

**Schooladvies en Leermotivatie: Een Kwalitatief Onderzoek Naar De Ervaring Van
Nederlandse Scholieren**

Floor Hanna de Ruiter

Studentnummer: s4373502

Afdeling Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen

PSB3A-BT15: Bachelor These

Supervisor: Paula Hebbink

Tweede beoordelaar: José Heesink

In samenwerking met: Asmita Etwaroe, Caitlin Nijenkamp, Kim Falke, Liam Leezenberg en

Sjoerd van Duijn

21 juni 2024

Een scriptie is een proeve van bekwaamheid voor studenten. De goedkeuring van de scriptie is het bewijs dat de student over voldoende onderzoeks- en rapportagevaardigheden beschikt om af te studeren, maar biedt geen garantie voor de kwaliteit van het onderzoek en de resultaten van het onderzoek als zodanig, en de scriptie is daarom niet per se geschikt als academische bron om naar te verwijzen. Als u meer wilt weten over het in deze scriptie besproken onderzoek en de daarop gebaseerde publicaties waarnaar u zou kunnen verwijzen, neem dan contact op met de genoemde begeleider.

Track Recommendation and Motivation for Learning: A Qualitative Research about The Experiences of Dutch Students

Abstract

This study examined the influence of Dutch students' experience with track recommendations (TR) on their motivation to learn, from the perspective of the Self-determination theory.

Through qualitative analysis, interviews with 38 participants about their experiences with TR, it became apparent that those experiences play an important role in motivation. Changes in motivation were explored across three themes, distinguishing between 'TR was a non-fit' (TR was higher/lower than expected) and 'TR was a fit' (TR conformed with expectations). Most participants who received a higher-than-expected TR perceived it as confirmation of their abilities, resulting in increased motivation. A lower-than-expected TR decreased motivation, as participants perceived this as damage to their self-confidence. Many participants with a TR that was a fit experienced increased motivation. For some of them, the TR served as a confirmation of their own capabilities. For others, the TR that was a fit led to increased introjected regulation, as they felt the need to prove they are proficient. The participants were mainly highly educated, resulting in an underrepresentation of individuals with lower TR. Therefore, further research into the experiences of young adults who received a TR for practical education or pre-vocational secondary education is recommended.

Key words: experience with track recommendation, motivation for learning, introjected regulation, fit, non-fit

Samenvatting

Deze studie onderzocht de invloed van de ervaring van het schooladvies op de leermotivatie van Nederlandse scholieren, vanuit het perspectief van de zelfdeterminatietheorie. Door middel van een kwalitatieve analyse, waarbij interviews zijn afgenomen bij 38 participanten over hun ervaringen met het schooladvies, is gebleken dat de ervaring van het schooladvies een belangrijke rol speelt in motivatie. De verandering in motivatie is onderzocht binnen drie thema's, waarbij onderscheid is gemaakt tussen een 'niet-passend schooladvies' (hoger of lager advies dan verwacht) en een 'passend schooladvies' (overeenkomstig met verwachting). De meeste participanten met een hoger schooladvies dan verwacht ervaarden dit als een bevestiging van hun capaciteiten, waardoor motivatie toenam. Participanten met een lager schooladvies dan verwacht ervaarden dit als een beschadiging van hun zelfvertrouwen, waardoor motivatie verminderde. Veel participanten met een passend schooladvies ervaarden een verhoogde motivatie omdat het advies fungeerde als een bevestiging van hun eigen capaciteiten. Een aantal deelnemers hadden de behoefte om te bewijzen dat zij dit niveau ook daadwerkelijk aan zouden kunnen, wat leidde tot een verhoogde geïntrojecteerde regulatie. De participanten waren voornamelijk hoogopgeleid, waardoor ervaringen van individuen met lagere schooladviezen zijn ondervertegenwoordigd. Meer onderzoek naar de ervaringen van jongvolwassenen met een schooladvies voor praktijkonderwijs of vmbo is aanbevolen.

Trefwoorden: ervaring schooladvies, leermotivatie, zelfdeterminatietheorie, passend, niet-passend

Schooladvies en Leermotivatie: een Kwalitatief Onderzoek naar de Ervaring Van Nederlandse Scholieren

Motivatie is noodzakelijk voor een optimale onderwijsloopbaan van leerlingen (Hornstra et al., 2016). Ondanks deze erkenning blijkt het dat een groot deel van de leerlingen in het voortgezet onderwijs een geleidelijke daling in motivatie voor school ervaart (van Rooijen et al., 2017). Empirisch onderzoek toont aan dat het onderwijsniveau waarin kinderen geplaatst worden invloed heeft op de motivatie van studenten (Hallinan 2003). Nederlandse leerlingen hebben, in vergelijking met leerlingen uit andere landen, een relatief lage motivatie (OECD, 2013).

Het is van belang om de invloed van het schooladvies te onderzoeken omdat er is gebleken dat het verschil tussen het aanvankelijke schooladvies en het uiteindelijke niveau waarop leerlingen zich bevinden effect kan hebben op het emotioneel welbevinden (Boer et al., 2022). Hiernaast wordt het uitbrengen van een verkeerd advies in het Nederlandse onderwijsbeleid als een groot probleem gezien (Inspectie van het onderwijs, 2018). Opvallend is dat in het derde leerjaar 52,6% van de leerlingen zich bevindt op het niveau dat eerder door de basisschool werd geadviseerd (Inspectie van het onderwijs, 2023b). Bijna de helft van de leerlingen komt terecht op een ander onderwijsniveau. Deze bevindingen benadrukken de discrepantie tussen het aanvankelijke schooladvies en het uiteindelijke niveau waarop leerlingen zich bevinden. Dit onderzoek streeft ernaar om meer inzicht te krijgen over de invloed van de ervaring van het schooladvies op de leermotivatie van scholieren. Door inzicht te krijgen in hoe deze ervaring scholieren beïnvloedt, kunnen er waardevolle inzichten worden verkregen die het huidige onderwijsbeleid kunnen informeren.

Theoretische Achtergrond

Motivatie

Motivatie is datgene wat iemand tot bepaald gedrag drijft (Ryan & Deci, 2017). Het kan worden omschreven als de “beweegredenen” of “drijfveer” van individuen om bepaald gedrag

te vertonen (Van Dale, z.d.). Motivatie duidt op alle aspecten van activiteit en intenties die een persoon heeft (Ryan & Deci, 2000). Veel onderzoeken leveren overtuigend bewijs dat hogere onderwijsniveaus over het algemeen gekenmerkt worden door onder andere een sterkere studentenmotivatie (Hallinan, 2003). Vaak hebben scholieren op hogere onderwijsniveaus een hogere sociale status en een beter ontwikkeld niveau van zelfvertrouwen en zelfregulering dan scholieren op lagere onderwijsniveaus. Cognitieve schoolbetrokkenheid kan worden beschreven als de mate van bewuste investering van een leerling in de leeractiviteiten en is onderwerp geweest van vele onderzoeken naar motiverende doelen en zelf regulerend leren (Fredricks, 2011; Fredricks et al., 2004; Meece et al., 1988; Skinner et al., 2009; Turner et al., 2002). De zelfdeterminatietheorie stelt dat motivatie, prestatie en ontwikkeling worden geoptimaliseerd in sociale contexten die individuen in staat stellen te voorzien in hun fundamentele psychologische behoeften aan competentie, verbondenheid en autonomie. Gedrag is *self-determined* als het onder eigen controle van het individu valt (Deci et al., 1991). De behoefte aan competentie verwijst naar het ondervinden van effectiviteit in het studiegedrag, oftewel het gevoel in staat te zijn om gewenste leeruitkomsten te behalen (Vansteenkiste & Sierens, 2009). De behoefte aan verbondenheid omvat het ontwikkelen van veilige en bevredigende relaties met anderen in iemands sociale omgeving. De behoefte aan autonomie duidt op het vermogen om gedrag zelf te initiëren en reguleren (Deci et al., 1991). De mate van autonomie die het gedrag stuurt, wordt beschreven aan de hand van een continuüm dat loopt van amotivatie tot intrinsieke motivatie (zie figuur 1). Tussen amotivatie en intrinsieke motivatie bevinden zich verschillende soorten extrinsieke motivatie, gerangschikt naar de mate van zelfbepaling die hen reguleert (Gagné & Deci, 2005). Het continuüm bestaat echter niet uit fases die chronologisch moeten worden doorlopen (Gagné & Deci, 2005). Een persoon kan een gedragsregulatie aannemen op elk

punt van het continuüm, afhankelijk van eerdere ervaringen en situationele factoren (Ryan & Deci, 2002)."

Figuur 1

Motivatiecontinuüm



Noot. Gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000).

Amotivatie bevindt zich links op het continuüm (zie figuur 1) en is de toestand van het ontbreken van de intentie om te handelen. Amotivatie kan tot stand komen door het niet waarderen van een activiteit (Ryan, 1995), het onbekwaam voelen om het uit te voeren (Deci, 1975), of het betwijfelen dat het een gewenst resultaat zal opleveren (Seligman, 1975). Er wordt in de motivatiepsychologie al een lange tijd onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Deci, 1971). Intrinsieke motivatie duidt op gedragingen die worden gedaan voor de voldoening die deze gedragingen opleveren, en wordt in hoge mate gekenmerkt door autonomie (Ryan & Deci 2000, 2006). Daarentegen duidt extrinsieke motivatie op gedrag dat wordt uitgevoerd om een afzonderlijk resultaat te behalen, zoals bijvoorbeeld een beloning. Bij extrinsieke motivatie varieert de mate van autonomie. Extrinsieke motivatie bestaat uit vier gradaties, namelijk externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie (Ryan en Deci, 2002). Er is sprake van externe regulatie als een activiteit wordt uitgevoerd om beloningen te krijgen of straffen te vermijden (Van den Broeck et al., 2009). Wanneer er sprake is van geïntrojecteerde regulatie willen mensen negatieve gevoelens vermijden of positieve gevoelens ervaren (Assor

et al., 2009). Er is sprake van geïdentificeerde regulatie wanneer de persoon zich heeft geïdentificeerd met het persoonlijke belang van het gedrag en om die reden de regulatie ervan als zijn of haar eigen erkent. De laatste, en meest autonome, vorm van extrinsieke motivatie is geïntegreerde regulatie (Ryan & Deci, 2000b). Integratie vindt plaats wanneer geïdentificeerde regels volledig zijn opgenomen in het zelf. Figuur 1 toont dat geïdentificeerde regulatie, geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie behoren tot autonome motivatie. Deze motivatie ontstaat uit het individu zelf, in de vorm van intrinsieke doelen of uitkomsten die zelfbepaald gedrag sturen (Hagger, Hardcastle, Chater, Mallett, Pal & Chatzisarantis, 2014).

Het begin van het voortgezet onderwijs is een periode waarin bij veel leerlingen de motivatie voor school afneemt (Gottfried et al., 2001; Van der Veen & Peetsma, 2009). Waardoor de motivatie voor school afneemt is nog niet geheel duidelijk. Het blijkt dat de daling in motivatie sterker is bij jongens dan bij meisjes, wat kan leiden tot onderpresteren en een verhoogde kans op blijven zitten en afstroom naar een lager onderwijsniveau (van Rooijen et al., 2017). Wellicht speelt de ervaring van het schooladvies een rol in de daling in motivatie, waardoor men zou kunnen verwachten dat schooladvies en motivatie elkaar wederzijds beïnvloeden.

Het Schooladvies

Een belangrijk moment in de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs betreft het schooladvies dat leerlingen in groep 8 ontvangen voor de middelbare school (Rijksoverheid, z.d.). Voordat de verplichte eindtoets wordt afgenomen, ontvangen leerlingen een schooladvies voor de overgang naar het voortgezet (speciaal) onderwijs. Dit advies kan zowel enkelvoudig zijn, zoals vmbo, als meervoudig, zoals vmbo-basis/kader (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Het advies van de school is sinds 2015 'bindend', wat betekent dat de uitslag van de eindtoets dit advies alleen nog maar naar boven toe kan

aanpassen (Van Spijker et al., 2017). Als het toets advies hoger is dan het schooladvies komt een leerling in aanmerking voor heroverweging van het schooladvies. De reden hiervoor is dat leerkrachten een vollediger beeld over de capaciteiten van de leerling hebben, in tegenstelling tot de eindtoets, welke slechts een momentopname is. Wanneer een school bepaald om het advies niet naar boven toe te corrigeren, moet dit een weloverwogen besluit zijn. Vanaf schooljaar 2023-2024 spreekt men van de ‘doorstroomtoets’ in plaats van de ‘eindtoets’ (Rijksoverheid, z.d.). Nederlandse scholieren krijgen schooladvies voor één of een combinatie van de volgende niveaus: praktijkonderwijs (PrO1), voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), hoger algemeen vormend onderwijs (havo) of voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Het vmbo kan verder worden opgesplitst in vmbo-bb (beroepsgerichte leerweg), vmbo-kb (kaderberoepsgerichte leerweg), vmbo-gtl (gemengde theoretische leerweg), waarbij vmbo-bb het meest praktische traject is en vmbo-gtl het meest theoretische traject. Het vmbo heeft een duur van vier jaar en bereidt zich voor op verschillende niveaus van het mbo, de havo duurt vijf jaar en bereidt voor op het hoger beroepsonderwijs, en het vwo heeft een duur van zes jaar en bereidt zich voor op de universiteit. In het eerste jaar van het voortgezet onderwijs worden de meeste leerlingen ingedeeld in jaargroepen die bestaan uit een combinatie van twee of meer aangrenzende onderwijslijnen. Verdere verdeling in niveaus vindt plaats in het tweede of derde jaar (Dijks et al., 2020).

Ervaring Schooladvies en Motivatie

In de huidige studie ligt de nadruk op de ervaring van het schooladvies, waarbij wordt onderzocht hoe participanten het schooladvies hebben ervaren en in hoeverre deze ervaring de leermotivatie beïnvloed. Het is gebleken dat het schooladvies als stressvol wordt ervaren door 1 op de 6 leerlingen in het basisonderwijs. Een deel van deze stress is te verklaren door verwachtingen van ouders en leraren (Boer et al., 2022). Doordat het schooladvies

gedeeltelijk is gebaseerd op het advies van de leerkracht, zou een schooladvies dat niet overeenkomt met de eigen verwachting van de leerling wellicht demotiverend kunnen werken vanwege de stress die hiermee gepaard gaat. In de huidige studie wordt onderscheid gemaakt tussen twee ervaringen van het schooladvies, waarvan enerzijds een niet-passend schooladvies en anderzijds een passend schooladvies. In dit onderzoek duidt een niet-passend schooladvies op een schooladvies dat hoger of lager is dan de verwachting van de leerling. Een passend-schooladvies is een schooladvies dat overeenkwam met de verwachtingen van de leerling.

Zoals eerder genoemd, stelt de zelfdeterminatietheorie dat motivatie wordt geoptimaliseerd als het individu kan voldoen aan de behoeften aan competentie, verbondenheid en autonomie (Deci et al., 1991). Leerlingen waarvan het gekregen advies niet overeenkwam met hun eigen verwachtingen, en het schooladvies dus als niet-passend hebben ervaren, zullen een daling in motivatie ervaren. Daarnaast is er in mindere mate sprake van autonomie omdat het schooladvies het onderwijsniveau bepaald, en de wens van de leerling hierbij niet meetelt. Een niet-passend schooladvies resulteert daarom in een meer gecontroleerde dan autonome keuze in onderwijsplaatsing. Gecontroleerde motivatie is in verband gebracht met, onder andere, meer faalangst (Michou, Matsagouras & Lens, 2014). Leerlingen die een hoger schooladvies ontvangen dan zijzelf hadden verwacht, zullen mogelijk niet geloven dat zij competent zijn om dit niveau te behalen omdat zij zichzelf lager hebben ingeschat. Doordat er niet, of in mindere mate, is voldaan aan de behoefte aan competentie en autonomie, kan er wellicht worden verwacht dat leerlingen met dit niet-passende advies een daling in motivatie ervaren. Leerlingen die een lager schooladvies ontvangen dan zijzelf hadden verwacht zullen een lager onderwijsniveau volgen dan zij voor ogen hadden. Doordat deze leerlingen niet zelf voor dit onderwijsniveau hebben gekozen, is er niet voldaan aan de behoefte autonomie, wat kan wellicht kan leiden tot een daling in de leermotivatie van de leerling.

Leerlingen met een passend schooladvies, ofwel een schooladvies dat overeenkomt met de verwachtingen van de leerlingen, zullen waarschijnlijk een toename in de leermotivatie ervaren omdat zij voldoen aan de behoefte van competentie, autonomie en verbondenheid. Hun eigen verwachting van het schooladvies reflecteert dat zij zich competent voelen om dit onderwijsniveau te kunnen behalen, wat kan resulteren in een toenemende motivatie. Doordat zij dit niveau zelf hebben geïnitieerd, is er ook voldaan aan de behoefte van autonomie, wat bevorderlijk is voor motivatie (Deci et al., 1991).

De Huidige Studie

De zelfdeterminatietheorie stelt dat er dus verschillende aspecten van invloed zijn voor het bereiken van een optimale motivatie. In dit onderzoek wordt met de ervaring van het schooladvies bedoeld hoe de participanten het schooladvies hebben beleefd. Een schooladvies kan overeenkomen met de verwachtingen van de leerling, maar het kan ook hoger of lager zijn dan verwacht. Een hoger of lager schooladvies dan verwacht zou wellicht een reden kunnen zijn voor een lage motivatie. Door inzicht te krijgen in hoe deze ervaring scholieren beïnvloedt, kunnen er waardevolle inzichten worden verkregen die het huidige onderwijsbeleid kunnen informeren.

De onderzoeksvraag luidt: ‘Wat voor invloed heeft de ervaring van het schooladvies op de leermotivatie van Nederlandse scholieren?’ Dit onderzoek wordt benaderd vanuit het perspectief van de zelfdeterminatietheorie. De hypotheses hebben betrekking op de invloed van het ervaren schooladvies op de leermotivatie. Wanneer er niet aan de behoefte van competentie wordt voldaan, zal motivatie niet optimaal zijn (Deci et al., 1991). Hierdoor kan er een daling in motivatie worden verwacht. De eerste hypothese luidt: “Wanneer leerlingen een hoger schooladvies ontvangen dan zijzelf hadden verwacht, ervaren zij een gevoel van onbekwaamheid om deze leeruitkomsten te behalen, wat zich kan uiten in een verminderde leermotivatie.” De tweede hypothese is: “Wanneer leerlingen een lager schooladvies

ontvangen dan zijzelf hadden verwacht, ervaren zij een daling in autonomie, wat zich kan uiten in een verminderde leermotivatie.” Motivatie zal in deze context niet worden geoptimaliseerd omdat er niet voldaan is aan de behoefte van autonomie (Deci et al., 1991). De derde hypothese is “Wanneer leerlingen een schooladvies ontvangen welke in lijn is met hun verwachtingen, ervaren zij een gevoel van bekwaamheid om deze leeruitkomsten te behalen, wat zich kan uiten in een verhoogde intrinsieke leermotivatie.” In deze situatie is er voldaan aan de behoefte van competentie, wat volgens de zelfdeterminatietheorie zal bijdragen aan een geoptimaliseerde motivatie (Deci et al., 1991). De drie hypothesen worden onderzocht door middel van een kwantitatief onderzoek waarin jongvolwassenen zijn geïnterviewd over hun ervaringen met het schooladvies.

Methode

Participanten

Er deden 38 participanten in de leeftijdscategorie 18 tot en met 30 jaar ($M = 22.53$, $s = 3.24$) mee aan deze studie. Hiervan waren 17 man (44.74%), 20 vrouw (52.63%), en een genderqueer (2.63%). Eén participant had een migratieachtergrond. Verder hadden 36 participanten (94.74%) minstens een broer of zus. Twee participanten (5.26%) hadden geen broers of zussen. De meerderheid van de participanten (76.30%) had een definitief schooladvies gelijk aan of hoger dan havo (tabel 1). Elf participanten ervaarden het advies als niet-passend. Voor het onderzoek is een kwalitatief onderzoeksdesign gebruikt. Dit geeft de mogelijkheid om ervaringen uit te vragen die niet zijn uit te drukken in cijfers (Cleland, 2017). Aan de hand van vooraf opgestelde open vragen in een semigestructureerd interview zijn de ervaringen en gevoelens van de deelnemers omtrent het schooladvies verkend. De huidige studie is onderdeel van een groter onderzoek naar het schooladvies, waardoor het interview ook vragen over onderwerpen bevat die in deze scriptie niet aan bod komen.

Tabel 1

Overzicht Verdeling Schooladviezen

Schooladvies	Vmbo	Vmbo/havo	Havo	Havo/vwo	Vwo
Aantal	8	1	6	10	13
Percentage	21.1	2.6	15.8	26.3	34.2

Procedure

De interviews zijn afgenomen door zes psychologiestudenten van de Rijksuniversiteit Groningen. Elk interview werd in één keer afgenomen. De duur van het interview varieerde tussen de 19 en 65 minuten. In totaal zijn er 38 interviews afgenomen. Drieëntwintig interviews zijn afgenomen bij de participant thuis, acht bij de interviewer thuis, twee op het werk van de participant en vijf online. Alle interviews zijn opgenomen. Voorafgaand aan het interview kregen de participanten een korte introductie over het interview en ontvingen zij het toestemmingsformulier. Dit formulier betreft de aanleiding en de verwachtingen van het onderzoek en een beschrijving van eventuele gevolgen die de deelname kan hebben. Er werd benadrukt dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is en participanten op elk moment de mogelijkheid hebben om af te zien van verdere deelname. Hierna konden participanten vragen stellen en werd de toestemmingsverklaring ondertekend, waarin zij toestemming gaven voor deelname aan het onderzoek en het maken van een audio-opname van het interview. De participanten werden verzocht uitgebreid te antwoorden, met de nadruk dat er geen juiste of onjuiste antwoorden waren, aangezien het interview gericht was op hun mening en ervaringen.

Datacollectie

Het vooraf opgestelde interview omvatte 37 vragen, waarbij verder in kon worden gegaan op antwoorden van participanten door het gebruik van vervolgvragen. De interviewleidraad was gestructureerd in zes overkoepelende thema's die verschillende aspecten van de ervaringen van de participanten verkenden. De globale structuur van de interviewleidraad was al opgesteld vanuit het grotere onderzoek waar deze studie onder valt. Er zijn enkele wijzigingen in deze leidraad gemaakt zodat de verschillende onderzoeksvragen onderzocht konden worden. Het eerste thema richtte zich op de ervaring van het schooladvies dat in groep acht van de basisschool werd gegeven. Vervolgens werd gekeken naar de sociale context van de participanten, gevolgd door vragen over labels die zij bij bepaalde schooladvies vonden passen. Het vierde onderwerp bevatte informatie over de motivatie en het zelfbeeld van de participanten na het schooladvies. Daarna werd er gekeken naar hun volledige schoolcarrière na de basisschool. Ten slotte werd er gekeken naar hoe de participanten terugkeken op het advies en of dit effect heeft gehad op hen als persoon. Zie bijlage A voor de volledige interviewleidraad.

Analyse

De geanonimiseerde interviews werden getranscribeerd met het programma F4transkript (Dr. Dresing & Pehl GmbH, 2020) en vervolgens gecodeerd en geanalyseerd volgens Braun en Clarkes (2006) model voor thematische analyse. Voor het starten van het coderingsproces is beslist welke vragen uit de vragenlijst het meest relevant waren voor de in de inleiding genoemde onderzoeksvraag. In dit onderzoek zijn vraag 2, 3, 5, 16, 17 en 18 gebruikt (Zie bijlage A). Er is gekozen om semantisch te coderen in plaats van latent, wat betekent dat er alleen wordt gekeken naar wat een participant zelf heeft gezegd zonder interpretaties van spraakpatronen of woordgebruik. Fase één van het analyseproces was gericht op het vertrouwd maken met de data door de transcripten globaal door te nemen en hierbij ideeën op te maken over potentiële coderingen met het oog op eerder besproken verwachtingen

gebaseerd op literatuur. In fase twee werden deze en verdere factoren die nuttig waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag gecodeerd. Hierdoor zijn de uiteindelijke coderingen afgeleid van zowel theorie als de data zelf. In fase drie werden deze codes verdeeld over drie overkoepelende thema's. Het eerste thema is 'Hoger schooladvies dan verwacht', het tweede thema is 'Lager schooladvies dan verwacht' en het derde thema is 'Hetzelfde schooladvies als verwacht'. In de volgende twee fases werd deze verdeling verfijnd en gecontroleerd om zeker te zijn dat de beschikbare data nauwkeurig en volledig weerspiegeld werd. Ook werd bepaald hoe de gecodeerde thema's het best konden worden gerapporteerd om een duidelijk beeld te krijgen van wat participanten ervaren als belangrijk. Bijlage A toont de volledige lijst van coderingen.

Resultaten

Niet-Passend Schooladvies

Participanten met een niet-passend schooladvies hebben een hoger of lager schooladvies gekregen dan zijzelf hadden verwacht.

Hoger Schooladvies Dan Verwacht

Uit de interviews is gebleken dat de participanten die een hoger advies hebben gekregen dan zij hadden verwacht zich meestal verbaasd en blij voelden over dit advies. Veel participanten ervaren het schooladvies vooral als een opluchting: *“Eigenlijk ben ik vooral best wel faalangstig. Dus ik was bang dat ik het niet goed had gemaakt en toen ik mijn uitslag dus terugkreeg, was het wel goed dus. Ja, best wel gewoon heel goed. En ja, dus ik was vooral heel opgelucht dat het goed was gegaan en dat ik nu kon doen wat ik graag wilde.”* Opvallend is dat slechts één participant niet blij was met dit hoger dan verwachte advies. *“Nou, ik weet dat ik dat toen eigenlijk best wel stom vond, omdat al mijn vrienden HAVO gingen doen. Dus ik vond dat toen eigenlijk best wel jammer, maar ik moest van mijn ouders*

wel *VWO gaan doen*.” De volgende motiverende en demotiverende factoren werden geïdentificeerd bij een hoger schooladvies dan verwacht.

Motiverende Factoren.

Bevestiging van Capaciteiten. Het schooladvies fungeerde voor veel participanten als een bevestiging van hun eigen capaciteiten. Zo vertelde een participant dat deze bevestiging een motiverende werking heeft gehad: *“Ik denk dat dat wel wat, ja, wat bevestiging heeft gegeven of wat vertrouwen van dat ik het toch wel kan ofzo. Niet dat ik minder faalangstig was, maar wel dat ik, ja, wat ik net ook eigenlijk zei, opgelucht was ik vooral.”*

Vermijden van Negatieve Ervaringen, Zoals Blijven Zitten. Voor veel participanten werkte de dreiging van een negatieve ervaring motiverend. Veel participanten benoemden dat de dreiging om te blijven zitten een motiverende leerfactor was: *“En toen werd ik helemaal gek. Toen dacht ik van, shit, nu is de kans gewoon aanwezig dat ik helemaal afstroom en dat ik blijf zitten en dat wil ik allemaal niet. Dus toen ben ik... Dat was een soort keerpunt, dat ik echt in één keer super goed ben gaan leren, omdat ik dat gewoon echt niet wilde hebben.”*

Een andere participant is van mening dat de ervaring van het schooladvies niet van invloed was op de leermotivatie, maar dat vooral het doel van ‘overgaan’ een motiverende factor was: *“Maar niet alsof ik dacht van, dat dat label ervoor zorgt dat ik in één keer meer mijn best ging doen. Het was gewoon meer dat ik dacht, ik wil gewoon overgaan. Dit gevoel wordt bevestigd door een andere participant: “Maar niet alsof ik dacht van, dat dat label ervoor zorgt dat ik in één keer meer mijn best ging doen. Het was gewoon meer dat ik dacht, ik wil gewoon overgaan.”* Daarnaast verklaarde een van de participanten veel moeite te hebben ondervonden en weinig plezier te hebben ervaren in het studeren, maar wel door wilde zetten waar hij aan begonnen was: *“En ik denk dat de reden dat ik wel moeite deed, dat was ook wel omdat ik het gewoon af wou maken ofzo waar ik aan begonnen was.”* Hij merkte dat hij door zijn tegenvallende prestaties dreigde te blijven zitten, wat de leermotivatie verhoogde: *“Toen*

kreeg ik een gesprek met de SOB'er. En die heeft me dus wel een beetje het vuur aan de schenen gelegd. En toen ging ik daar dus wel goed mee aan de slag."

Controle Over Leven. Eén van de participanten was verbaasd over het schooladvies: *"Nee, ik weet nog dat we toen hoorden, vwo, en dat we echt heel hard moesten lachen. Dat we echt elkaar aankeken van, maar dit hadden we niet verwacht."* Uiteindelijk heeft de participant samen met haar ouders besloten om havo te gaan doen. Ze gaf aan dat haar leermotivatie niet is beïnvloed door het schooladvies wat zij destijds heeft gekregen: *"Ik denk dat ik nooit heb teruggekeken naar dat advies."* Ze benoemt dat haar thuissituatie daarentegen wel veel invloed heeft gehad op haar leermotivatie: *"Nou, dat is wat meer privé, maar... Doordat het thuis niet goed ging, dacht ik nou alle focus op school. Keihard werken, dan heb ik in ieder geval iets in m'n leven in controle en dat is de school. Dus heel veel bijles, heel hard voor me te werken. Wel gelukt, maar misschien een beetje ten koste van mezelf gegaan. Ja, altijd. Hele havo wel hard gewerkt. Ja. Ja, ik wou gewoon dat het voorbij was."*

Demotiverende Factoren.

Klassenklimaat. Eén van de participanten vertelde dat op haar middelbare school de verschillende onderwijsniveaus gezamenlijk les kregen, wat een aanzienlijke invloed heeft gehad op haar leermotivatie: *"Bij mij op school werd, zat in de onderbouw, zat vmbo-t er ook bij in. Nou, dat was voor mij gewoon niet zo'n goede invloed, omdat dat mij ook wat meer uit die motivatie haalde."* In de vierde klas veranderde de klassenindeling, waardoor de klas enkel uit vwo-leerlingen bestond: *"En eigenlijk vanaf dat moment ging ik gewoon weer heel erg mijn best doen, en vond ik het allemaal heel belangrijk. En ik denk dat dat gevoel altijd wel gebleven is tot en met m'n hele studie ook."*

Lager Schooladvies Dan Verwacht

Uit de interviews is gebleken dat de participanten die een lager schooladvies hebben gekregen dan dat zij hadden verwacht voornamelijk niet blij waren met het advies. Vaak

voelden participanten zich verdrietig omdat de signalen die de leerkracht afgaf erg verschilden met de uitslag van het uiteindelijke advies, zo vertelde één van de participanten: “*Continu hoor je van de juf dat je slim genoeg bent en opeens hoor je het tegenovergestelde, een klein beetje het idee dat je verraden bent.*” Een andere participant voelde hierin hetzelfde: “*Ik kan me nog goed herinneren dat eigenlijk dat hele groepje van hen die extra werk meekregen vanuit school en die extra dingen mochten doen, dat was een select groepje van vijf leerlingen, dat zat ik dus ook bij en al die andere vier leerlingen die hadden allemaal vwo-plus-advies of Gymnasium-advies en ik was de enige met Havo/vwo-advies uit dat groepje. Dus dat viel wel een beetje tegen voor mij.*” De volgende motiverende en demotiverende factoren werden geïdentificeerd bij een lager schooladvies dan verwacht.

Motiverende Factoren.

Toekomst Doel. Voor een aantal participanten fungeerde het stellen van een duidelijk toekomst doel als een motiverende leerfactor. Het hebben van een duidelijk doel voor ogen diende voor een aantal participanten als een motiverende leerfactor. Zo vertelt één van de participanten: “*Ik wilde heel graag dokter worden en dat is iets, dat gevoel, dat werd steeds sterker. Dus af en toe had je wel eens een dipje in motivatie, ik denk dat elke scholier dat heeft ervaren. Maar over het algemeen denk ik dat ik een best wel gemotiveerde scholier ben geweest. Ja, zeker.*”

Interne Druk om zich te Bewijzen Tegenover de Omgeving. Een deel van de participanten ervaarden bewijsdrang tegenover hun omgeving. Veel van hen wilde graag het tegendeel bewijzen door te laten zien dat zij het niveau aankonden, en misschien zelfs wel meer aankonden. Bij een van de participanten is het schooladvies, op verzoek van ouders, naar boven bijgesteld: “*Ja nou ja, toen uiteindelijk hebben mijn ouders natuurlijk best wel veel moeite gedaan om mij uiteindelijk toch naar de havo te krijgen, om het advies ook te laten aanpassen. Volgens mij is dat ook niet helemaal gebruikelijk, dat dat gebeurt. De*

participant voelde hierdoor een sterke behoefte om zich tegenover haar ouders te bewijzen, wat een aanzienlijke invloed had op haar leermotivatie: *“Maar daarin hadden mijn ouders ook wel zoiets van ja, we hebben ook wel nu ons best gedaan dus je moet dan ook wel laten zien wat je kan. Ik voelde dat ook. En ik wilde zelf ook niet naar de mavo dus ik was daar ook heel blij om. En...Dus ik was toen wel gemotiveerd op de havo om het goed te doen.”*

Demotiverende Factoren.

Verschil tussen Signalen van de Leerkracht en het Uiteindelijke Schooladvies. Een aantal participanten ervaarden een verschil tussen het oordeel van de leerkracht van de afgelopen jaren en het uiteindelijke schooladvies. Eén van de participanten verteld dat dit resulteerde in een afname van zijn zelfvertrouwen en dat dit een reden is geweest voor de daling in zijn leermotivatie: *“Ja. Ik denk dat ik daar wel...Daar zeg maar mijn problemen, zeg maar, qua studie, en de motivatie, met het op- en afgaan, dat dat daar is begonnen. Weet je wel, het gevoel van verraad worden door je eigen juffrouw. En dat idee dan op mezelf, op m'n eigen gooien. En dan denken van, "oh ik ben dus toch niet goed genoeg.”* Dit lage zelfvertrouwen resulteerde erin dat de participant ervoor heeft gekozen om af te stromen van de havo naar het mbo, in plaats van de blijven zitten op de havo: *“De vierde klas was dan bovenbouw. Zou ik weer blijven zitten. In plaats van dat hebben we gedaan, toen had ik in mijn eigen hoofd al gezegd van, "nou ik ben niet slim genoeg", samen met je puberale onzekerheid die er bij de puberteit bij komt kijken, en toen ben ik naar het mbo gegaan.”*

Lager Schooladvies Zelf is al Demotiverend. Een andere participant benoemd dat hij toentertijd vermoedde dat hij dit lager dan hijzelf verwachte schooladvies kreeg omdat zijn docent hem niet aardig vond. Voor hem was er geen factor gekoppeld aan het schooladvies, maar heeft hij het lager dan verwachte schooladvies zelf als demotiverend ervaren: *“Nee, toen was ik eigenlijk gewoon meer van oké zoek het uit dan, dan niet.”* Deze participant is tijdens

zijn schoolloopbaan ook een aantal keer afgestroomd en benoemt: *“Dus bij mij is het zo dat ik heel lang geen motivatie had.”*

Passend Schooladvies

Participanten met een passend schooladvies ontvingen een schooladvies dat aansloot bij hun verwachtingen.

Schooladvies Dat Overeenkwam Met Verwachtingen.

De participanten die een advies naar verwachting hebben gekregen voelden zich overwegend goed en niet verrast door dit advies. Opvallend is dat veel van de participanten met een passend-schooladvies zichzelf vergeleken met hun omgeving: *“Ja, op die leeftijd ben je misschien ook wel heel erg bezig met wat je andere klasgenoten krijgen als advies. Dat vond ik ook wel heel erg belangrijk, dat ik daar wel een beetje op hetzelfde niveau zat. En omdat je dan misschien samen naar dezelfde school kan, en niet de andere kant op gaat.”*

Participanten waren ook blij met het advies zodat ze niet afwijken van de omgeving: *“Dan vind je dat toch wel prettig. Dat je dan hetzelfde hebt als de rest, en niet anders bent.”* De volgende motiverende en demotiverende factoren werden geïdentificeerd bij een passend schooladvies.

Motiverende Factoren.

Bevestiging Capaciteiten. Voor het grootste deel van de participanten met een passend advies diende het advies als een bevestiging van hun eigen capaciteiten. Door het schooladvies kregen de participanten vertrouwen in hun eigen capaciteiten, wat resulteerde in een toenemende leermotivatie: *“En heel erg de bevestiging dat ik dat niveau heb gekregen, dus dat ik het kon. Zo voelde het wel. Dat ik daardoor...nou...dat het advies heeft de school mij gegeven en die die kende mij. Dus dat ik toen na een havo/vwo-klas ging in de eerste, dat heeft mij wel de motivatie gegeven en het idee van, nou je kan dit niveau gewoon aan dus je hoeft je geen zorgen te maken.”*

Interne Druk om Zichzelf te Bewijzen. Een groot deel van de participanten met een passend schooladvies voelden de drang om zichzelf te bewijzen, zo verteld één van de participanten: *“Ik was ik altijd vrij gemotiveerd om goed m'n best te doen. Om het idee om wel gewoon continu te slagen in wat ik doe en ik weet niet of het een drang is om hoger op te komen, maar meer gewoon...wel een beetje een soort van bewijsdrang van dat... En omdat ik het ook leuk vind om een uitdaging aan te gaan.”* Bij een andere participant was het al duidelijk dat hij na het speciaal basisonderwijs naar een school op vmbo-t niveau zou gaan. Ook zijn motivatie werd versterkt door de drang om aan anderen te bewijzen dat hij het kon: *“En nou ja, er ontstond een beetje bewijsdrang, denk ik. Dat nou ja, moet je eens kijken: ik kan het wel. Dus het heeft een positieve invloed gehad.”*

Blijven Zitten. Voor één van de participanten was blijven zitten, waardoor hij bewust werd van de noodzaak van inspanning om succes te behalen, een motiverende factor: *“Qua motivatie, ja, toen ik door had dat ik er wel wat voor moest doen om het te halen, toen is dat wel vooruit gegaan. Daarom is dat zitten blijven voor mij ook wel heel goed geweest. Ik had eigenlijk gewoon even een extra jaartje nodig om die motivatie te vinden en om goed te leren leren.”*

Demotiverende Factoren.

Veranderende levensstijl. De meerderheid van de participanten met een passend schooladvies meldde geen demotiverende leerfactoren. Eén participant rapporteerde een afnemende motivatie, die hij toeschreef aan zijn veranderende levensstijl: *“Toen ontdekte ik ook een beetje het uitgaansleven. En toen vond ik dat ook wel heel interessant. En toen ben ik het iets minder... Ja, toen ben ik iets minder de nerd gaan worden.”*

Discussie

Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar het schooladvies, is er nog maar weinig bekend over ervaringen van jongvolwassenen met het schooladvies. Om inzicht te krijgen in

hoe jongvolwassenen het schooladvies hebben ervaren en wat voor invloed dit heeft gehad in hun verdere leven, is er in deze studie gekeken naar de invloed van de ervaring van het schooladvies op de leermotivatie. Dit onderzoek is benaderd vanuit het perspectief van de zelfdeterminatietheorie en streefde ernaar een antwoord te formuleren op de vraag: ‘Wat voor invloed heeft de ervaring van het schooladvies op de leermotivatie van Nederlandse scholieren?’

De eerste hypothese luidde: ‘Wanneer leerlingen een hoger schooladvies ontvangen dan zijzelf hadden verwacht, ervaren zij een gevoel van onbekwaamheid om deze leeruitkomsten te behalen, wat zich kan uiten in een verminderde leermotivatie.’ Op basis van de informatie verkregen uit de interviews kan worden geconcludeerd dat deze hypothese niet kan worden bevestigd. Het is gebleken dat scholieren zich niet direct onbekwaam voelen om de leeruitkomsten te behalen, aangezien de participanten die een hoger schooladvies hebben gekregen dan dat zij hadden verwacht zich voornamelijk blij en verbaasd voelden over het gekregen advies. Voor één van de participanten fungeerde het schooladvies juist als een bevestiging van het eigen kunnen, wat een motiverende werking had op deze participant. Geen van de participanten ervaarde een vermindering in leermotivatie vanwege het schooladvies. Alle participanten ervaarden juist een toename in motivatie, waarvan bij een deel van de participanten er specifiek sprake was van een verhoogde geïntrojecteerde regulatie. Zoals eerder genoemd is er sprake van geïntrojecteerde regulatie wanneer mensen negatieve gevoelens willen vermijden (Assor et al., 2009). Bij één van de participanten uitte zich dit in de investering van meer inspanning in het leren uit de angst om anders te blijven zitten. Daarnaast bleek de ervaring van het schooladvies bij enkele participanten geen invloed te hebben op de leermotivatie maar nam de leermotivatie bij hen toe door andere redenen, waaronder één participant een verstoorde thuissituatie benoemd.

Daarnaast is gebleken dat de participanten die een lager schooladvies hebben gekregen dan dat zij hadden verwacht, voornamelijk een afname in motivatie ervaarden. Op basis van de informatie van de interviews kan er worden geconcludeerd dat de tweede hypothese, welke luidde: “Wanneer leerlingen een lager schooladvies ontvangen dan zichzelf hadden verwacht, ervaren zij een daling in autonomie, wat zich kan uiten in een verminderde leermotivatie.” deels kan worden bevestigd. Een aantal participanten ervaarden namelijk juist een toename in motivatie, waarvan er bij één participant sprake was van specifiek een toename in geïntrojecteerde regulatie. Bij deze participant was de teleurstelling niet alleen persoonlijk, maar betrof dit ook de ouders van de participant. Dit zorgde ervoor dat de participant een toenemende geïntrojecteerde regulatie ervaarde omdat zij de behoefte voelde om zich te bewijzen tegenover haar ouders. Een andere participant ervaarde een toename in leermotivatie omdat hij al een duidelijk doel voor ogen had, wat kan worden omschreven als een toenemende geïdentificeerde regulatie (Deci et al., 1991). Voor andere participanten die een lager schooladvies hebben gekregen dan dat zij hadden verwacht resulteerde de teleurstelling en boosheid vaak in een afname van de leermotivatie, mede omdat het zelfvertrouwen van een aantal participanten beschadigd was. Dit resulteerde dus tot een gevoel van onbekwaamheid om leeruitkomsten te behalen, wat een optimale motivatie tegenwerkt.

De derde hypothese luidde: ‘Wanneer leerlingen een schooladvies ontvangen welke in lijn is met hun verwachtingen, ervaren zij een gevoel van bekwaamheid om deze leeruitkomsten te behalen, wat zich kan uiten in een verhoogde intrinsieke leermotivatie.’ Deze hypothese kan deels worden bevestigd, omdat participanten die een schooladvies hebben gekregen welke overeenkwam met hun eigen verwachtingen een gevoel van bekwaamheid ervaarden om de leeruitkomsten te behalen. Het is gebleken dat deze participanten zich overwegend blij voelden over het gekregen advies. Voor een deel van de participanten leidde het gevoel van bekwaamheid om de leeruitkomsten te behalen inderdaad tot een verhoogde

intrinsieke leermotivatie. Het gevoel van bekwaamheid om de leeruitkomsten te behalen leidde echter ook tot een toename in andere vormen van motivatie. Het gekregen advies diende bijvoorbeeld voor veel participanten als een bevestiging voor hun eigen capaciteiten, wat wederom resulteerde in een verhoogde motivatie. Deze motivatie kan niet als intrinsieke motivatie worden beschouwd omdat, in plaats van het plezier ervaren in leren, de bevestiging van hun eigen capaciteiten de reden was voor een toename in motivatie. Daarnaast werkte het schooladvies voor een groot deel van de participanten motiverend omdat zij de behoefte voelden om te bewijzen dat zij dit niveau ook daadwerkelijk aan zouden kunnen, wat kan worden beschouwd als een verhoogde geïntrojecteerde regulatie (Deci et al., 1991). Eerder onderzoek constateerde dat individuen externe of interne druk voelen om de gecontroleerde doelen te bereiken (Hagger et al., 2014). Het doel van deze druk is goedkeuring van anderen te verkrijgen of straf en gevoelens van schuld te vermijden. In het huidige onderzoek is inderdaad gebleken dat participanten die een hoger advies kregen dan zijzelf hadden verwacht, een interne druk voelden om negatieve gevoelens te vermijden. Het gecontroleerde doel is in deze situatie het tegen de verwachting in hogere gekregen advies. Daarnaast is het tegen de verwachting in lagere gekregen advies ook een gecontroleerd doel. Echter ervaarde de meerderheid van de participanten met het tegen verwachting in lagere gekregen advies geen externe of interne druk om dit gecontroleerde doel te bereiken. Deze ervaring van het schooladvies resulteerde juist in een afname van de leermotivatie. De situatie waarin het schooladvies welke in lijn was met de verwachtingen van de participanten, duidt niet op gecontroleerde motivatie maar op autonome motivatie (Deci et al., 1991). Participanten hadden immers zelf ook hetzelfde gestelde niveau verwacht, wat duidt op een zekere mate van autonomie.

Uit het huidige onderzoek is gebleken dat deze ervaring van het schooladvies niet alleen leidde tot een toename van de intrinsieke motivatie, maar soms ook tot toename van

geïntrojecteerde regulatie. Deze bevinding is opmerkelijk, aangezien uit eerder onderzoek is gebleken dat autonome motivatie enkel voortkomt uit intrinsieke doelen (Hagger et al., 2014). Uitsluitend een lager dan verwacht schooladvies resulteerde in een vermindering in motivatie. Zowel een passend-schooladvies als een hoger dan verwacht schooladvies resulteerde in de meeste gevallen tot een toename in leermotivatie. Hoewel de zelfdeterminatietheorie stelt dat autonomie noodzakelijk is voor een optimale motivatie (Deci et al., 1991), is in deze studie gebleken dat dit niet altijd het geval is, aangezien een hoger dan verwacht schooladvies de mate van autonomie beperkt maar er toch een toename in motivatie ontstaat.

Limitaties en Implicaties

De steekproef van dit onderzoek bestond uit participanten uit de directe sociale kring van de onderzoekers, die relatief hoog opgeleid zijn. Hierdoor zijn voornamelijk participanten geïnterviewd die een havoadvies of hoger hebben ontvangen, wat resulteert in een ondervertegenwoordiging van ervaringen van individuen met lagere schooladviezen in deze studie. Daarnaast bestond de steekproef uit participanten tussen de 18 en 30 jaar, waardoor het gekregen schooladvies relatief lang geleden is. Hierdoor zou het kunnen dat participanten zich niet goed kunnen herinneren hoe zij zich destijds over hun schooladvies voelden, en zij deze herinnering invullen of verwarren met de visie die zij nu over het schooladvies hebben. Tenslotte kunnen de antwoorden van de participanten onderworpen zijn aan de subjectieve interpretatie van de interviewer, vanwege het gebruik van open vragen tijdens het interview. Hoewel er gestreefd is naar objectiviteit bij het analyseren van de antwoorden, kan de persoonlijke visie van de onderzoeker toch invloed hebben gehad op deze interpretaties. Een voordeel van dit onderzoeksdesign is dat het hierdoor mogelijk was om rekening te houden met de context van de participant, waardoor er een diepgaander begrip van de antwoorden op de vragen in het interview kon worden verkregen.

Huidig onderzoek vormt een belangrijke beginstap in de verkenning van de achterliggende ideeën over de ervaring van het schooladvies. Er is nog maar weinig kwalitatief onderzoek gedaan over de invloed van de ervaringen van het schooladvies. De gevonden resultaten bieden waardevolle inzichten die richting kunnen geven aan kwantitatieve onderzoeken, wat de generaliseerbaarheid van de resultaten zou kunnen vergroten. Het is gebleken dat een passend schooladvies een positieve invloed op de leermotivatie van jongvolwassenen heeft. Daarentegen heeft de ervaring van een niet-passend schooladvies een negatieve invloed op de leermotivatie. Deze bevindingen tonen aan dat de ervaring van het schooladvies invloed heeft op de leermotivatie, wat een belangrijk inzicht vormt voor verder onderzoek binnen het onderwijs.

Op basis van de bevindingen en de benoemde limitaties van dit onderzoek volgen een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Ten eerste is er vanwege de ondervertegenwoordiging van de ervaringen van jongvolwassenen met een schooladvies voor praktijkonderwijs of vmbo in deze studie meer onderzoek nodig naar hun ervaringen binnen deze context. Vervolgonderzoek zou daarnaast bijvoorbeeld een kwantitatieve analyse kunnen uitvoeren waarbij de invloed van de ervaring van het schooladvies op de verschillende aspecten van motivatie wordt gemeten. Gezien de voor- en nadelen van kwalitatief onderzoek, is een vervolgonderzoek dat zowel kwalitatieve als kwantitatieve analyses combineert de beste keuze. Tenslotte zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de ervaringen van leerlingen in groep acht, aangezien het onderwerp voor hen het meest actueel is. Deze gegevens zouden daarna eventueel verder onderzocht kunnen worden in een longitudinaal onderzoek, waarnaar er wordt gekeken in hoeverre de ervaringen van deze individuen hun motivatie heeft beïnvloed tijdens het voortgezet onderwijs.

Referenties

- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified and introjection approach and introjection avoidance motivations in school and in sport: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology, 101*, 482-497
- Boer, M., Van Dorsselaer, S., De Looze, M., De Roos, S., Brons, H., Van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijnk, W., Ter Bogt, T., Vollebergh, W., & Stevens, G. (2022). HBSC 2021: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland. *Universiteit Utrecht*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W. & Andriessen, M. (2009). De Zelf-determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *22*(4)
- Cleland J. A. (2017). The qualitative orientation in medical education research. *Korean journal of medical education, 29*(2), 61–71. <https://doi.org/10.3946/kjme.2017.53>
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105- 115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Dijks, M, A., Warrens, M, J., Fleur, E., Korpershoek, H., Wichgers, I, J, M., Bosker, R, J. (2020). The predictive power of track recommendations in Dutch secondary education. *Pedagogische studiën, (97)*, 263-280.
- Dr. Dresing & Pehl GmbH. (2020). F4transkript (7.0.6) [Computerprogramma]. Geraadpleegd van <https://www.audiotranskription.de/f4transkript/>

- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice, 50*, 327–335.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.3
- Hagger MS, Hardcastle SJ, Chater A, Mallett C, Pal S & Chatzisarantis NLD. (2014) Autonomous and controlled motivational regulations for multiple health-related behaviors: Between- and within- participants analyses. *Health Psychology and Behavioral Medicine, 2*(1) 565–601. <https://doi.org/10.1080/21642850.2014.912945>
- Hallinan, T. M. (2003). Ability Grouping and Student Learning. *Brookings Institution Press*, 95-124. <https://doi.org/10.1353/pep.2003.0005>
- Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016) Het motiveren van leerlingen met verschillende achtergrond kenmerken en prestatieniveaus: Een docententraining in autonomie-ondersteuning en structuurdifferentiatie. *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)*. Geraadpleegd op 18 maart 2024, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Onderzoeksverslag-Project-intrinsiek-motiveren-def.pdf>
- Inspectie van het onderwijs (2018). De staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag over 2016/2017. *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd op 28

februari 2024, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>

Inspectie van het onderwijs (2023). *De staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag over 2016/2017. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd op 28 februari 2024, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>

Inspectie van het Onderwijs (2023b). *Technisch rapport monitoring middelbaar beroepsonderwijs. De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.80.4.514>

Michou, A., Matsagouras, E., & Lens, W. (2014). Dispositional achievement motives matter for autonomous versus controlled motivation and behavioral or affective educational outcomes. *Personality and Individual Differences*, 69, 205–211. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.004>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024). *De overstap van PO naar VO: Handreiking schooladvisering* [White paper]. Geraadpleegd op 28 februari 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/brochures/2020/10/12/handreiking-schooladvisering/Handreiking+schooladvisering+po-vo-januari2024.pdf>

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. OECD.

Rijksoverheid. (Z.d.). *Schooladvies en doorstroomtoets basisschool*. Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 23 maart 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-doorstroomtoets-basisschool/wetsvoorstel-doorstroomtoetsen-po>

Rijksoverheid. (Z.d.). Schooladvies toelating voortgezet onderwijs. Rijksoverheid.nl.

Geraadpleegd op 29 februari 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-doorstroomtoets-basisschool/toelating-voortgezet-onderwijsgebaseerd-op-definitief-schooladvies>

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–77. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25(1), 54-67.
doi:10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1558–1585. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*.

W. H. Freeman.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom.

Educational and Psychological Measurement, 69, 493–525

<https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.88>

Van Dale. (z.d.) Van Dale Nederland. Geraadpleegd op 20 juni 2024, van

<https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/MOTIVATIE>

Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2009). The development in self-regulated learning behavior of first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 34-46. doi:10.1016/j.lindif.2008.03.001

Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., & Opdenakker, M. -C. (2017). De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs en de verdere schoolloopbaan. *Pedagogische studiën*, 94(2), 110- 134.

Van Spijker, F., Van der Houwen, K., & van Gaalen, R. (2017). Invloed ouderlijk opleidingsniveau reikt tot ver in het voortgezet onderwijs. *ESB Onderwijs en wetenschap*.

Vanhoof, J., Broek, M. van de, Penninckx, J., Donche, V., & Petegem, P. van (2012). Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren. Principes die motiveren, inspireren én werken. Acco.

Vansteenkiste, M., Sierens, E. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-36.

Bijlage A

Interview leidraad schooladvies

Introductie

Ik heb hier een toestemmingsformulier bij me waarin de afspraken voor het interview staan en waarvoor je toestemming geeft. Laten we kort de regels doornemen en daarna geef ik je even de tijd om het formulier door te lezen en te ondertekenen.

Het interview draait om jouw ervaringen met en meningen over het schooladvies, dus vertel vooral wat jij vindt en denkt. Er is geen goed of fout antwoord. Deelname is vrijwillig, dus je mag altijd stoppen met het interview of om een pauze vragen. Als iets wat ik zeg of vraag niet duidelijk is, mag je dat natuurlijk ook aangeven.

De resultaten van het interview worden anoniem verwerkt, dus je antwoorden zullen niet terug te herleiden zijn naar jou. Tijdens het interview hoef je je naam of andere namen niet te noemen, maar dit mag wel: ik zorg er in ieder geval voor dat alles uiteindelijk anoniem wordt verwerkt.

Ik zal tijdens het interview wat aantekeningen maken en het geluid opnemen, zodat ik het later kan uitschrijven. We zullen werken met deze transcripten. Ga je hiermee akkoord? Ik zal ook nogmaals vragen of je akkoord bent met de opname, zodat dit zowel op de opname als op papier staat vastgelegd.

Toestemmingsformulier invullen

Start opname

‘Ik heb zojuist de opname gestart, dus ik wil nogmaals controleren of je akkoord gaat met het opnemen van het interview?’

Als je de persoon niet kent: ‘zou je jezelf willen voorstellen?’

Achtergrondinformatie

- Gender
- Leeftijd
- Migratieachtergrond
- Opleidingsniveau/ huidig beroep ouders
- Schooladvies + huidig opleidingsniveau broers/zussen

Ervaring Schooladvies (toen)

We gaan het nu hebben over het schooladvies wat je hebt gekregen in groep 8 van de basisschool. Probeer een zo uitgebreid mogelijk antwoord te geven op mijn vragen, maar als je iets niet meer weet/niet wilt zeggen dan is dit natuurlijk niet erg. Eventuele uitleg schooladvies/ docentadvies. Met schooladvies bedoelen we het uiteindelijke advies dat je hebt gekregen.

1. Hoe ging toen jij in groep 8 zat de procedure van het schooladvies? Kun je vertellen hoe dat voor jou was en ging? (Wie was erbij, hoe, waar etc.)
2. Welk advies dacht je dat je zou krijgen?
3. Welk schooladvies kreeg je? Was dit advies anders dan een evt. toets advies?
4. Welke uitleg kreeg je daarbij?
5. Hoe voelde je je bij het advies en de uitleg?
6. Had je toen het gevoel dat het advies bij je paste?

Sociale context

De volgende vragen gaan over de sociale context waar jij in bent opgegroeid.

7. Hoe voelde je je ten opzichte van de rest van de klas in groep 8? *Eventueel doorvragen op sociale vergelijking: In hoeverre vergeleek jij jezelf destijds met het advies van je klasgenoten? En waren er bepaalde (type) klasgenoten die waar jij je voornamelijk mee vergeleek? (Bijv. meer met vrienden/mensen soortgelijk niveau)*
8. Had je het gevoel dat het opleidingsniveau van jouw gezin een rol speelde in de manier waarop jij jouw schooladvies beleefde? (Zo ja, hoe?)
9. Had je het idee dat er bepaalde verwachtingen waren vanuit jouw sociale omgeving en zo ja, hoe ervaarde jij dat?

Identiteit advies

De volgende vragen gaan over labels die jij bij een bepaald schooladvies vindt passen. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden, het gaat om de ervaring die jij had bij het advies.

10. Had je toen het gevoel dat er een soort label/groepje/identiteit hoorde bij het advies?
11. Wat voor label was dat, en wat voor kenmerken horen daarbij? Had je het gevoel dat die kenmerken bij jou paste?
12. Wat voor label hoorde bij de andere adviezen/niveaus volgens jou? *Vwo/havo/vmbo*
13. Hoe maakte jouw label jou anders dan de anderen in de klas? Maakte het jou anders dan anderen in je sociale omgeving, bijvoorbeeld je familie?
14. Had je het gevoel dat het label bij jou paste?
15. Hoe voel je je nu bij het 'label' van toen? *Leg uit, past het bij jou? Waarom wel of niet?*

Motivatie en zelfbeeld na schooladvies

De volgende vragen gaan over jouw motivatie en verwachtingen over je eigen kunnen. Het gaat om hoe jij dit beleefd hebt, er is dus geen goed of fout antwoord.

16. Hoe was je motivatie voor school in groep 8?
17. Hoe was je motivatie voor school tijdens de rest van je onderwijsloopbaan?
18. Denk je dat jouw ervaring van het schooladvies invloed heeft gehad op je motivatie om te leren? → Zo ja/nee, op welke manier?
19. Hoe waren je verwachtingen over je eigen kunnen in groep 8? *(Met betrekking tot schoolprestaties: hoe goed denk je dat je daarin bent? Hoog/laag)?*
20. Hoe waren je verwachtingen over je eigen kunnen tijdens de rest van je onderwijsloopbaan?
21. Denk je dat jouw ervaring van het schooladvies invloed heeft gehad op je verwachtingen over je eigen kunnen? Zo ja/nee, op welke manier?
22. Had je al duidelijke doelen voor je (onderwijsloopbaan in groep 8? Wat waren deze doelen? *Wat wilde je worden, wat voor opleiding wilde je afronden.*
23. Zijn je doelen veranderd nadat je het schooladvies hebt gekregen? *Waarom wel/niet? En hoe dan?*

Onderwijsloopbaan

De komende vragen gaan over je onderwijsloopbaan. Dit heeft betrekking op je volledige 'schoolcarrière' na de basisschool.

24. Kun je me vertellen over je 'onderwijsloopbaan', dus eigenlijk hoe al het onderwijs wat je hebt gevolgd daarna is gegaan?
25. Wat is op dit moment je hoogst afgeronde opleiding? Waar ben je op dit moment mee bezig (werk/studie/anders)? Zijn er qua werk en studie nog doelen die je wil bereiken?
26. Heb je het idee dat jouw schooladvies invloed op heeft gehad op deze doelen? Hoe?
27. Hoe voelde je je bij je ondervijerservaringen/loopbaan in relatie tot het advies?
28. Ben je wel eens blijven zitten/afgestroomd of opgestroomd? *Als je al weet dat iemand wel of niet is blijven zitten: "Je vertelde eerder al dat je bent blijven zitten" of "Je vertelde dat je niet bent blijven zitten, klopt dat?"*
29. Denk je dat dit invloed heeft gehad op je verwachtingen over je eigen kunnen? Zo ja/nee, op welke manier?

Ervaring schooladvies (nu)

De laatste vragen gaan over hoe je terugkijkt op het advies en wat dit voor eventueel effect heeft gehad op jou als persoon nu.

30. Hoe voel je je nu over het schooladvies?
31. In hoeverre speelt hierbij het opleidingsniveau van jouw directe sociale omgeving (gezin, vrienden) hierin een rol? (Sociale vergelijking)
32. Op basis van welke informatie denk je dat jouw schooladvies is samengesteld?
33. Welke factoren denk je dat van invloed zijn geweest op jouw advies?
34. Heb je nu het gevoel dat het advies passend was voor jou?
35. Vind je dat de schooladviezen eerlijk en passend waren voor jou en anderen? Zag je daarin een verschil tussen jou en je klasgenootjes?
36. Op welke informatie vind jij dat het schooladvies gebaseerd zou moeten zijn? Op welke leeftijd zou jij een schooladvies willen hebben gekregen? Wat vind je van de leeftijd waarop een kind nu schooladvies krijgt (11-13)?
37. Hoe zou jij het schooladvies inrichten?

Bijlage B**Coderingen Schooladvies Interviews****Code**

Amotivatie

Extrinsieke motivatie: externe regulatie

Extrinsieke motivatie: geïntrojecteerde regulatie

Extrinsieke motivatie: geïdentificeerde regulatie

Extrinsieke motivatie: geïntegreerde regulatie

Intrinsieke motivatie

Advies is lager dan verwacht

Advies is hoger dan verwacht

Verwachting van het advies en het uiteindelijke advies kwamen overeen

Bevestiging dat ik het kan

Het tegendeel willen bewijzen

Bewijzen dat ik het kan

Tegenvallende resultaten

Opgelucht

Blij

Teleurgesteld

Boos

Verbaasd

Advies viel tegen

Vergelijken met mensen in omgeving (klasgenoten) die een hoger advies kregen

Ouders gaven het gevoel dat het advies niet goed was

Bijlage C

Ik erken het gebruik van ChatGPT [<https://chat.openai.com/chat>] om informatie te genereren die in gewijzigde vorm in deze scriptie zijn opgenomen.

De volgende berichten zijn ingevoerd in ChatGPT:

1. Leg in deze zin een link + maak een aanvulling met betrekking tot motivatie: Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2023f) is gebleken dat in leerjaar drie, 52.6% van de leerlingen op het niveau zit dat geadviseerd was door de basisschool. Bijna de helft van de leerlingen komt op een ander niveau uit of, in het geval van een meervoudig advies, op het laagste of hoogste niveau binnen dat advies. Het oorspronkelijke schooladvies is soms niet haalbaar.
2. Herschrijf academisch: Wat opmerkelijk is, is dat uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2023f) is gebleken dat in leerjaar drie, 52.6% van de leerlingen op het niveau zit dat geadviseerd was door de basisschool.
3. Vertaal in Nederlands academisch: extrinsic motivation means doing something in order to get a separable outcome (e.g., a reward). The degree of autonomy is variable as often someone else is involved in the outcome when the motivator is extrinsic.
4. Herschrijf meer academisch: Wanneer leerlingen een hoger schooladvies ontvangen dan zichzelf hadden verwacht, ervaren zij een gevoel dat ze niet instaat zijn om deze leeruitkomsten te behalen.

De verkregen uitvoer was:

1. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2023f) is gebleken dat in leerjaar drie, 52.6% van de leerlingen op het niveau zit dat geadviseerd was door de basisschool. Bijna de helft van de leerlingen komt op een ander niveau uit of, in het geval van een meervoudig advies, op het laagste of hoogste niveau binnen dat advies. Het oorspronkelijke schooladvies is soms niet haalbaar. Deze bevindingen

benadrukken niet alleen de discrepantie tussen het schooladvies en daadwerkelijke prestaties, maar werpen ook licht op de complexe relatie tussen academische prestaties en leermotivatie. Het is essentieel om te onderzoeken hoe deze mismatch tussen advies en prestaties de motivatie van leerlingen beïnvloedt. Het aanpassen van het schooladvies op basis van de individuele behoeften en capaciteiten van de leerlingen kan mogelijk een positieve impact hebben op hun leermotivatie, en daarmee op hun algehele academische prestaties.

2. Een opvallend resultaat van het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2023f) is dat in het derde leerjaar slechts 52.6% van de leerlingen het niveau bereikt dat eerder door de basisschool werd geadviseerd.
3. Extrinsieke motivatie betekent iets doen om een afzonderlijk resultaat te behalen (bijvoorbeeld een beloning). De mate van autonomie varieert, omdat er vaak iemand anders betrokken is bij het resultaat wanneer de motivator extrinsiek is.
4. Wanneer leerlingen een hoger schooladvies ontvangen dan zijzelf hadden verwacht, ervaren zij een gevoel van onbekwaamheid om de beoogde leeruitkomsten te bereiken.

De uitvoer werd door mij op de volgende manieren gewijzigd:

1. Opvallend is dat in het derde leerjaar 52,6% van de leerlingen zich bevindt op het niveau dat eerder door de basisschool werd geadviseerd (Inspectie van het onderwijs, 2023b). Bijna de helft van de leerlingen komt op een ander niveau uit dan hen aanvankelijk werd geadviseerd. In het geval van een meervoudig advies komen leerlingen op het laagste of hoogste niveau binnen dit advies uit. Deze bevindingen benadrukken de discrepantie tussen het aanvankelijke schooladvies en het uiteindelijke niveau waarop leerlingen zich bevinden.

2. Opvallend is dat in het derde leerjaar 52,6% van de leerlingen zich bevindt op het niveau dat eerder door de basisschool werd geadviseerd (Inspectie van het onderwijs, 2023b).
3. Daarentegen duidt extrinsieke motivatie op gedragingen die worden gedaan om een afzonderlijk resultaat te behalen, zoals bijvoorbeeld een beloning. Bij extrinsieke motivatie varieert de mate van autonomie.
4. Wanneer leerlingen een hoger schooladvies ontvangen dan zijzelf hadden verwacht, ervaren zij een gevoel van onbekwaamheid om deze leeruitkomsten te behalen, wat zich kan uiten in een verminderde leermotivatie.