

Onderzoek

Motivatie pabostudenten voor doen onderzoek

Jan Kaldeway, Gert-Jan Veerman, Jan Willem Chevalking, Christelijke Hogeschool Ede

Samenvatting

Onderzoek doen is intussen een gangbaar onderdeel op lerarenopleidingen. Maar studenten aan lerarenopleidingen kiezen primair voor het beroep en niet voor de rol van onderzoeker. Het is dan ook de vraag in welke mate leraren in opleiding gemotiveerd zijn voor onderzoek doen. Meer specifiek gaat het daarbij om de wenselijkheid van een positieve houding ten aanzien van onderzoek doen (intrinsieke motivatie). De vraag is in hoeverre intrinsieke motivatie van belang is voor de kwaliteit van het onderzoek en in bredere zin voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding op langere termijn. Vervolgens is het de vraag in welke mate factoren als competentiegevoel, docent-student-relatie en feedback bijdragen aan de intrinsieke motivatie van studenten. De motivatie voor onderzoek doen in de afstudeerfase is nagegaan bij de opleiding leerkracht basisonderwijs (pabo) van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE).

Uit de gegevens blijkt dat de motivatie voor de kwaliteit van het onderzoek er niet toe lijkt te doen: of de pabostudenten meer intrinsiek of meer extrinsiek gemotiveerd zijn, maakt voor de eindbeoordeling weinig uit. Wel speelt de intrinsieke motivatie een belangrijke rol als het gaat om de intentie om ook na de opleiding nog onderzoeksmatig actief te zijn. Het onderzoek biedt aanknopingspunten voor het begeleiden van onderzoek van studenten op de pabo. De intrinsieke motivatie blijkt samen te hangen met het competentiegevoel en positief te worden beïnvloed door een ondersteunende begeleidingsstijl. Ook feedback, met name concrete en algemene suggesties voor verbetering van het onderzoek, versterkt de intrinsieke motivatie.

Inleiding

Onderzoek in de lerarenopleiding

Onderzoek doen in de lerarenopleiding is intussen niet meer weg te denken (Guilbert et al., 2016; Van Katwijk, 2020; Kaldeway & Kaldewaij, 2021), al blijft de discussie gaande over welk karakter dit onderzoek zou moeten hebben (Rozendaal et al., 2023). In het algemeen wordt onderschreven dat het in het hoger beroepsonderwijs gaat om het verwerven van onderzoekend vermogen, met als componenten het kunnen verwerken van wetenschappelijke bronnen, het zelf kunnen uitvoeren van kleinschalig onderzoek, en een nieuwsgierige en kritische houding (Andriessen, 2014). Dit onderzoekend vermogen kunnen afgestudeerden vervolgens in hun beroepspraktijk inzetten (HBO-raad, 2009;

Vereniging Hogescholen, 2019). Kelchtermans en Vanassche (2010) plaatsen de kanttekening dat het bij onderzoek door leraren niet alleen moet gaan om het oplossen van concrete moeilijkheden en het efficiënter laten verlopen van onderwijsleerprocessen. Er moet ook plaats zijn voor nieuwsgierigheid en voor beter begrijpen.

De affiniteit met onderzoek doen varieert bij studenten aan lerarenopleidingen. Guilbert et al. (2016) vonden een in het algemeen positieve houding van leraren in opleiding ten aanzien van onderzoek leren doen. Ook uit Nederlands onderzoek onder pabostudenten bleek een gemiddeld positieve houding (Van Katwijk, 2020). Het delen van inzichten met anderen, op basis van onderzoek, wordt door pabostudenten positief gewaardeerd en er wordt ervaren dat onderzoek leren doen in de opleiding bijdraagt aan een kritische en nieuwsgierige houding. Maar er zijn ook leraren in opleiding die vinden dat het moeilijke en tijdsintensieve karakter van onderzoek ten koste gaat van de praktijk (Guilbert et al., 2016; Van Katwijk, 2020).

Wat betreft de begeleiding van onderzoek doen, is met name onderzoek gedaan op PhD-niveau (bijv. McCallin & Nayar, 2012; Åkerlind & McAlpine, 2017).

McCallin en Nayar schetsen in hun literatuurreview drie modellen van begeleiding: ten eerste een traditioneel model, met een dyadische relatie tussen begeleider en student; ten tweede groepsbegeleiding, waarbij de begeleider-student relatie wordt aangevuld met student-studentrelaties; ten derde een gemengd model waarbij ook nieuwe technologieën worden ingezet zoals online programma's. Zij concluderen dat het traditionele model domineert en een ontwikkeling gewenst is richting het gemengde model.

Åkerlind en McAlpine interviewden twaalf PhD-begeleiders en stelden vast dat begeleiders meer gericht kunnen zijn op onderzoeksvaardigheden, op creativiteit en innovatie, of op de persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker. Als begeleiders meer gericht waren op de persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker, hechtten ze ook meer waarde aan het plezier van de student in het onderzoek doen, en aan commitment.

Bij onderzoek door studenten in het hbo, met als doel de ontwikkeling van onderzoekend vermogen, past deze gerichtheid op de persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker. De vraag is dan ook welke rol plezier van de student in het onderzoek doen speelt op hbo-niveau en hoe deze motivatie voor onderzoek kan worden versterkt door de begeleider.

Motivatatiebevorderende factoren

In de onderwijspraktijk wordt veel waarde gehecht aan intrinsieke motivatie. Iets doen omdat je het leuk en belangrijk vindt, verdient de voorkeur boven iets doen voor een beloning, uit verplichting of om anderen ter wille te zijn (Ryan & Deci, 2000). Eerder onderzoek laat zien dat intrinsieke motivatie kan bijdragen aan het welbevinden, aan een optimale inzet en daarmee ook aan betere resultaten (Vansteenkiste et al., 2009; Van Loon et al., 2012; Cerasoli et al., 2014; Opdenakker, 2014; Meens et al., 2018; Hebbecker et al., 2019).

Een eerste factor die met intrinsieke motivatie samenhangt, is het competentiegevoel: een gevoel van beheersing versterkt de intrinsieke motivatie en dit draagt weer bij aan inzet en toenemende beheersing (Ryan & Deci, 2000; Opdenakker, 2014; Hebbecker et al., 2019). Specifiek bij leraren in opleiding stelden Tang et al. (2020) een sterk verband vast tussen de intrinsieke motivatie voor de opleiding en de perceptie van de eigen competentie.

Een tweede factor die geldt als van belang voor de intrinsieke motivatie is de relatie met de docent (Opdenakker, 2014; Roorda et al., 2014). Roorda et al. (2014) rapporteren in een meta-analyse effecten van een positieve leerling-leerkrachtrelatie op zowel de betrokkenheid van lerenden als hun prestaties. Een bruikbaar kader voor de rol van de leerling-leerkrachtrelatie is de op een model van de Amerikaanse psycholoog Leary ('Roos van Leary') gebaseerde interpersoonlijke cirkel (Van Tartwijk et al., 2014). De interpersoonlijke cirkel kent twee dimensies: boven-onder en samen-tegen.

Een derde factor die van betekenis is voor de intrinsieke motivatie, is de feedback van de docent (Hattie & Timperley, 2007; Fong et al., 2019; Wisniewski et al., 2020). Naast bevestigende feedback draagt met name niet-voorschrijvende constructieve feedback, waarbij specifieke aanwijzingen worden gegeven voor verbetering, bij aan de intrinsieke motivatie (Fong et al., 2019).

Kanttekeningen

Een benadering van leren waarbij intrinsieke motivatie centraal staat, spreekt aan. De houding tegenover leren is positief. Als de lerende iets nieuws leert beheersen, wordt dit opgemerkt en gewaardeerd. Hierdoor wordt de lerende gestimuleerd om door te gaan en nemen de beheersing en het plezier in het leren toe. Door bevestiging hiervan en aanwijzingen voor verdere ontwikkeling wordt dit proces in stand gehouden (Ryan & Deci, 2000).

De vraag kan zijn of dit geen romantische voorstelling van zaken is. Niet altijd ontwikkelt zich intrinsieke motivatie en waar dat niet het geval is, zal het leren eerder als verplichting worden opgevat. Ook is het de vraag of leren altijd leuk moet zijn. De Britse schaakgrootmeester en filosoof Jonathan Rowson betoogt dat offers brengen bij het leren hoort: je wijdt je aan iets dat boven jezelf uitgaat; wat je verwerft krijg je niet cadeau, maar resulteert wel in winst (Rowson, 2020). Het is de vraag of de rol van intrinsieke motivatie altijd hoger gewaardeerd moet worden dan die van extrinsieke motivatie. De meta-analyse van Cerasoli et al. (2014) geeft een genuanceerd beeld: in het algemeen draagt intrinsieke motivatie eerder bij aan de kwaliteit van prestaties, en extrinsieke motivatie aan de kwantiteit. Maar gematigde externe prikkels versterken juist de intrinsieke motivatie en kunnen dus een positief ondersteunend effect hebben. Specifiek zou een vraag kunnen zijn of een meer kritische en confronterende aanpak bij al sterk intrinsiek gemotiveerde lerenden mogelijk tot een beter resultaat zou kunnen leiden.

Ondanks deze kanttekeningen kan een situatie waarin lerenden zich gewaardeerd en gestimuleerd voelen, toenemende beheersing ervaren en plezier hebben in wat ze leren als ideaal gelden en is er, zoals hiervoor aangegeven, grote overeenstemming over de positieve effecten daarvan.

Onderzoeksvragen

In het hier beschreven onderzoek is de rol van de intrinsieke motivatie nagegaan bij het afstudeeronderzoek in de voltijdopleiding leerkracht basisonderwijs (pabo) van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE). Een eerste vraag is in hoeverre intrinsieke motivatie ertoe doet. Daarvoor is gekeken naar de samenhang van de intrinsieke motivatie voor het afstudeeronderzoek met de kwaliteit van het onderzoek en met de intentie om ook na de opleiding nog onderzoek te blijven doen.

Vervolgens is een tweede vraag: in hoeverre kunnen afstudeerbegeleiders de intrinsieke motivatie bevorderen? De veronderstelling hierbij is dat een ondersteunende begeleidingsstijl van begeleiders en constructieve feedback door de begeleiders, indirect via het competentiegevoel en direct bijdragen aan de intrinsieke motivatie. Een derde vraag ligt in het verlengde van de bovengenoemde kanttekeningen: zou bij hoog intrinsiek gemotiveerde studenten een meer confronterende begeleidingsstijl kunnen bijdragen aan een betere kwaliteit van het onderzoek?

Context

Plaats van het afstudeeronderzoek in de opleiding

Bij de CHE-pabo vormt het afstudeeronderzoek één van de drie afstudeeronderdelen, naast de eindstage en een reflectieverslag. De omvang van het onderzoek is 10 EC (280 uur). De vaardigheden voor het afstudeeronderzoek worden opgebouwd in een onderzoekslijn vanaf het eerste jaar van de opleiding, waarbij geoefend wordt met het formuleren van onderzoeksvragen, met methoden als observeren, interviewen en het ontwerpen van een vragenlijst, en met het analyseren van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens.

Het afstudeeronderzoek wordt uitgevoerd op de school waar de student ook stage loopt, maar het is geen opdracht van de school: de student kan ervoor kiezen te werken aan een vraag van de school, maar mag ook een eigen onderwerp kiezen. Het onderzoek wordt uitgevoerd volgens de onderzoekscyclus: het maken van een plan, een literatuurverkenning, uitwerking van de methode van onderzoek, verzamelen, verwerken en analyseren van gegevens, en het formuleren van een conclusie, discussie en aanbevelingen. Het eindproduct is een onderzoeksartikel met een maximale omvang van 7500 woorden.

Begeleiding en beoordeling

Gedurende het onderzoekstraject zijn er vijf contactmomenten tussen begeleiders en studenten in taakgroepen. In deze groepen, met een omvang van vijf tot tien studenten, presenteren studenten elkaar hun voortgang, geven ze elkaar advies en kan de begeleider aanvullend advies geven. In termen van de hiervoor beschreven indeling van McCallin en Nayar (2012) is sprake van het tweede model, groepsbegeleiding, waarbij de begeleider-student relatie wordt aangevuld met student-studentrelaties.

Na elke fase van de onderzoekscyclus kunnen studenten hun tekst voor tussentijdse feedback bij de begeleider inleveren. Per feedbackmoment is één à anderhalf uur beschikbaar. Aan het einde van het traject wordt een eindconcept ingeleverd dat van laatste feedback wordt voorzien.

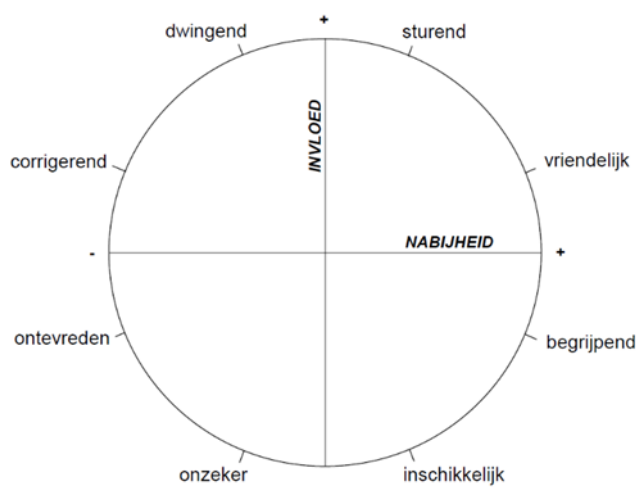
Twee onafhankelijke beoordelaars, één van de opleiding en één uit het werkveld, beoordelen het onderzoeksartikel, wat resulteert in het toekennen van een cijfer.

Methode

Het onderzoek is in het voorjaar van 2022 uitgevoerd bij de voltijd-afstudeerders van de CHE-pabo. Daartoe is twee keer een vragenlijst afgenomen, bij de start van het onderzoek (half februari) en aan het einde van het traject (half mei). Vooraf aan het invullen van de vragenlijst werd de studenten gevraagd of ze al dan niet aan het onderzoek wilden deelnemen, en kregen ze informatie over het doel van het onderzoek, het vrijwillige karakter en de mogelijkheid op elk moment van verdere deelname af te kunnen zien.

Bij de start van het traject werd gevraagd naar de motivatie voor onderzoek doen en naar het competentiegevoel. Ook in de vragenlijst aan het einde van het traject werd gevraagd naar de motivatie en het competentiegevoel. Bovendien werd gevraagd naar de ervaren begeleidingsstijl en de ontvangen feedback. Tenslotte werd gevraagd naar de intentie om ook na de opleiding nog (praktijk)onderzoek te blijven doen. De verschillende onderdelen van de vragenlijst zullen hierna worden toegelicht, met als voorbeeld-item steeds het item met de hoogste item-totaal-correlatie. Alle items van de vragenlijst zijn weergegeven in de bijlage. Voor de motivatie werd gebruik gemaakt van de op dezelfde terminatietheorie van Ryan en Deci (2000) gebaseerde motivatievragenlijst van Sierens en Vansteenkiste (2009). Met deze vragenlijst worden twee vormen van motivatie gemeten: intrinsieke motivatie (Sierens en Vansteenkiste spreken van 'welwillende motivatie') en extrinsieke motivatie (Sierens en Vansteenkiste spreken van 'verplichtende motivatie'). Intrinsieke motivatie bestaat uit de onderdelen 'er plezier in hebben' (voorbeeld-item: 'Ik ben gemotiveerd omdat het leuk is') en 'er het belang van inzien' (voorbeeld-item: 'Ik ben gemotiveerd omdat ik het persoonlijk heel waardevol vind'). Extrinsieke motivatie bestaat uit de onderdelen 'interne druk' (voorbeeld-item: 'Ik ben gemotiveerd omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen') en 'externe druk' met als voorbeeld-item: 'Ik ben gemotiveerd omdat anderen (ouders, vrienden, docenten, ...) me hiertoe verplichten'. Voor het competentiegevoel werd gebruik gemaakt van de ook op de zelfdeterminatietheorie gebaseerde Perceived Competence Scale van Williams et al. (1998). Voorbeelditem: 'Ik ben in staat om praktijkonderzoek tot een goed einde te brengen'.

Voor de ervaren begeleidingsstijl werd gebruik gemaakt van de op de Roos van Leary gebaseerde Interpersoonlijke cirkel (zie figuur 1) en de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Van Tartwijk et al., 2014). Met de vragenlijst worden acht eigenschappen gemeten, op de dimensies invloed (boven-onder) en nabijheid (samen-tegen).



Figuur 1. Interpersoonlijke cirkel (Van Tartwijk et al., 2014)

Een ondersteunende begeleidingsstijl bestaat uit de 'samen'-eigenschappen sturend (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider kan goed leiding geven'*), vriendelijk (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider is iemand op wie je kunt vertrouwen'*), begrijpend (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider is geduldig'*) en inschikkelijk (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider vindt veel goed'*).

Een confronterende begeleidingsstijl wordt gekenmerkt door de 'tegen'-eigenschappen onzeker (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider maakt een onzekere indruk'*), ontevreden (voorbeeld-item: *'Mijn onderzoeksbegeleider is uit zijn/haar humeur'*), corrigerend (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider kan kwaad worden'*) en dwingend (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider wil graag controle houden'*).

Voor de ontvangen feedback werden vier vragen geformuleerd op basis van twee door Koster en Korpershoek (2021) geformuleerde feedbackverschillen, namelijk het verschil tussen lagere- en hogere-orde-feedback en het verschil tussen directieve en faciliterende feedback. Voorbeelditem: *'Mijn begeleider gaf concrete aanwijzingen over hoe ik mijn onderzoek kon verbeteren'*.

De vragen over de intentie om na de opleiding onderzoek te blijven doen, zijn ontleend aan vragenlijsten over de onderzoekende houding van Meijer et al. (2017) en Van den Bergh et al. (2017). Voorbeelditem: *'Ik ben van plan in mijn werk mijn handelen te onderbouwen met informatie uit boeken en artikelen'*.

Resultaten

Respons en betrouwbaarheid

De eerste vragenlijst werd ingevuld door 62 pabostudenten (respons 83%); de tweede door 46 pabostudenten (respons 61%), van wie er 39 tot de afronding van hun afstudeeronderzoek kwamen. Beide lijsten werden ingevuld door 39 studenten (52%), van wie er 34 tot de afronding van hun onderzoek kwamen. In tabel 1 is van alle schalen Cronbach's alpha weergegeven. Cronbach's alpha is voor de meeste schalen acceptabel tot goed; voor de schaal 'confronterende begeleidingsstijl' is Cronbach's alpha matig.

	<i>Cronbach's alpha</i>
Motivatie	
<i>Intrinsieke motivatie</i>	0.90
<i>Extrinsieke motivatie</i>	0.76
Competentiegevoel	0.91
Intentie	0.77
Begeleidingsstijl	
<i>Ondersteunend</i>	0.86
<i>Confronterend</i>	0.61
Feedback	0.69

Tabel 1. Cronbach's alpha van de verschillen schalen (eindmeting)

Samenhang van de motivatie met de kwaliteit van het onderzoek en met de intentie om onderzoek te blijven doen

De eerste vraag betreft de mogelijke bijdrage van de intrinsieke motivatie aan de kwaliteit van het onderzoek, uitgedrukt in de eindbeoordeling, en aan de intentie om ook na de opleiding nog onderzoek te blijven doen.

In tabel 2 zijn de resultaten weergegeven van de correlaties aan het einde van het traject.

	Kwaliteit onderzoek	Intentie
	N=39	N=46
Intrinsieke motivatie	-.08	.63**
Extrinsieke motivatie	.15	-.19

* Correlatie significant; $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel 2. Correlaties motivatie met de kwaliteit van het onderzoek en de intentie onderzoek te blijven doen

De correlaties tussen motivatie en de kwaliteit van het onderzoek zijn verwaarloosbaar: of studenten eerder intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn hangt niet significant samen met de eindbeoordeling.

Wel gaat de intrinsieke motivatie samen met de intentie om ook na de opleiding nog onderzoek te blijven doen: de correlatie tussen intrinsieke motivatie en intentie is hoog.

Samenhang van begeleidingsstijl en feedback met competentiegevoel en motivatie

De tweede vraag betreft de mogelijke bijdrage van de begeleidingsstijl en de feedback aan de intrinsieke motivatie, zowel direct als indirect via het competentiegevoel. Eerst volgen beschrijvende gegevens over ontwikkeling van het competentiegevoel en de motivatie, en over de begeleidingsstijl (tabellen 3 en 4).

	Start traject		Einde traject	
	M	SD	M	SD
Competentiegevoel	3.6	.62	3.6	.87
Intrinsieke motivatie	2.9	.75	2.6**	.80
Extrinsieke motivatie	2.5	.75	2.8*	.78

* Verschil met de start significant; $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel 3. Ontwikkeling van competentiegevoel en motivatie (5-puntsschaal); N=39

Het competentiegevoel blijft gemiddeld gelijk in de loop van het traject; wel neemt de spreiding toe. De intrinsieke motivatie bij de start ligt met 2.9 rond het schaalgemiddelde; de extrinsieke motivatie is beneden gemiddeld. In de loop van het traject daalt de intrinsieke motivatie significant. Ook neemt de

extrinsieke motivatie in de loop van het traject significant toe. Deze afname van intrinsieke en toename van extrinsieke motivatie (een gevoel van verplichting) hangt waarschijnlijk samen met het moment van de tweede afname: dat is een intensieve periode waarin ook de eind-stage wordt afgerond.

Wat betreft de begeleidingsstijl (zie tabel 4) zien we hoge scores voor de 'samen'-eigenschappen sturend, vriendelijk en begrijpend, en lage scores voor de 'tegen'-eigenschappen onzeker, ontevreden en corrigerend. De aspecten dwingend en inschikkelijk scoren rond het schaalgemiddelde.

De ondersteunende (samen-)begeleidingsstijl en de confronterende (tegen-)begeleidingsstijl correleren sterk negatief ($-.51$, $N=46$, $p<.001$).

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Sturend</i>	3.9	.72
<i>Vriendelijk</i>	3.8	.80
<i>Begrijpend</i>	3.8	.85
<i>Inschikkelijk</i>	3.0	.54
<i>Onzeker</i>	1.7	.71
<i>Ontevreden</i>	1.6	.64
<i>Corrigerend</i>	1.2	.38
<i>Dwingend</i>	2.8	.59
<i>Ondersteunend</i>	3.6	.58
<i>Confronterend</i>	1.8	.35

Tabel 4. Aspecten begeleidingsstijl (5-puntsschaal; N=46)

In tabel 5 is de correlatie weergegeven tussen de begeleidingsstijl en de ontwikkeling van de motivatie. De maat voor de competentie- en motivatieontwikkeling is de verschilscore tussen de meting aan het einde van het traject en de beginmeting. Zoals te zien hangt een ondersteunende begeleidingsstijl positief samen met de ontwikkeling van het competentiegevoel, significant positief met de ontwikkeling van de intrinsieke motivatie en negatief met de ontwikkeling van de extrinsieke motivatie.

	Competentiegevoel	Intrinsieke motivatie	Extrinsieke motivatie
Begeleidingsstijl			
Ondersteunend	.21	.35*	-.17
Confronterend	-.10	.00	-.02

* Correlatie significant $p < .05$

Tabel 5. Correlatie begeleidingsstijl en ontwikkeling competentiegevoel en motivatie; $N=39$

Ook werd de samenhang nagegaan van de gegeven feedback met de motivatie. Er werden vier soorten feedback gemeten (zie tabel 6). Lagere-ordefeedback (spelling, grammatica, interpunctie, lay-out) wordt minder gegeven dan de andere vormen. Ook zijn de verschillen tussen de begeleiders bij de lagere-ordefeedback het grootst.

Soorten feedback	M	SD
Lagere orde	3.4	1.24
Hogere orde	4.2	.98
Directief	4.2	.89
Faciliterend	4.0	.99

Tabel 6. Feedback (5-puntsschaal); $N=46$

Als geheel laat de feedback een significante samenhang zien met de ontwikkeling van het competentiegevoel en de intrinsieke motivatie (zie tabel 7), maar de bijdrage van de verschillende typen feedback verschilt. Lagere-ordefeedback (spelling, interpunctie, grammatica, lay-out) en hogere-ordefeedback (inhoud, structuur, stijl) lijken een geringe rol te spelen als het gaat om de motivatie. Faciliterende feedback (algemene suggesties voor verbetering) en in iets mindere mate directieve feedback (concrete aanwijzingen voor verbetering) hangen positief samen met de ontwikkeling van competentiegevoel en intrinsieke motivatie; bij de faciliterende feedback is sprake van een significante samenhang.

Soorten feedback	Competentiegevoel	Intrinsieke motivatie	Extrinsieke motivatie
Lagere orde	-.08	.19	-.12
Hogere orde	.03	.10	.20

<i>Directief</i>	.21	.31	.08
<i>Faciliterend</i>	.52**	.39*	-.09
<i>Totaal feedback</i>	.21	.33*	.01

* Correlatie significant $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel 7. Correlatie feedback en ontwikkeling competentiegevoel en motivatie; N=39

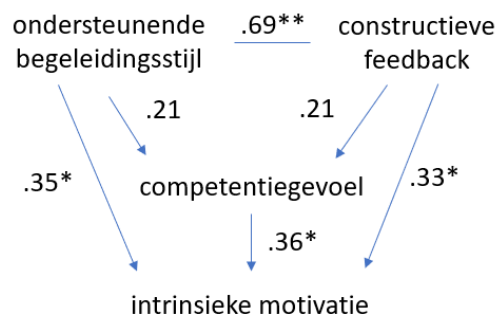
Tenslotte werd de samenhang nagegaan tussen de ontwikkeling van het competentiegevoel en van de motivatie. Deze is weergegeven tabel 8. Tussen de ontwikkeling van het competentiegevoel en van de intrinsieke motivatie is er een significante samenhang.

	<i>Competentiegevoel</i>
Intrinsieke motivatie	.36*
Extrinsieke motivatie	-.28

* Correlatie significant; $p < .05$

Tabel 8. Correlatie ontwikkeling competentiegevoel en motivatie-ontwikkeling (N=39)

De bij deze vraag besproken correlaties zijn weergegeven in figuur 2. Van belang is wel dat het hierbij om samenhangen gaat en niet om causaliteit. Er werd een meervoudige stapsgewijze regressie uitgevoerd met intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele en ondersteunende begeleidingsstijl en constructieve feedback als onafhankelijke variabelen. Een ondersteunende begeleidingsstijl verklaart een significant deel van de variantie in intrinsieke motivatie ($R^2 = .12$; $F(1,37) = 5.02$; $p < .05$). Constructieve feedback werd uitgesloten als verklarende variabele, wat is toe te schrijven aan de hoge correlatie tussen een ondersteunende begeleidingsstijl en constructieve feedback (.69; $p < .01$; $N = 39$).



* Correlatie significant $p < .05$; ** $p < .01$

Figuur 2. Correlaties

Verschillen tussen hoog en laag intrinsiek gemotiveerden

De derde vraag is of tussen hoog en laag gemotiveerde afstudeerders mogelijk verschil bestaat als het gaat om de relatie tussen begeleidingsstijl en het eindresultaat. In tabel 9 is de correlatie weergegeven tussen de begeleidingsstijl en het eindresultaat bij laag, gemiddeld en hoog intrinsiek gemotiveerde studenten.

	Totaal (N=34)	Laag intrinsiek gemotiveerd (<2.5 ; N=7)	Gemiddeld intrinsiek gemotiveerd (≥ 2.5 & <3.5 ; N=18)	Hoog intrinsiek gemotiveerd (≥ 3.5 ; N=9)
Ondersteunende begeleidingsstijl en eindbeoordeling	.00	.21	.10	-.34
Confronterende begeleidingsstijl en eindbeoordeling	-.12	-.04	-.35	.19

Tabel 9. Correlatie ondersteunende en confronterende begeleidingsstijl met de eindbeoordeling bij laag, gemiddeld en hoog intrinsiek gemotiveerden

Terwijl voor de totale groep de samenhang van de begeleidingsstijl met het eindresultaat te verwaarlozen is, verschilt dit voor de gemiddeld intrinsiek gemotiveerden en de hoog intrinsiek gemotiveerden. Bij de gemiddeld intrinsiek gemotiveerden is de samenhang van een ondersteunende begeleidingsstijl met het eindresultaat verwaarloosbaar; een confronterende begeleidingsstijl hangt met het eindresultaat negatief samen. Bij de negen hoog intrinsiek gemotiveerde studenten is het beeld andersom: een licht positieve samenhang van een

confronterende begeleidingsstijl met het eindresultaat, terwijl een ondersteunende begeleidingsstijl negatief met het eindresultaat samenhangt. De aantallen zijn te klein voor een harde conclusie, maar het verschil is de moeite waard om verder te onderzoeken.

Conclusie

Dit onderzoek naar de motivatie bij het afstudeeronderzoek van CHE-pabostudenten laat een sterke samenhang zien tussen de intrinsieke motivatie van de studenten en hun competentiegevoel. Dit is in overeenstemming met de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) en hierop gebaseerd onderzoek (Opdenakker, 2014; Hebbecker et al., 2019). De in de literatuur genoemde positieve samenhang van de intrinsieke motivatie met de leerresultaten (Vansteenkiste et al., 2009; Meens et al., 2018) werd voor het afstudeeronderzoek van de pabostudenten niet bevestigd. Wel is er een sterke relatie tussen de intrinsieke motivatie en de intentie om ook na de opleiding nog onderzoek te blijven doen. Deze intentie omvat aspecten van een onderzoekende houding, zoals systematisch gegevens verzamelen, onderbouwen van het handelen, en een kritische instelling. Onderzoekend vermogen is een belangrijke doelstelling van het leren onderzoeken in de lerarenopleiding (Vereniging Hogescholen, 2019). De relatie die kon worden vastgesteld tussen intrinsieke motivatie en voorgenomen langetermijn-onderzoeksactiviteiten, ondersteunt dan ook het belang van het bevorderen van de intrinsieke motivatie van de studenten, ook al kon in de huidige studie geen direct effect van de intrinsieke motivatie op de kwaliteit van het afstudeeronderzoek worden vastgesteld. Een ondersteunende begeleidingsstijl blijkt positief samen te hangen met de intrinsieke motivatie. De door Roorda et al. (2014) genoemde samenhang van een goede relatie met de betrokkenheid van leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs wordt hiermee voor de pabostudenten in het afstudeertraject bevestigd. Ook feedback, met name concrete en algemene aanwijzingen voor verbetering van het onderzoek (directieve en faciliterende feedback), hangt positief met de intrinsieke motivatie samen, in overeenstemming met het onderzoek van Fong et al. (2019) en Wisniewski et al. (2020).

Bij de hiervoor beschreven conclusies moet het voorbehoud worden gemaakt, dat het om een relatief kleine en specifieke populatie gaat. Het is goed mogelijk dat bij andere studierichtingen of bij een andere opzet van het afstudeeronderzoek andere samenhangen zichtbaar worden.

Voor de praktijk van de begeleiding van pabostudenten in hun afstudeeronderzoek kunnen we concluderen dat een ondersteunende begeleidingsstijl, gekenmerkt door sturend, vriendelijk, begrijpend en inschikkelijk optreden, en feedback, in de vorm van concrete en algemene aanwijzingen voor verbetering, van belang lijken voor de onderzoeksbegeleiding van pabostudenten. Hun intrinsieke motivatie wordt erdoor bevorderd en al draagt dit niet noodzakelijk bij aan een hogere kwaliteit van het afstudeeronderzoek, het ondersteunt wel de intentie om ook na de opleiding onderzoeksmatig actief te blijven. Een eerste verkenning liet zien dat er verschillen lijken te zijn tussen hoog-, gemiddeld- en laaggemotiveerden als het gaat om de samenhang tussen begeleidingsstijl en leerresultaten. Nader onderzoek hiernaar zou aanvullende informatie kunnen opleveren voor studentbegeleiders.

Auteurs

Jan Kaldeway is als associate lector verbonden aan het lectoraat Samen Divers van de opleiding Educatie van de Christelijke Hogeschool Ede en afstudeercoördinator bij de opleiding voor leraar basisonderwijs.

Gert-Jan Veerman is lector van het lectoraat Samen Divers van de opleiding Educatie van de Christelijke Hogeschool Ede en docent onderwijswetenschappen bij de Radboud Universiteit te Nijmegen.

gjmveerman@che.nl

Jan Willem Chevalking is docent Engels en lectoraatslid van het lectoraat Samen Divers. Hij verricht praktijkgericht onderzoek rondom taalontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd.

jwchevalking@che.nl

Referenties

- Åkerlind, G., & McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Hogeschool Utrecht.
- Cerasoli, C.P., Micklin, J.M., & Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008.
- Fong, C.J., Patall, E.A., Vasquez, A.C., Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121–162.
- Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016). Understanding student engagement with research: a study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Uitgave HBO-raad.
- Hebbecker, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419-436.
- Kaldeway, J., & Kaldewaij, J. (2021). Onderzoek in lerarenopleidingen: Op weg naar een afgewogen en doeltreffend gebruik. In G. Geerdink en A. Swennen (Red.), *Vijftig jaar leraren opleiden* (pp.230-242). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord. Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87, 296-305.
- Koster, M., & Korpershoek, M. (2021). *Maak er geen punt van!* Uitgeverij Coutinho.
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
- Meens, E.E.M., Bakx, A.W.E.A., Klimstra, T.A., & Denissen J.J.A. (2018). The association of motivation and identity with students' achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70.
- Meijer, M., Kuijpers, M., Boei, F., Vrieling, E., & Geijsel, F. (2017). Developing an inquiry-based attitude during post-initial teacher education. In M.J.G. Meijer, *Teachers' Inquiry-Based Attitude as an Objective in Teacher Education Teacher Education* (pp. 38-59). Open Universiteit.

- Opdenakker, M.C.J.L. (2014). Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: het belang van betrokken en ondersteunende docenten. *Pedagogische Studiën*, 91, 332-351.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2014). De invloed van affectieve leraar-leerlingrelaties op het schools leren van leerlingen. Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 91, 97-112.
- Rowson, J. (2020). *De juiste zet. Wat schaken je leert over het leven* (Oorspr. *The moves that matter. A chess grandmaster on the game of life*). Atlas Contact.
- Rozendaal, J.S., Ridder, M., Van de Laatschot, M., & Doornebos-Klarenbeek, D. (2023). Onderzoekend vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(1), 74-90. www.velon.nl
- 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.
- Tang, S.Y.F., Wong, A.K.Y., Li, D.D.Y., & Cheng, M.H. (2020). Millennial generation preservice teachers' intrinsic motivation to become a teacher, professional learning and professional competence. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103180.
- Van Katwijk, L. (2020). *Empowering pre-service teachers through inquiry: development of an inquiry stance in intended, implemented and attained curriculum of primary teacher education*. Dissertatie. Universiteit Groningen.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94, 478-495.
- Van Loon, A-M., Ros, A., & Martens, R. (2012). Motivated learning with digital learning tasks: what about autonomy and structure? *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1015-1032.
- Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Levy, J. (2014). Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas. In J. van Tartwijk, M. Brekelmans, P. den Brok en T. Mainhard (Red.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar* (pp.25-42). SWP.
- Vereniging Hogescholen (2019). *Samen toekomstbestendige leraren opleiden. Strategische beleidsagenda VH educatieve sector 2019-2024*. Uitgave Vereniging Hogescholen.

Williams, G. C., Freedman, Z.R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020) The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10:3087.

Bijlage:

Items vragenlijst

Bijlage: items vragenlijst

Motivatie: Ik ben gemotiveerd omdat...

Intrinsieke motivatie

Er plezier in hebben:

het me erg interesseert.

het leuk is.

ik het boeiend vind.

ik het een aangename bezigheid vind.

Het belang inzien:

ik nieuwe dingen wil bijleren.

ik het persoonlijk zeer waardevol vind.

dit voor mij persoonlijk belangrijk is.

ik dit een belangrijk studiedoel vind.

Extrinsieke motivatie

Interne druk:

ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.

ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.

ik me zou schamen als ik het niet zou doen.

ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede student ben.

Externe druk:

ik verondersteld word dit te doen.

anderen (ouders, vrienden, docenten,...) me dwingen dit te doen.

anderen (ouders, vrienden, docenten,...) me hiertoe verplichten.

anderen (ouders, vrienden, docenten,...) dit van mij verwachten.

Competentiegevoel

Ik heb er vertrouwen in dat ik praktijkonderzoek kan doen.

Ik ben in staat om praktijkonderzoek tot een goed einde te brengen.

Ik ben in staat om mijn onderzoeksvaardigheden in praktijk te brengen.

Ik voel me in staat de uitdagingen van praktijkonderzoek doen aan te gaan.

Begeleidingsstijl: Mijn onderzoeksbegeleider...

Ondersteunend

Sturend

heeft gezag

kan goed leiding geven

treedt zelfverzekerd op

Vriendelijk

heeft gevoel voor humor

is iemand op wie je kunt vertrouwen

creëert een prettige sfeer

Begrijpend

leeft mee met studenten

is geduldig

is soepel voor studenten

Inschikkelijk

geeft studenten hun zin

laat studenten hun gang gaan

vindt veel goed

Confronterend

Onzeker

maakt een onzekere indruk

treedt slap op

treedt aarzelend op

Ontevreden

is ontevreden

is uit zijn/haar humeur

maakt een sombere indruk

Corrigerend

dreigt met sancties

kan kwaad worden

is driftig

Dwingend

bepaalt de gang van zaken

bepaalt of studenten wat mogen inbrengen

wil graag controle houden

Feedback

Lagere-orde: Mijn begeleider gaf lagere-orde-feedback (spelling, grammatica, interpunctie, lay-out).

Hogere-orde: Mijn begeleider gaf hogere-orde-feedback (inhoud, structuur, stijl).

Directief: Mijn begeleider gaf concrete aanwijzingen over hoe ik mijn onderzoek kon verbeteren.

Faciliterend: Mijn begeleider gaf algemene suggesties voor de verbetering van mijn onderzoek.

Intentie

Ik ben van plan in mijn werk praktijkonderzoek te blijven doen.

Ik ben van plan in mijn werk systematisch gegevens te verzamelen om mijn handelen te evalueren.

Ik ben van plan in mijn werk mijn handelen te onderbouwen met informatie uit boeken of artikelen.

Ik ben van plan mijn professionele opvattingen kritisch te blijven toetsen.