

Universiteit Utrecht
Master Klinische Kind- en Jeugd psychologie

MASTERTHESIS

Het Gebrek aan Schoolse Intrinsieke Motivatie en de Invloed van Interesses van het Kind

Theodora J. Lankman

3867641

1 juli 2016

Begeleider: Annerieke van Oosterwegel

Tweede beoordelaar: Judith Dubas

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de vraag waarin kinderen van 8 tot 12 jaar ($M=10.06$, $SD=1.15$) geïnteresseerd zijn en of intrinsieke motivatie voor school verband houdt met waargenomen keuzevrijheid en interesses zowel binnen als buiten school. Door middel van open vragen zijn interesses in kaart gebracht. De motivatie is onderzocht met Harter's motivatie schaal (1981a). De waargenomen keuzevrijheid is onderzocht met de Leer Klimaat Vragenlijst (Williams & Deci, 1996). Data zijn verkregen van 89 schoolkinderen van drie Nederlandse basisscholen. Er is gebruik gemaakt van een multi-informant cross-sectioneel design, en het onderzoek is correlatieel van aard. Kinderen blijken binnen school vooral geïnteresseerd in gym en de creatieve vakken. Buiten school zijn ze vooral geïnteresseerd in buitenspelen en sporten. Intrinsieke motivatie, gerapporteerd door de leerling, blijkt significant maar zwak samen te hangen met interesses binnen en buiten school. Dit verband werd niet gevonden voor de intrinsieke motivatie gerapporteerd door de leerkracht. Er werd geen verband gevonden tussen waargenomen keuzevrijheid en intrinsieke motivatie voor school.

Kernwoorden: Intrinsieke motivatie voor school, persoonlijke interesses, waargenomen keuzevrijheid.

Abstract

This study examined interests of children from 8 to 12 years old ($M=10.06$, $SD=1.15$) and whether their intrinsic motivation for school is related to curricular and extracurricular interests. The interests are mapped by means of open-ended questions. Motivation is examined with Harter's motivation scale (1981a). Observed agency is measured by means of the Learning Climate Questionnaire (Williams & Deci, 1996). Data are obtained from 89 schoolchildren from three Dutch primary schools. The multi-informant method is used in a correlational, cross-sectional design. Among the curricular activities, children appeared to be especially interested in gymnastics and creative subjects. Outside school children appeared to be especially interested in playing outside and sports. Intrinsic motivation, reported by the student, was significantly but weakly related to both curricular and extracurricular interests. This link was not found when intrinsic motivation was reported by the teacher. No relation was found between observed agency and intrinsic motivation for school.

Keywords: Intrinsic motivation for school, personal interest, observed agency

Het gebrek aan schoolse intrinsieke motivatie en de invloed van interesses van het kind

Tot het vierde levensjaar hebben Nederlandse kinderen veel vrijheid om te spelen en bezig te zijn met wat hun interesse wekt. Vanaf het vierde levensjaar verandert dit snel: Kinderen moet luisteren, er wordt verwacht dat ze rustig in de klas zitten en zich voegen naar de structuur van de school. Voor sommige kinderen valt dit zwaarder dan voor anderen. Sommige kinderen zijn vanuit zichzelf gemotiveerd om te leren, anderen niet. In de media wordt de laatste jaren veel gesproken over geringe motivatie van kinderen, zelfs al op de basisschool. Hoe komt het dat motivatie in de loop van de basisschool verdwijnt? Wat is motivatie en waar komt deze motivatie vandaan? Als de motivatie van kinderen zo gering is, is het van belang om uit te zoeken hoe motivatie bij deze kinderen gestimuleerd kan worden.

Motivatie kan gedefinieerd worden als een psychologische gemoedstoestand gekarakteriseerd door gefocuste aandacht, toegenomen cognitief en affectief functioneren en taakgericht doorzettingsvermogen (Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002; Hennessey, 2015). Motivatie ligt op een continuüm van intrinsiek naar extrinsiek gemotiveerd (Harter, 1981b; Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie, aan de ene kant van het continuüm, beschrijft de natuurlijke neiging tot leren, spontane interesse, creativiteit en exploratie, wat essentieel is voor cognitieve en sociale ontwikkeling (Hennessey, 2015; Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie zorgt voor plezier in het leren, is de neiging om uit zichzelf nieuwe taken en uitdagingen te vinden, capaciteiten te verbreden en bij te leren (Eccles, 2005; Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie leidt tot intens, langdurig leren en bevordert creativiteit (Hennessey, 2015). Extrinsieke motivatie, aan de andere kant van het continuüm, refereert naar het doen van een taak alleen voor de uitkomst. Dus voor redenen buiten de persoon zelf (Eccles, 2005; Ryan & Deci, 2000). Een voorbeeld hiervan is het doen van een taak voor een beloning. Emoties als angst en depressie kunnen ontstaan door extrinsiek gemotiveerde taken (Iyengar & DeVoe, 2003).

Positieve en negatieve invloeden op intrinsieke motivatie

Mensen kunnen niet altijd honderd procent intrinsiek gemotiveerd zijn (Hennessey, 2015). Daarbij komt dat intrinsieke motivatie geen constante factor is, maar afhankelijk is van ondersteunende condities. Wanneer condities tegenwerken, kan intrinsieke motivatie gemakkelijk verstoord worden (Ryan & Deci, 2000). Uit onderzoek blijkt dat intrinsieke motivatie voor school significant afneemt in de periode van 7 tot 12 jaar, dé periode waarin kinderen echt beginnen te leren op school (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Garon-Carrier et al., 2016; Harter, 1981a; Harter, 1981b; Hennessey, 2015).

Factoren die intrinsieke motivatie stimuleren zijn onder andere erkenning van gevoelens en een emotioneel veilige omgeving, (Iyengar & Lepper, 1999; Ryan & Deci, 2000). Ook positieve prestaties bevorderen intrinsieke motivatie. Dit effect wordt echter gemedieerd door de waargenomen prestatie, wat inhoudt dat de prestatie door de persoon zelf als positief ervaren moet worden (Garon-Carrier et al., 2016; Ryan & Deci, 2000). Een positieve prestatie heeft bovendien enkel effect op intrinsieke motivatie wanneer een gevoel van autonomie is ervaren (Corvoda & Lepper, 1996; Iyengar & DeVoe, 2003; Lazarides, Rohowski, Ohlemann & Ittel, 2016; Niemiec & Ryan, 2009; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978). Het gevoel hebben zelf te kunnen kiezen of controle te hebben over de positieve prestatie, bevordert de intrinsieke motivatie (Iyengar & DeVoe, 2003; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000). Dit verband blijft bestaan zo lang geloofd wordt dat de keuze zelf gemaakt is, ook al is dat een illusie. De keuze blijkt niet taakgericht te hoeven zijn, zelfs een triviale keuze vergroot de intrinsieke motivatie voor een latere taak (Corvoda & Lepper, 1996; Iyengar & DeVoe, 2003). Niemiec en Ryan (2009) stellen dat waargenomen keuzevrijheid essentieel is voor intrinsieke motivatie. Deze onderzoeken naar keuzevrijheid zijn, met uitzondering van Lazarides en collega's (2016), experimenteel van aard. Daarnaast berust dit verband voornamelijk op onderzoek bij adolescenten of volwassenen (Iyengar & DeVoe, 2003; Lazarides et al., 2016; Ryan & Deci, 2000, Zuckerman et al., 1978). Of dit verband ook bestaat bij kinderen in de natuurlijke omgeving is onbekend.

Zaken die intrinsieke motivatie ondermijnen zijn externe beloningen, geen vrije keuze, deadlines, bedreigingen, waargenomen negatieve prestaties en bevelen (Iyengar & DeVoe, 2003; Marinak & Gambrell, 2000; Ryan & Deci, 2000). De druk van buitenaf, zoals een deadline, wordt dan de voornaamste reden om een taak te beginnen en vol te houden, en niet de intrinsieke motivatie. Deze druk van buiten ondermijnt intrinsieke motivatie en leidt tot afname in zowel plezier, aandacht als leren (Iyengar & DeVoe, 2003).

Samengevat kan gezegd worden dat intrinsieke motivatie een fluctuerend concept is wat bevordert en ondermijnd kan worden door diverse factoren. De vraag rijst of kinderen de invloed van deze factoren op intrinsieke motivatie in dezelfde of in verschillende mate ervaren. En, als kinderen de factoren in verschillende mate ervaren, wat is de implicatie daarvan voor het onderwijs? Deze vragen worden behandeld in de volgende paragraaf.

Het belang van onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie in kinderen

Volgens Hennessey (2015) kan niet gesproken worden alsof kinderen voor alles intrinsiek gemotiveerd zijn. Waar het ene kind intrinsiek voor gemotiveerd is, zal het andere kind dat wellicht niet zijn. Dit beïnvloedt de omgang met kinderen op school. Aan de ene kant

kunnen beloningen intrinsieke motivatie namelijk ondermijnen maar aan de andere kant kunnen beloningen extrinsiek gemotiveerd gedrag juist positief beïnvloeden. Het krijgen van een beloning voor een taak waarvoor iemand weinig gemotiveerd is, verhoogt namelijk de betrokkenheid in een taak (Marinak & Gambrell, 2000). Er bestaat dus een groot spanningsveld in het uitdelen van beloningen. Wanneer gestopt wordt met het geven van beloningen aan kinderen om de intrinsieke motivatie te bevorderen, kan het zijn dat kinderen die niet-intrinsiek gemotiveerd zijn afhaken omdat zij juist de beloning nodig hebben om tot een prestatie te komen. Hieruit blijkt dat factoren die bij een intrinsiek gemotiveerd kind optimaal zijn, voor een niet-intrinsiek gemotiveerd kind verkeerd kunnen uitpakken.

Er bestaat onduidelijkheid over het daadwerkelijke effect van intrinsieke motivatie op schoolprestaties. Uit onderzoek van Lepper en collega's (2005) blijkt een positief verband tussen intrinsieke motivatie en behaalde cijfers op school. Garon-Carrier en collega's (2016) vonden echter dat behaalde resultaten voor rekenen de intrinsieke motivatie voorspelden maar dat intrinsieke motivatie de resultaten op geen enkel moment voorspelde. Toch nemen de meeste onderzoekers aan dat intrinsieke motivatie wel positief is voor school (Dweck 1986; Eccles, 2005; Hennessey, 2015; Niewiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000).

Samengevat blijkt het van groot belang te weten waartoe kinderen intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn, om het schoolsysteem aan te kunnen laten sluiten bij de motivatie oriëntatie van de leerling. Over de precieze invloed van intrinsieke motivatie op schoolprestaties zijn onderzoekers het niet eens. Maar wat is bekend over het omgekeerde verband: De invloed van het schoolsysteem op de intrinsieke motivatie van kinderen? Deze vraag wordt behandeld in de volgende paragraaf.

De invloed van het schoolsysteem op motivatie

De intrinsieke motivatie neemt, zoals eerder gezegd, significant af tijdens de basisschoolperiode (Harter, 1981a; Lepper et al., 2005). Dit is niet verwonderlijk aangezien in het huidige reguliere schoolsysteem veel extrinsieke middelen worden gebruikt (Harter, 1981b; Hennessey, 2015; Lepper et al., 2005). Een belangrijke factor in de motivatie oriëntatie van leerlingen blijkt de school zelf. Reguliere scholen zijn opgezet om kennis over te dragen voor een bepaalde toets, dus leren om een toets te halen. Dit is een direct extrinsiek motivatie middel. In een vrijeschool, waar meer ruimte is voor intrinsieke motivatie, is de intrinsieke motivatie significant hoger dan op reguliere scholen (Harter, 1981b; Hennessey, 2015). Leerlingen blijken zichzelf en de school als positiever te zien. Deze houding zorgt voor minder afwezigheid en minder leerlingen die uiteindelijk de school zonder diploma verlaten. Scholen moeten proberen om de verkregen kennis over de bevordering van motivatie in de

praktijk te implementeren (Hennessey, 2015). Er bestaat echter een spanningsveld tussen een systeem wat extrinsieke motivatie stimuleert en de wenselijkheid van intrinsieke motivatie voor leren. Er is nog weinig bekend over hoe dat spanningsveld op te lossen is.

Persoonlijke interesses

Onderwerpen waarvoor kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn kunnen ook persoonlijke interesses genoemd worden. Een persoonlijke interesse is een persoonlijke aanleg om aandacht te richten op een bepaalde stimulus, gebeurtenis of object wat zorgt voor plezier (Ainley et al., 2002; Hidi & Renninger, 2006). Persoonlijke interesse heeft een positieve invloed op aandacht, herkenning, herinnering, doorzettingsvermogen en academische motivatie (Hidi & Renninger, 2006). Interesse is een psychologische gemoedstoestand en kan zorgen voor deelname aan zowel schools als buitenschools leren (Ryan & Deci, 2000).

Net als intrinsieke motivatie, zijn persoonlijke interesses afhankelijk van de omgeving (Hidi & Renninger, 2006). Wanneer een kind geïnteresseerd is in creatieve activiteiten maar daar geen ruimte voor is, zal deze persoonlijke interesse zich niet verder ontwikkelen. Daarnaast hebben mensen niet maar één persoonlijke interesse maar meestal een netwerk van persoonlijke interesses, waarbij sommige interesses smaller zijn (bijvoorbeeld interesse in wiskunde), en andere breder (zoals interesse in het opdoen van nieuwe informatie in het algemeen) (Ainley et al., 2002).

Er is dus goed bekend wat de definitie van een persoonlijke interesses is, maar er is weinig bekend over waarin kinderen daadwerkelijk geïnteresseerd zijn en of interesses elkaar kunnen beïnvloeden. Ook is onbekend of persoonlijke interesses in het ene domein kunnen generaliseren naar een ander domein, bijvoorbeeld of een interesse buiten school voor meer interesses binnen school kan zorgen. Of dat interesse juist domein-specifiek is, dat wil zeggen dat een interesse zich beperkt tot één activiteit en niet kan zorgen voor een toename in interesse voor andere activiteiten. Bekend is dat een kind dat op school komt zich zal aanpassen aan de eisen van de schoolcultuur en dus eerder een meer extrinsieke dan intrinsieke motivatie oriëntatie zal aannemen (Harter, 1981b; Hennessey, 2015). De intrinsieke motivatie voor school zal hierdoor afnemen. Harter (1981b) beredeneert dat het mogelijk is dat hoewel iemands motivatie om te presteren in school met het ouder worden steeds minder intrinsiek wordt, iemands motivatie in andere domeinen deze afname niet laat zien. Het zou namelijk kunnen zijn dat het kind de intrinsieke motivatie kanaliseert naar andere gebieden van zijn of haar leven, bijvoorbeeld intrinsieke motivatie voor school verschuiven naar sociale contacten, hobby's of andere extracurriculaire activiteiten (Harter, 1981b). De intrinsieke motivatie op school zou dan wel afnemen, maar de totale intrinsieke

motivatie van een kind niet. Zo kan bijvoorbeeld Sofie gedurende de basisschool minder intrinsiek gemotiveerd worden voor school, maar zij zou haar intrinsieke motivatie kunnen sturen naar haar hobby, zeilen. Op deze manier verminderd haar intrinsiek motivatie op school wel maar blijft Sofie wel intrinsiek gemotiveerd. Dit is echter een assumptie en geen onderzocht feit.

Als een kind zijn persoonlijke interesses kan kanaliseren naar andere gebieden, zoals Harter (1981b) verwacht, is het de vraag hoe deze interesses en motivatie in verschillende gebieden zich tot elkaar verhouden. De vraag wordt dan of de motivatie in het ene gebied de motivatie in een ander gebied kan beïnvloeden. Het kan dan zijn dat een persoonlijke interesse buiten school interfereert met de aandacht van schoolse taken, bijvoorbeeld wanneer iemand zo geïnteresseerd is in een buitenschoolse interesse dat ook tijdens schooltijd de aandacht bij de buitenschoolse interesse is. Maar het kan ook dat persoonlijke interesses buiten school de intrinsieke motivatie binnen school faciliteren, bijvoorbeeld dat iemand gemotiveerd is voor vakken op school omdat de kennis nodig is voor buitenschoolse interesses. Dit laatste lijkt aannemelijk, aangezien uit onderzoek blijkt dat waargenomen keuzevrijheid op zelfs triviale zaken, de intrinsieke motivatie voor school verhoogt (Iyengar & DeVoe, 2003). De vraag wordt dan of intrinsieke motivatie voor buitenschoolse interesses een positieve invloed op de intrinsieke motivatie voor schoolse taken kan hebben.

Huidige onderzoek

De hierboven besproken zaken geven een duidelijk gat aan in de huidige kennis over het verband tussen persoonlijke interesses en intrinsieke motivatie voor school. Voor het ontwikkelen en stimuleren van intrinsieke motivatie binnen school is het van groot belang om te weten hoe intrinsieke motivatie te stimuleren is. In dit onderzoek staan daarom een aantal vragen centraal. Ten eerste: Welke persoonlijke interesses hebben kinderen van 8 tot 12 jaar binnen en buiten school? Er werd verwacht dat kinderen geïnteresseerd zijn in het tijd doorbrengen achter een scherm, aangezien zij daar veel tijd aan besteden (Currie et al., 2012; NJI, 2014). Ten tweede: faciliteren interesses voor schoolse taken intrinsieke motivatie voor school? Er werd verwacht dat interesse voor schoolse taken intrinsieke motivatie voor school faciliteren. Ten derde: Interfereren persoonlijke interesses buiten school met de intrinsieke motivatie voor school of faciliteren persoonlijke interesses buiten school intrinsieke motivatie voor school juist? Er werd verwacht dat persoonlijke interesses buiten school intrinsieke motivatie voor school faciliteren. Ten vierde: Bevordert waargenomen keuzevrijheid intrinsieke motivatie voor school in deze leeftijdsgroep in een natuurlijke situatie? Er werd op basis van literatuur verwacht dat waargenomen keuzevrijheid intrinsieke motivatie voor

school bevordert (Corvoda & Lepper, 1996; Iyengar & DeVoe, 2003; Lazarides et al., 2016; Niemiec & Ryan, 2009; Zuckerman et al., 1978).

Methoden

Participanten

De participanten in dit onderzoek waren 89 Nederlandse kinderen (51% meisjes) van 8 tot 12 jaar oud ($M=10.06$, $SD=1.15$) die primair onderwijs volgden (zie Tabel 1). Alle participanten waren autochtoon en beheersten het Nederlands vloeiend. Om spreiding in de data te verkrijgen, zijn voor de dataverzameling verschillende basisscholen benaderd. Uiteindelijk was de onderzoeksgroep afkomstig van drie basisscholen. Twee basisscholen bevonden zich in een dorp in midden Nederland. De meeste kinderen van deze reguliere basisscholen waren afkomstig uit lagere of middenklasse gezinnen. De derde basisschool was een vrijeschool in een Nederlandse stad. De meeste kinderen van vrije basisscholen zijn afkomstig uit midden of hogere klasse gezinnen. Van de participanten waren 84 kinderen afkomstig van een reguliere basisschool en vijf kinderen van een vrije basisschool.

Meetinstrumenten

Intrinsieke motivatie voor school. Harter's motivatie schaal meet in hoeverre een kind gemotiveerd is op een continuüm van extrinsiek tot intrinsiek gemotiveerd (Harter, 1981a). De schaal kan worden opgedeeld in twee factoren, een motivationele en een informationele factor. Voor dit onderzoek is alleen de motivationele factor gebruikt. De motivationele factor beschrijft wat een kind het liefste doet en meet de motivatie op een continuüm. Een hoge score betekent een hoge intrinsieke motivatie. Een voorbeelditem is: 'Sommige kinderen vinden moeilijke opdrachten leuk omdat ze plezier hebben in het oplossen daarvan maar andere kinderen vinden het niet leuk om moeilijke opdracht op te lossen'. De schaal bestaat uit twee vragenlijsten, één werd door de leerling ingevuld en de andere door de leerkracht over de leerling (zie Bijlage 1a en 1b). Dit vergroot de betrouwbaarheid van de gemeten intrinsieke motivatie. De leerlingversie bestaat uit 30 vragen en de leerkrachtversie uit tien vragen. Bij beide vragenlijsten moest bij elke vraag eerst gekozen worden bij welke van de twee tegenovergestelde groepen de leerling het beste past en daarna werd ingevuld in hoeverre dat van toepassing is: een beetje waar of helemaal waar. De betrouwbaarheid en validiteit zijn beide als voldoende beoordeeld. Daarnaast correleren de leerling- en leerkrachtbeoordeling positief met elkaar (Harter, 1981b).

Waargenomen keuzevrijheid. De Leer Klimaat Vragenlijst (LKV) meet in hoeverre leerlingen zich gesteund voelen in hun autonomie door de leerkracht (Williams & Deci,

1996). Dit wordt gemeten op een continuüm waarbij een hoge score een hoge waargenomen keuzevrijheid betekent. De vragenlijst bestaat uit 15 vragen met een zeven punts Likert schaal die de leerling invulde. De waargenomen autonomie is de totale score van de 15 vragen. Een voorbeeld vraag is: ‘Mijn juf of meester vertrouwt erop dat ik het schoolwerk goed kan doen’ (zie Bijlage 2). De vragenlijst heeft een hoge interne consistentie en meet één onderliggend construct (Williams & Deci, 1996).

Persoonlijke interesses binnen en buiten school. De leerlingen hebben vijf open vragen over persoonlijke interesses binnen en buiten school beantwoord, waarin de activiteiten die een kind doet en wat een kind interessant vindt, samengenomen zijn. Aangezien er geen eerder onderzoek is gedaan naar interesses van kinderen was er geen onderzoeksinstrument voor handen. De vragen zijn speciaal voor dit onderzoek opgezet (zie Bijlage 3). Door het stellen van open vragen werd verwacht dat de leerling vooral zal noteren waarin hij of zij echt geïnteresseerd is. Dit berustte op de verwachting dat een participant bij open vragen alleen opschrijft wat hij of zij echt leuk vindt omdat dit als eerste in de persoon opkomt, in tegenstelling tot gesloten vragen waarbij gemakkelijk meer aangekruist kan worden. De antwoorden op deze vragen zijn in percentages per interesse omgezet om inzicht te krijgen waarin kinderen van 8 tot 12 jaar geïnteresseerd zijn. Daarnaast zijn de interesses binnen school en buiten school per participant geturfd om de frequenties te gebruiken in de analyses.

Procedure

Harter's vragenlijsten en de LKV zijn naar het Nederlands vertaald door drie personen die zowel de Engelse als Nederlandse taal vloeiend beheersen. Aansluitend is gediscussieerd over de verschillen om tot een zo goed mogelijke vertaling te komen. Een proefronde is gehouden met behulp van vier kinderen uit groep acht van een reguliere basisschool in midden Nederland. Zij hebben de vragenlijsten ingevuld en besproken. Hieruit is gebleken dat zij de vragenlijsten begrijpelijk vonden. Om de betrouwbaarheid van de vertaalde vragenlijsten te schatten, is Cronbach's Alpha berekend.

De participanten zijn benaderd via het netwerk van de onderzoeker. Toestemming op de vrijeschool is verkregen van de kinderen en de ouders. Op de reguliere scholen is er eerst toestemming verkregen van de directie, daarna van de ouders. Het onderzoek had een cross-sectioneel design.

Tijdens de afname is de participanten eerst het doel van het onderzoek uitgelegd en gevraagd of ze daarbij wilden helpen. De voorbeeldvragen uit Harter's vragenlijst zijn klassikaal besproken en ingevuld om zeker te zijn dat de participanten de vraagstelling

begrepen. Daarna hebben de participanten de keuze gekregen om de vragenlijst zelfstandig of klassikaal in te vullen. Terwijl de participanten de vragenlijsten invulden, vulden de leerkrachten de docentversie van Harter's vragenlijst in. Toen alle leerlingen Harter's vragenlijst ingevuld hadden, is de LKV uitgelegd en ingevuld. Alle leerlingen hebben de open vragen zelfstandig ingevuld. Na afloop van het onderzoek kregen de leerlingen een klein presentje. Na de eerste dataverzameling, op de vrijeschool, is de vraag over schoolse interesses aan het onderzoek toegevoegd en verstuurd naar de vrijeschool. Deze vraag is niet ingevuld waardoor de resultaten over schoolse interesses op de vrijeschool ontbraken. De onderzoeksprocedure week op de verschillende scholen wat af. Dit kwam door omstandigheden op de school en de wisselende hoeveelheid leerlingen per afname.

Resultaten

Beschrijvende resultaten

Voorbereidende analyses. Allereerst is de betrouwbaarheid van de vragenlijsten berekend met behulp van Cronbach's Alpha. De vragenlijsten bleken betrouwbaar te zijn: Harter's vragenlijst, leerling versie: motivationele factor $\alpha = .85$; docentenversie: motivationele factor $\alpha = .89$; LKV $\alpha = .83$.

Of de scores van de verschillende groepen significant van elkaar verschilden, is nagegaan met behulp van een between groups one-way ANOVA. Dit bleek het geval te zijn, $F(2,82) = 4.91, p < .01$ (zie Tabel 1). Uit een Tamhane post-hoc analyse is gebleken dat de vrijeschool significant afweek van de twee reguliere scholen. Dat de scores van de vrijeschool binnen de range van de twee andere scholen vielen, is gebleken uit een box-plot. Om deze reden is besloten om de participanten als één groep te zien in de analyses.

Of de leerling- en leerkrachtrapportages van intrinsieke motivatie overeen kwamen, is nagegaan met behulp van een Pearson correlatie. Uit de analyse bleek dat dit inderdaad in zekere mate het geval is, $r(87) = .511, p < .001$. Van de variantie kon 26.1% verklaard worden door dit verband. Aangezien slechts een kwart van de variantie verklaard kon worden door dit verband, is besloten om de leerling- en leerkrachtrapportages niet samen te voegen en voor de onderzoeksvragen beide intrinsieke motivatie rapportages afzonderlijk te analyseren. Voor de beschrijvende gegevens zie Tabel 1.

Tabel 1

Beschrijvende Gegevens van de Leerlingen over Interesses, Intrinsieke Motivatie en Waargenomen keuzevrijheid

	Totaal (N=89)	School 1 (N=5)	School 2 (N=39)	School 3 (N=45)
<i>Leeftijd (jaren)</i>				
Gemiddelde (SD)	10.06 (1.15)	10.80 (1.30)	10.33 (1.20)	9.73 (1.01)
<i>Sekse, n (%)</i>				
Mannen	44 (49%)	1 (20%)	18 (46%)	24 (53%)
Vrouwen	45 (51%)	4 (80%)	20 (54%)	21 (47%)
<i>Factoren, M (SD)</i>				
Schoolse interesses	2.40 (1.59)	-	2.87 (1.59)	2.00 (1.49)
Buitenschoolse interesses	5.36 (2.39)	6.40 (4.39)	4.82 (2.29)	5.71 (2.16)
Motivatie, door leerling	2.44 (0.54)	3.10 (0.32)	2.34 (0.48)	2.46 (0.56)
Motivatie door docent	2.38 (0.77)	3.43 (0.64)	2.30 (0.64)	2.34 (0.82)
Ervaren keuzevrijheid	73.03 (14.29)	83.00 (7.65)	74.60 (14.85)	70.58 (13.90)

Interesse binnen en buiten school. Om in kaart te brengen waarin kinderen van 8 tot 12 jaar binnen en buiten school geïnteresseerd zijn, is berekend hoeveel procent van de participanten een bepaalde interesse heeft (zie Tabel 2). Het merendeel van de participanten noteerde meer dan één interesse.

De belangrijkste bevindingen waren dat binnen school 71% van de kinderen geïnteresseerd was in gym en 57% geïnteresseerd was in tekenen en handvaardigheid. Verder was 23% geïnteresseerd in rekenen en 12% in taal en spelling. Van de kinderen was 66% geïnteresseerd in buitenspelen en 48% geïnteresseerd in tijd doorbrengen achter een beeldscherm. Van de kinderen was 66% geïnteresseerd in één of meerdere sporten, voor 47% van de kinderen was dat onder andere voetbal. In lezen waren 31% van de kinderen geïnteresseerd en in het samen spelen met iemand 23%. Daarnaast gaf 29% van de kinderen aan geïnteresseerd te zijn in activiteiten met dieren. In een creatieve activiteit zoals koken of een muziekinstrument bespelen was 21% van de kinderen geïnteresseerd.

Tabel 2

Binnen en Buitenschoolse Interesses van Kinderen in Percentages

Interesses Binnen School	Percentage	Interesses Buiten School	Percentage
Gym	71%	Buitenspelen	66%
Tekenen en Handvaardigheid	57%	Sporten	66%
Rekenen	23%	Waarvan voetbal	47%
Taal en Spelling	12%	Waarvan zwemmen	8%
Geschiedenis	6%	Beeldschermactiviteit	48%
Engels	4%	Lezen	31%
Aardrijkskunde	2%	Activiteit met Dieren	29%
Biologie	1%	Samen spelen	24%
		Creatieve activiteit	21%
		Uitjes	17%
		Vakantie	10%
		Lego & Playmobil	7%

Interesses binnen school en intrinsieke motivatie. Of kinderen met veel interesses binnen school ook meer intrinsiek gemotiveerd waren voor school, is getoetst met een Pearson correlatie. Daaruit bleek dat er inderdaad een verband is tussen de schoolse interesses en door de leerling gerapporteerde intrinsieke motivatie voor school, $r(82) = .269, p < .05$. Dit was een zwak verband, 7,2% van de variantie werd verklaard door het verband tussen schoolse interesse en intrinsieke motivatie. Er werd geen verband gevonden tussen de schoolse interesses en de door de leerkracht gerapporteerde intrinsieke motivatie, $r(82) = .141, p > .1$.

Interesses buiten school en intrinsieke motivatie. Of kinderen met veel interesses buiten school meer intrinsiek gemotiveerd waren, is nagegaan met een Pearson correlatie. Dit correspondeerde met de vraag of buitenschoolse interesses interfereren of faciliteren met intrinsieke motivatie voor school. Hieruit bleek dat er een significant verband bestaat tussen interesses buiten school en de door de leerling gerapporteerde intrinsieke motivatie voor school, $r(87) = .222, p < .05$. Dit was een zwak verband, 4,9 % van de variantie werd verklaard door dit verband. Er werd geen verband gevonden tussen persoonlijke interesses

buiten school en de door de leerkracht gerapporteerde intrinsieke motivatie voor school, $r(87) = .082, p > .1$.

Waargenomen keuzevrijheid en intrinsieke motivatie. Of waargenomen keuzevrijheid in deze leeftijdsgroep verband hield met de intrinsieke motivatie voor school is nagegaan met behulp van een Pearson correlatie. Er blijkt geen verband te zijn tussen waargenomen keuzevrijheid en intrinsieke motivatie voor school gerapporteerd zowel door de leerling, $r(87) = .050, p > .1$ als door de leerkracht $r(87) = .024, p > .1$.

Om te onderzoeken of interesses buiten school een significant deel van de variantie van intrinsieke motivatie verklaarden, buiten het gedeelte dat al verklaard werd door schoolse interesses, is een hiërarchische regressie analyse uitgevoerd. Wanneer werd gecontroleerd voor schoolse interesses was er geen verband tussen buitenschoolse interesses en intrinsieke motivatie, $t(58) = 0.144, p > .1$. Aangezien uit eerdere analyses bleek dat waargenomen keuzevrijheid geen significant gedeelte van intrinsieke motivatie verklaard, was deze factor niet meegenomen in de regressie analyse.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was ten eerste inzicht verkrijgen in de interesses van kinderen van 8 tot 12 jaar. Ten tweede, het verband te onderzoeken tussen intrinsieke motivatie voor school en waargenomen keuzevrijheid, schoolse en buitenschoolse interesses. Kinderen bleken binnen school vooral geïnteresseerd in gym en creatieve vakken. Buiten school waren ze vooral geïnteresseerd in sporten en buitenspelen. De door de leerling gerapporteerde intrinsieke motivatie bleek significant maar zwak samen te hangen met zowel interesses binnen als buiten school. Dit verband werd niet gevonden voor de door de leerkracht gerapporteerde intrinsieke motivatie. Daarnaast werd geen verband gevonden tussen waargenomen keuzevrijheid en intrinsieke motivatie voor school. Wanneer werd gecontroleerd voor schoolse interesses verklaarden buitenschoolse interesses geen significant deel van intrinsieke motivatie.

De gevonden interesses van kinderen van 8 tot 12 jaar schetsen een hoopvol beeld. Zowel op school als buiten school waren kinderen vooral geïnteresseerd in actieve activiteiten; Gym, buitenspelen en sporten. Dit, in tegenstelling tot zowel wat gezien wordt als het beeld dat bestaat van hedendaagse kinderen, namelijk dat ze weinig bewegen. Deze actieve activiteiten passen wel bij de manier waarop kinderen hun zelfbeeld opbouwen. Dit zelfbeeld bouwen kinderen namelijk op uit activiteiten en bestaat dus uit dingen die kinderen *doen* (Harter, 1990).

Hoopvol is ook dat slechts de helft van de kinderen geïnteresseerd was in het tijd doorbrengen achter een beeldscherm. Desondanks doen kinderen dit veel. Uit cijfers van het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) blijkt dat basisschoolleerlingen in hun vrijetijd gemiddeld 2,1 uur gamen per doordeweekse dag (NJI, 2014). Verder kijkt 69% van de Nederlandse kinderen van 11 jaar gemiddeld twee uur per dag TV (Currie et al., 2012). Dit is enkel de tijd die deze kinderen gamen en TV kijken, ander computergebruik of smartphone gebruik zit niet bij deze tijd in. De redenen voor de actieve interesses maar het uiteindelijk veel tijd doorbrengen achter een scherm zijn niet duidelijk. Een mogelijke verklaring kan zijn dat de keuze om tijd achter een beeldscherm door te brengen een gemakkelijke optie is. Ook kan het zijn dat wij kinderen meer moeten faciliteren om actieve activiteiten te ondernemen. Wellicht hebben kinderen thuis ook moeite met het aanspreken van hun interesses omdat zij op school niet op hun interesses worden aangesproken. In dat geval hebben niet de buitenschoolse interesses invloed op de schoolse intrinsieke motivatie maar is het verband omgekeerd. Dus dat de schoolse extrinsieke motivatie oriëntatie kanaliseert naar de buitenschoolse interesses. Dit is een mogelijkheid waar vervolgonderzoek aan gewijd zou kunnen worden.

Ook in de andere vrije vakken op school, handvaardigheid en tekenen, waren veel kinderen geïnteresseerd. Hierin krijgen kinderen meer ruimte dan in zaakvakken. De interesses in zaakvakken was gering. Slechts een kwart van de kinderen vond rekenen, taal of spelling interessant. Nog minder kinderen vonden geschiedenis, Engels, aardrijkskunde of biologie interessant.

Zoals verwacht, werd er een significant verband gevonden tussen schoolse interesses en door de leerling gerapporteerde intrinsieke motivatie. Dit was wel een zwak verband. Aangezien schoolse interesses en intrinsieke motivatie voor school grenzende concepten zijn, werd dit verband sterker verwacht. Tegen de verwachtingen in werd er geen verband gevonden tussen schoolse interesses van de leerling en door de leerkracht gerapporteerde intrinsieke motivatie. Dit is frappant. Een mogelijke verklaringen zouden kunnen zijn dat een leerkracht een leerling pas intrinsiek gemotiveerd vindt, wanneer de leerling in alle schoolse vakken geïnteresseerd is. Ook kan het zijn dat de leerkracht voor de motivatie van leerlingen voornamelijk let op interesse voor zaakvakken. Wanneer dit het geval is, zal de leerkracht weinig motivatie zien aangezien uit dit onderzoek blijkt dat de interesse voor zaakvakken gering is. Ook de vraag waar leerkrachten intrinsieke motivatie bij leerlingen uit afleiden zou onderwerp van toekomstig onderzoek kunnen zijn.

Tussen buitenschoolse interesses en door de leerling gerapporteerde intrinsieke motivatie was een zwak verband gevonden. Wanneer echter gecontroleerd werd voor schoolse

interesses, was dit verband niet langer significant. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat het verband tussen buitenschoolse interesses en intrinsieke motivatie gemedieerd wordt door schoolse interesses. Dus dat een kind met meer buitenschoolse interesses ook meer schoolse interesses heeft en de schoolse interesses de intrinsieke motivatie verhogen. Daarbij kan het zijn dat een gemotiveerder kind sowieso meer interesses heeft. Motivatie en interesse zouden dan meer kindgebonden dan situatiegebonden constructen kunnen zijn.

Het aanmoedigen van de buitenschoolse interesses lijkt dus geen zinvolle manier om de intrinsieke motivatie te bevorderen. Het vermoeden van Harter (1981b) dat intrinsieke motivatie voor school niet uitdooft maar gekanaliseerd wordt naar buitenschoolse contexten, bleek in dit onderzoek de intrinsieke motivatie voor school niet te kunnen bevorderen. Mogelijke oorzaken zouden kunnen liggen in de beperkingen van dit onderzoek, zoals het cross-sectionele design en het gebrek aan spreiding. Vervolgonderzoek is nodig om te onderzoeken of intrinsieke motivatie voor school kan kanaliseren naar andere gebieden, zoals Harter (1981b) vermoedt.

Intrinsieke motivatie voor school en waargenomen keuzevrijheid bleken niet samen te hangen. Dit werd op basis van eerder onderzoek wel verwacht (Corvoda & Lepper, 1996; Iyengar & DeVoe, 2003; Lazarides et al., 2016; Ryan & Deci, 2000; Zuckerman et al., 1978). De opzet van deze onderzoeken (experimenteel van aard) verschilde van de opzet van het huidige onderzoek (in de natuurlijke setting met vragenlijsten). Daarnaast berust dit verband voornamelijk op onderzoek bij adolescenten en volwassenen (Iyengar & DeVoe, 2003; Lazarides et al., 2016; Ryan & Deci, 2000; Zuckerman et al., 1978). Dit is het eerste onderzoek dat het verband tussen intrinsieke motivatie en waargenomen keuzevrijheid in de natuurlijke setting onderzocht heeft voor kinderen van 8 tot 12 jaar. Een mogelijke verklaring voor het nulresultaat kan zijn dat autonomie eigenlijk pas gedurende de adolescentie ontwikkelt. Jonge kinderen zijn afhankelijk van volwassenen, alhoewel ze op jonge leeftijd beginnen met het verwerven van een gevoel van autonomie (Helwig & Turiel, 2011). Het is mogelijk dat in de natuurlijke omgeving het verband tussen waargenomen keuzevrijheid en intrinsieke motivatie niet bestaat voor kinderen van 8 tot 12 jaar omdat hun autonomie onvoldoende ontwikkeld is. Wat de vraag losmaakt of keuzevrijheid wel van belang is op de basisschool. Aan de andere kant zou verwacht worden dat wanneer de autonomie nog niet genoeg ontwikkeld was om verband te houden met intrinsieke motivatie, de LKV niet betrouwbaar zou zijn. Dit bleek wel het geval. Nader onderzoek is nodig om dit verband uit te zoeken.

Beperkingen. In het huidige onderzoek was de onderzoeksprocedure onvoldoende gestandaardiseerd en week per school wat af. Daarnaast was de uiteindelijke spreiding in de gegevens gering, omdat er alleen reguliere scholen uit een dorp en een vrijeschool uit een stad deelnamen. Hierdoor kan niet gezegd worden of de resultaten representatief zijn voor Nederlandse kinderen van 8 tot 12 jaar. Verder had dit onderzoek een cross-sectioneel design, waardoor de ontwikkeling van specifieke leerlingen en de richting van het verband niet aangetoond kunnen worden. Longitudinaal vervolgonderzoek met grotere demografische spreiding van scholen en een meer gestandaardiseerde onderzoeksprocedure is nodig om het verband tussen intrinsieke motivatie en de interesses van kinderen verder in kaart te brengen.

Een andere beperking in dit onderzoek is dat de buitenschoolse interesses en de activiteiten die een kind doet en interessant vindt, samen zijn genomen. Vervolgonderzoek waarin specifiek gekeken wordt naar interesses is nodig. Het is goed om in kaart te brengen waarin een kind geïnteresseerd is, welke van die interesses een kind kan doen en wat een kind daadwerkelijk doet buiten school.

Sterke kanten. Naast de tekortkomingen is dit ook het eerste onderzoek naar de schoolse en buitenschoolse interesses van kinderen van 8 tot 12 jaar. In deze studie is gebruik gemaakt van een redelijk grote steekproef (N=89). Rapportage door zowel de leerling als leerkracht is gebruikt voor het meten van intrinsieke motivatie. Hiermee is gestreefd naar een vollediger beeld van de intrinsieke motivatie voor school.

Bovendien betekende de selectieve steekproef in dit geval ook dat de kinderen buiten school volop gelegenheid hadden om hun voornaamste interesses, actief te zijn, te uiten. Doordat de meeste participanten uit dit onderzoek in een dorp woonden, kan de omgeving voor hen geen limitatie zijn geweest om deel te nemen aan interesses buiten. Zij hebben namelijk meer ruimte om buiten te spelen dan kinderen die in de stad wonen.

Tenslotte is in dit onderzoek een begin gemaakt om het spanningsveld te overbruggen tussen het extrinsieke schoolsysteem en de wenselijkheid van intrinsieke motivatie op school, waar Hennessey (2016) van spreekt. Dit is gedaan door te onderzoeken of er een verband is tussen interesses en de intrinsieke motivatie.

In dit onderzoek is gezien dat kinderen weinig geïnteresseerd zijn in zaakvakken. Wanneer dit representatief is voor Nederlandse kinderen, moet hier verandering in komen. Wellicht kan de leerkracht interesse voor zaakvakken aanmoedigen door vanuit de interesses van de kinderen les te geven. Hoewel in dit onderzoek is vastgesteld dat buitenschoolse interesses niet automatisch generaliseren naar intrinsieke motivatie, kunnen deze buitenschoolse interesses wellicht generaliseren wanneer de leerkracht daarin actief helpt.

Bijvoorbeeld door de grote interesse van kinderen in buitenspelen aan te boren om zo onderwijs te geven in biologie en aardrijkskunde, vakken waarin kinderen zeer weinig geïnteresseerd waren. Het is mogelijk dat deze aanpak de interesses in aardrijkskunde en biologie kan verhogen. Een ander voorbeeld is om sporten te gebruiken om de interesse, en zelfs het leerrendement, in rekenen en spellen te verhogen. Uit onderzoek is gebleken dat het leerrendement voor rekenen en spellen op deze manier verhoogd kan (Visscher, Hartman & Elferink-Gemser, 2011).

Conclusie. Concluderend kan gezegd worden dat kinderen van 8 tot 12 jaar binnen school vooral geïnteresseerd bleken te zijn in gym en de creatieve vakken. Daarnaast waren ze buiten school vooral geïnteresseerd in buitenspelen en sporten. Een significant maar zwak verband bestond tussen zowel interesses binnen als buiten school en intrinsieke motivatie, wanneer deze werd gerapporteerd door de leerling. Dit verband werd niet gevonden voor de door de leerkracht gerapporteerde intrinsieke motivatie. Het verband tussen de door de leerling gerapporteerde buitenschoolse interesses verdween wanneer gecontroleerd werd voor schoolse interesses. Er werd geen verband gevonden tussen waargenomen keuzevrijheid en intrinsieke motivatie.

Literatuur

- Ainley, M., Hidi S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 545-561. doi:10.1037/0022-0663.94.3.545
- Corvoda, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 124-131. doi:10.1037/0022-0663.88.4.715
- Curie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., . . . Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York, NY: Guilford Press.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J. P., . . . Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child Development, 87*, 165-175. doi:10.1111/cdev.12458
- Harter, S. (1981a). A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312. doi:10.1037/0012-1649.17.3.300
- Harter, S. (1981b). A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Manual Reviewed.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behaviour. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 113-142. doi:10.1007/BF01176205
- Helwig, C. C. & Turiel, E. (2011). Children's social and moral reasoning. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition* (pp. 567-583). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.

- Hennessey, B. A. (2015). If I were secretary of education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9, 187-92. doi:10.1037/aca0000012
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
- Iyengar, S. S., & DeVoe S. E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic. In V. Murphy-Berman & J. J. Berman (Eds), *Cross-cultural Differences in Perspective on the Self* (pp. 129-174). Lincoln, NE :University of Nebraska Press.
- Iyengar, S., & Lepper, M. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349–366. doi:10.1037/0022-3514.76.3.349
- Lazarides, R., Rohowski, S., Ohlemann, S., & Ittel, A. (2016). The role of classroom characteristics for students' motivation and career exploration. *Educational Psychology*, 36, 992-1008. doi:10.1080/01443410.2015.1093608
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184
- Nederlands Jeugdinstuut (2014). *Cijfers over mediagebruik*. Retrieved from: <http://www.nji.nl/nl/Databank/Cijfers-over-Jeugd-en-Opvoeding/Cijfers-per-onderwerp/Cijfers-per-onderwerp-Mediagebruik>
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2000). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, 47, 9-26. doi:10.1080/1938807071749546
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Visscher, C., Hartman, E., & Elferink-Gemser, M. T. (2011). Fit, vaardig en verstandig! Retrieved from: <https://www.kennisbanksportenbewegen.nl/?file=1888&m=1422882972&action=file.download>

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779. doi:10.1037/0022-3514.70.4.767

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446. doi:10.1177/014616727800400317

Bijlage 1a: Harter's Movatie Schaal voor Leerlingen

	Helenaal waar voor mij	Beetje waar voor mij		Voorbeeld vragen		Beetje waar voor mij	Helenaal waar voor mij
a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sommige kinderen spelen liever buiten in hun vrije tijd	MAAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sommige kinderen vinden patat lekkerder dan pannenkoeken	MAAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sommige kinderen vinden moeilijk werk leuk omdat het een uitdaging is	MAAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Wanneer sommige kinderen iets niet meteen begrijpen, willen ze dat de juf of meester het antwoord geeft	MAAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sommige kinderen werken aan opdrachten om te leren hoe ze het kunnen oplossen	MAAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sommige kinderen denken meestal dat wat de juf of meester zegt klopt	MAAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sommige kinderen weten dat ze een fout hebben gemaakt zonder dat de juf of meester dat tegen hun heeft gezegd	MAAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sommige kinderen vinden moeilijke opdrachten leuk omdat ze plezier hebben in het oplossen daarvan	MAAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sommige kinderen vinden liever TV		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Anderen kinderen vinden pannenkoeken lekkerder dan patat		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Anderen kinderen hebben liever makkelijk werk zodat ze zeker weten dat ze het kunnen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Anderen kinderen zouden het liever zelf proberen op te lossen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Anderen kinderen denken soms dat hun eigen ideeën beter zijn		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Anderen kinderen moeten aan de juf of meester vragen of ze een fout hebben gemaakt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Anderen kinderen vinden het niet leuk om moeilijke opdrachten op te lossen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Anderen kinderen vinden het niet leuk om moeilijke opdrachten op te lossen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helemaal waar voor mij	Beetje waar voor mij		Beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij		
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen doen hun schoolwerk omdat de juf of meester dat zegt	MAAR	Anderen kinderen doen hun schoolwerk om meer te weten te komen over een heleboel dingen waar ze meer van willen weten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als sommige kinderen een fout maken, willen ze liever zelf naar het goede antwoord zoeken	MAAR	Anderen kinderen willen liever de juf of meester vragen hoe ze het goede antwoord kunnen krijgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten of het goed gaat op school zonder dat zij hun cijfers weten	MAAR	Anderen kinderen hebben hun cijfers nodig om te weten of het goed gaat op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn het met de juf of meester eens omdat ze denken dat die bijna altijd gelijk heeft	MAAR	Anderen kinderen zijn het soms niet eens met de juf of meester en vinden hun eigen mening beter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen willen liever alleen leren wat ze echt moeten leren op school	MAAR	Anderen kinderen zouden het liefst zoveel mogelijk leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het leuk om zelf dingen te leren omdat ze het interessant vinden	MAAR	Anderen kinderen denken dat het beter is om de dingen te leren die de juf of meester belangrijk vindt om te leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen lezen dingen omdat ze het onderwerp leuk vinden	MAAR	Anderen kinderen lezen dingen omdat de juf of meester wil dat ze dat lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen hebben hun rapport nodig om te weten hoe goed ze het doen op school	MAAR	Anderen kinderen weten zelf, zonder hun rapport te zien, hoe goed ze het doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helemaal waar voor mij	Beetje waar voor mij		Beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij		
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als het sommige kinderen niet lukt om een opdracht op te lossen, vragen ze de juf of meester om hulp	MAAR	Anderen kinderen blijven proberen om de opdracht zelf op te lossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het leuk om nieuwe opdrachten te krijgen op een hoger niveau	MAAR	Anderen kinderen willen liever opdrachten blijven doen die gemakkelijk zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden de mening van de juf of meester over hun werk het meest belangrijk	MAAR	Voor anderen kinderen is hun eigen mening over hun werk het belangrijkste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen stellen vragen in de klas omdat ze nieuwe dingen willen leren	MAAR	Anderen kinderen stellen vragen omdat ze willen opvallen bij de juf of meester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten niet zeker hoe ze een toets hebben gemaakt tot ze hun cijfer krijgen	MAAR	Anderen kinderen weten eigenlijk best hoe ze de toets hebben gemaakt voor ze hem terugkrijgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het fijn als de juf of meester hen helpt met het plannen van hun werk	MAAR	Anderen kinderen vinden het leuk om zelf te plannen wat ze gaan doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden dat ze inspraak moeten hebben in welk werk ze op school moeten doen	MAAR	Anderen kinderen vinden dat de juf of meester moet besluiten wat voor werk ze moeten doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden opdrachten leuk waar ze makkelijk de antwoorden voor kunnen leren	MAAR	Anderen kinderen vinden opdrachten leuk die hun diep laten nadenken en die moeilijk zijn om op te lossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten niet zeker of hun werk goed is tot de leerkracht het hen vertelt	MAAR	Anderen kinderen weten of het goed is voor de juf of meester het vertelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Hellemaal waar voor mij	Beetje waar voor mij		Beetje waar voor mij	Hellemaal waar voor mij
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen proberen graag om opdrachten zelf op te lossen	MAAR	Anderen vinden het fijner om de juf of meester te vragen hoe het moet
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen doen extra opdrachten om hogere cijfers te krijgen	MAAR	Anderen doen extra opdrachten om meer te leren over dingen die ze interessant vinden
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het het beste als zij zelf beslissen wanneer ze aan welk vak werken	MAAR	Anderen denken dat het het beste is wanneer de juf of meester beslist wanneer aan welk vak wordt gewerkt
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen weten dat ze niet goed hun best hebben gedaan voor een opdracht als ze die inleveren	MAAR	Anderen moeten wachten tot ze hun cijfer krijgen om te weten of ze beter hun best hadden moeten doen
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden moeilijk schoolwerk niet leuk omdat ze dan te hard moeten werken	MAAR	Anderen vinden moeilijk schoolwerk leuk omdat ze het interessanter vinden
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden het leuk om hun schoolwerk zonder hulp te doen	MAAR	Anderen vinden het fijn wanneer de juf of meester hen helpt met hun schoolwerk
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen werken heel hard om goede cijfers te halen	MAAR	Anderen werken hard omdat ze het erg leuk vinden om dingen te leren

Bijlage 1b: Harter's Motivatie Schaal voor Leerkrachten

Naam van Leerling _____ Groep _____ Beoordelaar _____

Bedenk voor elke vraag hoe de leerling, volgens jouw mening, is. Kies eerst wat voor een soort leerling hij of zij is – of de linker of de rechter groep beter past – kies daarna of dit een beetje waar of helemaal waar is voor de leerling. Vul dus *één* van de vier vakjes per vraag in.

	Helemaal waar	Beetje waar		OF		Beetje waar	Helemaal waar
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling geeft een voorkeur aan gemakkelijk werk waarvan hij/zij zeker is dat hij/zij het kan doen	OF	Deze leerling heeft een voorkeur voor moeilijker werk dat uitdagend is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling is het niet altijd eens met de leerkracht en houdt vast aan zijn/haar eigen mening	OF	Normaal gesproken is deze leerling het over de meeste dingen eens met de leerkracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling doet extra opdrachten om dingen te leren die hem/haar interesseren	OF	Deze leerling doet extra opdrachten om betere cijfers te krijgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling vindt het fijn om door de leerkracht geholpen te worden met zijn/haar schoolwerk	OF	Deze leerling vindt het fijn om zijn/haar schoolwerk zelfstandig te doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling weet hoe goed hij/zij het op school doet zonder beoordelingen te weten	OF	Deze leerling heeft beoordelingen nodig om te weten hoe goed hij/zij het op school doet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling vindt het fijn om nieuw werk te gaan doen met een moeilijker niveau	OF	Deze leerling zou liever opdrachten blijven doen die gemakkelijk zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling denkt bijna altijd dat wat de leerkracht zegt goed is	OF	Deze leerling denkt soms dat zijn/haar eigen ideeën beter zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling doet zijn/haar schoolwerk omdat de leerkracht dat van hem/haar verwacht	OF	Deze leerling doet schoolwerk om veel te ontdekken over dingen die hij/zij wil doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling vindt het fijn om zelf uit te vinden hoe hij/zij de schoolopdrachten op kan lossen	OF	Deze leerling vraagt liever aan de leerkracht hoe het gedaan moet worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deze leerling is niet zeker of zijn/haar werk echt goed is tot de leerkracht hem/haar dat vertelt	OF	Deze leerling weet of zijn werk goed is of niet voordat de leerkracht hem/haar dat vertelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bijlage 2: Leer Klimaat Vragenlijst

	Helemaal niet mee eens			Het maakt mij niet uit			Helemaal mee eens			
	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
1. Ik heb het gevoel dat mijn juf of meester mij zelf ook wat laat kiezen	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
2. Ik voel dat mijn juf of meester mij begrijpt	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
3. Ik kan eerlijk zijn over wat ik denk en vind tegen mijn juf of meester tijdens de les	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
4. Mijn juf of meester vertrouwt erop dat ik het schoolwerk goed kan doen	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
5. Ik voel dat mijn juf of meester mij goed vindt zoals ik ben	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
6. Mijn juf of meester zorgt dat ik helemaal begrijp waarom ik de opdracht maak en wat ik er voor moet doen	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
7. Mijn juf of meester moedigt mij aan om vragen te stellen	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
8. Ik vertrouw mijn juf of meester helemaal	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
9. Mijn juf of meester beantwoordt mijn vragen volledig, zodat ik alles weet	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4
10. Mijn juf of meester luistert naar hoe ik dingen zou willen doen	1	2	3	4	5	6	7	6	5	4

	Helemaal niet mee eens	1	2	3	4	Het maakt mij niet uit	5	6	7	Helemaal mee eens
11. Mijn juf of meester kan heel goed omgaan met hoe iemand zich voelt (bijvoorbeeld boos of blij)	1	2	3	4	5	6	7			
12. Ik voel dat mijn juf of meester veel om mij geeft	1	2	3	4	5	6	7			
13. Ik voel me rot door de manier waarop de juf of meester tegen mij praat	1	2	3	4	5	6	7			
14. Mijn juf of meester probeert te begrijpen hoe ik dingen zie, voor zij of hij voorstelt om dingen op een nieuwe manier te doen	1	2	3	4	5	6	7			
15. Ik voel me vrij om tegen de juf of meester te zeggen hoe ik mij voel	1	2	3	4	5	6	7			

Bijlage 3: Open vragen over interesses

Nummer:

Hieronder volgen een aantal vragen over wat jij leuk vindt om te doen. Schrijf zoveel dingen op als je weet bij een vraag. Als je nog meer dingen leuk vindt maar die niet bij de vraag passen mag je die altijd nog onder de vragen opschrijven.

Welke dingen vind je allemaal leuk om te doen op school?

Wat zijn je hobby's? Schrijf zoveel mogelijk dingen op die je leuk vindt om te doen.

Welke leuke dingen doe je wanneer je thuis komt uit school?

Wat zijn leuke dingen die jij doet in het weekend?

Als jij uit alles mocht kiezen, wat zou je dan gaan doen?
