

**De invloed van verbondenheid en stigmatisering op de motivatie van
leerlingen in het speciaal onderwijs**

Masterthese orthopedagogiek 2023/2024

Hiske Groothof

S5721091

(PAMA5166)

Mastertrack Orthopedagogiek, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen,

Rijksuniversiteit Groningen

1^e beoordelaar: dr. Anke de Boer

2^e beoordelaar: Danny Kostons

8 juli 2024

Woordenaantal: 7686 woorden

Voorwoord

Voor u ligt het eindverslag van de masterthesis “de invloed van verbondenheid en stigmatisering op de motivatie van leerlingen in het speciaal onderwijs” geschreven in de afstudeerfase van de masteropleiding orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Er zijn een aantal mensen die ik wil bedanken voor hun bijdrage aan mijn masterthesis. Allereerst wil ik Anke de Boer bedanken voor haar prettige begeleiding tijdens het onderzoek. Ze hield rekening met het auto-ongeluk dat ik in december heb gehad, waarbij zij een empathische en flexibele houding liet zien. Daarnaast wil ik Anouk Metting bedanken voor de samenwerking tijdens het onderzoek. Verder wil ik alle leerlingen bedanken voor het invullen van de vragenlijst. Tot slot wil ik mijn familie, vrienden en de organisatie Let’s Co bedanken. Dankzij hun steun en begeleiding kon ik de thesis voortzetten na het ongeluk.

Samenvatting

Aanleiding. Motivatie is essentieel in het speciaal onderwijs omdat het de basis vormt voor academisch succes, persoonlijke groei, sociale integratie en het voorbereiden van leerlingen op een succesvolle toekomst. **Doel.** Huidig onderzoek richt zich op het begrijpen hoe verbondenheid en stigmatisering de motivatie van cluster 4-leerlingen beïnvloeden. Door deze relaties te onderzoeken, kunnen gerichte interventies worden ontwikkeld om de motivatie te verhogen en negatieve gevolgen te verminderen. **Methode.** Het betreft een cross-sectioneel, kwantitatief onderzoek waarbij 424 leerlingen van speciaal onderwijsorganisatie RENN4 hebben een zelfrapportagevragenlijst ingevuld. De data worden geanalyseerd met SPSS, gebruikmakend van beschrijvende statistiek, correlatieanalyse, meervoudige regressieanalyse en moderatieanalyse. **Resultaten.** Van de leerlingen was 76.2% mannelijk, de gemiddelde leeftijd was 13.19 jaar en 93.6% was Nederlands. Er is een significante negatieve correlatie tussen intrinsieke motivatie en stigmatisering, en een positieve correlatie tussen intrinsieke motivatie en het achtergrondkenmerk sociale steun. Verbondenheid en intrinsieke motivatie zijn niet significant gecorreleerd. Sociale steun modereert het negatieve verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie. Het aantal vriendschappen verzacht het negatieve verband tussen stigmatisering en intrinsieke motivatie. Reistijd heeft een negatief effect op intrinsieke motivatie. **Conclusie.** Er werd geen verband gevonden tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie, maar wel een negatief verband tussen stigmatisering en intrinsieke motivatie. Sociale steun van leerkrachten verhoogde de intrinsieke motivatie, terwijl een langere reistijd deze verminderde. Het onderzoek benadrukt het belang van sociale steun en de noodzaak van interventies om stigmatisering te verminderen.

Kernwoorden: Intrinsieke motivatie, verbondenheid, stigmatisering, cluster 4-leerlingen.

Abstract

Background. Motivation is essential in special education because it is the foundation for academic success, personal growth, social integration and preparing students for a successful future. **Target.** Current research focuses on understanding how connectedness and stigma affect cluster 4 students' motivation. explore these relationships, targeted interventions can be developed to increase motivation and reduce negative consequences. **Method.** This is a cross-sectional, quantitative study in which 424 pupils of special education organization RENN4 completed a self-report questionnaire. The data are analyzed with SPSS, using descriptive statistics, correlation analysis, multiple regression analysis and moderation analysis. **Results.** Of the students, 76.2% were male, the mean age was 13.19 years and 93.6% were Dutch. There was a significant negative correlation between intrinsic motivation and stigma, and a positive correlation between intrinsic motivation and the background characteristic social support. Attachment and intrinsic motivation are not significantly correlated. Social support moderates the negative correlation between connectedness and intrinsic motivation. The number of friendships moderates the negative relationship between stigma and intrinsic motivation. Travel time has a negative effect on intrinsic motivation. **Conclusion.** No relationship was found between connectedness and intrinsic motivation, but a negative relationship was found between stigma and intrinsic motivation. Social support from teachers increased intrinsic motivation, while longer travel time decreased it. The study highlights the importance of social support and the need for interventions to reduce stigma.

Keywords: Intrinsic motivation, connectedness, stigma, cluster 4 students.

Inhoudsopgave

Inleiding	6
2. Methode.....	11
2.1 Design en procedure	11
2.2 Participanten	12
2.3 Instrument	12
2.4 Analyse.....	13
3. Resultaten	15
3.1 Beschrijvende statistiek	15
3.2 Moderatie-analyses op het verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie	17
3.3 Moderaties op het Verband tussen Stigmatisering en Intrinsieke Motivatie	21
4. Conclusie en discussie.....	23
4.1 Conclusie	23
4.2 Discussie	25
4.3 Beperkingen van het onderzoek	27
4.4 Aanbevelingen voor de praktijk	28
4.5 Aanbevelingen vervolgonderzoek	28
4.6 Slotconclusie	29
Literatuurlijst	30
Bijlagen	34
Bijlage 1 Vragenlijst	34
Bijlage 2 Poster voor leerkrachten en leerlingen.....	44

Inleiding

In 2014 werd de wet "Passend Onderwijs" geïmplementeerd in Nederland, met als doel ervoor te zorgen dat alle leerlingen een plek hebben in het onderwijs op basis van hun kenmerken en capaciteiten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Inmiddels ligt er meer focus op het realiseren van inclusief onderwijs, wat gezien kan worden als een doorontwikkeling van Passend onderwijs. Naast het reguliere onderwijs is er ook het speciaal onderwijs (so) dat gericht is op leerlingen met specifieke leer- en ondersteuningsbehoeften. De leerlingen in het speciaal onderwijs vertonen een breed spectrum van leerling kenmerken die afwijken van leerlingen in het regulier onderwijs. Deze leerlingen worden onderverdeeld in vier verschillende clusters (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023):

- Cluster 1: blinde en slechtziende leerlingen;
- Cluster 2: dove, slechthorende leerlingen of met een taal-spraakontwikkelingsstoornis;
- Cluster 3: lichamelijk gehandicapte en/of verstandelijk gehandicapte en langdurige zieke leerlingen;
- Cluster 4: leerlingen met psychische stoornissen of gedragsproblemen.

Zoals hierboven te lezen hebben leerlingen in cluster 4 psychische stoornissen of gedragsproblemen. Deze leerlingen hebben meestal specifieke leerbehoeften vanwege deze problematiek (Baker et al., 2003). Dit cluster met de specifieke problematiek en leerbehoeften staat centraal in dit onderzoek, omdat deze groep vaker uitvallen en zonder diploma school verlaten (Van der Veen, Smeets, & Derriks, 2010). In cluster 4 zijn er verder grote individuele verschillen te zien in cognitieve vaardigheden, dit loopt van hoogbegaafdheid tot verstandelijke beperking en beïnvloeden wederom de wijze waarop ze leren en presteren in de klas (Cohen et al., 2005). De gedragsproblematiek waar de leerlingen mee te maken hebben, gaan van externaliserend gedrag zoals agressie en hyperactiviteit tot internaliserend gedrag, zoals angst en depressie. Leerlingen in dit cluster, kunnen daarnaast sociaalemotionele problemen hebben, zoals problemen met het aangaan van relaties, het interpreteren van sociale signalen en emotionele regulatie. Dit kan vervolgens ook weer invloed hebben op schoolwelzijn en prestaties (McLinden et al., 2015). Naast de bovenstaande problematiek hebben deze leerlingen daarbij vaak een gebrek aan motivatie (Humphrey et al., 2013). Met name gebrek aan motivatie is een groot probleem aangezien motivatie een voorwaarde is om school af te maken en voor het behalen van een diploma. Onderzoek door Long, Elmore en McMillan (2020) heeft aangetoond dat motivatie een significante voorspeller is van schoolse

volharding en succes bij leerlingen met gedrags- en emotionele stoornissen. Het onderzoek wijst uit dat intrinsieke motivatie essentieel is voor het overwinnen van de obstakels die gepaard gaan met emotionele en gedragsproblemen.

Motivatie is een manier om de ontwikkeling van een leerling te bevorderen. Motivatie verwijst dan ook naar de innerlijke drijfveren, krachten en processen die het gedrag van leerlingen richting geven, sturen en in stand houden om specifieke doelen te bereiken (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Motivatie heeft invloed op het leergedrag van leerlingen (Minnaert, 1999), welzijn op school (Van der Veen & Peetsma, 2009) en leerresultaten van leerlingen (Schiefele et al., 1992). Motivatie is vervolgens nauw verbonden met het psychologisch welzijn en de tevredenheid van leerlingen. Motivatie speelt ook een rol bij het creëren van een positief toekomstperspectief voor leerlingen. Gemotiveerde leerlingen zijn vaak meer geneigd om toekomstgerichte doelen te stellen en te streven naar succes in hun educatieve en professionele leven (Wigfield & Eccles, 2000). De staat van het onderwijs, 2019-2020 (2020), vermeldt verder dat Nederlandse leerlingen vaak minder gemotiveerd zijn om te leren dan leeftijdsgenoten in andere landen (PISA, 2013). Leerkrachten leiden dit af uit het gedrag van de leerling. Nederlandse leerlingen zijn minder bereid om hard te werken en om zich in te spannen voor het oplossen van complexe opdrachten. Leerkrachten zoeken meestal een verklaring in de leerling zelf (Minnaert & Odenthal, 2018). De motivatie van leerlingen neemt voornamelijk af wanneer ze starten met het voortgezet onderwijs, waardoor ze willen stoppen met school en thuis kunnen komen te zitten (Van der Veen & Peetsma, 2009).

De zelfdeterminatietheorie biedt een waardevol kader om motivatie beter te begrijpen en alle factoren die daarvan op invloed zijn. In de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) wordt gesproken over drie basisbehoeftes van de mens: competentie, autonomie en verbondenheid. Deze basisbehoeftes zijn een voorwaarde voor het ontwikkelen van intrinsieke motivatie. De eerste basisbehoefte is competentie, dat is het gevoel van effectiviteit en bekwaamheid bij het uitvoeren van taken en het bereiken van doelen. Wanneer mensen zichzelf kunnen uitdagen op een niveau dat hun vaardigheden en capaciteiten niet overschrijdt, ervaren ze flow: volledige absorptie in de activiteit en gelukkig zijn hiermee, wat hun welzijn en voldoening bevordert (Ryan & Deci, 2017). De tweede basisbehoefte is autonomie, dat betekent vrijheid van keuze en het vermogen om zelf beslissingen te nemen en controle te hebben over uw eigen leven. Wanneer mensen ervaren dat zij autonomie hebben, worden zij gemotiveerd en geïnspireerd om actie te ondernemen (Ryan & Deci, 2000). Verbondenheid is de derde basisbehoefte, die verwijst naar de wens om zich verbonden te

voelen met anderen en deel uit te maken van sociale groepen. Onderzoek (Deci & Ryan, 1985) toont aan dat verbondenheid een belangrijke voorspeller is van welzijn en psychologische gezondheid. Wanneer individuen zich ondersteund en gewaardeerd voelen in hun relaties, ervaren ze een verhoogd gevoel van welzijn en zijn ze meer gemotiveerd om hun doelen na te streven. Verbondenheid is daarmee een belangrijk aspect in de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985). Martin en Dowson (2009) onderstrepen het belang van verbondenheid en geven daar de volgende definitie aan; het verlangen naar zinvolheid, naar datgene wat interesse opwekt. Verbondenheid heeft invloed op de motivatie van leerlingen op school. Verbondenheid wordt in onderzoek van Martin en Dowson (2009) onderstreept als grote invloed op motivatie, daarom is dit de enige basisbehoefte die verder wordt meegenomen in het onderzoek.

Naast verbondenheid is er nog een factor die van invloed is op motivatie, namelijk stigmatisering. Leerlingen in cluster 4 onderwijs hebben een kans op stigmatisering rondom het type onderwijs dat ze volgen. Op basis van Schrage (2021) kan stigmatisering als volgt worden beschreven: het proces van negatief groeperen, beoordelen en buitensluiten van mensen. Dit gebeurt op basis van gemeenschappelijke, afwijkende kenmerken en/of gedragingen die angst of afkeer oproepen. Stigmatisering kan vervolgens invloed hebben op de sociale participatie, het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het zelfbeeld van leerlingen. Dit bij elkaar opgeteld beïnvloedt stigmatisering de mogelijkheden voor participatie in de maatschappij (Diepenhorst et al., 2011). Aangezien leerlingen in cluster 4 naar een andere school gaan dan reguliere leerlingen wordt het als afwijkend of anders gezien. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften worden dan ook vaker blootgesteld aan verschillende vormen van stigmatisering, of het nu is vanuit hun medeleerlingen of van leraren en andere volwassenen in hun schoolomgeving (Weiner et al., 2011). Deze vorm van stigmatisering kan leiden tot negatieve zelfbeelden, vermindering van motivatie en het algehele welzijn van de leerlingen (Hughes et al., 2003; Major & O'Brien, 2005; Thornicroft et al., 2007). Daarnaast kan stigmatisering leiden tot een verminderd gevoel van verbondenheid met medeleerlingen en leraren. Volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) is verbondenheid een cruciale factor voor motivatie. Een gebrek aan verbondenheid kan daarom resulteren in een afname van motivatie als het gaat om schoolactiviteiten.

Er zijn ook nog enkele achtergrondkenmerken die van invloed kunnen zijn op de verbondenheid en stigmatisering. Het eerste achtergrondkenmerk is *sociale steun*. Wanneer leerlingen zich gesteund en gewaardeerd voelen door hun school en leeftijdsgenoten,

bevordert dit hun gevoel van verbondenheid en zelfwaardering, wat op zijn beurt hun intrinsieke motivatie verhoogt. Dit effect is vooral sterk in het speciaal onderwijs, waar leerlingen vaak extra behoefte hebben aan sociale steun vanwege hun specifieke uitdagingen en leerbehoeften (Furrer & Skinner, 2003). Leerlingen die zich gesteund voelen door hun schoolomgeving, zijn meer betrokken en gemotiveerd om te presteren (Furrer & Skinner, 2003). Sociale steun kan emotionele ondersteuning, praktische hulp, aanmoediging en waardering omvatten (Cacioppo & Hawkley, 2010). Van belang is het dat leerlingen vriendschappen hebben, daarom wordt dit als tweede achtergrondkenmerk meegenomen. Het hebben van vrienden bevordert de sociale integratie, emotionele ondersteuning en positieve ervaring. *Vriendschappen* bieden leerlingen de mogelijkheid om zich sociaal te integreren in de schoolomgeving. Door vriendschappen op te bouwen, kunnen ze deel uitmaken van sociale groepen en zich verbonden voelen met hun medeleerlingen. Vrienden kunnen luisteren, advies geven en troost bieden tijdens moeilijke tijden. Vriendschappen kunnen leerlingen waardevolle en positieve ervaringen bieden, zoals het delen van interesses, het samen doen van activiteiten en het creëren van leuke herinneringen. Deze ervaringen dragen bij aan het welzijn en de algemene tevredenheid van leerlingen op school (van Bueren & Visser, 2019). Vriendschappen met leeftijdsgenoten is voor leerlingen in cluster 4 niet vanzelfsprekend. Immers, zij volgen doorgaans onderwijs op een school die niet in de buurt staat, en verliezen daardoor makkelijker contact met leeftijdsgenoten in de buurt. Daar komt bij dat deze leerlingen met vaak moeite ervaren met acceptatie en vriendschappen. Dit maakt dat de *reistijd* mogelijk ook een belangrijke beïnvloedende factor is. In vergelijking met reguliere scholen zijn er minder so scholen. Dit betekent dat leerlingen vaak langere reistijd hebben en daardoor de kans hebben om het contact met leeftijdsgenoten te verliezen. Volgens de Australian Institute of Health and Welfare (2019), kunnen langere reistijden voor leerlingen leiden tot verminderde participatie en betrokkenheid bij het onderwijs. Dit is deels te wijten aan de fysieke en mentale belasting van lange reistijden, wat vooral voor kwetsbare leerlingen in het so een probleem kan vormen.

Een derde achtergrondkenmerk heeft betrekking op de *culturele achtergrond* en is ook van invloed op de motivatie, zo blijkt uit onderzoek. Culturen hebben verschillende normen, waarden en tradities die een rol spelen bij het vormgeven van motivatie. Sommige culturen leggen meer nadruk op collectivisme en gemeenschapszin, terwijl andere culturen meer nadruk leggen op individualisme (Kitayama & Markus, 1991). Wanneer een leerling op een school komt met weinig leerlingen met dezelfde culturele achtergrond zal het zich anders kunnen voelen (Phinney, 1990). Het gevoel anders te zijn vanwege een andere culturele

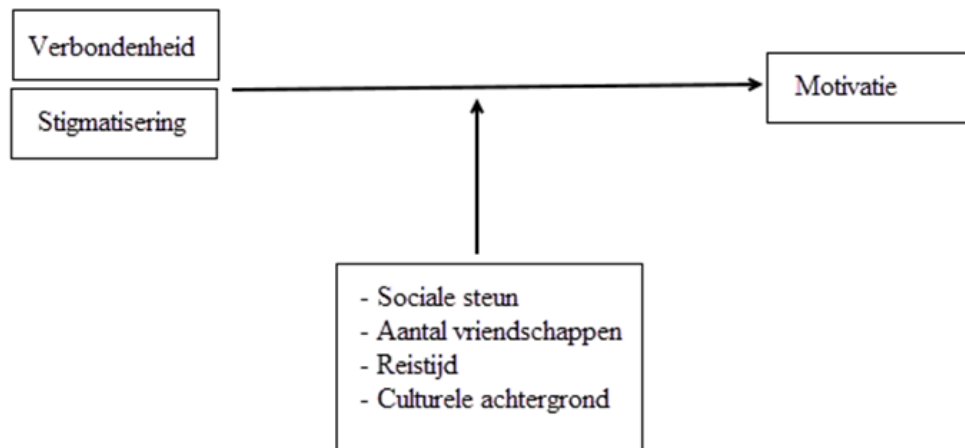
achtergrond kan verschillende problemen veroorzaken bij leerlingen, variërend van psychologische uitdagingen tot sociale en maatschappelijke problemen.

Uit bovenstaande literatuur blijkt dat er veel kennis voorhanden is over de invloed van verbondenheid en stigmatisering op de motivatie bij leerlingen in het reguliere onderwijs. Motivatie is essentieel voor goede schoolprestaties, leergedrag en het welzijn op school. Over de invloed van verbondenheid en stigmatisering op motivatie bij specifiek leerlingen in het cluster 4 onderwijs is weinig bekend en er zijn dan ook weinig effectieve interventies die de motivatie kunnen verhogen. Aangezien 3-4% leerlingen in Nederland (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023) les volgen in het so is het van belang om te weten wat de invloed is van stigmatisering en verbondenheid op de motivatie en hoeveel invloed dit uitoefent. De motivatie van deze leerlingen kan dan op een juiste en efficiënte manier gestimuleerd worden, zodat er passende interventies kunnen worden toegepast. Hierdoor kunnen nadelige gevolgen voor het individu en de maatschappij worden beperkt. De onderzoeksvraag luidt daarom: *'In welke mate heeft verbondenheid en stigmatisering invloed op de motivatie van leerlingen in het speciaal onderwijs?'*. Deze vraag zal beantwoord te worden door middel van vier deelvragen:

- 1) Hoe beoordelen leerlingen in het speciaal onderwijs verbondenheid, stigmatisering en motivatie met leeftijdsgenoten?
- 2) Wat is de samenhang tussen verbondenheid en stigmatisering en motivatie?
- 3) Zijn de achtergrondkenmerken, sociale steun, aantal vriendschappen, reistijd en culturele- en etnische achtergrond gerelateerd aan verbondenheid en stigmatisering de van leerlingen in het speciaal onderwijs?
- 4) Wat is de invloed van de achtergrondkenmerken, sociale steun, aantal vriendschappen, culturele- en etnische achtergrond en reistijd, op de samenhang tussen verbondenheid, stigmatisering en motivatie?

Figuur 1

Schematische weergave conceptueel model



Er wordt verwacht dat leerlingen met een hogere mate van verbondenheid met leeftijdsgenoten hogere niveaus van intrinsieke motivatie zullen ervaren, terwijl leerlingen die meer stigmatisering ervaren juist minder intrinsieke motivatie rapporteren. Een sterke sociale steun, meer vriendschappen in klas en op school en een Nederlandse achtergrond (ten opzichte van niet-Nederlandse achtergrond) zullen positief bijdragen aan verbondenheid en negatief aan stigmatisering, terwijl langere reistijd juist negatief gerelateerd zal zijn aan verbondenheid en positief aan stigmatisering. Deze achtergrondkenmerken zullen naar verwachting de relatie tussen verbondenheid, stigmatisering en motivatie modereren, waarbij sociale steun, vriendschappen en culturele achtergrond de positieve effecten van verbondenheid op motivatie versterken en de negatieve effecten van stigmatisering op motivatie verzwakken, terwijl langere reistijd deze relaties omgekeerd beïnvloedt.

2. Methode

2.1 Design en procedure

Het uitgevoerde onderzoek is onderdeel van een groter onderzoek naar motivatie van leerlingen in het so in samenwerking met de Rijksuniversiteit Groningen en Regionaal Expertisecentrum Noord-Nederland cluster 4 (RENN4). Het betreft een cross-sectioneel onderzoek en is kwantitatief van aard. Dit onderzoek is in februari/maart 2024 uitgevoerd door middel van zelfrapportagevragenlijsten met de leerlingen van de RENN4 locaties. De vragenlijst is afgenomen voor twee verschillende onderzoeken. Dat betekent dat niet alle vragen relevant zijn voor het huidige onderzoek. De vooraf vastgestelde aspecten hebben betrekking op de achtergrondkenmerken, de psychologische basisbehoeften, stigmatisering en

de motivatie. Bestaande vragenlijsten over deze onderwerpen zijn gebruikt om een passende vragenlijst te maken voor beide onderzoeken.

2.2 Participanten

De doelpopulatie voor dit onderzoek bestaat uit cluster 4 leerlingen van de RENN4 scholen in Friesland, Groningen en Drenthe. Om te participeren in huidig onderzoek zijn de volgende exclusiecriteria opgesteld: een cognitief laag functioneringsniveau en/of een leesniveau lager dan groep 6. Voor deze criteria is gekozen, omdat de leerlingen zelfstandig de vragenlijst moeten kunnen lezen, begrijpen en invullen. RENN4 telde 2646 leerlingen in het speciaal onderwijs van het schooljaar 2022-2023. Hiervan is een deel van de leerlingen afgevallen door de exclusiecriteria. Op basis van eerdere ervaring met onderzoek binnen RENN4 is er vanuit gegaan van 50% respons. Het contact met de leerlingen verliep via de contactpersoon van een school. Vanuit RENN4 is er een onderzoekscoördinator betrokken die contact heeft gehad met de contactpersonen van de desbetreffende scholen.

2.3 Instrument

De vragen over motivatie zijn gebaseerd op de Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992). Deze vragenlijst bestaat uit 28 items, verdeeld over zeven subschalen. Deze subschalen meten drie vormen van intrinsieke motivatie. Betreft intrinsieke motivatie naar kennis, prestaties en stimulaties. De vragenlijst is vertaald van het Engels naar het Nederlands. De items geven verschillende antwoorden op deze vraag die overeenkomen met de verschillende vormen van motivatie, bijvoorbeeld: "Omdat ik plezier en voldoening ervaar bij het leren van nieuwe dingen". Deze vragen zijn beantwoord met een 5-punts Likertschaal (1= helemaal niet waar, 5= helemaal waar). Voor elke leerling is een gemiddelde totaalscore berekend voor de intrinsieke motivatie. De andere vormen van motivatie zijn niet meegenomen in dit onderzoek. De Cronbach's alfa van de drie subschalen van intrinsieke motivatie varieert tussen .84 en .86 (Vallerand et al., 1992) In huidig onderzoek is de Cronbach's alfa voor intrinsieke motivatie .897.

De items over verbondenheid zijn gebaseerd op een vragenlijst over psychologische basisbehoeften, namelijk op de Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale (Van der Kaap-Deeder et al., 2020). Er is een Nederlandstalige versie ontwikkeld van een vragenlijst voor de schoolomgeving, specifiek gericht op leerlingen. Deze vragenlijst bestaat uit twaalf items, waarvan er twee zijn gebruikt. Deze twee gaan over in hoeverre de basisbehoefte aan verbondenheid wordt vervuld. Een voorbeeld van een item is: "Ik heb tijdens het leren van vakken het gevoel dat ik er niet alleen voor sta". Deze vragen moeten

worden beantwoord op een 5-punts Likertschaal (1= helemaal niet waar, 5= helemaal waar), Voor elke leerling is gemiddelde totaalscore berekend voor de mate van verbondenheid. De betrouwbaarheid van de items over de mate waarin psychologische basisbehoeften vervuld worden, varieert tussen .53 en .67, gemeten met Cronbachs alfa (Vandenkerckhove et al., 2019). In huidig onderzoek is de Cronbach's alfa voor de psychologische basisbehoeften .82.

Bij de items over stigmatisering is er gebruik gemaakt van een zelf geconstrueerde vragenlijst. Er zijn vijf vragen geformuleerd die betrekking hebben op stigmatisering. Deze vragen gaan erover wat de leerlingen ervan vinden dat ze niet naar reguliere school gaan. Beantwoord door middel van een 5-punts Likertschaal (1= helemaal niet waar, 5= helemaal waar). Bij het beantwoorden konden de leerlingen aangeven hoe fijn zij het vinden op het so of dat ze zich ervoor schamen. Voor iedere leerling is een gemiddelde totaalscore berekend voor de mate van stigmatisering die de leerlingen ervaren. In huidig onderzoek is de Cronbach's alfa voor stigmatisering .675.

De achtergrondkenmerken zijn bevraagd aan het begin van de vragenlijst. Hierbij is gevraagd naar de reistijd, culturele achtergrond, het aantal vriendschappen en de sociale steun. De vraag naar reistijd is opgesplitst in categorieën van tien minuten. Bij de culture achtergrond kan ingevuld worden Nederlands of anders. Wanneer er anders is aangeklikt, dan is er bij een open vraag daarna aangegeven welke nationaliteit dit is. Het aantal vriendschappen is bevraagd in de klassituatie, schoolsituatie en de vrienden die er zijn buiten de schoolomgeving. Er is hierbij eerst gevraagd of je vrienden hebt in deze situatie, is dat het geval dan kreeg je een open vraag waarbij er ingevuld kon worden hoeveel vrienden dit er zijn. Er zijn zes vragen geformuleerd die betrekking op de sociale steun. Deze vragen gaan erover hoe de leerlingen zich gesteund voelen door school. Dit is beantwoord door middel van een 5-punts Likertschaal (1= helemaal niet waar, 5= helemaal waar). In huidig onderzoek is de Cronbach's alfa .846. Voor iedere leerling wordt een gemiddelde totaalscore berekend voor de mate van sociale steun die leerlingen ervaren.

2.4 Analyse

Statistische analyses zijn uitgevoerd met behulp van SPSS versie 28. Bij de eerste deelvraag is gekeken naar de beoordeling van leerlingen die zij geven over stigmatisering, verbondenheid en de intrinsieke motivatie. Hiervoor is beschrijvende statistiek (te weten gemiddelde, standaard deviatie, minimum en maximum) van de kernvariabelen uitgevoerd. Voor de tweede deelvraag is gekeken naar de bivariate samenhangen tussen verbondenheid, stigmatisering enerzijds en motivatie anderzijds. Hiertoe zijn Pearson's correlaties berekend. Bij de derde

deelvraag is gekeken welke achtergrondkenmerken gerelateerd zijn aan verbondenheid en stigmatisering. Hiertoe zijn eveneens Pearson's correlaties berekend tussen de moderators en intrinsieke motivatie, verbondenheid en stigmatisering. Hoewel culturele achtergrond (niet-Nederlands vs Nederlands) een nominale variabele is, is deze variabele ook meegenomen in de correlatie-matrix. Immers point-biserial correlaties (correlaties tussen een bivariate en een continue variabele) zijn met behulp van exact dezelfde formule berekend als de Pearson's correlaties. De laatste deelvraag beantwoordt de (modererende) invloed van de achtergrondkenmerken op de samenhang tussen verbondenheid en, stigmatisering enerzijds en motivatie anderzijds. Dit is gedaan door middel van een moderatieanalyses (regressieanalyses). Hierbij is gekeken of de relatie tussen de onafhankelijke variabelen, bijvoorbeeld verbondenheid, en motivatie afhankelijk is van de hoogte van bepaalde achtergrondkenmerken. Omdat er vele missende antwoorden waren op enkele van de achtergrondkenmerken (met name aantal vriendschappen) is voor elke potentiële moderator en onafhankelijke variabele een moderatie-analyse uitgevoerd met behulp van de SPSS macro PROCESS (Hayes, 2021). Deze wereldwijd veelgebruikte macro is ontwikkeld voor het uitvoeren van moderatie en mediatie-analyses. PROCESS maakt gebruik van bootstrapping (standaard 5000 samples) waardoor gecontroleerd is voor afwijkingen van normaliteit in de data. Om multicollineariteit als gevolg van het toevoegen van een interactie-term aan het model te voorkomen, zijn continue onafhankelijke variabelen en moderators gecentreerd rondom het gemiddelde. Voordat de resultaten van de toetsen zijn geïnterpreteerd, is gekeken of de data voldoet aan de assumpties voor regressie-analyse, namelijk: normale verdeling van de residuen, residuen bevatten geen outliers, (multivariate) lineariteit, homoscedasticiteit en geen multicollineariteit. Indien een significant moderatie-effect werd gevonden, zijn lijngrafiek gemaakt waarin het verband tussen de intrinsieke motivatie en verbondenheid of stigmatisering is weergegeven voor verschillende waarden van de moderator. Aangezien bij een continue moderator vele waarden mogelijk zijn, werd, zoals aanbevolen door o.a. Cohen et al., 2003 ; Hayes, 2021, lijnen weergegeven voor enkele geselecteerde waarden van de moderator. In dit onderzoek is dit gedaan op -1 SD van het gemiddelde en +1 SD van het gemiddelde. In alle toetsen wordt uitgegaan van een significantieniveau van 5%.

3. Resultaten

3.1 Beschrijvende statistiek

In totaal hebben 424 leerlingen deelgenomen aan het onderzoek, waarvan 323 (76.2%) mannelijk en de leeftijd varieerde van 8 tot 19 jaar ($M = 13.19$, $SD = 2.12$; zie Tabel 1). Van de leerlingen zijn er 397 (93.6%) Nederlands en 6.5% ($n = 27$) is niet Nederlands. Ongeveer een derde (30.7%) volgt basisonderwijs (so/sbo) en twee derde (69.3%) middelbare school (vso).

Tabel 1

Leerling kenmerken

Kenmerken	N	%
Geslacht		
Man	323	76.2
Vrouw	86	20.3
Wil niet zeggen	15	3.5
Nationaliteit		
Nederlandse	397	93.6
Anders	27	6.4
Soort school		
SO/SBO	130	30.7
VSO	294	69.3
Thuis taal¹		
Nederlands	375	88.4
Fries	24	5.7
Anders	24	5.7
	Mean (SD)	Min-max
Leeftijd	13.19 (2.12)	8 - 19

Noot. ¹ Een leerling heeft de thuis taal niet ingevuld

In Tabel 2 is de beschrijvende statistiek van de hoofdvariabelen van het onderzoek weergegeven. Zoals te zien is, hebben niet alle leerlingen alle vragen volledig (of correct) ingevuld. Met name als het gaat om de vragen naar het aantal vriendschappen werden vaak tekstuele antwoorden gegeven, zoals ‘heel veel’. Deze tekstuele antwoorden konden niet

worden meegenomen bij de berekeningen van gemiddelden en standaard deviaties, waardoor voor het aantal vrienden in de klas 97 (22.9%) missings waren in de dataset en voor het aantal vrienden op school 159 (37.5%). Beide variabelen bevatten ook meerdere outliers. Zo rapporteerde een leerling dat hij/zij 98 vrienden had op school en een andere leerlingen gaf aan 36 vrienden in de klas te hebben. Daarom zijn alleen die antwoorden van leerlingen die binnen twee standaard deviaties rondom het gemiddelde lagen, geïncludeerd, waardoor uiteindelijk voor aantal vrienden klas 306 en aantal vrienden op school 246 leerlingen overbleven. Om toch zoveel mogelijk alle leerlingen te includeren in de analyses, is besloten om de moderatie-analyses voor elke moderator apart uit te voeren. Dit betekent dat in de moderatie-analyses met sociale steun, nationaliteit en reistijd ruim circa 420 leerlingen konden worden geïncludeerd en in de moderatie-analyse met aantal vrienden klas en school respectievelijk 306 en 246. Zo blijft de ecologische validiteit van de studie zo veel mogelijk bewaard.

Tabel 2

Beschrijvende statistiek van de variabelen in het onderzoek

Variabelen	N	M	SD	Min	Max
Intrinsieke motivatie	424	2.26	1.11	1.00	5.00
Verbondenheid	424	3.93	0.73	1.18	5.00
Stigmatisering	421	2.97	0.94	1.00	5.00
Sociale steun	421	3.50	0.96	1.00	5.00
Aantal vrienden klas	306	3.78	2.07	0.00	9.00
Aantal vrienden school	246	3.83	3.29	0.00	19.00
Reistijd (per 10 minuten)	424	3.41	1.91	1.00	7.00

Samenhang tussen motivatie, verbondenheid en stigmatisering

Er is een significante, negatieve correlatie gevonden tussen intrinsieke motivatie en stigmatisering ($r = -.363, p < .001$). Dit betekent dat wanneer leerlingen een hoge mate van stigmatisering ervaren ze in het algemeen een lage intrinsieke motivatie rapporteren en omgekeerd. Echter er is geen significante correlatie gevonden tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie ($r = -.027, p = .583$).

Verbanden tussen motivatie, verbondenheid en stigmatisering enerzijds en sociale steun, nationaliteit, reistijd, aantal vrienden klas en aantal vrienden school anderzijds

Intrinsieke motivatie liet een positief significant verband zien met sociale steun ($r = .349, p < .001$), wat betekent dat mensen met een hogere mate van sociale steun in het algemeen ook een hogere mate aan intrinsieke motivatie laten zien. Ook was er een zwakke negatieve correlatie tussen intrinsieke motivatie en reistijd ($r = -.152, p = .002$); naarmate leerlingen langer moeten reizen naar school, rapporteren ze een lagere intrinsieke motivatie. Verbondenheid en stigmatisering zijn onderling negatief gecorreleerd ($r = -.279, p < .001$), dus leerlingen met een hogere mate van verbondenheid rapporteren een lagere mate aan stigmatisering en andersom. Ook blijkt sociale steun significant gecorreleerd met verbondenheid ($r = .226, p < .001$) en stigmatisering ($r = -.396, p < .001$). Naarmate men meer sociale steun ervaart hebben leerlingen ook een hogere mate van verbondenheid en een lagere mate van stigmatisering en vice versa.

Tabel 3

Pearson's correlaties tussen de hoofdvariabelen

Variabelen	1	2	3	4	5	6	7
1. Intrinsieke motivatie	--						
2. Verbondenheid	-.027	--					
3. Stigmatisering	-.363**	-.279**	--				
4. Sociale steun	.349**	.226**	-.396**	--			
5. Nationaliteit (NL) ^a	.078	-.083	.016	.070	--		
6. Reistijd	-.152**	-.074	.045	-.091	.036	--	
7. Aantal vrienden klas	.089	.166**	-.122*	.076	-.020	-.069	--
8. Aantal vrienden school	.062	.110	.024	.030	.167**	.044	.240**

Noot. ** $p < .01$; * $p < .05$; ^a Nationaliteit (niet-Nederlands vs Nederlands) is een bivariate variabele. Daarom betreffen dit point-biserial correlaties tussen nationaliteit en de andere variabelen in het onderzoek.

3.2 Moderatie-analyses op het verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie

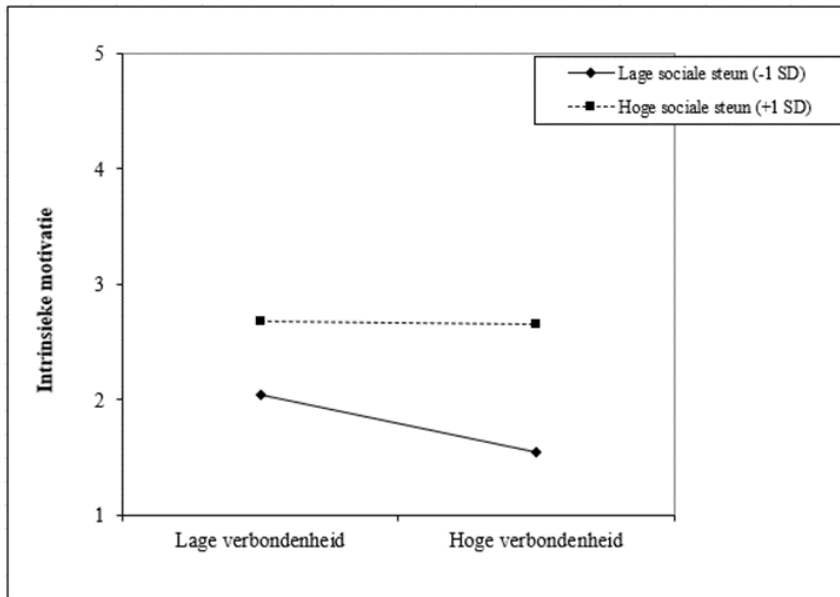
Er zijn vijf moderatie-analyses uitgevoerd door middel van multiple regressies, waarbij verbondenheid de onafhankelijke variabele is en intrinsieke motivatie de afhankelijke variabele. Moderators zijn respectievelijk sociale steun, aantal vriendschappen in de klas,

aantal vriendschappen school, culturele achtergrond en reistijd. Gekozen is voor aparte moderatie-analyses voor alle moderators, gezien het grote aantal missende antwoorden voor de vriendschappen variabelen. Als alle moderators in één analyse zouden worden geplaatst zouden 41.8% van de leerlingen niet kunnen worden meegenomen in de analyse. Echter hierdoor verschilt de sample size per analyse. De resultaten van de significante modellen zijn weergegeven in Tabel 4. Voordat de resultaten van de regressieanalyses geïnterpreteerd waren zijn de assumpties gecheckt. Alle VIF-waarden lagen dichtbij de waarde 1, wat betekent dat er geen sprake is van multicollineariteit. De residuen lieten geen outliers zien (meer dan 3 st. deviaties van het gemiddelde af). Ze waren bij benadering normaal verdeeld. Scatterplot waarin residuen werden afgezet tegen de verwachte waarden lieten zien dat er sprake was van lineariteit en homoscedasticiteit.

De eerste moderatieanalyse met sociale steun als (potentiële) moderator, was significant en verklaarde 14.4% van de variantie van intrinsieke motivatie, $F(3,416) = 23.32$, $p < .001$, $R^2 = .144$. In tegenstelling tot de eerder gevonden niet-significante correlatie tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie, wordt, wanneer gecontroleerd wordt voor sociale steun, een significant negatief verband met intrinsieke motivatie gevonden ($B = -0.18$, $p = .012$). Dit betekent dat leerlingen met een hogere mate van verbondenheid in het algemeen een lagere mate van intrinsieke motivatie rapporteren. Sociale steun heeft juist een positief verband met intrinsieke motivatie ($B = 0.45$, $p < .001$), dus leerlingen met meer sociale steun hebben in het algemeen ook meer intrinsieke motivatie. Er was ook een significant interactie-effect tussen verbondenheid en sociale steun ($B = 0.17$, $p = .023$). Dit interactie effect is grafisch weergegeven in Figuur 2. Omdat een interactie-effect van een continue moderator in een figuur te plaatsen lastig is, is, alleen voor het maken van deze figuur, de sociale steun weergegeven in hoge sociale steun (+1 SD) en lage sociale steun (-1 SD). Hierin is te zien dat het negatieve verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie minder sterk wordt naarmate leerlingen meer sociale steun ervaren.

Figuur 2

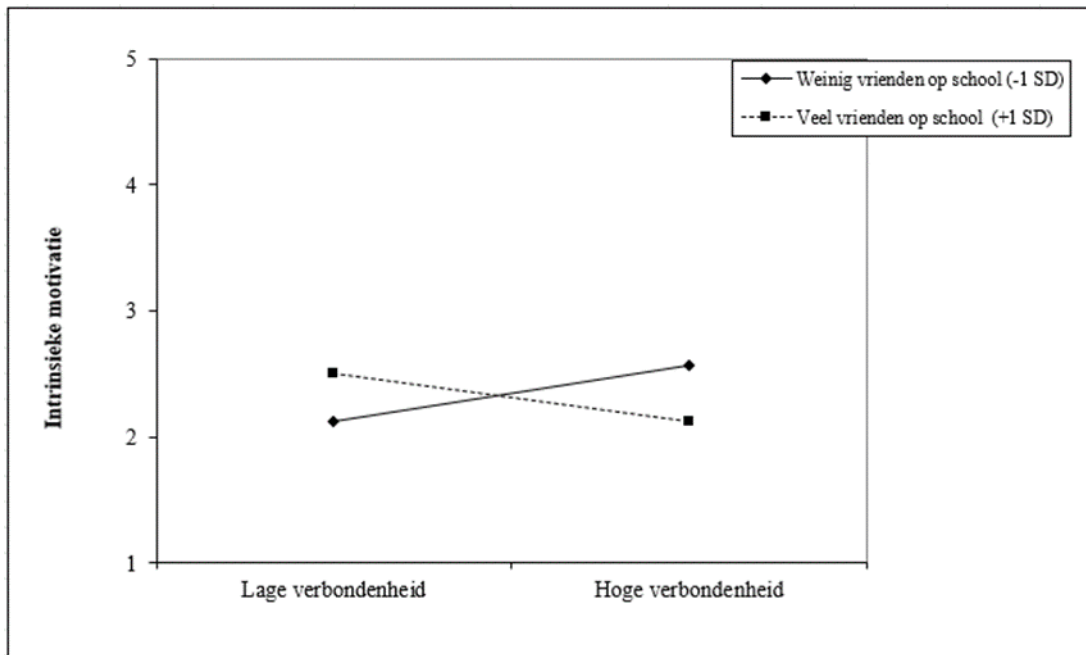
Moderatie-effect van sociale steun op het verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie.



Het model met de moderator aantal vriendschappen op school is significant, $F(3,242) = 2.92, p = .035, R^2 = .035$. Het interactie-effect is significant ($B = -0.09, p = .006$). Dit betekent dat naarmate leerlingen meer vrienden op school hebben, het verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie afneemt. Het significante interactie-effect is weergegeven in Figuur 3. Hierin valt op dat leerlingen die relatief weinig vrienden op school hebben een positief verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie laten zien, terwijl leerlingen met relatief veel vrienden op school juist een negatief verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie laten zien.

Figuur 3

Moderatie-effect van aantal vrienden op school op het verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie.



Het aantal vriendschappen in de klas, culturele achtergrond en reistijd bleken geen significante moderators op het verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie.

Tabel 4

Resultaten moderatie-analyses met verbondenheid als onafhankelijke variabele en intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele

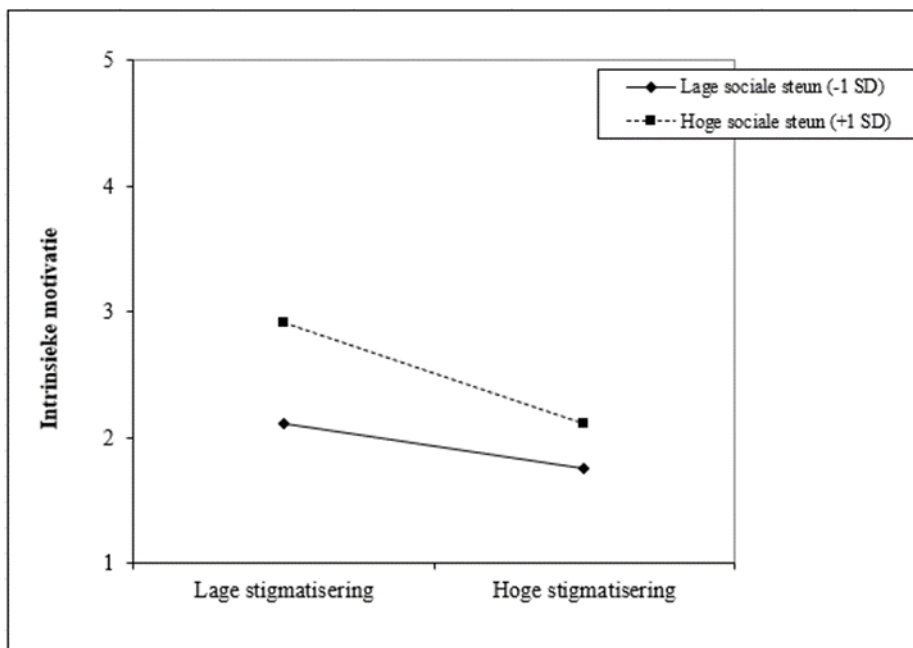
Variabelen	Model 1			Model 2		
	b	se	p	b	se	p
Constante	2.23	0.05	< .001	2.33	0.07	< .001
Verbondenheid	-0.18	0.07	.012	0.02	0.10	.817
Sociale steun	0.45	0.05	< .001			
Aantal vriendschappen school				-0.01	0.02	.786
Verbondenheid *Sociale steun	0.17	0.07	.023			
Verbondenheid *Vriendsch. School				-0.09	0.03	.006
df	3,416			3, 242		
F	23.32			2.92		
p	< .001			.035		
R ²	.144			.035		

3.3 Moderaties op het Verband tussen Stigmatisering en Intrinsieke Motivatie

Voorgaande analyses zijn herhaald maar dan met stigmatisering in plaats van verbondenheid als onafhankelijke variabele. Ook bij deze analyses zijn de VIF-waarden, outliers, lineariteit en homoscedasticiteit gecontroleerd. Alle VIF-waarden lagen dichtbij de waarde 1, wat betekent dat er geen sprake is van multicollineariteit. De residuen lieten geen outliers zien en waren bij benadering normaal verdeeld. Scatterplot tussen residuen en verwachte waarden lieten zien dat er sprake was van lineariteit en homoscedasticiteit. De resultaten van de analyses waarin significante interactie-effecten zijn weergegeven in Tabel 5. Hierin is te zien dat alleen sociale steun een significante moderator is op het verband tussen stigmatisering en intrinsieke motivatie ($B = -0.12$, $p = .046$) wat betekent dat naarmate de sociale steun toeneemt het negatieve verband tussen stigmatisering en intrinsieke motivatie sterker wordt. In Figuur 4 is het significante interactie-effect tussen stigmatisering en sociale steun weergegeven en is te zien dat onder alle leerlingen, ongeacht mate van sociale steun, een negatief verband wordt gezien tussen stigmatisering en intrinsieke motivatie, maar dat het negatieve verband sterker wordt naarmate men een hogere mate van sociale steun ervaart.

Figuur 4

Moderatie-effect van sociale steun op het verband tussen stigmatisering en intrinsieke motivatie.



Aantal vriendschappen in klas of school, culturele achtergrond en reistijd bleken geen significante moderatoren te zijn op het verband tussen stigmatisering en intrinsieke motivatie.

Tabel 5

Variabelen	<i>Intrinsieke motivatie</i>		
	b	se	p
Constante	2.22	0.05	< .001
Stigmatisering	-0.31	0.06	< .001
Sociale steun	0.30	0.06	< .001
Stigmatisering *Sociale steun	-0.12	0.06	.046
df	3,416		
F	32.45		
P	< .001		
R ²	.190		

Eindmodel

Als laatste werden de variabelen die significante (moderatie) verbanden lieten zien met intrinsieke motivatie in de eerdere analyses samengebracht in één multiple regressie model met intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele. De predictoren in het model waren de variabelen verbondenheid en stigmatisering, sociale steun, reistijd en aantal vrienden op school en de interactietermen verbondenheid*vrienden op school, verbondenheid* sociale steun en stigmatisering * sociale steun. Het directe effect van verbondenheid werd opgenomen in deze analyse ondanks dat er geen significante correlatie tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie was gevonden. Echter er waren eerder wel moderatie-effecten gevonden op het verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie. Aangezien geen interactie-term tussen twee variabelen kan worden toegevoegd aan het model zonder ook de afzonderlijke variabelen uit de interactieterm mee te nemen (Field, 2018) werd ook het directe effect van verbondenheid meegenomen. De resultaten van deze regressieanalyse staan vermeld in Tabel 6. Omdat de variabele aantal vrienden school is toegevoegd aan het model waarin, zoals eerder vermeld, veel missende en onbruikbare antwoorden stonden, valt op dat de analyse uitgevoerd op een deel van de totale steekproef (58%). Net zoals in de voorgaande analyses werd een negatief direct verband gevonden tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie ($B = -0.24, p = .014$) en stigmatisering en intrinsieke motivatie ($B = -0.37, p < .001$). Ook was sociale steun nog steeds positief geassocieerd met intrinsieke

motivatie ($B = 0.22, p = .005$). Echter, wanneer gecontroleerd is voor de andere variabelen in het model, werden geen significante directe effecten meer gevonden voor reistijd ($B = -0.63, p = .074$) en aantal vrienden school ($B = -0.00, p = .881$). Van de interactie-effecten waren verbondenheid * vrienden school ($B = -0.08, p = .010$) en verbondenheid * sociale steun ($B = 0.27, p = .019$) nog steeds significant. Echter er bleek niet langer een interactie-effect tussen stigmatisering en sociale steun te zijn ($B = -0.00, p = .992$).

Tabel 6

Eindmodel met intrinsieke motivatie

Variabelen	Intrinsieke motivatie		
	b	se	p
Constante	2.24	0.07	< .001
Verbondenheid	-0.24	0.10	.014
Stigmatisering	-0.37	0.08	< .001
Sociale steun	0.22	0.08	.005
Reistijd	-0.06	0.04	.074
Aantal vrienden school	0.00	0.02	.881
Verbondenheid * Vrienden school	-0.08	0.03	.010
Verbondenheid * Sociale steun	0.27	0.11	.019
Stigmatisering * Sociale steun	0.00	0.08	.992
df	8, 235		
F	8.66		
p	< .001		
R ²	.228		

4. Conclusie en discussie

4.1 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om te bepalen hoe leerlingen in het onderwijs, verbondenheid, stigmatisering en motivatie beoordelen en in welke mate verbondenheid en stigmatisering verband houden met de motivatie van leerlingen in het speciaal onderwijs. De onderzoeksvraag die luidde was: *In welke mate heeft verbondenheid en stigmatisering*

invloed op de motivatie van leerlingen in het speciaal onderwijs?'. Daarnaast is gekeken of bepaalde achtergrondkenmerken van leerlingen een modererende rol spelen bij de genoemde verbanden.

De eerste deelvraag ging over de ervaring van leerlingen betreft de verbondenheid, stigmatisering en motivatie op school. Op basis van dit onderzoek kan worden geschat dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen uit cluster 4, op een schaal van 1 tot 5, gemiddeld onder de 'neutrale' waarde van 3, te weten circa 2.2, ligt. Deze uitkomst kan in de toekomst een referentiekader zijn voor onderzoeken die met dezelfde schaal de mate van intrinsieke motivatie onder leerlingen van andere niveaus te meten of om het effect van interventies die bedoeld zijn om de intrinsieke motivatie te vergroten, te meten. Eveneens op een schaal van 1 tot 5 kan op basis van dit onderzoek worden geschat dat leerlingen binnen het cluster 4 een hoger dan neutrale (circa 4) mate van verbondenheid ervaren en een neutrale (circa 3) mate van stigmatisering.

De tweede deelvraag ging over de samenhang tussen verbondenheid, stigmatisering en motivatie. In dit onderzoek bleek er bivariaat geen verband te bestaan tussen de mate van ervaren verbondenheid en intrinsieke motivatie. Leerlingen die een hogere mate van verbondenheid ervaren hebben dan ook niet per definitie een hogere of een lagere intrinsieke motivatie. Echter de uitkomsten van de uitgevoerde moderatie-analyses nuanceerden deze bevindingen en bevestigen dat het belangrijk is om ondanks dat geen bivariate verbanden gevonden worden nog geen definitieve conclusies te trekken. Zo bleek in multivariabele analyses het unieke verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie wél significant te zijn. Dus hoewel bivariaat geconcludeerd zou worden dat er onder leerlingen van het vso de intrinsieke motivatie niet afhangt van de mate van verbondenheid die ze ervan, blijkt uit de unieke verbanden dat leerlingen die een hogere mate van verbondenheid ervaren over het algemeen een lagere mate van intrinsieke motivatie hebben. Dit was niet conform de verwachtingen aangezien juist een positief verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie werd verwacht. Het gevonden verband tussen stigmatisering en intrinsieke motivatie was negatief, wat conform de verwachtingen was. Leerlingen die meer stigmatisering ervaren rapporteren een lagere intrinsieke motivatie.

Bij de derde deelvraag werd onderzocht of een aantal achtergrondkenmerken gerelateerd zijn aan verbondenheid en stigmatisering. Van de vijf leerling kenmerken die getest zijn in dit onderzoek blijkt sociale steun door de leerkracht een positief verband te hebben met intrinsieke motivatie. Dus leerlingen die meer sociale steun ervaren rapporten ook

meer intrinsieke motivatie. Ook is gevonden dat naarmate leerlingen een langere reistijd hebben ze minder intrinsieke motivatie rapporteren. Nationaliteit, aantal vrienden in de klas en op school lijken niet direct verband te houden met de mate waarin leerlingen intrinsieke motivatie ervaren.

Bij de laatste vierde deelvraag is de invloed van de achtergrondkenmerken op de samenhang tussen verbondenheid, stigmatisering en intrinsieke motivatie onderzocht. In huidig onderzoek is gevonden dat als leerlingen een lagere mate van sociale steun van de leerkracht ervaren meer verbondenheid met andere leerlingen leidt tot een lage intrinsieke motivatie. Daarentegen als de leerkracht veel sociale steun geeft, heeft meer verbondenheid niet dit ongewenste effect. Door sociale steun te geven, lijken leerkrachten dan ook het negatieve effect van verbondenheid op intrinsieke motivatie te kunnen opheffen. Het tegenovergestelde is gevonden als het gaat om stigmatisering. Bij meer sociale steun door de leerkracht leidt een hogere mate van stigmatisering juist tot nóg minder intrinsieke motivatie. Hier kan sociale steun door de leerkracht dan ook juist een averechts effect hebben. Echter dit effect werd niet gevonden als gecontroleerd werd voor de andere moderaties in het onderzoek, waardoor geadviseerd wordt om dit effect verder te onderzoeken voordat meer definitieve conclusies getrokken kunnen worden. Als laatste is gevonden dat onder leerlingen met weinig vrienden op school een hogere mate van verbondenheid geassocieerd is met meer intrinsieke motivatie. Echter onder leerlingen met veel vrienden lijkt een hoge mate van verbondenheid juist geassocieerd met een lagere intrinsieke motivatie.

4.2 Discussie

Intrinsieke motivatie blijkt een belangrijke voorwaarde om de school af te maken, met name bij leerlingen met gedrags- en emotionele stoornissen (Long et al., 2020). Deci en Ryan (1985) vonden dat wanneer individuen zich relateren aan anderen, en zich ondersteund en gewaardeerd voelen in hun relaties ze meer gemotiveerd zijn om hun delen na te streven. Maar gevoel van verbondenheid met andere leerlingen lijkt in het huidige onderzoek niet zozeer een rol te spelen bij de intrinsieke motivatie van leerlingen. Dit blijkt echter alleen het geval wanneer alle leerlingen gezamenlijk worden bekeken. Wanneer andere leerling kenmerken worden meegenomen, blijkt dat onder bepaalde groepen leerlingen (leerlingen met weinig vrienden) wel degelijk een sterker gevoel van verbondenheid verband houdt met een hogere motivatie. In dit onderzoek is gevonden dat naarmate leerlingen meer stigmatisering ervaren ze een lagere intrinsieke motivatie hebben wat overeenkomt met de literatuur. Hughes et al. (2003), Major en O'Brien (2005) en Thornicroft et al. (2007) rapporteerden allen

eveneens dat stigmatisering kan leiden tot vermindering van de motivatie van leerlingen. In het huidige onderzoek is eveneens gevonden dat sociale steun door de docent verband houdt met meer intrinsieke motivatie. Dit komt overeen met onderzoek van Furrer en Skinner (2003). Een andere vorm van sociale steun, namelijk vriendschappen in de klas en op school, is volgens van Bueren en Visser (2019) ook belangrijk voor motivatie van leerlingen op school. Echter in het huidige onderzoek zijn daar weinig aanwijzingen voor gevonden. Mogelijk heeft dat te maken met de wijze waarop in het onderzoek het aantal vriendschappen in de klas en op school bevraagd zijn. De leerlingen werd daarbij gevraagd om een specifiek getal in te vullen voor het aantal vriendschappen, maar vaak werden teksten gebruikt, zoals 'heel veel' of 'weet ik niet'. Mogelijk vonden ze het erg lastig om te schatten hoeveel vriendschappen ze op school hadden en wat precies bedoeld werd met vriendschap. In dit onderzoek werd geen verband gevonden tussen nationaliteit van de leerling en intrinsieke motivatie. Dit terwijl Kitayama en Markus (1991) wel een invloed van cultuur op motivatie hebben gevonden. In het huidige onderzoek hebben echter relatief weinig leerlingen met een niet-Nederlandse nationaliteit deelgenomen aan het onderzoek. Bovendien zijn alle niet-Nederlandse nationaliteiten gezamenlijk beschouwd. Mogelijk bevat deze groep dan ook leerlingen van zowel collectivistische als individualistische culturen waardoor het effect van cultuur niet goed in beeld kon worden gebracht. De Australian Institute of Health and Welfare (2019) heeft gerapporteerd dat leerlingen met een langere reistijd vaak minder betrokken zijn bij het onderwijs. Dit werd in het huidige onderzoek eveneens gevonden; leerlingen die langer moeten reizen naar school laten in het algemeen minder intrinsieke motivatie zien.

In vergelijking met wetenschappelijke literatuur zijn er een aantal overeenkomsten en verschillen gevonden vergeleken met dit onderzoek. In dit onderzoek is bevestiging gevonden van de bevindingen van eerder onderzoek dat stigmatisering en een langere reistijd van en naar school een negatief effect hebben op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Echter, in het huidige onderzoek is gevonden dat alleen leerlingen met weinig vrienden die meer verbondenheid ervaren een hogere mate van intrinsieke motivatie rapporteren. Onder leerlingen met veel vrienden lijkt een hoge mate van verbondenheid juist de intrinsieke motivatie te verlagen. Een theorie zou kunnen zijn dat de leerlingen zich spiegelen aan de andere leerlingen met wie ze zich verbonden voelen. Als deze andere leerlingen een lagere intrinsieke motivatie laten zien, zullen zij dit voorbeeld volgen. Ook is in het huidige onderzoek, gevonden dat sociale steun door de docent mogelijk het negatieve effect van verbondenheid op intrinsieke motivatie kan ondervangen. Op basis van deze bevinding zou

men tot de conclusie kunnen komen dat een hogere sociale steun door de docent voor alle leerlingen gewenst is. Echter, op basis van het huidige onderzoek kan deze theorie verder worden genuanceerd; sociale steun van de docent lijkt belangrijk om te zorgen dat leerlingen die een hogere mate van verbondenheid ervaren geen verlaagde intrinsieke motivatie rapporteren. Maar meer sociale steun door docenten bij leerlingen die een hogere mate van stigmatisering ervaren lijkt juist te leiden tot een lagere intrinsieke motivatie.

4.3 Beperkingen van het onderzoek

In dit onderzoek is een grote steekproef van leerlingen uit cluster 4 bevestigd, waardoor kan worden aangenomen dat de resultaten een goed beeld geven van de rol van verbondenheid en stigmatisering op de intrinsieke motivatie van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Wel zijn alleen locaties in het noorden van Nederland bij het onderzoek betrokken, waardoor het de vraag is of de bevindingen wel representatief zijn voor alle leerlingen cluster 4 in heel Nederland.

Een andere beperking van het onderzoek is dat een referentiekader als het gaat om de waargenomen mate van intrinsieke motivatie, verbondenheid en stigmatisering ontbreekt. Het feit dat de leerlingen uit cluster 4 iets onder de neutrale waarde voor intrinsieke motivatie en rond de neutrale waarde voor verbondenheid en stigmatisering ‘scoren’, kan moeilijk geïnterpreteerd worden wanneer onbekend is hoe leeftijdgenoten in andere vormen van onderwijs over deze aspecten denken. Interessant zou zijn geweest om de gemiddelde mate van intrinsieke motivatie, verbondenheid en stigmatisering van leerlingen in het vso te vergelijken met leerlingen in het reguliere onderwijs.

Al eerder is vermeld dat de leerlingen zelf een antwoord konden invullen op de vraag hoeveel vrienden ze hadden in de klas en op school. Hier konden ze niet alleen cijfers, maar ook tekst, invullen wat veel leerlingen hebben gedaan, en wat consequenties had voor het aantal leerlingen dat kon worden geïncludeerd in de analyses. Ook varieerde het aantal vrienden dat werd ingevuld zeer (van 0 tot 98), wat de vraag oproept of leerlingen wel vergelijkbaar denken over welke contacten beschouwd kunnen worden als vriendschap en welke als sociale interacties. Dit kan een reden zijn geweest waarom er, in tegenstelling tot de literatuur, geen verbanden zijn gevonden tussen aantal vrienden en intrinsieke motivatie. Wellicht was het beter geweest om een gevalideerde schaal te gebruiken om op eenduidigere wijze de kwantiteit van het aantal vriendschappen te meten, zoals de verkorte Lubben Social Network Scale (Lubben, 1988) waarin drie vragen gesteld worden over het aantal vrienden waarmee men recentelijk contact heeft gehad, het aantal vrienden waarmee men gevoelige

onderwerpen kan bespreken en het aantal vrienden dat men om hulp kan vragen. Deze schaal is echter samengesteld om de kwantiteit van vriendschappen bij ouderen te meten. Mogelijk zouden de vragen moeten worden aangepast om gebruikt te kunnen worden bij jongeren

4.4 Aanbevelingen voor de praktijk

De implicaties van de bovenstaande bevindingen voor de praktijk zijn dan ook dat leerkrachten niet zonder meer kunnen aannemen dat het vergroten van hun sociale steun de intrinsieke motivatie van hun leerlingen zal verhogen. Met name wanneer leerlingen in hogere mate stigmatisering ervaren kan dit averechtse gevolgen hebben. Wellicht kan veel sociale steun van de leerkracht de ervaren stigmatisering vergroten, doordat medeleerlingen de leerling gaan pesten met het feit dat deze extra aandacht van de leerkracht krijgt. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld groepsactiviteiten organiseren en iedereen erbij betrekken, waardoor specifieke leerlingen niet worden uitgelicht. Verder kunnen zij vertrouwelijke één-op-één gesprekken hebben buiten de klasomgeving om extra ondersteuning te bieden zonder dat andere leerlingen dit opmerken. Het feit dat dit onderzoek bevestigt dat reistijd van en naar de school negatief verband houdt met de intrinsieke motivatie van leerlingen is een belangrijk punt richting gemeenten en beleidsmakers. Om de negatieve invloed van lange reistijden op de intrinsieke motivatie van leerlingen te verminderen, zouden gemeenten en beleidsmakers kunnen overwegen om meer regionale onderwijsvoorzieningen te creëren voor speciaal onderwijs. Dit kan bijvoorbeeld door het opzetten van kleinere satellietlocaties dichterbij woonwijken waar de leerlingen wonen, of door samenwerking met bestaande scholen om speciale klassen in te richten binnen reguliere scholen.

4.5 Aanbevelingen vervolgonderzoek

In het huidige onderzoek is gevonden dat het in eerdere onderzoeken positieve verband tussen verbondenheid en intrinsieke motivatie mogelijk niet voor alle groepen leerlingen geldt. Zo lijken leerlingen met veel vrienden op school juist een negatief verband te laten zien evenals leerlingen die weinig sociale steun van hun docent ervaren. Het is nog niet duidelijk welke mechanismen hierbij een rol spelen en aanbevolen wordt om dit verder te onderzoeken.

Naast de huidige kwantitatieve methode zou het toevoegen van een kwalitatieve methode in combinatie met diepte-interviews meer inzicht bieden in de subjectieve beleving van vriendschappen, sociale steun, en stigmatisering bij leerlingen in het speciaal onderwijs. Dit kan helpen om de situatie beter in kaart te brengen en interventies te ontwikkelen die beter zijn afgestemd op de behoeften van deze leerlingen en zo hun intrinsieke motivatie te verhogen.

Daarnaast zou vervolgonderzoek kunnen onderzoeken welke interventies gericht zijn op het verhogen van sociale steun met behulp van leerkrachten. Hierbij moet er rekening gehouden worden dat de mate van stigmatisering niet toeneemt. Ook is het van belang om een interventie te vinden of ontwerpen die aansluit bij het verminderen van stigmatisering. Wanneer leerkrachten deze interventies toepassen kunnen ze positieve invloed uitoefenen op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Hierbij is het ook belangrijk om te analyseren hoe deze interventies verschillen in effectiviteit afhankelijk van de specifieke kenmerken van de leerlingen, zoals hun culturele achtergrond en reistijd naar school.

Tot slot, om het effect van culturele achtergronden beter te begrijpen, zou toekomstig onderzoek een grotere en meer diverse steekproef moeten omvatten, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen collectivistische en individualistische culturen. Leerlingen uit collectivistische culturen kunnen meer gemotiveerd zijn door groepscohesie en sociale goedkeuring, terwijl leerlingen uit individualistische culturen vaak meer intrinsiek gemotiveerd zijn door persoonlijke doelen en prestaties (Dörnyei & Ushioda, 2013). Dit kan helpen om de invloed van culturele verschillen op motivatie en schoolprestaties nauwkeuriger in kaart te brengen. Dit zorgt voor meer inzicht in de effectieve ondersteuning die leerkrachten kunnen bieden aan de leerlingen.

4.6 Slotconclusie

In dit onderzoek is gevonden dat de ervaring van stigmatisering door leerlingen in het speciaal onderwijs cluster 4, de intrinsieke motivatie van leerlingen mogelijk negatief beïnvloedt. Ook rapporteren bepaalde groepen leerlingen een hogere intrinsieke motivatie naarmate ze meer verbondenheid ervaren, terwijl andere groepen leerlingen juist een lagere intrinsieke motivatie rapporteren. Sociale steun door leerkrachten blijkt hierbij cruciaal voor het bevorderen van intrinsieke motivatie. Wel is van belang dat dit in de juiste mate gebeurt om het averechtse effect van verbondenheid op intrinsieke motivatie te voorkomen. Teveel sociale steun en verbondenheid kan namelijk zorgen voor een hogere mate van stigmatisering. Langere reistijd vermindert de intrinsieke motivatie, wat pleit voor het realiseren van thuisnabij onderwijs voor deze leerlingen. De ontwikkelingen naar inclusief onderwijs dragen hier mogelijk aan bij.

Literatuurlijst

- Australian Institute of Health and Welfare. (2019). *Children with disability in Australia 2019*. Australian Government. Retrieved from <https://www.aihw.gov.au/reports/disability/children-with-disability-in-australia-2019>
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4-5), 217–230.
- Cacioppo, J. T., & Hawkley, L.C. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-227.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003).. Applied multiple regression/correlation analyses for the behavioral sciences (3rd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J., Van Santen, J., Radoeva, P., Bendeova, E., Brang, D., Ivry, R., & Jerde, T. (2005). Coming of age: A review of embodiment and the neuroscience of semantics. *Cortex*, 48(6), 788–804.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diepenhorst, M., Hollander M., Oploo, M. & Stevens, L. (2011). Beter vroeg voor later? Het effect van vroege diagnose op latere arbeidsparticipatie. *Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, projectnummer B3837*.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation* (2nd ed.). Routledge.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications Ltd.

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162. doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148
- Hayes, A. F. (2021). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Hughes, C., & Haslam, N. (2007). Stereotype threat and social identity threat: The role of social identity salience in undermining women's performance in math and science. In S. Levin & C. van Laar (Eds.), *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives* (pp. 195-214). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Humphrey, N., Wigelsworth, M., Barlow, A., & Squires, G. (2013). The role of school and individual differences in the academic attainment of learners with special educational needs and disabilities: A multi-level analysis. *International Journal of Inclusive Education, 17*(9), 909-931. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.718373>
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2019/2020. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kitayama, S., & Markus, H. R. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224- 253.
- Long, A. C. J., Elmore, A. L., & McMillan, J. H. (2020). Understanding student motivation in education: Development and validation of the Academic Motivation Scale. *Journal of Educational Research, 113*(2), 111-125. doi.org/10.1080/00220671.2020.1713827
- Lubben, J. (1988). Assessing social networks among elderly populations. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance, 11*, 42-52
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology, 56*(1), 393-421. doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- McLinden, M., Thompson, B., Soncini, A., Chen, S., & Tassé, M. J. (2015). The use of standardized instruments in psychological assessments within intellectual and

developmental disability populations: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 20–34.

Minnaert, A., & Odenthal, L. E. (2018). *Motivatie is een werkwoord*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Kerdoelen speciaal onderwijs*.
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Gedownload op [09-11-2023] via:
file:///C:/Users/Hiske/Downloads/kerndoelen-speciaal-onderwijs.pdf

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Leerlingenaantallen voortgezet onderwijs*. Voortgezet Onderwijs | OCW in cijfers.
<https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/voortgezet-onderwijs/leerlingen/leerlingenaantallen-voortgezet-onderwijs#:~:text=Op%201%20oktober%202022%20volgen,tussen%203%25%20en%204%25>.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds), *The role of interest in learning and development* (pp. 183-212).

Schrage, A. (2021). *Over stigma. Samen sterk zonder stigma*.
<https://samensterkzonderstigma.nl/over-stigma/>

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4th ed.). Pearson.

- Thornicroft, G., Brohan, E., Rose, D., Sartorius, N., & Leese, M. (2007). Global pattern of experienced and anticipated discrimination against people with schizophrenia: A cross-sectional survey. *The Lancet*, 370(9593), 27-34
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, É. F. (1992). Academic Motivation Scale (AMS, AMS-C 28, EME) [Database record]. APA PsycTests.
- Vandekerckhove, B., Brenning, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P., & Soenens, B. (2019). The explanatory role of basic psychological need experiences in the relation between dependency, self-criticism and psychopathology in adolescence. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(4), 574–588.
<https://doi.org/10.1007/s10862-019-09719-0>
- Van Bueren, E. M., & Visser, J. (2019). The importance of friendships for the social well-being of students with special educational needs in inclusive classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 629-643
- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2020). Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS). Ghent University, Belgium
- Van der Veen, I. & Peetsma, T. (2009). The development in self-regulated learning behaviour of first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 34–46.
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). *Passend onderwijs in Nederland: Evaluatie van de experimenten passend onderwijs*. Oberon.
- Weiner, B., Perry, R. P., & Magnusson, J. (1988). An attributional analysis of reactions to stigmas. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(5), 738-748.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst

Wil je meedoen aan het onderzoek?

- Ja, ik wil meedoen en geef toestemming voor het gebruik van mijn antwoorden. (1)
- Nee, ik wil niet meedoen en geef geen toestemming voor het gebruik van mijn antwoorden. (2)

Achtergrondkenmerken

leeftijd Hoe oud ben je?

geslacht Wat is je geslacht?

- Jongen (1)
- Meisje (2)
- Zeg ik liever niet (3)

nationaliteit Waar ben je geboren?

- Nederland (1)
- Anders (2)

taal_thuis Welke taal spreek je thuis?

- Nederlands (1)
- Fries (2)
- Anders (3)

School

soort_school Op wat voor school zit je?

- SO/SBO (1)
- VSO (2)

Display This Question:

If Op wat voor school zit je? = SO/SBO

SO's/SBO's Naar welke school ga je?

- De Aventurijn, Hoogeveen (1)
- De Aventurijn, Emmen (2)
- De Aventurijn, Assen (3)
- De Saffier, Drachten (4)
- G.J. van der Ploegschool, Hoogeveen (5)
- Prof. W.J. Bladergroenschool, Groningen (6)
- De Caleidoscoop, Leeuwarden (7)
- De Delta, Appingedam (8)
- De Kameleon, Hoogeveen (9)
- De Carrousel, Hoogeveen (10)
- De Sterren, Hoogezand (11)
- Prof. W.J. Bladergroenschool, Winschoten (12)

Display This Question:

If Op wat voor school zit je? = SO/SBO

groep In welke groep zit je?

- Groep 5 (1)
- Groep 6 (2)
- Groep 7 (3)
- Groep 8 (4)

Display This Question:

If Op wat voor school zit je? = VSO

klas In welke klas zit je?

- Klas 1 (1)
- Klas 2 (2)
- Klas 3 (3)
- Klas 4 (4)
- Klas 5 (5)
- Klas 6 (6)

Display This Question:

If Op wat voor school zit je? = VSO

niveau_VSO Welk niveau doe je?

- VMBO (1)
- HAVO (2)
- VWO (3)
- Arbeid (4)

Display This Question:

If Op wat voor school zit je? = VSO

symbiose1 Volg je ook vakken op een reguliere school voor voortgezet onderwijs?

- Ja (1)
- Nee (2)

Display This Question:

If Volg je ook vakken op een reguliere school voor voortgezet onderwijs? = Ja

Symbiose_aantal Hoeveel vakken volg je op deze andere school?

Display This Question:

If Volg je ook vakken op een reguliere school voor voortgezet onderwijs? = Ja

Symbiose_fijner Vind je het fijner op de andere school dan op je eigen school?

- Ik vind beide scholen even fijn. (1)
- Ik vind de andere school fijner dan de VSO school waar ik naartoe ga. (2)
- Ik vind de VSO school fijner dan de andere school. (3)

Display This Question:

If Op wat voor school zit je? = VSO

uitstroomprofiel Wat is je uitstroomprofiel?

- Entree (1)
- Arbeid (2)
- Dagbesteding (3)
- Vervolgonderwijs, VMBO (4)
- Vervolgonderwijs, MBO (5)
- Vervolgonderwijs, HAVO (6)
- Vervolgonderwijs, VWO (7)
- Vervolgonderwijs, HBO (8)
- Vervolgonderwijs, Universiteit (9)

vervoer_school Hoe kom je naar school?

- Lopend (1)
- Fiets (2)
- Auto (3)
- Taxi (4)
- Openbaar vervoer (5)

reistijd Hoe lang ben je onderweg naar school?

- 0-10 minuten (1)

- 10-20 minuten (2)
- 20-30 minuten (3)
- 30-40 minuten (4)
- 40-50 minuten (5)
- 50-60 minuten (6)
- Langer dan 1 uur (7)

Vrienden

vrienden_klas Heb je vriend(inn)en in je eigen klas?

- Ja (1)
- Nee (2)

Display This Question:

If Heb je vriend(inn)en in je eigen klas? = Ja

aantal_vrienden_klas Hoeveel vriend(inn)en heb je in je eigen klas?

vrienden_school Heb je vriend(inn)en op school die in een andere klas zitten?

- Ja (1)
- Nee (2)

Display This Question:

If Heb je vriend(inn)en op school die in een andere klas zitten? = Ja

aantal_vriend_school Hoeveel vriend(inn)en heb je op school die in een andere klas zitten?

vrienden_overig Heb je vriend(inn)en die naar een andere school gaan?

Ja (1)

Nee (2)

Display This Question:

If Heb je vriend(inn)en die naar een andere school gaan? = Ja

aantal_vrienden_over Hoeveel vriend(inn)en heb je die naar een andere school gaan?

gedrag

hoe hoger het cijfer, hoe meer gedragsproblemen (1-5 emotioneel; 6-10 gedrag; 11-15 peers)

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik pieker veel (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben vaak ongelukkig, in de put of in tranen. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb vaak hoofdpijn, buikpijn of ben misselijk. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben zenuwachtig in nieuwe situaties. Ik verlies makkelijk mijn zelfvertrouwen. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben voor heel veel dingen bang, ik ben snel angstig. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik word snel boos en ben vaak driftig. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe meestal wat me wordt opgedragen. (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vecht vaak. (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik word er vaak van beschuldigd dat ik lieg of bedrieg. (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik neem weleens dingen mee die niet van mij zijn. (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik ben meestal alleen of bemoei mij niet met anderen. (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere kinderen pesten of treiteren mij. (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb minstens één goede vriend of vriendin. (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere jongeren van mijn leeftijd vinden mij over het algemeen aardig. (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan beter met volwassenen opschieten dan met jongeren van mijn leeftijd. (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Psychologische basisbehoeften

hoe hoger het cijfer, hoe meer voldaan wordt aan de PBB

(**autonomie**, **verbondenheid**, **competentie**)

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik heb vaak het gevoel dat ik op school de vrijheid krijg om te kiezen wat ik wil doen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat ik de dingen op school goed kan. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb vaak het gevoel dat ik beslis wat ik echt graag wil doen. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb vaak het gevoel dat ik erbij hoor op school. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een goede band met (de meeste) leraren op school. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat ik goed mee kan komen op school. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivatie	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Soms heb ik het gevoel dat ik mijn tijd verdoe met school. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat anderen (ouders, vrienden, docenten, ...) dit van mij verwachten. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat ik dat belangrijk vind. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat het leuk is. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb geen idee waarom ik schoolwerk doe. En als ik heel eerlijk ben, kan het me ook niet schelen. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik doe mijn schoolwerk omdat ik wil dat de docent aardige dingen over mij zegt. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat ik nieuwe dingen wil leren. (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat ik dat plezierig vind. (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik begrijp eigenlijk niet waarom school belangrijk is. (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat het moet. (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik doe mijn schoolwerk omdat ik wil begrijpen waar het bij dit vak over gaat. (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat ik dat graag doe. (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk zodat de docent niet boos op mij wordt. (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat ik het belangrijk vind dit vak goed te kunnen. (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe mijn schoolwerk omdat mij dat erg interesseert. (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivatie: hoe hoger de score, hoe sterker gescoord wordt op een bepaalde schaal.

Sr_am = Amotivatie (-)

Sr_ex = Extern (-)

Sr_id = Geïdentificeerd (+)

Sr_im = Intrinsiek (+)

- betekent dat een hoge score op de betreffende schaal een negatieve indicatie is van motivatie, + betekent dat de score een positieve indicatie is.

Item	Stelling	Item	Stelling	Item	Stelling
1	<i>Am1</i>	6	<i>Ex2</i>	11	<i>Id3</i>
2	<i>Ex1</i>	7	<i>Id2</i>	12	<i>Im3</i>
3	<i>Id1</i>	8	<i>Im2</i>	13	<i>Ex4</i>
4	<i>Im1</i>	9	<i>Am3</i>	14	<i>Id4</i>
5	<i>Am2</i>	10	<i>Ex3</i>	15	<i>Im4</i>

Verbondenheid: hoe hoger het cijfer, hoe meer verbondenheid en minder eenzaamheid

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik voel me alleen op school. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me uitgesloten door mijn klasgenoten. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben verdrietig omdat ik geen vriend(inn)en heb. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou graag meer in de klas opgenomen worden. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben bang dat anderen me niet laten meedoen. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Als ik moeilijkheden heb, dan zullen de leerlingen in mijn klas mij wel helpen. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er is geen enkele vriend(in) aan wie ik alles kan vertellen. (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou liever in een andere klas willen zitten. (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn klasgenoten doen vervelend tegen mij. (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vriend(inn)en maken is moeilijk voor mij. (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Stigmatisering: hoe hoger de score, hoe meer stigmatisering

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik vind het fijn op deze school. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik schaam mij ervoor dat ik naar het speciaal onderwijs ga. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vertel leeftijdsgenoten graag over deze school. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben er trots op dat ik naar het speciaal onderwijs ga. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou liever naar het reguliere onderwijs gaan. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BAGS: hoe hoger de score, hoe beter er aan de behoeften van leerlingen voldaan wordt

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Op deze school houden ze rekening met hoe ik mij voel. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leraren op deze school houden rekening met wat ik minder goed kan. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op deze school passen ze het onderwijs aan op mijn leren. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op deze school passen ze het onderwijs aan op mijn gedrag. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leraren leren me hoe ik beter op moeilijke situaties kan reageren. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op deze school betrekken ze mijn ouders/verzorgers bij school(werk). (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bijlage 2 Poster voor leerkrachten en leerlingen

Figuur 5

Poster leerkrachten

ALLES OVER MOTIVATIE

RENN4 & RUG

Achtergrond

Motivatie heeft invloed op het welzijn op school en leerresultaten van leerlingen. Om tot ontwikkeling en motivatie te komen, moet voor leerlingen voldaan worden aan de psychologische basisbehoeften. Voor leerlingen in het speciaal onderwijs is dit niet vanzelfsprekend. Daarnaast wordt motivatie beïnvloed door veel verschillende factoren. Wanneer leerlingen niet gemotiveerd zijn, is er een verhoogd risico op vroegtijdig schoolverlaten.



Doel onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de motivatie van leerlingen binnen het SBO, SO en VSO. Meer zicht hierop kan bijdragen aan het inzetten van gerichte aanpakken of interventies in het speciaal onderwijs om de motivatie en/of de mate waarin de psychologische basisbehoeften vervuld worden, te vergroten.



Methode

Voor dit onderzoek zal gebruik gemaakt worden van een zelfrapportage-vragenlijst voor leerlingen op het SO van RENN4. De vragenlijst bestaat uit items. In de vragenlijst worden de volgende onderwerpen uitgevraagd:

- o achtergrondkenmerken,
- o vervullen van psychologische basisbehoeften,
- o motivatie,
- o stigma en
- o verbondenheid.



Wat is het belang van meedoen?

1. Krijg inzicht in hoe leerlingen van RENN4 gemotiveerd zijn.
2. Krijg handvatten over waar op ingezet kan worden om de motivatie van leerlingen te bevorderen.
3. Draag bij aan wetenschappelijk onderzoek.



Wat vragen we van u?

Wij vragen u om de leerlingen de vragenlijst in te laten vullen.

Wie? Alle leerlingen op het VSO en de leerlingen van groep 5-8 op het SO.
Wanneer? 26 februari - 29 maart. De afname wordt gekoppeld aan de afname van de sociale veiligheidsmonitor.
Hoe? Klassikale afname op een laptop
Hoe lang? ... minuten



Vragen?

Wij hopen op uw medewerking!
Heeft u vragen naar aanleiding van deze flyer? Neem gerust contact op met één van de studenten.

 Anouk Metting
a.metting@student.rug.nl

Hiske Groothof
h.s.groothof@student.rug.nl

Figuur 6

Poster leerlingen


ALLES OVER MOTIVATIE

RENN4 & RUG


Achtergrond

Hoe gemotiveerd je bent voor school is van invloed op je plezier op school en je cijfers. Er zijn heel veel dingen van invloed op je motivatie, bijvoorbeeld kenmerken van jezelf of van je school.

Als je niet gemotiveerd bent voor school heb je een grotere kans op problemen op school, bijvoorbeeld lage cijfers.



Doel onderzoek




Het doel van dit onderzoek is om meer te leren over de motivatie van leerlingen op het speciaal onderwijs. En we willen onderzoeken welke kenmerken van jezelf of van je school hier een rol in spelen. Als we hier meer over weten, kunnen we docenten tips geven over wat zij kunnen doen om de motivatie van leerlingen te vergroten.


Methode

Voor dit onderzoek gaan we een vragenlijst laten invullen door leerlingen op scholen van RENN4. De vragenlijst bestaat uit vragen. We gaan vragen stellen over het volgende:

- achtergrondkenmerken: bijvoorbeeld je leeftijd, school en geslacht
- motivatie: waarom je naar school gaat
- stigma: de vervelende situaties die jij misschien wel eens meemaakt, omdat je naar het speciaal onderwijs gaat
- psychologische basisbehoeften: hoe vaak jij het gevoel hebt dat je iets kunt, dat je er bij hoort en dat je keuzes mag maken.



Waarom zou je meedoen?




Door mee te doen en de vragenlijst in te vullen, help je met het onderzoek. Je draagt dan bij aan de wetenschap. Daarnaast worden de resultaten van de vragenlijst gebruikt om bijvoorbeeld tips gegeven worden aan docenten. Docenten kunnen leren waar ze aandacht aan kunnen besteden in de klas om jou nog gemotiveerder te maken. En zoals je hebt gelezen is motivatie belangrijk voor goede cijfers.

Dat betekent dat je dus niet alleen docenten helpt door mee te doen, maar ook jezelf!

Wat vragen we van jou?

Wij vragen jou om de vragenlijst in te vullen. De vragenlijst kun je invullen op een laptop. Je krijgt de link van je docent. Het duurt ongeveer ... minuten om de vragenlijst in te vullen.

Als je besluit om mee te doen is het belangrijk om te weten dat we heel voorzichtig omgaan met jouw antwoorden. Jouw gegevens worden alleen gebruikt voor dit onderzoek en je antwoorden worden anoniem opgeslagen, dat betekent dat de onderzoekers niet weten wie welke antwoorden gegeven heeft.



Vragen?

Wij hopen op je medewerking!

Heb je vragen over het onderzoek? Neem gerust contact op met één van de onderzoekers.

@

Anouk Metting
a.metting@student.rug.nl

Hiske Groothof
h.s.groothof@student.rug.nl