



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Universiteit Gent, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Academiejaar 2015-2016

## **Taakmotivatie in de lerarenopleiding: een onderzoek naar de percepties van eerstejaarsstudenten.**

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. Dr. Martin Valcke

01206888

Ludovic Vienne





FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Universiteit Gent, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Academiejaar 2015-2016

## **Taakmotivatie in de lerarenopleiding: een onderzoek naar de percepties van eerstejaarsstudenten.**

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. Dr. Martin Valcke

01206888

Ludovic Vienne

Ondergetekende, Ludovic Vienne, geeft toelating tot het raadplegen van de masterproef door derden.

## Voorwoord

Met trots stel ik mijn thesis voor als bekroning van mijn Master Pedagogische Wetenschappen – Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. Voorgaand aan deze opleiding volgde ik een Professionele Bachelor in de lerarenopleiding: secundair onderwijs. Gedurende beide opleidingen kwam ik veelvuldig in aanraking met het maken van opdrachten en papers. Deze hadden een impact op de beleving en motivatie tijdens het studeren. Vanuit beide opleidingen leerde ik dat motivatie een zeer belangrijk thema is binnen het leerproces. Vandaar dat het voor mij relevant was om na te gaan hoe het krijgen van taken een impact kan hebben op de motivatie.

Dit triggerde me om dieper in te gaan op hoe studenten staan tegenover de taken die ze krijgen en welke invloed dit heeft op hun motivatie. Gezien mijn sterke interesse in het onderwijs en ik als major lerarenopleiding koos, besliste ik om mijn eigen onderzoek uit te voeren binnen de geïntegreerde lerarenopleiding: secundair onderwijs.

Het maken van deze thesis heeft me meermaals laten stilstaan en nadenken over mijn aanpak en visie. Het heeft me met vallen en opstaan geleerd om gestructureerd en academisch een eigen onderzoek op te leiden. Ondanks het vele werk, de tegenslagen die er af en toe bij kwamen kijken en de nodige frustraties, ben ik toch dankbaar dat ik de kans kreeg om mijn eigen onderzoek op te stellen en uit voeren over een thema dat mij oprecht interesseert.

Hiervoor zou ik graag enkele mensen willen bedanken, want zonder hen was dit onderzoek nooit mogelijk geweest.

Eerst en vooral wil ik graag Professor Valcke bedanken voor de begeleiding gedurende het proces van dit onderzoek. Vervolgens zou ik graag Hogeschool Gent, Vives Brugge en Vives Torhout willen bedanken voor de samenwerking. Mijn dank gaat hierbij uit naar alle opleidingshoofden, lerarenopleiders en student-leraren voor de tijd die zij voor mij

vrijmaakten. Hierbij wil ik in het bijzonder ook Mevrouw Griet De Nys bedanken voor de aangename samenwerking, de alle moeite die ze voor mij heeft gedaan en de tijd die ze hiervoor heeft uitgetrokken.

Verder wil ik graag mijn ouders bedanken die me de mogelijkheid boden om deze opleiding te volgen. Ook m'n zus Charlotte Vienne ben ik dankbaar voor de steun en het nalezen van dit werk. Als laatste ben ik mijn vrienden en medestudenten zeer dankbaar voor hun onvoorwaardelijke steun en aanmoedigende woorden. Daarbij in het bijzonder richt ik me tot Sofie Branteghem, Kamie Delbeke, Julie Van Den Bossche, Josephine Vanden Bulcke, Lore Bellemans, Griet Rosseel en Timmy Cloet.

De bibliografische verwijzingen en de opmaak van tabellen en figuren binnen deze masterproef zijn in gebaseerd op de richtlijnen van de American Psychological Association (APA 6.0). Indien er wordt verwezen naar studenten, gaat dit over zowel mannen als vrouwen.

Damme, Mei 2016

Ludovic Vienne

## **Abstract**

Academische motivatie is een belangrijke voorspeller voor het al dan niet slagen binnen een opleiding. Door de grotere nadruk op studentactiverende werkvormen is het relevant om na te gaan welke impact dit heeft op de academische motivatie binnen de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs. Meer specifiek wordt aan de hand van dit onderzoek nagegaan in hoeverre taakwaarde en verwachting op succes een invloed hebben op de autonome, dan wel gecontroleerde motivatie bij student-leraren. Daaraan gekoppeld wordt onderzocht welke waarde taken vooral hebben voor studenten: nut, belang of plezier. Verwachting op succes wordt onderzocht aan de hand van percepties van attributies bij vroegere gebeurtenissen, percepties over eigen competenties, percepties tegenover taakmoeilijkheid en invloed van het cultureel milieu. De onderzoeksopzet is volledig gebaseerd op de visie en mening van eerstejaarsstudenten.

Het onderzoek bestaat uit een tweeluik. Enerzijds is er een kwantitatief deel via een ontworpen survey. De data werd geanalyseerd aan de hand van een meervoudig lineaire regressie. Anderzijds is er een kwalitatief luik waarbij focusgesprekken werden afgenomen en waarop een inhoudsanalyse werd uitgevoerd.

De resultaten van dit onderzoek geven weer dat bij student-leraren zowel taakwaarde als verwachting op succes een positieve invloed hebben op autonome motivatie. De mate waarin taakwaarde, dan wel verwachting op succes de grootste motiverende factor is, hangt voor een groot deel af van hoe studenten hun eigen competenties inschatten. Het nut en het belang van de taak zijn de belangrijkste taakwaarden. Daarbij heeft nut betrekking op de relevantie van taken voor de latere klaspraktijk. Het belang schetst vooral de punten die te verdienen zijn om te slagen voor de opleiding.

Sleutelwoorden: taakmotivatie, taakpercepties, lerarenopleiding, eerstejaarsstudenten

# Inhoud

1	Inleiding en probleemstelling .....	1
2	Theoretisch kader.....	4
2.1	Zelfdeterminatietheorie.....	6
2.1.1	Drie psychologische basisbehoeften .....	8
2.2	Expectancy-Value benadering van motivatie.....	10
2.2.1	Motivationale overtuigingen .....	12
2.2.2	Interne en externe processen .....	16
2.2.3	Relatie taakwaarde en verwachting op succes.....	17
3	Probleemstelling en onderzoeksvraag .....	19
3.1	Theoretisch model .....	20
4	Onderzoeksdesign .....	21
4.1	Hypothese .....	21
4.2	Sample .....	22
4.2.1	Kwantitatief luik .....	22
4.2.2	Kwalitatieve luik.....	23
4.3	Meetinstrumenten .....	24
4.3.1	Kwantitatief luik .....	24
4.3.2	Kwalitatief luik .....	29
4.4	Procedure .....	30
4.4.1	Kwantitatief luik .....	30
4.4.2	Kwalitatief luik .....	30
4.5	Analyse-aanpak .....	31
4.5.1	Kwantitatief luik .....	31
4.5.2	Kwalitatief luik .....	31
5	Resultaten.....	34
5.1	Beschrijvende resultaten .....	34
5.1.1	Kwantitatief.....	34
5.1.2	Kwalitatief.....	38
5.2	Toetsing hypothese .....	60
5.2.1	Kwantitatief.....	60
5.2.2	Kwalitatief.....	61
6	Discussie.....	62
6.1	Kwantitatief.....	62
6.1.1	Beschrijvende resultaten .....	62



6.1.2	Onderzoeksvraag .....	64
6.2	Kwalitatief.....	65
6.2.1	Verwachting op succes.....	65
6.2.2	Taakwaarde .....	68
6.2.3	Relatie verwachting en taakwaarde.....	69
6.3	Implicaties van de onderzoeksresultaten.....	70
6.4	Beperkingen onderzoek .....	71
6.5	Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.....	72
6.6	Conclusie .....	73
	Referenties.....	75
	Bijlagen.....	83
	Bijlage 1: Leidraad focusgesprek eerstejaarsstudenten.....	83
	Bijlage 2: Informed consent .....	86
	Bijlage 3: Survey .....	87
	Bijlage 4: Duidelijke tabellen uit de hogescholen .....	98

## Lijst met tabellen

Tabel 1. Aantal studenten per onderwijsvak per hogeschool en per geslacht (N=225).....	22
Tabel 2. Aantal studenten per onderwijsvak per hogeschool (n=36).....	23
Tabel 3. Interne betrouwbaarheid van de schalen en subschalen met behulp van Cronbach's alpha.....	26
Tabel 4: Nummering van de vragen afkomstig uit de originele survey, geordend per subschaal uit het model.....	27
Tabel 5: Nummering van de vragen uit de survey (Bijlage 3)gekoppeld aan de schalen en subschalen uit het onderzoek.....	28
Tabel 6. De meest voorkomende thema's, geanalyseerd uit de focusgesprekken.....	33
Tabel 7 Gemiddeldes en standaarddeviaties van de variabelen 'autonome motivatie', 'gecontroleerde motivatie', 'verwachting op succes' en 'taakwaarde' (N=225).....	35
Tabel 8 Bivariate correlaties van de variabelen 'autonome motivatie', 'gecontroleerde motivatie', 'verwachting op succes' en 'taakwaarde' (N=225).....	37
Tabel 9 Afkortingen referentie citaten.....	38
Tabel 10 Antwoorden op stellingen.....	39
Tabel 11 Scoring van de taakwaarde die studenten het belangrijkste vinden.....	49
Tabel 12 Scoring van de taakwaarde die studenten effectief geven aan taken uit hun onderwijsval .....	49
Tabel 13: Resultaten Regressieanalyse.....	60

## **Lijst met figuren**

Figuur1 : schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie, aangepast door Ryan en Deci (2000).....	7
Figuur 2 een sociaal cognitief verwachting-waarde model van prestatiemotivatie (Eccles et al., 1983).....	11
Figuur 3: Het onderzoeksmodel.....	20

# 1 Inleiding en probleemstelling

De laatste twee decennia is het aantal studenten die starten met een opleiding in het hoger onderwijs in België gestegen met 30%. Deze stijging is voor een groot deel te danken aan de publieke financiering van het onderwijs, waardoor de drempel kleiner is om zich in te schrijven (Ortiz & Dehon, 2013). Maar ook door de invoering van de BAMA-structuur, het flexibiliseringsdecreet, het financieringsdecreet en het leerkrediet wordt studeren in Vlaanderen een stuk toegankelijker.

Ondanks het grote percentage inschrijvingen van Belgische studenten in het hoger onderwijs, slaagt 60% niet in hun eerste jaar (Ortiz & Dehon, 2013). Nochtans is dat eerste jaar volgens Tinto (1996) één van de meest kritische momenten tijdens een opleiding in het hoger onderwijs. Dit is geen Belgisch fenomeen, ook in andere landen overleven een groot deel van de eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs hun eerste jaar niet (Ortiz & Dehon, 2013).

Het is belangrijk na te gaan welke factoren een voorspellende waarde hebben op succes in het hoger onderwijs (Wouters, Germeijs, Colpin, Verschueren, 2011). Daarin blijkt motivatie in het begin van een opleiding een belangrijke voorspeller te zijn voor later academisch succes (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens; 2009). Donohue & Wong (1997) sluiten zich daarbij aan door te stellen dat een gebrek aan motivatie en tevredenheid in de schoolomgeving één van de redenen is voor die grote uitval in dat eerste jaar. Een neergaande spiraal begint bij een lage motivatie die leidt tot lage prestaties. Lage prestaties hebben een negatieve invloed op de motivatie. Dit is één van de mogelijke verklaringen waarom ongeveer één op de vier eerstejaarsstudenten stopt aan een universiteit (Cravatta, 1997; Feldman, 2005; Geraghty, 1996 zoals geciteerd in (Haynes, Daniels, Stupnisky, Perry, & Hladkyj, 2008).

Het beoordelen van studenten is een belangrijk aspect binnen de dagdagelijkse klaspraktijk en is belangrijk om de motivatie en prestaties van studenten te begrijpen (McMillan & Workman, 1998).

Door de opkomst van constructivistische theorieën ligt de nadruk steeds meer op studentactiverende werkvormen in plaats van een leraargestuurde didactiek (Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, Gielen, 2006). Daarbij ligt de focus op kritisch denken, analyseren en synthetiseren van kennis, conclusies trekken en efficiënt kennis opdoen aan de hand van opdrachten (Tynjälä, 2008). Deze praktijkrelevante opdrachten verhogen de intrinsieke motivatie van studenten (Entwistle, McCune & Walker, 2001). Al hangt hun motivatie en prestatie voor een groot deel af van de visie die studenten hebben tegenover taken tijdens de opleiding (Struyven, Dochy, & Janssens, 2002; Alkharusi, 2013).

Hieruit kunnen we afleiden dat de motivatie bij studenten uit de lerarenopleiding, deels kan verklaard worden uit de taken die ze krijgen. Want taken krijgen een steeds groter aandeel binnen de evaluatie van de student-leraren. Dit vormt de basis om na te gaan hoe studenten staan tegenover die studentactiverende werkvormen in de vorm van opgelegde taken.

Binnen dit onderzoek gaan we na in welke mate taken de autonome en gecontroleerde motivatie bepaalt bij het maken van taken van eerstejaarsstudenten uit drie hogescholen. Het onderzoek wordt volledig bekeken vanuit de beleving van de studenten (microniveau).

Eerst gaan we dieper in op wetenschappelijke onderzoeksresultaten die ons inzicht geven in het thema taakmotivatie. Aan de hand daarvan worden een onderzoeksvraag en hypothese opgesteld. Vervolgens worden hieraan methodes en analyses gekoppeld om op deze manier te komen tot de resultaten. Nadien worden deze resultaten bediscussieerd aan de hand van de wetenschappelijke onderzoeksresultaten. Doordat het onderzoek een kwalitatief en

kwantitatief luik bevat, wordt telkens een onderscheid tussen beide gemaakt. Via deze fasen van het onderzoek is het mogelijk om te eindigen met een conclusie.

## 2 Theoretisch kader

Binnen dit onderzoek proberen we te verklaren welke factoren een invloed hebben op de motivatie bij het maken van taken. Daarvoor is het belangrijk om eerst na te gaan wat motivatie is.

Echt motiveren betekent niet dat men mensen van buitenaf met allerlei middelen in beweging brengt en stuwt, dat doet men met muilezels en ossen. De echte motivatie is de kunst een ruimte te scheppen waarin mensen het de moeite vinden zichzelf op gang te brengen. (Desoete, 2014, p. 31)

Motivatie is afgeleid van het Latijnse woord *movere* (bewegen), waarbij algemeen een motivatietheorie gezien wordt als het onderzoek naar actie. Hedendaagse motivatietheorieën leggen de relatie tussen het doel, de waarde en het geloof (Eccles & Wigfield, 2002). Motivatie is een complexe materie die een drijvende kracht speelt in gedrag en keuzes die personen maken. Dit staat steeds in relatie tot sociale en culturele variabelen. Toegepast op dit onderzoek bepaalt motivatie in hoeverre student-leraren tijd en energie steken in een taak, hoelang ze de taak volhouden, hoe ze denken en hoe ze zich voelen bij het maken van taken (Urda & Schoenfelder, 2006).

Er is veel onderzoek verricht naar motivatie waarbij verscheidene motivatietheorieën zijn ontstaan, elk met hun eigen invalshoek (voor meer, zie Eccles & Wigfield, 2002).

Voor dit onderzoek worden twee motivatietheorieën gebruikt die direct toepasbaar zijn in de context van studenten in de lerarenopleiding. Enerzijds de zelfdeterminatietheorie (ZDT) waarin motivatie (Deci & Ryan, 2000) gekoppeld wordt aan drie basisbehoeften en de

percepties over taken. De tweede theorie die we hanteren is de expectancy value theorie van motivatie (Wigfield & Eccles, 2000, 2002). Hierbij gaan we na in hoeverre (1) verwachting op succes en (2) de waarde van een taak een invloed hebben op het succesvol uitvoeren van taken.

Beide motivatietheorieën worden in het volgend deel verduidelijkt en onmiddellijk gekoppeld aan de context van de lerarenopleiding. Dit helpt de relevantie van de theoretische en conceptuele basis te versterken in de context van deze masterproef.



## 2.1 Zelfdeterminatietheorie

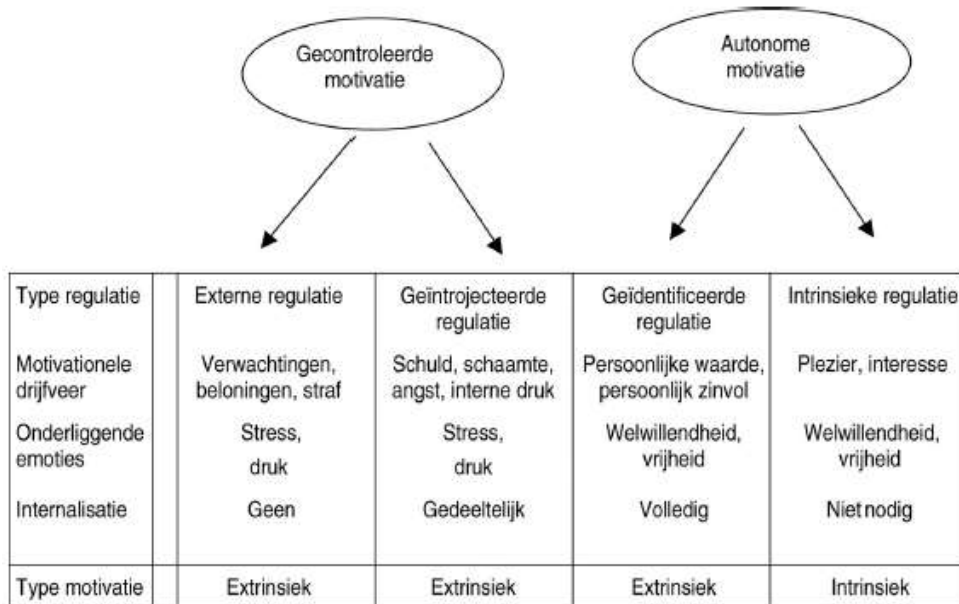
De zelf-determinatietheorie (Ryan & Deci, 2000) gaat na welke vorm van motivatie student-leraren hebben die een verschillende rol spelen op het leergedrag van studenten. Binnen de theorie wordt motivatie ingedeeld in autonome en gecontroleerde motivatie, die telkens uit twee regulatievormen bestaan.

Onder autonome motivatie valt enerzijds intrinsieke regulatie, die betrekking heeft tot het maken van taken voor het plezier, omdat studenten dit als ontspanning ervaren. Daarnaast is er ook geïdentificeerde regulatie. Dit houdt in dat student-leraren gemotiveerd zijn om taken te maken omdat die kennis als persoonlijk belangrijk ervaren wordt, bijvoorbeeld in functie van een latere job. Autonome motivatie brengt een betere regulatie van het studiegedrag (tijdsplanning, minder uitstel en goede planning) teweeg. Het zorgt eveneens voor een betere verwerking van de academische leerstof. Dat leidt tot betere emotionele ervaringen en een versterking van de betrokkenheid (Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2009).

Anderzijds is er ook gecontroleerde motivatie. Dit heeft betrekking op geïntrojecteerde regulatie, waar de druk van de persoon zelf komt. Studenten maken in dit geval taken om schuldgevoelens of schaamte te vermijden. Als tweede regulatievorm onder gecontroleerde motivatie is er externe regulatie. Daarbij maken studenten taken om een beloning te krijgen, of een straf te vermijden. Studenten met een gecontroleerde motivatie hebben in het algemeen zwakkere resultaten tegenover diegene met een autonoom motivatieprofiel (Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2009).

ZTD legt niet enkel de focus op individuele motivatieprofielen van studenten, maar ook welke invloed de omgeving heeft op autonome motivatie. Zo kan een student die intrinsiek gemotiveerd is door middel van een beloning extrinsiek gemotiveerd worden. De focus ligt

namelijk niet meer op de activiteit zelf, maar wel op de beloning die eraan vasthangt (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009).



*Figuur 1: schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie, aangepast door Ryan en Deci (2000).*

### 2.1.1 Drie psychologische basisbehoeften

Het internaliseren van kennis is één van de centrale processen van socialisatie waar de Zelf-determinatietheorie (ZDT) zich bij aansluit. ZDT stelt voorop dat mensen drie psychologische basisbehoeften nodig hebben om een goede zelfregulatie, motivatie en persoonlijk welzijn te ontwikkelen (Deci & Ryan, 1985).

1) Studenten moeten het gevoel hebben competent te zijn in het oplossen van taken, wat noodzakelijk is voor de ontwikkeling van eigenwaarde. Dit heeft een positieve invloed op de autonome motivatie.

2) Nood aan autonomie, of het gevoel hebben zelfstandig controle te hebben over het eigen handelen. Dit is een belangrijke factor voor het bevorderen van motivatie. Autonomie en onafhankelijkheid zijn geen synoniemen. Bij onafhankelijkheid is het belangrijk dat, in dit onderzoek, studenten een taak individueel kunnen oplossen zonder hulp van buitenaf. Het kan bijvoorbeeld dat een docent zijn/haar studenten opdringt om zelfstandig een taak te maken. Daarbij krijgen de studenten geen autonomie. Volgens de ZDT betekent autonomie dat studenten mee inspraak hebben in de keuze van een taak, zonder gepusht te worden door externe doelen of personen. De studenten zullen zo de relevantie of het belang van de taak eerder inzien. Het promoten en ervaren van autonomie (in de betekenis van keuzevrijheid en welwillendheid) heeft een positiever effect op het persoonlijk welzijn en functionering tegenover de mate waarin personen onafhankelijk zijn (Soenens, Vansteenkiste, Lens, Luyckx, Beyers, Goossens, Ryan, 2005). Deci, Nezlek, and Sheinman (1981) toonden aan dat wanneer leraren meer autonomie toelieten, de intrinsieke motivatie en de inschatting van de eigen competenties bij de leerlingen steeg. Het geven van keuzevrijheid bij studenten blijkt volgens Horner and Shwery (2002) een effectieve aanpak te zijn om de motivatie bij studenten te verhogen.

Het geven van autonomie heeft een positief effect op intrinsieke motivatie, waarbij een vergelijkbaar effect is met taakwaarde en zelfeffectiviteit (Meece, Wigfield, & Eccles, 1990).

Dit wil daarom niet zeggen dat de ZDT structuur in de klascontext tegengaat. Naast het ondersteunen van autonomie is ook het aanbieden van structuur van essentieel belang in een leercontext. Studenten die teveel vrijheid krijgen, verliezen uiteindelijk het doel dat ze voor ogen hadden. Dit veroorzaakt stress en onzekerheid omdat ze niet weten wat exact van hen verwacht wordt. Leerlingen voelen zich met andere woorden meer competent in een gestructureerde leeromgeving (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004).

3) De behoefte van verbondenheid, om in een veilige omgeving in interactie te kunnen gaan met anderen. Het is belangrijk dat hogeschoolstudenten betrokkenheid ervaren tijdens hun studies om zich optimaal te ontwikkelen (Lewis, Pascarella, & Terenzini, 1991). Indien studenten veel in interactie kunnen gaan en discussiëren met medestudenten en docenten, zorgt dit voor een grotere betrokkenheid wat leidt tot een hogere motivatie (Kowalski, 2007).

Deze drie behoeften kunnen niet los gezien worden van elkaar en worden sterk beïnvloed door de omgeving. Verder onderzoek geeft aan dat studenten die studiemoeilijkheden hebben in een bepaalde instelling of op een bepaald moment, in een andere instelling of op een ander moment geen studieproblemen ervaren (Crown, Lucas, Supramaniam, 1973). Alles hangt samen met psychologische, sociaal-culturele en institutionele factoren, die nooit los van elkaar kunnen gezien worden.

## 2.2 Expectancy-Value benadering van motivatie

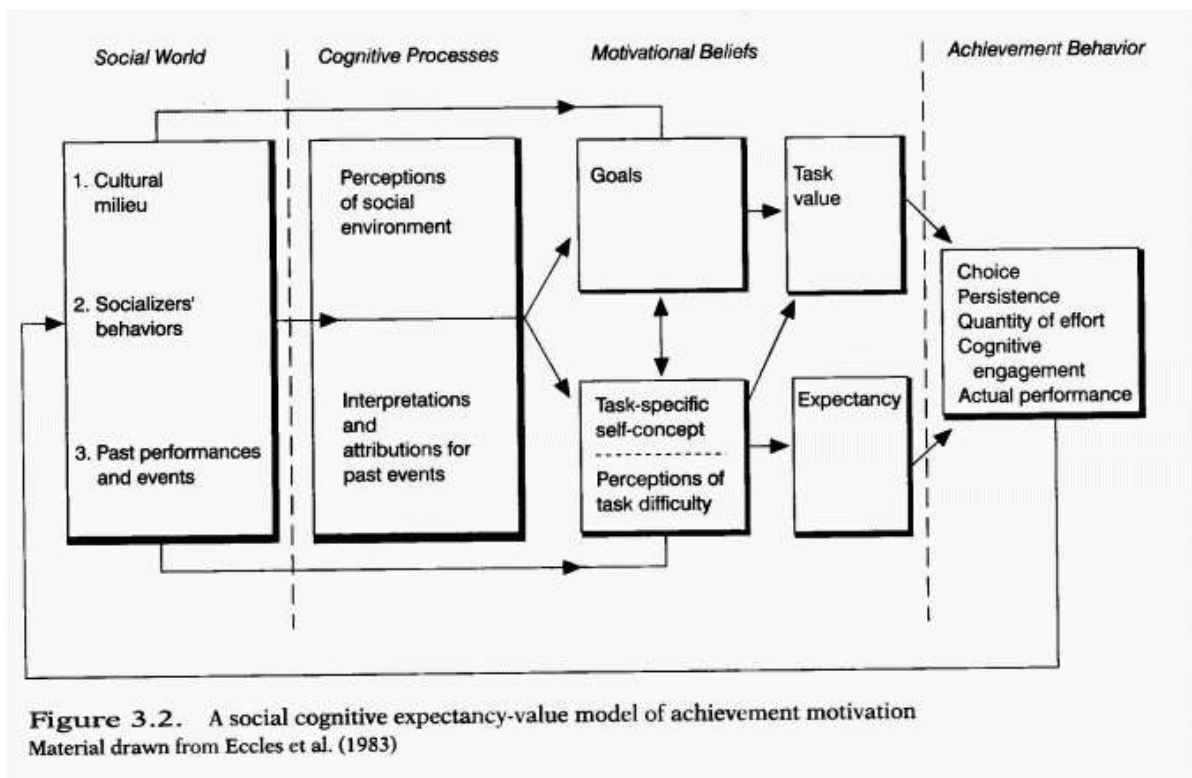
De basis van deze theorie is uitgewerkt door Atkinson en is later door Eccles en Wigfield (1982, 1988, 1992, 2000) verder ontwikkeld in de context van het onderwijs. Volgens dit model zijn verwachting op succes (expectancy) en taakwaarde (task value) twee kernvariabelen die een direct effect hebben op de motivatie voor bv. het aanpakken van taken door student-leraren. Zoals op figuur 1 te zien is, zijn deze twee kernvariabelen als afzonderlijke constructen weergegeven.

Verwachting op succes Betekent in dit onderzoek de mate waarin student-leraren verwachten dat ze een taak tot een goed einde brengen.. Belangrijk hierbij is dat we de verwachting op succes steeds zien als een perceptie vanuit de studenten zelf, niet als een objectieve verwachting op een bepaalde leeruitkomst.

Taakwaarde geeft aan welke soort waarde de studenten aan taken geven. Als eerste is er de intrinsieke waarde die aangeeft dat taken maken tof en leuk is. De taak wordt in dit geval niet ervaren als iets wat opgelegd wordt. Als tweede is er het persoonlijk belang die studenten geven aan taken. Als de doelen/leerstof die aangeboden worden in een bepaalde studierichting overeenkomen met persoonlijke doelen, wordt de autonome motivatie groter (Vallerand, Bissonnette, 1992). Als laatste is er de nuttigheidswaarde die aangeeft hoe goed taken gerelateerd zijn aan toekomstige doelen. Studenten geven meer waarde aan taken die een link hebben naar 'het echte leven' (Sambell, McDowell, Brown et al., 1997). Een student-leraar is bijvoorbeeld gemotiveerd een taak te maken omdat dit bruikbaar is binnen zijn/haar toekomstige klaspraktijk. Deze waarde is geassocieerd met externe redenen om een taak te maken. De taak op zich is niet motiverend, maar wel het toekomstige doel die met de taak kan bereikt worden. Vandaar dat het nut van de taak veelal geassocieerd wordt met een meer gecontroleerde vorm van motivatie (Deci & Ryan, 1985, Eccles & Wigfield, 2000).

We beschouwen binnen taakwaarde enkel de waarden die positief gerelateerd zijn aan taakmotivatie (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 1992). Taakmoeilijkheid wordt hier dus buiten beschouwing gelaten.

Tot hertoe werd kort de visie van de Expectancy-value benadering van motivatie weergegeven. In wat volgt bespreken we waardoor verwachting en taakwaarde beïnvloed worden.



*Figuur 2: een sociaal cognitief verwachting-waarde model van prestatie-motivatie (Eccles et al., 1983).*

### 2.2.1 **Motivationale overtuigingen**

De twee kernvariabelen verwachting en taakwaarde kunnen we opvatten als taakspecifieke beliefs, wat ook kan gezien worden als motivationale opvattingen. Daaronder valt het affectieve geheugen, het academisch zelfconcept en taakmoeilijkheid.

#### **Affectief geheugen**

Hoe studenten in de lerarenopleiding staan tegenover taken wordt deels bepaald door hun affectief geheugen. Emoties die ontstonden bij voorgaande ervaringen met taken, bepalen hoe studenten staan tegenover opkomende taken. Wanneer bijvoorbeeld een student vroeger negatieve emotionele ervaringen had bij het vertalen van teksten, is de kans groot dat in de toekomst de verwachting en/of taakwaarde bij een vergelijkbare taak laag zal liggen (Wouters, et al. 2011).

Het affectieve geheugen is gerelateerd aan emoties die ontstaat uit voorgaande ervaringen met betrekking tot taken. Deze zijn vooral sterk verbonden met taakwaarde (Wigfield & Eccles, 2000). Al is er ook in een wetenschappelijke link tussen affectief geheugen en verwachting op succes (Wigfield & Eccles, 2002).

#### **Academisch zelfconcept**

Het academisch zelfconcept wordt volgens de expectancy value theorie beschreven als de individuele perceptie die een student-leraar heeft over zijn/haar competenties bij het maken van taken. Dit is enkel gericht op het heden (Eccles, 2000).

Geloof in de eigen competenties om een taak goed op te lossen, is één van de belangrijkste aspecten binnen de ontwikkeling van het zelfconcept, met daaraan gekoppeld de verwachting op succes (Wigfield & Eccles, 1992, 2000). Studenten die zich competent voelen bij het uitvoeren van taken, zullen een hogere verwachting hebben en meer gemotiveerd zijn om taken te maken tegenover studenten die zich niet competent voelen. Een positief zelfconcept

is dus positief gecorreleerd met verwachting op succes, wat resulteert in een hogere motivatie. Maar het is vakspecifiek, wat aangeeft dat student-leraren bij een bepaald vak hoge verwachtingen hebben om een taak goed uit te voeren. Terwijl diezelfde student voor taken bij een ander vak een lage verwachting kan hebben (Eccles en Wigfield, 1992).

Eccles en Wigfield (2002) toonden aan dat competentie-gerelateerde overtuigingen ook positief gerelateerd zijn aan de waarde die studenten aan taken geven. Wanneer studenten een taak als belangrijk en nuttig ervaren, zijn ze geneigd om een sterkere zelfeffectiviteit op te bouwen (McMillan & Workman, 1998; Wigfield & Eccles, 1992).

Bong en Clark (1999) en Nicholls (1984) geven aan dat het academisch zelfconcept ook ontwikkeld wordt door enerzijds sociale vergelijking van prestaties met andere student-leraren. Dit sluit aan bij Eccles & Wigfield (2000), waarbij het gaat over percepties tegenover de sociale omgeving. Anderzijds ontstaat het zelfconcept uit de ontwikkeling van interpretaties en attributies tegenover voorgaande ervaringen.

De actieve voorloper van het zelfconcept is zelfeffectiviteit. Het wordt vooral bepaald door de toewijzing of attributie die iemand geeft aan succes of falen. Er zijn vier attributies waaraan studenten succes of falen bij taken linken (Weiner, 1985).

- de moeilijkheidsgraad van de taak
- de mate van geluk
- de eigen mogelijkheden
- de moeite voor de taak

Vooraf de toewijzing van gemakkelijke taken en toekenning van de eigen mogelijkheden creëren een grotere verwachting op succes. Veel geluk hebben of veel moeite doen om een taak tot een goed einde te brengen, voorspelt een lagere verwachting tegenover de eigen prestaties.



## **Taakmoeilijkheid**

Als laatste is er taakmoeilijkheid, wat negatieve gevolgen beschrijft voor het uitvoeren van taken. Dit gaat over zowel de moeilijkheid als de werklast die studenten bij taken ondervinden. Beide zijn sterk gerelateerd aan elkaar, waaruit kan worden geconcludeerd dat studenten een moeilijke taak veelal linken aan een hoge werklast (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 1992).

Bij te moeilijke taken voelen studenten zich niet competent genoeg, waardoor hun verwachting op succes daalt (Gorges & Göke, 2015). Als studenten een bepaalde taak te moeilijk vinden, ervaren ze het als een soort dreiging. Dit neemt toe naarmate studenten een taak belangrijk vinden. Als reactie gaan ze aan dergelijke taak minder waarde scheppen. Dit is een psychologische manier om de dreiging af te wenden: de taak is niet zo belangrijk, dus het is een kleiner probleem als het niet goed is (Wigfield & Eccles, 1992). De moeilijkheid van de taak bepaalt op deze manier ook de waarde die studenten aan taken geven.

Ervaren werklast heeft betrekking op het voelen van druk en stress (Kember, 2004) dat via taken wordt opgelegd aan student-leraren (Entwistle & Ramsden 1983). Als de werkdruk te hoog is, zorgt dit voor oppervlakkig leren waarbij ze kennis vooral reproduceren (Entwistle & Ramsden, 1983). Ook het nut van de taak verkleint wanneer de werklast te hoog wordt (Drew, 2001).

Sambell et al. (1997) geven aan dat vooral werklast die bij taken hoort, zorgt dat studenten niet gemotiveerd zijn. Ook Wigfield & Eccles (1992) sluit daarbij aan door te stellen dat de moeilijkheid van een taak alleen een kleinere invloed heeft op motivatie, tegenover de tijd en moeite die studenten in de lerarenopleiding moeten doen voor een taak.

Zowel taakmoeilijkheid als werklast bij taken hebben een negatieve invloed op de autonome motivatie bij het maken van taken (Struyven, et al., 2002). Studenten met een autonome

motivatie, zullen minder werklast en taken als minder moeilijker ervaren tegenover studenten met een gecontroleerde motivatie.

Tot hertoe hebben we de twee kernvariabelen 'verwachting' en 'taakwaarde' beschreven, met daaraan gekoppeld de motivationele opvattingen. Deze worden voorafgegaan door zowel interne als externe processen. Deze hebben beide een directe invloed op die motivationele opvattingen.

### 2.2.2 Interne en externe processen

De interne processen (cognitive processes) gaan enerzijds over interpretaties van student-leraren over hun vroegere ervaringen/prestaties bij het maken van taken. Studenten komen bij de start van de lerarenopleiding terecht in een nieuwe leeromgeving. Hun verwachting op succes in deze nieuwe leeromgeving wordt volgens het model deels bepaald door hun ervaringen uit het secundair onderwijs. Bijvoorbeeld wanneer studenten zowel in het secundair onderwijs als het hoger onderwijs wiskundige taken krijgen, bepalen percepties over wiskundige taken uit het secundair hun verwachting en taakwaarde voor wiskundige taken in het hoger onderwijs (Bong & Hocevar, 2002). Het geloof in het succesvol voltooien van taken binnen een specifiek vak blijft met andere woorden? bij de overgang van secundair naar het hoger onderwijs hetzelfde (Archambault, Eccles & Vida, 2010).

Maar de student-leraren komen in een leeromgeving terecht waarbij ze ook kennis maken met nieuwe vakken en daaraan gekoppeld nieuwe soorten taken. Onderzoek toont aan dat het geloof in de eigen mogelijkheden ook bij volledig nieuwe taken en leerinhouden afhangt van ervaringen uit het secundair onderwijs (Gorges & Kandler, 2012; Gorges en Göke, 2015). Hieruit blijkt dat percepties tegenover vroegere ervaringen met taken een invloed heeft op de motivatie bij hedendaagse taken.

Anderzijds zijn er interpretaties van student-leraren over de rol van taken binnen de sociale omgeving. Dit gaat na hoe volgens studenten de omgeving staat tegenover de rol van taken.

Binnen het model zijn er ook externe variabelen (social world) die een directe invloed hebben op de twee kernvariabelen. Hierbij gaat het over welke verwachtingen medestudenten, ouders, leraren, ... hebben tegenover taken en welke waarde ze daaraan hechten binnen hun eigen culturele milieu. Bijvoorbeeld de manier waarop de docent uitleg geeft over de taken beïnvloed hoe diepgaand studenten leren, en daaraan gekoppeld hoe gemotiveerd te zijn

(Kyndt, Dochy, Struyven, & Cascallar, 2011). Maar ook hoe ze reageren op bepaalde leeruitkomsten bij specifieke vakken/taken. Belangrijk is dat binnen dit model reciprociteit bestaat. De twee kernvariabelen uit het model (verwachting en taakwaarde) leiden tot gedrag wat op zijn beurt terug wordt afgetoetst tegenover de externe omgeving.

Tot hiertoe hebben we alle belangrijke precurses beschreven die vormgeven aan onze twee kernvariabelen verwachting en taakwaarde. In wat volgt gaan we dieper in op de relatie tussen taakwaarde en verwachting.

### **2.2.3 Relatie taakwaarde en verwachting op succes**

Hoe ouder studenten worden, hoe meer waarde ze geven aan activiteiten die ze beter kunnen. Dit komt enerzijds omdat ze een lage waarde geven aan taken die ze moeilijk vinden (Eccles en Wigfield, 2002). Hierbij vult Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, Wigfield (2002) aan dat naarmate jongeren ouder worden, taakwaarde een grotere invloed heeft op de motivatie dan het verwachte succes. Dit komt omdat studenten in de lerarenopleiding al een zelfconcept ontwikkelden en daardoor enkel waarde geven aan taken die aansluiten bij hun competenties. Ook Bong (2001b) gaf aan dat taakwaarde positiever gecorreleerd is met zelfpercepties tegenover de verwachtingen op succes.

Ander onderzoek toont ook aan dat vooral taakspecifieke opvattingen zoals taakmoeilijkheid, beschikbare kennis en zelfeffectiviteit de verwachting op succes en motivatie bepalen, los van de waarde die studenten aan taken geven (Tanaka, 2007).

Hoewel blijkt dat de verwachting op succes positief gecorreleerd is met taakwaarde, toch is dit niet altijd het geval. Zo hebben Wiegfield, Eccles, Mac, Iver, Reuma en Midgley (1991 zoals geciteerd in Bong, 2001a) aangetoond dat studenten weinig interesse vertonen in de vakken Engels en wiskunde (0.07), terwijl het geloof in het kunnen veel hoger gescoord wordt (0.37).

Hieruit kunnen we afleiden dat volgens onderzoek blijkt dat de verwachting op succes en taakwaarde gerelateerd zijn aan elkaar, maar dat het verband niet steeds positief is. Verder is er ook discussie over welk construct de grootste invloed heeft op het uitvoeren van taken. Zo geven Eccles en Wigfield (1992) aan dat de verwachting op succes een grotere voorspeller is van motivatie, tegenover de waarde van taken. Daartegenover staat Bong (2001b) die verklaart dat vooral de waarde van de taak de intenties bepalen voor het uitvoeren van de taak, niet de verwachting op succes.

### 3 Probleemstelling en onderzoeksvraag

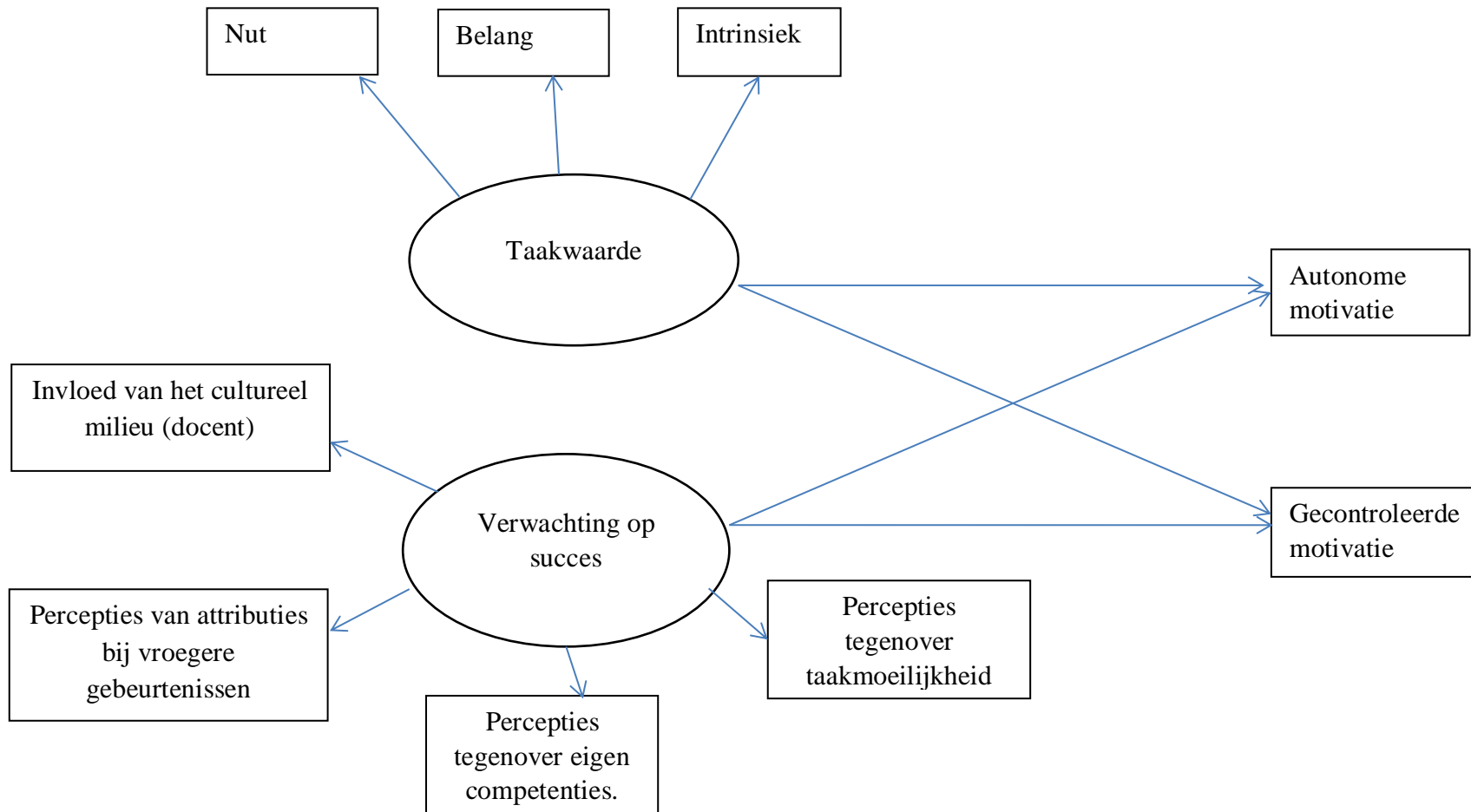
Algemeen is er de vaststelling dat steeds meer eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding niet slagen. Hiervoor zijn een aantal verklaringen, waarbij ook motivatie een belangrijke voorspeller blijkt te zijn. Door de opkomst van student-activerende werkvormen worden studenten steeds meer geconfronteerd met taken. Vanuit dit oogpunt onderzoeken we in hoeverre het krijgen en maken van taken de motivatie beïnvloedt bij die eerstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding. Met andere woorden: In welke mate bepalen verwachting en/of taakwaarde de autonome en gecontroleerde motivatie van eerstejaarsstudenten in de Vlaamse reguliere lerarenopleiding?

De motivatie wordt gekoppeld aan enerzijds de waarde die studenten geven aan taken, anderzijds de verwachtingen op succes. En welke kernvariabele de grootste invloed uitoefent op hun academische motivatie. Voortbouwend op de bovenstaande theoretische en conceptuele basis is volgend eclecticisch theoretisch model uitgewerkt. Daarbij worden de volgende onderzoeksvragen naar voren geschoven:

- In welke mate bepalen verwachting en/of taakwaarde de autonome en gecontroleerde motivatie van eerstejaarsstudenten in de Vlaamse reguliere lerarenopleiding?

Voor deze masterproef bouwen we verder op een aantal variabelen die gerelateerd zijn aan ‘verwachting’ en ‘taakwaarde’. De verwachting op succes wordt onderzocht aan de hand van: percepties van attributies bij vroegere gebeurtenissen, percepties tegenover taakmoeilijkheid, percepties tegenover de eigen competenties. Als laatste is er de invloed van het cultureel milieu. Dit wordt – in deze masterproef - enkel meegenomen in het kwalitatief onderzoek. Voor taakwaarde gaan we het nut, belang en intrinsiek belang van taken na

### 3.1 Theoretisch model



*Figuur 3: Het onderzoeksmodel*

## **4 Onderzoeksdesign**

Het onderzoek bestaat uit een kwalitatief en kwantitatief luik. Bij de bespreking van het onderzoeksdesign worden beide telkens afzonderlijk besproken.

### **4.1 Hypothese**

Het theoretisch kader schuift naar voor dat verwachting op succes een grotere voorspeller is voor autonome motivatie dan taakwaarde. Indien studenten positieve verwachtingen hebben om taken goed op te lossen, ontstaat er ook een gevoel van zelfbevestiging en geluk: ik zal de taak goed kunnen. Terwijl taakwaarde eerder zorgt voor een meer extrinsieke vorm van motivatie (Deci & Ryan, 1985; Harter, 1981). De taak op zich zal geen waarde hebben, maar wel het doel die met de taak kan bereikt wordt. Hierdoor stellen we de hypothese dat studenten uit de lerarenopleiding eerder autonoom gemotiveerd zijn wanneer ze succes verwachten, terwijl taakwaarde eerder zorgt voor een gecontroleerde motivatie. Ook vanuit de ZDT blijkt dat het gevoel van competentie en beheersing één van de belangrijkste pijlers is voor de ontwikkeling van autonome motivatie.

We moeten bij deze hypothese wel rekening houden dat student-leraren tijdens hun schoolloopbaan al een zelfconcept ontwikkelend hebben (Jacobs et al., 2002). Hierdoor kiezen ze hun twee onderwijsvakken waarbij ze verwachten om succes te hebben. Vandaar dat we verwachten dat taakwaarde bij hen een belangrijke factor kan zijn.



## 4.2 Sample

De populatie binnen dit onderzoek zijn Vlaamse eerstejaarsstudenten die een opleiding volgen binnen een reguliere lerarenopleiding secundair onderwijs. Het onderzoek gebeurt bij eerstejaarsstudenten die zijn ingeschreven in de reguliere lerarenopleidingen Vives Brugge, Vives Torhout en de Hogeschool Gent.

### 4.2.1 Kwantitatief luik

In onderstaande tabel is te zien dat in totaal 225 studenten deelnamen aan de survey, waaronder 88 mannen en 137 vrouwen. Verder kwamen de meeste studenten uit Vives Torhout (93), vervolgens Hogeschool gent (83) en om af te sluiten Vives Brugge (49).

Tabel 1

*Aantal studenten per onderwijsvak per hogeschool en per geslacht (N=225)*

	Aantal studenten	Percentage (%)
Vives Brugge	49	21,8
Vives Torhout	93	41,3
Hogeschool Gent	83	36,9
Man	88	39
Vrouw	137	61

#### 4.2.2 Kwalitatieve luik

In totaal werden negen focusgesprekken afgenomen bij studenten uit de onderwijsvakken geschiedenis, Engels, Nederlands en project algemene vakken. Bij elk focusgesprek waren enkel studenten aanwezig uit dezelfde hogeschool en hetzelfde onderwijsvak. Op deze manier ontstond een homogene groepsindeling op basis van onderwijsvak en hogeschool (Boeije, 2014).

In onderstaande tabel is te zien hoeveel studenten deelnamen per onderwijsvak per hogeschool.

Tabel 2

*Aantal studenten per onderwijsvak per hogeschool (n=36)*

	Man	Vrouw
Vives Brugge		
Nederlands	/	4
Geschiedenis	4	1
Project algemene vakken	4	2
Engels	4	/
Vives Torhout		
Engels	2	2
Geschiedenis	1	2
Hogeschool Gent		
Nederlands	1	1
geschiedenis	3	/
Project algemene vakken	/	3
Totaal	19	15

## 4.3 Meetinstrumenten

### 4.3.1 Kwantitatief luik

Het survey is opgesteld uit 43 items. De eerste vraag betreft een informed consent. Op die manier wordt aan studenten gevraagd of de onderzoeksresultaten anoniem verwerkt mogen worden, of ze begrijpen waarover het gaat en dat ze hun deelname indien mogelijk kunnen terugtrekken. Vervolgens komen vijf algemene achtergrondvragen aan bod.

Nadien werd het survey gebaseerd op drie bestaande survey's

Daarbij peilen zestien vragen naar het algemeen motivatieprofiel van de studenten. Deze vragen komen uit de Zelf-Regulatie Vragenlijst (ZRV) – Leren, een aangepaste versie van Self-Regulation Questionnaire Academics (SRQ-a) die werd ontworpen door Ryan en Connell (1989). De vragen zijn opgesteld aan de hand van een Likert-schaal die gaat van 1: helemaal niet akkoord tot 5: helemaal wel akkoord.

Verder kwamen er veertien vragen aan bod die betrekking hadden op verwachting op succes, om te eindigen met zeven vragen die taakwaarde meten. Deze vragen komen uit zowel het surveys Ability, Self-Perceptions & Subjective Task Value in adolescents and children (Eccles, O'Neill, & Wigfield, 2005) als de Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ) attitude survey (Clark, Ernst, & Scales, 2009). Bij de drie bestaande surveys werd een goede betrouwbaarheid en validiteit telkens gerapporteerd. Antwoorden op de items gebeurt telkens met een 7-punten Likert-schaal. Deze gaan telkens van vb. 1: zeer veel moeite – 7: zeer weinig moeilijk; 1: helemaal niet graag - 7 helemaal wel graag. Dit is afhankelijk van de vraagstelling.

De intrinsieke waarde van de taak werd niet mee bevraagd om multicollineariteit te vermijden bij de analyses. Er bestaat namelijk een te sterke correlatie tussen de constructen intrinsieke

waarde en intrinsieke motivatie uit de ZDT (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Harter, 1981).

In tabel 4 is te zien welke vragen afkomstig zijn uit de betreffende survey. Enkel de vragen die peilen naar voorgaande ervaringen zijn zelf opgesteld aan de hand van theoretisch kader. De volledige survey is terug te vinden in bijlage 3.

De betrouwbaarheid van de meetinstrumenten werd opnieuw gecontroleerd. In functie van het bereiken van een optimale Cronbach's alpha, werden de schalen aangepast door het schrappen van enkele items. De resultaten zijn te zien in tabel 3

Verder werd ook de inhoudsvaliditeit nagegaan door zes onderwijskundig experten. Hierbij werd nagaan of de individuele vragen aansluiten bij de clusters.

Tabel 3

*Interne betrouwbaarheid van de schalen en subschalen met behulp van Cronbach's alpha*

Variabelen		Cronbach's alpha ( <i>a</i> )
<b>Autonome motivatie</b>	Intrinsiek	.84
	Geïdentificeerd	.72
	Totaal	.82
<b>Gecontroleerde motivatie</b>	Geïntrojecteerd	.79
	Extrinsiek	.83
	Totaal	.83
<b>Algemene motivatie</b>		.78
<b>Verwachting op succes</b>	Voorgaande ervaringen	.73
	Taakmoeilijkheid	.83
	Zelfconcept	.70
	Totaal	.78
<b>Taakwaarde</b>	Nut	.78
	Belang	.64
	Totaal	.79

## Achtergrondkenmerken

Bij de start van de vragenlijst werd gepeild naar het geslacht, onderwijsvorm secundair onderwijs, de hogeschool waarbij de student is ingeschreven, het onderwijsvak waarop ze het invullen van de vragenlijst baseerden, hun situatie in het voorgaande jaar en hun studentnummer gevraagd.

*Tabel 4*

*Nummering van de vragen afkomstig uit de originele survey, geordend per subschaal uit het model*

<b>vragenlijst</b>		<b>Nummer vraag</b>
<b>ZRV*</b>	Intrinsiek	1, 2, 3, 4
<b>ZRV</b>	Geïdentificeerd	5, 6, 7, 8
<b>ZRV</b>	Geïntrojecteerd	9, 10, 11, 12
<b>ZRV</b>	Extrinsiek	13, 14, 15, 16
<b>Zelf ontworpen</b>	Voorgaande ervaringen	/
<b>ASSTV**</b>	Taakmoeilijkheid	6, 7, 8
<b>ASSTV</b>	Werklast	9, 10, 11, 12
<b>MSLQ***</b>	Zelfconcept	2, 9, 18, 25
<b>MSLQ</b>	Nut	4, 23
<b>ASSTV</b>	Nut	18 19
<b>ASSTV</b>	Belang	15, 16, 17

*\* Zelf-Regulatie Vragenlijst*

*\*\* Ability, Self-Perceptions and Subjective Task Value in adolescents and children*

*\*\*\*Motivated Strategies For Learning Questionnaire*

Tabel 5

*Nummering van de vragen uit de survey (Bijlage 3) gekoppeld aan de schalen en subschalen uit het onderzoek.*

Variabelen		Nummer vraag
<b>Autonome motivatie</b>	Intrinsiek	3, 7, 10, 14
	Geïdentificeerd	2, 6, 8, 12
<b>Gecontroleerde motivatie</b>	Geïntrojecteerd	5, 9, 13, 16
	Extrinsiek	1, 4, 11, 15
<b>Verwachting op succes</b>	Voorgaande ervaringen	29, 21, 17
	Taakmoeilijkheid	28, 23, 22, 18, 30, 26, 20
	Zelfconcept	27, 25, 24, 19
<b>Taakwaarde</b>	Nut	35, 34, 32, 31
	Belang	37, 36, 33

#### 4.3.2 **Kwalitatief luik**

Voor de organisatie van de focusgroepen werd de Metaplan Methodiek toegepast (Metaplan, 2011). Deze techniek stelt in staat om actie-bevorderende groepsgesprekken te organiseren. Door de visuele ondersteuning aan de hand van kaarten krijgt de onderzoeker al tijdens het gesprek een duidelijk beeld over de visie en meningen van de betreffende participanten. Het stelt verder in staat om aan de hand van visualisatie een natuurlijke context te creëren waardoor interactie tussen participanten wordt bevorderd (Van Hove & Claes, 2011; Boeije, 2014).

Doordat de participanten hun meningen en opvattingen telkens eerst mochten neerschrijven, konden ze de mening van andere studenten in mindere mate overnemen. Ook kon de onderzoeker tijdens het gesprek zien wie wat had opgeschreven, daarrond verduidelijking vragen en over die mening of opvatting in interactie gaan met de andere groepsleden. Door deze interactie was het mogelijk om iedereen aan bod te laten komen waardoor het gesprek sterk geleid werd door de participanten (Howitt, 2010).

De opbouw van de leidraad bestaat uit enkele fasen (Krueger & Casey, zoals geciteerd in Howitt, 2010). Daarbij werd van zeer algemene tot zeer concretere vraagstellingen overgegaan. Zo werd er eerst gepeild naar het algemeen beeld die studenten hadden over opgelegde taken. Vervolgens werd die informatie overlopen waarbij enkele introductievragen gesteld worden, afhankelijk van de input die de participanten aangaven. Nadien werd steeds concreter ingegaan over de relatie tussen taakwaarde en verwachting enerzijds, hun motivatie anderzijds. Dit gebeurde aan de hand van stellingen waarbij de participanten hun mening konden geven. Op deze manier kwam ik tot de kern van de onderzoeksvraag. Gezien het gesprek sterk geleid werd door de participanten, kwam de volgorde van de stellingen dikwijls niet overeen met de voorziene leidraad.



## **4.4 Procedure**

### **4.4.1 Kwantitatief luik**

De survey werd afgenomen tijdens de lessen van studenten. Studenten die een laptop of tablet meehadden konden de survey online invullen. Voor studenten die dit niet bij zich hadden waren papieren versies voorzien. De afname gebeurde telkens aan het begin van de les, zodat ze alle tijd hadden om de survey rustig in te vullen. Iedereen kreeg de tijd die hij/zij nodig had om de survey in te vullen. Wegens een lage respons werd beslist om studenten online aan te sporen om de survey in te vullen. Alle nodige informatie staat namelijk ook vermeld in de inleiding van de survey. Er werd hiervoor een aankondiging geplaatst op het online leerplatform van Hogeschool Gent en Vives Torhout.

### **4.4.2 Kwalitatief luik**

Op het moment dat de survey werd afgenomen, werden random studenten uit de desbetreffende onderwijsvakken aangeduid om deel te nemen aan een focusgesprek. Op die manier werd vermeden dat enkel de gemotiveerde studenten zouden deelnemen. In sommige gevallen weigerden studenten om deel te nemen, waarbij ik het aan andere studenten vroeg. De focusgesprekken gingen telkens door in een rustig lokaal in de hogeschool zelf. Elk focusgesprek duurde ongeveer een uur, afhankelijk van de inbreng van de studenten en het aantal studenten die deelnamen.

## **4.5 Analyse-aanpak**

### **4.5.1 Kwantitatief luik**

De statistische analyse werd uitgevoerd met behulp van SPSS Statistics 22. Om de relaties tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen na te gaan maken we gebruik van meervoudig regressiemodel (stepwise). In het model hebben we namelijk twee afhankelijke variabelen: autonome en gecontroleerde motivatie. Daarnaast zijn er twee onafhankelijke variabelen: verwachting op succes en taakwaarde. Alle vragen werden gestandaardiseerd.

### **4.5.2 Kwalitatief luik**

Voor de analyse van de focusgesprekken werd beroep gedaan op een thematische analyse. Het is een onderzoeksprocedure waarbij tekst geanalyseerd wordt en waaruit verschillende thema's ontstaan. Het beschrijft met andere woorden wat er aan bod kwam tijdens de focusgesprekken, gestructureerd in thema's. Hiervoor werden zes stappen doorlopen (Brauw en Clarke, 2006). Dit was geen lineair proces, maar een iteratief proces.

- De negen focusgesprekken werden door de onderzoeker zelf afgenomen en nadien letterlijk getranscribeerd. Op deze manier werd al duidelijk vertrouwd geraakt met de data. Doorheen deze fase werden al enkele patronen binnen de data opgepikt.
- Vervolgens werd met behulp van het softwareprogramma Nvivo 11 de data in een eerste fase gecodeerd. Belangrijke citaten kregen een codering, wat nog niet overeenstemt met de thema's, maar er wel een voorbereiding op is. Er werd hierbij vooral een data-gestuurde benadering toegepast. Dit geeft weer dat de initiële codering gebeurde op basis van wat in de data aan bod kwam. Er werd met andere woorden niet gekeken naar enkel de relevante informatie in het theoretisch deel aan bod kwam. Hierbij is het belangrijk om weten dat de focusgesprekken gebaseerd zijn op het theoretisch kader. Vandaar dat de meeste data overeenstemmen met het theoretisch

kader. Vandaar dat een theoriegestuurde benadering ook vermeld dient te worden (Van Hove & Claes, 2011).

- In de volgende fase werd de data ingedeeld in groepen, die voorlopige thema's vooropstellen.
- Het kan zijn dat het codering van de data niet altijd in overeenstemming is met het thema. Vandaar dat sommige data moeten verplaatst worden naar een ander thema, of moet worden geschrapt.
- Vervolgens werd ieder thema gedefinieerd, zodat het onderscheid tussen beide thema's duidelijk zijn.
- Als laatste fase van de data-analyse moet de onderzoeker de onderzoeksresultaten rapporteren.

Hierbij is het belangrijk te vermelden dat voorgaande fasen geen lineair, maar een iteratief proces is. Er werd namelijk vaak teruggekeerd of vooruit gegaan naar een voorgaande of volgende fase (Van Hove & Claes, 2011).

Bij de bespreking van de stellingen hielden de studenten een groen blad in de lucht als ze akkoord gingen, een rood blad indien ze niet akkoord gingen. Op die manier kon de onderzoeker al tijdens het gesprek de resultaten opschrijven. Hierdoor was het eenvoudig om nadien na te gaan hoeveel studenten al dan niet akkoord gingen. Een thematische analyse werd hierbij ook uitgevoerd om na te gaan waarom ze akkoord of niet akkoord gingen.

Dezelfde aanpak werd toegepast om na te gaan welke taakwaarde studenten belangrijk vinden. Hierbij moesten de studenten de vier soorten waarden opschrijven en ordenen op basis van wat hen het meest motiveert om taken te maken. Hierbij was '1' het meest belangrijk, en '4' het minst belangrijk. Een algemeen overzicht van de tabellen is te zien bij resultaten. Voor een gedetailleerd beeld per focusgesprek is er een verwijzing naar de bijlagen.

Bij de analyse werd algemeen deductief tewerk gegaan omdat de leidraad van de focusgesprekken gebaseerd is op het theoretisch kader. Er kwam verder ook informatie aan bod die niet in het theoretisch deel aan bod kwam (vb. invloed van docent op taakmotivatie). Dit werd toegevoegd aan de resultaten waarbij wetenschappelijke evidence werd opgezocht. Op die manier werd er ook in mindere mate inductief tewerk gegaan (Van Staa en Evers, 2010).

*Tabel 6*

*De meest voorkomende thema's, geanalyseerd uit de focusgesprekken.*

	Focus- groep	BE	BN	BG	BP	TG	TE	GN
aansluiting les								
autonomie		x	X	X		X	X	X
belang		X	X	X	X	X	X	X
duidelijkheid		X	x	x	X	X	X	X
invloed docent			X	X		X	X	
intrinsieke waarde		X	X	X	X		X	
moeilijkheid		X	X	X	X	X	X	X
werklast		X	X	X	X	X	X	X
nut		X	X	X	X	X	X	X
Punten/diploma		X	X	X	X	X	X	X
competentie		X	X	X	X	X	X	X
verwachting succes		X	X	X	X	X	X	X

### **Betrouwbaarheid**

Om de betrouwbaarheid van de kwalitatieve analyse na te gaan werd de intra-rater betrouwbaarheid van Cohen's Kappa berekend (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). De waarde bedraagt 0.74, wat wijst op een goede betrouwbaarheid.

## 5 Resultaten

Er werd bij de resultaten geen onderscheid gemaakt per hogeschool. We willen namelijk een algemeen beeld krijgen over hoe studenten staan tegenover taken in de lerarenopleiding. De resultaten zijn niet gebaseerd op alle taken uit de opleiding, maar enkel op de taken uit het onderwijsvak waarbij ze de meeste taken krijgen. Dit komt omdat de motivatie en taakbeleving afhankelijk is van het specifieke vak (Eccles en Wigfield, 1992).

### 5.1 Beschrijvende resultaten

#### 5.1.1 Kwantitatief

In totaal scoorden 181 studenten hoger voor autonome motivatie dan gecontroleerde motivatie. Daartegenover hadden 36 studenten een hogere waarde voor gecontroleerde motivatie. Acht studenten scoorden voor zowel gecontroleerde als gemotiveerde motivatie evenveel.

Uit de resultaten blijkt dat studenten gemiddeld hoger scoren voor autonome motivatie ( $M=71.41$ ) dan voor gecontroleerde motivatie ( $M=53.83$ ). Opvallend is vooral het hoge gemiddelde van geïdentificeerde regulatie ( $M=84.20$ ), tegenover de overige drie regulatievormen. De resultaten gaven een laagste gemiddelde score weer voor extrinsieke regulatie ( $M=53.83$ ). Als we overgaan naar de onafhankelijke variabelen zien we dat taakwaarde ( $M=71.90$ ) gemiddeld hoger scoort tegenover de verwachting ( $M=59.60$ ). Als we kijken naar de variabelen binnen de verwachting zien we dat taakmoeilijkheid ( $M= 48.95$ ) duidelijk lager scoort tegenover voorgaande ervaringen ( $M=69.91$ ) en zelfconcept ( $M=68.86$ ). Als we tenslotte naar variabelen binnen taakwaarde gaan is duidelijk dat het belang van de taak ( $M=80$ ) een hoger gemiddelde scoort dan het nut ( $M=63.80$ ).

Tabel 7

*Gemiddeldes en standaarddeviaties van de variabelen 'autonome motivatie', 'gecontroleerde motivatie', 'verwachting op succes' en 'taakwaarde' (N=225).*

Variabelen		Gemiddelde (M)	Standaarddeviatie (MD)
<b>Autonome motivatie</b>	Intrinsiek	58,62	15,44
	Geïdentificeerd	84,20	10,10
	Totaal	71,41	10,97
<b>Gecontroleerde motivatie</b>	Geïntrojecteerd	56,91	18,34
	Extrinsiek	50,76	18,12
	Totaal	53,83	15,39
<b>Verwachting op succes</b>	Voorgaande ervaringen	69,91	14,35
	Taakmoeilijkheid	49,85	14,22
	Zelfconcept	68,86	14,83
	Totaal	59,60	9,83
<b>Taakwaarde</b>	Nut	63,80	16,52
	Belang	80,00	10,20
	Totaal	71,90	11,69

## Correlaties tussen variabelen

Om een eerste beeld te krijgen van de samenhang tussen de variabelen werd een bivariate correlatieanalyse uitgevoerd aan de hand van Pearson-correlatiecoëfficiënt.

De samenhang tussen de afhankelijke variabelen 'autonome motivatie' en 'gecontroleerde motivatie' bedraagt ( $r = -.015$ ,  $p > .05$ ). Hieruit kunnen we afleiden dat er een zeer zwakke negatieve samenhang is tussen 'autonome motivatie' en 'gecontroleerde motivatie', maar deze samenhang is niet significant.

Er is een zeer lichte positieve samenhang tussen de onafhankelijke variabelen 'taakwaarde' en 'verwachting' ( $r = .154$ ,  $p < .05$ ).

Verder kijken we naar de samenhang tussen de 'gecontroleerde motivatie' en 'autonome motivatie' enerzijds, en 'verwachting' en 'taakwaarde' anderzijds.

Er is een positieve samenhang tussen 'autonome motivatie' en 'taakwaarde' ( $r = .343$ ,  $p < .01$ ). Daarnaast is er eveneens een positieve samenhang tussen 'autonome motivatie' en 'verwachting' ( $r = .116$ ,  $p > .05$ ), en tussen 'gecontroleerde motivatie' en 'taakwaarde' ( $r = .074$ ,  $p > .05$ ). Daarentegen is er een negatieve samenhang tussen 'gecontroleerde motivatie' en 'verwachting' ( $r = -.049$ ,  $p > .05$ ). Uit deze analyses blijkt dat de samenhang tussen de variabelen statistisch gezien zeer beperkt zijn.

Tabel 8

*Bivariate correlaties van de variabelen 'autonome motivatie', 'gecontroleerde motivatie', 'verwachting op succes' en 'taakwaarde' (N=225).*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1												
2	.018	1											
3	-.057	.382**	1										
4	.103	.085	.285**	1									
5	.291**	-.160*	.073	.503*	1								
6	.222**	.043	.079	.324*	.262*	1							
7	.240**	-.106	.063	.166*	.235*	.450**	1						
8	.152*	-.045	-.066	.143*	.096	.168*	.046	1					
9	.136*	-.109	-.139*	-.065	.060	-.134*	-.158*	.425*	1				
10	.267**	-.018	.085	.304*	.292*	.911**	.778*	.139*	-.167*	1			
11	.171*	-.091	-.121	.047	.093	.021	-.066	.846*	.842**	-.015	1		
12	.200**	-.009	.233**	.926**	.792**	.343**	.220**	.143*	-.019	.343**	.074	1	
13	.356**	.874**	.632**	.207*	.018	.142*	.035	-.002	-.081	.116	-.049	.180**	1

Ervaring (1), Moeilijkheid (2), Competentie (3), Nut (4), Belang (5), Intrinsiek (6), Geïdentificeerd (7), Geïntrojecteerd (8), Extrinsiek (9), Autonoom (10), Gecontroleerd (11); Taakwaarde (12), Verwachting (13)

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$



### 5.1.2 Kwalitatief

Voor de bespreking van de resultaten werd de data eerst opgesplitst tussen beide kernvariabelen (verwachting en taakwaarde). Aan de hand van de predictoren uit ons model werden beide kernvariabelen besproken. Daarbij werd telkens aangehaald welke invloed deze hebben op de motivatie om taken te maken, en hoe studenten dit beleven tijdens hun opleiding. Vervolgens werd een koppeling gemaakt tussen beide kernvariabelen, telkens gelinkt aan de motivatie om taken te maken.

Bij de bespreking maken we gebruik van citaten. Per citaat staat een afkorting die duidelijk maakt uit welk focusgesprek het komt. In onderstaande tabel is te zien wat de afkorting betekent.

Tabel 9

---

*Afkortingen referentie citaten*

---

BE: Brugge Engels	BP: Brugge project algemene vakken	GP: HoGent project algemene vakken
BG: Brugge geschiedenis	GG: HoGent geschiedenis	TG: Torhout geschiedenis
BN: Brugge Nederlands	GN: HoGent Nederlands	TE: Torhout Engels

---

Onderstaande tabel geeft over alle focusgroepen weer hoeveel studenten al dan niet akkoord gingen met de stellingen. Een gedetailleerd beeld per focusgesprek is te vinden in bijlage 4.

Tabel 10

*Antwoorden op stellingen*

N=36	<i>Ja</i>		<i>Neen</i>		<i>twijfel</i>	
1	29	(81%)	7	(19%)		
2	18	(50%)	18	(50%)		
3	20	(56%)	16	(46%)		
4	17	(53%)	19	(47%)		
5	31	(86%)	4	(11%)	1	(3%)
6	14	(38%)	20	(56%)	2	(2%)
7	22	(61%)	14	(39%)		
8	30	(83%)	6	(17%)		
9	32	(89%)	4	(11%)		
10*	29	(94%)	2	(6%)		
11*	8	(26%)	23	(74%)		

*\* Missing data uit groep Brugge geschiedenis. De mening van vijf studenten werd niet in rekening gebracht. Het totale aantal studenten staat hierdoor op 31.*

## Verwachting op succes

### 1. Percepties van attributies bij vroegere gebeurtenissen

De meningen van de studenten zijn duidelijk verdeeld. 53% gaf aan dat voorgaande ervaringen wel degelijk een invloed hebben op hun motivatie om nu taken te maken.

Als ze vroeger succeservaringen hadden, hebben ze positieve verwachtingen dat huidige taken ook zullen lukken. Dit resulteert in het feit dat ze meer gemotiveerd zijn.

*BG: Vroeger in geschiedenis was ik goed. Als ik niet goed was in die taken die ik kreeg, ging ik niet gekozen hebben voor geschiedenis. Want ik was minder goed in chemie en fysica. Ik had daar minder succeservaring in waardoor m'n verwachting voor die vakken nu zeer laag ligt en ik die daardoor niet gekozen heb.*

*BE: Bijvoorbeeld mijn geïntegreerde proef ging wel goed, dus als ik nu een grote taak krijg, heb ik wel het gevoel dat dat goed zal lukken omdat ik het vroeger goed kon.*

*TG: Ik denk dat, als je vroeger goed taken kon maken, dat je nu meer gemotiveerd zal zijn om een nieuwe taken te beginnen. Dat lijkt me gewoon logisch.*

*BG: Als je al goede taken gemaakt hebt in het secundair en je komt dan in een hogeschool. Je mag dat niet vergelijken en je weet ook niet wat je te wachten staat. Maar net daarom denk ik dat vroegere ervaringen je daarbij kunnen helpen*

*GN: Ik denk dat ook. Als je het vroeger graag deed en goed scoorde, waarom zou je het nu dan minder graag doen?*

*TE: Als er iets niet goed gelukt is, ga ik dat de volgende keer liever niet meer doen. Als het wel goed gelukt is denk ik van: ja ik kan dat, nu zal het ook wel goed lukken.*

*GG: Ik denk dat dat wel helpt als gewoonte, als je vroeger echt wou werken voor taken, dat je die gewoonte gewoon zal overnemen. Je blijft dat doortrekken.*

Daartegenover staat 47% die aangeeft dat voorgaande ervaringen hun motivatie niet bepalen bij het maken van toekomstige taken. Dit ligt volgens hen vooral aan het feit dat het secundair onderwijs en het hoger onderwijs niet te vergelijken zijn met elkaar.

*BG: Ik vind niet dat je kan zeggen, ja ik had vroeger goed gepresteerd bij taken, het zal nu ook gaan. Ik bekijk dat telkens taak per taak en denk daarbij niet aan hoe het vroeger ging.*

*BP: Het is niet omdat je het in het middelbaar goed kon, dat je het nu ook nog altijd goed kan. Het is soms ook op een heel andere manier dat je een taak moet maken. Vroeger kon je taken maken op je eigen manier. Je loste bijvoorbeeld wiskunde oefeningen op zoals jij dat wou. Maar nu moet je het doen zoals het hoort. Dat is wel belangrijk en verandert mijn mening erover.*

*GP: Hmm ja, een nieuw semester is een nieuw begin. Het heeft totaal niets te maken met het vorige semester.*

## 2. Percepties tegenover eigen competenties.

Uit de focusgesprekken komt naar voor dat de inschatting van de eigen competenties een zeer belangrijke impact heeft op hoe studenten verwachten een taak te volbrengen. Het geeft iedereen een gevoel van zelfvertrouwen. Toch zijn studenten die zichzelf competent voelen om taken uit hun onderwijsvak tot een goed einde te brengen hier niet altijd door gemotiveerd. Voor hen is de waarde of het doel van de taak ook zeer belangrijk. Daartegenover zijn er studenten die zichzelf laag inschatten om een taak succesvol uit te voeren. Deze zijn meer gemotiveerd wanneer ze een opdracht krijgen waarbij ze zelf inschatten dat ze het kunnen, tegenover studenten bij wie dat steeds zo is. Net de helft van de studenten gaf aan graag taken te maken waarbij ze zichzelf competent genoeg voelen, los van het feit of de taak al dan niet een waarde heeft.

*BE: Ik denk ook dat ik liever taken maken die ik goed kan, want je hebt er dan ook een goed gevoel bij. Je krijgt dan een soort bevestiging van: ja ik kan het.*

*BP: Ja, want anders ga je zo gedemotiveerd geraken. Als je taken krijgt waarvan je niet zeker bent dat je ze zal kunnen, en je krijgt dan nog zo 'n taak zal je steeds minder gemotiveerd zijn. Ook al is de taak wel nuttig.*

*GN: Ik ga akkoord, want dat geeft me wel een boost als ik weet dat ik het goed kan. Het hoeft daarom niet altijd nuttig te zijn. Maar natuurlijk moest elke taak gemakkelijk en nutteloos zijn die dan ook veel tijd in beslag nemen zou dat wel veranderen natuurlijk. Nu en dan eens een klein taakje die gemakkelijk taken maken doe ik wel graag. Enkel om het gevoel dat ik weet dat ik het kan.*

*GN: Ik ben meer gemotiveerd voor zedenleer omdat ik voor Nederlands een lagere verwachting op succes heb. Ik heb wat meer faalangst.*

*TE: Dat is toch goed voor je zelfbeeld, voor succeservaring van: kijk eens, ik heb dat hier nu goed gedaan.*

*TG: Ik weet nooit of ik de taken van geschiedenis goed zal kunnen oplossen. Ik ga dan duizend keer opnieuw naar de taak. Dat demotiveert wel.*

*GN: Ik ben ook bang om te falen voor de taken en algemeen om niet te slagen voor het vak Nederlands. De lat ligt soms te hoog. Daardoor ben ik ook minder gemotiveerd, omdat ik soms denk dat alle moeite voor niets zal zijn. Ik ben bang om niet te slagen voor het vak Nederlands, waardoor de motivatie om de taken te maken ook verminderd.*

Bovenstaande citaten zijn afhankelijk van hoe studenten naar zichzelf kijken. Enkel gemakkelijke taken zijn voor studenten die zichzelf competent voelen niet steeds motiverend. Vandaar dat studenten aangeven dat een positieve inschatting van de eigen competenties (wat leidt tot een positieve verwachting op succes) geen garantie biedt op een meer autonome motivatie. Verwachting op succes en taakmoeilijkheid zijn dus duidelijk aan elkaar gekoppeld. Bijhorende citaten zijn hieronder te vinden bij 5.2.3 moeilijkheid van de taak.

### 3. Moeilijkheid van de taak

Bij zo goed als alle focusgesprekken kwam de werklast van de taken aan bod, al is dit een zeer persoonlijke interpretatie. De mate waarin studenten taken als veel werk omschrijven, hangt samen met de taaklast van hun ander onderwijsvak. Dat was één van de voornaamste aanleidingen waarom studenten niet gemotiveerd zijn om taken te maken. De reden hiervoor is dat studenten veel taken op hetzelfde moment moeten indienen. Ook houden docenten geen rekening met de taken die andere docenten voorleggen. Dat was één van de voornaamste redenen waarom studenten niet gemotiveerd zijn om taken te maken.

*GP: Als laatste hebben we dan de intrinsieke waarde. De taken motiveren totaal niet door dat vele werk en de moeilijkheid.*

*TG: Maar je vond de taken toch nuttig voor later? Motiveert je dat dan niet om ze te maken?*

*Het is misschien wel motiverender als een taak nuttig is, maar enkel daarvoor zou ik ze nog niet maken, nee. Ik zou ze dan later maken. Je moet alles veel te veel uitschrijven enzo waar we toch niets mee zijn. En het is in dat uitschrijven dat de tijd kruipt é.*

*TG: Er zijn leukere dingen om te doen. Bij mij is het vooral door het vele werk dat ik het niet graag doe.*

*GG: Het zijn geen moeilijke taken, er kruipt gewoon veel werk in. Het is vooral de tijd die je erin moet steken.*

*BN: Omdat het nuttig is wel ja, dat stimuleert me wel. Maar ja, wat dat er dan voor zorgt dat ik minder gemotiveerd ben is de werklust*

*BE: Ik vind het niet erg als we taken krijgen, maar ze zouden het ietsje meer moeten spreiden.*

Ze geven aan dat ze liever kleinere taken hebben, tegenover grote taken waar ze lang en veel werk aan hebben.

*TE: Ja, voor Nederlands zijn ze dan bijvoorbeeld veel langer en moeilijker, of ja, vooral langer. Je moet veel langere teksten schrijven. Ik heb liever meerdere korte taken dan een paar grote.*

#### Waarom?

*Omdat dat gemakkelijker is om te plannen. Dan heb zo van: aha ik heb hier nog wat tijd om die opdracht snel te maken. Maar als je aan iets begint wil je verder werken en bij grote taken gaat dat dan niet.*

*TG: Anders nu niet perse, maar het is gewoon zodanig veel werk en zodanig grote opdrachten dat we moeten doen. Ja het stopt niet bij één hé, we moeten er zes maken.*

*Bij alle zes is het pfff: hoe moet ik niet nu weer aan beginnen? Het is echt veel en je denkt dan: hoe moet ik hier nu aan beginnen. Je moet rekening houden dat er per taak 15u tot 20u werk aan is, minstens. Als je dat dan optelt dat je er zes moet maken. En het is ook niet het enige vak waar we taken voor krijgen é.*

*BP: Ik zie er vooral tegenop om grote taken te maken.*

Ook de moeilijkheid van de taken kwam in mindere mate aan bod. Toch demotiveert enkel moeilijke taken de studenten niet, zolang ze nuttig zijn.

*TG: Ik heb wel liever een taak die nuttig is, maar waarmee ik dan misschien wel worstel. Dan leer je er toch iets uit. Het kan zijn dat mensen me dan bijvoorbeeld tips geven van je kan dat doen en dat, je kan dit gebruiken. Je kan zeggen: het is gemakkelijk en nutteloos, ik ben klaar maar ja oké. Het is nutteloos, dan is het wel tijdverspilling é.*

*BE: Als dat een gemakkelijke taak is, maar het nut zit er niet in, is dat eigenlijk tijdsverlies. Ik zou net gemakkelijke taken uitstellen omdat ik weet van: als ik het straks maak, zal het sowieso ook wel lukken. Ik ga meer gemotiveerd zijn als ik er iets mee ben.*

*BP: Dus hier de taken die we krijgen zijn nuttig, dus kan het niet veel schelen hoeveel tijd we erin moeten steken. Want we gaan het echt wel kunnen gebruiken laten, of tijdens onze stagelessen.*

*BP: Als het een gemakkelijke taak is dat ik rap kan oplossen, zou ik het wel oplossen en graag doen. Maar als ik weet dat het niet nuttig is zal ik minder gemotiveerd zijn. Want waarom zou ik dan eigenlijk die taak maken? Ik kan dan even goed mijn tijd steken in iets anders want het is toch niet nuttig.*

*BP: Als de nuttigheid er niet is, ben je uiteindelijk ook maar oefeningen aan het maken voor niets, of die je al kan. Ik heb dan liever een taak waar ik veel moeite mee zal hebben, maar waarmee in dan inzie van: daarvoor heb ik gewerkt en dat kan ik er later mee doen. Als ik dan achteraf niets ben met een taak, is het minder interessant om deze te maken.*



*BN: Het is niet omdat ik het gemakkelijk kan, dat het daarom ook motiverend is. Ik heb soms ook wel eens graag een uitdaging omdat je dan ook weet waar je staat.*

*BN: Ja oké, het is altijd leuk meegenomen dat je een taak goed kan oplossen. Maar ik vind het frustrerend dat je taken maakt die je eigenlijk al allemaal kent en begrijpt. Dan denk je zo van aaach waarom moet ik dat maken, ik begrijp het al allemaal.*

*BP: En qua werk: is het vooral moeilijk of veel tijd dat je erin moet steken?*

*Nee, het is vooral veel werk, niet echt moeilijk.*

#### 4. Invloed omgeving (docent)

Uit de focusgesprekken blijkt dat de manier waarop docenten lesgeven, een invloed heeft op de motivatie om taken te maken. Als docenten volgens de studenten weinig moeite doen en weinig enthousiasme uitstralen, daalt de motivatie bij de studenten.

*BG: Als de docent al de moeite niet doet om eens aan ons een origineel idee te tonen, geraak je toch zelf gedemotiverender om er zelf te zoeken.*

*BE: Als de leerkracht zelf, de leerkracht is eigenlijk enthousiaster bij het éne vak dan bij het andere en dat motiveert wel een beetje om meer taken te maken.*

*TE: En hier maak ik wel veel liever taken, omdat de leerkracht ook graag les geeft, je ziet dat aan hem. Als de leerkracht al gemotiveerd is en zijn best doet, nodigt dat meer uit om ook je best te doen.*

*TE: Ik ben meer gemotiveerd voor Engels dan LO, omdat bepaalde leerkrachten van LO me wat minder motiveren. Ze lezen gewoon hun cursus af. Ik ben veel meer gemotiveerd voor Engels omdat die ook veel meer gemotiveerd is. Ik werk dan liever aan de taak van Engels.*

Er kwam ook duidelijk aan bod dat de manier waarop docenten taken uitleggen een invloed heeft op de motivatie. Wanneer studenten niet weten wat ze concreet moeten doen, ontstaan er frustraties, onzekerheid en stress. Deze factoren zorgen ervoor dat de motivatie daalt. 56% van de studenten geeft aan dat de taakomschrijving duidelijk is, terwijl 44% aangeeft niet goed te weten hoe ze hun taak moeten maken.

*GP: Moesten ze allemaal goed en duidelijk uitgelegd zijn, zou je ze dan graag maken?*

*Ja, omdat ik dan weet: dat moet ik doen. Ik kan er direct aan beginnen. We weten nooit wat er verwacht wordt, we weten nooit exact wat ze verwacht van ons.*

*GG: Pas opf, ik vind het interessant é. Maar ik vind gewoon dat het niet genoeg uitgelegd is, en dat demotiveert me om die taak te maken.*

*BN: Ik heb soms problemen bij taken: wat wilt ze nu precies. Bijvoorbeeld. bij het inspreken van die woordjes moeten we een kritische reflectie schrijven. Ik weet niet zo goed hoe we eraan moeten beginnen. Ik had liever gehoord van: je moet er zo en zo en zo aan werken. Dat zorgt toch wel voor twijfel en motiveert me niet echt.*

*TE: Daardoor ben je ook wat onzeker of het juist is, of dat het wel is wel hij vraagt. Want als je daardoor punten zou verliezen zou dat echt stom zijn.*

*TG: Dan had ik ook nog stress. Op toleda staat er altijd een goed voorbeeld en probeer me steeds daarop te richten. Maar ik weet nooit of dat nu goed is of niet?*

Als laatste bleek dat de mate waarin de docent autonomie toestaat bij het geven van taken, ook een invloed heeft op de taakmotivatie. 81% van de studenten uit de focusgesprekken gaf aan dat ze meer gemotiveerd zouden zijn wanneer ze meer autonomie/vrijheid zouden krijgen van het maken van taken.

*BP: Maar stel nu bijvoorbeeld dat ze een lijst met taken geven en je moet er een aantal uit kiezen, zou ik het al minder erg vinden dan dat ze zegt: die vijf taken moet je*

*maken. Uiteindelijk heb je evenveel werk gedaan, maar het voelt meer aan als vrijheid.*

*TE: We worden ook wel verplicht om die boeken te lezen. Als je dan echt die boeken moet lezen denk je al van ja: ik moet dat hier nu doen. Je begint daar dan aan en je moet dan terug opnieuw beginnen omdat je het niet wilt lezen. En voor Nederlands hebben we zo'n lijst en bijvoorbeeld reeks 1 staan er drie boeken en uit die drie boeken moet je er één kiezen. Dus dan heb je toch een beetje inspraak. Dan heb je zelf gekozen en motiveert dat wel meer.*

*GG: Als we meer inspraak zouden krijgen, denk ik wel dat we een hoger percentage van taken zal afgegeven worden. Want nu zegt ze: er komen amper mensen naar de les of de taken worden nauwelijks afgegeven maar dat komt ook voor een stuk omdat ze zo strikt is in het deadlines en haar onderwerpen ook vastliggen.*

Daartegenover is 19% geen voorstander van meer autonomie. Ze vrezen dat meer autonomie zal leiden tot een grotere onduidelijkheid van de opdracht.

*GP: Nu mogen we zelf bij het opstellen van ons dossier een thema kiezen. Maar het is zodanig breed dat ik niet zou weten over wat ik een dossier moet opstellen.*

*GP: Ja, ik heb liever een duidelijke richtlijn. Het zou dan beter als bijvoorbeeld. je mag zelf een onderwerp kiezen, maar het mag niet te maken hebben met je tweede onderwijsvak. Want nu is het zo open. Ik heb liever van: hier trek je briefke, dat is je opdracht, dat moet je doen en hebben.*

## Taakwaarde

Onderstaande tabel geeft weer welke soort taakwaarde studenten het belangrijkste vinden.

Opgelet: hoe lager de score, hoe belangrijker de waarde is voor de studenten!

Tabel 11

---

*Scoring van de taakwaarde die studenten het belangrijkste vinden*

---

Intrinsieke	1, 2, 2, 1, 3, 3, 2, 3, 3, 2, 1, 3, 3, 4, 3, 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1 = 46 (20%)
Belang	3,3, 1, 2, 2, 2, 4, 2, 2, 3, 3, 2, 2, 2, 1, 3, 3, 3, 3, 3, 2, 3, 3 = 57 (25%)
Nut	2, 1, 3, 3, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 2, 1, 1, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1, 3, 1, 2 = 35 (15%)
Kost	4, 4, 4, 4, 4, 4, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4 = 90 (40%)

---

*\* Missing data uit groep Torhout Engels. De mening van deze studenten werd niet in rekening gebracht waardoor het totaal op 23 komt*

Onderstaande tabel geeft weer welke soort waarde studenten effectief geven aan de taken die ze krijgen voor hun specifiek onderwijsvak. Het gaat hier dus niet over welke waarde hen meest aanspoort om taken te maken, zoals hierboven weergegeven, maar wel welke soort waarde ze effectief aan taken geven. Opgelet: hoe lager de score, hoe meer de waarde aansluit bij de taken die ze krijgen uit de lerarenopleiding.

Tabel 12

---

*Scoring van de taakwaarde die studenten effectief geven aan taken uit hun onderwijsval*

---

Intrinsieke	4, 4, 3, 2, 4, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 3, 4, 3, 3, 4, 2, 4, 4, 4, 4, 3, 1, 3, 3, 4, 4, 3, 4, 3, 3 = 110 (34%)
Belang	2, 3, 1, 1, 3, 4, 3, 3, 3, 3, 3, 1, 1, 3, 4, 2, 3, 3, 2, 3, 2, 2, 2, 2, 1, 2, 2, 3, 1, 2, 1, 2 = 73 (23%)
Nut	3,2, 2, 4, 2, 2, 2, 2, 1, 1, 1, 2, 2, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 3, 2, 1, 1, 1, 4, 1, 2, 1 = 52 (16%)
kost	1, 1, 4, 3, 1, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 3, 4, 2, 2, 4, 2, 4, 3, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 3, 2, 2, 3, 4, 4 = 85 (27%)

---

## 1) Nut

Vanuit de focusgesprekken blijkt dat studenten het belangrijkste vinden dat taken nuttig zijn. Nuttig wordt gedefinieerd als het kunnen toepassen in de latere klaspraktijk. Ze geven aan dat taken die ze later kunnen gebruiken zeer motiverend zijn om te maken. Zoals bij taakmoeilijkheid al aan bod kwam, hebben ze liever nuttige taken, waar ze veel werk aan hebben, tegenover gemakkelijke maar nutteloze taken. Al hangt dit deels vast aan hoe studenten zichzelf competent voelen. Studenten vinden de nuttigheid van de taak ook de belangrijkste waarde geven aan de taken die ze krijgen uit de lerarenopleiding.

*BG: Ik vind het heel motiverend om taken te maken als ik ze later nog kan gebruiken.*

*Dat je dan sneller en beter je werk erin zal steken als je weet van: ik kan dat later nog gebruiken in de les ofzo.*

*TE: Het moet toch iets bijbrengen. Als je gewoon punten krijgt voor iets simpels, is dat niet zo 'n grote, ja dan heb je toch niet veel bereikt.*

*BP: Ik ben ook meer gemotiveerd voor PAV omdat wat we zien ook later gaan kunnen gebruiken.*

*TG: Dus ben ik bij biologie misschien toch wel meer gemotiveerd om ze te maken. Bijvoorbeeld ik heb nu twee didactische modellen moeten maken en weet zeker dat ik ze in mijn les ook nog zal kunnen gebruiken.*

*TG: Zoals bijvoorbeeld voor Egypte maak ik nu een maquette over de piramides. En ik weet zeker als ik later zou les geven over de piramides, dat ik deze later ook zal gebruiken. Dus het is wel met het idee: ik kan het later gebruiken. En denk dat dat toch ook wel een beetje het hoofdidee is van onze taken, dat je ze later tijdens de lessen kunt gebruiken.*

*TG: Ik vind het belangrijk dat ik weet van: dit zal ik later kunnen gebruiken in mijn lessen, dan dat ik daar een 18 of 19 voor scoor bij wijze van spreken. ... Maar ik vind het belangrijk dat ik zelf iets kan indienen waarvan ik weet dat het nuttig is, voor al die tijd die ik erin heb gestoken. Dan vind ik die punten iets minder belangrijk.*

*TG: De omschrijving waarom is ook wel duidelijk, dat we weten voor later dat we alles kunnen gebruiken in de les en dat motiveert me ook. Het is daarom dat je hier zit om te leren hoe het moet allemaal. Als je dan die bagage meekrijgt en iets hebt om laten te gebruiken in mijn lessen, ja dat vind ik echt wel goed. Dat kan me dan wel motiveren om er iets goed van te maken, dat ik weet dat ik het laten zou kunnen gebruiken.*

Nutteloze taken daarentegen werd na werklust als één van de grootste redenen aangegeven waardoor studenten gedemotiveerd raken om taken te maken. Ook al zijn taken gemakkelijk, of kunnen ze er punten mee verdienen, het frustreert de meeste studenten om taken te maken waar ze helemaal niets mee zijn. 94% van de studenten gaf aan niet gemotiveerd te zijn voor taken waarbij geen nut aanwezig is, terwijl ze wel verwachten het goed te doen. 6% daarentegen geeft aan wel gemotiveerd te zijn om nutteloze taken te maken waarbij ze verwachten het goed te doen. Bijhorende citaten zijn ook te vinden bij moeilijkheid van de taak (5.2.3).

*GG: Bijvoorbeeld. vorige week die LV vond ik echt niet interessant, ik heb die dan ook niet gemaakt. Wat wel wat dom is want het stond wel nog op veel punten.*

*TG: Maar dan bijvoorbeeld. die taak van Wikipedia, je moet een tekst schrijven en dat daar dan opzetten maar ja. Je bent daar helemaal niets mee hé. Er is geen kat die daar nog naar kijkt, voor je lessen ben je daar ook niets mee. Dus dat is dan minder nuttig en daardoor maak ik die taak niet graag.*

*GN: Vooral de waarde is belangrijk. Als je bijvoorbeeld faalt en je krijgt feedback, ga je er meer mee doen wanneer de taak een waarde heeft, en hierdoor meer gemotiveerd zijn om toekomstige taken te maken en iets te doen met die feedback die je krijgt. Terwijl als je al weet dat je het kan maar dat het geen waarde heeft, heeft het ook geen nut om die taak te maken. Dan ga je minder gemotiveerd zijn.*

## 2) Belang

Het belang van de taak komt bij de studenten op de derde plaats, na nut en intrinsieke waarde. Dit geeft weer dat ze meer gemotiveerd zijn om taken te maken die nuttig en intrinsiek zijn, dan wanneer het belang zijn. Al komt dit niet volledig overeen met de waarde die ze effectief aan taken geven. Daarbij komt het belang van de taak op de tweede plaats.

Taken zijn voor hen enerzijds belangrijk om de leerstof tijdens het schooljaar al deels te verwerken en bij te houden. Zo moeten ze minder grote pakketten studeren voor de examens. Vandaar dat algemeen blijkt dat studenten meer gemotiveerd zijn om taken te maken, wanneer ze aansluiten bij de inhoud van de theorielessen.

*BN: Moesten er geen taken zijn, zou ik veel meer moeite hebben om alles te leren voor het examen. Want ik ben niet iemand die zal zeggen: ja ik heb niets te doen, ik zal al studeren voor mijn vakken. Dat kan ik niet want ik ben een zware uitsteller. Dus zonder die taken zou het niet allemaal in m'n hoofd geraken.*

*BE: Die taken zijn persoonlijk belangrijk voor mij omdat ik er vrijstellingen kan voor krijgen. Dat motiveert me het meest om die taken te maken.*

*BG: Ook doordat het toepasbaar is met de cursus is het wel handig om ook via de taken leerinhoud te leren. Dat je dan beter de leerstof opneemt. Als de inhoud van de taken nu over iets heel anders zouden gaan dan de lessen zou ik ze wel minder graag maken.*

*BE: Als je een taak maakt, moet je er ook bij nadenken, en pas je ook alle leerstof toe. Dan ga je het wel beter kunnen voor het examen.*

*TE: Inhoud uit sommige taken worden niet gevraagd op het examen. Dan moet je dat niet kennen voor het examen. Dus is dat een taak, je moet dat maken maar het heeft eigenlijk geen nut.*

Anderzijds zijn taken ook belangrijk om punten te verdienen. Het dient als een soort back-up als een examen niet zo goed lukt.

*BG: Sowieso ga je wel altijd je best doen voor het examen, maar stel dat je een minder examen hebt weet je van: aja ik heb heel veel werk gestoken in m'n taken dus ik kan dat misschien nog een beetje ophalen.*

*BP: Terwijl je permanente evaluatie wel een back up kan zijn. Ik ben wel gemotiveerd om die taken te maken omdat het je punten omhoog kan halen.*

*TE: Dus je staat wel positief tegenover het krijgen van taken?*

*Ja, want als je examen niet lukt heb je anders pech*

*Of je hebt een black out of en slecht weekend, is het ook nadeliger als je dan geen taken hebt om punten mee te verdienen.*

Algemeen geven studenten aan te weinig beloond te worden het werk dat ze doen. Ze zouden meer moeite doen voor de taken, als ze op meer punten staan.

*GN: Ik ben wel positief over de inhoud van de taak, maar we krijgen er denk ik maar 0,01 punten op het totale aantal punten voor het vak. Je kan ze eigenlijk niet maken en toch perfect slagen. Het zal maar op een half puntje komen. Dus de punten komen niet overeen met de moeite die je moet doen.*

*GP: Moesten ze op meer punten staan zou ik het super erg vinden mochten taken wegvallen, want dan kan het me echt wel helpen. Maar nu ze maar op 5% staan, heb*



*ik niet het gevoel dat ze me helpen bij mijn examens, om mijn punten naar boven te krijgen.*

*GN: En 7 boeken die we moeten lezen, het is niet weinig. De punten komen gewoon niet overeen met de moeite en tijd. Dat is echt wel frustrerend.*

*BP: Voor hetgeen je uiteindelijk krijgt uit de taken vind ik dat we er wel nog veel werk in moeten steken. Soms komt het gewoon niet over dat je daar heel veel werk in hebt gestoken. Ik vind dat wel jammer.*

*GG: Steken jullie veel werk in de taak als het niet veel punten oplevert?*

*Ik niet, dan is dat vaak van eum. Bij historisch jeugdboek heb ik vandaag gezien dat die taak volgende week binnen moet. Ik heb al gedacht: dat is de moeite niet meer om eraan te beginnen want het telt toch maar voor dat %.*

*GG: Zou je het wel maken moest het op meer punten staan?*

*Ja natuurlijk, dat zou wel een groot verschil maken*

*GG: De meeste taken zijn wel nog nuttig maar het is teveel werk voor de 2% dat het maar meetelt. We steken er echt wel veel tijd in.*

*TG: Vind je dat je voldoende terugkrijgt voor het werk dat je erin steekt?*

*Ik vind dat als ze zo 'n grote taken geven, dat ze het op meer punten mogen zetten.*

*Zou je dat dan meer motiveren om taken te maken, moest je meer punten krijgen?*

*Niet dat ik echt bezig ben met die punten, maar als de taken bijvoorbeeld op 60% zouden staan, zouden we toch nog een tandje extra ons best doen denk ik wel. Maar ze staan nu maar op 20% dus kan je in principe perfect met je examen slagen. Waar je minder werk bij hebt om te leren.*

Het valt op dat, hoewel taken slechts voor een klein deeltje meetellen voor het totale aantal punten voor hun onderwijsvak, de studenten toch de meeste taken maken. Volgende antwoorden kregen we toen ik vroeg waarom ze taken maken die nauwelijks meetellen voor het eindtotaal.

*BN: Omdat we hiermee interesse tonen, ja we geven alles op tijd af. Dat is ook een goede attitude die we krijgen van haar. Als je opdrachten niet maakt of niet op tijd indient, ja denk dat ze daar ook wel rekening mee houdt. Misschien denkt ze: als jullie niet veel moeite doen, moet ik ook niet veel moeite doen.*

*BE: Als je die niet maakt, mag je ook niet deelnemen aan het examen. Ik vind dat niet echt nuttig omdat je uit de taken zelf niet echt veel leert. En dan om de mensen te dwingen van je moet dat maken om te mogen deelnemen aan het examen vind ik ook niet echt een positieve manier om te motiveren.*

*GG: Ik maak vaak taken omdat ik ergens weet en ook vermoed dat je daar een beetje voordeel uit haalt bij een leerkracht als je taken maakt. Alé niet een beetje voordeel in ze gaat je examen milder controleren maar...*

*Ze gaat je meer helpen als je vragen hebt.*

*GG: Dat toont ten eerste al dat je geïnteresseerd bent en dat je je inzet voor het vak. Ook al is het niet allemaal perfect, dat je er toch je tijd in steekt. Plus ook dat je eens niet naar de les bent geweest zonder geldig excuus, zou het wel helpen dat je altijd je taken maakt. Of als je vraagt zou je daar eens uitleg over willen even, dan ze zegt nee want je doet toch nooit iets.*

*GP: De taken tellen eigenlijk voor zo goed als niet mee (5%). Toch zijn jullie gemotiveerd om deze te maken. Waarom?*

*De kleine beetjes helpen.*

*BN: En ik denk dat de motivatie ook angst is voor die leerkracht. Gewoon angst om eigenlijk gekleineerd te worden, of om hier of daar een opmerking te krijgen als je niet goed voorbereid bent ofzo. Om je een beetje een negatief zelfbeeld aan te kweken van: ben je wel geschikt voor Nederlands, weet je dat wel zeker. Ik denk dat dat wel de grootste factor is waarom we al die taken maken.*

### 3) Intrinsiek

Tijdens alle focusgesprekken waren er slechts twee studenten die aangaven dat de taken een intrinsieke waarde hebben. Alle overige studenten vinden de taken op zich niet motiverend. Ze gaven wel aan dat, wanneer ze taken leuker zouden vinden, ze sneller het nut zouden inzien. Al vinden ze het wel belangrijker dat taken nuttig zijn, tegenover wanneer ze leuk zijn.

*BE: Ik heb intrinsieke waarde op één gezet: als ik het zelf leuk vind, zal ik het ook nuttiger vinden.*

*BG: Eerst moet je een taak toch leuk vinden en dan moet het ook nog eens nuttig zijn. Het moet leuk zijn om iets bij te leren.*

*GN: Dat loopt allemaal wat door elkaar é. Als je het niet leuk vindt, zal je het niet nuttig vinden omdat je dan minder diepgaand gaat leren en minder zal onthouden.*

## **Koppeling verwachting op succes vs taakwaarde**

Opvallend is dat de verwachting op succes voor de meeste studenten belangrijker is dan de waarde van taken. Ze geven hiervoor de verklaring dat de verwachting op succes leidt tot verwachting op punten. Die punten zijn nu eenmaal nodig om te slagen voor de opleiding. Ze geven aan dat nuttige taken of taken waar je veel mee bijleert niet bijdragen bij het slagen van de opleiding.

*Die verwachting op succes is zeer belangrijk, omdat je zo verwacht dat je ook veel punten zal krijgen. Ook al is de taak op zich niets waard. Stel je dat je heel veel bijgeleerd hebt bij een taak maar, je bent er toch niet door, zal je motivatie ook serieus dalen hé. Zonder die punten raak je er niet door.*

*BG: Mja als het super onnuttig is, maar je krijgt er wel veel punten voor... Mja je hebt dan wel niet aan bij geleerd. Maar het probleem is je hebt die punten nodig om te kunnen slagen*

*BE: Het is wel leuker dat er geen nut in zit maar gemakkelijk is, en veel punten mee kan verdienen. Maar je leert er niets mee bij. Uiteindelijk moeten we toch ons diploma halen via punten, niet via nuttigheid.*

*BN: De waarde is voor een deel wel belangrijk. Maar je weet dat je erdoor moet. Dus is de verwachting op succes toch wel belangrijker voor mij.*

*GP: Ik denk wel: als je gemotiveerd bent voor een taak, je steekt er veel werk in en je hebt maar een drie, dat je motivatie ook wel serieus zal dalen. Dan ga je misschien wel denken: is dat hier iets voor mij? Daarom zou ik toch eerder kiezen voor het succes.*

*BE: Als een leerling heel goed is in Engels zal die de taak misschien niet meer interessant vinden omdat hij die al zal kunnen. Terwijl als een leerling totaal geen Engels kan en die heeft 1/10, wil dat zeggen dat hij één woordje heeft geleerd, terwijl hij er 0 kende vroeger. Dus hij heeft er iets relevant aan gehad. En dat is belangrijk.*

*Dus je vind het belangrijker dat een taak op geen punten staat maar je leert er iets mee, dan dat er je vrijstellingen mee kan krijgen?*

*Eum ja op zich wel. Maar helaas staan taken op punten die we nodig hebben om te slagen. Dat is wel een beetje spijtig maarja. Nu is de drijfveer meer die vrijstelling dan de relevantie.*

*Vind je dat spijtig?*

*Ja, want een taak moet relevant zijn. Want bijvoorbeeld .met die leerling die maar één woord geleerd heeft, is volgens het schoolsysteem niet geslaagd. Terwijl hij misschien wel meer bijleerde dan een leerling die alles al wist. Dan heb je er in de ogen van de leerkrachten niet goed voor gewerkt. Helaas, blijf maar zitten.*

*BG: Dus punten zijn in principe belangrijker dan de relevantie van de taak?*

*Ja, omdat ze belangrijk zijn voor later, want anders geraak je er toch nooit door. Ons onderwijsstelsel zit zo in elkaar. Als geen punten krijgt ga je er niet door geraken dusja.*

*GP: Dus vooral de verwachting op succes is voor jullie belangrijk, omdat je zo weet dat je punten kan verdienen. Los van of je iets bent van de taak?*

*Ja, en moesten ze nu nog eens op meer punten staan é...*

*Wat dan?*

*Dan zou ik er nog meer tijd in steken. Ook al steek ik er al veel tijd in.*

Punten verdienen om uiteindelijk een diploma te halen is dan wel belangrijk, het motiveert 58% van de studenten uiteindelijk niet. 38% van de studenten gaf aan dat ze het meest gemotiveerd zijn voor de punten. Terwijl 56% aangaf dat het nut van de taak meer motiverend is dan de punten die ze ervoor krijgen, 6% twijfelde.

*BE: Omdat het op punten staat. Ik ga hem daarom wel goed maken, maar graag maken helemaal niet. Ik zal wel meer gemotiveerd zijn als ik iets ben met de taken. Maar uiteindelijk, wat ben je met die punten. Als je een heel jaar niets doet en je hebt bijvoorbeeld maar 60%, dan wil dat zeggen dat je een slechte student, ofja dat je dom bent. Dusja het nut van die punten is echt niet relevant. Het is veel belangrijker dat je er iets mee bent, dat je er iets uit leert. Dat je alles kunt gebruiken in je latere leven.*

*BE: Tgoh, punten zijn super belangrijk é. Maar ja als je zegt, het is nuttig voor jezelf en nuttig voor je les is dat wel denk ik beter dan iets onnuttig en easy. Doe maar puntjes pakken, dan gaan ze gewoon blind teksten schrijven. En bij een nuttige taak gaan ze misschien toch beter hun best doen.*

*GP: Als ik punten nodig heb zal ik punten natuurlijk wel belangrijker vinden. Maar als ik een taak krijg is het toch belangrijk dat ik er ook iets mee bijleer. Het is ook zo, als je iets bijleert haal je waarschijnlijk al je punten op. Dus leer ik toch liever iets bij.*

## 5.2 Toetsing hypothese

### 5.2.1 Kwantitatief

Voor de uitvoering van een meervoudig lineaire regressieanalyse werd gecontroleerd op multicollineariteit. De Variantie-Inflatie Factoren (VIF) bedraagt telkens 1.034. Via een meervoudig lineaire regressieanalyse, gebaseerd op Wilks' Lamda, heeft taakwaarde een significant effect op het geheel van afhankelijke variabelen  $F(2, 221) = 14,62, p < .05$ . Vervolgens blijkt vanuit een enkelvoudig lineaire regressieanalyse dat taakwaarde een significant effect vertoont op autonome motivatie,  $F(1, 222) = 27,29, p < .05$ , met een  $R^2$  van .121 en een adjusted  $R^2$  van .114. Autonome motivatie is positief geassocieerd met taakwaarde,  $B = 0.312, p < .05$ . Er is geen significant effect tussen taakwaarde en gecontroleerde motivatie  $F(1, 222) = 1.52, p = .219$ , met een  $B = 0.110, p = .219$ .

Via een meervoudig lineaire regressieanalyse, gebaseerd op Wilks' Lamda, heeft verwachting geen significant effect op het geheel van afhankelijke variabelen  $F(2, 221) = 0.90, p = 0.40$ .

Vervolgens blijkt vanuit een enkelvoudig lineaire regressieanalyse dat verwachting geen significante invloed heeft op autonome motivatie,  $F(1, 222) = 1.044, p = .308$  met een  $B = 0.073, p = .308$ . Er is ook geen significant effect tussen verwachting en gecontroleerde motivatie,  $F(1, 222) = .84, p = .36$  met een  $B = -.097, p = .36$ .

Tabel X

#### *Resultaten Regressieanalyse*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Autonoom<sup>a</sup></b>				
(Constant)	44,656	5,587	7,992	,000
Verwachting	,073	,071	1,022	,308
Taakwaarde	,312	,060	5,224	,000
<b>Gecontroleerd<sup>b</sup></b>				
(Constant)	51,715	8,329	6,209	,000
Verwachting	-,097	,106	-,917	,360
Taakwaarde	,110	,089	1,234	,219

*Noot:* a  $R^2 = .121$  a  $\Delta R^2 = .114$  a  $R^2 = .009$  b  $\Delta R^2 = .000$  b

### 5.2.2 Kwalitatief

Bij studenten die zichzelf competent voelen, bepaalt vooral taakwaarde in welke mate ze gemotiveerd zijn. Dan gaat het vooral over nuttige taken (die ze kunnen gebruiken als toekomstige leraar) die zorgen dat ze geïdentificeerd gemotiveerd zijn. Wanneer studenten zich steeds competent voelen om taken te maken, maar de taken niet als nuttig ervaren, ontstaat er een gecontroleerde motivatie. Ze maken deze taken dan omdat het van hen verwacht wordt.

Daartegenover staat dat studenten die zichzelf minder competent voelen, minder waarde hechten aan de taken. Indien deze studenten bij een bepaalde taak verwachten het goed te doen, zijn ze intrinsiek gemotiveerd omdat ze een gevoel van succeservaring krijgen. Bij hen speelt de taakwaarde een minder grote rol op de motivatie om taken te maken. Vandaar dat studenten die zichzelf laag inschatten vooral gemotiveerd zijn indien ze succes ervaren.

Ook de invloed van de sociale omgeving bepaalt de taakuitvoering. Door het beloningssysteem in de vorm van punten worden studenten vooral daarop gefocust. Ze hebben namelijk die punten nodig om te kunnen slagen voor de opleiding, waarbij de mate waarin taken nuttig zijn minder meerwaarde biedt. Vandaar dat studenten aangaven dat het belang van de taak meer doorweegt dan de intrinsieke waarde.

Opvallend is dat studenten die zichzelf competent genoeg voelen de verwachting op succes belangrijker vinden dan de taakwaarde. Hun verwachting op succes leidt namelijk tot verwachting op een hogere score.

Hieruit concluderen we dat taakwaarde vooral de motivatie bepaalt bij studenten die zich competent voelen. Dit creëert vooral de autonome motivatie (geïntrojecteerde motivatie). Studenten die zich minder competent voelen zijn vooral gemotiveerd voor de verwachting op succes, wat eveneens de autonome motivatie in de hand werkt, maar de intrinsieke vorm.



## **6 Discussie**

### **6.1 Kwantitatief**

#### **6.1.1 Beschrijvende resultaten**

Uit de resultaten blijkt dat gemiddeld gezien meer studenten autonoom gemotiveerd zijn dan gecontroleerd gemotiveerd. Dit kan deels worden verklaard doordat motivatie contextgevoelig is. Studenten in het hoger onderwijs kunnen zelf hun leercontext kiezen die aansluit binnen de opleiding die hen het meest interesseert (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007). Vandaar de hogere score voor autonome motivatie. Ook door deze reden kunnen we verklaren waarom studenten het laagste scoren op extrinsieke regulatie, al is hiervoor nog verder onderzoek nodig.

Het feit dat studenten opvallend hoog scoren voor geïdentificeerde motivatie slaat vooral op het feit dat ze met een doel de lerarenopleiding volgen, namelijk het diploma halen om het beroep van leraar te kunnen uitvoeren.

Het feit dat taakwaarde gemiddeld gezien hoger scoort dan de verwachting op succes is op zich verrassend aangezien Eccles & Wigfield (2002) aangeven dat een hoge verwachting op succes leidt tot een hogere waarde die aan taken wordt gegeven. Hieruit zouden we verwachten dat beide kernvariabelen ongeveer gelijk zouden scoren (al kan het gemiddelde een vertekend beeld geven), maar elk een andere invloed uitvoeren op de motivatie om taken te maken. Dit kan verklaard worden door het lage gemiddelde van taakmoeilijkheid. Studenten scoren hierbij vooral laag op de effectieve moeilijkheidsgraad van de taak (hoger op de werklast). Daardoor scoort verwachting op succes ook lager.

Als we kijken naar de variabelen binnen de verwachting, zien we dat taakmoeilijkheid duidelijk lager scoort tegenover voorgaande ervaringen en zelfconcept. Gezien algemeen het

gemiddelde van autonome motivatie erg hoog ligt, is het een logische verklaring dat taakmoeilijkheid laag scoort. Onderzoek geeft namelijk weer dat taakmoeilijkheid negatief geassocieerd is met autonome motivatie (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 1992). Studenten kiezen namelijk een onderwijsvak waarbij ze verwachten dat het niet te moeilijk zal zijn voor hen.

Als we kijken binnen taakwaarde scoort het belang gemiddeld gezien een stuk hoger dan het nut van de taak. Een mogelijke verklaring hiervoor is terug te vinden in het kwalitatieve deel, waarin werd aangetoond dat studenten het belang vooral associëren met het verdienen van punten. Die punten zijn nodig om te kunnen slagen voor de opleiding. Terwijl ze aangaven dat nuttige taken in de betekenis van nuttig als toekomstige leraar geen meerwaarde bieden voor het slagen van de opleiding.

### 6.1.2 Onderzoeksvraag

Hypothese:

De verwachting op succes heeft een grotere invloed op de autonome motivatie tegenover taakwaarde, die zorgt voor een meer gecontroleerde vorm van motivatie.

De resultaten geven verrassend weer dat enkel taakwaarde een positief effect heeft op de autonome motivatie. Hoewel er vanuit onderzoek wordt uitgegaan dat ook verwachting op succes een significante invloed uitoefent op autonome motivatie.

Verrassend is dat taakwaarde een grotere invloed heeft op de autonome motivatie dan verwachting op succes, hoewel de literatuur dit net andersom aangaf (Eccles & Wigfield). Dit kan deels verklaard worden doordat studenten een onderwijsvak kiezen waarbij ze verwachten het goed te doen. Vandaar dat vooral de waarde van het vak, en daaraan gekoppeld de taken hun autonome motivatie bepaalt. Jacobs et al.' (2002) geven aan dat naarmate jongeren ouder worden, taakwaarde een grotere invloed heeft op de motivatie dan het verwachte succes. Dit komt omdat studenten in de lerarenopleiding al een zelfconcept ontwikkelden en ze daardoor enkel waarde geven aan taken die aansluit bij hun competenties.

Verder is het verrassend dat er geen significante effecten zijn tussen de overige regressies. Dit bewijst echter niet dat er geen effect is. De oorzaak hiervan kan mogelijks liggen aan de opstelling van de survey.

## 6.2 Kwalitatief

Hypothese:

De verwachting op succes heeft een grotere invloed op de autonome motivatie tegenover taakwaarde, die zorgt voor een meer gecontroleerde vorm van motivatie.

Om over deze hypothese te discussiëren wordt net zoals bij de resultaten eerst een opsplitsing gemaakt tussen verwachting op succes en taakwaarde. Al wordt duidelijk dat beide kernvariabelen in elkaar overvloeien. Daarbij wordt telkens de relatie tussen autonome en gecontroleerde motivatie gemaakt. Vervolgens worden beide kernvariabelen tegenover elkaar geplaatst.

### 6.2.1 Verwachting op succes

#### **Voorgaande ervaringen**

De literatuur geeft aan dat voorgaande ervaringen een invloed hebben op verwachte succes bij toekomstige taken (Gorges en Göke, 2015). Wanneer studenten vroeger positieve ervaringen hadden bij het maken van taken, zijn ze geneigd om die ingesteldheid mee te nemen naar volgende taken. Die positieve verwachting zou de autonome motivatie positief bekrachtigen (Wouters, et al., 2011). Slechts de helft van de studenten geeft aan hiermee akkoord te gaan. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de discrepantie tussen taken uit het secundair onderwijs en het hoger onderwijs bij het éne onderwijsvak groter ligt tegenover andere onderwijsvakken. Hoe groter de discrepantie tussen de taken uit beide onderwijsniveaus, hoe minder succeservaringen bij voorgaande taken als referentiepunt kunnen gebruikt worden voor toekomstige taken (Klassen, 2004).

## **Inschatting van de eigen competenties**

Vanuit de literatuur is inschatting van de eigen competenties (zelfconcept) één van de belangrijkste voorspellers voor de verwachting op succes (Wigfield & Eccles, 1992). Als een student zichzelf competent voelt om een taak uit te voeren, zal hij/zij grote verwachtingen hebben om een taak tot een goed einde te brengen. Dit leidt tot autonome motivatie (Ahmed & Bruinsma, 2006; Ryan & Deci, 2000).

Ook de studenten gaven aan dat een positieve zelfinschatting, de verwachting op succes verhoogt. Toch gaven niet alle studenten aan dat jezelf competent voelen leidt tot een hogere autonome motivatie om taken te maken. Dit werd vanuit de studenten zelf verklaard door aan te geven dat een positieve inschatting van de eigen competenties niet steeds leidt tot een hogere motivatie, indien de waarde of het nut van de taken zeer laag ligt.

Studenten met een lager zelfconcept hebben een lage verwachting op succes. Hierdoor zijn ze meer autonoom gemotiveerd als ze zichzelf voor een specifieke taak competent genoeg voelen. Dit kan verklaard worden doordat deze studenten weinig succeservaring beleven. Wanneer dit zich toch voordoet krijgen ze een gevoel van bevestiging/geluk, wat het plezier in de taak vergroot.

## **Taakmoeilijkheid**

Onderzoek geeft weer dat vooral werklast een negatieve invloed heeft op de motivatie om taken te maken, in mindere mate de moeilijkheid van de taak (Wigfield & Eccles, 1992; Struyven, et al., 2002). Dit sluit aan bij de bevindingen van de studenten. Slechts in mindere mate werd de moeilijkheidsgraad van de taak als demotiverend aangegeven. Dit kan verklaard worden doordat studenten een onderwijsvak kiezen waarbij ze verwachten het goed te doen.

Verder blijkt uit de literatuur dat werklast vooral de waarde van de taak naar beneden haalt (Drew, 2001). Dit komt overeen met de bevindingen van de studenten. Indien taken nuttig zijn, is werklast een minder groot probleem.

Over de werklast die studenten aangeven, dienen we een kanttekening te maken. Uit de gesprekken blijkt dat studenten de opdrachten telkens in het begin van het semester krijgen. Deze moeten op het einde van het semester worden ingediend. De studenten gaven aan dat het demotiverend is om alle taken tegen dezelfde deadline te moeten indienen. Dit zorgt voor een hoge werkdruk, wat leidt tot stress en oppervlakkig leren (Drew, 2001). Studenten geven aan meer gemotiveerd te zijn wanneer ze tijdens het academiejaar ook deadlines krijgen. Hieruit blijkt dat studenten niet goed kunnen plannen en daardoor een hoge werkdruk ervaren op het moment dat de deadline nadert.

### **Invloed van de sociale omgeving (docent)**

Zowel uit de literatuur als uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de docent ook een invloed uitoefent op de motivatie bij het maken van taken (Ryan & Deci, 2000). Dit heeft zowel een invloed op de verwachting op succes, als de taakwaarde. Indien de docent geen enthousiasme uitstraalt, zijn studenten ook minder geneigd om de taken naar waarde te schatten. Verder blijkt dat de manier waarop docenten communiceren over taken ook een bepalende factor is voor het maken van taken. Indien taken niet duidelijk zijn, hebben studenten geen houvast meer en daalt hun verwachting op succes, waardoor de autonome motivatie daalt (Turner & Patrick, 2004). Dit komt overeen met de resultaten.

### 6.2.2 Taakwaarde

Vanuit onderzoek blijkt dat vooral authentieke taken binnen de context van het onderwijs en die een longtime doel hebben belangrijke motivationele eigenschappen zijn (Sambell et al., 1997). Dit blijkt ook uit de bevindingen van studenten die aangeven dat vooral het nut van de taak als toekomstige leraar belangrijk is. Algemeen vinden ze het nut van de taak belangrijker tegenover de intrinsieke waarde. Hierdoor zijn studenten niet intrinsiek, maar wel geïntrojecteerd gemotiveerd (Deci & Ryan, 1985, Eccles & Wigfield, 2000).

De intrinsieke waarde van de taken ligt bij de studenten zeer laag. Dit komt enerzijds vooral door de werklast (Drew, 2001). Anderzijds krijgen ze zelf minder inspraak in de thema's waarover taken gaan. Studenten die wel inspraak krijgen, geven aan taken leuker te vinden. Dit sluit aan bij de bevindingen van Ryan & Deci (2000), die aangeven dat het ervaren van autonomie een belangrijke factor is bij motivatie.

Studenten geven dan wel aan dat nuttige taken het meest motiveert om taken te maken. Hun grootste drijfveer is echter gebaseerd op punten die ze nodig hebben om te kunnen slagen. De omgeving (hogeschool) bepaalt dus voor een deel hun motivatie en de waarde die ze aan taken geven (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009), waardoor het nut van de taak minder belangrijk wordt. Toch blijkt uit de kwantitatieve analyse dat studenten hierdoor niet extrinsiek gereguleerd worden. Dit ligt aan het feit dat ze nog steeds zelf de opleiding in het hoger onderwijs gekozen hebben.

### 6.2.3 Relatie verwachting en taakwaarde

Vanuit het kwalitatief onderzoek is het moeilijk om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag welke invloed taakwaarde en verwachting op succes hebben op autonome, dan wel gecontroleerde motivatie. De motivatie bij het maken van taken hangt vooral af van de inschatting van de eigen competenties. Studenten die zichzelf steeds competent voelen bij het maken van taken zijn vooral gemotiveerd wanneer taken een bepaalde waarde hebben. Meestal is dit het nut van de taak. Dit zorgt dat studenten geïntrojecteerd gereguleerd zijn.

Daartegenover staat dat studenten die zichzelf minder competent voelen, minder waarde hechten aan de taken. Dit sluit aan bij bevindingen van Eccles & Wigfield (2002). Indien deze studenten bij een bepaalde taak verwachten het goed te doen, zijn ze intrinsiek gemotiveerd omdat ze een gevoel van succeservaring krijgen. Bij hen speelt de taakwaarde een minder grote rol op de motivatie om taken te maken. Vandaar dat studenten die zichzelf laag inschatten vooral gemotiveerd zijn indien ze succes ervaren.



### **6.3 Implicaties van de onderzoeksresultaten**

Lerarenopleiding: Bij het geven van taken is het steeds belangrijk om zeer duidelijk het doel van de taak te schetsen aan studenten. Waarom krijgen studenten deze taken, wat is de relevantie van de taak? Studenten maken namelijk liever taken waarbij ze aanvoelen dat de taken nuttig zijn. Daarbij geven studenten te kennen dat ze niet inzien waarom ze sommige taken moeten maken, wat hun motivatie om taken te maken doet dalen. Wanneer studenten het nut inzien van taken, zijn ze geneigd om betere resultaten te halen (bron)

Beleid: Door het toekennen van punten aan prestaties van studenten, zijn studenten vooral gefocust op punten halen. Dit ondermijnt het plezier en het nut van de taak. Daardoor zou het beleid een manier van evalueren moeten uitstippelen waarin vooral het opdoen van kennis centraal staat. En in mindere mate het behalen van punten.

## 6.4 Beperkingen onderzoek

Dit is een kleinschalig onderzoek met een beperkt aantal studenten. De resultaten zijn afhankelijk zijn van de gekozen onderwijsvakken, de docent, ... Om een goed beeld te krijgen over de taakmotivatie bij eerstejaarsstudenten binnen de Vlaamse context, is het noodzakelijk om het grootschaliger aan te pakken. Deze onderzoeksresultaten geven wel al een bepaalde indicatie over de motivatie bij het maken van taken bij studenten uit de reguliere lerarenopleiding.

Met de onderzoeksresultaten dienen we rekening te houden dat ze enkel gebaseerd zijn op percepties van studenten. Deze kunnen afwijken van het werkelijke beeld.

Verder dienen we met deze onderzoeksbevindingen rekening te houden dat taakmotivatie van veel verschillende factoren afhangt die niet allemaal in dit onderzoek aan bod kwamen. Er lag bijvoorbeeld geen nadruk op de invloed die medestudenten op elkaar hebben, in hoeverre de thuissituatie een invloed speelt op hun taakmotivatie,...

Ondanks de studenten tijdens de focusgesprekken eerst hun mening voor zichzelf moesten opschrijven, bestaat de kans erin dat ze sociaal wenselijke antwoorden gaven. Hier heb ik als onderzoeker geen zicht op hoe eerlijk ze hun eigen meningen durfden overbrengen. Ook bij het invullen van de survey is er een mogelijkheid dat studenten niet doordacht geantwoord hebben.

Uit de focusgesprekken dienen we rekening te houden dat de resultaten telkens gebaseerd zijn op het algemene beeld die studenten hebben over taken uit één onderwijsvak. De taakmotivatie is ook afhankelijk van de individuele taak binnen één onderwijsvak.

Het feit dat studenten die deelnamen aan de survey gemiddeld hoger scoren voor autonome motivatie tegenover gecontroleerde motivatie, mag niet worden veralgemeend naar alle

studenten uit de lerarenopleiding, Daarvoor is grootschaliger onderzoek voor nodig. Deze onderzoeksresultaten kunnen wel al een indicatie zijn.

Het kwalitatief onderzoek gebeurde bij slechts vier onderwijsvakken in telkens drie verschillende hogescholen. Hierdoor kunnen de resultaten sterk afwijkend zijn.

Door een kolmogorov smirnov- test blijkt dat niet alle variabelen een normale verdeling hebben. Hierbij dienen we rekening te houden bij het interpreteren van de onderzoeksresultaten.

## **6.5 Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek**

Volgend onderzoek zou zich kunnen richten op tweedejaarsstudenten die hun percepties geven over de taken tijdens het eerste opleidingsjaar. Hierdoor zijn studenten die niet gemotiveerd zijn om te studeren, of die een verkeerde studierichting hebben gekozen uitgevallen.

De motivatie om taken te maken hangt van veel factoren af. Verder onderzoek kan zich richten op de invloed van de sociale omgeving op taakmotivatie. Bijvoorbeeld in hoeverre bepalen peers en ouders de motivatie op het maken van taken. En hoe verhoudt dit zich tot de variabelen binnen dit onderzoek?

Het is relevant om onderzoek te doen naar hoe docenten denken over hoe studenten de taken uit de opleiding beleven. Deze resultaten kunnen vervolgens gekoppeld worden aan de beleving van studenten zelf. Zo is het mogelijk om de discrepantie tussen wat studenten denken en leraren denken na te gaan.

## 6.6 Conclusie

Ondanks beperkingen binnen dit onderzoek kunnen we toch enkele bevindingen neerschrijven over de onderzoeksresultaten. Door het constructivistisch onderwijs worden er steeds meer studentactiverende werkvormen gegeven. Hierbij gingen we na welke invloed deze hebben op de academische motivatie tijdens de opleiding. Motivatie blijkt vanuit onderzoek namelijk een belangrijke voorspeller te zijn voor de slaagkansen binnen de opleiding.

Het onderzoek werd zowel kwalitatief als kwantiteit uitgevoerd. De resultaten komen in grote lijnen met elkaar overeen, waardoor we geen onderscheid tussen beide maken.

Algemeen blijkt dat studenten vooral autonoom gemotiveerd zijn om te studeren tijdens de opleiding, waarbij de nadruk ligt op geïdentificeerde regulatie. Daarbij geven ze te kennen dat taken vooral motiverend zijn indien ze aansluiten bij hun toekomstige klaspraktijk. Vandaar dat taakwaarde geïdentificeerde regulatie in de hand werkt. Daarnaast creëert de verwachting op succes vooral een intrinsieke regulatie. Verwachting op succes zorgt namelijk voor een gevoel van zelfbevestiging en geluk.

Wanneer we taakwaarde tegenover verwachting op succes plaatsen, blijkt taakwaarde binnen dit onderzoek de belangrijkste factor te zijn. Al dienen we rekening te houden dat inschatting van de eigen competenties hierbij een zeer belangrijke rol speelt. Wie steeds een positieve inschatting heeft over de eigen taakprestaties, geeft algemeen aan het liefst taken te maken die nuttig zijn voor hun latere klaspraktijk. Voor hen is het minder motiverend wanneer ze verwachten succes te boeken, indien de taak zelf geen meerwaarde biedt. Daartegenover maken studenten die zichzelf eerder laag inschatten vooral graag taken wanneer ze verwachten succes te boeken. Dit zorgt namelijk voor een gevoel van zelfbevestiging en vreugde.

Bij deze onderzoeksresultaten dienen we een kanttekening te maken dat taken steeds een vorm van evalueren blijft waaraan punten gelinkt zijn. Doordat studenten moeten slagen zijn punten een belangrijke waarde geworden en bepaalt in hoeverre ze een taak al dan niet grondig maken.

## Referenties

- Ahmed, W., & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(3), 551-576.
- Alkharusi, H. (2013). Canonical Correlational Models of Students' Perceptions of Assessment, and Learning Strategies. *Online Submission, 6*(1), 21-38.
- Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 804–816. Doi:10.1037/a0021075
- Artino, Jr. A. R. (2005). Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Online Submission.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bong, M. (2001a). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of educational psychology, 93*(1), 23.
- Bong, M. (2001b). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology, 26*(4), 553-570.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). "Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research." *Educational Psychologist, 34*(3), 139-153.

- Bong, M., & Hocevar, D. (2002). "Measuring self-efficacy: Multitrait-multimethod comparison of scaling procedures." *Applied Measurement in Education*, 15(2), 143-171.
- Clark, A. C., Ernst, J. V., & Scales, A. Y. (2009). Motivation and strategies for learning in a fundamentals of graphics education course. *In Published Proceedings of the Engineering Design Graphics Division of the American Society of Engineering Education's 63rd Mid-Year Conference*, Berkeley, CA, 2(9), 2-9.
- Crown, S., Lucas, C. J., & Supramaniam, S. (1973). The delineation and measurement of study difficulty in university students. *The British Journal of Psychiatry*, 123(575), 381-393.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale - self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology*, 40(1), 1.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Desoete, A. (2014). Cursus Leerstoornissen: deel 1: Algemene thema's. *In eerste master pedagogische wetenschappen, onderwijskunde 2014-2015*, 31, Gent: UGent.
- Donohue, T. L., & Wong, E. H. (1997). Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. *Education*, 118, 237-243.
- Drew, S. (2001). Perceptions of what helps learn and develop in education. *Teaching in higher education*, 6(3), 309-331.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor - the structure of adolescents achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53: 109-132.
- Eccles, J. S., O'Neill, S. A., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In *What Do Children Need to Flourish?*, 237-249, Springer US.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). Understanding student learning. London: Croom Helm.
- Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: Analytical abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L.-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles* (pp. 103–136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gorges, J., & Göke, T. (2015). How do I know what I can do? Anticipating expectancy of success regarding novel academic tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 75-90.
- Gorges, J., & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610-617.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.



- Haynes, T. L., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., & Hladkyj, S. (2008). The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among first-year college students. *Basic and Applied Social Psychology*, 30(3), 198-207.
- Horner, S.L., & Shwery, C.S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory Into Practice*, 41, 102–109.
- Howitt, D. (2010). Focus groups. In D. Howitt (Ed.), *Introduction to Qualitative Methods In Psychology*. Harlow: Pearson Education Unlimited.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, E.W., Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- Janssens, S., Boes, W. & Wante, D. (2002) Portfolio: een instrument voor toetsing en begeleiding, in: F. Dochy, L. Heylen & H. Van de Mosselaer (Eds) *Assessment in onderwijs* (Utrecht, LEMMA), 203–224.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in higher education*, 29(2), 165-184.
- Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 96, 731–742. doi:10.1037/0022-0663.96.4.731
- Kowalski, P. (2007). Changes in students' motivation to learn during the first year of college 1, 2. *Psychological reports*, 101(1), 79-89.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 135-150.

- Lewis, L. S., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1992). How college affects students: Findings and Insights from Twenty Years of Research.
- McMillan, J. H., & Workman, D. J. (1998). Classroom assessment and grading practices: A review of the literature. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453263).
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, j. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60–70.
- Metaplan. (2011). Metaplan basic technique. Moderating group discussions using the Metaplan approach. Geraadpleegd op <http://www.metaplan.us/approach/ID/31>
- Miles, M. B., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis . A Methods Sourcebook*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement-motivation - conceptions of ability, subjective - experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Organisatie*, 22(4), 316-335.
- Ortiz, E. A., & Dehon, C. (2013). Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Universite Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education*, 54(6), 693-723.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). "But is it fair?": an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W., & Gielen, S. (2006). De effecten van de evaluatie-ervaring op de percepties van studenten over assessment. *Pedagogische Studiën*, 83(1), 35.
- Struyven, K., Janssens, S., & Dochy, F. (2002). Students' perceptions about assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Tanaka, K. (2007). Relations between general goal orientations and task-specific self-appraisals. *Japanese Psychological Research*, 49(4), 235-247.
- Tinto, V. (1996). Reconstructing the First Year of College. *Planning for higher education*, 25(1), 1-6.
- Turner, J., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *The Teachers College Record*, 106(9), 1759-1785.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001.

- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology, 44*(5), 331-349.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement. A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111-133. doi: 10.1207/s15326985ep3902\_3
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*, 599–620.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag &*
- Van Hove, G. & Claes, L. (2011). *Qualitative Research and Educational Sciences: a Reader about Useful Strategies and Tools*, Pearson Education: Harlow
- Van Staa, A. L., & Evers, J. (2010). ‘Thick analysis’: strategie om de kwaliteit van kwalitatieve dataanalyse te verhogen. KWALON. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland, 43*(1), 5- 12.
- Vansteenkiste, M. (2014). *Zelf-Regulatie Vragenlijst – Leren*. Geraadpleegd op 11 april 2014, via <http://www.voppsy>.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist, 41*(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology, 101*(3), 671.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement-motivation and emotion." *Psychological Review*, 92(4): 548-573.
- Wigfield, A. & Eccles J. S. (1992). The development of achievement task values – a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian journal of psychology*, 52(6), 586-594.

# **Bijlagen**

## **Bijlage 1: Leidraad focusgesprek eerstejaarsstudenten**

### **Verloop sessie:**

Naamkaartjes geven, uitleg geven en vragen aan studenten om akkoord te gaan met het informed consent.

### **Deel 1: begin eigenlijke sessie:**

Schrijf op wat je te binnen schiet wanneer je denkt aan taken die je dit academiejaar kreeg, specifiek rond je eigen vak.

### **Deel 2: taakwaarde**

Er zijn vier soorten waarden die aan taken gegeven wordt. Deze leg ik eerst uit waarna de studenten die moeten opschrijven op een blad: 1 het meest toepasbaar tot 4 het minst toepasbaar, telkens specifiek gericht op één onderwijsvak

1: Welke soort waarde zou je persoonlijk het meest motiveren om taken te maken?

2: Welke soort waarde geef je het meest aan de taken uit de opleiding?

Daarover wordt dan telkens in interactie gegaan met de betrokken participanten.

### **Deel 3: stellingen**

De studenten krijgen elk een rood en groen papier. Ik lees een stelling voor, zij moeten het groene blad in de lucht steken als ze ermee akkoord gaan, het rode als ze er niet mee akkoord gaan. Daarbij moeten ze hun standpunt verduidelijken (Ik duid op een blad al aan hoeveel personen akkoord gaan, en hoeveel niet).

1: Als ik meer autonomie/vrijheid zou krijgen bij een taak, zou ik gemotiveerder zijn om deze te maken. (vb je krijgt een bepaald thema, maar je mag zelf specifiek een onderwerp kiezen rond dat thema, of je krijgt inbreng in de evaluatie, of je krijgt inbreng in de planning van taken...). Beïnvloed dit jullie motivatie?

2: Ik maak altijd graag taken wanneer ik denk ze goed te kunnen oplossen (los van het nut of de waarde). Waarom maak je graag taken die bijvoorbeeld niet nuttig zijn.

3: De opdrachten die we krijgen zijn steeds duidelijk, ik weet duidelijk wat er van ons verwacht wordt, wat het doel is van de taak (ZDT). In hoeverre bepaalt de duidelijkheid van de taak jullie motivatie?

4: Iemand die vroeger veel succes had bij het maken van taken, zal in de toekomst gemotiveerder zijn om nieuwe taken te maken.

5: Tussentijdse evaluatie aan de hand van taken vind ik een eerlijke manier van evalueren zodat de score niet van één examen/ één moment afhangt (enkel 1 examen die alle punten bepaalt). Hieruit afleiden of studenten graag taken hebben, om en welke redenen?

6: Voor mij zijn punten krijgen voor een taak belangrijker dan de waarde van taken. Vragen voor hoeveel % punten meetellen voor hun eindscore.

7: Doordat we taken moeten maken, verwerken we leerstof diepgaander tegenover wanneer we moeten leren voor een examen. → Leren jullie daadwerkelijk iets uit de taken die je krijgt, zo ja wat?

8: De motivatie bij het maken van taken bij het éne onderwijsvak verschilt veel met dat van het andere onderwijsvak. → Hoe komt dit?

9: Als de taken niet interessant zijn, maak ik deze niet graag (los van het feit of ik die goed of niet goed kan oplossen). → Wat maakt dat een taak interessant/uitdagend is?

10: Ik vind het belangrijk om steeds feedback te krijgen op taken, ook al scoor ik goed (→ waarom wel of niet?) Is dit het geval?

11: Ik maak liever groepstaken tegenover individuele taken. → Waarom?

#### **Deel 4 Slot**

→ Eindvraag: Is het vooral de verwachting op succes die bepaalt of je gemotiveerd bent voor een taak of is de waarde van de taak belangrijker? Wat is het meest doorslaggevend? Welke factoren bepalen je keuze?

Achterzijde blad taakwaarde: opschrijven wat jullie het liefst willen veranderd zien aan taak + wat jullie goed vinden aan taken.



## Bijlage 2: Informed consent



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Vakgroep Onderwijskunde  
Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent

### Informed Consent

Beste,

*Wat is het doel van dit onderzoek?*

Via het onderzoek ga ik na welke invloed opgelegde taken hebben op jullie algemene motivatie. Concreet zoek ik uit of vooral de verwachting op succes, of eerder de waarde die jullie geven aan taken de sterkste predictor is die jullie motivatie bepaalt. Op deze manier krijg ik een zicht over hoe jullie staan tegenover de taken die je krijgt tijdens de opleiding. Door deze informatie kan de opleiding rekening houden met jullie noden en behoeften bij het geven van taken.

*Wat houdt uw deelname in?*

U neemt deel aan een interactief focusgesprek die tot 45 minuten kan duren. Daarin is het de bedoeling om eigen bevindingen en meningen betreffende opgelegde taken te formuleren. Dit gebeurt aan de hand van stellingen en open vragen waarbij we als groep in interactie gaan.

*Vertrouwelijkheid van de gegevens?*

Alles wat besproken wordt tijdens het interactief focusgesprek zal enkel gebruikt worden in het kader van deze thesis! De verzamelde informatie zal vertrouwelijk behandeld worden. Persoonlijke gegevens, zoals uw naam en de naam van betrokken actoren, zullen nooit gebruikt worden in de rapportering, maar te vervangen worden door een pseudoniem.

*Toegang tot de resultaten?*

Indien u dit wenst, kunt u bij het afronden van het onderzoek de gerapporteerde resultaten nakijken.

*Vragen?*

Indien u nog specifieke vragen of opmerkingen heeft, kan u steeds contact met ons opnemen via, Ludovic.Vienne@UGent.be of met Prof. Martin Valcke, de verantwoordelijke promotor martin.valcke@ugent.be

Hartelijk dank voor uw medewerking en vertrouwen.

### TOESTEMMINGSFORMULIER

Ik verklaar hierbij dat ik

- 1) uitleg over de inhoud en werkwijze van het onderzoek heb gekregen en begrepen en dat ik meer informatie kan krijgen indien ik dit wens,
- 2) vrijwillig deelneem aan dit onderzoek,
- 3) de toestemming geef om mijn resultaten op vertrouwelijke wijze te bewaren en te verwerken en anoniem te rapporteren,
- 4) weet dat ik mijn deelname aan dit onderzoek op elk moment kan stopzetten, zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven
- 5) weet dat ik een versie van de kan vragen

Gelezen en goedgekeurd.

Naam: ..... Datum:

.....

Handtekening

### **Bijlage 3: Survey**

Beste studenten.

Ik ben een student Pedagogische wetenschappen - Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. In het kader van mijn thesis neem ik contact met jullie op. Via het onderzoek ga ik na welke invloed opgelegde taken hebben op jullie algemene motivatie. Concreet zoek ik uit of vooral de verwachting op succes, of de waarde die jullie geven aan taken jullie motivatie bepalen. Het onderzoek bestaat uit twee delen. Er is een kwalitatief deel, waarbij ik via groeps gesprekken jullie percepties tegenover taken wil nagaan. Daarnaast is er ook een kwantitatief deel waar jullie nu aan deelnemen. Via deze online survey wordt gepeild naar jullie motivatieprofiel, jullie verwachting tegenover succes bij taken en welke waarde jullie aan taken geven.

De survey start met een informed consent waarin jullie verklaren deel te nemen aan dit onderzoek. Vervolgens worden er een paar algemene achtergrondvragen gesteld. Nadien volgen 16 vragen die peilen naar jullie motivatie. Bij elk van die vragen kan je kiezen uit vijf antwoordmogelijkheden: van helemaal niet belangrijk tot volledig wel belangrijk. Er is telkens maar 1 antwoord mogelijk.

Hierna volgen 14 vragen die peilen naar jullie verwachting tegenover succes bij het maken van taken. Bij elk van die vragen kan je kiezen uit zeven antwoordmogelijkheden waarbij opnieuw telkens 1 antwoord mogelijk is.

Als laatste volgen 7 vragen die nagaan welke waarde jullie aan taken geven. Hierbij zijn ook opnieuw 7 antwoordmogelijkheden waarbij slechts 1 antwoord mogelijk is.

#### **BELANGRIJK om weten:**

- Baseer je bij het invullen telkens enkel op één van je twee onderwijsvakken waarbij je de meeste taken krijgt tijdens dit academiejaar. Vak \* = het gekozen onderwijsvak!
- Gelieve steeds eerlijk en correct te antwoorden op elke vraag. Enkel zo kan ik komen tot een correct beeld die jullie hebben over taken waarmee aanbevelingen kunnen gebeuren.
- Om een geldige survey af te leveren moet je elke vraag invullen, vandaar dat je elke vraag moet invullen alvorens je die kan verzenden.

Nut van de taak: in hoeverre is de taak nuttig voor toekomstige doelen die je wilt bereiken (bijvoorbeeld voor je latere job).

Belang van de taak: In hoeverre is de taak voor jou persoonlijk van belang, zijn de taken die je krijgt een meerwaarde voor je persoonlijke doelen.

Alvast zeer bedankt voor je medewerking!

Ludovic Vienne

Voorwaarden gekoppeld aan het onderzoek. \*

- Ik weet wat het onderzoek inhoudelijk inhoud.
- Ik neem totaal uit vrije wil deel aan deze enquête.
- Ik ben op de hoogte van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.
- Ik geef toestemming aan de student om de resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.

Studentennummer \*

Hogeschool \*

Vives campus Brugge  
Vives campus Torhout  
Hogeschool Gent

Ik ben een \*

man  
vrouw

Onderwijsvak = Vak \* (waar je de survey op zal baseren!) \*

Onderwijsvorm secundair onderwijs \*

BSO  
TSO  
ASO  
KSO  
Anders:

Duid aan wat bij u past: \*

Ik zat vorig jaar in het 6de middelbaar  
Ik ben een GIT-student  
Ik kom uit een andere opleiding in het hoger onderwijs  
Anders:

## Vragen die peilen naar jullie motivatieprofiel

1) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik verondersteld word dit te doen. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

2) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

3) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik studeren een aangename bezigheid vind. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

4) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me dwingen om dit te doen. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

5) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

6) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik dit een belangrijk levensdoel vind. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

7) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat studeren me erg interesseert. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

8) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik nieuwe dingen wil bijleren. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

9) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede student ben. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

10) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat studeren leuk is. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

helemaal wel belangrijk

11) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me hiertoe verplichten. \*

helemaal niet belangrijk

- 1
- 2
- 3

4  
5

helemaal wel belangrijk

12) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik het persoonlijk zeer waardevol vind. \*  
helemaal niet belangrijk

1  
2  
3  
4  
5

helemaal wel belangrijk

13) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben. \*

helemaal niet belangrijk

1  
2  
3  
4  
5

helemaal wel belangrijk

14) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik studeren boeiend vind. \*  
helemaal niet belangrijk

1  
2  
3  
4  
5

helemaal wel belangrijk

15) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) dit van mij verwachten. \*

helemaal niet belangrijk

1  
2  
3  
4  
5

helemaal wel belangrijk

16) Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. \*

helemaal niet belangrijk

1  
2  
3  
4  
5

helemaal wel belangrijk

Vragen die peilen naar jullie verwachting op succes.

17) Hoe goed was je tijdens het secundair onderwijs in het maken van taken? \*

Helemaal niet goed

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

Helemaal wel goed

18) Hoe hard moet je je best doen om het goed te doen voor moeilijkere taken bij vak \*? \*

Zeer hard mijn best doen

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

Helemaal niet mijn best doen

19) Het is mijn eigen schuld als ik taken van vak \* niet maak (en bijvoorbeeld niet omdat het te moeilijk is) \*

Helemaal niet akkoord

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

Helemaal wel akkoord

20) Vergeleken met andere studenten in je richting, hoe moeilijk zijn taken voor vak \*? \*

Heel veel moeilijker

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

Helemaal niet moeilijk

21) Maakte je in het verleden graag taken? \*

Helemaal niet graag

- 1

2  
3  
4  
5  
6  
7

Helemaal wel graag

22) Hoe hard moet je je best doen bij het maken van taken bij vak \*, om goede punten te halen? \*

Zeer hard mijn best doen

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7

helemaal niet mijn best doen

23) Om het goed te doen voor taken bij vak \* moet ik: \*

veel harder werken tegenover andere vakken

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7

veel minder werken tegenover andere vakken

24) Als ik een taak bij vak \* niet begrijp, is het omdat ik niet goed genoeg mijn best doe. \*

Helemaal niet akkoord

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7

Helemaal wel akkoord

25) Als ik voldoende mijn best doe, zal ik de taak voor vak \* begrijpen/kunnen. \*

Helemaal niet akkoord

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7



Helemaal wel akkoord

26) Algemeen: hoe moeilijk zijn taken voor vak \* ? \*

Zeer moeilijk

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

Helemaal niet moeilijk

27) Als ik op een goede, passende manier taken maak, zal ik in staat zijn om de taken uit vak

\* tot een goed einde te brengen. \*

Helemaal niet akkoord

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

Helemaal wel akkoord

28) Hoeveel moeite moet je doen om goede punten te halen voor taak \*? \*

Zeer veel moeite

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

Zeer weinig moeite

29) Hoe goed was je in het verleden in het maken van taken, tegenover andere leerlingen? \*

Helemaal niet goed

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

Zeer goed

30) Vergeleken met andere schoolvakken: hoe moeilijk zijn taken voor vak \* ? \*

Veel veel moeilijker

- 1
- 2

- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Heel veel gemakkelijker

Vragen die peilen naar jullie taakwaarde.

31) Hoe nuttig zijn de taken voor vak \* die je krijgt voor je dagelijkse leven buiten de school? \*

Helemaal niet nuttig

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

Helemaal wel nuttig

32) Kan je hetgeen je leert bij taken uit vak \*, ook toepassen/gebruiken bij taken van andere vakken? \*

Volledig niet toepassen

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

Volledig wel toepassen

33) Is het voor jou persoonlijk belangrijk om goed te zijn in het oplossen van taken met betrekking tot vak \* ? \*

Helemaal niet belangrijk

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

Helemaal wel belangrijk

34) Zijn de taken die je krijgt uit vak \* nuttig voor jou? \*

Helemaal niet nuttig

- 1
- 2
- 3
- 4

5  
6  
7

Helemaal wel nuttig

35) Hoe nuttig zijn moeilijke taken uit vak \* voor wat je wilt doen nadat je afstudeert en gaat werken? \*

Helemaal niet nuttig

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7

Helemaal wel nuttig

36) Is de hoeveelheid inspanning die je moet doen om een taak goed op te lossen de moeite? \*  
helemaal niet de moeite

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7

helemaal wel de moeite

37) Hoe belangrijk is het voor jou om goede punten te halen voor taken uit vak\* ? \*

Helemaal niet belangrijk

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7

Helemaal wel belangrijk

*Vragen uit de survey gekoppeld aan de schalen en subschalen van dit onderzoek*

Variabelen		Nummer vraag
<b>Autonome motivatie</b>	Intrinsiek	3, 7, 10, 14
	Geïdentificeerd	2, 6, 8, 12
	Totaal	
<b>Gecontroleerde motivatie</b>	Geïntrojecteerd	5, 9, 13, 16
	Extrinsiek	1, 4, 11, 15
<b>Verwachting op succes</b>	Voorgaande ervaringen	29, 21, 17
	Taakmoeilijkheid	28, 23, 22, 18, 30, 26, 20
	Zelfconcept	27, 25, 24, 19
<b>Taakwaarde</b>	Nut	35, 34, 32, 31
	Belang	37, 36, 33

#### Bijlage 4: Duidelijke tabellen uit de hogescholen

##### *Antwoorden op stellingen Vives Brugge Engels*

N=4		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>		twijfel
1	3	75 %	1	25%		
2	2	50%	2	50%		
3	3	75%	1	25%		
4	4	100%	/	/		
5	4	100%	/	/		
6	1	25%	3	75%		
7	3	75%	1	25%		
8	3	75%	1	25%		
9	3	75%	1	25%		
10	4	100%	/	/		
11	3	75%	1	25%		

##### *Antwoorden op stellingen Vives Brugge PAV*

N=6		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>		twijfel
1	6	1%	/	/		
2	3	50%	3	50%		
3	6	100%	/	/		
4	4	67%	2	33%		
5	5	84%	1	16%	1	(3%)
6	2	33%	4	66%	2	(2%)
7	6	100%	/	/		
8	5	84%	1	16%		
9	6	100%	/	/		
10	5	84%	1	16%		
11	2	33%	4	67%		

*Antwoorden op stellingen Vives Brugge Geschiedenis*

N=5		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>	twijfel
1	5	100%	/	/	
2	1	20%	4	80%	
3	4	80%	1	20%	
4	3	60%	2	40%	
5	5	100%	/	/	
6	1	20%	4	80%	
7	2	40%	3	60%	
8	3	60%	2	40%	
9	5	100%	/	/	
10					
11					

*Antwoorden op stellingen Vives Brugge Nederlands*

N=4		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>	twijfel
1	4	100%	/	/	
2	2	50%	2	50%	
3	1	25%	3	75%	
4	/	/	4	100%	
5	4	100%	/	/	
6	/	/	1	100%	
7	3	75%	1	25%	
8	4	100%	/	/	
9	4	100%	/	/	
10	3	75%	1	25%	
11	2	50%	2	50%	

*Antwoorden op stellingen Vives Torhout Engels*

N=4		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>		twijfel
1	4	100%	/	/		
2	4	100%	/	/		
3	1	25%	3	75%		
4	2	50%	2	50%		
5	4	100%	/	/		
6	3	75%	1	25%		
7	1	25%	3	75%		
8	3	75%	1	25%		
9	3	75%	1	25%		
10	4	100%	/	/		
11	/	/	4	100%		

*Antwoorden op stellingen Vives Torhout Geschiedenis*

N=3		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>		twijfel
1	1	33%	2	67%		
2	/	/	3	100%		
3	3	100%	/	/		
4	2	67%	1	33%		
5	2	67%	1	33%		
6	1	33%	2	67%		
7	2	67%	1	33%		
8	3	100%	/	/		
9	3	100%	/	/		
10	3	100%	/	/		
11	/	/	3	100%		

*Antwoorden op stellingen HoGent Geschiedenis*

N=3		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>	twijfel
1	2	75%	1	25%	
2	/	/	3	100%	
3	1	33%	2	67%	
4	2	67%	1	33%	
5	/	/	3	100%	
6	1	25%	2	75%	
7	1	25%	2	75%	
8	3	100%	/	/	
9	3	100%	/	/	
10	3	100%	/	/	
11	1	33%	2	67%	

*Antwoorden op stellingen HoGent Engels*

N=4		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>	twijfel
1	4	100%	/	/	
2	4	100%	/	/	
3	1	25%	3	75%	
4	2	50%	2	50%	
5	4	100%	/	/	
6	3	75%	1	25%	
7	1	25%	3	75%	
8	3	75%	1	25%	
9	4	100%	/	/	
10	4	100%	/	/	
11	/	/	4	100%	



*Antwoorden op stellingen HoGent PAV*

N=3	<i>Ja</i>		<i>Neen</i>		twijfel
1	/	/	3	100%	
2	2	67%	1	33%	
3	/	/	3	100%	
4	/	/	3	100%	
5	3	100%	/	/	
6	2	67%	1	33%	
7	2	67%	1	33%	
8	3	100%	/	/	
9	1	33%	2	67%	
10	3	100%	/	/	
11	/	/	3	100%	

*Antwoorden op stellingen Vives Brugge totaal*

N=19	<i>Ja</i>		<i>Neen</i>		twijfel
1	18	95%	1	5%	
2	8	42%	11	58%	
3	14	74%	5	26%	
4	11	58%	8	42%	
5	18	95%	1	5%	
6	4	21%	15	79%	
7	14	74%	5	26%	
8	15	79%	4	21%	
9	18	95%	1	5%	
10*	12	63%	2	11%	
11*	7	37%	7	37%	

*Antwoorden op stellingen Vives Torhout totaal*

N=7		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>	twijfel
1	5	71%	2	29%	
2	4	57%	3	43%	
3	4	57%	3	43%	
4	4	57%	3	43%	
5	6	86%	1	14%	
6	4	57%	3	43%	
7	3	43%	4	57%	
8	6	86%	1	14%	
9	6	86%	1	14%	
10	7	100%	/	/	
11	0	%	7	100%	

*Antwoorden op stellingen HoGent totaal*

N=10		<i>Ja</i>		<i>Neen</i>	twijfel
1	6	60%	4	40%	
2	6	60%	4	40%	
3	2	20%	8	80%	
4	4	40%	6	60%	
5	7	70%	3	30%	
6	6	60%	4	40%	
7	4	40%	6	60%	
8	9	90%	1	10%	
9	8	80%	2	20%	
10	10	100%	0	0%	
11	1	10%	9	90%	