

MASTER'S THESIS

Wat is het effect van docentondersteuning en self-efficacy bij het streven naar self-concordant goals in het voortgezet onderwijs?

Van Kammen, Ruben

Award date:
2022

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04. Dec. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



MASTERSCRIPTIE

Wat is het Effect van Docentondersteuning en Self-Efficacy bij het Streven naar Self-Concordant Goals in het Voortgezet Onderwijs

What is the Effect of Teacher Support and Self-Efficacy on Self-Concordant Goal Pursuits in Secondary Education

Ruben van Kammen

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: rubenvk91@gmail.com

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 - Masterscriptie

Naam begeleider: dr. Lisette Wijnia

Woordenaantal: 8377

Datum: 31-12-2022

Samenvatting

Doelen stellen is een moeilijk en complexe vaardigheid. Toch worden jongeren in een vroeg stadium gevraagd om belangrijke doelen te stellen, zoals het kiezen van een studierichting.

Doelen die persoonlijke waarde hebben noemen we self-concordant doelen. Wanneer doelen die nagestreefd worden meer self-concordant zijn, is dit geassocieerd met betere uitkomsten, zoals een verhoogd welzijn, zelfvoldoening en doelprogressie. In dit onderzoek wordt gekeken in welke mate middelbare scholieren ($N = 93$) doelen stellen die self-concordant zijn. Specifiek werd onderzocht in welke mate docentondersteuning en self-efficacy geassocieerd zijn met het najagen van self-concordant doelen in het voortgezet onderwijs. Ook wordt onderzocht of self-concordance, self-efficacy en docentondersteuning geassocieerd zijn met doelprogressie. Het onderzoek is kwantitatief van aard en bestond uit twee meetmomenten.

Uit dit onderzoek blijkt dat ervaren autonomie ondersteuning, samen met self-efficacy positief geassocieerd zijn met de mate waarin een doel self-concordant is. Daarnaast tonen de resultaten aan dat steun van de docent een positieve associatie heeft met doelprogressie.

Hoewel het onderzoek gelimiteerd is door de kleine steekproef door uitval van deelnemers bij de tweede meting, wijst het onderzoek uit dat variabelen zoals autonomie ondersteuning, docent ondersteuning en self-efficacy belangrijk pilaren zijn bij het stellen van, en streven naar doelen. Toekomstig onderzoek zou zich moeten richten op het bekijken van het vraagstuk of de mate van self-concordant doelen ook vergroot welzijn opleveren bij leerlingen en welke andere voordelen leerlingen hiervan ervaren.

Keywords: Self-concordant goals, autonomie ondersteuning, self-efficacy, zelfdeterminatietheorie, doelprogressie

Abstract

The ability to form goals is considered to be difficult and complex, yet is it an important stepping stone in our own personal development. Teenagers are put up to the challenge to form and set goals in an early state of their lives. Goals that have personal value can be considered self-concordant. These goals can lead to multiple advantages for example a higher well-being, self-satisfaction and goal progression. This research examined to what extent high school students ($N = 93$) set self-concordant goals. This quantitative research consists of two measurement points. The results showed significant associations between autonomy support, self-efficacy and self-concordance of the goals that were formed. Also, teacher support showed significant associations with goal progression. Although this research is limited by its small sample size due to attrition, the results tend to emphasize the importance of autonomy support, teacher support and self-efficacy for goal setting and progression. Future research should look into the question if self-concordant goals also enhance the well-being of high school students and whether there are other associated benefits of self-concordant goals.

Keywords: Self-concordant goals, autonomy support, self-efficacy, self-determination theory, goal progression

Inhoudsopgave

Samenvatting 2

Abstract 3

1. Inleiding 6

 1.1 Probleemschets..... 6

 1.2 Theoretisch Kader 8

 1.3 Huidige Studie..... 14

2. Methode..... 17

 2.1 Deelnemers..... 17

 2.2 Meetinstrumenten en Materialen..... 18

 2.3 Procedure..... 21

 2.4 Data-Analyse..... 22

3. Resultaten 22

 3.1 Data Inspectie en Beschrijvende Statistiek 22

 3.2 Stabiliteit van Self-Concordance Doelen en Belang 23

 3.3 Multiple Regressies 24

4. Discussie..... 26

 4.1 Mate van Self-Concordance 26

 4.2 Doelprogressie..... 28

 4.3 Beperkingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek..... 31

 4.4 Praktische implicaties van het Onderzoek en Wetenschappelijke Relevantie 33

 4.5 Conclusie..... 34

Referenties..... 36

Bijlage A: 39

Bijlage B..... 44

Bijlage C..... 48

Bijlage D 49

Wat is het Effect van Docentondersteuning en Self-Efficacy bij het Streven naar Self-Concordant Goals in het Voortgezet Onderwijs

1. Inleiding

1.1 Probleemschets

Uit onderzoek blijkt dat het stellen van doelen een lastige vaardigheid is, maar belangrijk voor onze ontwikkeling (Sheldon et al., 2022). Het stellen van persoonlijke doelen drijft ons ertoe om keuzes te maken waar we als individu naar toe willen groeien in onze carrière of in ons persoonlijke leven (Sheldon, 2004). Doelen kunnen echter om verschillende redenen worden nagestreefd. De doelen worden bijvoorbeeld gesteld, omdat iemand het werken of behalen van doelen als leuk of belangrijk ervaart of omdat het moet van anderen of van jezelf (Ryan & Connell, 1989). Doelen die persoonlijke waarde hebben worden “self-concordant goals” genoemd en hierbij zijn zelfvoldoening (i.e., tevreden zijn over eigen handelen), het gevoel van autonomie (i.e., de vrijheid om zelf beslissingen te maken) en competentie (i.e., het vermogen om een taak te verrichten met behulp van kennis en vaardigheid) belangrijk (Sheldon, 2004). Uit onderzoek blijkt dat wanneer volwassenen of studenten self-concordant doelen nastreven en bereiken dit kan leiden tot hoger welzijn, gevoel van zelfvoldoening en voldoening op werk (Judge et al., 2005; Sheldon et al., 2022). Het nastreven en bereiken van self-concordant goals kan dus waardevol zijn.

Het is echter nog niet duidelijk in welke mate leerlingen in het voortgezet onderwijs (VO) self-concordant doelen stellen en welke factoren daaraan bijdragen. Het is aan te nemen dat volwassenen en studenten aan een universiteit verschillen van middelbare scholieren, gezien middelbare scholieren een andere leeftijd, een gevarieerder opleidingsniveau hebben en andere ondersteuningsbehoeften nodig hebben van docenten (Leenknecht et al., 2017). Toch worden jongeren op de middelbare school gevaagd om belangrijke doelen te stellen met betrekking tot bijvoorbeeld de toekomstige carrière om zo een passende plek in de

maatschappij te verkrijgen. Denk bijvoorbeeld aan het kiezen van een studierichting binnen het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Deze keuzes dienen ze te maken in een periode waarin ze ook andere persoonlijke en lichamelijke ontwikkelingen doormaken, wat op zichzelf al een uitdaging kan zijn voor sommige tieners (Jolles, 2016).

Op een middelbare school in Groningen wordt ook aandacht besteed aan het leren stellen van doelen voor een zelfbeoordelingsgesprek, het zogenaamde “ambitiegesprek”. Leerlingen worden uitgedaagd om in deze ambitiegesprekken doelen te presenteren die ze voor zichzelf opgesteld hebben. Twee keer per jaar worden deze ambitiegesprekken gevoerd om te evalueren en eventueel nieuwe doelen op te stellen. Als voorbereiding op de ambitiegesprekken dienen leerlingen te reflecteren op zichzelf en stellen met deze informatie een doel op om zich verder te ontwikkelen op het gebied van cognitie of sociaal-emotionele vaardigheid. Deze doelen proberen ze gedurende een schooljaar te bereiken en stellen ze waar nodig elk half jaar bij in het ambitiegesprek. Het wordt onvoldoende duidelijk hoe deze doelen tot stand komen bij leerlingen, in welke mate ze self-concordant zijn en of ze daadwerkelijk bereikt worden. Daarnaast is weinig bekend of leerlingen zich ondersteund voelen door docenten bij het stellen en najagen van deze doelen. Worden zij door docenten herinnerd aan hun doel en worden zij daadwerkelijk aangemoedigd om er actief mee aan de slag te gaan? De inzichten van dit onderzoek zouden kunnen bijdragen om de specifieke praktijk inzicht te geven in de ondersteuning die leerlingen ervaren bij de vormgeving en navolging van doelen gesteld voor de ambitiegesprekken. Daarnaast is het doel van dit onderzoek om inzicht te verkrijgen in factoren die bijdragen aan het stellen en behalen van self-concordant doelen binnen het VO. Deze inzichten kunnen vervolgens bijdragen aan de ondersteuning bij het vormen van doelen die self-concordant zijn. Dit zou jongeren het profijt kunnen opleveren van de betere uitkomsten zoals een verhoogd welzijn, zelfvoldoening en

doelprogressie. Daarnaast wordt met het onderzoek bekeken of eerdere bevindingen over self-concordant goals bij volwassenen te generaliseren zijn naar adolescenten.

1.2 Theoretisch Kader

1.2.1 Self-Concordant Goals

Het stellen van doelen is een lastige vaardigheid. Met behulp van motivatie en zelfregulatie zijn wij in staat om een doel te stellen en te behalen (Gollwitzer & Sheeran, 2006). Sommige van deze doelen zijn simpel zoals het leeghalen van de brievenbus, maar andere doelen hebben een grotere impact omdat die je persoonlijke leven of carrière vormgeven (Sheldon et al., 2022). Dit zijn doelen waar mensen langere tijd aan werken om ze te kunnen behalen. Doelen kunnen om verschillende redenen worden gesteld. Als het werken aan deze doelen interessant of persoonlijk waardevol is, dan spreken we van “self-concordant doelen” (Sheldon et al., 2022). De mate waarin doelen self-concordant zijn, kan worden bepaald met behulp van het self-concordant model (SCM; Sheldon & Elliot, 1999).

Het woordje “zelf” in self-concordant doelen verwijst naar het onderdeel in ons als persoon dat keuzes maakt die leiden tot voldoening (Sheldon & Elliot, 1999). Het SCM is gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000). Het SCM verklaart dat mensen blijvende moeite zullen doen en betere zelfregulatie toepassen als ze doelen najagen waarvoor zij autonoom gemotiveerd zijn (i.e., de activiteit leidt tot gevoelens van plezier of voldoening of wordt als persoonlijk relevant gezien) in tegenstelling tot gecontroleerd gemotiveerde doelen (i.e., waar gevoelens van druk uit voortkomen, zoals het streven naar beloning of voorkomen van straf). De mate van self-concordance van een doel wordt bepaald door de mate van autonome motieven af te zetten tegen de gecontroleerde motieven. Autonome motivatie kan opgedeeld worden in intrinsieke, geïdentificeerde motivatie en geïntegreerde motivatie (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2020). Bij intrinsieke motivatie wordt iets gedaan omdat het leuk of interessant is. Geïntegreerde en

geïdentificeerde motivatie zijn autonome vormen van extrinsieke motivatie. Geïntegreerde motivatie is binnen de extrinsieke motivatie de meest autonome vorm. Deze leerlingen herkennen de waarde van activiteiten en voeren een activiteit uit omdat ze zich identificeren met of het vinden passen bij hun normen en waarden (Ryan & Deci, 2000). Geïdentificeerde motivatie scharen we ook onder autonome extrinsieke motivatie. Mensen voeren dan een activiteit uit omdat het kan leiden tot persoonlijke groei of omdat het persoonlijk waardevol is (Ryan & Deci, 2000)¹. Doordat self-concordant doelen autonome motieven bevatten en er op vrijwillige basis aan het doel wordt gewerkt, leidt dit tot voldoening volgens de zelfdeterminatietheorie en het SCM (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000; Sheldon & Elliot, 1999).

Gecontroleerde motivatie kan verder worden opgedeeld in geïntrojecteerde motivatie en externe motivatie. Geïntrojecteerde motivatie wordt gedreven vanuit een persoonlijke gevoel van schaamte of schuld als iets niet wordt uitgevoerd of als je iets niet doet (Deci et al., 1991). Externe motivatie drijft personen tot uitvoering van acties omdat je een sanctie of straf wilt vermijden of een beloning wilt krijgen (Ryan & Deci, 2000). Als een doel wordt gekozen om een sanctie te voorkomen of een beloning te krijgen, komt dit voort uit gecontroleerde motivatie (Sheldon & Elliot, 1999). Bij doelen die voortkomen uit gecontroleerde motivatie, ervaren mensen externe druk of druk vanuit zichzelf waardoor ze niet representatief zijn voor het onderdeel “zelf” (Ryan & Deci, 2000) en daardoor niet self-concordant zijn (Sheldon & Elliot, 1999).

¹ Binnen dit onderzoek, wordt net als in ander onderwijsonderzoek, de geïntegreerde motivatie niet gemeten, omdat leerlingen in het voortgezet onderwijs nog volop in ontwikkeling zijn van hun identiteit waardoor het moeilijk is om dit construct te meten (Howard et al., 2020; Verhoeven et al., 2019).

1.2.2 Positieve Effecten van Self-Concordant Doelen

Het najagen van self-concordant doelen kan voordelen opleveren. Self-concordant doelen zouden een positief effect hebben op doelprogressie, de mate waarin vooruitgang wordt geboekt bij het behalen van het doel (Koestner et al., 2008) en self-concordant goals stimuleren een langdurige en stabiele inzet om het doel te behalen (Sheldon, 2014). Doelen die voortkomen uit gecontroleerde motivatie krijgen vaak een kortstondige interesse die snel kan vervagen tijdens het najagen van dit doel (Sheldon & Elliot, 1999). Overigens kan gecontroleerde motivatie doelprogressie wel helpen te faciliteren als er door anderen actieve aanwijzing wordt gegeven over het belang van het nastreven van korte termijn doelen, zoals klasgenoten die vertellen een opdracht voor een cijfer al te hebben ingeleverd (Koestner et al., 2008). In een omgeving waar geen actieve aanwijzingen over het belang van het nastreven van korte termijn doelen wordt gegeven, is gecontroleerde motivatie negatief geassocieerd met doelprogressie (Koestner et al., 2008).

Daarnaast zien we vanuit het onderzoek van Sheldon et al. (2022) het positieve verband tussen self-concordant doelen en welzijn. Het onderzoek richtte zich op Russische universitaire studenten en Amerikaanse universitaire studenten. Deelnemers vulden een vragenlijst in waarin zij drie levensdoelen noteerden gerelateerd aan hun loopbaan. Hierbij werd op basis van gecontroleerde items zoals “ik moet dit doen” en “ik behoort dit te doen” en intrinsieke en geïdentificeerde motivatie items zoals, “ik vind het belangrijk” en “ik vind het plezierig” bepaald in welke mate een doel self-concordant was. Uit de resultaten kwam naar voren dat, ongeacht land, mensen die levensdoelen kiezen die passen bij interesses en persoonlijke waarden (i.e., self-concordant doelen), optimistischer tegen de uitkomst van het doel aankeken (i.e., het behalen van het doel) en ze een positievere verwachting hadden over het voortzetten van het doel. Dit suggereert dat zij een stabiele en langdurende motivatie hadden om aan een doel te blijven werken. Door het optimistische denken over doelen en de

hierbij behorende verwachting dat het najagen van de doelen tot positieve uitkomsten zal leiden, hadden deze studenten ook een beter welzijn (Sheldon et al., 2022). Zoals aangegeven, was de doelgroep in de studie van Sheldon et al. (2022) gericht op universitaire studenten. Ook andere studies hebben positieve effecten gevonden van self-concordant goals op welzijn, zelfvoldoening, voldoening op werk en doelprogressie, maar richten zich allemaal op volwassenen (Judge et al., 2005; Koestner et al., 2008; Sheldon, 2014; Van Dierendonck, 2015). Het blijft onduidelijk in welke mate jongeren doelen stellen op school die self-concordant zijn. Mede doordat hun identiteit en waarden nog in ontwikkeling zijn (Verhoeven et al., 2019), zou dit het opstellen van self-concordant doelen ook kunnen bemoeilijken.

1.2.3 Ondersteuning bij Self-Concordant Goals

Om een doel volledig te omarmen en hier langere tijd aan te blijven werken is ondersteuning belangrijk. Volgens zelfdeterminatietheorie kunnen docenten een belangrijke rol spelen bij het bevorderen van autonome motivatie van leerlingen door hun psychologische basisbehoeften aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid te ondersteunen (Bureau et al., 2022; Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2020). Autonomie verwijst naar het gevoel dat je eigen acties kan initiëren en reguleren, competentie is het vermogen om met kennis en vaardigheid aan een taak te werken en sociale verbondenheid is nodig om veilige en prettige sociale contacten in je omgeving te krijgen (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2020).

Docenten kunnen de psychologische basisbehoeften van leerlingen ondersteunen via hun instructiestijl, zoals het bieden van autonomie ondersteuning. Autonomie ondersteuning richt zich op het begrijpen en afstemmen op de interesse en behoeften van de leerling en de leerling laten meebeslissen en bepalen in het onderwijs- en leerproces (Aelterman et al., 2019; Reeve, 2016). Een docent toont dan respect naar de leerlingen, biedt keuzes, staat kritiek toe wanneer nodig en past het taalgebruik aan zodat een leerling niet gecommandeerd wordt om iets te moeten doen (Leenknecht et al., 2021). Tegenover autonomie ondersteuning hebben we

het contrasterende controlerende lesgeven (Reeve, 2016). Controlerend lesgeven wordt getypeerd door voorkauwen hoe de leerling zich behoort te voelen, te gedragen en te denken ook al komt dit niet overeen met wat de leerling zelf denkt (Aelterman et al., 2019). Hieruit wordt duidelijk dat in tegenstelling tot autonomie ondersteuning, docenten die controlerend zijn de (intrinsieke) motivatie van leerlingen verstoren (Aelterman et al., 2019; Reeve et al., 2004).

Autonomie ondersteuning kan autonome motivatie stimuleren (Bureau et al., 2022) en dit levert positieve uitkomsten op bijvoorbeeld prestatieverbetering (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2020). Ook zou het een effect kunnen hebben op de mate waarin doelen self-concordant zijn (Sheldon & Elliot, 1999).

Uit onderzoek buiten de onderwijscontext wordt ook duidelijk dat autonomie ondersteuning van een leidinggevende een bijdrage kan leveren aan self-concordant goals van werknemers (Van Dierendonck, 2015). Het onderzoek toont aan dat autonomie ondersteuning van een persoon die belangrijk is voor iemand, zoals een werkgever of een docent, een positieve invloed kan hebben op het najagen en bereiken van self-concordant goals (Shah, 2003). Deze ondersteuning maakt het makkelijker om met uitdagingen om te gaan in het leven en levert voordelen op, zoals verbeterd presteren en omgang met succes of falen bij het najagen van een doel (Shah, 2003; Van Dierendonck, 2015).

Hoewel er nog niet veel studies zijn over het effect van autonomie ondersteuning bij self-concordant doelen (Sheldon & Elliot, 1999; Van Dierendonck, 2015), komt duidelijk uit de literatuur naar voren dat autonomie ondersteuning, de autonome motivatie kan bevorderen (Aelterman et al., 2019; Reeve, 2016) wat fundamenteel is voor self-concordant doelen (Sheldon et al., 2022). Een docent of mentor die de autonomie van de leerling ondersteunt bij het stellen van doelen voor het ambitiegesprek zou een positief effect kunnen hebben op de autonome motieven van de leerling om aan het doel te werken. Daarom wordt onderzocht of

autonomie ondersteuning effect heeft op de mate waarin doelen self-concordant zijn en de doelprogressie die een leerling maakt.

1.2.4 Self-efficacy en Self-Concordant Goals

Naast ondersteuning die ervaren wordt vanuit de omgeving, kunnen mensen ook zelf invloed uitoefenen op hun omgeving. Self-efficacy (i.e., zelfeffectiviteit) betreft de mate waarin personen vertrouwen in hun eigen handelen hebben om met succes bijvoorbeeld taken te behalen (Bandura, 1997, 2006). Self-efficacy is positief geassocieerd met doelprogressie met name wanneer een persoon doelen najaagt die van belang zijn (Beattie et al., 2015). Bij onbelangrijke doelen is self-efficacy niet of in mindere mate geassocieerd met doelprogressie (Beattie et al., 2015). Aangezien self-concordant doelen persoonlijke waarde hebben, zullen mensen deze doelen waarschijnlijk ook als belangrijk doel beoordelen.

Er is weinig onderzoek naar de associatie tussen self-efficacy en self-concordant doelen. In eerder onderzoek is een positieve associatie gevonden tussen self-concordance en doel self-efficacy (Downes et al., 2017). Gezien Downes et al. (2017) aantoont dat er een positieve associatie is tussen autonome motieven en doel self-efficacy, kan het aannemelijk zijn dat self-efficacy ook geassocieerd is met self-concordance. Voor autonome motieven is het bovendien belangrijk dat de basisbehoefte aan competentie ondersteund worden (Ryan & Deci, 2000) en self-efficacy heeft conceptuele overlap met de basisbehoefte aan competentie (Bandura, 2006). Dit onderzoek tracht om meer duidelijkheid te geven over de associatie tussen self-efficacy en self-concordance.

1.2.5 Steun van Docent bij het Werken aan een Doel

Het langdurig werken aan een doel kan bewerkstelligd worden door de juiste motivatie (Sheldon et al., 2022). Daarnaast is het belangrijk dat een doel niet vergeten wordt in de waan van de dag. Gedurende een lopend schooljaar op de middelbare school zijn er veel andere zaken zoals toetsen, huiswerk, sporten, hobby's of het sociale leven van leerlingen die veel

aandacht vragen waardoor andere dingen zoals een gesteld doel vergeten kunnen worden (Jolles, 2016). Het onderzoek van Monk et al. (2008) maakt duidelijk dat interferentie (i.e., storende zaken uit de omgeving) ervoor kan zorgen dat vergeetachtigheid kan optreden tijdens het werken aan korte termijn doelen. Het is daarom aannemelijk in de context van dit onderzoek dat een tiener steun vanuit de omgeving of de docent nodig heeft (i.e., een zekere steun bij het herinneren om te werken aan het doel). Het aanbieden van herhaling kan helpen om het korte termijn doel makkelijker weer op te pakken en hiermee verder te gaan (Monk et al., 2008). Een docent of de omgeving kan deze steun (i.e., steun door leerling te herinneren om aan het doel te blijven werken) aanbieden door te vragen aan leerlingen in hoeverre ze met een bepaald doel bezig zijn en of de docent kan helpen bij het najagen van het doel. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat een leerling weer bewust is van het doel waaraan gewerkt wordt. Dit onderzoek wil meten in hoeverre de docent deze steun aanbiedt en of dit geassocieerd is met doelprogressie. De schaal om herhaling te meten in de huidige studie is geïnspireerd door de schaal om autonome ondersteuning te meten. Eerdergenoemde autonomie ondersteuning is geassocieerd met positieve uitkomsten zoals prestatieverbetering (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2020). Een dergelijke steun bij het herinneren om te werken aan een doel zou dus een positief effect kunnen hebben op doelprogressie.

1.3 Huidige Studie

Binnen de middelbare school in Groningen krijgen leerlingen de vrijheid om zelf doelen te kiezen op sociaal-emotioneel gebied of op cognitief gebied. Met behulp van de mentor en klasgenoten stellen ze doelen op voor het ambitiegesprek dat twee keer per jaar wordt gevoerd. Leerlingen hebben tijdens dit ambitiegesprek de vrijheid om over elk doel te praten die ze opstellen voor zichzelf. Dit kan uiteenlopen van het leren samenwerken met klasgenoten, een resultaat verbeteren tot aan het durven vragen stellen in de klas. Binnen dit onderzoek wordt gekeken naar de motivatie van leerlingen en in welke mate het doel self-

concordant is volgens het SCM van Sheldon and Elliot (1999). Ook wordt bekeken of variabelen zoals autonomie ondersteuning en ondersteuning van docenten bij het herinneren van het doel van invloed zijn bij het opstellen en najagen van self-concordant doelen.

Het onderzoek bestaat uit twee meetmoment. Bij de eerste meting wordt bekeken in welke mate de leerlingen self-concordant doelen hebben gesteld, het ervaren belang van het doel, self-efficacy voor het ambitiedoel en de mate waarin ze autonomie ondersteuning ervaren. Bij de tweede meting wordt weer gekeken in welke mate de doelen self-concordant zijn, in hoeverre ze steun van de docent hebben ervaren bij het werken en herinneren aan het doel en hun doelprogressie. De hierbij behorende hoofdvraag luidt als volgt: Wat is het effect van docentondersteuning en self-efficacy bij het najagen van self-concordant doelen in het voortgezet onderwijs?

Voor de hoofdhypothesen werden getest (zie Figuur 1), werd eerst gecontroleerd of de self-concordance van doelen stabiel bleef door de tijd en of self-concordant doelen inderdaad door leerlingen als belangrijke doelen werden gezien. Omdat self-concordant doelen overeenkomen met persoonlijke interesses en waarden, wordt ervan uitgegaan dat self-concordance relatief stabiel blijft door de tijd en ook als belangrijk worden beoordeeld.

Hypothese 1: De mate van self-concordance blijft stabiel tussen Meting 1 en Meting 2.

Hypothese 2: De mate van self-concordance van doelen op Meting 1 en Meting 2 zijn positief gecorreleerd met het gerapporteerde belang van het doel.

Vervolgens werd onderzocht of self-efficacy en autonomie ondersteuning positief geassocieerd zijn met de mate waarin ambitiedoelen self-concordant zijn op Meting 1.

Hiervoor zijn twee hypothesen opgesteld.

Hypothese 3: Autonomie ondersteuning is positief geassocieerd met de mate waarin doelen self-concordant zijn.

Hypothese 4: Self-efficacy is positief geassocieerd met de mate waarin doelen self-concordant zijn.

Ook werd onderzocht welke factoren positief geassocieerd zijn met doelprogressie op Meting 2. Hiervoor zijn vier hypothesen opgesteld:

Hypothese 5: Self-concordant doelen zijn positief geassocieerd met doelprogressie op Meting 2.

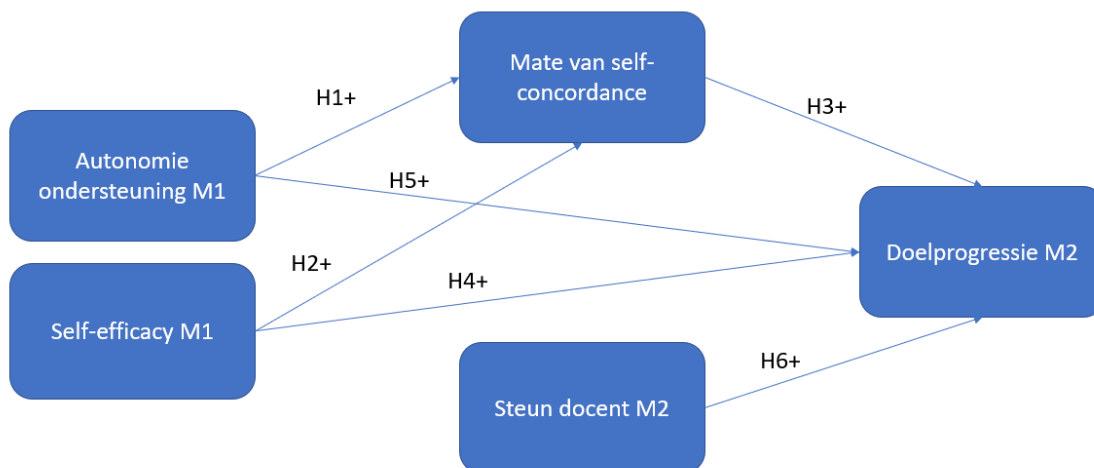
Hypothese 6: Self-efficacy heeft een positieve associatie met doelprogressie ten tijde van Meting 2.

Hypothese 7: De door de leerling gerapporteerde autonomie ondersteuning ten tijde van Meting 1 is positief geassocieerd met doelprogressie ten tijde van Meting 2.

Hypothese 8: De mate van ondersteuning van docenten bij het herinneren aan de gestelde ambitiedoelen heeft een positieve associatie met gerapporteerde doelprogressie ten tijde van Meting 2.

Figuur 1

Hypothesen



Noot. M= Meting en H=Hypothese

2. Methode

2.1 Deelnemers

Voor het onderzoek werden 165 leerlingen benaderd, waarvan 93 leerlingen hebben deelgenomen aan het onderzoek (43 jongens, 48 meisjes en 2 “anders” ingevuld). Aan Meting 1 deden 43 jongens mee en 48 meisjes; 2 leerlingen hadden het antwoord “anders” ingevuld. Ten tijde van Meting 2 deden opnieuw 43 jongens mee, 49 meisjes en 1 had het antwoord “anders” ingevuld. De deelnemers die werden benaderd, waren brugklasleerlingen en tweedejaars leerlingen. De 35 brugklasleerlingen hadden in februari 2022 voor het eerst een ambitiegesprek gevoerd. De 58 tweedejaars leerlingen hadden al twee keer eerder een ambitiegesprek gevoerd. De leerlingen zitten in heterogene groepen, dit betekent dat alle schooltypes door elkaar geplaatst zijn, van de vmbo-basis beroepsgerichte leerweg tot aan het hoger algemeen voortgezet onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs leerlingen (zie Tabel 1). Het onderzoek is afgenomen bij een populatie leerlingen die een goede afspiegeling laten zien van de algehele schoolpopulatie. Zo zijn er voornamelijk leerlingen met een vmbo-kader of basis beroepsgerichte leerweg en vmbo theoretische leerweg, met daaromheen de overige niveaus die normaliter ook minder voorkomen op de school.

Met behulp van een poweranalyse is berekend hoeveel deelnemers minimaal nodig waren. Uitgaande van een benodigde power .80 en een gemiddelde effect grootte van Cohen's f^2 .015 zijn voor 4 predictoren, minimaal 85 deelnemers nodig. De tweede vragenlijst is niet door iedereen volledig ingevuld en er missen bepaalde antwoorden op vragen zoals de “Steun docenten Meting 2” schaal en de “doelprogressie” schaal, waardoor de analyse over

doelprogressie een te lage power heeft. Het verdere onderzoek heeft voldaan aan de poweranalyse.

Tabel 1
Aantal Deelnemende Leerlingen met Bijhorende Niveau

Niveau	Aantal
Basis Beroepsgerichte leerweg (vmbo-basis)	1
Kader Beroepsgerichte leerweg (vmbo-kader)	36
Theoretische leerweg (vmbo-theoretische leerweg)	33
Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (havo)	10
Voorbereiden Wetenschappelijk Onderwijs (vwo)	1
Wil ik niet zeggen	3
Totaal	84
Missing	9
Totaal	93

Noot. Missing = missende antwoorden van leerlingen die bij dit item niks hebben ingevuld, Vmbo = voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

Het onderzoek bestond uit twee meetmomenten. De eerste meting is afgenomen in mei en de tweede meting is eind juni 2022 afgenomen. Beide meetmomenten bestaan uit het invullen van een online vragenlijst (LimeSurvey). De eerste vragenlijst bevatte 26 items (zie Bijlage A) en de tweede vragenlijst bestaat uit 15 items (zie Bijlage B).

2.2.1 Ambitiedoel en Self-Concordant Goals

De eerste vraag in Vragenlijst 1 en 2 die werd ingevuld ging over het ambitiedoel (“Schrijf hieronder jouw ambitie (doel) op. Het kan zijn dat je meerdere doelen hebt opgesteld. In dat geval schrijf je de belangrijkste ambitie op.”), waarbij deelnemers ook 4 items invulden om de mate van self-concordance te bepalen. De self-concordant doelen vragen worden beantwoord op een zeven puntschaal Likert schaal van “1 = Helemaal niet waar” vindt tot “7= Helemaal waar”. De vragen bestaan uit vier stellingen over de reden die leerlingen hebben om het ambitie doel na te jagen, waarin autonome of gecontroleerde

redenen centraal staan (Sheldon, 2014; Sheldon et al., 2022; Sheldon & Elliot 1999). De autonome items waren “ik werk aan dit doel omdat het belangrijk voor mij is” (geïdentificeerde motivatie), en “ik werk aan dit doel omdat ik het leuk vind” (intrinsieke motivatie). Items op het gebied van gecontroleerde motivatie richten zich op “ik werk aan dit doel omdat het moet van anderen (bijv. van je ouders, docenten enzovoort)” (externe motivatie) en “ik werk aan dit doel omdat dit van mij verwacht wordt” (geïntrojecteerde motivatie).

De mate van self-concordance van het ambitiedoel werd berekend door de score van Stelling 3 en 4 (intrinsiek + geïdentificeerd) bij elkaar op te tellen en te verminderen met de score van Stelling 1 en 2 (extern + geïntrojecteerd, zie Sheldon et al., 2022).

2.2.2 Belang van het Doel

In Meting 1 werd ook het belang van het doel gemeten. Er werd gebruik gemaakt van een 10 puntschaal waarin “1 = Helemaal niet belangrijk” en “10 = Heel belangrijk” (Beattie et al., 2015).

2.2.3 Autonomie Ondersteuning

In Meting 1 werd autonomie ondersteuning gemeten. Er is gekozen om een aangepaste versie van de “Learning Climate Questionnaire” te gebruiken om autonomie ondersteuning te meten in Vragenlijst 1 (Williams et al., 1996). Deze items richten zich op de ontvangen autonome ondersteuning van de docent met wie de leerling het ambitiegesprek voert. Voorbeeld items uit de eerste vragenlijst zijn “Mijn docent geeft mij keuzes en opties” of “Mijn docent accepteert mij”. In Bijlage A zijn de overige items van deze vragenlijst terug te lezen.

De schaal “autonomie ondersteuning” heeft 14 items die onderworpen zijn aan een factor analyse om de psychometrische eigenschappen van de vragenlijst te controleren. De Kaiser-Meyer-Olkin waarde was .92 en de Bartlett’s test van sphericiteit is significant wat het

gebruik van een factor analyse ondersteunt. Uit de analyse van de Pattern Matrix kwamen 2 factoren naar voren die hoog correleerden. Er is gekozen om te reduceren naar 1 factor met een Oblimin rotatie, gezien deze factor verreweg de meeste (60%) van de variantie verklaarde (zie Bijlage C) en omdat de schaal van origine uit één factor behoort te bestaan. De betrouwbaarheid van de schaal “autonomie ondersteuning” is ook gecontroleerd en heeft een Cronbachs $\alpha = .947$.

2.2.4 Self-Efficacy

De eerste vragenlijst bevatte bovendien twee items om de self-efficacy te meten van de leerlingen bij het najagen van de doelen. De vragen zijn opgesteld op basis van “self-efficacy scale” en gebuikt een 10 puntschaal waarin “0 kan ik niet” is en “10 kan ik zeker wel” (Bandura, 2006). De items waren “Geef aan hoe zeker jij je voelt over jouw vaardigheid om jouw ambitie te behalen” en “Geef aan hoe zeker jij je voelt over jouw vaardigheid om jouw ambitie bij te stellen en te evalueren”. De self-efficacy schaal heeft een Cronbachs $\alpha = .799$ en laat een goede betrouwbaarheid zien.

2.2.5 Docentenondersteuning bij het Actief Herinneren aan Ambitiedoelen

In de tweede vragenlijst zijn items opgenomen die meten in hoeverre leerlingen ondersteuning ervaren bij het actief herinneren van het doel nadat de ambitiedoelen gesteld zijn. De vragen van de zelfontworpen “Steun” schaal werden beantwoord op een 7 punts Likert schaal van “1 = Helemaal niet waar” vindt of “7 = Helemaal waar”. De vragenlijst is gedeeltelijk gebaseerd op de “Learning Climate Questionnaire” (Williams et al., 1996) en bevat 5 items. Voorbeeld items van de vragenlijst zijn “Ik krijg voldoende signalen uit mijn omgeving om mij weer bewust te maken over mijn doel” of “Mijn docenten en mentoren moedigen mij aan om aan mijn doel te werken”. In Bijlage B zijn de overige items te lezen.

De 5 items zijn onderwerpen aan een factor analyse. De Kaiser-Meyer-Olkin waarde was .74 en de Bartlett’s test van sphericiteit is significant wat het gebruik van een factor

analyse ondersteunt (met Oblimin rotatie). Er kwam 1 factor naar voren die 70% van de variantie verklaart (zie Bijlage C). De zelfontworpen “Steun” schaal heeft een Cronbach’s $\alpha = .894$ en heeft daardoor een goede betrouwbaarheid.

2.2.6 Doelprogressie

In de tweede vragenlijst werd tot slot doelprogressie gemeten met 1 item “Hoeveel vooruitgang heb je tot dusver gemaakt met jouw doel?” (Beattie et al., 2015). De vraag is opgesteld op basis van een 10 puntschaal waarin “0 geen vooruitgang” is en “10 veel vooruitgang”.

2.3 Procedure

Voor de wervingsprocedure werd via een informatiebrief actieve toestemming gevraagd aan alle leerlingen van Jaar 1 en 2 en hun ouders en/of verzorgers. In deze brief werd uitleg gegeven over het onderzoek en de uitvoering van de meting. Het sturen van de informatiebrief en uitzetten van de metingen werd in overleg met het managementteam van de school gedaan. De deelnemers van dit onderzoek werden in de brief op de hoogte gebracht van het longitudinale karakter van het onderzoek. Ze werden gevraagd om twee keer een online vragenlijst in te vullen in ongeveer drie maanden tijd. De eerste meting werd in mei gedaan. Alle deelnemers beschikken op de school waar het onderzoek plaatsvond over een laptop, waardoor ze in staat waren de online vragenlijst in te vullen. De ambitiegesprekken werden gehouden in februari 2022. Nadat deze ambitie gesprekken zijn afgenomen en de deelnemers hun doelen hadden gepresenteerd in het ambitiegesprek werd de vragenlijst uitgezet voor de eerste meting. Tijdens een mentoruur werd er tijd vrij gemaakt om de online vragenlijsten in te vullen en ervoor te zorgen dat dit zorgvuldig gebeurde. Docenten begeleidden de leerlingen tijdens het invullen van de vragen. Voor leerlingen die afwezig waren ten tijde van het afnemen van de vragenlijst en toestemming hadden om mee te doen

werd er een extra moment gepland om de online vragenlijst in te vullen. Ongeveer twee maanden werd eind juni opnieuw een lesuur besteed om een online vragenlijst in te vullen.

2.4 Data-Analyse

Voor het analyseren van de data werd gebruik gemaakt van het programma SPSS (IBM SPSS versie 27). De data komt voort uit vragenlijsten en de hypothesen zullen getest worden in een multiële lineaire regressie methode. Bij het analyseren van de data moet de data voldoen aan de eisen dat de relatie tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen lineair is. Er werd een algemene data-inspectie toegepast om te zien of de data normaal verdeeld is. De aanname van homoscedasticiteit werd vooraf getoetst. Hierbij wordt bekeken of de waarden gelijkmatig gespreid zijn in de foutterm van de verklarende variabelen. Daarnaast werd er vooraf getoetst op exogeniteit. Hierbij wordt bekeken of de afhankelijke variabele voldoende afhangt van de onafhankelijke variabele en de foutterm (Field, 2018).

3. Resultaten

3.1 Data Inspectie en Beschrijvende Statistiek

In de algemene data-inspectie is eerst bekeken of er missing data was. De data is opgeschoond en vervolgens is de data geanalyseerd. Er is vooraf ook bekeken wat voor soort doelen er gesteld werden door de leerlingen. De meeste doelen waren gericht op het verbeteren van cognitieve doelen, met als voorbeeld “Ik wil op TL werken” of “Ik wil KB op Engels halen”.² Het overige deel van de doelen waren gericht op sociaal emotionele ontwikkeling, met als voorbeeld “Ik wil minder praten in de lessen” of “socialer worden en niet stressen”.

² TL = de vmbo theoretische leerweg, KB = de vmbo Kader beroepsgerichte leerweg.

Met de Kolmogorov-Smirnov test is de normaliteit van de variabelen bekeken. Docent ondersteuning werd als niet significant aangemerkt, waardoor deze als normaal verdeeld beschouwd kan worden. De overige variabelen waren significant en dus niet normaal verdeeld. Deze resultaten van de Kolmogorov-Smirnov test kunnen een invloed uitoefenen op de resultaten van de regressieanalyses.

Er is ook gecontroleerd op uitschieters, waarbij autonomie ondersteuning één uitschieter laat zien, belang doel laat twee uitschieters zien, docent ondersteuning één en self-efficacy twee uitschieters heeft. In de data-analyses zijn de uitschieters erbuiten gelaten door te corrigeren op extreme waarden.

Tabel 2 geeft een overzicht van de gemiddeldes van en correlaties tussen de verschillende variabelen.

Tabel 2

Beschrijvende Statistiek en Correlaties van de Variabelen (Pearsons r)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Mate self-concordance Meting 1	-						
2. Mate self-concordance Meting 2	.668**	-					
3. Belang doel	.380**	.313*	-				
4. Autonomie ondersteuning	.318**	.292*	.250*	-			
5. Docent ondersteuning	-.080	.154	.180	.287	-		
6. Doelprogressie	.013	.362**	.162	.235	.419**	-	
7. Self-efficacy	.337**	.340**	.495**	.364**	.179	.279	-
<i>M</i>	2.49	3.70	7.52	5.43	4.26	6.71	7.36
<i>SD</i>	4.50	3.99	1.73	0.99	1.43	1.52	1.71
Schaal	-12-12	-12-12	1-10	1-7	1-7	1-10	1-10
<i>N</i>	83	67	83	82	52	52	83

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$.

3.2 Stabiliteit van Self-Concordance Doelen en Belang

Met een gepaarde *t*-test is gekeken of er verschil is in de mate van self-concordant doelen in Meting 1 ten opzichte van de mate van self-concordant doelen in Meting 2

(Hypothese 1). Er was geen statistisch significant verschil te zien tussen mate self-concordant Meting 1 ($M = 3.53$, $SD = 4.28$) en de mate van self-concordant doelen ten tijde van Meting 2 ($M = 3.58$, $SD = 3.69$), $t(57) = -0.120$, $p = .905$. Het verschil in gemiddelden is -0.05 met een 95% betrouwbaarheidsinterval tussen de -0.92 en de 0.81 . Cohen's d was -0.016 en dit duidt op geen effect. Omdat de mate van self-concordance stabiel blijft door de tijd, werd in de multiple regressie over doelprogressie alleen self-concordance op Meting 1 meegenomen.

Hypothese 2 is getest middels de correlatieanalyse, waarin werd bekeken in hoeverre de mate van self-concordance van het ambitiedoel ten tijde van Meting 1 en Meting 2 positief gecorreleerd waren met het belang van het doel (zie Tabel 2). Het belang van het doel is positief gecorreleerd met self-concordance Meting 1 ($r = .38$, $p < .001$) en self-concordance Meting 2 ($r = .31$, $p = .017$). Hiermee werd Hypothese 2 als bevestigd beschouwd.

3.3 Multiple Regressies

3.3.1 Autonomie Ondersteuning en Self-Efficacy op de Mate van Self-Concordant Doelen

Vervolgens is met behulp van een multiple regressieanalyse (methode = ENTER) gekeken naar verschillende effecten op de hypothesen. Eerst is er bekeken welke associatie autonomie ondersteuning (Hypothese 3) en self-efficacy (Hypothese 4) hadden met de mate van self-concordance van het ambitie doel ten tijde van Meting 1. De PP-plot laat zien dat de scores rondom de regressielijn liggen. De scatterplot toont een gelijk verdeelde wolk van scores wat homoscedastiteit toont. De VIF-waardes zijn niet hoger dan 10 (1.1) en de tolerantie (.87) komt niet onder de .20, waardoor er geen onderlinge correlaties zijn te vinden (Field, 2018). Het model verklaart 13.6% ($R^2 \text{ adjusted} = .13$) van de variantie, $F(2, 79) = 7.40$, $p = .001$. Autonomie ondersteuning en self-efficacy verklaren 5.3% in de variantie van self-concordant doelen op Meting 1. Beide variabelen waren significante voorspellers van de mate van self-concordance van het ambitiedoel (zie Tabel 3). Hypotheses 3 en 4 zijn daarom bevestigd.

Tabel 3

Regressie Coëfficiënten van Autonomie ondersteuning, Self-Efficacy op Mate van Self-Concordance Meting 1

Variabelen	<i>B</i>	<i>SE B</i>	95% CI voor <i>B</i>		β	<i>t</i>	<i>p</i>
			LB	UB			
Constante	-8.03	2.84	-13.6	-2.36		-2.82	.006
Autonomie ondersteuning	1.02	0.50	0.02	2.04	.225	2.03	.046
Self-efficacy	0.67	0.29	0.90	1.24	.255	2.30	.024

Noot. CI = betrouwbaarheidsinterval, *LB* = lower bound, *UB* = upper bound.

3.3.2 Associaties met Doelprogressie

De tweede multiple regressieanalyse (methode = ENTER) heeft bekeken in hoeverre doelprogressie voorspeld werd door self-concordance doelen Meting 1 (Hypothese 5), self-efficacy Meting 1 (Hypothese 6), autonomie ondersteuning Meting 1 (Hypothese 7) en, steun van docent in Meting 2 (Hypothese 8). De PP-plot laat scores rond de regressielijn zien. De scatterplot toont scores die redelijk in lijnen liggen, wat kan duiden op heteroscedastiteit. De power was lager in dit regressiemodel ($n = 44$) door minder deelnemers wat invloed op het model kan hebben (Field, 2018).

Het model verklaart 21% (R^2 adjusted = .21) van de variantie, $F(4, 39) = 2.74$, $p = .046$. Vooral “steun van docent” lijkt een significante voorspeller te zijn van doelprogressie. Hypothese 6 lijkt hiermee bevestigd. Self-concordance, autonomie ondersteuning en self-efficacy lijken allen geen significante voorspellers te zijn van doelprogressie. De bijbehorende hypothesen 5, 6 en 7 lijken hiermee verworpen te kunnen worden (zie Tabel 4).

Tabel 4

Regressie Coëfficiënten van Autonomie ondersteuning, Steun van Docent en Self-Efficacy op Doelprogressie

Variabelen	<i>B</i>	<i>SE B</i>	95% <i>CI voor B</i>		β	<i>t</i>	<i>p</i>
			LB	UB			
Constante	3.07	1.41	0.20	5.94		2.16	0.36
Mate self-concordance Meting 1	-0.19	0.05	-0.13	0.09	-.05	-0.32	.744
Self-efficacy	0.10	0.13	-0.09	0.44	.20	1.33	.190
Autonomie ondersteuning	0.53	0.23	-0.32	0.64	.10	0.65	.514
Steun docent	0.38	0.16	.03	0.70	.33	2.20	.033

Noot. CI = betrouwbaarheidsinterval, *LB* = lower bound, *UB* = upper bound.

4. Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzichten te verkrijgen in factoren die bijdragen aan het stellen en behalen van self-concordant goals in het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek wilde bekijken of factoren zoals autonomie ondersteuning, steun van docent bij herinneren van doelen en self-efficacy kunnen bijdragen aan het vormen en najagen van doelen. Daarnaast wil het onderzoek kijken of bevindingen uit eerder onderzoek naar self-concordant goals bij volwassenen en studenten te generaliseren zijn naar een jongere doelgroep (Sheldon et al., 2022). Er is bekeken of de factoren belang van het doel, autonomie ondersteuning, self-efficacy en steun van docent bijdroegen aan of geassocieerd zijn met het stellen en najagen van self-concordant goals en de mate van doelprogressie die leerlingen rapporteerden.

4.1 Mate van Self-Concordance

In de huidige studie is bekeken of de mate van self-concordance tussen beide meetmomenten stabiel blijft (Hypothese 1). De resultaten wezen uit dat er geen verschil was

in de mate van self-concordance tussen Meting 1 en Meting 2. Hieruit valt te concluderen dat leerlingen vrij stabiele doelen kiezen en hier gedurende een tijd aan werken zonder dat dit verandering brengt in de mate van self-concordance. Uit de literatuur blijkt ook dat als een doel self-concordant is er langere tijd aan gewerkt kan worden (Sheldon et al., 2022). De blijvende stabiliteit in mate van self-concordance in de huidige studie lijkt dit te bevestigen voor leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Hypothese 2 bekeek de correlatie tussen belang van het doel en mate van self-concordance. Uit de correlatieanalyse bleek dat er een significante associatie was tussen belang van het doel en mate van self-concordance ten tijde van zowel Meting 1 als Meting 2. Uit onderzoek blijkt dat self-concordant doelen van belang zijn voor degene die ze najaagt (Sheldon et al., 2022). Met het aangetoonde verband bleek dat ook leerlingen in het voortgezet onderwijs belang hechten aan het doel dat ze stelden wat een mate van self-concordance had.

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat autonomie ondersteuning positieve uitkomsten bevordert in het onderwijs, bijvoorbeeld prestatie verbetering (Ryan & Deci., 2020) of verbeterde motivatie bij studenten (Bureau et al., 2022). Uit onderzoek blijkt ook dat autonomie ondersteuning positief geassocieerd was met het najagen en bereiken van self-concordant goals (Shah, 2003). Hypothese 3 verwachtte dat autonomie ondersteuning een positieve associatie zou hebben met de mate van self-concordance van het ambitiedoel. Uit de correlatieanalyse wordt duidelijk dat er een positief significant verband is tussen autonomie ondersteuning en de mate van self-concordance bij zowel Meting 1 als Meting 2. Uit de regressieanalyse die is uitgevoerd, valt te concluderen dat autonomie ondersteuning een positieve associatie had met de mate van self-concordance van de ambitiedoelen die gesteld werden. De resultaten uit dit onderzoek onderstrepen het belang van autonomie ondersteuning bij het stellen van doelen die een mate van self-concordance hebben. De resultaten tonen aan

dat als docenten autonomie ondersteuning bieden aan leerlingen, dat leerlingen die deze autonomie ondersteuning ervaren beter in staat zijn om doelen te stellen die self-concordant zijn. Hier opvolgend zouden leerlingen op hun beurt kunnen profiteren van de bijkomstigheden van self-concordant doelen zoals verhoogd welzijn en zelfvoldoening (Sheldon et al., 2022).

Hypothese 4 is getest en bekeek in hoeverre self-efficacy een positieve associatie had met de mate van self-concordance bij de gestelde ambitiedoelen. Uit de correlatieanalyse blijkt een significant positief verband tussen self-efficacy en de mate van self-concordance ten tijde van zowel Meting 1 als Meting 2. De regressieanalyse toonde aan dat self-efficacy bij leerlingen een positieve associatie heeft met de mate van self-concordance van het ambitiedoel. In het cross-sectionele onderzoek van Downes et al. (2017) ging men ervan uit dat self-concordance leidt tot self-efficacy. In het huidige onderzoek gingen we ervanuit dat self-efficacy eerder bijdraagt aan self-concordance dan dat het er een gevolg van is, ook vanwege het belang van gevoelens van competentie voor autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000). Daarnaast bleek dat self-efficacy op Meting 1 een positieve associatie had met de mate waarin een doel self-concordant is op Meting 2. Hieruit kan afgeleid worden dat self-efficacy een belangrijke rol heeft bij doelen die een mate van self-concordance hebben. In later vervolgonderzoek zou er beter bekeken kunnen worden middels herhaalde metingen, hoe de relatie tussen self-efficacy en self-concordance precies verloopt. Is self-efficacy een voorspeller van self-concordance of meer een gevolg hiervan?

4.2 Doelprogressie

Uit onderzoek leiden we af dat de autonome motieven bij het stellen van doelen geassocieerd worden met self-concordant doelen (Sheldon et al., 2022). Er werd dan ook verwacht dat self-concordant doelen, door het persoonlijke belang dat ze hebben, wel een rol kunnen spelen bij doelprogressie. Uit de opgestelde hypothese 5 kunnen we aflezen dat de

mate van self-concordance een rol speelt bij doelprogressie. Er is in de correlatieanalyse een significante associatie te zien met doelprogressie bij mate van self-concordance Meting 2. Uit de regressieanalyse bleek dat de mate van self-concordance geen positieve associatie had met doelprogressie. De literatuur stelt dat er beter en langdurig gewerkt kan worden aan self-concordant doelen (Sheldon et al., 2022). In het geval van dit onderzoek zat er aanvankelijk weinig tijd tussen beide metingen. Dit zou het effect van een positieve associatie moeilijker kunnen maken gezien leerlingen geen gevoel van progressie zouden kunnen hebben ervaren in de tijd die ze hadden tussen Meting 1 en Meting 2. Tevens moeten we rekening houden met een kleine steekproef die powerverlies als effect kan hebben, waardoor er geen positieve associatie te vinden is in dit onderzoek. Vervolgonderzoek met een grotere steekproef zou daarom van waarde kunnen zijn.

Self-concordant doelen hebben persoonlijke waarde en zijn dus belangrijk voor iemand (Sheldon et al., 2022). Vanuit de literatuur wordt duidelijk dat self-efficacy bij doelen die belangrijk worden geacht een positieve rol kan spelen op doelprogressie (Beattie, 2015). Verwacht werd dan ook in Hypothese 4 dat self-efficacy een positieve associatie zou hebben met doelprogressie en dit eventueel zou kunnen voorspellen. Vanuit de resultaten van de correlatieanalyse zien we dat er geen significant positief verband is tussen self-efficacy en doelprogressie. Uit de regressieanalyse blijkt ook dat er geen voorspellende rol is vanuit self-efficacy. Zoals eerder gesteld is er wel een duidelijk effect tussen self-efficacy en de mate waarin doelen self-concordant zijn. Indirect lijkt self-efficacy een belangrijke rol te spelen bij de mate waarin gestelde doelen self-concordant zijn.

Vanuit onderzoek is duidelijk geworden dat autonomie ondersteuning van docenten autonome motivatie en prestaties van leerlingen kan stimuleren (Bureau et al., 2022; Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2020). Er werd daarom verwacht dat autonomie ondersteuning ook een rol zou kunnen spelen bij doelprogressie. Vanuit de gestelde Hypothese 7, zien we dat

autonomie ondersteuning geen significante correlatie heeft met doelprogressie en zien we uit de resultaten van de regressieanalyse dat er geen positieve associatie is met doelprogressie.

Het kan zijn dat leerlingen deze ondersteuning meer hebben ervaren als ondersteuning bij het nastreven van het doel, in tegenstelling tot ondersteuning bij het stellen van het doel.

Daarnaast hebben leerlingen in het VO allerlei verschillende lesgevende docenten die deze vorm van autonomie ondersteuning kunnen bieden. In de vragenlijst is gevraagd of de ondersteuning ervaren is bij de mentor (i.e., degene die het ambitie gesprek met de leerlingen afneemt). Het zou kunnen dat leerlingen hiervan uit zijn gegaan bij het invullen van de vragenlijst, terwijl ze heel goed autonomie ondersteuning bij hun ambitiedoel kunnen ervaren bij andere lesgevende docenten. In vervolgonderzoek zou deze causale relatie beter teruggevraagd en onderzocht kunnen worden. In de huidige studie lijkt het dat autonomie ondersteuning geen associatie heeft met doelprogressie.

Als laatste variabele is de steun van de docent bij het herinneren van het gestelde ambitiedoel ook meegenomen in de resultaten. Het aanbieden van herhaling kan helpen om het korte termijn doel makkelijker weer op te pakken hiermee verder te gaan (Monk et al., 2008). Verondersteld werd dat dit met een langer termijn doel zoals een self-concordant doel ook het geval zou kunnen zijn. Hypothese 8 is hiervoor opgesteld en stelt dat steun van docent bij het herinneren aan het ambitiedoel een positieve associatie heeft met doelprogressie ten tijde van Meting 2. Uit de correlatieanalyse blijkt inderdaad dat steun van docent een positieve associatie lijkt te hebben met de gerapporteerde doelprogressie in Meting 2. Ook zien we in de regressieanalyse dat steun van docent een voorspellende rol zou kunnen hebben bij doelprogressie. Steun van docent lijkt dus een waardevol element te zijn bij het najagen van doelen door leerlingen. De steun die een docent geeft mag dus niet onderschat worden in het onderwijs, mensen hechten waarde aan anderen die een voorbeeld kunnen zijn (Shah, 2003). Voor de leerling is dit de docent.

4.3 Beperkingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek

Het onderzoek dat is uitgevoerd heeft een aantal tekortkomingen. De grootste limitatie bij dit onderzoek is het aantal geworven deelnemers. De groep deelnemers was niet groot ($N = 93$), had bij de tweede meting uitval en hierdoor werd er voor de eerste multiple regressie wel aan de power eis voldaan voor dit onderzoek, maar aan de tweede multiple regressieanalyse niet. Het verlies van power kan een effect hebben op de verworven resultaten en de hieraan gekoppelde conclusie. De grootte van de groep deelnemers kan namelijk een effect hebben op power, effect en significantie van de verworven resultaten (Field, 2018). In het geval van dit onderzoek zou het vergroten van de deelnemersgroep een breder beeld van de gehele school kunnen geven. De deelnemersgroep die nu is gevraagd zijn jaar 1 en jaar 2 leerlingen, jaar 3 en 4 zijn hierbuiten gelaten. Door het vergroten van de steekproef zouden deze groep leerlingen die ouder zijn en meer ervaring binnen de school hebben, een duidelijker beeld kunnen geven middels de vragenlijsten. Dit beeld zou de gevonden conclusies kunnen verscherpen.

Een andere limitatie is dat het bereiken van de ouders en de nodige toestemming krijgen om de vragenlijsten af te nemen bij de leerlingen moeizaam verliep. Er werd duidelijk dat ouders niet snel genoeg reageerden op de e-mail voor de toestemmingsprocedure. Er is geprobeerd om ouders via leerlingen te bereiken om het toestemmingsproces sneller te laten verlopen en dit heeft nog een aantal extra toestemmingen opgeleverd. Uiteindelijk heeft dit proces ervoor gezorgd dat de eerste vragenlijst pas in mei 2022 uitgezet kon worden, terwijl de ambitiegesprekken waarbij de ambitiedoelen opgesteld werden al in februari 2022 waren uitgevoerd. Uit onderzoek wordt duidelijk dat als er voldoende signalen aangeboden worden, doelen makkelijker herinnerd worden en sneller opgepakt kunnen worden (Monk et al., 2008). Omdat de toestemmingsprocedure lang heeft geduurd is het aannemelijk dat leerlingen een deel van hun ambitiedoelen vergeten zijn en andere antwoorden op de vragenlijst hebben

gegeven, dan wanneer er direct na de ambitiegesprekken vragenlijsten uitgezet waren om te meten. Een ander gevolg hiervan is dat het beoogde longitudinaal effect verkleind werd omdat in juni 2022 de tweede vragenlijst werd afgenomen voor het einde van het schooljaar.

Hierdoor is niet duidelijk of leerlingen daadwerkelijk ook de tijd hebben gehad om de doelen te bereiken die ze gesteld hebben.

Een andere limitatie is de gegeven vragenlijst. De vragenlijsten zijn niet scherp genoeg geformuleerd waardoor het voor de leerlingen leek alsof het vooral ging om de mentor die het ambitiegesprek met ze voerden. Door het vergroten van de steekproef en het verscherpen van de vragenlijst, zouden er resultaten opgehaald kunnen worden die zich richten op de lesgevende docenten en de mentoren. Hierdoor zou er beter in beeld komen welke lesgevende docenten bepaalde soorten ondersteuning al bieden voor leerlingen die wellicht gevolgen zouden kunnen hebben voor gestelde doelen.

Toekomstig onderzoek op het gebied van doelen en self-concordance zou afgenomen kunnen worden bij een grotere groep leerlingen om zo de power van dit onderzoek te overkomen. Daarnaast zou in een vervolgonderzoek gekeken kunnen worden of er sneller opeenvolgend vragenlijsten uitgezet kunnen worden na de ambitiegesprekken. Eventueel kan vervolgonderzoek ook rekening houden met een langer longitudinaal effect dan in dit onderzoek is opgenomen.

Verder zien we vanuit ander onderzoek dat een ander hulpmiddel om een doel te bereiken een implementatie plan kan zijn (Gollwitzer & Sheeran, 2006). In dit onderzoek werd uitgezocht wat het effect was van mensen die een duidelijk plan opstelden bij het najagen van een doel. Als ik “x” wil bereiken dan pas ik “y” toe. Een implementatie intentie levert op dat mensen zelfregulatie vaardigheden gebruiken zoals plannen of reflecteren zodat kansen om het doel te bereiken eerder gegrepen worden. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen buigen over de combinatie tussen steun van een docent en een implementatie plan bij

een opgesteld doel. Deze combinatie zouden leerlingen significant kunnen helpen bij het bereiken van doelen.

Toekomstig onderzoek kan zich naast de getoonde resultaten uit dit onderzoek ook richten op de voordelen die kleven aan het stellen van doelen die een mate van self-concordance hebben. Er kan bekeken worden of leerlingen op een middelbare school daadwerkelijk voordelen, zoals een vergroot welzijn (Judge et al., 2005; Koestner et al., 2008; Sheldon, 2014; Van Dierendonck, 2015; Sheldon et al., 2022) ervaren en of er andere voordelen zijn die voortkomen uit het stellen van self-concordant doelen door middelbare scholieren.

4.4 Praktische implicaties van het Onderzoek en Wetenschappelijke Relevantie

De resultaten uit dit onderzoeken laten zien dat self-efficacy en steun van de docent belangrijke factoren zijn bij het najagen van doelen door leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ook wordt duidelijk dat wanneer er self-concordant doelen gesteld dienen te worden, factoren zoals autonomie ondersteuning en self-efficacy een gunstig effect hierop kunnen hebben. De mate waarin een doel self-concordance was, had op zijn beurt weer een effect op doelprogressie. Met de vergaarde resultaten kunnen scholen inzetten op het creëren van bewustzijn op het gebied van bijvoorbeeld autonomie ondersteuning van docenten, door inzichten te geven in gebruikte instructiestijl van docenten. Door docenten aan te leren autonomie ondersteuning te bieden in instructie en lesgeven, kan ervoor zorgen dat leerlingen deze autonomie ondersteuning ervaren (Aelterman et al., 2019; Reeve & Su, 2014). Dit onderzoek laat zien dat ook steun van docent bij doelen van leerlingen, effect heeft op doelprogressie. Het bespreken van het bieden van deze herinnering door de docent kan bijdragen aan het blijven werken aan doelen door leerlingen. Monk et al (2008) laten zien wat het effect kan zijn bij korte termijn doelen, wanneer er voldoende signalen uit de omgeving

zijn om door te blijven werken aan dit doel. Docenten kunnen deze steun signalen dus ook bieden om leerlingen te helpen.

Het onderzoek heeft wetenschappelijke relevantie door de aansluiting met het onderzoek naar self-concordant doelen en welzijn (Sheldon et al., 2022). Het onderzoek probeert voorzichtig resultaten te generaliseren naar een jongere deelnemersgroep. Sheldon et al (2022) liet zien dat studenten een vergroot welzijn ervoeren wanneer zij doelen nastreven die self-concordant zijn. De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat leerlingen in tegenstelling tot volwassenen en studenten ook self-concordant doelen kunnen stellen, en er wellicht een associatie is tussen steun van docent met doelprogressie. Naast deze positieve associatie snijdt dit onderzoek de vraag aan of er ook nog andere positieve associaties in kaart te brengen zijn omtrent deze self-concordant doelen bij deze deelnemersgroep. Dit kan gezocht worden in bijvoorbeeld de directe relatie tussen self-concordant doelen en self-efficacy (Bandura, 2006; Downes, 2017). De resultaten van dit onderzoek leggen voorzichtig de eerste directe lijnen tussen deze variabelen.

4.5 Conclusie

Uit de verschillende geteste hypothese blijkt dat er positieve associaties zijn tussen variabelen zoals self-efficacy, autonomie ondersteuning en de mate waarin doelen self-concordant zijn. Er wordt ook duidelijk dat sommige variabelen een positieve associatie hebben met doelprogressie zoals de mate van self-concordance van het ambitiedoel en de steun van de docent. Autonomie ondersteuning en self-efficacy waren geen significante voorspellers van doelprogressie. Het onderzoek laat zien dat ook jonge leerlingen in staat zijn om een mate van self-concordant doelen te stellen en steun vanuit docenten nodig hebben om de doelen na te jagen. Het gebruiken en inzetten van deze factoren en daarbij in kaart brengen wat eventuele andere voordelen zijn bij het stellen van doelen met een mate van self-concordance, kan leerlingen significant helpen tijdens hun drukke tienerjaren.

Referenties

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & CO.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F.Pajare & T.Urdan (Eds), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Beattie, S., Hardy, L., & Woodman, T. (2015). A longitudinal examination of the interactive effects of goal importance and self-efficacy upon multiple life goal progress. *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*(3), 201-206. <https://doi.org/10.1037/a0039022>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research, 92*(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Downes, P. E., Kristof-Brown, A. L., Judge, T. A., & Darnold, T. C. (2017). Motivational mechanisms of self-concordance theory: Goal-specific efficacy and person-organization fit. *Journal of Business and Psychology, 32*(2), 197-215. <https://doi.org/10.1007/s10869-016-9444-y>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology, 38*, 69-119. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)
- Howard, J. L., Gagné, M., Van den Broeck, A., Guay, F., Chatzisarantis, N., Ntoumanis, N., & Pelletier, L. G. (2020). A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-determination theory. *Motivation and Emotion, 44*(4), 534-548. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09831-9>

- Jolles, J. (2016). *Het tienerbrein: over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam University Press.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology, 90*(2), 257-268. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.257>
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T. A., Pelletier, L., & Gagnon, H. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of Personality, 76*(5), 1201-1230. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00519.x>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). Motiverend lesgeven in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 39*(3/4), 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.010>
- Leenknecht, M. J., Wijnia, L., Loyens, S., & Rikers, R. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education, 68*, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020>
- Monk, C. A., Trafton, J. G., & Boehm-Davis, D. A. (2008). The effect of interruption duration and demand on resuming suspended goals. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 14*(4), 299-313. <https://doi.org/10.1037/a0014402>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In: W. Liu, J. Wang, & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 129-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., & Su, Y.-L. (2014). Teacher motivation. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 349-362). Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Shah, J. (2003). The motivational looking glass: How significant others implicitly affect goal appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 424-439. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.424>
- Sheldon, K., Gordeeva, T., Sychev, O., Osin, E., & Titova, L. (2022). Self-concordant goals breed goal-optimism and thus well-being. *Current Psychology, 41*(9), 6549-6557. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s12144-020-01156-7>
- Sheldon, K. M. (2004). *The self-concordance model of healthy goal striving: when personal goals correctly represent the person*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86). University of Rochester Press.
- Sheldon, K. M. (2014). Becoming oneself: The central role of self-concordant goal selection. *Personality and Social Psychology Review, 18*(4), 349-365. <https://doi.org/10.1177/1088868314538549>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482-497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Van Dierendonck, D. (2015). The influence of planning, support and self-concordance on goal progress and job satisfaction. *Evidence-Based HRM-a Global Forum for Empirical Scholarship, 3*(3), 206-221. <https://doi.org/10.1108/ebhrm-04-2014-0013>
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development. A literature review. *Educational Psychology Review, 31*, 35-63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 115-126. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.1.115>

Bijlage A:

Vragenlijst Ambitiegesprekken – Meting 1

Nu je de ambitiegesprekken hebt gehad en hierin je doel hebt gepresenteerd ga je de komende tijd werken aan dit doel. Ik wil je vragen om de onderstaande vragenlijst in te vullen die vragen bevatten over het opgestelde doel.

Ambitiedoel:

Schrijf hieronder jouw ambitie (doel) voor de komende tijd op Het kan zijn dat je meerdere doelen hebt opgesteld. In dat geval schrijf je de belangrijkste ambitie op:

Mijn ambitie waar ik de komende tijd aan ga werken is:

Self-concordance meting:

Geef voor je ambitie (doel) aan waarom je hiervoor hebt gekozen

1 = Helemaal niet waar

4 = Weet ik niet

7 = Helemaal waar

1	2	3	4	5	6	7
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

1. Ik werk aan dit doel omdat het moet van anderen (bijv. van je ouders, docenten enzovoort).

1 2 3 4 5 6 7

2. Ik werk aan dit doel omdat dit van mij verwacht wordt.

1 2 3 4 5 6 7

3. Ik werk aan dit doel omdat het belangrijk voor mij is.

1 2 3 4 5 6 7

4. Ik werk aan dit doel omdat ik het leuk vind.

1 2 3 4 5 6 7

Belang van het doel:

Hoe belangrijk vind jij het om dit doel te behalen?

Schaal van 0-10 (0 = helemaal niet belangrijk, 10 = heel erg belangrijk)

Zelfeffectiviteit (Self-efficacy) meting:

Je gaat nu een aantal vragen beantwoorden over jouw vertrouwen in jezelf.

Schaal van 0-10

0 = Kan ik niet

5 = Kan ik een beetje

10 = Kan ik zeker wel

Geef aan hoe zeker jij je voelt over jouw vaardigheden om...

1. Jouw ambitie te behalen.
2. Jouw ambitie bij te stellen en te evalueren.

Autonomie ondersteuning (= steun door docent)

De volgende vragen die je gaat beantwoorden gaan over jouw ervaring met de docent met wie jij het ambitiegesprek hebt gevoerd.

1 = Helemaal niet waar

4 = Weet ik niet

7 = Helemaal waar

1	2	3	4	5	6	7
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

1. Mijn docent geeft mij keuzes en opties.
2. Mijn docent begrijpt mij.
3. Mijn docent geeft mij het vertrouwen om mijn doelen van het ambitiegesprek te behalen.
4. Mijn docent accepteert mij.
5. Mijn docent zorgde ervoor dat ik wist wat ik moest doen voor het ambitie gesprek.
6. Mijn docent moedigt mij aan om vragen te stellen.
7. Ik heb vertrouwen in mijn docent.
8. Mijn docent beantwoordt mijn vragen zorgvuldig en volledig.

9. Mijn docent luistert naar hoe ik dingen graag wil doen.
10. Mijn docent gaat goed om met de emoties van leerlingen.
11. Ik voel dat mijn docent om mij geeft als persoon.
12. Ik voel mij goed over de manier waarop mijn docent tegen mij praat.
13. Mijn docent probeert te begrijpen hoe ik dingen zie voordat hij/zij nieuwe suggesties geeft over hoe ik iets moest doen.
14. Ik kan mijn gevoelens delen met mijn docent.

Bijlage B**Vragenlijst Ambitiegesprekken – Meting 2**

Je hebt nu een lange periode gehad om te werken aan je doelen die je tijdens je vorige ambitie gesprek in februari hebt gehad. Ik wil je vragen om de onderstaande vragenlijst in te vullen die vragen bevatten over het opgestelde doel tijdens de laatste ambitiegesprekken.

Ambitiedoel:

Schrijf hieronder jouw ambitie (doel) op. Het kan zijn dat je meerdere doelen had opgesteld. In dat geval schrijf je de belangrijkste ambitie op.

Mijn ambitie waar ik de afgelopen periode aan gewerkt hebt is:

Self-concordance meting:

Geef voor je ambitie (doel) aan waarom je hiervoor hebt gekozen

1 = Helemaal niet waar

4 = Weet ik niet

7 = Helemaal waar

1	2	3	4	5	6	7
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

1. Ik werk aan dit doel omdat het moet van anderen (bijv. van je ouders, docenten enzovoort).

1 2 3 4 5 6 7

2. Ik werk aan dit doel omdat dit van mij verwacht wordt.

1 2 3 4 5 6 7

3. Ik werk aan dit doel omdat het belangrijk voor mij is.

1 2 3 4 5 6 7

4. Ik werk aan dit doel omdat ik het leuk vind.

1 2 3 4 5 6 7

Steun Omgeving/Docenten bij Werken aan Doel (Navolging):

De volgende vragen gaan over hoeveel steun je krijgt bij het werken aan het doel.

1 = Helemaal niet waar

4 = Weet ik niet

7 = Helemaal waar

1	2	3	4	5	6	7
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

1. Ik krijg voldoende signalen uit mijn omgeving om mij weer bewust te maken van mijn doel.
2. Mijn docenten/mentoren moedigen mij aan om aan mijn doel te werken.
3. Mijn docenten/mentoren vragen hoe het gaat met mijn doel (bijv. hoeveel vooruitgang je maakt).
4. Mijn docenten/mentoren vragen of ik hulp nodig heb bij het werken aan mijn doel.
5. Mijn docenten/mentoren helpen mij om mijn doel te behalen.

Doelprogressie

Hoeveel vooruitgang heb je tot dusver gemaakt met jouw doel?

Schaal van 0-10 (0 = geen vooruitgang, 10 = veel vooruitgang)

Bijlage C

Component Matrix Factor Analyse “Autonomie Ondersteuning”

Items autonomie ondersteuning	Component	
	1	2
Mijn docent/mentor gaat goed om met de emoties van leerlingen.	.868	
Ik heb vertrouwen in mijn docent/mentor.	.845	
Mijn docent/mentor geeft mij het vertrouwen om doelen van het ambitiegesprek te behalen.	.837	
Mijn docent/mentor probeert te begrijpen hoe ik dingen zie voordat hij/zij nieuwe suggesties geeft over hoe ik iets moest doen	.825	
Ik voel dat mijn docent/mentor om mij geeft als persoon.	.809	-.385
Ik kan mijn gevoelens delen met mijn docent/mentor.	.806	
Mijn docent/mentor beantwoordt mijn vragen zorgvuldig en volledig.	.793	
Mijn docent/mentor accepteert mij.	.789	
Ik voel mij goed over de manier waarop mijn docent/mentor tegen mij praat	.788	-.340
Mijn docent/mentor luistert naar hoe ik dingen graag wil doen.	.773	
Mijn docent/mentor zorgde ervoor dat ik wist wat ik moest doen voor het ambitie gesprek.	.732	.477
Mijn docent/mentor begrijpt mij.	.732	
Mijn docent/mentor geeft mij keuzes en opties	.649	.383
Mijn docent/mentor moedigt mij aan om vragen te stellen	.587	.655

Noot. Extractie Methode: Principal Component Analyse

Bijlage D

Component Matrix Factor Analyse “Steun docent”

Items ondersteuning docent bij herinneren van het doel	Component 1
Mijn docenten/mentoren vragen hoe het gaat met mijn doel (bijv. hoeveel vooruitgang je maakt).	.893
Ik krijg voldoende signalen uit mijn omgeving om mij weer bewust te maken van mijn doel.	.856
Mijn docenten/mentoren moedigen mij aan om aan mijn doel te werken.	.845
Mijn docenten/mentoren vragen of ik hulp nodig heb bij het werken aan mijn doel.	.841
<u>Mijn docenten/mentoren helpen mij om mijn doel te behalen.</u>	<u>.754</u>

Noot. Extractie methode: Principal Component Analysis.