

MASTER'S THESIS

Het Onterechte Imago van het Vmbo:

Een Onderzoek Naar Motivatieontwikkeling van Vmbo- en Havoleerlingen

Vrolijk, Lilian

Award date:

2024

Awarding institution:

Faculty of Educational Sciences

[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: 14. Jul. 2024

Open Universiteit
www.ou.nl



Het Onterechte Imago van het Vmbo:

Een Onderzoek Naar Motivatieontwikkeling van Vmbo- en Havoleerlingen

The Unwarranted Image of Pre-Vocational Secondary Education:

An Examination of Motivation Development of Pre-Vocational Secondary and Senior

General Secondary Education Students

Lilian Vrolijk

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: vrolijklilian@gmail.com

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterscriptie

Naam begeleider: dr. Lisette Wijnia

Woordenaantal: 9927

Datum: 26-05-2024

Samenvatting

Onderzoek bevestigt dat de motivatie van leerlingen afneemt tijdens het voortgezet onderwijs, wat nadelige gevolgen kan hebben voor hun betrokkenheid, welzijn, doorzettingsvermogen en schoolprestaties. Hoewel Nederlandse media melden dat verminderde motivatie vooral een probleem is onder leerlingen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), blijkt dat leerlingen in het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) eveneens worstelen met motivatieproblemen. Daarom beoogt dit onderzoek de motivatieontwikkeling van deze leerlingen te onderzoeken en inzicht te verschaffen in mogelijke oorzaken van motivatieproblemen en motivatieveranderingen, bekeken vanuit het perspectief van leerlingen. De onderzoeksvraag die hierbij centraal staat, luidt: “Hoe kijken vmbo- en havoleerlingen terug op hun motivatie gedurende hun schoolloopbaan en welke kritische factoren hebben invloed gehad op hun motivatie voor school?” Om deze vraag te beantwoorden, is een kwalitatief onderzoeksdesign toegepast, waarbij de storyline-methode is gecombineerd met focusgroep-interviews. Uit de analyse van storylines ($N = 34$) bleek dat zowel vmbo- als havoleerlingen voornamelijk regressieve storylines tekenden. Vmbo'ers visualiseerden echter minder vaak een dalende en vaker een stijgende motivatieontwikkeling dan havisten. De focusgroepstudie ($N = 28$) onthulde dat de motivatie van vmbo- en havoleerlingen veelal door dezelfde kritische factoren werd beïnvloed: onderwijssysteem, corona, sociale contacten en persoonlijke omstandigheden. Bovendien beïnvloedde het bevredigen van psychologische basisbehoeften motivatie positief, terwijl frustratie van basisbehoeften het tegenovergestelde bewerkstelligde. Gebaseerd op deze bevindingen kunnen gerichte interventies worden ontwikkeld om de afname in motivatie bij vmbo- en havoleerlingen te beteugelen. Tot slot bieden deze onderzoeksuitkomsten een krachtig tegenwicht tegen de negatieve beeldvorming rondom vmbo-leerlingen.

Keywords: motivatie, zelfdeterminatietheorie, basisbehoeften, voortgezet onderwijs

Abstract

Research confirms that students' motivation declines during secondary education, which can adversely affect their engagement, well-being, perseverance and performance. Although Dutch media report that decreased motivation is mainly a problem among students in pre-vocational secondary education (vmbo), it appears that students in senior general secondary education (havo) also struggle with motivation problems. Therefore, this study aims to investigate the motivation development of these students and to provide insight into possible causes of motivation problems and motivation changes, from the students' perspective. The central research question is: "How do vmbo and havo students look back on their motivation during their school career and what critical factors influenced their motivation for school?" To answer this question, a qualitative research design was applied, combining the storyline method with focus groups. From the analysis of storylines ($N = 34$), it was found that both vmbo and havo students mainly drew regressive storylines. However, vmbo students less frequently visualized a declining and more often a rising motivation development compared to havo students. The focus group study ($N = 28$) revealed that vmbo and havo students' motivation was mostly influenced by the same critical factors: educational system, covid-19, social contacts and personal circumstances. Moreover, satisfying psychological basic needs positively influenced motivation, while frustration of basic needs accomplished the opposite. Based on these findings, interventions can be developed to curb the decline in motivation. Finally, these research findings provide a counterweight to the negative perceptions surrounding vmbo students.

Keywords: motivation, self-determination theory, psychological needs, secondary education

Inhoud

Samenvatting.....	2
Abstract	3
1. Inleiding	5
1.1 Probleemschets	5
1.2 Theoretisch Kader.....	6
1.3 Huidige Studie	17
2. Methode.....	18
2.1 Deelnemers	18
2.2 Meetinstrumenten en Materialen	19
2.3 Procedure	22
2.4 Data-Analyse	23
3. Resultaten	24
3.1 Storylines	24
3.2 Focusgroep-Interviews	26
4. Discussie.....	38
4.1 Beantwoording Onderzoeksvragen.....	38
4.2 Beperkingen en Vervolgonderzoek	44
4.3 Praktische Implicaties.....	45
4.4 Conclusie	45
Referenties.....	47
Bijlage A	60
Bijlage B.....	62
Bijlage C.....	66
Bijlage D	74

Het Onterechte Imago van het Vmbo:

Een Onderzoek Naar Motivatieontwikkeling van Vmbo- en Havoleerlingen

1. Inleiding

1.1 Probleemschets

Het is belangrijk dat leerlingen gemotiveerd zijn voor school, omdat motivatie positief geassocieerd is met betrokkenheid, welzijn, doorzettingsvermogen en schoolprestaties (Howard et al., 2021). Kranten melden echter dat leerlingen door de coronapandemie kampen met motivatieproblemen. Docenten constateren bijvoorbeeld dat veel leerlingen “niet in de leerstand zitten” (Laan, 2022), “niet vooruit te branden zijn” (Geerdink, 2023) en soms niet meer naar school gaan (EenVandaag, 2022). Motivatieproblemen zijn echter geen nieuw verschijnsel en bestonden ook voor de coronapandemie. Zo rapporteerde de onderwijsinspectie al in 2015 dat gebrek aan motivatie een probleem vormt in het gehele Nederlandse onderwijsveld (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Ook in andere landen worstelen leerlingen met motivatieproblemen. Zo valt in Zweden één op de vier middelbare scholieren uit door motivatiegebrek (Boström & Bostedt, 2020). Daarnaast tonen diverse studies dat in veel landen de motivatie van leerlingen afneemt tijdens het voortgezet onderwijs (VO; De Smedt et al., 2020; Gnambs & Hanfstingl, 2016; Lee & Kim, 2014). Opvallend is echter dat onderzoek van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; 2016, 2023) aantoont dat juist Nederlandse leerlingen in het VO minder gemotiveerd zijn om te leren en minder vertrouwen hebben in hun vermogen om zichzelf te motiveren dan hun leeftijdsgenoten uit veel andere landen.

Nederlandse media berichten dat verminderde motivatie voornamelijk een probleem is onder leerlingen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo; Peetsma & Van der Veen, 2008). Zo overheerst het beeld dat vmbo-leerlingen leren op school onplezierig

vinden (Van der Neut et al., 2005) en liever met de handen werken (Daenen & Kreuzer, 2022). Anderzijds tonen Vermaas en Van der Linden (2007) aan dat ook veel leerlingen in het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) worstelen met motivatieproblemen en dientengevolge doubleren of uitvallen. Een rapport over leesmotivatie bevestigt dat zowel vmbo- als havoleerlingen minder vaak lezen voor hun plezier dan leerlingen van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo; Dood et al., 2020). Er is echter weinig ander empirisch bewijs voor verminderde motivatie bij vmbo- en havoleerlingen.

Gezien (de)motivatie geassocieerd is met betrokkenheid, welzijn, doorzettingsvermogen, schoolprestaties (Howard et al., 2021) en schooluitval (Boström & Bostedt, 2020) en de onduidelijkheid over motivatieproblemen bij specifiek vmbo- en havoleerlingen, is het belangrijk om de motivatie van deze leerlingen nader te onderzoeken. Dit onderzoek richt zich daarom op de motivatieontwikkeling van vmbo- en havoleerlingen en probeert inzicht te verkrijgen in oorzaken van eventuele motivatieproblemen en motivatieveranderingen, bekeken vanuit het perspectief van leerlingen. Deze inzichten kunnen resulteren in praktische richtlijnen voor pedagogisch en didactisch handelen voor docenten en schoolleiders binnen het vmbo en de havo.

1.2 Theoretisch Kader

1.2.1 Motivatie

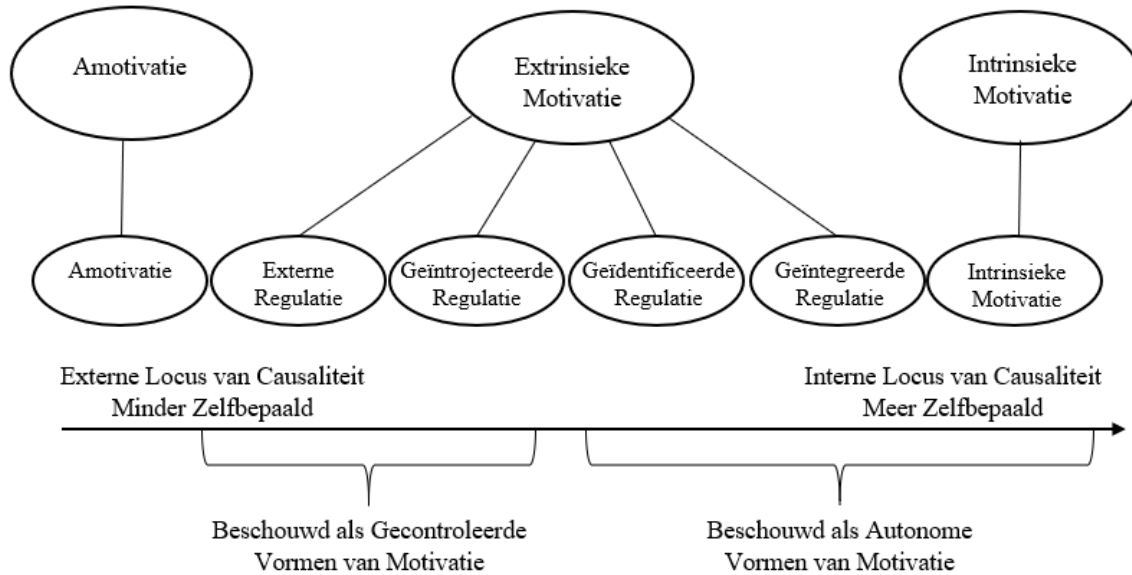
Motivatie stamt af van het Latijnse woord “moveo”, wat bewegen, ageren, uitlokken of beïnvloeden betekent (Usher & Morris, 2012). De interesse in motivatie is de afgelopen decennia toegenomen (Koenka, 2020). Zodoende behoort motivatie tot het meest bestudeerde en het meest omstreden begrip (Hattie et al., 2020). Onderzoek naar motivatie heeft namelijk geresulteerd in uiteenlopende theorieën, die allemaal hun eigen terminologie en concepten hanteren (Urhahne & Wijnia, 2023). Dit is verwarrend (Murphy & Alexander, 2000) en maakt motivatietheorieën ontoegankelijk (Urhahne & Wijnia, 2023). Desondanks bestaan enkele

vooraanstaande motivatietheorieën, waarvan de zelfdeterminatietheorie (ZDT) een belangrijk voorbeeld is (Koenka, 2020; Urhahne & Wijnia, 2023). ZDT is een theorie over motivatie die mensen beschouwt als proactieve wezens, omdat ze van nature streven naar groei (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). De theorie is veel bestudeerd en toegepast in de psychologie. Bovendien ondersteunen diverse meta-analyses de toegepaste betekenis van ZDT in onderwijsomgevingen (Ryan et al., 2022). Derhalve benadert onderhavig onderzoek motivatie vanuit het perspectief van ZDT.

1.2.2 Zelfdeterminatietheorie

Leerlingen hebben diverse motieven om schoolwerk te verrichten. ZDT benadrukt het belang van deze motieven, omdat ze niet allemaal dezelfde kwaliteit van uitkomsten opleveren (Guay, 2022). ZDT onderscheidt verschillende motivatietypen die variëren in autonomie, zelfsturing en in hoeverre gedrag voortkomt uit het zelf (Guay, 2022; Ryan & Deci, 2000a). Deze motivatietypen bevinden zich op een zelfdeterminatiecontinuüm dat zich uitstrekt van amotivatie tot intrinsieke motivatie, met diverse vormen van extrinsieke motivatie tussen deze uitersten (Howard et al., 2017).

Links op het continuüm staat amotivatie, een toestand waarin mensen intentie missen om te handelen (zie Figuur 1; Ryan & Deci, 2000a). Amotivatie manifesteert zich vaak in klaslokalen en ontstaat door een gebrek aan competentiegevoel, ontbrekende waardering voor activiteiten of desinteresse. Amotivatie kan leerlingen negatief beïnvloeden, omdat het negatief geassocieerd is met schoolprestaties, doorzettingsvermogen en welzijn (Howard et al., 2021).

Figuur 1*Motivatie Volgens Zelfdeterminatietheorie*

Noot. Aangepast overgenomen uit “Testing a Continuum Structure of Self-Determined Motivation: A Meta-Analysis”, door J. L. Howard, M. Gagné, & J. S. Bureau, 2017, *Psychological Bulletin*, 143(12), p. 1345. (<https://doi.org/10.1037/bul0000125>). Copyright 2017 door American Psychological Association.

Rechts naast amotivatie staan vormen van gecontroleerde motivatie, die gekenmerkt wordt door gevoelens van dwang en druk (Deci & Ryan, 2000). Gecontroleerde motivatie omvat twee vormen van extrinsieke motivatie: externe en geïntrojecteerde regulatie. Externe regulatie is de minst autonome vorm van extrinsieke motivatie, waarbij gedrag wordt gecontroleerd door externe omstandigheden zoals het verkrijgen van beloningen of het vermijden van straf (Ryan & Deci, 2000a, 2020). Bij geïntrojecteerde regulatie wordt gedrag daarentegen uitgevoerd om gevoelens van trots te bereiken of om schuld- of angstgevoelens te vermijden (Ryan & Deci, 2000b). Naar school gaan om schuldgevoel te vermijden, is hiervan

een voorbeeld (Guay, 2022). Hoewel motivatie voor dergelijk gedrag intern gedreven is, wordt het niet beschouwd als volledig onderdeel van het zelf (Ryan & Deci, 2000b).

ZDT onderscheidt ook autonome motivatie, waarbij handelen vanuit persoonlijke waarde, zinvolheid, interesse en vrijwilligheid centraal staat (Deci & Ryan, 2000). Rechts naast geïntrojecteerde regulatie staan twee vormen van autonome, extrinsieke motivatie: geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie. Bij geïdentificeerde regulatie identificeren individuen zich met de onderliggende waarde van gedrag of vinden ze het persoonlijk belangrijk om gedrag te realiseren (Deci & Ryan, 2000). In klassensituaties gebeurt dit bijvoorbeeld wanneer leerlingen huiswerk maken om ervan te leren (Ryan & Deci, 2020).

Geïntegreerde regulatie, de autonoomste vorm van extrinsieke motivatie, treedt op wanneer de uitvoering van activiteiten congruent is met de kernwaarden en identiteit van individuen (Deci & Ryan, 2000). Naar school gaan, omdat het deel uitmaakt van wie je bent, is een voorbeeld van geïntegreerde regulatie (Ryan & Deci, 2020). Desondanks wordt dit motivatietype doorgaans niet gemeten in onderwijscontexten, omdat de identiteit van jongeren zich nog ontwikkelt (Deci et al., 2013) en geïntegreerde en geïdentificeerde regulatie hierdoor moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn (Howard et al., 2017).

Rechts op het continuüm bevindt zich ten slotte intrinsieke motivatie, een volledig autonome vorm van motivatie, die verwijst naar het uitvoeren van activiteiten omwille van de activiteiten zelf en voortkomt uit interesse, plezier of voldoening (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Hoewel intrinsieke motivatie gerelateerd is aan succes en welzijn van leerlingen, maakt het voor schoolprestaties geen verschil of motivatie intrinsiek of geïdentificeerd is (Howard et al., 2021).

1.2.3 Psychologische Basisbehoeften

Om te verklaren waarom sommige leerlingen autonoom gemotiveerd zijn, terwijl andere leerlingen gecontroleerde redenen voor schoolwerk hebben, verwijst ZDT naar de

bevrediging van psychologische basisbehoeften (Guay, 2022; Ryan et al., 2022). Drie fundamentele basisbehoeften worden onderscheiden: autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000; Ryan et al., 2022). Autonomie verwijst naar de noodzaak om tijdens handelingen een gevoel van keuze, bereidwilligheid en eigenaarschap te ervaren (Guay, 2022; Ryan & Deci, 2020). Competentie gaat over meesterschap en verwijst naar het gevoel dat men kan slagen en groeien (Ryan & Deci, 2020). Verbondenheid betreft ten slotte de wens om positieve relaties op te bouwen met anderen en zich geliefd te voelen (Deci & Ryan, 2000).

De mate waarin deze drie basisbehoeften worden bevredigd, beïnvloedt de motivatie van leerlingen (Deci & Ryan, 2000). Zo leidt vervulling van basisbehoeften tot autonome motivatie (Bureau et al., 2022; Ryan & Deci, 2017). Deze vorm van motivatie is positief geassocieerd met prestaties, doorzettingsvermogen en welzijn, en resulteert in gedrag van leerlingen dat voortkomt uit hun interesse in de activiteit of hun erkenning van de waarde ervan (Deci & Ryan, 2008; Leenknecht et al., 2021). Wanneer basisbehoeften daarentegen worden geschonden, resulteert dit in gecontroleerde motivatie (Howard et al., 2016). In zulke gevallen ervaren leerlingen weinig persoonlijke controle over situaties en sturen externe factoren hun acties (Leenknecht et al., 2021).

1.2.4 Behoefte-Ondersteunende en Behoefte-Ondermijnende Docentbenaderingen

Docenten spelen een belangrijke rol in de bevrediging van basisbehoeften en kunnen autonome motivatie bevorderen via hun instructiestijl (zie Tabel 1; Howard et al., 2024; Leenknecht et al., 2021).

Tabel 1

Beschrijving van Behoefte-Ondersteunende en Behoefte-Ondermijnende Docentbenaderingen

Behoefte-Ondersteunende en Behoefte-Ondermijnende Docentbenaderingen				
Psychologische basisbehoeften	Behoefte-Ondersteunende Docentbenaderingen		Behoefte-Ondermijnende Docentbenaderingen	
	Definitie:	Gedragingen:	Definitie:	Gedragingen:
Autonomie	Autonomie-ondersteuning: Leerlingen handvatten bieden om eigen wilskracht in te zetten en zelfsturing toe te passen	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectief leerling innemen • Keuzes bieden • Relevantie taken uitleggen • Respect tonen • Kritiek toestaan 	Controle: Perspectief leerlingen negeren en hen dwingen te denken of zich te gedragen op een bepaalde manier	<ul style="list-style-type: none"> • Straffen en belonen • Veeleisend zijn • Inspelen op schaamte- en schuldgevoelens • Controlerende taal gebruiken
Competentie	Structuur: Zorgen dat leerlingen effectiviteit ervaren en zelfvertrouwen opbouwen	<ul style="list-style-type: none"> • Duidelijke verwachtingen communiceren • Hulp en ondersteuning bieden • Informatieve feedback geven • Gepaste uitdaging bieden 	Chaos: Weigeren om hulp te bieden en leerlingen aan hun lot overlaten	<ul style="list-style-type: none"> • Ambigue verwachtingen scheppen • Hulp weigeren • Afwachtende houding • Lusteloosheid • Toegeeflijk
Verbondenheid	Betrokkenheid: Leerlingen tonen dat ze persoonlijk gewaardeerd worden en onderdeel zijn van de groep	<ul style="list-style-type: none"> • Warmte en affectie tonen • Beschikbaar zijn voor hulp • Tijd en energie investeren 	Koel: Onvriendelijk en afstandelijk zijn en geen interesse tonen in leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> • Onvriendelijk en koel communiceren • Onverschilligheid • Afstand bewaren • Leerling negeren

Noot. Aangepast overgenomen uit “Motiverend Lesgeven in het Hoger Onderwijs”, door M. Leenknecht, L. Wijnia, R. Rikers, & S. Loyens,

2021, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(3/4), p. 7. (<https://doi.org/10.59532/tvho.v39i3-4.13388>). CC BY 4.0.

Autonomie kan worden bevorderd middels autonomie-ondersteuning (Howard et al., 2024). Dit betekent dat docenten het perspectief van leerlingen innemen, gedachten, gevoelens en gedragingen van leerlingen verwelkomen en zelfregulatie ondersteunen (Reeve, 2009). Ze kunnen dit bereiken door empathie te tonen (Bureau et al., 2022), betekenisvolle keuzemogelijkheden te bieden en ruimte te geven voor interesses, vragen en kritiek van leerlingen (Aelterman et al., 2019; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2020). Het vermijden van dwingende taal (i.e., “je moet”) en relevantie van regels, eisen en verzoeken uitleggen, is ook belangrijk (Bureau et al., 2022; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2020). Wanneer docenten autonomie op deze manier ondersteunen, bevorderen ze meestal ook de basisbehoeften competentie en verbondenheid (Bureau et al., 2022). Autonomie-ondersteunende docenten tonen immers meer interesse in standpunten van leerlingen en kunnen relationele en competentie-gerelateerde problemen hierdoor effectiever aanpakken (Ryan & Deci, 2020).

Docenten kunnen inspelen op de basisbehoefte competentie door structuur te bieden. Om dit te realiseren dienen docenten duidelijke instructies te geven, leerlingen te begeleiden, te ondersteunen en aan te moedigen tijdens leeractiviteiten en hen te voorzien van gepaste uitdagingen en informatieve feedback (Ryan & Deci, 2020; Stroet et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2012). Hierdoor kunnen leerlingen persoonlijke effectiviteit ervaren en zelfvertrouwen opbouwen (Leenknecht et al., 2021). Tot slot is het belangrijk dat docenten persoonlijke waardering tonen en alle leerlingen betrekken bij de groep, wat aansluit bij de basisbehoefte verbondenheid. Docenten kunnen deze betrokkenheid bieden door genegenheid en begrip te tonen, tijd te investeren in leerlingen, betrouwbaar te zijn en beschikbaar te zijn voor hulp (Leenknecht et al., 2021; Stroet et al., 2013).

Docenten kunnen echter ook behoefte-ondermijnende docentbenaderingen toepassen (zie Tabel 1), die basisbehoeften schenden en gecontroleerde motivatie veroorzaken (Howard et al., 2016; Leenknecht et al., 2021). Dergelijke docentbenaderingen worden doorgaans

onbewust gekozen door overtuigingen, gewoonten (Reeve, 2009) en leerlinggedrag. Zo reageren docenten met meer verwaarlozing, dwang en inconsistentie wanneer leerlingen een passieve houding aannemen, wat de passiviteit van leerlingen verder versterkt (Skinner & Belmont, 1993).

Docenten ondermijnen autonomie door controlerend op te treden, waarbij ze hun eigen verwachtingen voorop plaatsen en druk uitoefenen op leerlingen om specifieke gedragingen, gedachten en gevoelens te tonen (Aelterman et al., 2019). Tegelijkertijd kunnen docenten middels chaotisch gedrag het gevoel van competentie schenden. Dergelijk gedrag wordt gekenmerkt door inconsistentie, grilligheid, onvoorspelbaarheid, onbetrouwbaarheid en willekeur (Skinner et al., 2005) en uit zich in een afwachtende houding, onduidelijke verwachtingen, het niet naleven van regels en het in de steek laten van leerlingen (Aelterman et al., 2019). Hierdoor ervaren leerlingen de leeromgeving als verwarrend en twijfelen ze aan zichzelf en hun vaardigheden (Aelterman et al., 2019). Tot slot kunnen docenten ook de basisbehoefte verbondenheid ondermijnen door zich koel te gedragen, dat zich uit in onvriendelijk, afstandelijk, onverschillig en ongeïnteresseerd docentgedrag (Aelterman, 2014).

Het is echter belangrijk op te merken dat chaos ook kan voortkomen uit een intentie tot autonomie-ondersteunend gedrag. Zo kunnen keuzemogelijkheden en het uitlokken van leerlingparticipatie verkeerd uitpakken en leiden tot docentgedrag dat te afwachtend lijkt (Aelterman et al., 2019). Anderzijds kan het bieden van structuur ook nauw verwant zijn aan controle. Het uitleggen van verwachtingen is bijvoorbeeld belangrijk, maar mag niet te controlerend gebeuren.

1.2.5 (De)Motiverende Kenmerken van het Nederlandse Onderwijssysteem

Onderzoek toont dat intrinsieke motivatie van leerlingen afneemt tijdens hun middelbareschooltijd (De Smedt et al., 2020; Gnambs & Hanfstingl, 2016; Lee & Kim, 2014;

Skinner et al., 2008). Dit hangt samen met de mate waarin de schoolomgeving kan voorzien in de basisbehoeften van leerlingen (Gnambs & Hanfstingl, 2016). In Nederland gaan leerlingen na de basisschool naar het VO. Een middelbare school wordt gekozen middels het schooladvies dat door de basisschool wordt verstrekt en het instroomniveau van leerlingen in het VO bepaalt (Peetsma & Van der Veen, 2015). Het VO biedt van praktisch naar theoretisch drie niveaus: vmbo, havo en vwo, waarbij het vmbo verder onderscheid maakt tussen praktijkopleidingen (basis/kader) en theoretischere opleidingen (gemengd/theoretisch; Onderwijsconsument, 2023). Aangezien leerlingkenmerken en onderwijsbehoeften per onderwijsniveau verschillen (Groeneveld et al., 2010; Stichting Leerplan Ontwikkeling [SLO], 2006), zijn interventies om motivatie te bevorderen mogelijk schooltype-afhankelijk. Volgende secties behandelen denkbare verklaringen voor afnemende motivatie in het VO en belichten factoren die motivatie van vmbo- en havoleerlingen beïnvloeden.

1.2.5.1 Autonomie. De Inspectie van het Onderwijs (2019) constateert dat middelbare scholieren weinig zeggenschap hebben over hun leerproces. Ze krijgen namelijk weinig kansen om betekenisvolle keuzes te maken en invloed uit te oefenen op lesstof. Docenten kunnen hierop inspelen door open opdrachten te geven (Van der Veen et al., 2014), maar moeten wel rekening houden met verschillen in onderwijsbehoeften. Zo blijkt uit onderzoek van Groeneveld et al. (2010), dat zowel vmbo-, havo- als vwo-leerlingen graag leren door dingen uit te proberen. Opvallend is echter dat havo- en vwo-leerlingen vaker dan vmbo'ers aangeven dat ze liever iets uitproberen dan een instructie lezen. Ook verlangen havisten en vwo'ers vergeleken met vmbo-leerlingen meer naar zelfstandigheid en vrijheid om zelf te bepalen hoe ze leren (Groeneveld et al., 2010).

Hoewel alle leerlingen, ongeacht schooltype, behoefte hebben aan autonomie (Deci & Ryan, 2000), zijn docenten terughoudend met autonomie-ondersteuning bij leerlingen met risicokenmerken, zoals laagpresteerders, ongemotiveerd, gedragsproblemen, uit kansarme

milieus (Hornstra et al., 2015; Van der Veen et al., 2014). Docenten denken dat deze leerlingen een autonomie-ondersteunende lesstijl niet aankunnen (Van der Veen et al., 2014). Dit resulteert in controlerende docentbenaderingen, waarbij docenten de organisatie en procedures bepalen en leerlingen weinig ruimte geven voor zelfstandig werken en verantwoordelijkheid (Van der Veen et al., 2014).

Dergelijke controlerende benaderingen komen mogelijk meer voor in vmbo- en havo- klassen, aangezien vmbo-leerlingen vaker ongewenst gedrag vertonen, lagere cognitieve capaciteiten hebben en vaker uit kansarme milieus komen (Koerhuis & Oostdam, 2014) en havo-leerlingen vaak geassocieerd worden met lagere cijfers en beperkte motivatie (Klomp & Thielen, 2010). Het is echter belangrijk om juist bij leerlingen met risicokenmerken structuur te bieden binnen een autonomie-ondersteunende context (Vanhoof et al., 2012).

1.2.5.2 Competentie. Aangezien vmbo-leerlingen doorgaans minder zelfstandig zijn inzake leren, informatieverwerking en het uitvoeren van opdrachten, moet deze structuur zich bij vmbo'ers vooral richten op duidelijke, stapsgewijze instructie, ordening van het leerproces en het plaatsen van informatie in de juiste context (Groeneveld & Van Steensel, 2008).

Hoewel havo- en vwo-leerlingen ook sterk verlangen naar instructie, moet instructie bij hen juist meer focussen op het proces en de randvoorwaarden (Groeneveld et al., 2010).

Bovendien werken havo-leerlingen vaak met abstract leermateriaal, dat te hoge eisen stelt aan hun zelfstandigheid en onvoldoende aansluit bij hun behoeften (Klomp & Thielen, 2010; SLO, 2006). Daarom is het ook belangrijk om havo-leerlingen te voorzien van passende uitdagingen en hen te ondersteunen bij de uitvoering van taken door opdrachten te structureren en te verdelen in deelvragen (Klomp & Thielen, 2010; SLO, 2006).

De Inspectie van het Onderwijs (2019) heeft geconstateerd dat het Nederlandse onderwijssysteem veel nadruk legt op toetsen. Deze toetsgerichtheid sluit niet aan bij leerlingbehoefte en neemt het risico van opgelegde onderlinge vergelijking met zich mee

(Martens, 2023). Zo worden leerlingen aan het einde van de basisschool via een eindtoets ingedeeld in “hogere” of “lagere” niveaus, wat kan leiden tot gevoelens van superioriteit bij leerlingen op “hogere” niveaus (i.e., vwo) en gevoelens van minderwaardigheid op “lagere” niveaus (i.e., vmbo; Visser, 2021). Dit kan uiteindelijk resulteren in een verminderd competentiegevoel bij vmbo-leerlingen, wat mogelijk wordt versterkt wanneer ze bij nieuwe toetsen wederom lagere scores behalen (Martens, 2023).

1.2.5.3 Verbondenheid. Toetsgerichtheid bevordert ook onderlinge competitie, waardoor leerlingen gaan geloven dat kennis niet gedeeld, maar benut moet worden om een voorsprong op anderen te krijgen (Martens, 2023). Dit staat haaks op het bevorderen van de basisbehoefte verbondenheid. Desondanks voelen Nederlandse middelbare scholieren zich veilig, gezien en gehoord op school (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Hierbij valt op dat vwo'ers positiever zijn over hun relatie met docenten, dan vmbo'ers en havisten (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

Vmbo-leerlingen verlangen sterk naar herkenning en erkenning, wat deels verklaart waarom ze kritiek uiten op het gebrek aan persoonlijke aandacht en contact met docenten (Groeneveld & Van Steensel, 2008). Ze ervaren dat docenten onvoldoende inzicht hebben in hun persoonlijke situatie en weinig interesse tonen in wie ze zijn als persoon (Groeneveld & Van Steensel, 2008), wat mogelijk ook gerelateerd kan worden aan de basisbehoefte autonomie (e.g., perspectief van leerlingen innemen, empathie tonen). Ook havo-leerlingen hechten waarde aan de relatie met docenten. Zo richten ze zich vaker op het “werken voor de leraar”, terwijl vwo-leerlingen werken voor hun eigen ambities (Klomp & Thielen, 2010; SLO, 2006). Klomp en Thielen (2010) adviseerden havo-docenten daarom zich meer te richten op de leerling dan de lesstof.

1.3 Huidige Studie

Gezien de onduidelijkheid over motivatieproblemen bij vmbo'ers en havisten en hun uiteenlopende onderwijsbehoeften, verkende onderhavig onderzoek de motivatieontwikkeling van deze leerlingen. Het onderzoek gebruikte een kwalitatief onderzoeksdesign, waarbij de storyline-methode is gecombineerd met focusgroep-interviews. Met de storyline-methode, geïntroduceerd door Gergen en Gergen (1986), kunnen deelnemers ervaringen over een bepaald onderwerp in de tijd visualiseren door een lijn te tekenen in een grafiek (Van der Want et al., 2018). Deze methode werd oorspronkelijk ontwikkeld voor het evalueren van het welbevinden van studenten en is later toegepast in andere onderzoeksgebieden (Henze et al., 2009).

De storyline-methode hoort bij de narratieve onderzoekstraditie (Beijaard et al., 1999), die algemene onderwerpen en concepten onderzoekt middels verhalen van individuen (Ormston et al., 2014). Dit onderzoeksdesign paste, omdat het mogelijkheden bood om te onderzoeken hoe vmbo- en havoleerlingen terugkijken op hun motivatie tijdens hun schoolloopbaan. Aangezien veel leerlingen academische en/of sociaal-emotionele uitdagingen ervaren bij de overgang naar de middelbare school (Benner et al., 2017), werd leerlingen gevraagd om hun motivatieontwikkeling gedurende de middelbare schooltijd en de laatste twee jaar op de basisschool te visualiseren. Deze data werden aangevuld met focusgroep-interviews, waardoor leerlingen de kans kregen om te discussiëren, te luisteren naar anderen (Finch et al., 2014) en hun storyline te verfijnen. Deze onderzoeksopzet resulteerde in één centrale onderzoeksvraag: “Hoe kijken vmbo- en havoleerlingen terug op hun motivatie gedurende hun schoolloopbaan en welke kritische factoren hebben hun motivatie voor school beïnvloed?” Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werden drie deelvragen geformuleerd:

- 1 In hoeverre verschillen vmbo- en havoleerlingen van elkaar betreffende hun motivatieontwikkeling gedurende hun schoolloopbaan?
- 2 Hoezeer variëren de kritische factoren die invloed hebben gehad op de motivatieontwikkeling tussen vmbo- en havoleerlingen?
- 3 Op welke manier heeft het al dan niet bevredigen van de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid de motivatie van vmbo- en havoleerlingen beïnvloed?

2. Methode

2.1 Deelnemers

Voor dit onderzoek is een middelbare school in Limburg benaderd met een havo-afdeling en een afdeling vmbo gemengd/theoretisch. Alle leerlingen ($N = 132$) uit zes eindexamenklassen zijn via hun mentor gevraagd om deel te nemen. Deelnemers werden geselecteerd op basis van bereidheid en beschikbaarheid, waardoor *convenience sampling* is toegepast (Creswell & Guetterman, 2021). Om bias te voorkomen, werden leerlingen die na de brugklasperiode van schooltype zijn veranderd uitgesloten van deelname.

Uiteindelijk verklaarden 16 havoleerlingen ($M_{\text{leeftijd}} = 16.44$, $SD_{\text{leeftijd}} = 0.73$; 68.8% vrouw) en 18 vmbo-leerlingen ($M_{\text{leeftijd}} = 15.22$, $SD_{\text{leeftijd}} = 0.43$; 33.3% vrouw) zich bereid om deel te nemen aan dit onderzoek. Deze leerlingen hoefden niet uitgesloten te worden.

Daaropvolgend zijn drie focusgroepen samengesteld met havoleerlingen en drie met vmbo-leerlingen. Tijdens de focusgroep-interviews waren enkele leerlingen afwezig wegens ziekte, waardoor in totaal 12 havoleerlingen ($M_{\text{leeftijd}} = 16.58$, $SD_{\text{leeftijd}} = 0.79$; 66.7% vrouw) en 16 vmbo-leerlingen ($M_{\text{leeftijd}} = 15.19$, $SD_{\text{leeftijd}} = 0.43$; 31.3% vrouw) deelnamen aan de focusgroepen. Elke groep omvatte minstens 4 en hoogstens 6 leerlingen, waardoor werd voldaan aan de vereiste groepsgrootte van minimaal 12 leerlingen per deelnemerscategorie,

verdeeld over elk drie focusgroepen met ten minste 4 deelnemers (Creswell & Guetterman, 2021; Krueger & Casey, 2015).

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

2.2.1 De Storyline-Methode

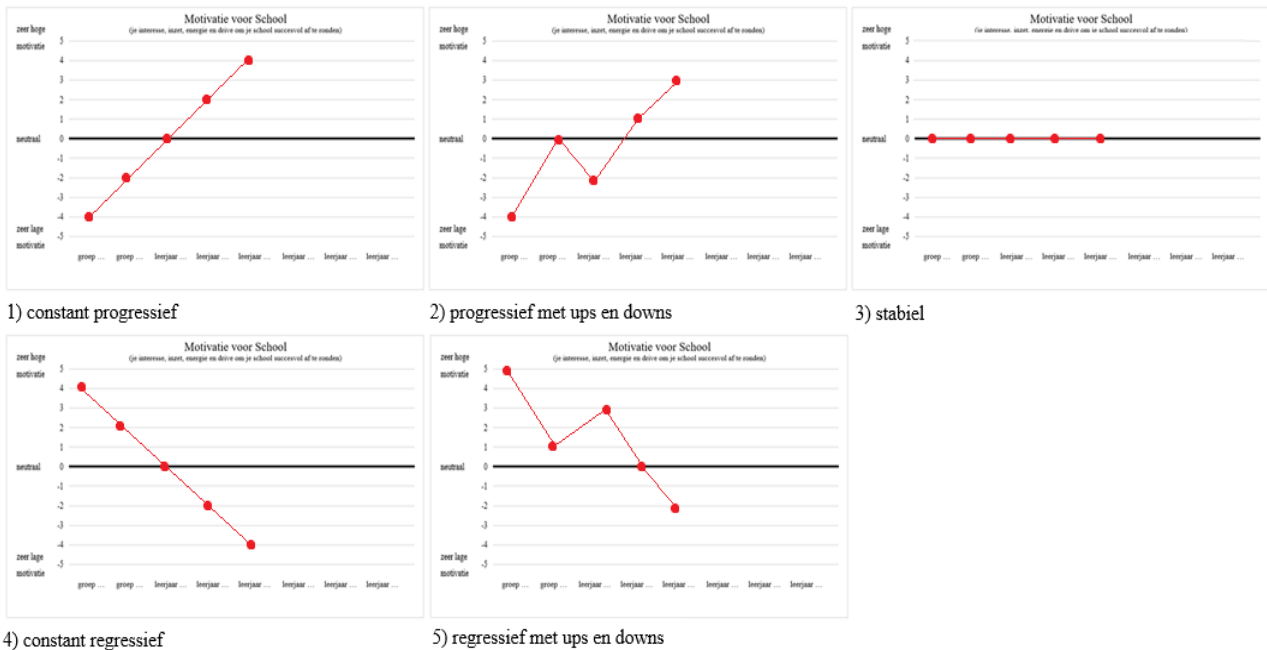
Onderhavig onderzoek onderzocht de motivatieontwikkeling van vmbo- en havoleerlingen middels de storyline-methode. De storyline en bijbehorende instructie werden gepilottest door 10 derdejaars vmbo- en 10 vierdejaars havoleerlingen. Op basis hiervan werden enkele aanpassingen gedaan in het taalgebruik. Vervolgens kregen de onderzoeksdeelnemers de huiswerkopdracht om hun motivatieontwikkeling te visualiseren. Hierbij maakten ze gebruik van een lege grafiek, die is gebaseerd op onderzoek van Scager et al. (2014; zie Bijlage A). De vraag die als leidraad diende tijdens het maken van de storyline was: “Hoe kijk je terug op je motivatie tijdens je middelbare schooltijd en je laatste twee jaar op de basisschool?” Leerlingen noteerden op de x-as van de grafiek hun leerjaren en kenden op de y-as scores toe aan hun motivatie, die konden variëren van -5 (zeer lage motivatie), tot 0 (neutraal) tot +5 (zeer hoge motivatie). Leerlingen begonnen bij het huidige schooljaar en werkten vervolgens terug in de tijd, omdat deze niet-chronologische werkwijze eenvoudiger is (Beijaard et al., 1999).

Bij de interpretatie van de storylines werden vijf categorieën gehanteerd (zie Figuur 2): constant progressief (i.e., storylines die consistent van negatief naar positief verlopen), progressief met ups en downs (i.e., storylines van negatief naar positief met motivatieschommelingen), stabiel (i.e., stabiele storylines), constant regressief (i.e., storylines die van positief naar negatief verlopen; Nilsson & Van Driel, 2010) en regressief met ups en downs (i.e., storylines van positief naar negatief met motivatieschommelingen). De onderzoeker voegde de laatste categorie toe, omdat huidig onderzoek mogelijke afnames in motivatie bestudeert. De onderzoeker en een onafhankelijke beoordelaar categoriseerden alle

storylines, waarbij gestreefd werd naar een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van $\kappa = .80$ (Landis & Koch, 1977).

Figuur 2

Storyline Categorieën



2.2.2 Focusgroep-Interviews

De storyline-methode werd gecombineerd met semigestructureerde focusgroep-interviews, zodat deelnemers hun storyline konden toelichten (Beijaard et al., 1999). Enkele vragen waren voorbereid middels een interviewleidraad, die de belangrijkste onderzoeksthema's en richtinggevende vragen omvatte (zie Bijlage B). Hierdoor kreeg het interview structuur, gaf het ruimte om dieper op antwoorden in te gaan en aanvullende vragen te stellen (Naz et al., 2022).

De focusgroep-interviews duurden maximaal 70 minuten en werden afgenomen op de middelbare school van de leerlingen. Voorafgaand (Stap 0) werd benadrukt dat deelname vrijwillig is en gegevens geanonimiseerd worden. Daarna volgden een toelichting op het

onderzoek en een voorstelrondje. Tot slot werden enkele omgangsregels besproken en werd uitgelegd dat de focusgroep-interviews met een recorder opgenomen zouden worden, waarna de audio-opname werd gestart.

Gedurende het focusgroep-interview stond de vraag “Hoe kijk je terug op je motivatie tijdens je schooltijd?” centraal. Bij aanvang van het interview (Stap 1) ontvingen alle leerlingen de storylines van de aanwezige deelnemers op papier. De openingsvraag luidde: “Wat valt op aan je eigen storyline?” Hierdoor konden alle deelnemers vroeg in het gesprek iets delen (Krueger & Casey, 2015). Daarna dienden leerlingen met elkaar te praten over de vraag “Je hebt scores toegekend aan je motivatie voor de bovenbouw van de middelbare school. Hoe ben je tot deze scores gekomen?” Aansluitend volgde de vraag: “Welke belangrijke gebeurtenissen hebben in de bovenbouw van het VO je motivatie beïnvloed?” De leerlingen werden daaropvolgend aangemoedigd om motivatiescores van andere schooljaren te verklaren. Hierbij werd hen gevraagd eventuele veranderingen in motivatie te verduidelijken (i.e., “In leerjaar 2 stijgt/daalt je lijn naar waarde ... Wat is er in dat leerjaar gebeurd?”). Ook was er aandacht voor overeenkomsten en verschillen tussen storylines (Scager et al., 2013).

Voorafgaand aan het focusgroep-interview bedacht de onderzoeker vragen over de psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid. Als dit onderwerp niet spontaan ter sprake kwam, vroeg de interviewer de leerlingen welke rol de basisbehoeften speelden in hun motivatie voor school (Stap 2). Dit betekent dat de interviewer bijvoorbeeld vroeg: “In hoeverre kun je op school kiezen wat je zelf wilt doen?”, “Hoezeer heb je het gevoel goed te zijn in school?”, “Met wie heb je op school een goede band?” en “In hoeverre zijn deze personen belangrijk voor je?”. Het interview werd vervolgens afgesloten met de vraag: “Wat is voor jou het belangrijkste dat we hebben besproken?” Deze vraag vatte de belangrijkste bevindingen samen en bood de gelegenheid om te informeren of iets ontbrak of

toegevoegd moest worden (Stap 3; Krueger & Casey, 2015). Na het interview konden leerlingen hun storyline aanpassen.

2.3 Procedure

Eén middelbare school in Limburg met een vmbo- en havo-afdeling werd in november benaderd voor deelname aan dit onderzoek. Nadat de school haar deelname middels een toestemmingsverklaring had bevestigd, werd het onderzoeksvorstel ingediend bij het *Research Ethics Committee* (cETO) van de Open Universiteit. Het onderzoek begon na goedkeuring door cETO (d.d. 18 december 2023). Leerlingen ontvingen een informatiebrief van hun mentor. Aansluitend werden leerlingen en ouders van minderjarige leerlingen via een *informed consent* om toestemming gevraagd.

De uitvoerende fase van het onderzoek bedroeg vier weken (zie Tabel 2) en vond tussen de kerst- en carnavalsvakantie plaats, omdat leerlingen in deze periode geen school- of proefexamens hadden en het schooljaar voor eindexamenklassen bijna ten einde was. Bij aanvang van de uitvoerende fase werden havoleerlingen op basis van hun lesrooster toegewezen aan focusgroep 1h, 2h of 3h en vmbo-leerlingen aan focusgroep 1v, 2v of 3v.

Tabel 2

Tijdsverloop Onderzoek

	TIJD			
	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4
Groep 1h	Storyline	Focusgroep		
Groep 2h	Storyline	Focusgroep		
Groep 3h	Storyline	Focusgroep		
Groep 1v		Storyline		Focusgroep
Groep 2v		Storyline	Focusgroep	
Groep 3v		Storyline	Focusgroep	

De focusgroep-interviews werden gedocumenteerd middels aantekeningen en audio-opnames. Door lesuitval werd het interview met Groep1v verplaatst naar Week 4. Na afloop van dit interview werd bepaald dat saturatie was bereikt. Zodoende werd de uitvoerende fase in Week 4 afgesloten, waarna alle deelnemers een debriefingsbericht ontvingen.

2.4 Data-Analyse

Bij de analyse van de storylines werd een categorisatiesysteem met vijf categorieën gebruikt: constant progressief, progressief met ups en downs, stabiel, constant regressief en regressief met ups en downs (zie Figuur 2; Nilsson & Van Driel, 2010). De storylines werden door twee beoordelaars gecategoriseerd, waarbij een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van $\kappa = .80$ werd nagestreefd (zie Resultaten). Daarna volgde een systematische analyse van de focusgroep-interviews. Om tot een valide en betrouwbare analyse te komen, werden vooraf een planning en analysestrategie opgesteld en gedocumenteerd (Krueger & Casey, 2015). Zodoende werd besloten de focusgroep-interviews in verschillende stappen te analyseren: (1) transcriberen data, (2) data-analyse, (3) coderen data, (4) identificeren en ontwikkelen thema's en (5) opstellen codeerschema (Creswell & Guetterman, 2021). Eerst werden opnames van de focusgroep-interviews getranscribeerd met behulp van Amberscript. Vervolgens werden de data geanalyseerd middels ATLAS.ti. Om een dieper begrip van de data te krijgen, werden transcripties herhaaldelijk gelezen. In de daaropvolgende coderingsfasen werd een inductieve en deductieve coderingsaanpak toegepast, waarbij autonomie, competentie en verbondenheid fungeerden als coderingscategorieën en tevens werd gezocht naar andere thema's.

Tijdens de eerste fase (open coderen) werden transcripten doorgelezen en codes toegewezen aan tekstfragmenten. Deze codes toonden het belangrijkste thema van elk fragment. In de tweede fase (axiaal coderen) werden codes uit de eerste coderingsfase met elkaar vergeleken en samengevoegd tot zeven overkoepelende hoofdthema's:

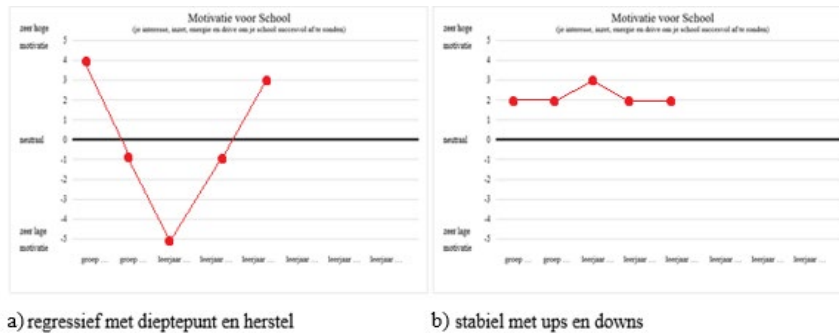
(1) onderwijssysteem, (2) coronapandemie, (3) sociale ontwikkeling, (4) persoonlijke omstandigheden, (5) autonomie, (6) competentie en (7) verbondenheid. In de laatste fase (selectief coderen) werden verbanden en relaties tussen thema's gelegd (Creswell & Guetterman, 2021), waarna een codeerschema werd opgesteld waarin de zeven hoofdthema's, bijbehorende subthema's en citaten zijn weergegeven (zie Bijlage C). Ten behoeve van de validiteit en betrouwbaarheid, is dit codeerschema herhaaldelijk besproken met de senior onderzoeker.

3. Resultaten

3.1 Storylines

De storylines visualiseren de motivatieontwikkeling van vmbo- en havoleerlingen en de verschillen tussen beide schooltypen. Ze werden geclassificeerd middels vooraf bepaalde categorieën (zie Figuur 2), waarbij de onderzoeker en onafhankelijke beoordelaar een overeenstemming van $\kappa = .79$ bereikten. Bij het bespreken van de verschillen werd echter besloten twee categorieën toe te voegen om beter aan te sluiten bij de getekende patronen (zie Figuur 3): (a) regressief met dieptepunt en herstel en (b) stabiel met ups en downs.

Regressieve storylines met dieptepunt en herstel verlopen van positief naar negatief, bereiken een dieptepunt en verlopen vervolgens consistent progressief, eindigend op of nabij de hoogste motivatiewaarde. Stabiele storylines met ups en downs beginnen en eindigen op dezelfde waarde en vertonen motivatieschommelingen.

Figuur 3*Toegevoegde Storyline Categorieën*

Aansluitend werden de storylines opnieuw geclassificeerd door de onderzoeker en een andere onafhankelijke beoordelaar. Deze onafhankelijke beoordelaar had geen voorkennis van de aangebrachte wijzigingen en het categorisatiesysteem (zie Bijlage D). Substantiële overeenstemming werd bereikt tussen de beoordelaars ($\kappa = .87$) en discrepanties werden opgelost middels discussie.

Tabel 3 toont hoe vaak verschillende categorieën voorkwamen bij vmbo- en havoleerlingen. Meer dan een derde van de totale steekproef tekende regressieve storylines met ups en downs, terwijl iets minder dan een derde progressieve storylines met ups en downs had. Het resterende derde deel bestond voornamelijk uit regressieve storylines met dieptepunt en herstel, aangevuld met enkele storylines die stabiliteit met ups en downs, constante progressie of constante regressie vertoonden.

Tabel 3*Classificatie Storylines*

Storyline categorie	Schooltype					
	Vmbo N = 18		Havo N = 16		Totaal N = 34	
1) Constant progressief	1	5.6%	0	0 %	1	2.9%
2) Progressief met ups en downs	6	33.3%	4	25 %	10	29.4%
3) Stabiel	0	0%	0	0 %	0	0%
4) Constant regressief	1	5.6%	0	0 %	1	2.9%
5) Regressief met ups en downs	8	44.4%	6	37.5 %	14	41.2%
6) Regressief met dieptepunt en herstel	0	0%	6	37.5 %	6	17.6%
7) Stabiel met ups en downs	2	11.1%	0	0 %	2	5.9%

Noot. Vmbo = voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs.

Uit de analyse van storylines blijkt dat havoleerlingen drie soorten storylines tekenden: progressieve en regressieve storylines met ups en downs en regressieve storylines met dieptepunt en herstel. Vmbo-leerlingen tekenden daarentegen ook constant progressieve, constant regressieve en stabiele lijnen met ups en downs. Het valt echter op dat vmbo'ers vaker regressieve en progressieve storylines met ups en downs hadden dan havoleerlingen. Havisten tekenden daarentegen vaker regressieve storylines met dieptepunt en herstel (zie Tabel 3).

3.2 Focusgroep-Interviews

Dit onderzoek omvatte zes focusgroepen, waarvan Tabel 4 de samenstelling weergeeft. Middels focusgroepen konden leerlingen hun storyline toelichten en werd onderzocht welke kritische factoren hun motivatieontwikkeling beïnvloedden en welke invloed psychologische basisbehoeften hadden. Zodoende werden leerlingen allereerst bevraagd over hun motivatieontwikkeling in de bovenbouw van het VO en gebeurtenissen die hun motivatie beïnvloedden. Daaropvolgend werd teruggewerkt in de tijd (Beijaard et al.,

1999), waarbij leerlingen dezelfde vragen beantwoordden over de onderbouw van het VO en de basisschoolperiode.

Tabel 4

Deelnemersaantal Focusgroepen Uitgesplitst Naar Geslacht

Focusgroep	Schooltype	Aantal deelnemers		
		Man <i>n</i> = 15	Vrouw <i>n</i> = 13	Totaal <i>N</i> = 28
1h	Havo	2	2	4
2h	Havo	2	2	4
3h	Havo	0	4	4
1v	Vmbo	5	0	5
2v	Vmbo	2	3	5
3v	Vmbo	4	2	6

Noot. Vmbo = voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs.

Tijdens de analyse van interviews werden vier kritische factoren geïdentificeerd: onderwijssysteem, coronapandemie, sociale ontwikkeling en persoonlijke omstandigheden. Leerlingen spraken daarnaast over de invloed van psychologische basisbehoeften op motivatie (zie Bijlage C). Bevindingen worden hieronder weergegeven, waarbij “FG” verwijst naar focusgroepen en “L” naar leerlingen.

3.2.1 Onderwijssysteem

Toen leerlingen werd gevraagd om hun storyline te duiden, herkenden ze vijf kritische factoren gerelateerd aan het onderwijssysteem. De eerste factor, afronding middelbareschooltijd en aanmelding vervolgopleiding, had volgens alle focusgroepen een positieve invloed op motivatie. De meerderheid van de vmbo- en havoleerlingen meldde dat dit ook zichtbaar was in hun storyline door hogere motivatiewaarden in het eindexamenjaar.

Leerlingen in FG3h vertelden bovendien dat hun interesse in bepaalde vakken is vergroot sinds ze staan ingeschreven voor een vervolgopleiding:

“Mijn motivatie komt eigenlijk door... Ik heb vrij recent een intakegesprek gehad voor mijn vervolgopleiding.” FG3v, L6

“[...] Ik weet dat ik er in de toekomst wat aan heb. En ja, het is leuk voor mij [...].” FG3h, L4

Alle focusgroepen noemden leerjaar 3 als tweede kritische factor. Hoewel deze factor de motivatieontwikkeling negatief beïnvloedde, verschilden de redenen hiervoor tussen vmbo- en havoleerlingen. Zo vertelden havisten dat ze veel nieuwe, oninteressante vakken kregen in hun laatste jaar van de onderbouw, terwijl vmbo'ers de leerstof in hun eerste jaar van de bovenbouw als omvangrijker en moeilijker ervaarden:

“Leerjaar 3 was het [motivatie] gewoon echt gekelderd, want je kreeg wel meer vakken erbij [...].” FG2h, L1

“En als je dan in de 3e komt [...], dan moet je gelijk omschakelen want dan is het veel meer [...].” FG1v, L5

De profielkeuze in de onderbouw van het VO beschouwden leerlingen als derde kritische factor. Zo werd in alle focusgroepen benoemd dat het prettig is om een vakkenpakket te kiezen en vertelden FG1h en FG3v dat interessante vakken hun motivatie positief beïnvloedden. FG3v benoemde dat ze de profielkeuze liever op latere leeftijd hadden gemaakt. Bovendien bemerkten FG3h, FG1v en FG2v dat er geen volledige keuzevrijheid was, omdat elk profiel verplichte vakken had:

“Ik vond dat echt heel fijn [...]. Dat ik zelf mijn vakkenpakket kon kiezen.” FG3v, L3

“Ik vond het jammer dat ik niet alles kon laten vallen.” FG2v, L3.

Het vierde kritische moment betreft de overgang naar het VO. Hoewel leerlingen in FG3h en FG2v het verlaten van de basisschool spannend vonden, rapporteerden focusgroepen, behalve FG3h, dat ze de frisse start op de middelbare school als positief ervaren. Dit was volgens vmbo- en havoleerlingen ook zichtbaar in hun storyline door hogere motivatiewaarden in de brugklas:

“Uit de grafiek van mij te zien... Dat echt die frisse start mij voornamelijk helpt. Dus naar een nieuwe school.” FG1h, L2

Behalve FG1h, benoemden focusgroepen een laatste kritische factor: schooladvies. Hierbij waren verschillen waarneembaar tussen vmbo- en havoleerlingen. Zo vertelden havoleerlingen in tegenstelling tot vmbo-leerlingen dat zij door eigen vooroordelen en opvattingen van hun ouders een vmbo-advies associeerden met slechtlerende leerlingen die met hun handen werken, van buitenlandse afkomst zijn of veel feesten, drinken en roken. In dit kader benoemden havisten trots te zijn op hun schooladvies en te willen bewijzen dat ze het niveau aankunnen. Vmbo-focusgroepen deelden daarentegen voornamelijk gevoelens van teleurstelling, vanwege onvervulde verwachtingen, lage schooladviezen of vergeefse pogingen in een vmbo/havo-brugklas:

“Hun mening is dan dat vmbo vooral voor de mensen is die niet fatsoenlijk kunnen leren [...]” FG3h, L3

“[...] Moest ik meteen veel lager [...]. Was gewoon weer teleurstellend.” FG2v, L2

Tot slot benoemden individuele leerlingen enkele andere factoren die hun motivatieontwikkeling beïnvloedden. Sommige vmbo- en havoleerlingen vertelden dat het

uitzicht op doubleren aanspoorde tot leren, terwijl anderen juist aangaven dat het demotiveerde. Ook vond een leerling in FG1h cijfers te bepalend. In FG2h werd bovendien benoemd dat onderlinge vergelijking op de basisschool demotiveerde, terwijl een leerling in FG3h tijdens de basisschoolperiode juist genoot van wedstrijdjes om het hoogste cijfer. Ten slotte ervaaarden alle vmbo-focusgroepen en FG1h druk vanwege de hoeveelheid toetsen:

“Toen ik wist [...] dat ik bleef zitten. Toen was de motivatie echt gewoon 0.”

FG1h, L3

“Als je thuiskomt denk je oh ik moet nog leren. Ik heb volgende week dit proefwerk of dat proefwerk of wanneer was nou [...]?” FG2v, L4

3.2.2 Coronapandemie

Behalve FG2v, identificeerden focusgroepen de coronapandemie als een kritische factor die de motivatieontwikkeling in de onderbouw van het VO negatief beïnvloedde. Zowel vmbo- als havoleerlingen deelden negatieve ervaringen met het thuisonderwijs. Zo sprak FG1h over afleiding en gebrek aan ondersteuning, terwijl FG1v nabijheid van docenten, ritme en afwisseling miste. Daarnaast spraken FG2h, FG3h en FG3v over het gemis van sociale contacten:

“[...] En je had geen vrienden en je moest gewoon thuiszitten [...]. En dat was niet leuk.” FG3v, L1

Tegelijkertijd rapporteerden focusgroepen dat ze tijdens de pandemie tevreden waren met de online-lessen vanwege verminderde druk door kortere lesdagen, meer vrije tijd, makkelijkere toetsen en mogelijkheden tot spieken, kletsen en gamen tijdens lessen. Leerlingen benadrukten echter dat ze dit tegenwoordig niet meer als positief beschouwen. Zo vertelden FG2h en FG1v dat hun werkhouding tijdens de coronapandemie heeft geresulteerd

in negatieve langetermijneffecten zoals luiheid, achterstanden, lagere resultaten en concentratieproblemen:

“Dan denk je chill, je hoeft niks te doen, maar uiteindelijk heb je er niet zoveel aan.”

FG1v, L1

“Hebben eigenlijk de meeste nu nog steeds echt last van die grote achterstand en de concentratieproblemen en zo.” FG2h, L4

3.2.3 Sociale Ontwikkeling

Alle focusgroepen zagen klasgenoten als een kritische factor die hun motivatie op verschillende momenten in hun schoolloopbaan beïnvloedde. Leerlingen in FG1h, FG2v en FG3v vertelden dat hechte klassen het plezier in school vergroten, terwijl FG2h opmerkte dat onprettige klassen het tegenovergestelde effect hebben. FG2h en FG3h benoemden bovendien dat gezellige en drukke klassen zorgen voor afleiding en ervan weerhouden te studeren:

“In de 4^e had ik echt heel weinig motivatie, want [...] onze klas was ook wel heel druk.” FG2h, L2

Afgezien van FG1h, bemerkten leerlingen ook dat vrienden een kritische rol spelen in hun motivatie. Zo vertelden leerlingen dat (nieuwe) vrienden een reden vormen om naar school te gaan en je kunnen stimuleren om op te letten tijdens lessen. Tegelijkertijd benoemden dezelfde focusgroepen dat vrienden kunnen bijdragen aan verminderde concentratie, afleiding of stress. FG1h, FG3h en FG2v vertelden bovendien dat een gebrek aan vriendschappen juist demotivatie kan veroorzaken. Onderstaande citaten illustreren dat de momenten waarop vrienden van invloed waren op de motivatieontwikkeling per leerling verschilden:

“In de 2^e had ik nieuwe vrienden gemaakt. [...] En dan had ik eigenlijk wel zin om weer naar school te gaan.” FG2h, L4

“Toen was ik meer bevriend geraakt met mensen hier op school. Gaf ik meer om mijn vrije tijd. En ja, toen ging het eigenlijk een beetje mis in het 3^e jaar.” FG3v, L6

“Vanaf groep 6 moest ik van school wisselen. Toen was het [...] als ik dadelijk echt met niemand bevriend raak of zo. Dan had ik misschien geen zin in school gehad [...]” FG1h, L1

Behalve FG1h en FG1v, spraken focusgroepen ook over situaties die hun schoolinspanningen beïnvloedden. Zo rapporteerden havoleerlingen dat ouders die praten over cijfers, helpen met leren of bijles regelen als ondersteunend worden ervaren. Vmbo'ers vertelden in tegenstelling tot havisten het vooral te waarderen als ouders hen aansporen tot leren. Twee leerlingen uit FG3h en FG2v benoemden echter dat ouders die te veel focussen op cijfers en straffen juist demotiveren:

“Ja, mijn moeder heeft mij zelfs moeten inschrijven voor echt een soort bijles. [...] En dat heeft me echt super veel geholpen.” FG2h, L4

“Ja mijn ouders zijn ook zo van ja ga leren. En als ik dan te veel op mijn telefoon zit, doen ze mijn telefoon op slot.” FG3v, L1

“Ik had zeg maar een regel: alles onder de 6 is een ovoldoende en was ik een maand m'n telefoon kwijt en niet naar buiten. Maar daar kreeg ik echt geen motivatie van.” FG2v, L3

Tot slot spraken leerlingen over afleiding. FG1h en FG3h benoemden dat familieleden soms afleiden van schoolwerk, terwijl FG3h, FG2v, FG3v spraken over afleidende effecten

van online-activiteiten, zoals sociale media en games. In FG2v en FG3v werd bovendien gesproken over bijbaantjes en sportactiviteiten, wat volgens vmbo-leerlingen resulteerde in minder tijd voor schoolwerk:

“Moet ik gaan werken en dan kom ik terug [...]. Maar dan ben ik ook kapot. Dan heb ik ook echt geen zin om gewoon iets te doen.” FG3v, L2

3.2.4 Persoonlijke Omstandigheden

Afgezien van FG1h, gaven enkele leerlingen voorbeelden van persoonlijke omstandigheden die demotiveerden of afleidden van school. Hoewel de omstandigheden en de momenten waarop ze zich voordeden in hun schoolloopbaan verschilden per leerling, beschouwden leerlingen ze als kritische factoren in hun motivatieontwikkeling. Zo vertelden FG2h, FG3h en FG2v over mentale problemen, terwijl twee vmbo'ers in FG1v en FG3v de negatieve invloed van leerstoornissen bespraken. Ook spraken leerlingen in FG2v over langdurige ziekte en vertelden FG3h, FG2v en FG3v over onrustige thuissituaties door zieke familieleden, sterfgevallen of gescheiden ouders:

“[...] Toen had ik dyslexie. Toen moest ik extra hard gaan werken [...]. En toen is denk ik mijn motivatie bij groep 7 en 8 daar een beetje door weggegaan.” FG1v, L1

“Ja, ik heb vorig jaar pfeiffer gehad. [...] en gewoon door thuissituaties en gewoon mentale dingen, die dan het iets verminderen om te gaan leren. [...]” FG2v, L1

3.2.5 Autonomie

Leerlingen vertelden weinig over de invloed van psychologische basisbehoeften op hun motivatieontwikkeling, waardoor de interviewer gerichte vragen stelde over dit onderwerp (zie Bijlage B). Toen leerlingen werd gevraagd naar hun ervaringen met autonomie tijdens hun schooltijd, noemden ze enkele autonomie-ondersteunende elementen

zoals keuzevrijheid en ruimte voor eigen inbreng. In dit verband spraken alle havoleerlingen over 20/80, een praktijkgericht schoolvak waarbij leerlingen projectmatig werken, terwijl vmbo-leerlingen uit FG1v en FG2v verwezen naar praktijkvakken en keuzewerktijd:

“Ik had vorig jaar 20/80 Arts en dat was al sowieso heel veel vrijheid, want ik mocht zelf mijn groepje bedenken. [...] En ik mocht gewoon eigenlijk letterlijk bepalen wat ik het hele jaar ging doen. [...]” FG3h, L1

“Ja, met het vak DVPR [Dienstverlening en Producten] ook. Dan heb je wel een opdracht, maar daar laten ze je dan wel je eigen keuzes binnen maken [...]” FG2v, L4

Leerlingen gaven weinig voorbeelden van autonomie-ondersteuning in andere lessen. FG2v deelde wel ervaringen over een docent die kritiek verwelkomt. Daarnaast vertelden focusgroepen, behalve FG2h, dat sommige docenten aansluiten bij interesses of relevantie van lesmateriaal verduidelijken. Bovendien benoemden FG1h en FG3h variatie in werkvormen:

“Dat ze ook openstaat voor commentaar op haar.” FG2v, L4

“[...] Of dingen door middel van een spelletje of een quiz of zo leren.” FG2h, L3

Alle focusgroepen deelden daarnaast ervaringen van beperkte autonomie. Factoren die hieraan bijdroegen, waren begrensde mogelijkheden voor zelfgestuurd en ontdekkend leren, voorkennis over oninteressante vakken in het dagrooster, beperkte variatie in werkvormen, geringe keuzevrijheid en onduidelijkheid over relevantie van leerstof. FG1v en FG3v ervoeren bovendien het aantal praktijklessen als beperkt. Daarnaast werd, afgezien van FG1h en FG3v, gesproken over straffen en controlerend taalgebruik, wat volgens leerlingen leidde tot demotivatie:

“Op woensdag hadden we dan muziek. En dan heb je de hele dag al geen zin in woensdag, omdat je dat ene uur muziek hebt.” FG1v, L1

“Dan gaan ze zeggen bij de huiswerkcontrole als je het [huiswerk] niet hebt, moet je een uur nablijven. Ja, dat geeft niet echt motivatie.” FG3h, L2

Ten slotte vergeleken alle vmbo-focusgroepen de basisschool met het VO. Twee vmbo-focusgroepen beschouwden de basisschool als afwisselender door spelend leren of excursies, terwijl FG3v de basisschool juist eentonig vond:

“Op de basisschool zat je in één lokaal de hele dag en dan nu elke keer na 45 minuten ga je naar een ander leslokaal, krijg je een nieuwe docent, leer je die docent beter kennen, nieuwe vakken. [...]” FG3v, L6

3.2.6 Competentie

Toen leerlingen werd gevraagd in hoeverre zij het gevoel hebben gehad goed te zijn in school, rapporteerden alle focusgroepen dat dit gevoel werd beïnvloed door behaalde toetsresultaten en de waargenomen moeilijkheidsgraad van school. Leerlingen benoemden gemotiveerd te worden door goede toetsresultaten en eenvoudig huis- of leerwerk, maar frustratie te ervaren bij tegenvallende cijfers en moeilijk schoolwerk:

“[...] Ja, dat zorgt gewoon voor veel betere motivatie. Als je denkt: ik kan het en het is wel makkelijk [...]” FG1v, L3

“Als je heel veel geleerd hebt en je haalt dan een 5. Dan denk ik: [...] Waar leer ik voor?” FG2v, L4

Deelnemers in alle focusgroepen benoemden bovendien weleens uitdaging te missen, omdat ze soms weinig inspanning hoefden te leveren voor goede resultaten en examendruk in

voorexamenjaren ontbrak. Tegelijkertijd ervaaarden FG2h, FG1v en FG3v aanwezige examendruk juist als iets negatiefs:

“Ja, leerjaar 4 gaat ook wel echt een beetje als een sneltrein [...]. Als je dan één keer iets mist, één keer te laat komt of één keer een opdracht niet hebt gemaakt of zo. Dan heb je echt het gevoel dat je dan alweer zo ver achterstaat. En dan ben je ook weer een beetje die motivatie kwijt [...].” FG3v, L5

Ten slotte bespraken focusgroepen nog enkele andere voorbeelden van competentie-frustratie: lange of slechte uitleg, beperkte begeleiding bij planning van leerwerk, verminderd vertrouwen in groeipotentie en onduidelijkheid over mogelijke verbeterpunten door het uitblijven van toetsresultaten:

“Ze legde niet fatsoenlijk uit [...].” FG1v, L1

“[...] En dan had ik daar een docent voor die dan ook heel lang deed over het nakijken. En dan wist je ook niet waar de moeilijkheden lagen.” FG3v, L4

Leerlingen uit FG2h en FG3h bespraken daarnaast het hardop voorlezen van cijfers en inconsequent en afwachtend docentgedrag. Tegelijkertijd vertelden deze focusgroepen dat ze individuele begeleiding, ondersteuning bij planning en vertrouwen van docenten in hun groeipotentieel juist als positief ervaaarden:

“Want bij kunstgeschiedenis waren er heel veel onvoldoendes in het begin.

Maar toen hebben de docenten de hele tijd gezegd van oefenen en dan komt het uiteindelijk wel goed.” FG3h, L1

3.2.7 *Verbondenheid*

Ten slotte vertelden deelnemers van alle focusgroepen dat een goede band met docenten resulteerde in leukere lessen. Vmbo-focusgroepen voegden hieraan toe dat dit ook leidde tot betere resultaten, gevoelens van vertrouwdheid bij docenten, meer motivatie en inzet, terwijl een slechte band het tegenovergestelde effect had. Bij havoleerlingen sprak alleen FG2h over een slechte relatie met docenten, waarbij ze aangaven bang te zijn om vragen te stellen:

“Dat maakt de lessen veel leuker. Als je de les al binnenkomt en je ziet die docent waar je het gewoon heel goed mee kan vinden al staan [...]” FG1h, L4

“Als je de docent niet leuk vindt, dan denk je ook gewoon bij jezelf van dat je niet zo veel gaat doen [...]” FG1v, L2

“Bij sommige docenten ben je bang om gewoon een vraag te stellen, omdat je denkt: domme vraag.” FG2h, L2

In tegenstelling tot havo-focusgroepen vertelden vmbo-focusgroepen het belangrijk te vinden dat docenten investeren in de relatie met leerlingen middels grapjes of ontspanningsmomenten tijdens lessen. In dit verband deelde een leerling uit FG3v het niet fijn te vinden als docenten zich uitsluitend richten op lesstof:

“[...] Sommige docenten, die leven dan zo in hun eigen ding. Gewoon, die letten op wat hun moeten doen [...]. Ja, daar ga ik dan ook niet echt naar luisteren.” FG3v, L5

Focusgroepen gaven daarnaast nog enkele andere voorbeelden van betrokken of koel docentgedrag. Behalve FG1v, vertelden leerlingen over betrokken, meedenkende of enthousiaste docenten die een positieve invloed hadden op hun motivatie. Anderzijds werden

in FG2h, FG3h en FG2v voorbeelden gegeven van docenten met een negatieve uitstraling. Bovendien illustreerde een leerling in FG3v hoe invaldocenten zijn motivatie negatief beïnvloedden:

“En dan hadden we steeds een ander gezicht voor de klas en ook niemand die bleef als aanspreekpunt of iets.” FG3v, L4

4. Discussie

Gezien (de)motivatie geassocieerd is met betrokkenheid, welzijn, doorzettingsvermogen, schoolprestaties (Howard et al., 2021) en schooluitval (Boström & Bostedt, 2020) en de onduidelijkheid over motivatieproblemen bij specifiek vmbo- en havoleerlingen, heeft onderhavig onderzoek de motivatieontwikkeling van deze leerlingen onderzocht, met als doel inzicht te verkrijgen in oorzaken van motivatieproblemen en verschillen in motivatie tussen vmbo'ers en havisten.

4.1 Beantwoording Onderzoeksvragen

4.1.1 *Motivatieontwikkeling*

De storylines beantwoorden de deelvraag: “In hoeverre verschillen vmbo- en havoleerlingen van elkaar betreffende hun motivatieontwikkeling gedurende hun schoolloopbaan?” Het springt in het oog dat zowel vmbo'ers als havisten geen stabiele lijnen tekenden, wat aangeeft dat leerlingen van beide schooltypen gedurende hun schoolcarrière motivatieschommelingen ervaarden. Het merendeel van de storylines werd daarnaast als regressief geclassificeerd (i.e., constant regressief, regressief met ups en downs, regressief met dieptepunt en herstel). Dit wijst erop dat de motivatie van de meeste leerlingen tijdens hun schoolloopbaan daalde, wat aansluit bij bevindingen uit diverse studies die aangeven dat

motivatie gedurende de middelbareschooltijd afneemt (De Smedt et al., 2020; Gnams & Hanfstingl, 2016; Lee & Kim, 2014; Skinner et al., 2008).

Het valt echter op dat havisten vaker dan vmbo'ers storylines tekenden die als regressief geclassificeerd werden. Dit strookt met de bevindingen van Vermaas en Van der Linden (2007), die stellen dat veel havoleerlingen worstelen met motivatieproblemen. Deze uitkomst staat daarentegen haaks op de heersende opvatting dat verminderde motivatie voornamelijk een probleem is onder vmbo'ers (Peetsma & Van der Veen, 2008; Van der Neut et al., 2005). Toch wordt deze opvatting in huidig onderzoek tegengesproken, aangezien vmbo-leerlingen ook meer progressieve storylines tekenden dan havoleerlingen (i.e., constant progressief, progressief met ups en downs). Deze onderzoeksresultaten kunnen mogelijk verklaard worden doordat de negatieve beeldvorming omtrent vmbo-leerlingen onjuist is. Er bestaat immers weinig empirisch bewijs voor een verminderde motivatie bij vmbo'ers. Ook spreken de media steeds vaker over het onterechte imago van het vmbo (VO-raad, 2022).

Gebaseerd op de storylines kan dus geconcludeerd worden dat de motivatie van zowel vmbo- als havoleerlingen niet stabiel is gebleven gedurende hun schoolloopbaan. Ook is bij de meerderheid van de leerlingen een afname in motivatie te zien. Uitgaande van de storylines kan tevens gesteld worden dat vmbo'ers minder vaak een daling en vaker een stijging in motivatie visualiseerden dan havisten. Dit staat in contrast met het heersende beeld in de samenleving over de motivatie van vmbo-leerlingen.

4.1.2 Kritische Factoren

De focusgroep-interviews geven antwoord op de deelvraag: "Hoezeer variëren de kritische factoren die invloed hebben gehad op de motivatieontwikkeling tussen vmbo- en havoleerlingen?" Uit de resultaten blijkt dat vmbo'ers en havisten slechts op vier punten van elkaar verschillen: leerjaar 3, nabijheid van docenten tijdens de coronapandemie, schooladvies en ouderlijke ondersteuning. Zowel vmbo- als havoleerlingen bestempelden het derde leerjaar

als een kritische factor in hun motivatieontwikkeling. De redenen hiervoor verschilden echter. Zo raakten vmbo-leerlingen gedemotiveerd door moeilijkere en omvangrijkere leerstof, terwijl havoleerlingen de vele verplichte vakken als belastend beschouwden. Mogelijk ervaren vmbo'ers de leerstof in leerjaar 3 als anders, omdat bovenbouwleerlingen niet-academische activiteiten belangrijker gaan vinden (e.g., sporten, vrienden; Otis et al., 2005). Dit bevestigden vmbo-leerlingen ook in de focusgroepen middels uitspraken over sociale media, bijbaantjes en sport. Daartegenover kan het gevoel van havisten voortkomen uit de dichtgetimmerde curricula die opgelegd worden door de overheid (Dijkgraaf, 2022).

De ervaringen tussen vmbo- en havoleerlingen inzake de coronapandemie verschilden op één punt: enkele vmbo'ers misten de nabijheid van docenten, terwijl havisten dit niet benoemden. Dit kan deels worden verklaard doordat tijdens online-lessen voornamelijk de vakinhoud centraal stond (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Tijdens de focusgroep-interviews benadrukten vmbo-leerlingen echter dat ze docenten waarderen die investeren in een goede band.

Ook de ervaringen omtrent het schooladvies varieerden. Vmbo-leerlingen waren veelal teleurgesteld door een laag of slecht advies. Daartegenover overheerste bij havoleerlingen een gevoel van trots. Dit strookt met de bevindingen van Visser (2021), die stelt dat het onderscheid tussen "hogere" en "lagere" niveaus bijdraagt aan gevoelens van superioriteit en minderwaardigheid. Ten slotte had het vierde verschil betrekking op ouderlijke aanmoediging. Vmbo-leerlingen vertelden het te waarderen als ouders hun aanmoedigen om te studeren, terwijl havoleerlingen dit niet benoemden. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat vmbo-leerlingen minder geneigd zijn zichzelf te motiveren tijdens het leerproces (Van der Neut et al., 2005).

Andere kritische factoren die tijdens focusgroep-interviews werden benoemd, verschilden niet tussen vmbo- en havoleerlingen. Dit is niet verwonderlijk, omdat diverse

studies aantonen dat deze factoren van invloed zijn op motivatie. Zo bevestigt onderzoek, in lijn met de ervaringen van vmbo- en havoleerlingen, dat de overgang naar het VO en het kiezen van een vervolgopleiding motivatie positief beïnvloedt (Hornstra et al., 2013; Kyndt et al., 2015). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Deci en Ryan (2002) dat het aansluiten bij interesses van leerlingen resulteert in meer (kwalitatieve, autonome) motivatie, wat mogelijk verklaart waarom zowel vmbo- als havoleerlingen hun profielkeuze als motiverend ervaren. Martens (2023) bevestigt bovendien dat toetsgerichtheid een negatieve invloed heeft op motivatie. Ook beaamt onderzoek van Kooij et al. (2021) dat zittenblijven motivatie doorgaans negatief beïnvloedt, terwijl Ryan en Deci (2000a, 2020) bevestigen dat leerlingen door het uitzicht op doubleren gecontroleerde motivatie kunnen ervaren, wat hen (kortdurend) kan motiveren om zittenblijven te vermijden.

Nationaal en internationaal onderzoek onderschrijft eveneens dat de coronapandemie uitdagingen met zich meebracht wat betreft motivatie, achterstanden, resultaten, afwisseling en fysiek contact (Inspectie van het Onderwijs, 2021; OECD, 2023). Dit verklaart waarom zowel vmbo- als havoleerlingen de pandemie als negatieve factor in hun motivatieontwikkeling identificeerden. Ten slotte vertelden vmbo- en havoleerlingen dat klasgenoten, vrienden, ouders en persoonlijke omstandigheden op verschillende momenten in hun schoolloopbaan een positieve of negatieve invloed hadden op hun motivatie. Diverse studies beamen dat deze factoren motivatie beïnvloeden (Corrás et al., 2017; Dinkelmann & Buff, 2016; Kindermann, 2007; Loonstra & Braams, 2010; Mahdavi et al., 2023; Mansour & Martin, 2009; Masarik & Conger, 2017; Van der Leij, 2003; Wentzel 2009), wat de verschillen in storylines tussen individuele leerlingen en verschillende schooltypen mogelijk verklaart.

Samenvattend kan op basis van de focusgroepen gesteld worden dat de motivatie van vmbo- en havoleerlingen vooral is beïnvloed door dezelfde factoren (i.e., onderwijssysteem,

coronapandemie, sociale contacten, persoonlijke omstandigheden). De focusgroep-interviews wijzen daarnaast uit dat vmbo'ers en havisten enkel van elkaar verschillen inzake hun ervaringen met leerjaar 3, nabijheid van docenten tijdens de coronapandemie, het schooladvies en ouderlijke invloed.

4.1.3 Psychologische Basisbehoeften

Ten slotte beantwoorden de focusgroep-interviews ook de deelvraag: “Op welke manier heeft het al dan niet bevredigen van de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid de motivatie van vmbo- en havoleerlingen beïnvloed?” De resultaten van huidig onderzoek laten zien dat vmbo'ers en havisten ervaren dat hun behoefte aan autonomie tijdens hun schoolloopbaan zowel bevredigd als geschonden werd. Zo hebben vmbo- en havoleerlingen voornamelijk autonomie-ondersteuning (e.g., betekenisvolle keuzes, eigen inbreng) ondervonden bij praktische schoolvakken, zoals 20/80, praktijklessen of keuzewerktijd. Volgens leerlingen had dit een positieve uitwerking op hun motivatie. In overige lessen ervaren vmbo'ers en havisten daarentegen weinig tot geen autonomie-ondersteuning, onder andere vanwege beperkte mogelijkheden voor zelfgestuurd leren, controlerend taalgebruik en betekenisloze keuzes. Dit is lijn met bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs (2019), die constateert dat autonomie de motivatie van leerlingen kan vergroten, maar Nederlandse middelbare scholieren nauwelijks regie hebben over hun eigen leerproces.

Volgens vmbo- en havoleerlingen is daarnaast deels aan de basisbehoefte competentie voldaan. Alle focusgroepen benoemden namelijk dat goede cijfers en makkelijk schoolwerk hun motivatie positief beïnvloedden, terwijl moeilijk werk en slechte cijfers het tegenovergestelde effect hadden. Daarnaast werd een gebrek aan uitdaging door het merendeel van de focusgroepen eveneens als negatief ervaren. Dit laatste kan worden verklaard door het belang van passende uitdagingen voor de bevordering van competentie

(Ryan & Deci, 2020, Vansteenkiste et al., 2012). Wat betreft de invloed van cijfers op het competentiegevoel van leerlingen, bevestigt de Inspectie van het Onderwijs (2019) dat Nederlandse leerlingen vooral succeservaringen beleven als ze goede resultaten behalen. Recent onderzoek toont echter ook aan dat schoolcijfers sociale vergelijking en gevoelens van angst, hulpeloosheid en stress bevorderen (Chamerberlin et al., 2023). Dit verklaart mogelijk waarom vmbo- en havoleerlingen slechte cijfers en examendruk als negatief ervaren en een aantal havoleerlingen het hardop voorlezen van cijfers vervelend vond.

Ten slotte hebben vmbo- en havoleerlingen gemerkt dat hun behoefte aan verbondenheid gedeeltelijk is vervuld. Zo hebben focusgroepen ervaren dat een goede relatie met docenten bijdraagt aan leukere lessen, terwijl een slechte relatie juist averechts werkt. Vmbo-leerlingen vertelden bovendien dat een goede band resulteerde in gevoelens van vertrouwdheid, hogere resultaten, motivatie en inzet. Dit wordt ondersteund door verschillende onderzoeken, die bevestigen dat hoogwaardige relaties met docenten inzet, betrokkenheid, motivatie en schoolprestaties kunnen verbeteren (Martin & Dowson, 2009; Scales et al., 2019). In dit verband is het opmerkelijk dat juist vmbo-leerlingen vertelden docenten te waarderen die investeren in de relatie met leerlingen, terwijl havoleerlingen hier niet over spraken. Dit verschil kan mogelijk verklaard worden doordat vmbo'ers verlangen naar herkenning en erkenning en behoefte hebben aan begrip voor hun persoonlijke situatie en individuele identiteit (Groeneveld & Van Steensel, 2008).

Gebaseerd op de focusgroep-interviews kan dus geconcludeerd worden dat vmbo- en havoleerlingen hebben ervaren dat hun basisbehoeften zowel bevredigd als gefrustreerd werden. Conform de bevindingen van Deci en Ryan (2000) had de bevrediging van psychologische basisbehoeften een positief effect op motivatie, terwijl het frustreren van basisbehoeften het tegenovergestelde bewerkstelligde.

4.2 Beperkingen en Vervolgonderzoek

Een beperking van het huidige onderzoek is dat de data afkomstig waren van één school, wat de mogelijkheid tot generalisatie van resultaten naar andere contexten beperkt. Daarnaast is de motivatieontwikkeling van havisten enkel vergeleken met die van vmbo-leerlingen van de afdeling gemengd/theoretisch. Het vmbo kent echter ook praktijkopleidingen (basis/kader; Onderwijsconsument, 2023), die mogelijk een andere motivatieontwikkeling doormaken. Evenmin is bij het begin van de focusgroep-interviews gevraagd wat leerlingen onder motivatie verstaan, waardoor het onduidelijk blijft of iedereen eenzelfde definitie van motivatie hanteerde. Verder kent dit onderzoek beperkingen inzake de respondentenvaliditeit en onderzoekerstriangulatie, omdat transcripten niet zijn teruggekoppeld naar deelnemers en focusgroep-interviews niet door meerdere beoordelaars geanalyseerd en geïnterpreteerd zijn (Lewis et al., 2014). Ook was het aantal storylines te beperkt om middels een chi-kwadraattoets na te gaan of waargenomen frequenties van storyline categorieën significant verschilden tussen vmbo- en havoleerlingen.

Mede op basis van deze beperkingen, kan een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek gedaan worden. Zo zou het raadzaam zijn om huidig onderzoek te repliceren met een grotere steekproef, bestaande uit middelbare scholen uit heel Nederland en vmbo-leerlingen van de praktijkopleidingen (basis/kader) en theoretischere opleidingen (gemengd/theoretisch). Op deze manier kan bepaald worden of de bevindingen van huidig onderzoek te generaliseren zijn naar andere contexten, gelden voor vmbo-leerlingen van de afdeling basis/kader en storylines significant verschillen tussen schooltypen. Bij een herhaling van de huidige onderzoeksopzet moet echter meer aandacht uitgaan naar een gemeenschappelijke definitie van motivatie, respondentenvaliditeit en onderzoekerstriangulatie door het begrip motivatie aan het begin van de interviews te laten

definiëren, analyses uit te laten voeren door meerdere onderzoekers en deze te laten beoordelen door personen die deel uitmaken van de onderzoeksgroep.

4.3 Praktische Implicaties

Onderhavig onderzoek laat zien welke factoren de motivatie van vmbo- en havoleerlingen positief en negatief hebben beïnvloed. Om motivatie van leerlingen te bevorderen, is het enerzijds belangrijk dat schoolleiders, docenten en mentoren in gesprek gaan met leerlingen over de afname van motivatie. Uit gesprekken met zowel vmbo- als havoleerlingen blijkt immers dat een aantal kritische factoren invloed heeft gehad op hun motivatie, waarvoor middelbare scholen interventies kunnen ontwikkelen. Daarnaast kunnen docenten via dit onderzoek geïnformeerd worden over effecten van behoefte-ondersteunende en behoefte-ondermijnende docentbenaderingen. Dit onderzoek onderstreept namelijk, overeenkomstig met bevindingen van Howard et al. (2024) en Leenknecht et al. (2021), dat docenten een belangrijke rol spelen bij het vervullen van psychologische basisbehoeften en het bevorderen van motivatie. Ten slotte is het van groot belang dat bevindingen van huidig onderzoek onder een breed publiek gedeeld worden, omdat de storylines en focusgroep-interviews ontkrachten dat motivatieproblemen vooral bij vmbo-leerlingen voorkomen. Hierdoor kan dit onderzoek bijdragen aan nuancering van de negatieve beeldvorming omtrent vmbo-leerlingen, wat gunstig kan zijn voor het zelfbeeld van vmbo'ers (Daenen & Kreutzer, 2022).

4.4 Conclusie

Dit onderzoek toont aan dat zowel vmbo- als havoleerlingen hoofdzakelijk regressieve storylines tekenden. Opmerkelijk is echter dat vmbo'ers minder vaak een dalende en vaker een stijgende motivatieontwikkeling visualiseerden dan havoleerlingen. Het valt ook op dat de motivatie van beide schooltypen veelal werd beïnvloed door dezelfde kritische factoren: onderwijssysteem, coronapandemie, sociale contacten en persoonlijke omstandigheden. Ten

slotte beïnvloedde het bevredigen van psychologische basisbehoeften de motivatie van zowel vmbo- als havo-leerlingen positief, terwijl frustratie van basisbehoeften het tegenovergestelde bewerkstelligde. Door deze bevindingen kan de heersende opvatting dat verminderde motivatie voornamelijk een probleem is onder vmbo-leerlingen weerlegd worden.

Referenties

- Aelterman, N. (2014). *Optimal motivation in physical education: Identifying and manipulating need-supportive teaching behavior* [Masterscriptie, Universiteit Gent]. Academic Bibliography Universiteit Gent.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., & 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>
- Beijaard, D., Van Driel, J., & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation, 25*(1), 47–62. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(99\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(99)00009-7)
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Bakhtiari, F. (2017). Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(10), 2129–2142. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0716-2>
- Boström, L., & Bostedt, G. (2020). What about study motivation? Students' and teachers' perspectives on what affects study motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(8), 40–59. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.3>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & 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>

- Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I.-C. A. (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1469787418819728>
- Corrás, T., Seijo, D., Fariña, F., Novo, M., Arce, R., & Cabanach, R. G. (2017). What and how much do children lose in academic settings owing to parental separation? *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1545. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01545>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6e ed.). Pearson.
- Daenen, R., & Kreutzer, N. (2022, 9 augustus). Vmbo'ers zijn echt niet alleen goed met hun handen. *Trouw*. <https://www.trouw.nl/opinie/vmbo-ers-zijn-echt-niet-alleen-goed-met-hun-handen~bbb62e9b/>
- De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In D. M. McInerney, H. W. Marsh, R. G. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 109–133). Information Age Publishing.
- Dijkgraaf, R. (2022, 21 november). *Hoe talent op zijn plek valt* [Conferentiesessie]. Kohnstammlezing, Amsterdam.
- Dinkelman, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122–132. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.029>
- Dood, C., Gubbels, J., & Segers, E. (2020). *PISA-2018 de verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands. <https://www.pisa-nederland.nl/wp-content/uploads/2020/10/PISA-2018-De-verdieping-Leesvaardigheid.pdf>
- EenVandaag. (2022, 27 oktober). *Veel meer scholieren blijven thuis van school na de coronacrisis: Het lukt ze allemaal niet op dit moment*. EenVandaag. <https://eenvandaag.avrotros.nl/item/veel-meer-scholieren-blijven-thuis-van-school-na-de-coronacrisis-het-lukt-ze-allemaal-niet-op-dit-moment>
- Finch, H., Lewis, J., & Turley, C. (2014). Focus groups. In J. Ritchie, J. Lewis, C. Mcnaughton Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 211–242). SAGE.
- Geerdink, L. (2023, 29 juli). Motivatie jeugd is door corona op dieptepunt; onderwijs neemt maatregelen. *De Gelderlander*. <https://www.tubantia.nl/enschede/motivatie-jeugd-is-door-corona-op-dieptepunt-onderwijs-neemt-maatregelen~a67acf245/>

- Gergen, K.J., & Gergen, M.M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 22–44). Preager.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology, 36*(9), 1691–1705.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Groeneveld, M. J., Benschop, M., Olvers, D., & Van Steensel, K. (2010). *Kenmerkend vmbo, mbo, havo en vwo*. Hiteq.
- Groeneveld, M. J., & Van Steensel, K. (2008). *Kenmerkend vmbo: Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van vmbo-leerlingen en de generatie Einstein*. Hiteq.
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Artikel 101865.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Henze, I., Van Driel, J., & Verloop, N. (2009). Experienced science teachers' learning in the context of educational innovation. *Journal of Teacher Education, 60*(2), 184–199.
<https://doi.org/10.1177/0022487108329275>
- Hornstra, L., & Mansfield, C., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and context. *Learning Environments Research, 18*, 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>

- Hornstra, L., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences, 23*, 195–204. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.004>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143*(12), 1346–1377. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J., & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior, 95*, 74–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.004>
- Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2013/2014*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2015/04/15/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2013-2014>
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Motivatie om te leren: motiverende kenmerken van het voortgezet onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/07/18/motivatie-om-te-leren>

Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Technisch rapport voortgezet onderwijs: Bovensectoraal themaonderzoek 16 maanden coronacrisis*.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/corona-onderzoeken/documenten/rapporten/2021/10/12/technisch-rapport-voortgezet-onderwijs-16-maanden-corona>

Kindermann, T. A. (2007). Effect of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development, 78*(4), 1186–1203.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x>

Klomp, J., & Thielen, S. (2010). *Bovenbouw havo-problematiek*. Open Universiteit.

Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Artikel 101831.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>

Koerhuis, M. -J., & Oostdam, R. (2014). Ongewenst gedrag van vmbo-leerlingen in relatie tot hun behoefte aan competentie, autonomie en sociale relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 53*, 117–131. <https://hdl.handle.net/11245/1.528238>

Kooij, D., Bulder, E., Gerritsen, S., & Exalto, R. (2021). *Zittenblijven 2020: Themaonderzoek voortgezet leren*. Oberon. https://vernieuwenderwijs.nl/wp-content/uploads/Themaonderzoek_Voortgezet_Leren_-_Zittenblijven_2020.pdf

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups; A practical guide for applied research* (5e ed.). SAGE Publications.

Kyndt, E., Coertjens, L., Van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2015).

The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 39*, 114–

123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.001>

- Laan, I. (2022, 21 november). Hoe krijg je scholieren weer aan de gang? Interview pedagoog Herpen over gebrek aan motivatie van leerlingen na coronapandemie. *Leidsch Dagblad*. <https://www.marcelvanherpen.nl/app/uploads/Hoe-krijg-je-scholieren-weer-aan-de-gang.pdf>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lee, H., & Kim, Y. (2014). Korean adolescents' longitudinal change of intrinsic motivation in learning English and mathematics during secondary school years: Focusing on gender difference and school characteristics. *Learning and Individual Differences*, 36, 131–139. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.018>
- 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/10.59532/tvho.v39i3-4.13388>
- Lewis, J., Ritchie, J., Ormston, R., & Morell, G. (2014). Generalising from qualitative research. In J. Ritchie, J. Lewis, C. Mcnaughton Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 348–366). SAGE.
- Loonstra, J. H., & Braams, T. (2010). *Omgaan met dyslexie: Sociale en emotionele aspecten*. Maklu.
- Mahdavi, P., Valibeygi, A., Moradi, M., & Sadeghi, S. (2023). Relationship between achievement motivation, mental health and academic success in university students. *Community Health Equity Research & Policy*, 43(3), 311–317. <https://doi.org/10.1177/0272684X211025932>

- Mansour, M., & Martin, A. J. (2009). Home, parents and achievement motivation: A study of key home parental factors that predict student motivation and engagement. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 26(2), 111–126.
<https://doi.org/10.1375/aedp.26.2.111>
- Martens, R. (2023). *Leerlingen intrinsiek motiveren* (4e ed.). Lannoo Campus.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the family stress model. *Current Opinion in Psychology*, 13, 85–90.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
<https://doi:10.1006/ceps.1999.1019>
- Naz, N., Gulab, F., & Aslam, N. (2022). Development of qualitative semi-structured interview guide for case study research. *Competitive Social Sciences Research Journal*, 3(2), 42–52. <https://doi.org/10/1111/jan.13031>
- Nilsson, P., & Van Driel, J. (2010). How will we understand what we teach? - Primary student teachers' perceptions of their development of knowledge and attitudes towards physics. *Research in Science Education*, 41, 541–560. <https://doi.org/10.1007/s11165-010-9179-0>
- Onderwijsconsument. (2023, 11 september). *Welke niveaus zijn er in het voortgezet onderwijs?* <https://www.onderwijsconsument.nl/niveaus-voortgezet-onderwijs/>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie, J. Lewis, C. Mcnaughton Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 1–25). SAGE.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen* (SCO-rapport; Nr. 804). SCO-Kohnstamm Instituut.
<https://hdl.handle.net/11245/1.296948>
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2015). Influencing young adolescents' motivation in the lowest level of secondary education. *Educational Review*, 67(1), 97–120.
<https://doi:10.1080/00131911.2013.830593>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). 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. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- 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*, Artikel 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A. & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 813–842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>
- Scager, K., Akkerman, S., Pilot, A., & Wubbels, T. (2013). How to persuade honors students to go the extra mile: Creating a challenging learning environment. *High Ability Studies* *24*(2), 115–134. <https://doi.org/10.1080/13598139.2013.841092>
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2014). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, *39*(4), 659–679. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.743117>
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., & Van Boekel, M. (2019). Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their links to change in middle and high school students' motivation, engagement, and performance. *Journal of Early Adolescence*, *40*(4), 499–536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175–235. http://dx.doi.org/10.1207/s15327922par0502_3
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2006). *Verschil moet er wezen: Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. <https://www.slo.nl/@7947/verschil-slo/>
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35, Artikel 34. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Usher, E. L., & Morris, D. B. (2012). Academic motivation. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 36–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_834
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie: Beschrijving, verklaring en aanpak*. Lemniscaat.

- Van der Neut, I., Teurlings, C., & Kools, Q. (2005). *Inspelen op leergedrag van vmbo-leerlingen*. IVA.
- Van der Veen, I., Weijers, D., Dikkers, A. L. C., Hornstra, L. & Peetsma, T. T. D. (2014). *Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond* [A practice-based review study into motivating students with various performance levels and socio-ethnic background]. Kohnstamm Institute.
- Van der Want, A. C., Schellings, G. L. M., & Mommers, J. (2018). Experienced teachers dealing with issues in education: A career perspective. *Teachers and Teaching*, 24(7), 802–824. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1481024>
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: Principes die motiveren, inspireren én werken*. Acco.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Vermaas, J. & Van der Linden, R. (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. IVA.
- Visser, J. (2021, 3 juni). Onderwijs kweekt vmbo'ers vol zelftwijfel en arrogante gymnasiasten - en dat is slecht nieuws voor de democratie. *De Correspondent*. <https://decorrespondent.nl/12419/onderwijs-kweekt-vmbo-ers-vol-zelftwijfel-en-arrogante-gymnasiasten-en-dat-is-slecht-nieuws-voor-de-democratie/986726807-6134a2e7>

VO-raad (2022, 31 oktober). *In Een Vandaag: Onterecht imago zit vmbo in de weg.*

<https://www.vo-raad.nl/nieuws/in-eenvandaag-onterecht-imago-zit-vmbo-in-de-weg#:~:text=31%20oktober%202022&text=In%20de%20uitzending%20van%20Een%20Vandaag,een%20prachtige%2C%20kansrijke%20route.%22>

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). Guilford Press.

Bijlage A

Storyline met Instructie

Storyline-methode

We vragen je om voorafgaand aan het focusgroep-interview een storyline te tekenen. Met deze storyline geef je aan hoe je motivatie zich heeft ontwikkeld tijdens de laatste twee jaar op de basisschool en tijdens de middelbare school.

Op de volgende bladzijde zie je een grafiek. De horizontale as geeft de tijd aan die je hebt doorgebracht op school, uitgedrukt in groepen en leerjaren. Op de verticale as zie je waarden voor motivatie van -5 (zeer lage motivatie) tot +5 (zeer hoge motivatie). Volg de onderstaande stappen om een storyline te maken.

1. Vul op de horizontale as eerst de groepen in waarin je de laatste twee jaar op de basisschool hebt gezeten. Daarna vul je de leerjaren op de middelbare school in. Als je bent blijven zitten, noteer je beide leerjaren. Bijvoorbeeld: groep 7, groep 8, leerjaar 1, leerjaar 2, leerjaar 3, leerjaar 4a, leerjaar 4b, leerjaar 5.
2. Denk na over de volgende vraag: *Hoe kijk je terug op je motivatie tijdens je schooltijd?*
3. Begin bij het huidige leerjaar en zet een kruisje bij het getal dat van toepassing is op je motivatie.
4. Werk terug in de tijd en zet bij ieder leerjaar en iedere groep een kruisje bij het getal dat van toepassing is op je motivatie.
5. Verbind de kruisjes met elkaar door een lijn te trekken.
6. Je storyline is klaar.

Bijlage B**Interviewleidraad Focusgroep-Interviews****Interviewleidraad vmbo- en havo-leerlingen - motivatieontwikkeling****Een Onderzoek Naar Motivatieontwikkeling van Vmbo- en Havo-leerlingen****Interviewdata en tijden:**

Havo-leerlingen: dinsdag 16 januari om (1) 10.00 uur, (2) 11.50 uur en (3) 13.20 uur.

Vmbo-leerlingen: dinsdag 23 januari om (1) 10.00 uur, (2) 11.50 uur en dinsdag 30 januari om (3) 11.50 uur.

Hoofdvraag:

Hoe kijken vmbo- en havo-leerlingen terug op hun motivatie gedurende hun schoolloopbaan en welke kritische factoren hebben hun motivatie voor school beïnvloed?

Deelvragen:

- 1 In hoeverre verschillen vmbo- en havo-leerlingen van elkaar betreffende hun motivatieontwikkeling gedurende hun schoolloopbaan?
- 2 Hoezeer variëren de kritische factoren die invloed hebben gehad op de motivatieontwikkeling tussen vmbo- en havo-leerlingen?
- 3 Op welke manier heeft het al dan niet bevredigen van de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid de motivatie van vmbo- en havo-leerlingen beïnvloed?

Stap 0: Voor de start van het focusgroep-interview

- Welkom
- Toelichting onderwerp
- Voorstelrondje
- Regels
- Uitleg opname en start opname

Interview*Introductie:*

Motivatie heeft een positieve invloed op prestaties, betrokkenheid en leren. We weten echter niet veel over de motivatie van vmbo- en havoleerlingen. In dit onderzoek willen we vmbo- en havoleerlingen bevragen over hun motivatie tijdens de laatste twee jaar van de basisschool en tijdens hun middelbare schooltijd, met als doel inzicht te verkrijgen in mogelijke verschillen tussen vmbo'ers en havisten.

Stap 1

Discussiëren over de motivatie en motivatieontwikkeling van leerlingen tijdens de laatste twee jaar in het basisonderwijs en de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs

Procedure stap 1:

- Alle deelnemers krijgen een blad waarop de storylines van aanwezige deelnemers staan weergegeven.
- Iedere deelnemer wordt aangemoedigd om aan het begin van het interview iets te vertellen over wat opvalt aan zijn/haar eigen storyline.
- Op basis van de storylines verzoekt de interviewer de leerlingen om te praten over hun motivatie voor de bovenbouw van de middelbare school.
- De interviewer vraagt leerlingen welke belangrijke gebeurtenissen een positieve en een negatieve invloed hebben gehad op hun motivatie in de bovenbouw van de middelbare school.
- Leerlingen worden aangespoord om toegekende motivatiescores aan de onderbouw van de middelbare school en de basisschool toe te lichten.
- De interviewer verzoekt leerlingen om eventuele veranderingen in hun motivatie gedurende hun schoolloopbaan toe te lichten.
- De interviewer vraagt leerlingen welke overeenkomsten en verschillen ze zien tussen de storylines.

Stap 2**Controleren of alle onderwerpen aan bod zijn gekomen**

Procedure stap 2:

- De interviewer gaat na of alle onderwerpen aan bod zijn gekomen.
- Indien nodig, worden leerlingen bevraagd over de invloed van basisbehoeften op hun motivatie voor school. (i.e., “In hoeverre kun je op school kiezen wat je zelf wilt doen?”, “In hoeverre heb je het gevoel goed te zijn in school?”, “Met wie heb je op school een goede band?” en “In hoeverre zijn deze personen belangrijk voor je?”).

Stap 3**Controleren of er geen aspecten zijn vergeten**

Procedure stap 3:

- Interviewer vraagt leerlingen om samen te vatten welke factoren / gebeurtenissen invloed hebben gehad op hun motivatie voor school.
- De interviewer geeft leerlingen, indien nodig, de gelegenheid om hun storyline aan te passen.
- Interviewer vraagt leerlingen of ze nog op- of aanmerkingen hebben.
- Interviewer bedankt deelnemers voor hun tijd en stopt de audio-opname.

Bijlage C

Codeerschema

Categorie	Subcategorie	Definitie	Codes met citaat
1. Onderwijssysteem		Verzameling onderling samenhangende onderwijsvormen	
1.1. Schooladvies		Het advies dat leerlingen in groep 8 krijgen en waarmee ze toegelaten worden tot het voortgezet onderwijs (VO)	(De)Motivatie door schooladvies Mening ouders over schooltype** Vooroordelen tegenover leerlingen met vmbo-advies** <i>Mijn zusje zit ook op het laagste niveau. Maar kijk, ik heb ook niks echt per se tegen rood [vmbo-afdeling van het schoolgebouw]. Maar het is meer zo van de mensen die hier, liggen mij wel gewoon beter. Met alle respect: ik ben niet iemand die iedere, iedere weekend of zo gaat liggen te zuipen en ligt te feesten en roken.</i> FG2h, L1
1.2. Overgangsmomenten in het onderwijs		Tijdens hun schooltijd ervaren leerlingen verschillende overgangsmomenten, zoals de overgang van de basisschool naar het VO, van de onderbouw naar de bovenbouw van het VO en van het VO naar een vervolgopleiding	Afronding voortgezet onderwijs en start vervolgopleiding Frisse start Leerstof gerelateerd aan toekomstige doelen Mate waarin nieuwe start als spannend wordt ervaren <i>Ik was zo bang om naar het middelbare te komen. Maar ik was vooral zeg maar. Ik had, na die 8 jaar voelde ik me zeg maar veilig op die school. Had ik mijn bubbeltje en zo en dan ging dat weer weg en dan moest ik weer opnieuw beginnen.</i> FG3h, L1
1.3. Doubleren		Het overdoen van een schooljaar	Invloed doubleren of vroegtijdig schoolverlaten op motivatie <i>Ja, op een geven moment als je in de 3e niet goed ervoor staat. Dan word je op een geven moment wel gezegd dat je iets moet gaan doen, want anders blijf je zitten. En dat triggert ja mij en sommigen denk ik ook wel om dan wel je best te doen.</i> FG1v, L1
1.4. Curriculum		Leer- en onderwijsplan	
1.4.1.	Profielkeuze	In de onder- en bovenbouw van het VO volgen leerlingen verschillende vakken die verplicht zijn binnen het curriculum. In de bovenbouw van het VO volgen leerlingen vakken bij een zelfgekozen profiel.	(De)Motivatie door profielkeuze Interessante vakken <i>Als je een een vak leuker vindt, dan heb je daar al meer motivatie voor. Alleen ja, dat ligt ook wel gewoon aan het onderwerp van de stof.</i> FG1h, L1 Meer of moeilijkere leerstof in bovenbouw* Verplichte vakken

Categorie	Subcategorie	Definitie	Codes met citaat
1.4.2.	Toetsgerichtheid	Het Nederlandse onderwijssysteem legt veel nadruk op toetsen	<p>Cijfers zijn te bepalend** <i>Want ja, zodra je hogere cijfers haalt, wordt wel duidelijk of je de stof beheerst of niet. En kan je daar, daar op door blijven bouwen. Alleen ja, misschien is de nou hoe zeg je dat? Dat, dat, dat, misschien te veel daarop wordt gebaseerd. Dat je misschien meer, meer beheerst dan dat je uiteindelijk zelf kan laten zien en dat je daar misschien ook op wordt afgerekend of je dan misschien wel door mag naar een volgend niveau of naar een volgend leerjaar of whatever.</i> FG2h, L2</p> <p>Graag cijfers krijgen** <i>Ik studeerde gewoon voor de voldoende. Maakte me niet uit welk, welk vak het precies was. Zolang ik een, een, een punt kreeg, überhaupt, vond ik het goed.</i> FG3h, L3</p> <p>Hoeveelheid leersstof en toetsen</p> <p>Onderlinge competitie** <i>Ja, toch wel groep 7 en 8 waren toch wel de jaren waar ik het meest gemotiveerd voor was, want of je was een competitie aan het houden met vrienden over wie het hoogste punt had.</i> FG3h, L4</p>
2.	Coronapandemie	De wereldwijde verspreiding van de ziekte COVID-19 waardoor middelbare scholen tijdelijk overgingen op online-onderwijs	
2.1.1.	Gemis van school (-)	Gemis van instructie en uitleg op school en de nabijheid van docenten, klasgenoten en vrienden	<p>Langetermijneffecten</p> <p>Mate van tevredenheid over online-lessen <i>Ja, thuis zit je gewoon alleen maar achter die computer en moet je alles thuis doen. Op school kun je nog gewoon in de les dingen doen en dan pik ik het zelf ook gewoon veel beter op, de stof en zo. Ja, bij online-lessen raakte ik wel sneller afgeleid.</i> FG1h, L1</p> <p>Nabijheid docent ontbreekt* <i>Je leerde gewoon super weinig, want de leraar zit letterlijk thuis of hier gewoon op school. Dan zit hij gewoon random te vertellen en hij ziet die kinderen zeg maar niet heel goed.</i> FG1v, L3</p> <p>Nabijheid vrienden en klasgenoten ontbreekt</p>
2.1.2.	Weinig druk (+)	Geen noodzaak voelen om hard te werken en het idee hebben dat je weinig hoeft te doen en kan relaxen	Mate van tevredenheid over online-lessen

Categorie	Subcategorie	Definitie	Codes met citaat
3. Sociale ontwikkeling		Het ontwikkelen van vaardigheden en gedrag in de omgang met anderen waarbij het krijgen van begrip centraal staat	
3.1.1.	Positieve invloed sociale contacten (+)		Invloed klas <i>Ik merkte inderdaad op een gegeven moment kwam ik in een klas met eigenlijk alleen maar kinderen die ik, ja allemaal heel erg mocht en ik merkte in dat jaar dat ik ook echt heel veel goede punten haalde. Gewoon, je zit gewoon beter in je vel. Ik denk inderdaad dat de mensen om je heen dat dat een hele grote invloed heeft op je motivatie. FG3v, L3</i>
			Invloed vrienden
3.1.2.	Negatieve invloed sociale contacten (-)		Invloed klas
			Invloed vrienden
3.1.3.	Invloed ouders en familieleden		Mate waarin tussenkomst van ouders motiveert
3.1.4.	Afleiding	Activiteiten die plaatsvinden buiten schooltijd en een belangrijke invloed hebben op de veerkracht van jongeren	Afleiding <i>En ik, ja, ik zit met 6 thuis. Dus het was vaak druk of dan kon ik me niet concentreren. Want was er ruzie, ja, dan kan je je niet zomaar weer omdraaien en dan in één keer gaan leren. FG3h, L2</i>
			Bijbaantje*
			Online-activiteiten <i>Als ik dat ding opstart en ik ga gewoon met vrienden spelen. Een spel spelen of zo. Vind ik dat veel leuker en interessanter om te doen, dan wat ik al zei achter de boeken te gaan zitten. FG3v, L6</i>
			Sport* <i>En dan ben ik om 2 uur uit met school en dan is het al snel weer 5 uur of 6 uur en dan moet ik eten en daarna moet ik dan sporten en dan heb ik helemaal geen tijd meer om huiswerk te maken of zo. FG3v, L4</i>
4. Persoonlijke omstandigheden		Individuele situaties, factoren of condities die van invloed zijn op het leven van leerlingen	
4.1.1.	Mentale problemen	Emotionele, psychologische of psychiatrische aandoeningen en stoornissen die van invloed zijn op het denken, voelen, gedrag en het algemene welzijn van leerlingen	Mentale problemen <i>Ja, als je zeg maar ja, bepaalde dingen bijvoorbeeld meemaakt en je dat mentaal gewoon minder in staat. Dat trekt ook heel erg aan je motivatie. FG2h, L1</i>

Categorie	Subcategorie	Definitie	Codes met citaat
4.1.2.	Leerstoornis	Een cognitieve aandoening die zich manifesteert tijdens het leren in de klas en die los van de intelligentie van leerlingen staat	Dyslexie of dyscalculie*
4.1.3.	Ziekte	Zelf ziek zijn is van invloed op het denken, voelen, gedrag en algemene welzijn	Langdurig ziek zijn*
4.1.4.	Thuisituatie	Huiselijke omstandigheden zijn van invloed op het denken, voelen, gedrag en het algemene welzijn van leerlingen	Onrustige thuisituatie <i>Onderbouw, dus eerste 3 jaar, was thuis nogal veel met moeder. Zieke moeder in het ziekenhuis. Daarna mijn vader in het ziekenhuis en dan ben jij met je gedachten bij een ander onderwerp dan school.</i> FG3h, L3
5.	Autonomie	Het ervaren van een gevoel van keuze, bereidwilligheid en eigenaarschap tijdens handelingen	
5.1.	Autonomie-ondersteuning (+)	Docenten nemen het perspectief van leerlingen in, verwelkomen gedachten, gevoelens en gedragingen van leerlingen en ondersteunen zelfregulatie	
5.1.1.	Participatief (+)	Realiseren van keuzes, inbreng en ruimte van leerlingen binnen het onderwijs	Mate van keuzevrijheid Ruimte voor inbreng van leerlingen Variatie t.o.v. basisschool*
5.1.2.	Afstemmend (+)	Docenten sluiten aan bij interesses en perspectief van leerlingen en staan kritiek toe	Aansluiten bij interesses <i>We hebben dat echt wel met Spaans. Wel vaak dat ze zegt van zouden jullie een Kahootje willen of wat willen jullie doen? Dat is wel enigszins rekening met ons houden van wat, wat maakt het leuker?</i> FG1h, L4 Hoeveelheid variatie in didactische werkvormen Kritiek verwelkomen* Mate waarin relevantie van leerwerk duidelijk is <i>En ik had ook meer het idee dat ik het later ook goed kon gebruiken. In vergelijking met de basisschool, een beetje optelsommetjes. Dacht ik altijd bij wat heb je daar later aan?</i> FG3v, L3

Category	Subcategory	Definitie	Codes met citaat
5.2. Autonomie-ondermijning (-)		Perspectief van leerlingen negeren en interesses van leerlingen niet erkennen, wat kan resulteren in een gebrek aan begrip onder leerlingen over de relevantie van leerwerk	<p>Hoeveelheid variatie in didactische werkvormen <i>Dan heb je ook wel sommige lessen, tenminste bij mij nog steeds eigenlijk dat je sommige lessen hebt, waarbij ze drie kwartier eigenlijk gewoon alles vollullen. Ja, dan denk je ook zo van ja, ik moet alleen maar luisteren. Dan slaat dat ook niet echt meer op. We hebben afwisseling nodig.</i> FG2h, L1</p> <p>Mate waarin relevantie van leerwerk duidelijk is <i>Oké, nou, ik denk eigenlijk alles wat je op de basisschool of de middelbare school leert, gebruik je niet in je verdere toekomst eigenlijk.</i> FG1v, L1</p> <p>Verhouding tussen theorie en praktijk* <i>Ik vind ook... Er wordt altijd gezegd dat rood [ymbo-afdeling van het schoolgebouw] meer praktijkgericht is. Maar ik vind eigenlijk dat er bijna geen praktijk is op het middelbaar onderwijs. [...] Maar nu is het eigenlijk, ik vind het zelf naar mijn idee, bijna hetzelfde als havo ofzoiets. Het is eigenlijk weinig praktijk meer.</i> FG3v, L3</p> <p>Voorkennis over precieze dag- en lesinvulling</p>
5.3. Controle (-)		Perspectief van leerlingen negeren en hen dwingen te denken of zich te gedragen op een bepaalde manier	
5.3.1.	Eisend (-)	Docenten bepalen wat leerlingen moeten doen, accepteren geen tegenspraak en dreigen met sancties	<p>Mate van keuzevrijheid <i>Ja, een beetje, want als je bijvoorbeeld luisteren en leesvaardigheid of zo moet doen. Ja, ik zou het allebei kut vinden. Ja, dus het zou niet zijn dat ik per se meer zin in lezen heb of per se meer zin in luisteren dan heb of zo. Ja, dat is gewoon een beetje hetzelfde.</i> FG1h, L3</p> <p>Mogelijkheden voor zelfsturend en ontdekkend leren <i>Niet echt. Ze geven je wat en dat mag je maken. Ja, zij zeggen wat je moet doen en dan moet je dat gewoon afhebben.</i> FG2v, L2</p> <p>Straffen</p>
5.3.2.	Dominerend (-)	Docenten gebruiken macht en spelen in op gevoelens van schaamte en schuld om ervoor te zorgen dat leerlingen gehoorzamen	<p>Controlerend taalgebruik <i>En dan, ja, dan heb je ook heel erg van die docenten gehad, die dan in de klas, zoiets zeiden, omdat een paar zich dan misdroegen. Ja, en zo gaan jullie het allemaal niet halen en mislukkelingen hier en daar. Ja, dat vond ik gewoon niet kunnen. Dan denk ik, van ja, dat is toch ook heel niet motiverend als je zoiets moet horen.</i> FG2h, L1</p>

Categorie	Subcategorie	Definitie	Codes met citaat
6. Competentie		Gevoel van meesterschap en het idee dat men kan slagen en groeien	
6.1. Structuur (+)		Zorgen dat leerlingen ervaren effectief te zijn en zelfvertrouwen opbouwen	
6.1.1.	Ondersteuning (+)	De mate waarin leerlingen ondersteuning van competentie ervaren	Individuele begeleiding** <i>En sommige docenten kan je ook een goede vraag stellen. Of die zitten dan even met jou een opdracht te maken. Apart nog met jou totdat je het snapt.</i> FG2h, L2
6.1.2.	Duidelijkheid (+)	Docenten communiceren duidelijke verwachtingen	Planning van leerwerk <i>Maar bijvoorbeeld de mevrouw van Nederlands, die geeft bijvoorbeeld heel veel oefenopgaves mee. En die vraagt ook van wil je daar een planning voor waar je je aan kan houden tot de proefwerkweek. En dan heb ik ja gezegd en dat is heel fijn, want dan blijf je ook bij en dan ben je niet bang dat je achter ligt. Dus ze helpt je wel heel fijn.</i> FG3h, L2
6.2. Competentie-voldoening (+)		Het bezitten van een gevoel van meesterschap en het idee dat men kan slagen en groeien	Mate waarin toetsresultaten succeservaringen opleveren <i>En als je goede punten ziet staan: achten en negens. Dat je dan een goede motivatie krijgt.</i> FG3h, L3 Moeilijkheidsgraad van schoolwerk Vertrouwen in groeipotentie
6.3. Chaos (-)		Docenten weigeren hulp te bieden en laten leerlingen aan hun lot over	Afwachtende houding docenten** <i>Daar misschien wel iets te veel vrijheid, want heel veel mensen hebben daar ook niks gedaan.</i> FG2h, L3 Inconsequent docentgedrag** <i>Maar we weten gewoon die meneer, die volgt daar niet op op. We hebben, hij is nu al zeker 2, 3 maanden bezig met zo van als je geen huiswerk maakt, dan moet je een uur nablijven. Maar hij heeft volgens mij tot nu toe één keer het huiswerk gecontroleerd.</i> FG3h, L4 Planning van leerwerk <i>Docenten zeggen heel vaak van nou, we gaan, we gaan nu een toets plannen voor bijvoorbeeld over ik zeg maar iets over 4 weken. En dan, als die toets bijvoorbeeld is, dan zeggen ze van ja je hebt 4 weken de tijd gehad om te leren. Maar eigenlijk weten de docenten denk ik vast ook wel dat alle leerlingen pas, pas veel later eigenlijk pas beginnen. Er wordt altijd wel gezegd van je hebt 4 weken, maar niemand gaat dan al beginnen zeg maar.</i> FG3v, L3
6.4. Competentie-frustratie (-)		Het ontbreken van een gevoel van meesterschap en het idee dat men kan slagen en groeien	Hardop cijfers voorlezen** <i>Dat is verschrikkelijk. Als docenten je cijfers hardop in de klas gaan zeggen. Dat is vervelend.</i> FG2h, L3 Lange of slechte uitleg

Categorie	Subcategorie	Definitie	Codes met citaat
			Mate van eindexamendruk
			Mate van inzicht in verbeterpunten
			Mate waarin toetsresultaten succeservaringen opleveren
			Moeilijkheidsgraad van schoolwerk <i>En leerjaar 3 vond ik van havo echt best wel moeilijk. Dat was echt wel dat ik echt met kantje boord eigenlijk overging naar de bovenbouw. Dus bij leerjaar 4, daar heb ik wel echt m'n best moeten doen. Maar omdat ik, omdat ik het gewoon moeilijk vond, bleef mijn motivatie wel een beetje hangen.</i> FG1h, L3
			Vertrouwen in groeipotentie <i>Ja, bijvoorbeeld bij de laatste proefwerkweek. Dan ja, het was gewoon niet meer te redden m'n punten. En dan weet ik gewoon van ja, dat leren dat heeft nu toch geen zin. Dus ja, dus toen heb ik eigenlijk alles maar een beetje laten slingeren. En toen, ja, was mijn motivatie daarin eigenlijk helemaal weg.</i> FG1h, L3
6.5.	Ontbreken gepaste uitdaging (-)	Leerlingen worden niet uitgedaagd waardoor onderpresteren, demotivatie en verveling kunnen optreden	Hoeveelheid uitdaging <i>Je kreeg sowieso een goed punt. Of je nou iets moois had gedaan of niet. Ja, het was gewoon super raar zeg maar. Je had iets, je moest zo 'n konijn of zo weet ik veel maken en iemand maakte een hond en kreeg dan alsnog een 9. Ook als het geen konijn was zeg maar. [...] En dan denk je: ja, waarom zou ik meer mijn best doen? Ik ga gewoon juist veel minder mijn best doen.</i> FG1v, L4
			Mate van eindexamendruk <i>Nou, ik had gewoon geen zin meer. En ik dacht nou dat examen, dat is echt pas over een jaar. Dat, dat ben ik... dat duurt super lang.</i> FG2h, L4
7.	Verbondenheid	De wens om positieve relaties op te bouwen met anderen en zich geliefd te voelen	
7.1.	Betrokkenheid (+)	Leerlingen voelen zich persoonlijk gewaardeerd en hebben het gevoel onderdeel van de groep te zijn	Betrokken docenten <i>Dat ze ook laten zien dat ze, dat ze het geeft, dat ze ons willen laten overgaan of slagen in dit geval. En niet dat het ze niks uitmaakt of we overgaan of niet.</i> FG3h, L3
			Mate waarin docenten enthousiast/positief overkomen <i>Nee, ik heb dat wel bij sommige docenten. Als ik dan een goed punt haal en dan gaan ze daar helemaal blij over doen.</i> FG1h, L4
			Mate waarin docenten investeren in relatie* <i>Bijvoorbeeld bij Engels dan doen we daar. Dan doen we daar gewoon grapjes maken en we doen misschien een kwartier niks en doen we een half uur dan wel nog serieus werken. Daar heb je dan meer aan dan dat je drie kwartier stilzit en niet gemotiveerd bent.</i> FG1v, L1

Categorie	Subcategorie	Definitie	Codes met citaat
			Mate waarin leerlingen een band ervaren met docenten
			Meedenkende docenten <i>Ja, ik heb best wel een lastige periode achter de rug en dan ook het begrip vanuit de school naar, naar je toe, zeg maar. Van weet je, het is oké, er zijn heel veel mogelijkheden en dan heb je toch meer een geruststellender, gerustgesteld gevoel en dan krijg je daar ook wel weer motivatie door.</i> FG2h, L1
7.2. Koel (-)		Onvriendelijke en afstandelijke docenten, die geen interesse tonen in leerlingen	Invaldocenten* Mate waarin docenten enthousiast/positief overkomen <i>Kijk, als een docent gewoon heel negatief is. Ja, dan is de sfeer ook gewoon niet leuk.</i> FG2v, L3 Mate waarin docenten investeren in relatie* Mate waarin leerlingen een band ervaren met docenten

Noot. * = alleen benoemd in focusgroepen met leerlingen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), ** = alleen benoemd in focusgroepen met leerlingen van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo).

Bijlage D

Categorisatiesysteem Storylines

