. Ook hier vinden onderzoeken verschillende uitkomsten, namelijk dat de etnische verschillen in motivatie tussen leerlingen groter worden (Hornstra e.a., 2012), dat ze gelijk blijven

(Bouchev e.a., 2010; Wang & Eccles, 2012), en dat ze verminderen (Fredericks & Eccles, 2008). Samenvattend zijn de resultaten niet eenduidig, waardoor er geen conclusie kan worden getrokken over de vraag of etnische verschillen groeien of verminderen naarmate de leerlingen ouder worden. Meer verdiepende studies zijn nodig om te onderzoeken hoe etnische verschillen zich ontwikkelen in de jaren binnen het onderwijs.

3.2.3 Generatiestatus

Etnische verschillen in motivatie kunnen afhankelijk zijn van de mate van acculturatie van immigranten. Zo zou het kunnen zijn dat etnische verschillen in motivatie verminderen wanneer leerlingen met een andere etnische achtergrond langere tijd in de nieuwe samenleving wonen. De verwachting is dan dat de motivatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen die behoren tot de tweede en derde generatie immigranten minder zijn dan tussen autochtone leerlingen en leerlingen die behoren tot de eerste generatie van immigranten. Er zijn echter maar enkele studies die de generatie status van leerlingen hebben opgenomen in hun onderzoek¹⁹. In geen van deze studies is de invloed van de generatiestatus van leerlingen op etnische verschillen in motivatie onderzocht, daarom kunnen er geen conclusies getrokken worden over de invloed van de generatiestatus van leerlingen.

3.2.4 Prestatieniveau

Als laatste hebben we gekeken of de relatie tussen motivatie en prestaties even sterk is voor leerlingen van verschillende etnische achtergronden. Zoals in paragraaf 3.1.4 vermeld, blijkt uit onderzoek dat leerlingen met meer motivatie beter presteren, maar geldt dit voor zowel leerlingen uit minderheidsgroepen als leerlingen uit meerderheidsgroepen? In iets meer dan de helft van de studies wordt gevonden dat de relatie tussen motivatie en prestatie voor leerlingen van minderheids- en meerderheidsgroepen vergelijkbaar is (Baaij, 2011; Downey e.a., 2009; Else-Quest e.a., 2013; Goes, 2009; Hornstra e.a., 2012; Klassen, 2004; Lepper e.a., 2005; Stevens e.a., 2004; Witkow & Fuligni, 2007). De andere studies vinden echter wel dat de relatie tussen motivatie en prestaties verschillend is voor leerlingen van minderheids- en meerderheidsgroepen. In een aantal van deze onderzoeken zijn de resultaten ten gunste van de minderheidsgroepen. Zo vinden twee onderzoeken dat een positiever

19 Andriessen e.a., 2006; Den Brok e.a., 2010; Else-Quest e.a., 2013; Fuligni e.a., 2005; Gillen-O'Neel e.a., 2011; Pat-El e.a., 2012; Witkow & Fuligni, 2007

zelfconcept geassocieerd is met betere prestaties voor Aziatische leerlingen, maar niet voor de meerderheidsgroep (Asawaka, 2001; Klassen, 2004). Uit een onderzoek van Edman en Brazil (2008) komt naar voren dat meer cognitief zelfvertrouwen gerelateerd is aan betere prestaties voor Aziatische leerlingen en Latijns-Amerikaanse leerlingen, maar niet voor Europees-Amerikaans en Afro-Amerikaanse leerlingen. Guthrie e.a. (2009) vinden daarentegen ook voor Afro-Amerikaanse leerlingen dat dat meer cognitief zelfvertrouwen samenhangt met betere prestaties en vinden dit niet voor leerlingen van de meerderheidsgroep. Ander onderzoek laat zien dat de resultaten ten gunste van de meerderheidsgroep zijn. Zo vinden Shernoff en Schmidt (2008) dat meer betrokkenheid onder leerlingen van de meerderheidsgroep samenhangt met betere prestaties, terwijl dit voor de leerlingen van de minderheidsgroep geassocieerd is met slechtere prestaties. Guthrie e.a. (2009) vinden dat meer intrinsieke motivatie geassocieerd is met betere prestaties onder leerlingen van de meerderheidsgroep, maar niet onder leerlingen van de minderheidsgroep. Thijs en Verkuyten (2008) vinden dat meer cognitief zelfvertrouwen in verband staat tot betere prestaties, maar dat dit effect sterker is voor autochtone leerlingen vergeleken met Turkse en Marokkaanse leerlingen.

We vinden dus geen eenduidige resultaten wanneer het gaat om verschillen in de relatie tussen motivatie en prestatie voor leerlingen van verschillende etnische achtergronden. We lijken voorzichtig te mogen concluderen dat motivatie voor alle leerlingen een belangrijke voorspeller is voor prestaties, ongeacht de achtergrond van leerlingen.

Conclusie

Zijn er etnische verschillen in motivatie onder leerlingen in het PO, VO en MBO?

Er zijn uit het internationale en nationale literatuuronderzoek 62 studies naar voren gekomen (waaronder 14 Nederlandse studies) die informatie geven over etnische verschillen in motivatie. Over etnische verschillen in motivatie onder leerlingen van het MBO kunnen geen eenduidige conclusies getrokken worden, omdat er slechts drie onderzoeken zijn gevonden die uitgevoerd zijn onder MBO leerlingen. De twee Nederlandse onderzoeken in het MBO vinden dat niet-westers allochtone MBO leerlingen meer gemotiveerd zijn dan autochtone MBO leerlingen.

De volgende conclusies betreffen leerlingen in het basisonderwijs en voorgezet onderwijs. Over het algemeen komt uit de internationale en nationale onderzoeken naar voren dat leerlingen van minderheidsgroepen meer

gemotiveerd zijn dan of evenveel gemotiveerd zijn als leerlingen van de meerderheidsgroep. Wat betreft intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn de bevindingen van Nederlands onderzoek dat Marokkaanse en Turkse leerlingen meer intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd zijn dan autochtone leerlingen. Zowel nationaal als internationaal onderzoek naar het belang dat leerlingen aan onderwijs hechten, laat voornamelijk zien dat leerlingen van minderheidsgroepen meer waarde hechten aan school dan leerlingen van de meerderheidsgroep. Deze bevinding passen bij de 'immigrant optimism' hypothese, waarbij verondersteld wordt dat migrantenouders en hun kinderen sterk geloof hebben in de instrumentele waarde van onderwijs voor maatschappelijk succes in de toekomst, die gekoppeld is aan de onderwijsprestaties van de kinderen (Andriessen & Phalet, 2003). Onderzoek laat namelijk zien dat ouders van leerlingen behorende tot minderheidsgroepen, meer dan de ouders van leerlingen behorende tot de meerderheidsgroep, een mobiliteitsoriëntatie hebben (bijv. Van der Veen, 2003). Dit wil zeggen dat ouders verwachten dat hun kinderen een hoog onderwijsniveau behalen om een beter positie te bereiken in de maatschappij. Onderzoek dat kijkt naar domeinspecifieke motivatie vindt andere resultaten. Deze onderzoeken vinden voornamelijk dat minderheidsgroepen evenveel belang hechten aan wiskunde/scheikunde/taal als de meerderheidsgroepen. Deze bevinding past binnen de 'immigrant optimism' hypothese, aangezien de ouders en leerlingen behorende tot minderheidsgroepen belang hechten aan de waarde van school in het algemeen om vooruit te kunnen komen in de maatschappij, in plaats van aan een specifiek vak als wiskunde of scheikunde. Onderzoek naar de leer- en prestatiedoelen van leerlingen, laat over het algemeen zien dat leerlingen van minderheidsgroepen evenveel of meer gericht zijn op leerdoelen dan de meerderheidsgroep en evenveel gericht zijn op prestatiedoelen. De enige Nederlandse studie naar dit onderwerp in dit literatuuronderzoek toont aan dat niet-westers allochtone leerlingen meer gericht zijn op prestatiedoelen dan autochtone leerlingen (Kuyper, 2010). Uit Amerikaans onderzoek blijkt voornamelijk dat er geen verschil is tussen het *cognitief zelfvertrouwen* van leerlingen van de minderheidsgroepen en de meerderheidsgroep. Onderzoeken die in Europa - waaronder Nederland - zijn uitgevoerd, laten allemaal zien dat leerlingen van de minderheidsgroepen meer algemeen cognitief zelfvertrouwen hebben. Wat betreft het *academisch zelfconcept* van leerlingen vindt Amerikaans onderzoek dat leerlingen van de minderheidsgroepen een even hoog of negatiever academisch zelfconcept

hebben. Nederlandse onderzoeken vinden daarentegen dat Marokkaanse, Turkse en Surinaamse leerlingen een even hoog of positiever academisch zelfconcept hebben dan autochtone leerlingen. De bevindingen van Europees onderzoek dat leerlingen behorende tot minderheidsgroepen meer cognitief zelfvertrouwen hebben en een positiever academisch zelfconcept hebben, passen ook bij de hiervoor besproken mobiliteitsoriëntatie onder ouders van minderheidsgroepen. De hoge verwachtingen van ouders kunnen namelijk hun weerslag hebben op het cognitief zelfvertrouwen en academisch zelfbeeld van de leerlingen. Dat in Amerikaans onderzoek deze uitkomsten niet worden gevonden, zou te maken kunnen hebben met de zogenaamde 'attitude-prestati paradox' waarover in de literatuur over Afro-Amerikaanse leerlingen in de Verenigde Staten gesproken wordt (Andriessen & Phalet, 2003). Deze paradox houdt in dat leerlingen van minderheidsgroepen niet handelen naar hun grote ambities vanwege twijfels over de toekomstige opbrengst van hun inzet op school in een maatschappij waarin zij zichzelf benadeeld voelen.

4 De rol van de docent bij het motiveren van verschillende groepen leerlingen (Liselotte Dijkers & Ineke van der Veen)

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeken over de invloed van de docent op de motivatie en prestaties van leerlingen besproken. Hierbij is gezocht naar onderzoeken die verschillen tussen groepen leerlingen hebben onderzocht (etniciteit, SES, hoog/laagpresteerders). Het aantal onderzoeken hiernaar is schaars. In totaal zijn er acht internationale en drie nationale onderzoeken gevonden die aansloten bij de criteria. Deze artikelen gingen voornamelijk over verschillen naar etniciteit (12 artikelen). Over verschillen naar SES zijn nauwelijks artikelen gevonden (drie artikelen). Dit betekent dat hier erg weinig over is geschreven. Over verschillen naar prestatieniveau vonden we geen enkel artikel dat aan de criteria voldeed. Aan het eind van de paragraaf over effecten van autonomie-ondersteuning op leerlingen met verschillende prestatieniveaus hebben we daarom twee artikelen beschreven die net niet aan de criteria voldeden. Daar is ook een ander artikel beschreven dat het vermelden waard was, maar eveneens net niet aan de criteria voldeed. De gegevens in de onderzoeken zijn voornamelijk afkomstig van de leerlingen. Het betrof meestal vragenlijsten afgenomen bij de leerlingen. Eén keer was de docent de primaire bron en één keer was de onderzoeker dit. Paragraaf 4.1 bevat de resultaten over autonomie-ondersteuning en paragraaf 4.2 de resultaten over een leer- versus prestatiegerichte aanpak van de docent.

4.1 Resultaten over autonomie-ondersteuning door de docent bij het lesgeven

We vonden in totaal zeven studies over autonomie-ondersteuning die we in deze paragraaf bespreken. Drie studies gaan over de mate van controle die door de docent wordt uitgeoefend bij het lesgeven. Bij een hoge mate van controle wordt bijvoorbeeld door de docent geen ruimte gegeven voor keuzes of eigen meningen van leerlingen. Hoe hoger de controle, hoe minder de autonomie van leerlingen ondersteund wordt. Een hoge mate van controle wordt in de literatuur benoemd als aspect van 'dwang', de tegenhanger van autonomie-ondersteuning. Ook straf geven en leerlingen zich slecht laten voelen, vallen daar onder. Eén studie heeft dit laatstgenoemde aspect onderzocht. Een andere studie ging over het aanmoedigen van leerlingen om zelfstandig te denken en twee studies betroffen het tijdens de les aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen door de docent. Soms is in de studies een vrij brede definitie van controle gehanteerd, waardoor het soms niet goed mogelijk is om een duidelijk onderscheid te maken met (op het oog) verwante begrippen als structuur bieden. Hier wordt in het volgende hoofdstuk (5) dieper op in gegaan.

In deze paragraaf bespreken we eerst de resultaten over verschillen tussen de onderscheiden groepen in autonomie-ondersteuning door de docent (ervaren door de leerling) en vervolgens verschillen tussen groepen in de relatie van een autonomie-ondersteunende aanpak met motivatie en prestaties.

Verschillen tussen groepen leerlingen in (ervaren) autonomie-ondersteuning

Eerst is gekeken of er verschillen zijn in (ervaren) autonomie-ondersteuning voor verschillende groepen leerlingen. We vonden twee Nederlandse studies die hieraan aandacht hebben besteed.

In een Nederlands onderzoek in het basisonderwijs is gekeken of leerkrachten op een andere manier lesgeven aan leerlingen die risicokenmerken hebben (bijvoorbeeld laagpresteerders, lage motivatie, een minder gunstige achtergrond (waaronder een andere etniciteit en lage SES) of gedragsproblemen) (Hornstra e.a., in druk). Uit de interviews met leerkrachten van groep 8 bleek dat leerkrachten hun lesstijl over het algemeen aanpassen aan de leerlingen. Zij gebruikten bij leerlingen met risicokenmerken sneller een controlerende stijl dan een autonomie-ondersteunende lesstijl. Zij gaven aan dat risicoleerlingen een autonomie-ondersteunende manier van lesgeven niet

aan kunnen. Alle leerkrachten zeiden dat risicoleerlingen structuur nodig hebben. Ondanks dat structuur op een autonomie-ondersteunende en op een controlerende manier geboden kan worden, leken leerkrachten controle vaak te gebruiken om structuur te bieden (Hornstra e.a., in druk).

Uit Nederlands onderzoek in het voortgezet onderwijs kwam naar voren dat Turkse en Marokkaanse leerlingen van de eerste en tweede generatie meer autonomie-ondersteuning ervoeren dan autochtone leerlingen (Den Brok e.a., 2010). Er werd in dit onderzoek gekeken naar de mate van controle van de docent over wat er in de klas gebeurt. Het betrof hier een wat breder concept dan alleen autonomie-ondersteuning. Een hoge mate van controle werd gemeten als een hoge mate van striktheid (kinderen moeten stil zijn, zich aan regels houden), veel leiderschap (de docent organiseert, heeft de leiding, bepaalt procedures en de klassituatie), een lage mate van vrijheid voor leerlingen (nauwelijks gelegenheid geven voor zelfstandig werken, geen verantwoordelijkheid geven) en een lage mate van onzekerheid bij de docent (de docent treedt op de voorgrond, geeft fouten niet toe, verontschuldigt zich niet/nauwelijks). Een hoge mate van controle betekent hier weinig autonomie-ondersteuning. Het in dit onderzoek gemeten concept is vrij breed en kan ook structuur bieden omvatten. Het is belangrijk om op te merken dat in deze studie percepties van leerlingen gemeten werden die mogelijk afhangen van hun eigen referentiekader.

Autonomie-ondersteuning en motivatie

Vervolgens is gekeken naar de invloed van autonomie-ondersteuning van de docent op de motivatie van verschillende groepen leerlingen. Dergelijk onderzoek is verschillende keren gedaan en de resultaten van deze onderzoeken zijn uiteenlopend.

In de Verenigde Staten is door een groep onderzoekers gekeken of een autonomie-ondersteunende of controlerende context bij een schrijfpdracht zorgde voor verschil in intrinsieke motivatie (Gutman & Sulzby, 2000). Dit onderzoek werd uitgevoerd onder Afro-Amerikaanse leerlingen met een voornamelijk lage SES in de kleuterklas (kindergarten). In de autonomie-ondersteunende context kregen de leerlingen onder andere keuzes, werden 'waarom'-vragen gesteld en werd informerende (in plaats van controlerende) begeleiding gegeven. In de controlerende context liet de onderzoeker onder andere zien hoe een stap in een opdracht moest worden genomen, werden de keuzes van leerlingen beperkt en werden de prestaties van het kind

gecorrigeerd. Hieruit kwam naar voren dat leerlingen in de autonomie-ondersteunende context meer interesse hadden in de schrijfopdracht dan wanneer zij in de controlerende omgeving waren. Ook bleek de volgorde waarin leerlingen zich in een autonomie-ondersteunende of controlerende context bevonden van invloed te zijn op de intrinsieke motivatie. Leerlingen die eerst een autonomie-ondersteunende en vervolgens een controlerende aanpak kregen, maakten meer opmerkingen of stelden meer vragen dan leerlingen die eerst een controlerende en vervolgens een autonomie-ondersteunende aanpak kregen (Gutman & Sulzby, 2000).

In een ander onderzoek onder Afro-Amerikaanse leerlingen met vooral een lage SES (Tucker e.a., 2002) wordt geconcludeerd dat autonomie-ondersteuning (de mate waarin leerlingen worden aangemoedigd om zelfstandig te denken) door de docent een positieve voorspeller is van de betrokkenheid (algemeen schoolwelzijn, waarde van school en inzet) van leerlingen in de groepen 3-8 van het PO (grade 1-6). Dit betekent dat hoe meer autonomie-ondersteuning deze leerlingen ontvangen, hoe beter hun betrokkenheid is. Dit gold niet voor Afro-Amerikaanse leerlingen in het VO (grade 7-12). Hier werd geen relatie gevonden tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid (Tucker e.a., 2002).

In de Verenigde Staten is ook onderzoek gedaan naar de invloed van onder andere de keuzevrijheid (de mate waarin leerlingen vinden dat zij mogelijkheden krijgen om mee te beslissen over opdrachten in de klas en het schoolbeleid, en in hoeverre leerlingen in de klas met discussies mee mogen doen) en het aansluiten bij de belevingswereld (opdrachten die onder andere aansluiten bij de persoonlijke interesses van de leerlingen en die niet alleen worden gedaan om te voldoen aan de eisen van de school) op de intrinsieke motivatie en het cognitief zelfvertrouwen (Wang & Eccles, 2012). In dit onderzoek werd onderscheid gemaakt tussen Europees-Amerikaanse en Afro-Amerikaanse leerlingen in het VO (middle school grade 7 en 8). De resultaten voor de etnische groepen waren gelijk. Keuzevrijheid bleek beide vormen van motivatie niet te voorspellen. Daarentegen bleek het aansluiten bij de belevingswereld wel de beide vormen van motivatie te voorspellen. Hoe meer bij de belevingswereld werd aangesloten, hoe hoger de intrinsieke motivatie en de verwachting over het eigen kunnen (Wang & Eccles, 2012).

Een ander onderzoek onder Europees-Amerikaanse en Afro-Amerikaanse leerlingen heeft de invloed van negatieve feedback (bijvoorbeeld standjes geven of de leerling zich slecht laten voelen) op de intrinsieke motivatie en

leeroriëntatie van leerlingen in het PO (middle school grade 6) onderzocht (Wentzel, 2002). Dit kan worden gezien als tegenhanger van autonomie-ondersteuning. Hieruit bleek dat negatieve feedback geen invloed had op de intrinsieke motivatie en leeroriëntatie van leerlingen. Ook kwamen hierin geen verschillen tussen Europees Amerikaanse en Afro-Amerikaanse leerlingen naar voren.

Naast onderzoek uit de Verenigde Staten, zijn er twee onderzoeken uit Nederland die relevant zijn voor onze studie. Eén onderzoek richtte zich onder andere op de invloed van authentiek leren op de motivatie van leerlingen in het PO (Hornstra e.a., 2014). Authentiek leren betekent dat de lesstof aan de belevingswereld van de leerling wordt gekoppeld en dat leerlingen onderwerpen mogen inbrengen. Dit onderzoek werd uitgevoerd onder leerlingen met verschillende etnische achtergronden en verschillende SES. Er werden verschillende vormen van motivatie meegenomen (namelijk leeroriëntatie, cognitief zelfvertrouwen en inzet voor school). Ongeacht de etnische achtergrond (autochtoon of niet-westers allochtoon) bleek dat leerlingen een sterkere leeroriëntatie hadden wanneer er meer authentiek leren plaatsvond. Echter, bij meer authentiek leren bleken leerlingen in groep 7 een negatieve ontwikkeling in de leeroriëntatie door te maken. Dit betekent dat toen er in groep 7 na een periode opnieuw een meting werd gedaan, meer authentiek leren bij de eerste meting samenhang met minder leeroriëntatie bij de tweede meting. Deze ontwikkeling gold ook voor leerlingen met een gemiddelde SES. Bij leerlingen met een lage en hoge SES was er geen (significante) relatie tussen authentiek leren en leeroriëntatie op een van de meetmomenten (Hornstra e.a., 2014).

Bovendien werd in dit onderzoek gekeken of authentiek leren samenhang met het cognitief zelfvertrouwen van leerlingen. Cognitief zelfvertrouwen houdt het vertrouwen in dat een leerling heeft in het kunnen volbrengen van een schoolse taak. Het bleek dat er geen verschillen waren tussen niet-westers allochtone en autochtone leerlingen. Meer authentiek leren zorgde voor meer cognitief zelfvertrouwen. Dit gold ook voor leerlingen met een lage of gemiddelde SES. Bij leerlingen met een hoge SES bleek er geen relatie te zijn tussen authentiek leren en cognitief zelfvertrouwen. Verder bleek er voor leerlingen met een lage en gemiddelde SES een lagere groei te zijn in cognitief zelfvertrouwen in groep 7 wanneer er veel authentiek leren op het eerste meetmoment was (Hornstra e.a., 2014).

In een ander Nederlands onderzoek is onderzocht wat de invloed is van de mate van controle van de docent over wat er in de klas gebeurt op de intrinsieke motivatie voor wiskunde op de middelbare school (Den Brok e.a., 2010). Hieruit kwam naar voren dat Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen van de tweede generatie meer motivatie voor wiskunde hadden bij meer controle in de klas. Echter, dit gold niet voor Turkse en Marokkaanse leerlingen van de eerste generatie en voor autochtone leerlingen. Bij hen was geen relatie tussen de mate van controle van de docent over wat er in de klas gebeurt en de motivatie voor wiskunde van de leerlingen (Den Brok e.a., 2010).

Autonomie-ondersteuning en prestaties

Naast onderzoek naar de motivatie van leerlingen, is er ook onderzoek gedaan naar de invloed van autonomie-ondersteuning door de docent op de prestaties van leerlingen voor het vak dat de docent geeft. Afro-Amerikaanse leerlingen in een autonomie-ondersteunende context toonden meer ontluikende schrijfvaardigheden dan de leerlingen in de controlerende context, zoals het gebruik van tekenen, krabbelen en eigen spelling (Gutman & Sulzby, 2000). Een ander onderzoek in de Verenigde Staten laat zien dat negatieve feedback geen invloed heeft op de prestaties van de leerlingen voor dat vak (Wentzel, 2002). In Nederland kwam naar voren dat meer controle van de docent over wat er in de klas gebeurt, samenhangt met hogere prestaties voor wiskunde bij Turkse en Surinaamse leerlingen van de tweede generatie. Aan de andere kant zorgde meer controle van de docent over wat er in de klas gebeurt voor Nederlandse en Marokkaanse leerlingen van de eerste en tweede generatie juist voor lagere prestaties voor wiskunde. Voor Turkse leerlingen van de eerste generatie werd er geen relatie gevonden tussen de mate van controle en de wiskundeprestaties (Den Brok e.a., 2010). Ook in een ander Nederlands onderzoek werd gekeken naar de invloed van autonomie-ondersteuning op de prestaties van leerlingen (Hornstra e.a., 2014). Authentiek leren in groep 8 bleek negatief samen te hangen met rekenprestaties van niet-westers allochtone leerlingen. Bij autochtone leerlingen werd er geen relatie gevonden tussen authentiek leren en de rekenprestaties. Bovendien werd in dit onderzoek gevonden dat authentiek leren in groep 7 bij leerlingen met een lage SES negatief samenhangt met de rekenprestaties in groep 7. Dit gold niet voor leerlingen met een gemiddelde of hoge SES. Bij hen werd geen relatie gevonden tussen authentiek leren en de rekenprestaties (Hornstra e.a., 2014).

Enkele overige interessante onderzoeken

Helaas werden er weinig studies gevonden die voldeden aan onze criteria. Er was een aantal studies dat niet door deze selectie heen kwam, maar die wel de moeite waard zijn om te benoemen. Deze studies en de resultaten hiervan zullen dan ook kort beschreven worden.

Een van de onderzoeken heeft gekeken naar de betrokkenheid van leerlingen in het VO (Park e.a., 2012). Hierbij wordt betrokkenheid ('engagement') gedefinieerd als interesse, concentratie en plezier, wat voor de literatuurreview te breed was. Dit onderzoek is wel interessant om nog te bespreken, omdat het onder andere over hoog- en laagpresteerders gaat. Wanneer de leeromgeving autonomie-ondersteunend was, waren leerlingen meer betrokken dan bij een niet autonomie-ondersteunende omgeving. Hierbij werden geen verschillen gevonden tussen Afro-Amerikaanse, Latijns-Amerikaanse en Europees-Amerikaanse leerlingen of tussen hoog- en laagpresteerders (Park e.a., 2012).

In de Verenigde Staten is onderzoek gedaan naar de relatie tussen probleemgestuurd leren en prestaties van leerlingen (Doppelt e.a., 2008).

Probleemgestuurd leren is breder dan autonomie-ondersteuning, maar bevat hier wel veel kenmerken van. Het onderzoek is nog wel interessant, omdat het onder andere over hoog- en laagpresteerders en leerlingen met verschillende SES gaat. Bij probleemgestuurd leren staan de leerlingen centraal. Leerlingen krijgen in groepjes een probleem voorgelegd dat zij moeten oplossen. In dit geval ging het om een technisch project dat op twee middelbare schoolklassen in het VO (*middle school grade 8*) werd uitgevoerd: in een klas met laagpresteerders en in een klas met hoogpresteerders. De prestaties van Afro-Amerikaanse leerlingen en leerlingen met een lage SES gingen meer vooruit dan de prestaties van andere leerlingen. De prestaties van hoogpresteerders op een kennistoets gingen meer vooruit dan de prestaties van de laagpresteerders. Echter, de prestaties van laagpresteerders werden door leeftijdsgenoten en docenten hoger beoordeeld dan de prestaties van hoogpresteerders (Doppelt e.a., 2008).

Ook in Nederland is nog een interessant onderzoek gedaan dat het vermelden waard is. Hierin werd onderzocht wat de invloed is van een actieve leeromgeving op de academische betrokkenheid (gedragmatig en emotioneel betrokken) van leerlingen in het PO (Opdenakker & Minnaert, 2011). Een actieve leeromgeving betekende een omgeving waarin actief leren werd bevorderd (bijvoorbeeld dat voorbeelden van leerlingen in de les worden gebruikt) en werd gedifferentieerd in groepen. Hiermee bevat een actieve leeromgeving

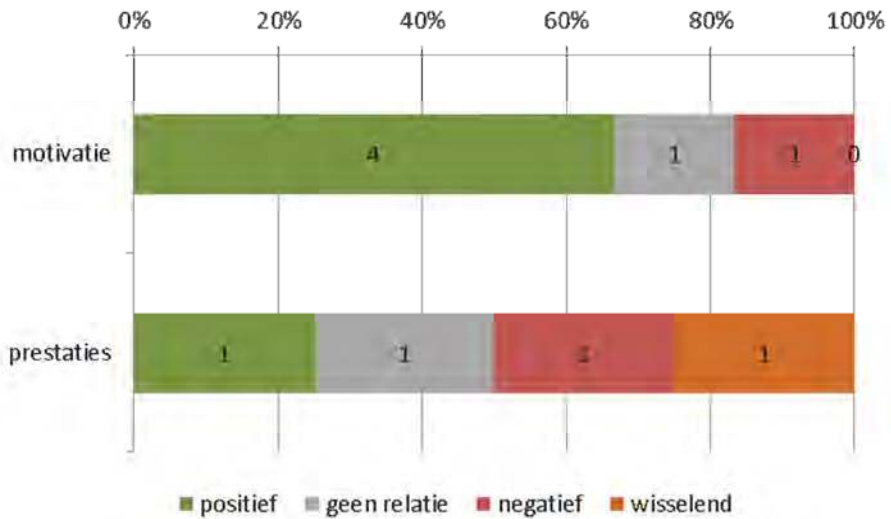
aspecten van autonomie-ondersteuning, maar was het voor de reviewstudie te breed gedefinieerd. Het onderzoek is alsnog relevant om mee te nemen, onder andere omdat het onderzoek in Nederland is uitgevoerd. Een actieve leeromgeving bleek de academische betrokkenheid te beïnvloeden (15% van de academische betrokkenheid van leerlingen werd verklaard door een actieve leeromgeving). Er werden geen verschillen ontdekt tussen leerlingen met verschillende etnische achtergronden (echter, slechts 12% van de leerlingen had een niet-Nederlandse achtergrond) (Opdenakker & Minnaert, 2011).

Conclusie

We vonden nauwelijks studies over de mate waarin docenten een autonomie-ondersteunende aanpak variëren naar achtergrondkenmerken van de leerlingen. De twee studies die we vonden lieten geen eenduidige resultaten zien, maar suggereren wel dat docenten hun aanpak aanpassen aan de leerlingen. We vonden vrij weinig studies die relevant waren voor onze literatuurreview naar de effecten van autonomie-ondersteuning door docenten op leerlingen met verschillende prestatieniveaus, SES en etnische achtergrond. Met betrekking tot SES en prestaties zijn er te weinig studies gedaan om conclusies te kunnen trekken. Alleen over verschillen naar etnische herkomst waren er wat meer studies. Grafiek 4.1 vat de resultaten over effecten van autonomie-ondersteuning op de motivatie en prestaties van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen samen.²⁰ In de meeste studies werd een positief verband gevonden tussen autonomie-ondersteuning door de docent en motivatie. Vier van de zes studies maakten een vergelijking met de meerderheidsgroep (autochtone leerlingen of Europees-Amerikaanse leerlingen). De meeste studies (3 van de 4) vonden geen verschillen tussen leerlingen uit de meerderheidsgroep en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. De samenhang tussen autonomie-ondersteuning met prestaties is wisselend. Drie van de vier studies maakten een vergelijking met de meerderheidsgroep: in één studie werden dezelfde, in een andere studie soms andere resultaten en in de derde studie werden andere resultaten gevonden.

20 Het betreft hier alleen resultaten van cross-sectioneel onderzoek, dus onderzoek uitgevoerd op één meetmoment. In één studie (Hornstra e.a., 2014) werden de relaties eveneens longitudinaal onderzocht en dat leverde andere resultaten op, namelijk niet een positieve maar negatieve samenhang met de ontwikkeling in motivatie.

Grafiek 4.1 Effecten van autonomie-ondersteuning op de motivatie en prestaties van etnische minderheidsgroepen²¹



4.2 Resultaten over de doeloriëntatie van de docent bij het lesgeven

In deze literatuurreview maken we onderscheid tussen een prestatiegerichte aanpak, waarin prestaties van leerlingen onderling worden vergeleken en hoge cijfers worden beloond en een leergerichte aanpak, waarbij prestaties worden beoordeeld op basis van getoonde inzet en de mate waarin een leerling vooruit is gegaan ten opzichte van zijn of haar eerdere prestaties. We vonden alleen onderzoeken over effecten op motivatie en prestaties van een leergerichte aanpak die aan de inclusiecriteria voldeden. Dit betrof onderzoek waar verschillen naar etnische herkomst onderzocht werden. We vonden geen

²¹ *Positief* betekent dat er voor ten minste de helft van de etnische minderheidsgroepen of motivatie- of prestatievariabelen in het onderzoek een positieve relatie was tussen autonomie-ondersteuning en motivatie of prestaties en dat er voor de overige variabelen (indien van toepassing) geen verband werd gevonden. Bij *negatief* is er bij tenminste de helft van de etnische minderheidsgroepen of onderzochte motivatie- of prestatievariabelen een negatieve relatie en verder indien van toepassing geen verband. Als er *wisselend* staat, is er sprake van zowel een negatieve als positieve relatie tussen motivatie of prestaties en autonomie-ondersteuning. Als er *geen relatie* staat dan zijn er geen significante samenhangen gevonden tussen motivatie of prestaties van leerlingen en autonomie-ondersteuning door de docent.

onderzoek naar de invloed van een leergerichte of prestatiegerichte aanpak op leerlingen met een verschillende SES of verschillen tussen hoog- en laagpresteerders en evenmin onderzoek hierover dat net niet aan de criteria voldeed.

Eerst hebben we gekeken naar resultaten over verschillen tussen etnische groepen in (ervaren) aanpak van de docent, waarover we ook een onderzoek over prestatiegerichtheid hebben gevonden. Vervolgens hebben we gekeken naar verschillen tussen etnische groepen in de relatie van een (leergerichte) aanpak met motivatie en prestaties.

Verschillen tussen groepen leerlingen in (ervaren) doeloriëntatie van de docent

Drie studies, een Amerikaanse, Noorse en een Nederlandse studie, geven informatie over etnische groepsverschillen in ervaren aanpak. Uit Amerikaans onderzoek in het PO bleek dat leerlingen met een Afro-Amerikaanse achtergrond meer nadruk van docenten op de leeroriëntatie ervoeren dan Latijns-Amerikaanse en Europees-Amerikaanse leerlingen (Friedel e.a., 2010). In Nederland kwam naar voren dat tweede generatie Turkse en Marokkaanse leerlingen in het VO en MBO meer leeroriëntatie van de docent ervoeren dan autochtone leerlingen (Pat-El e.a., 2012). Het Noorse onderzoek richtte zich op de prestatieoriëntatie van de leerkracht in het VO (Elstad & Turmo, 2010). Hieruit kwamen geen verschillen naar voren tussen de etnische minderheid en etnische meerderheid in ervaren prestatiegerichte aanpak.

Leeroriëntatie en motivatie

Vervolgens is de invloed van een leergerichte aanpak op de motivatie van leerlingen onderzocht. In de Verenigde Staten is een onderzoek uitgevoerd onder Afro-Amerikaanse, Latijns-Amerikaanse en Europees-Amerikaanse leerlingen in het PO (*elementary en middle school grade 6-7*) (Friedel e.a., 2010). Voor alle leerlingen (ongeacht hun etniciteit) gold dat naarmate zij na de overgang van grade 6 naar grade 7 in sterkere mate een leergerichte aanpak ervoeren en zij meer cognitief zelfvertrouwen hadden (Friedel e.a., 2010). In ander onderzoek in de Verenigde Staten is gekeken naar de invloed van een leergerichte aanpak op de intrinsieke motivatie voor wiskunde in het VO (*middle en high school grade 7-12*) (Dever & Karabenick, 2011). Dit onderzoek werd uitgevoerd onder leerlingen met een Latijns-Amerikaanse, Aziatische (Vietnamese) en Europees-Amerikaanse achtergrond. Bij allen bleek een

leergerichte aanpak goed te werken en was de motivatie beter dan wanneer zij geen leergerichte aanpak kregen (Dever & Karabenick, 2011). Ook in een ander onderzoek is bij Latijns-Amerikaanse leerlingen gekeken wat de invloed is van een leergerichte aanpak op de intrinsieke motivatie (interesse in wiskunde) en het cognitief zelfvertrouwen voor wiskunde in het VO. In dit onderzoek kwamen soortgelijke resultaten naar voren, namelijk dat een leergerichte aanpak zorgt voor meer intrinsieke motivatie voor wiskunde. Deze resultaten waren ook zo wanneer andere achtergrondkenmerken – zoals geslacht en de beheersing van de Engelse taal – meegenomen werden en een leergerichte aanpak nog steeds voor meer motivatie bleek te zorgen. Daarentegen had een leergerichte aanpak geen invloed op het cognitief zelfvertrouwen van de leerlingen (Riconscente, 2014). In Nederland is een onderzoek gedaan in het VO en MBO (*secondary vocational education*, leeftijd 12-18 jaar). Voor zowel tweede generatie Turkse en Marokkaanse leerlingen als voor autochtone leerlingen bleek dat een leergerichte aanpak een positieve invloed had op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Bovendien had leeroriëntatie invloed op de verbondenheid van de docent met de leerling: een goede verbondenheid had een positieve invloed op de intrinsieke motivatie (Pat-El e.a., 2012).

Leeroriëntatie en prestaties

Over de invloed van leeroriëntatie op de wiskundeprestaties van leerlingen met uiteenlopende etnische achtergronden verschillen de twee onderzoeken die hierover zijn gevonden. Een onderzoek toont aan dat een leergerichte aanpak zorgt voor betere prestaties bij Latijns-Amerikaanse, Europees-Amerikaanse en Aziatische (Vietnamese) leerlingen (Dever & Karabenick, 2011), terwijl een ander onderzoek geen invloed van een leergerichte aanpak op de prestaties van Latijns-Amerikaanse leerlingen laat zien (Riconscente, 2014).

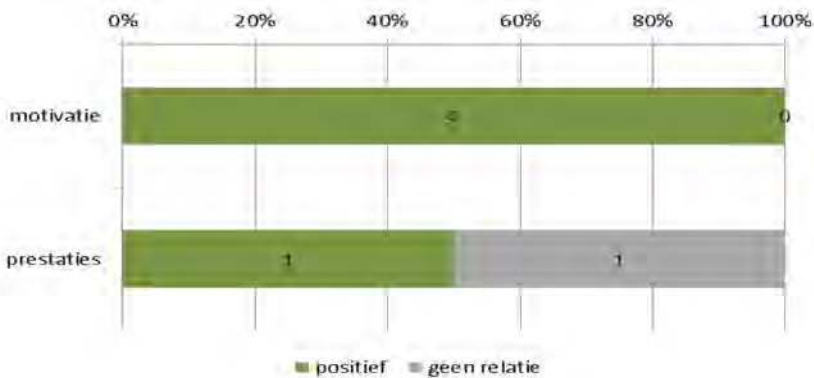
Conclusie

We vonden nauwelijks studies over de mate waarin docenten een leer- of prestatiegerichte aanpak variëren naar achtergrondkenmerken van de leerlingen. Uit twee van de drie studies die we tegenkwamen, bleek dat leerlingen uit minderheidsgroepen in sterkere mate een leergerichte aanpak ervaren dan leerlingen uit de meerderheidsgroep. In de derde studie werden geen verschillen gevonden tussen de minderheids- en meerderheidsgroep in prestatiegerichte aanpak.

Over de relatie tussen een leergerichte en prestatiegerichte aanpak en motivatie en prestaties vonden we erg weinig studies die relevant waren voor onze literatuurreview. Met betrekking tot een prestatiegerichte aanpak vonden we geen enkele studie. Wat een leergerichte aanpak betreft, vonden we drie Amerikaanse studies en één Nederlandse studie over verschillen naar etnische herkomst in effecten op motivatie en prestaties. Grafiek 4.2 vat de resultaten over effecten van een leergerichte aanpak op leerlingen uit etnische minderheidsgroepen samen. De meeste resultaten zijn positief. De drie studies waar een vergelijking met Europees-Amerikaanse leerlingen werd gemaakt, vonden bij deze groep dezelfde resultaten.

Al met al kunnen we de vraag in hoeverre een leergerichte of prestatiegerichte aanpak een effect heeft op de motivatie of prestaties van leerlingen met verschillende achtergronden door het kleine aantal onderzoeken dus niet goed beantwoorden. Als we afgaan op de resultaten uit het Amerikaanse onderzoek, dan lijkt het erop dat een leergerichte aanpak positief is voor de motivatie en prestaties van leerlingen uit alle etnische groepen. Meer onderzoek is gewenst, waaronder Europese (en dus ook Nederlandse) studies en studies gericht op een prestatiegerichte aanpak en onderzoek dat gericht is op leerlingen met verschillende SES en prestatieniveaus.

Grafiek 4.2 Effecten van een leergerichte aanpak op de motivatie en prestaties van etnische minderheidsgroepen²²



22 *Positief* betekent dat er voor ten minste de helft van de etnische minderheidsgroepen of motivatie- of prestatievariabelen in het onderzoek een positieve relatie was tussen een leergerichte aanpak en motivatie of prestaties en dat er voor de overige variabelen (indien van toepassing) geen verband werd gevonden. Als er *geen relatie* staat dan zijn er geen significante samenhangen gevonden tussen motivatie of prestaties van leerlingen en autonomie-ondersteuning door de docent.

5 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen voor de praktijk (Ineke van der Veen & Lisette Hornstra)

Docenten worden in toenemende mate geconfronteerd met verschillen tussen leerlingen. Hierbij gaat het niet alleen om verschillen in prestaties, maar ook om verschillen in sociaal-economische of etnische achtergrond van de leerlingen. Deze verschillen in achtergrond kunnen ook leiden tot verschillen in motivatie voor school en verschillen in hoe leerlingen het beste gemotiveerd kunnen worden. Voor een docent kunnen deze verschillen het lastig maken om in de uiteenlopende behoeften van hun leerlingen te voorzien en elke leerling op de juiste manier te motiveren. Veel docenten geven aan behoefte te hebben aan richtlijnen hoe zij kunnen omgaan met de toenemende diversiteit in hun klassen.

In deze literatuurreview is gezocht naar internationale en nationale literatuur over verschillen in motivatie tussen leerlingen met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond (deelstudie A). Daarnaast is gezocht naar literatuur over de mate waarin een autonomie-ondersteunende, leergerichte en prestatiegerichte aanpak van de docent een verschillend effect heeft op de motivatie en prestaties van leerlingen met een hoge of lage SES, leerlingen uit een minderheidsgroep of uit de meerderheidsgroep en leerlingen met hogere of lagere prestaties (deelstudie B). Ook is gezocht naar studies die informatie geven over in hoeverre docenten een andere aanpak hanteren voor leerlingen met een hoge of lage SES, uit een minderheidsgroep vergeleken met een meerderheidsgroep, met een hoog of lager prestatieniveau. In 5.1 gaan we in op de resultaten van deelstudie A en in 5.2 op de resultaten van deelstudie B. Daarna doen we in paragraaf 5.3 op basis van deze bevindingen aanbevelingen voor de praktijk.

5.1 De resultaten van deelstudie A over verschillen in motivatie naar SES en etnische herkomst

Verschillen leerlingen met een hogere en lagere SES in hun schoolse motivatie?

41 studies (waaronder zeven uit Nederland) geven informatie over SES-verschillen in motivatie. Uit het internationale onderzoek blijkt dat leerlingen met een verschillende SES over het algemeen niet verschillen in hun motivatie. Alleen bij academisch zelfconcept komt een verschil in motivatie naar voren tussen leerlingen met een hogere en lagere SES. Leerlingen met een hogere SES hebben een positiever academisch zelfconcept. In Nederlands onderzoek werden ook verschillen tussen leerlingen met een hogere en lagere SES gevonden in intrinsieke motivatie en in cognitief zelfvertrouwen. Turkse en Marokkaanse leerlingen met een lage SES bleken een hogere intrinsieke motivatie te hebben dan Turkse en Marokkaanse leerlingen met een hoge SES. Daarnaast bleken leerlingen met een hogere SES meer cognitief zelfvertrouwen te hebben.

Een hogere motivatie naarmate leerlingen een hogere SES hebben, kan verklaard worden doordat leerlingen met een hogere SES gemiddeld hoger presteren en daarom hun prestaties positiever beoordelen vergeleken met de overige leerlingen in de klas. Dat Turkse en Marokkaanse leerlingen met een lage SES wel meer gemotiveerd zijn dan Turkse en Marokkaanse leerlingen met een hoge SES kan verklaard worden door de gerichtheid op sociale stijging die onder Turkse en Marokkaanse ouders is gevonden (o.a. Van der Veen, 2003). Vaak was een migratiemotief van Turkse en Marokkaanse ouders dat zij een betere toekomst voor hun kinderen willen en willen ze dat bereiken met een hoger opleidings- en beroepsniveau voor hun kinderen. Bij Turkse en Marokkaanse leerlingen met een hoge SES heeft deze sociale stijging al plaats gevonden of staat sociale stijging niet of minder op de voorgrond.

Verschillen leerlingen uit minderheidsgroepen in hun motivatie voor school van de meerderheidsgroep?

Op basis van 62 studies, waaronder 14 Nederlandse, blijkt dat leerlingen uit minderheidsgroepen over het algemeen evenveel als of meer gemotiveerd zijn dan leerlingen uit de meerderheidsgroep. We vonden enkele verschillen tussen Amerikaanse en Nederlandse/Europese studies. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat leerlingen uit de minderheidsgroepen evenveel als of meer intrinsiek

en extrinsiek gemotiveerd zijn dan leerlingen uit de meerderheidsgroep, evenveel gericht zijn op prestatiedoelen, evenveel of meer gericht zijn op leerdoelen, en meer belang hechten aan onderwijs. Nederlands onderzoek vindt hetzelfde voor leerdoelen en het belang dat gehecht wordt aan onderwijs. Eén Nederlandse studie vindt een sterkere gerichtheid van niet-westers allochtone leerlingen op prestatiedoelen. Nederlands onderzoek vindt daarnaast dat Marokkaanse en Turkse leerlingen meer intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd zijn dan autochtone leerlingen.

Onderzoek in de Verenigde Staten vindt meestal geen verschil tussen het cognitief zelfvertrouwen van leerlingen van de minderheidsgroepen en meerderheidsgroep. Onderzoeken die in Europa (waaronder Nederland) zijn uitgevoerd, laten allemaal zien dat leerlingen van de minderheidsgroepen een sterker algemeen cognitief zelfvertrouwen hebben. Wat betreft het academisch zelfconcept van leerlingen vindt Amerikaans onderzoek dat leerlingen van de minderheidsgroepen een even hoog of negatiever academisch zelfconcept hebben. Nederlandse onderzoeken vinden daarentegen dat Marokkaanse, Turkse en Surinaamse leerlingen of een even hoog of positiever academisch zelfconcept hebben vergeleken met autochtone leerlingen. Dit is in veel gevallen niet in overeenstemming met hun prestaties die gemiddeld lager liggen dan de prestaties van leerlingen uit meerderheidsgroepen.

De bevindingen passen bij de zogenaamde 'immigrant optimism' hypothese, waarbij verondersteld wordt dat migrantenouders en hun kinderen een sterk geloof hebben in het nut van het volgen van onderwijs om maatschappelijk succes in de toekomst te kunnen bereiken. Uit zowel nationaal als internationaal onderzoek komt naar voren dat minderheidsgroepen een groter belang hechten aan school dan leerlingen uit de meerderheidsgroep. Daarnaast is vrij vaak gevonden dat migrantenouders hoge verwachtingen hebben van de school- en beroepsloopbaan van hun kinderen (een hoge mobiliteitsoriëntatie), wat zich kan vertalen in hogere verwachtingen bij hun kinderen over hun studieloopbaan. We vonden onder Europese minderheidsgroepen in vergelijking met de minderheidsgroep inderdaad een hogere motivatie binnen de verwachtingen component van motivatie, namelijk een hoger cognitief zelfvertrouwen en een positiever academisch zelfconcept. Dat in Amerikaans onderzoek deze uitkomsten bij de verwachtingen component van motivatie niet worden gevonden, zou te maken kunnen hebben met de zogenaamde 'attitude-prestatie paradox', die inhoudt dat leerlingen van

minderheidsgroepen niet handelen naar hun grote ambities vanwege twijfels over de toekomstige opbrengt van hun inzet op school in een maatschappij waarin zij zichzelf benadeeld voelen.

Motivatie per vak of algemeen gemeten?

De studies verschilden in of zij zich richtten op de motivatie van leerlingen voor school in het algemeen of voor een specifiek vak. Studies die gingen over motivatie voor een specifiek vak (domeinspecifieke motivatie), vonden minder verschillen in motivatie tussen meerderheidsgroepen en de minderheidsgroep. Zo blijkt bijvoorbeeld dat minderheidsgroepen evenveel belang hechten aan wiskunde/scheikunde/taal als de meerderheidsgroep.

Zijn er verschillen in de relatie tussen motivatie en prestaties?

In een deel van de artikelen is onderzocht of de relatie tussen motivatie en prestaties verschilt voor de verschillende SES- en etnische groepen. Voor SES waren er te weinig studies om conclusies te kunnen trekken. Iets meer dan de helft van de studies over etnische motivatie-verschillen vindt een positieve relatie tussen motivatie en prestaties, die onafhankelijk is van de etniciteit van de leerling. Dat betekent dat voor alle groepen leerlingen, ongeacht hun achtergrond, motivatie een voorspeller van schoolprestaties is. De overige studies lieten of een sterkere of een minder sterke relatie voor de minderheidsgroepen zien vergeleken met de meerderheidsgroep.

Zijn er verschillen naar onderwijssoort, sekse, generatie allochtoon, leeftijd en ontwikkeling?

De gevonden studies betroffen vooral het PO en VO. Maar enkele studies werden in het MBO uitgevoerd. Tussen het PO en VO vonden we geen systematische SES- of etnische verschillen.

Verschillen in motivatie tussen etnische en SES groepen hangen mogelijk samen met factoren zoals geslacht, leeftijd en of iemand 1^e, 2^e of latere generatie allochtoon is. Hiernaar is te weinig onderzoek verricht om conclusies te kunnen trekken. Bovendien betreft bijna al het onderzoek één meetmoment. Bij maar een enkele studie is er naar verschillen in ontwikkeling in motivatie gekeken.

Waarover is meer (Nederlands) onderzoek nodig?

Verschillen in motivatie tussen leerlingen met verschillende achtergrond-

kenmerken zijn internationaal veelvuldig onderzocht. In Nederland en de rest van Europa is daar nog weinig onderzoek naar gedaan. Het lijkt erop dat er wel systematische verschillen zijn tussen Europees en Amerikaans onderzoek. Zo vindt Amerikaans onderzoek gemiddeld een negatiever academisch zelfconcept van minderheidsgroepen vergeleken met de meerderheidsgroep dan Nederlands onderzoek. Maar meer onderzoek is nodig. Bovendien is vrijwel al het beschikbare onderzoek cross-sectioneel en verricht met behulp van vragenlijsten, waardoor een eenzijdig beeld kan ontstaan. Ook is onderzoek in het MBO gewenst, omdat weinig onderzoek uitgevoerd is in het MBO. Daarnaast zijn andere meetmethoden dan vragenlijsten, zoals observaties in klassen nodig en longitudinaal onderzoek. Verder is er meer onderzoek gewenst naar de mate waarin motivatieverschillen tussen etnische en SES groepen mogelijk samenhangen met factoren zoals geslacht, leeftijd en of iemand 1^e, 2^e of latere generatie allochtoon is.

5.2 De resultaten van deelstudie B over de rol van de docent bij het motiveren van verschillende groepen leerlingen

Verschillen in aanpak van verschillende groepen leerlingen

Weinig studies gaan over de mate waarin docenten een autonomie-ondersteunende aanpak variëren naar achtergrondkenmerken van de leerlingen. De twee studies die we vonden, lieten geen eenduidige resultaten zien, maar suggereren wel dat docenten hun aanpak aanpassen aan de leerlingen. Een Nederlandse studie in het PO vond bijvoorbeeld dat leerkrachten aan leerlingen met lage prestaties, met een lage SES en uit etnische minderheidsgroepen een meer controlerende aanpak hanteren, dus minder autonomie-ondersteuning bieden, dan aan leerlingen met hogere prestaties, een hogere SES en aan autochtone leerlingen.

We vonden eveneens nauwelijks studies over de mate waarin docenten een leer- of prestatiegerichte aanpak variëren naar achtergrondkenmerken van de leerlingen. Twee van de drie studies die we tegenkwamen, vonden dat leerlingen uit minderheidsgroepen in sterkere mate een leergerichte aanpak ervaren dan leerlingen uit de meerderheidsgroep. In de derde studie werden geen verschillen gevonden tussen de minderheids- en meerderheidsgroep in prestatiegerichte aanpak

De relatie tussen autonomie-ondersteuning en motivatie en prestaties

We vonden vrij weinig, namelijk vier internationale en twee nationale studies

die relevant waren voor onze literatuurreview naar de effecten van autonomie-ondersteuning door docenten op leerlingen met verschillende prestatieniveaus, SES en etnische achtergrond. De gevonden artikelen gingen voornamelijk over verschillen naar etniciteit. Over verschillen naar SES zijn nauwelijks artikelen geschreven (drie artikelen die alle drie ook over verschillen naar etniciteit rapporteerden). Over verschillen naar prestatieniveau vonden we geen enkel artikel dat aan de criteria voldeed.

De in de studies onderzochte aspecten van autonomie-ondersteuning betroffen enkele keren de mate van controle die door de docent wordt uitgeoefend bij het lesgeven. Bij een hoge mate van controle wordt bijvoorbeeld door de docent geen ruimte gegeven voor keuzes of eigen meningen van leerlingen. Hoe hoger de controle, hoe minder de autonomie van leerlingen ondersteund wordt. Een hoge mate van controle wordt in de literatuur benoemd als aspect van 'dwang', de tegenhanger van autonomie-ondersteuning. Ook straf geven en leerlingen zich slecht laten voelen, vallen daar onder. Eén studie heeft dit laatstgenoemde aspect onderzocht. Een ander aspect van autonomie-ondersteuning dat in één studie werd onderzocht, was het aanmoedigen van leerlingen om zelfstandig te denken. Tenslotte werd in één studie het tijdens de les aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen door de docent onderzocht.

In de meeste studies werd een positief verband gevonden tussen autonomie-ondersteuning door de docent en motivatie van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. De meeste studies vonden geen verschillen tussen leerlingen uit etnische minderheidsgroepen en leerlingen uit de meerderheidsgroep.

De samenhang tussen autonomie-ondersteuning en prestaties voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen verschilde per onderzoek. Wanneer er een vergelijking met de meerderheidsgroep werd gemaakt, werden er enkele keren verschillen gevonden met de minderheidsgroepen.

Al met al lijkt het er op dat autonomie-ondersteuning even positief kan zijn voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen als voor leerlingen uit de meerderheidsgroep. Aan het begin van dit rapport opperden we dat autonomie-ondersteuning meer lijkt te passen bij westerse individualistische waarden dan bij niet-westerse collectivistische waarden. Hoewel er weinig onderzoek naar is gedaan, hebben we hier geen aanwijzingen voor gevonden. Dit is in overeenstemming met onderzoeken die vonden dat het zich autonoom voelen niet conflicteert met collectivistische culturen (Chirkov et al., 2003 & Jang, e.a.,

2009). Jang vond bijvoorbeeld dat ook collectivistisch georiënteerde Koreaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs profiteren van autonomie-ondersteuning in de klas (Jang et al., 2009). Diverse studies hebben laten zien dat het ervaren van autonomie een universele basisbehoefte is die een positief effect heeft op motivatie en prestaties van zowel niet-westers allochtone als autochtone leerlingen (Vansteenkiste e.a., 2005; Abad & Sheldon, 2008; Lynch e.a., 2011).

Aan het begin van dit rapport opperden we eveneens dat een autonomie-ondersteunende aanpak een groter beroep doet op de verbale en metacognitieve vaardigheden van leerlingen, waardoor niet-westers allochtone leerlingen, leerlingen met een lage SES en laagpresterende leerlingen hier mogelijk minder van profiteren. Hoewel er veel meer onderzoek nodig is om dit na te gaan, lijkt het erop dat dit niet het geval hoeft te zijn. Het ondersteunen van de autonomiebeleving kan ook plaatsvinden zonder een groter beroep te doen op verbale en metacognitieve vaardigheden van leerlingen. Zo kan bij het bieden van keuzes eveneens structuur geboden worden. Autonomie-ondersteunende activiteiten door docenten als rekening houden met gevoelens van leerlingen en betekenisvolle uitleg geven doen bovendien geen groter beroep op verbale en metacognitieve vaardigheden van leerlingen.

De metingen van autonomie-ondersteuning blijken in sommige studies erg breed en bevatten niet alleen autonomie-ondersteuning, maar ook het bieden van structuur. Het is belangrijk om deze begrippen van elkaar te onderscheiden, omdat er een verschillend effect van kan worden verwacht. De tegenhanger van structuur bieden is niet autonomie-ondersteuning, maar chaos. De tegenhanger van autonomie-ondersteuning is dwang. Een strikte aanpak waarbij geen ruimte voor inbreng van leerlingen gewenst is, valt onder dwang. Structuur bieden kan zowel samengaan met weinig als met veel autonomie-ondersteuning. Zo is bijvoorbeeld in de literatuur over ouderlijke opvoeding gevonden dat zowel een hoge mate van structuur bieden als een hoge mate van autonomie-ondersteuning het meest effectief is (o.a. Baumrind, 1989). De resultaten van Den Brok e.a. (2010) zijn bijvoorbeeld niet heel goed te duiden, omdat in deze studie de mate van controle en het bieden van structuur niet duidelijk van elkaar worden onderscheiden.

De relatie tussen de doeloriëntatie van de docent bij het lesgeven en de relatie met motivatie en prestaties

Over de relatie tussen een leergerichte en prestatiegerichte aanpak en motivatie en prestaties vonden we erg weinig studies die relevant waren voor onze literatuurreview. Met betrekking tot een prestatiegerichte aanpak vonden we zelfs geen enkele studie. Wat een leergerichte aanpak betreft, vonden we drie Amerikaanse studies en één Nederlandse studie over verschillen naar etnische herkomst in effecten op motivatie en prestaties. De meeste resultaten laten een positieve relatie zien tussen een leergerichte aanpak en motivatie en prestaties. De drie studies waar een vergelijking met Europees-Amerikaanse leerlingen werd gemaakt, vonden bij deze groep dezelfde resultaten. Al met al lijkt het erop dat een leergerichte aanpak positief is voor de motivatie en prestaties van leerlingen uit alle etnische groepen.

Ook een leergerichte aanpak lijkt effectief te zijn, ongeacht de (etnische) achtergrond van leerlingen. Dit is in lijn met de bevindingen met betrekking tot autonomie-ondersteuning die erop gericht is om de intrinsieke motivatie van kinderen te bevorderen. Dit is eveneens het doel van een leergerichte aanpak. Beide aanpakken vullen elkaar dus goed aan/vertonen overlap.

Waarover is meer (Nederlands) onderzoek nodig?

Veel meer onderzoek is nodig. In de eerste plaats naar de mate waarin docenten hun autonomie-ondersteunende aanpak aanpassen aan de kenmerken van hun leerlingen (naar prestaties, SES en etnische herkomst). Hiernaar is erg weinig onderzoek gedaan. Daarnaast is onderzoek nodig naar verschillen in effecten van autonomie-ondersteuning op leerlingen met een hoge en lage SES, en laag- en hoogpresteerders, waarover nauwelijks onderzoek is gedaan. Daarnaast is onderzoek nodig naar effecten van een prestatiegerichte aanpak op motivatie en prestaties van de onderscheiden groepen naar SES, etnische herkomst en prestatieniveau, omdat daarover internationale noch nationale onderzoeken zijn gevonden. Ook over differentiële effecten (naar SES, etnische herkomst en prestatieniveau) op motivatie en prestaties van een leergerichte aanpak is onderzoek nodig, met name Nederlandse studies, waaraan het nu nog ontbreekt. Ook longitudinaal onderzoek is gewenst, omdat dit nog nauwelijks is uitgevoerd.

5.3 Praktijkaanbevelingen

In deze paragraaf formuleren we enkele praktijkaanbevelingen die voortvloeien uit de resultaten van deze praktijkreview. De uitkomsten lieten zien dat alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, baat lijken te hebben bij een autonomie-ondersteunende of leergeoriënteerde aanpak. De meeste aanbevelingen betreffen daarom autonomie-ondersteunende of leergeoriënteerde activiteiten. Bij de uitwerking van de voorbeelden is gebruik gemaakt van wat de docenten en opleiders uit het panel in de gesprekken vertelden. De eerste vier aanbevelingen betreffen kernaspecten van autonomie-ondersteuning (SDT): zich kunnen verplaatsen in de leerling (rekening houden met zijn/haar gevoelens), het gebruiken van niet-dwingende taal, betekenisvolle uitleg geven en het bieden van keuzes.

Uit de eerste deelstudie bleek onder meer (vanuit vergelijkingen met Amerikaans onderzoek) dat het belangrijk is dat leerlingen zich begrepen voelen en het gevoel hebben dat hun inzet op school loont. Negatieve ervaringen als discriminatie zouden er voor kunnen zorgen dat leerlingen hun hoge ambities niet meer omzetten in een sterkere inzet voor school. Vanuit de panelgesprekken met docenten en opleiders kwam naar voren dat het onderwijssysteem hierbij soms een beperkende factor kan zijn. Leerlingen met een lage SES die van huis uit minder meekrijgen, konden door het volgen van langere routes door te stapelen toch nog een opleiding in het hoger onderwijs volgen. Deze routes worden echter steeds meer beperkt. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat leerlingen die vanuit vmbo-t havo doen, zich niet welkom voelen op school, omdat zij daar (impliciet) de boodschap meekrijgen dat het toch niet gaat lukken, omdat er op school op gewezen wordt dat vmbo-t'ers vaak niet slagen. Het is daarom belangrijk om rekening te houden met gevoelens van leerlingen. Dat kan uiteraard plaats vinden in een persoonlijk gesprek met de leerling zoals in een mentorgesprek. Daarnaast kan dit ook in de bestaande lespraktijk bij het geven van uitleg of de dagelijkse omgang met leerlingen plaatsvinden. Onze eerste praktijkaanbeveling die hieruit volgt, is onderstaand aspect van autonomie-ondersteuning:

'Houd rekening met gevoelens van leerlingen, verplaats je in de leerling'

Voorbeelden

Wesley is, tegen de wens van zijn ouders in, na de basisschool naar het vwo gegaan. Voor hen was het vmbo al voldoende. Wesley haalt de laatste tijd steeds meer onvoldoendes. Vooral met Nederlands heeft hij moeite. Zijn ouders ondersteunen hem niet. Wesley begint zich af te vragen of zijn ouders misschien toch gelijk hebben en dat hij beter naar het vmbo kan gaan. Tijdens de Engelse les, zijn favoriete vak, liep hij gefrustreerd weg, nadat hij opnieuw een onvoldoende kreeg. Lerares Engels Fatima spreekt hem even later. Ze zegt: 'Dat moet je wel erg geraakt hebben die onvoldoende. Vertel eens?' Samen bespreken ze dat Wesley erg onzeker is door de geringe steun van zijn ouders en hoe het gaat op school. Ze spreken af dat Wesley met zijn mentor gaat praten. Bemoedigd gaat hij weer naar de les.

Docent Nico geeft de datum voor een proefwerk door aan de leerlingen in zijn klas. Joris roept gelijk dat hij de toets later wil, omdat hij in het weekend een familiedag heeft. Docent Nico zegt kalm tegen Joris: 'Wat leuk, een familiedag. Ik kan me voorstellen dat je op die dag weinig tijd of zin hebt om te leren voor het proefwerk. Het proefwerk kan ik niet verzetten. Zou je het zo kunnen plannen dat je juist op andere dagen wat meer aan voorbereiding voor het proefwerk doet? Wat ga je doen op de familiedag?' Joris vertelt over de plannen voor de familiedag en maakt geen probleem meer van de proefwerkdatum.

Yasser heeft een onvoldoende gekregen voor zijn proefwerk en scheurt het boos door midden. Zijn docent Wilma geeft aan tegen Yasser dat hij even af mag koelen en dat ze daarna even zullen praten. In het gesprek geeft docent Wilma aan dat ze dat ze zijn frustratie begrijpt, maar het idee heeft dat hij het eigenlijk best wel zou kunnen als hij harder zou werken en dat het dan een volgende keer zeker gaat lukken.

Uit de resultaten van de tweede deelstudie volgt (eveneens) dat het belangrijk is dat de nieuwsgierigheid, interesse van leerlingen zoveel mogelijk geprikkeld wordt en dat (mede hierdoor) leerlingen zoveel mogelijk vrijwilligheid ervaren bij het volgen van de lessen.

Dit bleek ook in de gesprekken met docenten en opleiders in de panelgesprekken. De docenten gaven aan dat differentiëren en rekening houden met achtergrondkenmerken belangrijk is voor de motivatie van de leerlingen. Zij gaven daarbij aan dat om goed te kunnen inspelen op verschillen, het essentieel is dat er tijd is om de leerlingen goed te leren kennen. In het PO is dit te realiseren, maar vooral in de andere sectoren is dit in de praktijk vaak lastig door de beperkte tijd die docenten met leerlingen doorbrengen en door de beperkingen vanuit de context zoals de klassengrootte, schoolkenmerken, taakverzwaring (door passend onderwijs) en druk die op docenten ligt. De interesse van leerlingen en de daaraan gekoppelde ervaren vrijwilligheid bij het volgen van de lessen, kan ook op manieren geprikkeld worden die niet meer tijd kosten. De volgende twee autonomie-ondersteunde activiteiten lenen zich hier bijvoorbeeld goed voor: niet-dwingende taal gebruiken en betekenisvolle uitleg geven.

'Gebruik niet-dwingende taal'

Voorbeelden

Cas heeft een onvoldoende gehaald. Leraar Sem vraagt: Ik weet dat jij beter kan. Wat is er gebeurd? (In plaats van het dwingende/controlerende 'Ik ben enorm teleurgesteld in jou. Ik verwacht meer van jou.')

Docent Hakan geeft uitleg over een te maken opdracht. Hij zegt: 'Het is handig om met deze deelopdracht te beginnen, want dan heb je gelijk door hoe het werkt. Ik zou daarna pas de overige opdrachten maken. (In plaats van het dwingende/controlerende: 'Je moet eerst deze opdracht doen en daarna de overige opdrachten')

Docent Mariëtte komt op een vrijdagmiddag de klas binnen. Die avond is er een schoolfeest en de klas is daardoor erg onrustig. Ze geeft aan 'Ik snap dat jullie heel veel zin hebben in vanavond, maar het is belangrijk dat we eerst met de les aan de slag gaan. Als er voldoende tijd is aan het einde van de les, kunnen we het dan nog even over het feest hebben.' (in plaats van het dwingende/controlerende; 'Nu allemaal stil zijn, op je plek gaan zitten. Ik ga nu met de les beginnen.').

We vonden bij motivatie voor een specifiek vak minder motivatieverschillen tussen leerlingen van de minderheidsgroepen en meerderheidsgroep dan bij algemene motivatie voor school. We verbonden de algemene motivatieverschillen met het ervaren nut van school: een instrument om sociaal te kunnen stijgen. Bij specifieke vakken is het nut van school mogelijk niet altijd zo direct zichtbaar. Dit maakt duidelijk dat het belangrijk is om betekenisvolle uitleg te geven en om aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen. In gevallen waarin vakinhoud zich hier niet goed voor leent, is het soms ook mogelijk om de wijze waarop de stof aangeboden wordt te laten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. In veel andere gevallen is het mogelijk om met voorbeelden uit het dagelijks leven van leerlingen bij hun interesses aan te sluiten.

‘Geef betekenisvolle uitleg’, ‘Sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen’

Voorbeelden

Juf Chantal van een kleuterklas wil de woordenschat van haar leerlingen stimuleren. Samen met de kinderen beeldt ze een spoorwegovergang en rijdende trein uit en benoemt steeds de verschillende onderdelen/rollen, zoals een slagboom en wagons, en stelt vragen aan de kinderen.

Docent Mark geeft op een vmbo-school het vak verzorging. Hij bedenkt samen met de leerlingen een project om een kinderfeestje voor te bereiden. Docent Mark maakt afspraken met een basisschool, zodat het feestje in groep 5 van de school gegeven kan worden.

Bij de taalkundige ontleding vraagt docent Joke in 2VMBO aan alle leerlingen om de laatste 10 berichten die ze op facebook hebben geplaatst (en die ze met de klas willen delen) op te schrijven. Ze gaan eerst de berichten herschrijven naar volledige zinnen. Vervolgens gaan ze elkaars berichten taalkundig ontleden.

Docent Marjon geeft een wiskundeles aan een groep MBO-ers. Ze vraagt alle studenten een telefoon, laptop of tablet mee te nemen. Tijdens de les stelt ze tussendoor vragen die de studenten via een vorm van stemkastjes op hun telefoon kunnen beantwoorden. Hierdoor kan Marjon nagaan of de studenten de stof goed begrepen hebben en ze merkt dat de studenten beter opletten en actiever meedoen.

De nieuwsgierigheid en interesse van leerlingen kan ook gestimuleerd worden door leerlingen keuzeruimte te geven. Zoals hierboven beschreven, kan dit

aspect van autonomie-ondersteuning het beste gecombineerd worden met het bieden van structuur.

'Bied keuzes (met structuur)'

Voorbeeld

Juf Sandy wil tijdens de geschiedenisles de leerlingen in haar groep 7 meer leren over de geschiedenis van de Verenigde Staten. Ze laat een aantal onderwerpen zien waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Het is de bedoeling dat de leerlingen in groepjes de onderwerpen uitwerken. Juf Sandy geeft daarbij de mogelijke informatiebronnen aan en bespreekt de rolverdeling in de groepjes.

Leerkacht Frank laat zijn leerlingen in groep 6 met een weekplanner werken. Vooral bij de leerlingen die het lastig vinden om hun taken voor de week goed in te plannen gaat hij wat vaker langs om hun plannings en voortgang te bespreken.

De volgende twee praktijkaanbevelingen betreffen kernaspecten van een leergerichte aanpak (AGT).

De docenten in het panel gaven aan dat het schoolsysteem erg gericht is op toetsen en cijfers, waardoor het volgens hen lastig is om te sturen op intrinsieke motivatie. Hierdoor geven leerkrachten vaak volgens een prestatiegerichte aanpak les, ook al blijkt een leergerichte aanpak ongeacht de achtergrond van leerlingen effectiever te zijn. Bij een prestatiegerichte aanpak worden leerlingen onderling vergeleken en worden cijfers benadrukt, bijvoorbeeld door het voorlezen van de cijfers in de klas. Dit kan voor sommige leerlingen erg confronterend zijn en kan beter vermeden worden. Bij een leergerichte aanpak hoeven toetsen en cijfers niet volledig vermeden te worden, maar het is belangrijk toetsen en cijfers niet als doel maar als middel te beschouwen. Het doel van een leerkracht is niet om leerlingen hoge cijfers te laten halen, maar hen zo veel mogelijk te laten leren. Een cijfer kan aanknopingspunten bieden om te reflecteren op wat er geleerd is. Het gebruik van toetsen en cijfers kan dus omgebogen worden naar een meer leergerichte aanpak.

'Leg geen nadruk op cijfers. Gebruik toetsen en cijfers als middel om te reflecteren'

Voorbeelden

Aan het einde van het jaar deelt Juf Patricia de rapporten uit aan de leerlingen van groep 7. Ze vraagt alle leerlingen een brief te schrijven aan de juf waarin ze aangeven wat ze goed vinden gaan en wat nog beter kan. Om niet alleen prestaties te benadrukken worden ook andere vragen gesteld, bijvoorbeeld met wie de leerlingen graag omgaan en wat ze leuk vinden om te doen.

Meester Patrick heeft de resultaten van de spellingtoetsen waarin drie type woorden aan bod kwamen. Hij deelt toetsen en scores uit aan de leerlingen en vraagt iedere leerling op te schrijven welk type woorden ze het meest lastig vinden. Iedere leerling mag daarna gaan oefenen met dat type woorden.

Bij het voorlezen van de cijfers in klas 2VMBO raakt Julie overstuur. Ze heeft een laag cijfer gehaald en vindt het vervelend dat iedereen dat weet. De juf probeert eerst de regeling waarbij ze na het opnoemen aan iedere leerling vraagt "Wil je het cijfer nu horen of straks?", maar ze merkt dat een aantal leerlingen niet aan durft te geven dat ze liever de cijfers niet laten oplezen. Uiteindelijk besluit ze dat ze voortaan de cijfers uitdeelt.

De CITO eindtoets is geweest en de leerlingen hebben net de uitslag gekregen. Tom zit teleurgesteld met z'n hoofd tussen zijn armen op tafel en medeleerling Julie komt verontwaardigd naar juf Marcella toe. "Juf, Tom wil niet zeggen wat zijn score was. Ik had 548! Hij moet zeker naar het VMBO he?" De juf gaat met de hele klas in gesprek over verschillende talenten. Ze vertelt dat sommige kinderen goed in theoretische vakken zijn, dat andere kinderen goed zijn in organiseren zoals een schoolfeest, sommige kinderen heel erg zorgzaam zijn en andere kinderen bijvoorbeeld heel erg technisch. Juf Marcella legt uit dat de CITO eindtoets een heel goed beeld geeft van waar de leerlingen staan met de "leervakken", maar weinig zegt over andere talenten. Ze benadrukt dat bij de schooladviezen alle talenten meegenomen worden en dat op elke onderwijsvorm van VMBO tot gymnasium andere talenten aangesproken worden.

Een leergerichte aanpak lijkt voor alle leerlingen effectief te zijn, ongeacht de achtergrond van leerlingen. De aanbeveling is daarom om zoveel mogelijk gericht te zijn op de individuele voortuitgang en inzet van leerlingen en waar mogelijk vergelijkingen met andere leerlingen achterwege te laten.

'Richt je op de individuele vooruitgang en inzet van leerlingen'

Voorbeeld

Miranda uit groep 4 kan niet zo goed leren, maar presteert net goed genoeg om mee te kunnen komen. Ze heeft een 6,5 gehaald voor een rekentoets. Haar leerkracht complimenteert haar met de vooruitgang ten opzichte van de vorige toets, waarvoor zij een 5,5 kreeg.

Marjolein is remedial teacher op een basisschool. Ze begeleidt Saïda die problemen heeft met technisch lezen. Saïda oefent thuis ook intensief met het lezen. Eens in de zoveel tijd laat juf Marjolein Saïda in een grafiekje tekenen hoeveel woorden ze nu per minuut leest, zodat Saïda kan zien dat het vele oefenen resultaat heeft. Ook laat ze Saïda zien dat ze steeds minder fouten maakt. Ze benadrukt dat ze merkt dat Saïda hard werkt.

Tenslotte is een praktijkaanbeveling geformuleerd die volgt uit de uitkomst van het eerste deel van het onderzoek dat leerlingen uit lagere sociale milieus en allochtone leerlingen niet – zoals wel gedacht wordt – minder gemotiveerd zijn dan andere leerlingen, maar vaak evenveel of meer gemotiveerd zijn. De laatste aanbeveling is daarom om niet uit te gaan van negatieve vooroordelen, maar er vanuit te gaan dat elke leerling gemotiveerd is om het goed te doen op school.

Eerder onderzoek heeft laten zien dat vrijwel iedereen vooroordelen heeft, maar dat veel mensen zich hier vaak niet bewust van zijn. Dergelijke vooroordelen uit zich vaak niet alleen in wat men zegt, maar juist ook in het non-verbale gedrag. Een leerkracht straalt misschien minder warmte uit naar leerlingen waarvan hij op basis van de achtergrond van de leerling minder verwacht, de leerkracht stelt – goedbedoeld – minder lastige vragen of wacht minder lang op een antwoord. Hierdoor kan het zelfvertrouwen van de leerling onbewust verminderen en gaat de leerling ook minder zijn of haar best doen. Het is daarom belangrijk dat je je bewust bent van het feit dat iedereen vooroordelen heeft. Om te voorkomen dat deze vooroordelen onbewust je gedrag te veel sturen is het belangrijk om je te verdiepen in de achtergrond en beweegredenen van je leerlingen en bij iedere leerling van het positieve uit te gaan.

'Ga er vanuit dat elke leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond, gemotiveerd is.'

Voorbeelden

De klas is bezig met een oefening voor aardrijkskunde. Emin lette tijdens de instructie al niet goed op, begon steeds te praten met Timo die naast hem zit en tijdens de verwerking begint hij met een balletje te gooien. In plaats van boos te worden en een streepje achter zijn naam te zetten op het bord omdat hij *weer* niet meedoet met de les, besluit zijn leerkracht Yvonne hem na de les apart te nemen. Uit het gesprek blijkt dat Emin de teksten en begrippen bij aardrijkskunde vaak lastig vindt en dan afhaakt. De leerkracht spreekt met Emin af dat hij de aardrijkskunde opdrachten voortaan samen met een medeleerling mag maken die hem kan helpen met moeilijke begrippen. Tijdens de instructie probeert de leerkracht beter op te letten dat ze alles voldoende duidelijk maakt en ze spreekt met Emin af dat hij het voortaan aangeeft en vragen stelt als hij het te lastig vindt. Emin belooft dat hij de lessen minder zal verstoren.

Charmaine is een MBO studente bij de opleiding tot schoonheidsspecialiste. Ze begon enthousiast aan de opleiding maar maakte steeds vaker haar huiswerk niet en miste steeds meer lessen. Tijdens een overleg geven meerdere docenten aan dat ze het idee hebben dat Charmaine niet te motiveren is en ze wellicht beter kan stoppen met de opleiding. Ze gaat het waarschijnlijk toch niet meer halen. Wim, haar docent Nederlands, gaat met een open houding een gesprek met Charmaine aan. Ze blijkt nog steeds heel graag schoonheidsspecialiste te willen worden, maar ze heeft schulden en naast haar opleiding werkt ze veel. Bovendien moet ze vaak op haar jongere broertjes en zusjes passen. In overleg met Charmaine en maatschappelijk werk, een schuldhulpverlener en de opleiding wordt een plan opgesteld hoe Charmaine haar schulden kan afbetalen en haar opleiding kan voortzetten.

Nawoord

Deze studie is tot stand gekomen op vraag van en dankzij financiering van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Wij willen hen danken voor de totstandkoming van dit rapport en de goede samenwerking.

Bovendien willen wij alle panelleden bedanken voor hun bijdrage aan het rapport. Dankzij de panelleden kregen wij een goed beeld van hoe docenten in de praktijk met motivatie omgaan en waar zij tegenaan lopen in hun klassen. Ook werden mooie en voor andere leerkrachten herkenbare voorbeelden gegeven over de dagelijkse praktijk van een docent.

Daarnaast willen wij Janneke Staaks van de Universiteitsbibliotheek van de Universiteit van Amsterdam bedanken voor haar uitgebreide hulp bij het opstellen van de zoektermen.

Wij zijn niet de eersten geweest die een reviewstudie voor de praktijk hebben uitgevoerd. Wij raden leerkrachten en overige geïnteresseerden verschillende boekjes van de reeks praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek van de Vlaamse onderwijsraad aan. Vooral de eerste studie sluit aan bij dit rapport.

- Vanhoof, J., Broek, M. van de, Penninckx, M., Donche, V., & Petegem, P. van. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven: Acco.
- Belfi, B., Fraine, B. de, & Damme, J. van (2010). *De klas: Homogene of heterogene samenstelling?* Leuven: Acco.

- Denis, J., & Damme, J. van (2014). *De leraar: Professioneel leren en ontwikkelen*. Leuven: Acco.
- Groof, J. de, Donche, V., & Petegem, P. van (2012). *Hoe onderzoekend leren optimaal ondersteunen in de klas?* Leuven: Acco.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Acco.
- Schuit, H., Vrieze, I. de, & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leraren*. Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Literatuurlijst per hoofdstuk

Literatuurlijst bij hoofdstuk 1

1. Bong, M., & Skaalvik E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
2. Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
4. Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 399-427.
5. Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Westview Press.
6. Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory. In: Wentzel, K., & Wigfield, A. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
7. Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
8. Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
9. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
10. Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
11. Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176-179.

12. Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.
13. Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273.
14. Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497.
15. Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2009). The development in self-regulated learning behaviour of first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 34-46.

Literatuurlijst bij hoofdstuk 3

1. Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
2. AlonsoTapia, J., & Simon, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational-climate perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 61-74.
3. Andriessen, I., Phalet, K. (2003). Wanneer onderwijs werkt: naar een contextuele benadering van acculturatie en schoolsucces van allochtone jongeren. *Migrantenstudies*, 19(4), 266-282.
4. Andriessen, I., Phalet, K., & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, (4), 827-850.
5. Asakawa, K. (2001). Family socialization practices and their effects on the internalization of educational values for Asian and white American adolescents. *Applied Developmental Science*, 5(3), 184-194.
6. Asakawa, K., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Feelings of connectedness and internalization of values in Asian American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 121-145.
7. Baaij, C. (2011). *De relatie tussen cognitief zelfvertrouwen en schoolprestaties. Een studie naar de moderatorrol van sekse, etniciteit, en SES*. Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland.
8. Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153.
9. Boer, H. de, Hendriks, A. A. J., Kuyper, H., & van der Werf, M. P. C. (2010). *VOCL;99: De middellange termijn schoollooptbanen van leerlingen tot en met het eindexamen*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.

10. Bouchey, H. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and Math/Science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 673-686.
11. Bouchey, H. A., Shoulberg, E. K., Jodl, K. M., & Eccles, J. S. (2010). Longitudinal links between older sibling features and younger siblings' academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 197-15; 211.
12. Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S., & Mercado, I. (2011). Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence, 34*(4), 609-9; 617.
13. Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2001). Home environment and behavioral development during early adolescence: The mediating and moderating roles of self-efficacy beliefs. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*(2), 165-187.
14. Briones, E., & Tabernero, C. (2012). Social cognitive and demographic factors related to adolescents' intrinsic satisfaction with school. *Social Psychology of Education: An International Journal, 15*(2), 219-232.
15. Brok, P. den, Van Tarwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology, 80*(2), 199-221.
16. Brown, C.S., & Leaper, C. (2010). Latin and European American girls' experiences with academic and their self-concepts in mathematics and science during adolescence. *Sex Roles, 63*(11-12), 860-870.
17. Calero, M. D., Fernandez-Parra, A., Lopez-Rubio, S., Carles, R., Mata, S., Vives, M. D. C. (2013). Variables involved in personal, social and school adjustment in a sample of preschool-aged children from different cultural backgrounds. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 133-155.
18. Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 75-13; 87.
19. Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction, 18*(4), 321-336.
20. Croll, P., Attwood, G., Fuller, C., & Last, K. (2008). The structure and implications of children's attitudes to school. *British Journal of Educational Studies, 56*(4), 382-18; 399.
21. Downey, D. B., Ainsworth, J. W., & Qian, Z. (2009). Rethinking the attitude-achievement paradox among blacks. *Sociology of Education, 82*(1), 1-19.
22. Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 37*(1), 55-69.
23. Eccleston, C. P., Smyth, J. M., & Lopoo, L. M. (2010). Unraveling the race paradox of achievement and self-views. *Social Psychology of Education, 13*(1), 1-18.

24. Edman, J. L., & Brazil, B. (Sep 2009). Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: An ethnic comparison. *Social Psychology of Education, 12*(3), 371-383.
25. Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 242-250.
26. ElseQuest, N. M., Mineo, C. C., & Higgins, A. (2013). Math and science attitudes and achievement at the intersection of gender and ethnicity. *Psychology of Women Quarterly, 37*(3), 293-309.
27. Elstad, E., & Turmo, A. (2010). Students' self-regulation and teachers' influences in science: Interplay between ethnicity and gender. *Research in Science and Technological Education, 28*(3), 249-260.
28. Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *Journal of Educational Research, 105*(1), 21-35.
29. Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for african american and european american youth? *Journal of Youth and Adolescence, 37*(9), 1029-1043.
30. Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 102-114.
31. Fuligni, A. J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European background. *Developmental Psychology, 41*(5), 799-811.
32. GillenO'Neel, C., Ruble, D. N., & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic stigma, academic anxiety, and intrinsic motivation in middle childhood. *Child Development, 82*(5), 1470-1485.
33. Goes, L. (2009). *De invloed van intrinsieke- en extrinsieke motivatie op schoolprestaties. Etnische als moderator op de relatie tussen motivatie en schoolprestaties*. Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
34. Gonzalez, A. R., Doan Holbein, M. F., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 450-470.
35. Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity, 3*(1), 53-68.
36. Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research, 41*(3), 317-353.
37. Harper, B. E. (2010). Show and prove: Investigating differences in the self-beliefs of black and white honor students. *Social Psychology of Education, 13*(4), 473-483.

38. Harris, A. L. (2008). Optimism in the face of despair: Black-white differences in beliefs about school as a means for upward social mobility. *Social Science Quarterly*, 89(3), 608-630.
39. Hinojosa, M. S. (2008). Black-white differences in school suspension: Effect of student beliefs about teachers. *Sociological Spectrum*, 28(2), 175-193.
40. Horgan, G. (2009). "That child is smart because he's rich": The impact of poverty on young children's experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 359-376.
41. Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23 Feb, 195-204.
42. Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287.
43. Hustinx, P. W. J., Kuyper, H., van der Werf, M. P. C., & Dijkstra, P. (2009). Achievement motivation revisited: new longitudinal data to demonstrate its predictive power. *Educational Psychology*, 29(5), 561-582.
44. Ibanez, E. G., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G., & Perilla, J. (2004). Cultural attributions and adaptations linked to achievement among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 559-568.
45. Iflazoglu, A., & Hong, E. (2012). Homework motivation and preferences of turkish students. *Research Papers in Education*, 27(3), 343-363.
46. Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 731-742.
47. Kuyper, H. (2010). Hoe zit motivatie eigenlijk in elkaar? *Didactief*, 6, 8-10.
48. Kuyper, H., Dijkstra, P., Buunk, A. P., & van der Werf, M. P. (2011). Social comparisons in the classroom: An investigation of the better than average effect among secondary school children. *Journal of School Psychology*, 49(1), 25-53.
49. Kuyper, H., Keuning, J., & Zijssling, D. (2008). Basisrapport. Eerste meting van COOL 5-18 in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Gedownload van <http://www.cool5-18.nl/resultaten/vo/>, op 13 augustus 2014.
50. Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, (2), 184-196.
51. Li, J., Yamamoto, Y., Luo, L., Batchelor, A. K., & Bresnahan, R. M. (Nov 2010). Why attend school? Chinese immigrant and european american preschoolers' views and outcomes. *Developmental Psychology*, 46(6), 1637-1650.
52. Lieuw, J., McTigue, E. M., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 515-526.

53. Mantzicopoulos, P. (2004). I am really good at puzzles, but I don't get asked to play with others: Age, gender, and ethnic differences in head start children's self-perceptions of competence. *Journal of Genetic Psychology, 165*(1), 51-15; 65.
54. Matthew, E. (2011). Effort optimism in the classroom: Attitudes of black and white students on education, social structure, and causes of life opportunities. *Sociology of Education, 84*(3), 225-245.
55. McInerney, D. M. (2008). Personal investment, culture and learning: Insights into school achievement across Anglo, Aboriginal, Asian and Lebanese students in Australia. *International Journal of Psychology, 43*(5), 870-879.
56. Pat-El, R., Tillema, H., & van Koppen, S. W. M. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences, 22*(4), 449-6; 454.
57. Perry, B. L., Link, T., Boelter, C., & Leukefeld, C. (2012). Blinded to science: Gender differences in the effects of race, ethnicity, and socioeconomic status on academic and science attitudes among sixth graders. *Gender and Education, 24*(7), 725-743.
58. Riegler-Crumb, C., Moore, C., & Ramos-Wada, A. (2010). Who wants to have a career in science or math? Exploring adolescents' future aspirations by gender and race/ethnicity. *Science Education, 95*(3), 458-476.
59. Schmitz, M. F. (2006). Influence of social and family contexts on self-esteem of Latino youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 28*(4), 516-1530.
60. Schweinle, A., & Mims, G. A. (2009). Mathematics self-efficacy: Stereotype threat versus resilience. *Social Psychology of Education: An International Journal, 12*(4), 501-14; 514.
61. Senler, B., & Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 106-117.
62. Shernoff, D. J., & Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(5), 564-580.
63. Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 655-671.
64. Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 26*(4), 456-490.
65. Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. *European Journal of Personality, 26*(3), 335-349.
66. Stevens, T., Olivarez, A. J., & Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between Hispanic and white students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 28*(2), 161-186.

67. Stevens, T., Olivarez, A. J., Lan, W. Y., & TallentRunnels, M. K. (2004). Role of mathematics self-efficacy and motivation in mathematics performance across ethnicity. *The Journal of Educational Research, 97*(4), 208-221.
68. Strand, S., & Winston, J. (2008). Educational aspirations in inner city schools. *Educational Studies, 34*(4), 249-267.
69. SuarezOrozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society, 41*(2), 151-185.
70. Thijs, J. (2011). Ethnic differences in teacher-oriented achievement motivation: A study among early adolescent students in the Netherlands. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 172*(2), 121-140.
71. Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 754-764.
72. Trautwein, U., & Ludtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction, 19*(3), 243-258.
73. Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31*(2), 125-17; 141.
74. Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opdenakker, M., De Fraine, B., & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 13*(4), 429-451.
75. Veen, I. van der (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in the Netherlands. *School Psychology of Education, 6*, 233-250.
76. Veen, I. van der, & Meijnen, G. W. (2001). The individual characteristics, ethnic identity, and cultural orientation of successful secondary students of Turkish and Moroccan background in the Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(5), 539-560.
77. Verkuyten, M., Thijs, J., & Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescence in the Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127*(4), 378-408.
78. Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877-895.
79. Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.
80. Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 453-14; 466.

81. Witkow, M. R., & Fuligni, A. J. (2007). Achievement goals and daily school experiences among adolescents with Asian, Latino, and European American backgrounds. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 584-596.
82. Xu, J. (2007). Middle-school homework management: More than just gender family involvement. *Educational Psychology, 27*(2), 173-189.
83. Xu, J., & Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: Homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research, 106*(1), 1-13.
84. Yerdelen-Damar, S., & Pesman, H. (2013). Relations of gender and socioeconomic status to physics through metacognition and self-efficacy. *Journal of Educational Research, 106*(4), 280-289.
85. Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B.P.L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G.V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences, 23*, 158-162.
86. Zusho, A., & Barnett, P. A. (2011). Personal and contextual determinants of ethnically diverse female high school students' patterns of academic help seeking and help avoidance in English and mathematics. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 152-164.

Literatuurlijst bij hoofdstuk 4

1. Brok, P. den, Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher–student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology, 80*(2), 199-221.
2. Dever, B. V., & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly, 26*(2), 131-144.
3. Doppelt, Y., Mehalik, M. M., Schunn, C. D., Silk, E., & Krysiniski, D. (2008). Engagement and achievements: A case study of design-based learning in a science context. *Journal of Technology Education, 19*(2), 22-18; 39.
4. Elstad, E., & Turmo, A. (2010). Students' self-regulation and teachers' influences in science: interplay between ethnicity and gender. *Research in Science & Technological Education, 28*(3), 249-260.
5. Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 102-114.
6. Gutman, L. M., & Sulzby, E. (2000). The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African-American kindergarten children. *Reading Research and Instruction, 39*(2), 170-183.

7. Hornstra, L., Mansfield, C., Veen, I. van der, Peetsma, T. & Volman, M. (in druk). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*.
8. Hornstra, L., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2014). Innovative learning and developments in motivation and achievement in upper primary school. *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2014.922164
9. Opendakker, M., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109(1), 259-284.
10. Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 390-401.
11. Pat-El, R., Tillema, H., & Van Koppen, S. W. M. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449-454.
12. Riconscente, M. M. (2014). Effects of perceived teacher practices on Latino high school students' interest, self-efficacy, and achievement in mathematics. *Journal of Experimental Education*, 82(1), 51-73.
13. Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., et al. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
14. Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
15. Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Literatuurlijst bij hoofdstuk 5

1. Abad, N. S. & Sheldon, K. M. (2008). Parental autonomy support and ethnic culture identification among second-generation immigrants, *Journal of Family Psychology*, 22(3), 652-657.
2. Baumrind, D. Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child Development today and tomorrow* (pp.349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
3. Brok, P. den, van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221.
4. Chirkov, V., Ryan, R., M., Kim, Y & Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.

5. Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 644-661.
6. Lynch, M., Vansteenkiste, M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Autonomy as process and outcome: Revisiting cultural and practical issues in motivation for counseling. *The Counseling Psychologist*, *39*(2), 286-302.
7. Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 468-483.
8. Veen, I. van der (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in the Netherlands. *Social Psychology of Education*, *6*, 233-250.

Bijlage 1 Zoektermen²³

Motivatie

motivation/ OR achievement motivation/ OR achievement motivation.ti,ab,id.
OR academic achievement motivation/ OR academic motivation.ti,ab,id. OR
amotivation.ti,ab,id. OR autonomous motivation.ti,ab,id. OR child*
motivation.ti,ab,id. OR controlled motivation.ti,ab,id. OR extrinsic motivation/
OR extrinsic motivation.ti,ab,id. OR external motivation.ti,ab,id. OR identified
motivation.ti,ab,id. OR integrated motivation.ti,ab,id. OR intrinsic motivation/
OR intrinsic motivation.ti,ab,id. OR introjected motivation.ti,ab,id. OR learning
motivation.ti,ab,id. OR performance motivation.ti,ab,id. OR student*
motivation.ti,ab,id. OR school motivation.ti,ab,id. OR task motivation.ti,ab,id.
OR academic engagement.ti,ab,id. OR achievement engagement.ti,ab,id. OR
child* engagement.ti,ab,id. OR cognitive engagement.ti,ab,id. OR emotional
engagement.ti,ab,id. OR performance engagement.ti,ab,id. OR student
engagement/ OR school engagement.ti,ab,id. OR student* engagement.ti,ab,id.
OR task engagement.ti,ab,id. OR goal orientation/ OR goal orientat*.ti,ab,id. OR
mastery orientat*.ti,ab,id. OR task orientat*.ti,ab,id. OR academic goal?.ti,ab,id.
OR achievement goal*.ti,ab,id. OR avoidance goal?.ti,ab,id. OR approach
goal?.ti,ab,id. OR child* goal?.ti,ab,id. OR ego goal*.ti,ab,id. OR learning
goal*.ti,ab,id. OR mastery goal*.ti,ab,id. OR performance goal*.ti,ab,id. OR
school goal*.ti,ab,id. OR student* goal?.ti,ab,id. OR task goal*.ti,ab,id. OR
mastery approach*.ti,ab,id. OR performance approach.ti,ab,id. OR performance
avoidan*.ti,ab,id. OR intrinsic value.ti,ab,id. OR task value.ti,ab,id. OR school
value.ti,ab,id. OR expectations/ OR expectation*.ti,ab,id. OR expectanc*.ti,ab,id.
OR ability belief*.ti,ab,id. OR academic aspiration.ti,ab,id. OR school
aspiration.ti,ab,id. OR self efficacy/ OR self-efficacy.ti,ab,id. OR academic self
concept/ OR reading self concept.ti,ab,id. OR math* self concept.ti,ab,id. OR

23 Dit is een beknopt overzicht van de gebruikte zoektermen. De volledig uitgewerkte lijst met zoektermen kan opgevraagd worden bij de auteurs.

academic self concept.ti,ab,id. OR academic self-esteem.ti,ab,id. OR (attitude* ADJ2 (learning OR school* OR academic OR homework OR math* OR reading)).ti,ab,id. OR homework interest.ti,ab,id.

Sociaal economische of culturele achtergrond

"racial and ethnic differences"/ OR ethnic*.ti,ab,id. OR cross-ethnic.ti,ab,id. OR cross cultural differences/ OR cross-cultural.ti,ab,id. OR racial*.ti,ab,id. OR migrant*.ti,ab,id. OR immigrant*.ti,ab,id. OR black*.ti,ab,id. OR latino*.ti,ab,id. OR latina*.ti,ab,id. OR latin american*.ti,ab,id. OR African American*.ti,ab,id. OR socioeconomic status/ OR SES.ti,ab,id. OR socioeconomic*.ti,ab,id. OR socioeconomic*.ti,ab,id. OR economic status.ti,ab,id. OR economic background.ti,ab,id. OR income level/ OR income.ti,ab,id. OR poverty/ OR poverty.ti,ab,id. OR social status.ti,ab,id. OR social class/ OR social class.ti,ab,id. OR social background.ti,ab,id. OR minority groups/ OR minority student*.ti,ab,id. OR family background/ OR family background.ti,ab,id. OR family characteristics.ti,ab,id. OR background characteristics.ti,ab,id. OR ((maternal OR paternal OR mother* OR father* OR parent*) ADJ3 (job status OR occupational status OR educational background OR educational level OR educational attainment)).ti,ab,id.

School

((school age 6 12 yrs).ag. OR (adolescence 13 17 yrs).ag. OR child*.ti,ab,id.) AND (school*.ti,ab,id. OR classroom.ti,ab,id. OR student*.ti,ab,id.) OR kindergarten students/ OR kindergarten*.ti,ab,id. OR preschool*.ti,ab,id. OR pre-school*.ti,ab,id. OR elementary school students/ OR elementary school*.ti,ab,id. OR elementary education.ti,ab,id. OR primary school students/ OR primary school*.ti,ab,id. OR primary education.ti,ab,id. OR middle school students/ OR middle school*.ti,ab,id. OR secondary school.ti,ab,id. OR secondary education.ti,ab,id. OR junior high school students/ OR junior high*.ti,ab,id. OR high school students/ OR highschool*.ti,ab,id. OR high school*.ti,ab,id. OR vocational education/ OR (vocational ADJ1 (education OR student OR school OR college)).ti,ab,id. OR community colleges/ OR community college*.ti,ab,id.

Docent en Self-Determination Theory

(adolescent* autonomy OR student* autonomy OR autonomy support* OR autonomy-support OR (teacher* and support) OR ((student*) and ((experience) ADJ1 (autonomy))) OR self determination theory OR (teacher* and (non-controlling language OR controlling language OR compliment* OR feedback OR control OR encourag* OR instruction OR volition OR expla* OR acknowledge* perspect* OR taking perspect* OR acknowledge* feeling*)) OR ((teacher*) and ((student*) ADJ1 (choice*))) OR (teacher* and listen* and student*) OR ((teacher* and student*) ADJ3 (interaction)) OR (teacher* and autonomy and

relatedness) OR (encourage* ADJ3 (independ* and think*)) OR (teach* and relevant*) OR (student* and provi* and choice) OR (teacher* and provi* and choice)).ti,ab,id.

Docent en Achievement Goal Theory

(teacher*.ti,ab,id. and (academic achievement/ OR achievement motivation/ OR needs/ OR academic achievement motivation/ OR academic achievement prediction/ OR student engagement/ OR performance/ OR goal orientation/ OR goal setting/ OR aspirations/ OR classroom discipline/)) OR ((teacher* and (academic achievement OR achievement motivation OR needs OR academic achievement prediction OR learner engagement OR student* engagement OR performance OR aspirations OR performance-oriented OR mastery-oriented OR goal orientation OR approach goal? OR avoidance goal? OR control* OR non-control* OR discipline)) OR (engagement ADJ3 (student* or teacher*)) OR achievement goal theory OR (student* and teacher* and ((compar* and result*) OR (progress* and result*) OR individual progress))).ti,ab,id.

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 927 Heemskerk, I.M.C.C., Pater, C.J., Dijkers, A.L.C., & Eck, E. van.
Professionalisering van schoolleiders.
- 926 Snoek, M., Sligte, H.W., Eck, E. van, Schriemer, M.P., Emmelot, Y.W.
Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs.
- 925 Meijer, J., Karssen, A.M.
Effecten van het oefenen met Rekentuin.
- 923 Roeleveld, J., Karssen, A.M., Ledoux, G.
Samenstelling van de klas en cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten.
- 922 Boogaard, M., Bollen, I., Dijkers, A.L.C.
Gastouderopvang in West-Europese landen.
- 921 Ledoux, G., Eck, E. van, Heemskerk I.M.C.C., Veen, A., Sligte, H., m.m.v. Dijkers,
A.L.C. en Bollen, I.
Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid.
- 918 Veen, A., Daalen, M.M. van, Blok, H.
De Wet OKE. Beleidsreconstructie en implementatie in twaalf gemeenten.
- 917 Glaudé, M., Meijer, J., Breetvelt, I., Felix, C.
Evaluatie training potentieel gewelddadige eenlingen (PGE).
- 915 Heemskerk, I.M.C.C., Verbeek, F., Kuiper, E.J., Oomens, M.A., Linden, J. van der,
Hilbink, E.
Opbrengstgericht werken in het voortgezet onderwijs.
- 914 Veen, A., Veen, I. van der, Heurter, A.M.H., Paas, T., m.m.v. Karssen, A.M.
Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport vierjarigecohort, tweede en
derde meting, 2010-2011 en 2011-2012.
- 913 Pre-COOL consortium.
Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigecohort tweede
meting 2011-2012.

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl

Voor meer informatie, zie; <http://www.kohnstammstituut.uva.nl>

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 5251226
www.kohnstamminstituut.uva.nl