

Hoe passend is passend onderwijs?

Een onderzoek naar de samenhang tussen het zelfvertrouwen, het welbevinden, de motivatie en de schoolprestaties van risicoleerlingen

Naam: Rianne Gerritsen
Studentnummer: 324039
Datum: 04-07-2016
Telefoon nummer: 06-11733584
Eerste begeleider: Alice Klaver
Tweede Begeleider: Janneke Jolij
Praktijk begeleider: Cobi Maneschijn
Organisatie: Saxion Hogeschool Deventer
Opdrachtgever: AOC Oost Enschede

Voorwoord

Na vier jaar hard werken is het einde dan eindelijk in zicht. Voor u liggen de resultaten mijn afstudeer onderzoek waarmee ik de opleiding Toegepaste Psychologie ga afsluiten. De opleiding heeft mij vanaf het begin uitgedaagd, geprikkeld en gemotiveerd. Ik ben 3,5 jaar lang iedere dag met plezier naar school gegaan omdat de opleiding perfect aansluit bij mij als persoon, bij mijn verwachtingen en bij mijn doelen. Na 3 jaar theorie stond ik te springen om de praktijk in te gaan en wat was dat fijn!. Ik heb een geweldige stage periode gehad bij Agrarisch Onderwijs Centra Oost (AOC Oost) in Enschede. Tijdens deze stage heb ik veel gezien en veel geluisterd en hieruit is de inspiratie voor dit onderzoek ontstaan. Ondanks dat ik als hoofdstroom neuropsychologie heb gedaan heb ik een deel van mijn hart verloren aan het onderwijs. Ik heb dit onderzoek ook met veel zorg uitgevoerd en ondanks dat het soms frustrerend en moeilijk was heb ik er erg veel voldoening uitgehaald. Ik hoop dat ik hiermee een steentje heb kunnen bijdragen aan het verbeteren van de kwaliteit van de ondersteuning op het AOC Oost Enschede.

Bij deze wil ik graag een aantal mensen bedanken. Ten eerste mijn praktijk begeleider, Cobi Maneschijn. Dit omdat ze me het vertrouwen gaf om dit onderzoek uit te voeren en dat ze me de vrijheid gaf om het zelf in te vullen. Ik wil haar bedanken dat ze me steeds weer mijn eigen problemen op liet lossen, maar wel altijd voor me klaar stond als ik haar hulp nodig had. Ik heb hier erg veel van geleerd en ben er veel zelfstandiger van geworden.

Daarna wil ik mijn praktijk begeleiders Alice Klaver en Janneke Jolij bedanken. Meteen vanaf het begin waren ze enthousiast over mijn plannen en dachten ze goed mee over de opzet. Ze lieten me vrij maar gaven veel bruikbare tips en ideeën. Ik vond het fijn om met ze te sparren over dit onderzoek en ik heb veel van hun expertise geleerd.

Tot slot wil ik mijn ouders en mijn vriend bedanken voor hun steun tijdens dit proces. Vooral tijdens de laatste loodjes had ik nog wel eens moeilijk maar zij hebben me keer op keer gemotiveerd en me gesteund tijdens het proces. Door hun heb ik het niet opgegeven.

Enschede, 04-07-2016

Samenvatting:

Aanleiding: Sinds 1 augustus 2014 is de wet passend onderwijs ingevoerd. Het doel van deze wet is om iedere leerling een plek te geven op school die past bij zijn of haar behoeften. Voor reguliere middelbare scholen betekent dit dat ze steeds vaker te maken krijgen met leerlingen met speciale behoeften, en deze mogen ze niet weigeren. Ze zullen hier mee moeten leren omgaan en ze moeten hun extra ondersteuning hierop aanpassen. De leerlingbegeleiders van AOC Oost geven aan vaak problemen met het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie te signaleren bij de leerlingen die zij begeleiden. Naar aanleiding hiervan ontstond de vraag of het nou echt een veelvoorkomend probleem was binnen de groep risicoleerlingen en of er een onderlinge samenhang is tussen het zelfvertrouwen, het welbevinden, de motivatie en tussen deze variabelen en de schoolprestaties van de risicoleerlingen.

Doelstellingen: AOC Oost wil graag weten of problematiek bij deze variabelen veel voorkomt zodat signalen vroegtijdig opgevangen kunnen worden. Bovendien kan AOC Oost dan overwegen om extra ondersteuning te organiseren specifiek gericht op het verhogen van het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie. Wanneer uit dit onderzoek blijkt dat er een samenhang is tussen de verschillende variabelen kan AOC Oost daar rekening mee houden bij de ondersteuning.

Uitvoering: Het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie van de risicoleerling werd gemeten aan de hand van de SchoolVragenLijst (SVL). Om de schoolprestaties van de leerlingen te meten zijn de cijfers die behaald zijn op proefwerken en overhoringen van het tweede kwartiel van het eerste jaar genomen. Hier zijn per niveau gemiddelden genomen van alle leerlingen van alle vakken samen. Deze gegevens zijn later aan elkaar gekoppeld om de samenhang te onderzoeken.

Resultaten: De hoofdvraag die was opgesteld voor dit onderzoek luidde als volgt: "Is er samenhang tussen zelfvertrouwen, welbevinden, motivatie en de schoolprestaties van eerstejaars risico leerlingen op het AOC Oost in Enschede in de periode februari 2016 tot juni 2016?". Deze vraag kan deels met 'ja' worden beantwoord. Er is in dit onderzoek een redelijk sterke samenhang gevonden tussen de motivatie en het welbevinden van risicoleerlingen. Verder is er een zwakke positieve samenhang gevonden tussen het welbevinden van de risicoleerlingen en hun zelfvertrouwen. Er is een sterke positieve samenhang gevonden tussen de schoolprestaties van de leerlingen en hun motivatie en een zwakke positieve samenhang tussen schoolprestaties en zelfvertrouwen en de schoolprestaties en het welbevinden.

Aanbevelingen: Op basis van de resultaten van dit onderzoek wordt er aan AOC Oost aanbevolen om de ondersteuning voornamelijk op verhoging van de motivatie van risicoleerlingen te richten omdat hier de sterkste samenhang werd gevonden. Tijdens de lessen kan afwisseling van verschillende werkvormen hier een goede bijdrage aan leveren. Daarnaast kan de motivatie van de leerlingen worden verhoogt wanneer ze een gevoel van autonomie ervaren. Dit kan ontstaan wanneer leerlingen het gevoel hebben dat ze zelf tot zekere hoogte een keuze hebben in wat en hoe ze leren. Om de motivatie van risicoleerlingen met extra ondersteuning te verhogen kan er in het ondersteuningsteam meer gebruik gemaakt worden van de 'Mission Possible' methodiek.

Inhoud

Pagina

Verklarende woordenlijst	5
Hoofdstuk 1: Inleiding	
- Paragraaf 1.1: Aanleiding	6
- Paragraaf 1.2: De organisatie	8
- Paragraaf 1.3: Onderzoeksvraag	9
- Paragraaf 1.4: Doelstellingen	10
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	
- Paragraaf 2.1: Wat verstaan we onder zelfvertrouwen?	11
- Paragraaf 2.2: Wat verstaan we onder welbevinden?	12
- Paragraaf 2.3: Wat verstaan we onder motivatie?	12
- Paragraaf 2.4: Wat verstaan we onder schoolprestaties?	13
- Paragraaf 2.5: Onderlinge samenhang tussen de variabelen	13
- Paragraaf 2.6: Conceptueel model	17
- Paragraaf 2.7: Hypothesen	18
- Paragraaf 2.8: Opzet van het onderzoek	18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethode	
- Paragraaf 3.1: De onderzoeksmethode	19
- Paragraaf 3.2: De onderzoeksdoelgroep	19
- Paragraaf 3.3: Het onderzoeksinstrument	20
- Paragraaf 3.4: De onderzoeksprocedure	21
- Paragraaf 3.5: De analyses	21
Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten	
- Paragraaf 4.1: De uitvoering en de respons van het onderzoek	22
- Paragraaf 4.2: De resultaten op de variabelen zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie	22
- Paragraaf 4.3: De schoolprestaties van de leerlingen	23
- Paragraaf 4.4: Samenhang tussen zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie	25
- Paragraaf 4.5: Samenhang tussen de schoolprestaties, het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie	26
Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen	
-Paragraaf 5.1: Conclusie	27
-Paragraaf 5.2: Discussie	29
-Paragraaf 5.3: Aanbevelingen	30
Literatuur	32
Bijlagen	36

Verklarende woordenlijst

Zelfvertrouwen: Het geloof van een individu dat hij/zij in staat is om succesvol een bepaalde taak uit te voeren.

Zelfbeeld: Het beeld dat een individu over zichzelf heeft opgebouwd. Het is een set attitudes ten aanzien van zichzelf (Boekaerts & Simons, 2003).

Zelfconcept: De houding ten opzichte van eigen mogelijkheden. De mate waarin leerlingen zich kunnen/durven uiten, sociale situaties aandurven, zeker van zichzelf zijn.

Welbevinden: De sociaal-emotionele houding ten opzichte van het schoolleven. De mate waarin leerlingen bevrediging ontleen aan het schoolwerk, aan de relaties met leerkrachten en medeleerlingen (Vorst, 2000).

Eigenwaarde: Het gevoel en de waarde die we hechten aan het zelfbeeld. Het gaat erom hoe we ons voelen over onze sterktes en zwakheden (Vialle, Heaven, Ciarrochi, 2005).

Schoolprestaties: De gemiddelde schoolcijfers van de leerlingen van het tweede kwartiel van dit schooljaar worden gebruikt voor dit onderzoek

Risicoleerling: Het gaat hier om eerstejaars leerlingen die van het speciaal basis onderwijs komen, leerlingen met een intelligentie quotiënt tussen de 70 en de 80 en leerlingen waarvan bekend is dat ze ernstige gedragsproblematiek hebben waardoor de docenten van de basisscholen twifelen of deze leerling goed kan functioneren op een regulier voortgezet onderwijs.

Motivatie: De mate waarin leerlingen zich willen inzetten, concentreren, ordelijk en gedisciplineerd willen werken voor schooltaken bedoeld (Vorst, 2000).

Hoofdstuk 1: Inleiding

In dit hoofdstuk wordt in de eerste paragraaf de aanleiding van dit onderzoek besproken. Vervolgens wordt in paragraaf 1.2 de hoofdvraag en de deelvragen toegelicht. Tot slot worden in paragraaf 1.3 de doelstellingen van dit onderzoek beschreven.

Paragraaf 1.1: Aanleiding

De laatste tijd zijn er veel veranderingen doorgevoerd in het voortgezet onderwijs. Sinds 1 augustus 2014 is de Wet passend onderwijs ingevoerd. Het doel van de wet passend onderwijs is om iedere leerling een plek te geven op school die past bij zijn of haar individuele behoeften (Rijksoverheid, 2015). Dit is een vervanger voor de leerling gebonden financiering, ook wel rugzakje genoemd (Ministerie van OCW, 2014). Iedere school krijgt een bepaald budget om extra ondersteuning voor leerlingen te financieren en daarnaast moeten leerlingen worden toegelaten op hun school naar keuze (Rijksoverheid, 2015). Het gevolg van deze wet is dat reguliere scholen zoals AOC Oost in toenemende mate te maken krijgen met risicoleerlingen¹ die ze onderwijs moeten geven en passende ondersteuning moeten bieden (Samenwerkingsverband, 2015).

De leden van het ondersteuningsteam van AOC Oost geven aan het moeilijk te vinden om te bepalen wat de oorzaak is van de problematiek waarmee leerlingen door hun mentor worden aangemeld bij het ondersteuningsteam. De meest voorkomende problematiek waarmee leerlingen aangemeld worden zijn een verminderd welbevinden, een verminderde motivatie, een laag zelfvertrouwen of doordat ze ongewenst gedrag vertonen. De leerlingen hebben vaak verschillende ondersteuningsbehoeftes, ondanks dat ze soms wel dezelfde diagnose² hebben. Zo hebben sommige leerlingen met ADHD behoefte aan individuele begeleiding gericht op het welbevinden en sociale contacten op school en andere leerlingen hebben behoefte aan ondersteuning bij planning en leren en niet op sociaal gebied. Er wordt door de leerlingbegeleiders regelmatig aangegeven dat risicoleerlingen die extra ondersteuning nodig hebben weinig zelfvertrouwen hebben op school. In de 'traject op maat klas' krijgen begeleiders juist veel te maken met leerlingen die weinig gemotiveerd zijn voor schoolse taken (Maneschijn, Persoonlijke communicatie, 18-02-2016).

Er zijn bij eerstejaars risicoleerlingen verschillende factoren die maken dat ze extra kwetsbaar maakt voor problemen met het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie. De eerste factor die de risicoleerlingen kwetsbaar maakt voor problemen met het zelfvertrouwen op school is het onderwijs niveau (Rooijen, 2012). AOC Oost is een school voor vmbo onderwijs. Uit verschillende wetenschappelijke onderzoeken blijkt dat risicoleerlingen op het vmbo vaker kampen met problemen met het zelfvertrouwen op school in vergelijking met leerlingen van hogere niveaus. Zo is uit onderzoek van Meijnen (geciteerd in van Rooijen, 2012) gebleken dat leerlingen die van nature intelligenter zijn, en dus ook een hoger opleidingsniveau gaan volgen, beter exploreren, meer spelen en een grotere woordenschat hebben. Hierdoor krijgen ze meer positieve reacties vanuit hun sociale omgeving en dit leidt tot een hoger zelfvertrouwen. AOC Oost is een school voor vmbo onderwijs. Dit betekent dat er een grotere kans is dat leerlingen van AOC Oost problemen hebben met hun

¹ Het gaat hier om eerstejaars leerlingen die van het speciaal basis onderwijs komen, leerlingen met een intelligentie quotiënt tussen de 70 en de 80. En tot slot leerlingen waarvan bekend is dat ze dermate ernstige gedragsproblematiek hebben dat er een grote kans is dat deze leerling niet normaal kan functioneren op een reguliere school, een groot deel van deze leerlingen had vroeger een leerling gebonden financiering.

² De diagnoses van de leerlingen zijn onder andere: Dyslexie, pdd-nos, angststoornis, hoog sensitief, iq tussen de 70 en 80, stemmingsstoornis, klassiek autisme, ADHD, ODD, ADD, Syndroom van Asperger.

zelfvertrouwen dan leerlingen van het HAVO of vwo omdat ze vaak van nature minder intelligent zijn en dus ook altijd minder positieve reacties vanuit hun sociale omgeving hebben gehad. De tweede risicofactor die risicoleerlingen kwetsbaar maakt voor problemen met het zelfvertrouwen is psychische problematiek. Dit komt naar voren in het onderzoek van Spanje (2015). Uit haar onderzoek blijkt dat leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS) vaker te maken hebben met een verminderd zelfvertrouwen op school, omdat ze in het reguliere onderwijs steeds geconfronteerd worden met het feit dat ze anders zijn dan andere leerlingen. De reacties die zij ontvangen van medeleerlingen kunnen zorgen voor gevoelens van onbehagen en angst wat op zijn beurt weer een verminderd zelfvertrouwen tot gevolg heeft (Spanje, 2015). Daar komt bij dat er op de basisschool nog geen onderscheid gemaakt wordt in niveau wat ertoe leidt dat leerlingen die van nature minder intelligent zijn in de klas dagelijks geconfronteerd worden met leerlingen die veel beter presteren dan zij en ook dit kan leiden tot een verminderd zelfvertrouwen op school (Spanje, 2015). Tot slot is er een derde factor die de kwetsbaarheid van risicoleerlingen voor een verminderd zelfvertrouwen vergroot namelijk: leeftijd. Uit onderzoek uit onderzoek van Vermulst (Geciteerd in Vandemeulebroecke, van Crombrugge, Janssens & Colpin, 2006) blijkt dat ouders van leerlingen merken ook veranderingen in het zelfvertrouwen van hun kind tijdens de adolescentie. Bovendien wordt bij adolescenten vaker een verminderd zelfvertrouwen gerapporteerd dan bij volwassenen wat bevestigd dat het een kwetsbare doelgroep is (van Halen en Bosma, 1993).

De leeftijd van de risicoleerlingen blijkt tevens een risicofactor te zijn voor een verminderd welbevinden op school (Ben Zur, 2003). Uit onderzoek van Ter Bogt, van Dorsselaar & Vollebergh (2003) is gebleken dat kinderen het einde van de basisschooltijd als een zeer gelukkig periode ervaren. In dit onderzoek geven leerlingen hun welbevinden in deze periode gemiddeld een 8,6. Tijdens de middelbare school periode daalt dit cijfer echter met een half punt bij jongens en een vol punt bij meisjes. Hoewel zowel de jongens als de meisjes nog steeds een ruim voldoende scoren op de schaal 'welbevinden' is te zien dat de middelbare school toch een periode is waar het welbevinden van leerlingen afneemt (Ter Bogt, van Dorsselaar & Vollebergh, 2003).

Naast zelfvertrouwen en welbevinden is ook motivatie een veelbesproken probleem in het voortgezet onderwijs (NCR, 2014). In het Onderwijsverslag 2012/2013 staat beschreven dat Nederlandse leerlingen weinig gemotiveerd³ zijn om te leren in vergelijking met leerlingen uit andere Europese landen. Veel leerlingen lijken het recht op onderwijs voornamelijk als een plicht te ervaren (inspectie van onderwijs, 2013). Er wordt in de media ook regelmatig gesproken over de lage motivatie van middelbare school leerlingen, hierbij worden vooral de lagere niveaus van het vmbo geassocieerd met spijbelen, asociaal gedrag en lage motivatie (NRC, 2014). Dit komt overeen met uitkomsten van onderzoek van Van der Neut, Teurlings en Kools (2005) waarin docenten aangeven dat ze de vmbo leerlingen weinig gemotiveerd vinden voor het schoolse leven. Dat risicoleerlingen nog meer dan andere leerlingen kwetsbaar zijn voor een verminderde motivatie blijkt uit onderzoek van Mercer en Pullen (2005). In hun onderzoek komt naar voren dat veel stoornissen die bij risicoleerlingen voorkomen zoals ADHD, dyslexie en dyscalculie samengaan met een verminderde motivatie (Geciteerd in Groeneveld, 2005).

³ Met motivatie wordt in dit onderzoek de mate waarin leerlingen zich willen inzetten, concentreren, ordelijk en gedisciplineerd willen werken voor schooltaken bedoeld (Vorst, 2000).

De variabelen die hierboven zijn omschreven (zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie) hangen volgens Mulder (Geciteerd in van der Weijden, 2006) samen met schoolprestaties. Volgens hem zijn de leermotivatie van de leerlingen, het beeld van de opleiding, het geloof in eigen kunnen/zelfvertrouwen, het welbevinden op school en houding ten opzichte van school en onderwijs de belangrijkste factoren die verband houden met prestaties (van der Weijden, 2006). Voor al deze factoren geldt dat hoe positiever de leerling, des te hoger is de prestatie. Er is in dit onderzoek voor eerstejaars leerlingen gekozen, omdat bij deze groep de problematiek vaak te laat gesignaleerd wordt (Maneschijn, persoonlijke communicatie, 18-02-2016). De overgang van de basisschool naar de middelbare school is heel groot (van der Velde, 2007). Na acht jaar word je in een compleet nieuwe omgeving geplaatst met een andere manier van onderwijs, andere leerlingen en andere docenten. Ieder uur moet je van lokaal en van docent wisselen en dit kan voor veel verwarring zorgen. Juist in het eerste jaar kan dit voor leerlingen veel problemen opleveren en is het belangrijk om dit op tijd te kunnen signaleren zodat er tijdig hulp geboden kan worden (van der Velde, 2007).

Paragraaf 1.2: De Organisatie

Paragraaf 1.2.1: Wat is AOC Oost?

AOC Oost is een middelbare school instelling voor (voorbereidend) middelbaar beroeps onderwijs (AOC Oost, 2012). Leerlingen tussen de 12 en 17 jaar kunnen hier onderwijs volgen en de school verlaten met een vmbo en/of mbo diploma. Wat AOC Oost onderscheidt van andere middelbare scholen is dat het een groene school is. De school richt zich meer dan andere middelbare scholen op natuur, voeding en leefomgeving doordat leerlingen vanaf het eerste leerjaar groene praktijkvakken volgen. Dit houdt in: diervverzorging, bloem, plant en Verwerking Agrarische Producten (VAP) (AOC Oost, 2012). De combinatie van theorie met veel praktijk spreekt leerlingen vaak erg aan en veel leerlingen komen speciaal daarvoor naar AOC Oost (Wessels, W., Persoonlijke communicatie, 2016). De mbo opleidingen die te volgen zijn op AOC Oost zijn diervverzorging, voeding, natuur en groene ruimte, veehouderij, loonwerk, dierenartsassistentie, bloem en design, design en styling en paardenhouderij (AOC Oost, 2012). Deze opleidingen sluiten goed aan op de praktijkvakken van het vmbo van AOC Oost, maar kunnen ook gevolgd worden door leerlingen met een vmbo diploma van een andere middelbare school.

Paragraaf 1.2.2: Welke ondersteuning wordt er al geboden op AOC Oost?

Het ondersteuningsteam van AOC Oost bestaat uit een zorg coördinator, een schoolpsycholoog, een schoolwijk coach, leerlingbegeleiders, een jeugdarts, medewerkers van leerplicht, een stagiaire sociaal pedagogische hulpverlening (SPH) en een stagiaire toegepaste psychologie. Wanneer een leerling meer ondersteuning nodig heeft dan de mentor kan bieden, bijvoorbeeld door gebrek aan expertise of door gebrek aan tijd, meldt de mentor een leerling aan bij het ondersteuningsteam. De mogelijkheden voor extra ondersteuning zijn: leerlingbegeleiding, TOM klas en ondersteuning bij dyslexie. Tijdens de wekelijkse vergadering proberen de zorg coördinator, de schoolpsycholoog en de coördinator van de Traject Op Maat klas (TOM klas) een inschatting te maken welke ondersteuning het beste bij de leerling past.

Mentoren kunnen leerlingen aanmelden bij het ondersteuningsteam om verschillende redenen. Zo kan het gaan om sociale problematiek. Bijvoorbeeld leerlingen die problemen thuis hebben waardoor ze op school vastlopen, leerlingen die geen aansluiting vinden bij hun klasgenoten of leerlingen die zich niet gelukkig voelen op school. Deze leerlingen krijgen vaak leerlingbegeleiding. Dit is individuele begeleiding van een leerlingbegeleider. Het doel hiervan is om het welbevinden van

de leerling te vergroten door de leerling handvaten te bieden, zodat hij of zij zich op zijn gemak voelt op school, dat hij of zij weet hoe die zich moet gedragen in sociale situaties zodat de leerling normaal kan functioneren op school. Leerlingbegeleiders zijn vaak docenten die geen hulpverlenersachtergrond hebben. Wanneer zij vastlopen of niet meer weten hoe ze moeten handelen tijdens het begeleidingstraject kunnen ze terugvallen op de schoolpsycholoog die ze tips en adviezen geeft. De schoolpsycholoog vraagt ook onderzoeken en de rapportages aan bij externe organisaties zoals mediant en ambiq. Wanneer het gaat om problematiek in de thuissituatie wordt de schoolwijk coach erbij betrokken die de problematiek verder oppakt met het gezin. Het kan ook gaan om problematiek op school. Zo kan het voorkomen dat leerlingen zich erg slecht kunnen concentreren in de klas, of dat ze helemaal niet gemotiveerd zijn voor school. Deze leerlingen krijgen ondersteuning in de 'Traject op maat klas' (Tom-klas). Leerlingen die veel moeite hebben met plannen en organiseren en met het bewaken van structuur kunnen ook hulp krijgen in de Tom-klas. Het doel hier is om leerlingen te leren hoe ze het meest effectief kunnen leren, hoe ze moeten plannen en organiseren en hoe ze structuur kunnen aanbrengen in hun dagen. Het verschilt per leerling hoeveel tijd ze in de TOM-klas doorbrengen. Sommige leerlingen hebben voldoende aan een kwartier in de week waarin ze samen met hun begeleider het schoolwerk plannen en een andere leerlingen hebben behoefte aan een uur in de week waarbij ze ook hulp krijgen bij bijvoorbeeld het schrijven van samenvattingen.

Naast de leerlingbegeleiding en de TOM klas wordt er ondersteuning geboden aan dyslectische leerlingen. Als nog niet bekend is of er sprake is van dyslexie worden er testen afgenomen om in te schatten of er mogelijk sprake is van dyslexie. Wanneer er wordt verwacht dat er sprake kan zijn van dyslexie wordt het advies aan de ouders gegeven om aanvullend onderzoek te laten doen. Als een leerling al wel een dyslexie verklaring heeft kan hij of zij extra ondersteuning krijgen met Claroread, een dyslexie softwareprogramma waarbij teksten uit lesboeken gedigitaliseerd en voorgelezen kunnen worden (Woordhelder, 2015). Het programma biedt ook ondersteuning bij het schrijven van teksten, omdat er een spellingscontrole op zit. Ouders moeten deze software zelf bekostigen voor hun kind.

Paragraaf 1.3: Onderzoeksvraag

AOC Oost wil hun ondersteuning graag meer specificeren en sneller de kern van het probleem signaleren. Het is daarbij van belang om te weten welke problematiek veel voorkomt bij de leerlingen en of er een samenhang is tussen bepaalde variabelen. Om die reden wordt er in dit onderzoek gekeken of een verminderd zelfvertrouwen, een verminderde motivatie en een verminderd welbevinden vaak voorkomt bij risicoleerlingen op deze school. Daarnaast wordt er gekeken of er eventueel sprake is van een samenhang tussen de verschillende variabelen en of er een samenhang is met hun schoolprestaties. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: Is er samenhang tussen zelfvertrouwen, welbevinden, motivatie en de schoolprestaties van eerstejaars risico leerlingen op het AOC Oost in Enschede in de periode februari 2016 tot juni 2016?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden wordt er onderscheidt gemaakt in de volgende deelvragen:

Deelvraag 1: Hoe scoren de risicoleerlingen van AOC Oost op schaal zelfvertrouwen⁴?

Deelvraag 2: Hoe scoren de risicoleerlingen op welbevinden⁵?

⁴ De schoolvragenlijst die bij de leerlingen wordt afgenomen bevat een schaal zelfvertrouwen

⁵ De schoolvragenlijst die bij de leerlingen wordt afgenomen bevat een schaal welbevinden

Deelvraag 3: Hoe scoren de risicoleerlingen op motivatie?⁶

Deelvraag 4: Wat zijn de gemiddelde schoolcijfers per opleidingsniveau (vmbo-b, vmbo-k, vmbo-g) van de risicoleerlingen op proefwerken overhoringen in het tweede kwartiel van het schooljaar 2015/2016 op school?

Deelvraag 5: Is er sprake van een samenhang tussen zelfvertrouwen en welbevinden bij risicoleerlingen op het AOC Oost?

Deelvraag 6: Is sprake van een samenhang tussen zelfvertrouwen en motivatie bij risicoleerlingen op AOC Oost.

Deelvraag 7: Is er sprake van een samenhang tussen motivatie en welbevinden bij risicoleerlingen op AOC Oost

Deelvraag 8: Is sprake van een samenhang tussen zelfvertrouwen en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

Deelvraag 9: Is sprake van een samenhang tussen welbevinden en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

Deelvraag 10: Is er sprake van een samenhang tussen motivatie en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

Paragraaf 1.4: Doelstellingen

AOC Oost streeft er naar om een school te zijn waar leerlingen zich gelukkig voelen, waar ze de ruimte hebben om te groeien, zichzelf te ontwikkelen en waar ze gemotiveerd raken om het beste uit zichzelf te halen. Wanneer dit niet vanzelf gaat door psychische, sociale of schoolse problematiek wil AOC Oost zo goed mogelijk ondersteuning bieden aan deze leerlingen. Volgend schooljaar 2016-2017 zijn er meer aanmeldingen voor eerstejaarsleerlingen dan AOC Oost ooit heeft gehad en dat leidt ook tot een record aantal eerstejaars risicoleerlingen. Hierdoor zal het moeilijker worden om te signaleren wanneer leerlingen vastlopen of wanneer zich niet gelukkig voelen op school. Resultaten uit dit onderzoek kunnen ervoor zorgen dat het ondersteuningsteam beter weet welke problematiek veel voorkomt bij de doelgroep en of er een samenhang is tussen verschillende variabelen. Het is voor AOC Oost van belang om dit te weten zodat problemen eerder gesignaleerd worden en er tijdig hulp geboden kan worden. Als uit dit onderzoek blijkt dat er veel problemen voorkomen in het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie van risicoleerlingen kan AOC Oost overwegen om extra ondersteuning te organiseren gericht op het verhogen van deze variabelen door bijvoorbeeld sociale vaardigheidstrainingen of faalangsttrainingen. Ook zou de school zich kunnen richten op het verhogen van de motivatie van leerlingen door meer aandacht te besteden aan het toekomstperspectief. Als blijkt dat er sprake is van een onderlinge samenhang tussen de variabelen of dat er een samenhang is tussen de variabelen en de schoolprestaties van de leerlingen is het ook belangrijk dat de ondersteuning hierop aangepast wordt. Wanneer een leerling aangemeld wordt met slechte schoolcijfers en uit dit onderzoek blijkt dat er een sterke samenhang bestaat tussen de schoolprestaties en het zelfvertrouwen is het belangrijk om samen met de leerling te onderzoeken of de slechte schoolprestaties voortkomen uit een gebrek aan capaciteit of door een gebrek aan zelfvertrouwen.

⁶ De schoolvragenlijst die bij de leerlingen wordt afgenomen bevat een schaal motivatie

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Dit hoofdstuk zal in paragraaf 2.1 begonnen worden met een toelichting van het begrip zelfvertrouwen en waarom zelfvertrouwen mee wordt genomen in dit onderzoek. In paragraaf 2.2 wordt er dieper in gegaan op het begrip welbevinden, in paragraaf 2.3 op het begrip motivatie en in paragraaf 2.4 op de schoolprestaties van de risicoleerlingen. Vervolgens komt in paragraaf 2.5 de onderlinge samenhang tussen de variabelen zelfvertrouwen, welbevinden, motivatie en schoolprestaties aan bod. Naar aanleiding hiervan wordt er een conceptueel model geschetst die de verwachte uitkomsten van dit onderzoek weergeeft. In paragraaf 2.7 worden de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek weergegeven en het hoofdstuk wordt afgesloten met paragraaf 2.8 waar kort de opzet van het onderzoek wordt toegelicht.

Paragraaf 2.1: Wat wordt er verstaan onder zelfvertrouwen?

Er worden zowel in de literatuur als in het dagelijkse taalgebruik veel verschillende begrippen gebruikt om het beeld dat iemand van zichzelf heeft te omschrijven (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2005). De meest voorkomende voorbeelden hiervan zijn zelfbeeld, eigenwaarde en zelfvertrouwen. De betekenis van deze begrippen zijn niet hetzelfde, maar ze liggen wel erg dicht bij elkaar en ze worden volgens Vialle, Heaven & Ciarrochi (2005) vaak door elkaar gebruikt. Om de verschillen tussen de verschillende begrippen te verduidelijken zal in deze paragraaf de betekenis van de begrippen worden toegelicht en zal er duidelijk gemaakt worden met welke definitie er verder in dit onderzoek gewerkt wordt.

Woolfolk (Geciteerd in Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2005) omschrijft zelfbeeld als het beeld dat individuen hebben van hun eigen vaardigheden, houdingen en gevoelens. Volgens Harter (1992) kan het zelfbeeld veranderen in de tijd, maar verschilt het niet sterk per situatie. Dat zal voor dit onderzoek betekenen dat een leerling in het vierde leerjaar een ander zelfbeeld kan hebben dan dat hij in het eerste jaar had toen hij hier op school kwam, maar zijn zelfbeeld zal op school niet anders zijn dan thuis.

Een ander veel gebruikt begrip is Eigenwaarde. Eigenwaarde heeft te maken met het gevoel en de waarde die we hechten aan het zelfbeeld (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2005). Het heeft vooral te maken met hoe we ons voelen over onze sterktes en zwakheden. Een concreet voorbeeld hiervan is een leerling die niet goed kan voetballen. Wanneer hij zich daarvan bewust is heeft dat invloed op zijn zelfbeeld. Hij weet dat hij een slechte voetballer is, maar als hij voetballen onbelangrijk vindt zal zijn eigenwaarde niet lijden onder zijn slechte voetbalprestaties. Hij kan dan nog heel tevreden zijn met zichzelf en zich goed voelen over zichzelf zonder dat hij goed kan voetballen.

Het gevoel dat we hebben over onze sterktes en zwaktes kan op zijn beurt weer van invloed zijn op het vertrouwen dat we in onszelf hebben om te presteren in verschillende situaties, dit is het zelfvertrouwen (Weinberg&Gould, 2010). Het zelfvertrouwen kan, in tegenstelling tot het zelfbeeld, sterk per situatie verschillen en wordt beïnvloedt door eerdere ervaringen (Baaij, 2011). Als iemand bijvoorbeeld heel goed kan voetballen maar heel slecht is in wiskunde zal diegene meer zelfvertrouwen hebben op het voetbalveld dan tijdens een wiskunde toets.

Naar aanleiding van bovenstaande lijkt het er op dat zelfbeeld, eigenwaarde, zelfvertrouwen en sterk met elkaar samenhangen. Sterker nog, je zelfbeeld en je eigenwaarde bepalen je zelfvertrouwen (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2005).

Dit onderzoek richt zich enkel en alleen op het zelfvertrouwen van de leerlingen op school, omdat die informatie het meest relevant is voor AOC Oost. Er wordt om die reden gebruik gemaakt van de omschrijving die Vorst (2000) gebruikt in de schoolvragenlijst: Het geloof van een individu dat hij/zij in staat is om succesvol een bepaalde schoolse taak uit te voeren.

Paragraaf 2.2: Wat wordt er verstaan onder welbevinden?

Relevant voor dit onderzoek zijn drie soorten welbevinden die worden omschreven door Bohlmeijer & Bolier (2015). Zij maken onderscheid tussen emotioneel, psychologisch en sociaal welbevinden. Bij emotioneel welbevinden gaat het om de aanwezigheid van een positieve stemming en de afwezigheid van een negatieve stemming (Bohlmeijer & Bolier, 2015). Een voorbeeld stelling hiervan is "Ik vind het leuk om naar school te gaan". Bij psychologisch welbevinden gaat het vooral het hebben van een doel in het leven. Belangrijke onderdelen hiervan zijn: autonomie, het hebben van positieve relaties, zelfacceptatie en persoonlijke doelen. Het uiteindelijke doel bij psychologisch welbevinden is het verworden van een goed persoon (Bohlmeijer en Bolier, 2015). Zij geven in hun onderzoek aan dat het psychologisch welbevinden wordt verhoogd wanneer mensen activiteiten uitvoeren die ze belangrijk vinden en waarbij ze het gevoel hebben dat het een bijdrage levert aan het vervullen van belangrijke doelen. Tot slot heeft het sociaal welbevinden te maken met hoe een individu zich tot de maatschappij verhoudt en ermee in verbinding staat. Voor een positief sociaal welbevinden is het belangrijk dat iemand zich onderdeel voelt van de maatschappij en zich hiermee kan identificeren (Bohlmeijer & Bolier, 2015). Een voorbeeld stelling hiervan is "Ik vind dat de meeste klasgenoten prettig met mij omgaan". Alle drie de soorten vormen samen het totale welbevinden. In dit onderzoek wordt het welbevinden op school gemeten en wordt de beschrijving van het begrip welbevinden gebruikt die Vorst (2000) gebruikt in zijn schoolvragenlijst: de sociaal-emotionele houding ten opzichte van het schoolleven. Het gaat hier om de mate waarin leerlingen bevrediging ontleen aan het schoolwerk, aan de relaties met leerkrachten en medeleerlingen (Vorst, 2000).

Paragraaf 2.3: Wat wordt er verstaan onder motivatie?

Motivatie is een overkoepelende term voor alle processen die te maken hebben met de aanzet, de richting, de intensiteit en het volhouden van lichamelijke en psychische activiteiten (Zimbardo, 2013). Peetsma & van der Veen (2008) maken binnen het onderwijs onderscheid in drie categorieën die de motivatie van leerlingen bepalen namelijk: doelen, welbevinden en verwachtingen. Wanneer de drie categorieën optimaal zijn zal de motivatie van de leerlingen op school ook optimaal zijn. Bij de eerste categorie 'doelen' wordt de vraag: 'waarom doe ik dit?' beantwoordt. Mensen raken gemotiveerd om iets te doen wanneer zij het nut van de taak inzien. Als ze weten waarom ze iets doen, raken ze meer gemotiveerd (Deci et al., 1990., Peetsma & van der Veen, 2008). Bij de tweede categorie, 'welbevinden' gaat het erom dat leerlingen het belangrijk vinden om enige mate van welbevinden te behouden op school en niet alleen hoge cijfers willen halen. Tot slot zijn er twee soorten verwachtingen die een rol kunnen spelen bij de motivatie van leerlingen. Peetsma & Van der Veen (2008) omschrijven 'verwachtingen' als de mate waarin een leerling van zichzelf verwacht een bepaalde taak uit te kunnen voeren. Rotter (Geciteerd in Zimbardo, 2013) beschrijft dat het belangrijk is wat de leerling verwacht wat het gedrag zal opleveren en de waarde die hij of zij daaraan hecht (Zimbardo, 2013). Een leerling kiest er bijvoorbeeld voor om te gaan leren voor zijn toets in plaats van naar een feestje te gaan, omdat hij dan verwacht een goed cijfer te halen. Dit zorgt ervoor dat zijn ouders trots op hem zijn, en daar hecht hij veel waarde aan. In dit onderzoek gaat het om de motivatie van leerlingen op school en wordt er gebruik gemaakt van de omschrijving

dit Vorst (2000) geeft in zijn schoolvragenlijst: De mate waarin leerlingen zich willen inzetten, concentreren, ordelijk en gedisciplineerd willen werken voor schooltaken bedoeld (Vorst, 2000).

Paragraaf 2.4: Wat wordt er verstaan onder schoolprestaties?

Volgens AOC Oost zijn schoolprestaties de cijfers die de leerlingen hebben gehaald voor proefwerken en overhoringen. Voor dit onderzoek worden de resultaten van de leerlingen van het tweede kwartiel van het eerste leerjaar gebruikt. De schoolvakken waar naar gekeken wordt tijdens dit onderzoek zijn: Nederlands, Engels, wiskunde, rekenen, biologie, Natuur Scheikunde (NaSk), aardrijkskunde, geschiedenis, techniek, Beeldende vorming (BVO), gym, muziek, dier, bloem, plant, groen, Verwerking Agrarische Producten (VAP). Dit zijn alle vakken die de leerlingen volgen en alle leerlingen van alle niveaus volgen deze vakken. Leerlingen kunnen een score behalen van 1 tot 10 waarbij 1 de laagste score is en 10 het hoogst.

Paragraaf 2.5: Onderlinge samenhang tussen de variabelen

Paragraaf 2.5.1: Samenhang tussen zelfvertrouwen en schoolprestaties

Uit onderzoek van Valentine et al. (geciteerd in Baaij, 2011) kwam naar voren dat zelfvertrouwen invloed heeft op de keuzes die een leerling maakt, hoe volhardend de leerling is en hoeveel inzet een leerling wil tonen voor een bepaalde taak. Dit zou van invloed kunnen zijn op de schoolprestaties van de leerling. Een hoger zelfvertrouwen kan leiden tot een hogere inzet en dit kan in sommige situaties leiden tot hogere cijfers (Baaij, 2011). De samenhang tussen zelfvertrouwen en schoolprestaties komt duidelijker naar voren in de meta analyse van Haney en Durlak (geciteerd in Verschuere, 2007) waarin wordt gesproken van een causaal verband waarbij interventies die zijn gericht op het verhogen van het zelfvertrouwen een voorspellende factor zijn voor een verbetering op schoolprestaties. Er zijn daarentegen ook studies die minder overtuigd zijn over de samenhang tussen zelfvertrouwen en schoolprestaties zoals in het onderzoek van Vialle, W., Heaven, C.L.P., Ciarrochi, J. (2005). Hier wordt slechts een matige samenhang gevonden tussen zelfvertrouwen en schoolprestaties bij vmbo leerlingen. Het verschil in onderzoeksresultaten kan komen, omdat er in de onderzoeken veel verschillende termen gebruikt worden om het zelfvertrouwen te omschrijven (Jansen & Vonk, 2005).

Het zelfbeeld van leerlingen wordt volgens Rosenberg, Schooler & Schoenbach (1998) beïnvloedt door vergelijking van zichzelf met mede leerlingen. Ook kan het zelfvertrouwen worden beïnvloedt door eerdere ervaringen. Cijfers bieden leerlingen de kans om hun schoolprestaties met die van anderen te vergelijken en om terug te kijken op eerdere ervaringen. Daardoor kan verwacht worden dat schoolprestaties samenhangen met het zelfvertrouwen op school (Rosenberg, Schooler & Schoenbach, 1998). Ook kan de factor faalangst ook nog een rol spelen (Tielemans, 2001). Als een leerling lijdt aan faalangst zorgt dit ervoor dat leerling minder goed presteert dan hij/zij eigenlijk zouden kunnen op basis van zijn IQ (Tielemans, 2001). Faalangst kenmerkt zich door verschillende elementen. Nieuwenbroek & Ruigrok (2004) maakten de volgende indeling:

- Affectieve elementen zoals spanning, woede aanvallen en paniek.
- Gedragmatige elementen zoals uitstelgedrag en het vermijden van situaties.
- Cognitieve elementen zoals een gebrek aan zelfvertrouwen.

Een combinatie van deze drie elementen kan als gevolg hebben dat leerlingen onder hun niveau presteren op school alleen door faalangst (Nieuwenbroek & Ruigrok, 2004). Een gebrek aan

zelfvertrouwen is hier onderdeel van. Ook uit de resultaten van de SVL is gebleken dat er een zeer hoge negatieve samenhang is tussen zelfvertrouwen en faalangst (Vorst & Smits, 2000).

Paragraaf 2.5.2: Samenhang tussen zelfvertrouwen en welbevinden

Uit een onderzoek van Westerveld (2000) is gebleken dat de kwaliteit van het zelfbeeld invloed heeft op de manier hoe we het gedrag van anderen interpreteren. Een verklaring hiervoor wordt gevonden in de associatieve netwerktheorie van Bower (Geciteerd in Eling et al., 2013). Deze theorie is in eerste instantie opgesteld om de instandhouding van depressies te verklaren en toont aan dat informatie die overeenkomt met de stemming beter onthouden wordt dan informatie die niet stemmingscongruent is. Voor leerlingen zou dit in de schoolse context betekenen dat opmerkingen van medeleerlingen die het negatieve zelfbeeld bevestigen beter onthouden worden dan opmerkingen die niet overeenkomen met het zelfbeeld (Eling, 2013). Leerlingen krijgen hierdoor het idee niet gewaardeerd te worden wat vervolgens weer kan leiden tot een verminderd welbevinden (Balledux, 2003). Uit onderzoek van Zimmerman (Geciteerd in Stoel, Peetsma & Roeleveld., 2003) wordt bevestigd dat zelfvertrouwen samenhangt met welbevinden. Zij beweren: Hoe meer de leerlingen geloven in hun eigen kunnen, hoe hoger hun welbevinden is op school (Stoel, Peetsma & Roeleveld., 2003).

Paragraaf 2.5.3: Samenhang tussen welbevinden en schoolprestaties

Werknemers en leerlingen zullen alleen optimaal presteren in een stimulerende omgeving waar ze uitgedaagd worden en waar ze de ruimte krijgen om activiteiten uit te voeren die ze interessant vinden (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009). Voor het optimaal presteren op school moet een leerling volgens Balledux (2005) het naar zijn zin hebben op school, hij moet zich welkom voelen en zich op zijn gemak voelen. Alleen in een situatie waarin het welbevinden van een leerling hoog is kan hij ergens door geprikkeld worden. Hierdoor wordt hij uitgedaagd en zal hij meer gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor school waardoor de prestaties zullen verbeteren (Balledux, 2005).

Paragraaf 2.5.4: Samenhang tussen welbevinden en motivatie

Dienst Stedelijk Onderwijs van de gemeente Rotterdam (2005) benoemen in hun onderzoek dat het welbevinden op school een onmisbare factor is voor het verkrijgen van een hoge motivatie op school. Een leerling moet zich volgens hen op het gemak voelen op school en zich met de school kunnen identificeren (Dienst stedelijk onderwijs, 2005). Dat er samenhang is tussen welbevinden en motivatie komt terug in de behoeftetheorie van Maslow (Geciteerd in Mok, 1976).

Om deze theorie te verduidelijken wordt er gebruik gemaakt van onderstaande piramide:



Figuur 1: De behoeftenpiramide van Maslow. Verkregen via Wikipedia, door Didius, 2006, Verkregen via: https://nl.wikipedia.org/wiki/Piramide_van_Maslow. Dit bestand is gelicenseerd onder de Creative Commons-licentie, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.nl> Verstillende lettertype grootte

De eerste laag zijn de fysiologische behoeften. Volgens Maslow (Geciteerd in Mok, 1976) is dit het eerste waar mensen naar streven in het leven. Pas wanneer hier aan voldaan wordt kan iemand gaan streven naar de behoefte aan veiligheid. Dit komt tot stand wanneer iemand zich veilig voelt en geen angst voelt in zijn omgeving. In de westerse cultuur is deze behoefte voor bijna iedereen bevredigd. De derde laag in de piramide is de behoefte aan sociale participatie, hiermee wordt de behoefte aan vrienden, sociale contacten en een plek in de groep bedoeld, of terwijl; het welbevinden. Pas wanneer hieraan wordt voldaan kan gestreefd worden naar de volgende behoefte; die van erkenning en waardering. Hieronder vallen de verlangens naar kracht, prestaties, adequaatheid, zelfvertrouwen, zelfstandigheid en vrijheid (Mok, 1976). Een eerstejaars leerling zou zich volgens de behoefte theorie eerst veilig moeten voelen op school, zodat hij vervolgens kan streven naar sociale participatie en een plek in de groep waar hij of zij zich fijn voelt. Pas als dit is gelukt en het welbevinden op school hoog is kan hij of zij gemotiveerd zijn zich te richten op de schoolprestaties om zo te kunnen voldoen aan de behoefte van waardering en erkenning.

Paragraaf 2.5.5: Samenhang tussen motivatie en schoolprestaties

Uit onderzoek van Boekaerts (2003) is gebleken dat leerlingen minder gemotiveerd zijn om te leren wanneer ze van te voren al verwachten dat de resultaten tegen vallen (Geciteerd in Peetsma & van der Veen, 2008). Leerlingen zien zwakke prestaties vaak als het gevolg van onvoldoende bekwaamheid en verwachten hierdoor keer op keer te falen. Wanneer een leerling continu het gevoel heeft niet voldoende bekwaam te zijn doordat hij of zij lage cijfers haalt zal deze leerling ook niet gemotiveerd zijn om een de slag gaan voor dit vak, hierdoor zullen de prestaties achter blijven (Peetsma & van der Veen, 2008). Maar niet alle onderzoeksresultaten zijn zo overtuigend. Peetsma, Roeleveld en Stoel hebben in 2003 ook een onderzoek gedaan waaruit juist is gebleken dat de invloed van motivatie op schoolprestaties bij risicoleerlingen minder sterk is dan bij andere leerlingen en dat er soms zelfs sprake is van een negatief verband (Peetsma, Roeleveld en Stoel, 2003).

Uit onderzoek van Kuyper & Van der Werf (2003) blijkt dat het lage opleidingsniveau van de leerlingen mee kan spelen in hun motivatie. Leerlingen van lagere niveaus vinden het niet stoer om te zeggen dat ze gemotiveerd zijn om hoge cijfers te halen en durven dit op school niet te laten zien (Kuyper & Van der Werf, 2003). Dit heeft als gevolg dat leerlingen hun gedrag op school aanpassen door niet serieus op te letten in de les of hun huiswerk niet te maken. Hierdoor besteden ze minder tijd en aandacht aan de lesstof en dit kan een negatieve invloed hebben op de schoolprestaties (Kuyper & van der Werf, 2003).

Paragraaf 2.5.6: Samenhang tussen motivatie en zelfvertrouwen

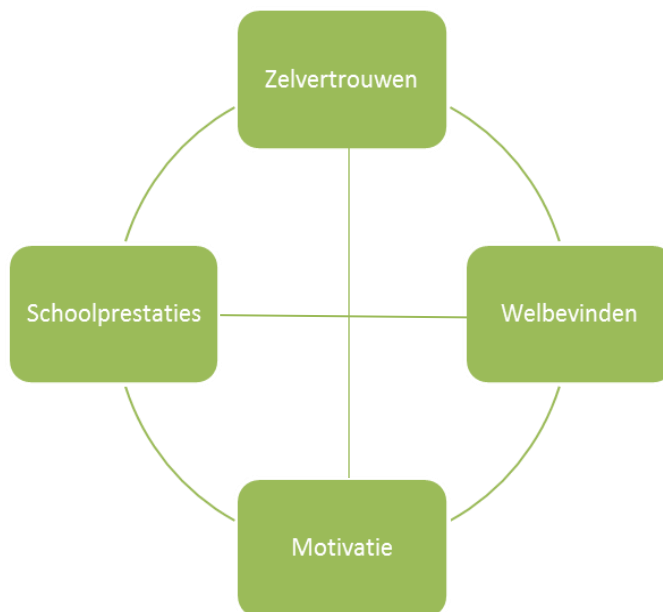
Bandura (1977) heeft onderzoek gedaan naar het effect van positieve feedback en daaruit bleek dat er wel een duidelijk verband is tussen de motivatie van leerlingen en hun zelfvertrouwen. In zijn onderzoek kwam naar voren dat het krijgen van positieve feedback hierin een belangrijke rol speelt. Het zou de perceptie van leerlingen over hun vooruitgang beïnvloeden, de motivatie ondersteunen en daarnaast het zelfvertrouwen vergroten (Bandura, 1977). In de handleiding van de SVL staat daarentegen beschreven dat er bij de normgroepen geen samenhang is gevonden tussen motivatie en zelfvertrouwen (Vorst & Smits, 2000).

Paragraaf 2.5.7: De invloed van sekse en etniciteit

Er kunnen meerdere factoren zijn die van invloed zijn op het zelfvertrouwen, de motivatie, het zelfvertrouwen en de schoolprestaties van leerlingen. Zo is uit onderzoek van Eccle, Wigfield, Harold en Blumenfeld (1993) gebleken dat jongens meer vertrouwen hebben in zichzelf bij de vakken rekenen en gym en dat meisjes meer vertrouwen in zichzelf hebben bij lezen en muzikale activiteiten. Ook blijken meisjes qua schoolprestaties hoger te scoren dan jongens op taalvakken en scoren jongens hoger op rekenen (Eccle, Wigfield, Harold en Blumenfeld, 1993). Ook etniciteit zou eventueel een rol kunnen spelen, in Nederland is hier echter nog weinig aandacht aan besteed (Baaij, 2011). Uit onderzoek is gebleken dat kinderen van niet-westerse herkomst minder goed presteren op school dan autochtone kinderen (Van der Veen & Meijnen, 2001). Dit is vooral voor de kernvakken: Taal, lezen en rekenen. In het boek van Karsten & Slegers (2005) staat beschreven dat Turkse en Marokkaanse leerlingen een hoger zelfvertrouwen hebben dan Nederlandse leerlingen (Karsten & Slegers, 2005). Baaij (2011) heeft in haar onderzoek uitgebreid onderzocht of er gesteld kan worden dat sekse en etniciteit een modererende rol hebben in de relatie tussen zelfvertrouwen, motivatie en schoolprestaties. Zij concludeert dat er voor beide factoren nog geen eenduidig antwoord gegeven kan worden. Omdat AOC Oost dit op dit moment niet relevant vindt en de onderzoeksgroep van dit onderzoek relatief klein is (N=46) zal er in de onderzoeksvragen geen onderscheidt gemaakt worden in sekse. Bovendien zullen de uitkomsten niet voldoende betrouwbaar zijn met een dergelijke onderzoeksgroep. Alle leerlingen hebben een Nederlandse nationaliteit waardoor er van verschil in etniciteit geen sprake is.

Paragraaf 2.6: Conceptueel model

Bovenstaande informatie kan als volgt weergegeven worden in een conceptueel model:



Figuur 2: Conceptueel model

In bovenstaand model wordt de verwachte samenhang weergegeven tussen de verschillende variabelen. Op basis van de literatuur wordt voor dit onderzoek verwacht dat er sprake is van een wederkerige positieve samenhang waarbij een lage score op de schaal zelfvertrouwen samenhangt met zowel een lage score op de schaal welbevinden als lage schoolprestaties. Daarnaast wordt er verwacht dat er een positieve samenhang is tussen motivatie, schoolprestaties en welbevinden waarbij een lage score op de schaal motivatie samenhangt met lage schoolprestaties en met een lage score op de schaal welbevinden. Er wordt geen samenhang verwacht tussen de motivatie van leerlingen en hun zelfvertrouwen.

Paragraaf 2.7: Hypotheses

Op basis van de theoretische achtergrond die is beschreven in voorgaande paragrafen en de resultaten die daaruit zijn voortgevloeid zijn de volgende hypothesen geformuleerd:

Hypothese 1: Meer dan de helft van de risicoleerlingen heeft een beneden gemiddeld zelfvertrouwen

Hypothese 2: Meer dan de helft van de risicoleerlingen heeft een beneden gemiddelde motivatie

Hypothese 3: Meer dan de helft van de risicoleerlingen heeft een beneden gemiddeld welbevinden

Hypothese 5: Er is sprake van een positieve samenhang tussen zelfvertrouwen en welbevinden bij risicoleerlingen op het AOC Oost

Hypothese 6: Er is sprake van een positieve samenhang tussen zelfvertrouwen en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

Hypothese 7: Er is sprake van een positieve samenhang tussen welbevinden en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

Hypothese 8: Er is sprake van een positieve samenhang tussen motivatie en welbevinden bij risicoleerlingen op AOC Oost

Hypothese 9: Er is sprake van een positieve samenhang tussen motivatie en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

Hypothese 10: Er is sprake van een positieve samenhang tussen motivatie en zelfvertrouwen bij risicoleerlingen op AOC Oost

Paragraaf 2.8: Opzet van het onderzoek

Om de deelvragen van dit onderzoek te beantwoorden wordt de Schoolvragenlijst (SVL) afgenomen bij alle eerstejaars risicoleerlingen. Door middel van deze vragenlijst wordt het zelfvertrouwen het welbevinden en de motivatie van de risicoleerlingen in kaart gebracht. Aan de hand van de gemiddelde schoolresultaten van het tweede kwartiel van de risicoleerlingen wordt onderzocht of er sprake is van een onderlinge samenhang tussen de verschillende variabelen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt er dieper ingegaan op de gebruikte onderzoeksmethode. In paragraaf 3.1 wordt begonnen met een onderbouwing en verantwoording van de methode. Vervolgens wordt in paragraaf 3.2 dieper ingegaan op de onderzoeksdoelgroep. Het gebruikte testinstrument wordt uitgebreid toegelicht en verantwoord in paragraaf 3.3. In paragraaf 3.4 wordt dieper ingegaan op de procedures. En tot slot wordt het hoofdstuk afgesloten met een toelichting van de analyses in paragraaf 3.5.

Paragraaf 3.1: Onderzoeksmethode

In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een kwantitatief onderzoek. De testafnames zullen plaatsvinden in de eerste week van het derde kwartiel, een week na de toets week. Per niveau worden de leerlingen tegelijkertijd getest. De leerlingen worden uit de klas gehaald tijdens mentor uur. De afname is digitaal en zal ongeveer 30 tot 45 minuten duren. Alle resultaten worden automatisch opgeslagen en met speciale inlog codes kunnen de resultaten per klas en per leerling bekeken worden. De schoolcijfers die de leerlingen hebben gehaald in het tweede kwartiel zullen worden gebruikt om een beeld te krijgen van de schoolprestaties van de leerlingen. Vervolgens zullen de resultaten ingevoerd worden in SPSS waar de scores worden geanalyseerd en waar de variabelen worden getoetst op samenhang.

Paragraaf 3.2: De onderzoeksdoelgroep

Alle risico leerlingen zullen worden getest dus er is sprake van een populatieonderzoek. De populatie van dit onderzoek bestaat uit 47 eerstejaars risicoleerlingen. Deze leerlingen zijn door de basisschool aangemeld als risicoleerling bij het AOC Oost. Alle overige leerlingen en leerlingen waarover inmiddels twijfel bestaat of ze wellicht ook het predicaat risicoleerling verdienen nemen niet deel aan het onderzoek.

Paragraaf 3.3: Het onderzoeksinstrument

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de schoolvragenlijst (SVL) (Vorst & Smits, 2000). Deze vragenlijst geeft een indicatie van de globale houding van een leerling ten aanzien van de school en zichzelf voor zover van belang voor het onderwijsleerproces. De test bestaat uit 3 hoofdschalen: Werkhouding, welbevinden en zelfvertrouwen. Een groot voordeel van het gebruik van deze vragenlijst is dat het heel specifiek op schoolse zaken gericht is. Het zelfvertrouwen en het welbevinden van leerlingen kan in verschillende omgevingen sterk verschillen. Voor dit onderzoek is het echter het meest belangrijk om te weten wat de samenhang is tussen zelfvertrouwen, prestaties en het welbevinden binnen de school. Daarnaast heeft deze test als voordeel dat hij digitaal afgenomen kan worden. Dit scheelt in kosten, materiaal en tijd. Bovendien heeft de test als mogelijkheid om voorgelezen te worden, wat een groot voordeel is voor dyslectische leerlingen of leerlingen met een taalachterstand. De leerling kan dan op het luidsprekertje klikken en dan wordt zowel de vraag als de antwoorden voorgelezen. Een ander voordeel van digitaal testen is dat de betrouwbaarheid van de resultaten wordt verhoogd omdat de testleider niet meer handmatig hoeft te scoren. Hierdoor worden er minder fouten gemaakt.

De leerlingen hebben de verkorte A- versie gemaakt van de SVL en die bestaat uit 100 vragen. De vragen worden in vaste volgorde afgenomen en er kunnen geen vragen overgeslagen worden. Het is een bewuste keuze om de verkorte versie af te nemen. In tegenstelling tot de klassieke versie van de SVL en de SAQI worden er geen vragen gesteld over het pesten en dit komt niet terug in de

deelvragen van dit onderzoek waardoor het op dit moment niet relevant is. De afname duur is korter waardoor de leerlingen hoeven zich minder lang te concentreren waardoor de kans groter is dat de antwoorden op de andere vragen betrouwbaarder worden.

Volgens de Cotan (2008) scoort de SVL een voldoende op betrouwbaarheid en uitgangspunten bij testconstructie. Een goede beoordeling op de kwaliteit van het testmateriaal, begripsvaliditeit, kwaliteit van de handleiding en op de normen. De SVL scoort een onvoldoende beoordeling op criteriumvaliditeit. De test scoort een onvoldoende op criteriumvaliditeit, maar de reden hiervoor is dat er geen onderzoek naar gedaan is. Criteriumvaliditeit heeft te maken met de voorspellende waarde van een test (Verhoeven, 2011). Dit zou betekenen wanneer de criteriumvaliditeit daadwerkelijk onvoldoende is dat de resultaten geen voorspellende factor zijn voor het zelfvertrouwen en het welbevinden in de toekomst. Dit vormt geen belemmering voor dit onderzoek want de intentie van het onderzoek is niet om het verloop van het zelfvertrouwen en het welbevinden te meten in de loop der jaren maar enkel om het in kaart te brengen en te onderzoeken of er sprake is van samenhang. Bovendien wordt er geen vervolgmeting gedaan waardoor de voorspellende factor niet van belang is.

De cronbachs alpha is een maat die de interne consistentie van een test of vragenlijst laat zien. Deze waarde kan variëren van 0 tot 1 waarbij een score van 0 duidt op helemaal geen homogeniteit tussen de items en een score van 1 duidt op perfecte homogeniteit tussen de items (Baarda, de Goede & van Dijkum, 2011). Een vragenlijst is bruikbaar bij een cronbachs alpha hoger dan 0,7. De cronbach's alpha van de samengestelde schalen liggen bij de A-versie van de SVL is voor de schaal 'motivatie' 0,86, voor de schaal 'welbevinden' 0,83 en voor de schaal 'zelfvertrouwen' 0,84 (Vorst, 2000).

De SVL bestaat uit 3 hoofdschalen. De eerste hoofdschaal is motivatie waarbij het gaat om de mate waarin de leerling zich denkt in te zetten voor het schoolwerk, de mate waarin de leerling zich meent te concentreren op zijn schooltaken en de mate waarin de leerling zich denkt in te zetten voor zijn huiswerk. De tweede hoofdschaal is welbevinden. Hierbij gaat het om de mate waarin de leerling tevreden is met de school, de mate waarin een leerling zich aanvaard voelt door medeleerlingen en docenten en hoe de relatie tussen de leerlingen en de docenten is. De laatste hoofdschaal is zelfvertrouwen. Hierbij gaat het om de mate waarin de leerling vindt dat hij zijn gedachten en gevoelens schriftelijk en mondeling onder woorden kan brengen, de mate waarin de leerling zegt vertrouwen te hebben in zichzelf wanneer er prestaties geleverd moeten worden op school en de mate waarin de leerling vertrouwen in zichzelf heeft om sociale situaties aan te gaan. Tot slot bevat de SVL nog een controle schaal waarin de mate waarin de leerling geneigd is om zichzelf in een (onrealistisch) daglicht te stellen bij zelfbeschrijving. De leerlingen kunnen tijdens het invullen van de test kiezen uit 3 antwoord mogelijkheden namelijk 'Dat is zo', 'dat weet ik niet' of 'dat is niet zo'

Volgens de handleiding van de SVL wordt er bij de interpretatie van de scores volstaan met de volgende indeling (Vorst, 2000):

- 1: (stanine 1+2): Zeer negatieve houding
- 2: (stanine 3): negatief houding
- 3: (stanine 4+5+6): neutraal
- 4: (stanine 7): Positieve houding
- 5: (stanine 8+9): Zeer positieve houding

Voor dit onderzoek worden deze scores zo geïnterpreteerd dat leerling met een score van 1 of 2 een beneden gemiddeld zelfvertrouwen, welbevinden of motivatie hebben, leerlingen met een score van 3 hebben een gemiddeld zelfvertrouwen, welbevinden of motivatie en tot slot hebben leerlingen met een score van 4 of 5 een boven gemiddeld zelfvertrouwen, welbevinden of motivatie.

Paragraaf 3.4: De onderzoeksprocedure

De eerste stap die genomen is voor dit onderzoek is om toestemming te verkrijgen van de ouders van de leerlingen om mee te werken aan dit onderzoek. De administratief medewerker van AOC Oost heeft een brief verzonden naar alle ouders van de risicoleerlingen. Hierin werd het doel van het onderzoek omschreven en ouders hadden de mogelijkheid om hun kind af te melden wanneer ze niet wouden dat hij/zij getest werd. De vragenlijsten werden digitaal per klas afgenomen in de bibliotheek op AOC Oost. Tijdens het mentoruur werden de desbetreffende leerlingen naar de bibliotheek gestuurd waar ze door de testleider werden opgevangen. Bij iedere computer lag een post it blaadje waar de naam van de site en de inlogcodes opgeschreven stonden. Na een korte toelichting over het doel van het onderzoek en wat er van de leerlingen werd verwacht konden ze zelfstandig aan het werk. Wanneer een leerling klaar was werd de ingevulde vragenlijst opgeslagen in het databestand en kon de leerling terug naar de klas. Het voordeel van deze digitale testen is dat er geen vragen overgeslagen konden worden.

Paragraaf 3.5: De Analyses

Voor de statistische analyses wordt gebruik gemaakt van Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20 (International Business Machines Company, 2011). De scores die behaald zijn op de hoofdschalen motivatie, welbevinden en zelfvertrouwen zijn vervolgens ingevoerd in een SPSS databestand samen met de gemiddelde schoolcijfers per leerling van het tweede kwartiel. Voor het beantwoorden van de vierde deelvraag 'Wat zijn de gemiddelde schoolcijfers per opleidingsniveau (vmbo-b, vmbo-k, vmbo-g) van de risicoleerlingen op proefwerken overhoringen in het tweede kwartiel van het schooljaar 2015/2016' is er als uitzondering voor gekozen om onderscheid te maken in de verschillende opleidingsniveaus. Er is hier voor gekozen omdat er erg grote verschillen zitten in de lesstof van de niveaus waardoor het niet vergelijkbaar is. Per niveau wordt er een totaal gemiddelde berekend van alle vakken samen en vanuit hier worden de analyses gedaan en de resultaten geïnterpreteerd. Er is voor dit onderzoek bij de eerste drie deelvragen gebruik gemaakt van een frequentie analyse. Er is gekozen voor een frequentie analyse en niet voor gemiddelden omdat het de vraag van de opdrachtgever was hoe vaak problematiek met deze variabelen voorkwam bij deze doelgroep en niet over de resultaten van de groep algeheel. Bij deelvraag vier tot en met 10 is er sprake van een bivariate analyse. Deze deelvragen worden getoetst met de spearman rang correlatie omdat er wordt gekeken of er een samenhang is tussen twee variabelen (Verhoeven, 2011). Er eenzijdig getoetst omdat er een positieve samenhang wordt verwacht tussen de variabelen. De hypothesen werden aangenomen wanneer RHO hoger is dan 0,2 en de p-waarde $<0,05$ dit is gebaseerd op de indeling van Baarda en de Goede (2011). Wanneer de p-waarde $<0,05$ berust de samenhang hoogstwaarschijnlijk op toeval en ook dan werd de hypothese verworpen. Er zijn een aantal missing values in het onderzoek bij de schoolprestaties van de leerlingen. Dit komt doordat niet alle praktijkvakken tegelijkertijd aan de leerlingen worden aangeboden waardoor niet alle leerlingen hier cijfers voor hebben gehaald in het tweede kwartiel. Er is voor dit onderzoek gekozen voor een pairwise deletion (Baarda & de Goede, 2011). Dit betekent dat de niet ingevulde velden niet mee zijn genomen in de analyse maar dat de rest van de cijfers en de vragenlijst van de desbetreffende leerling wel is gebruikt.

Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten

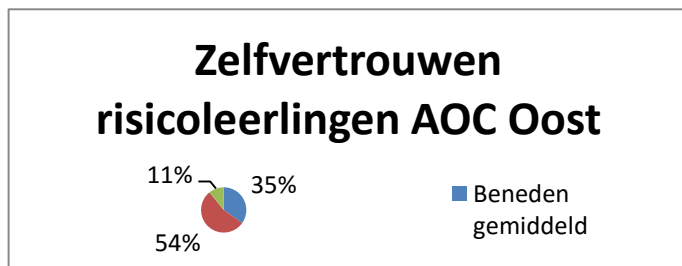
In paragraaf 4.1 zal begonnen worden met een toelichting over de uitvoering en de respons van het onderzoek, in paragraaf 4.2 worden de resultaten weergegeven die de risicoleerlingen hebben behaald op de schalen zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie. In paragraaf 4.3 wordt er een overzicht gegeven van de gemiddelde schoolcijfers van de leerlingen. In paragraaf 4.4 wordt de samenhang weergegeven tussen het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie van de risicoleerlingen. In paragraaf 4.5 wordt er gekeken naar de samenhang van deze variabelen met de schoolprestaties van de risicoleerlingen.

Paragraaf 4.1: De uitvoering en de respons

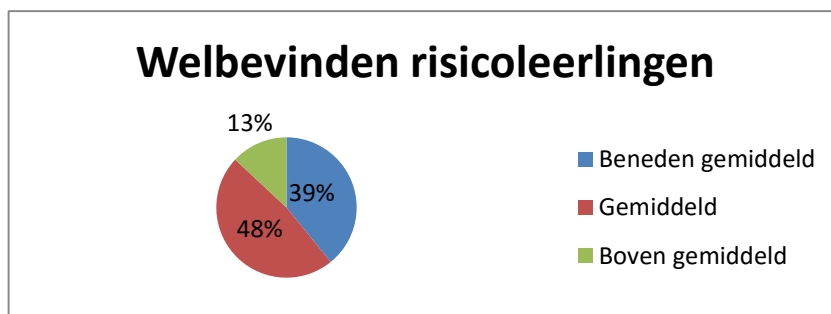
De uitvoering van het onderzoek verliep goed. Er waren duidelijke afspraken gemaakt met de mentoren over de tijden van de test afnames en alle mentoren hebben zich hier ook aan gehouden door de leerlingen op tijd naar de bibliotheek te sturen. Alles verliep volgens procedure. Het viel op dat vooral leerlingen uit de basis- en kaderklassen moeite hadden met de afnameduur van de test. Ze vonden het veel vragen, ondanks dat ze al de verkorte versie hadden gemaakt. Het was ook duidelijk dat een aantal leerlingen moeite had om de aandacht erbij te houden, dit uitte zich in onrustig gedrag waardoor ook andere leerlingen afgeleid werden. Er was hier een duidelijk verschil te zien met de leerlingen die gemengd niveau deden, zij konden zich zonder problemen de gehele afname konden concentreren in tegenstelling tot de leerling van basis en kader niveau. In totaal zijn er 49 risicoleerlingen en hiervan zijn er 46 getest. De drie leerlingen die geen test hebben ingevuld hadden verschillende redenen, van een leerling gingen de ouders niet akkoord met de afname, een leerling was afwezig wegens ziekte en een leerling heeft de test niet gemaakt wegens persoonlijke problematiek. Deze leerling zou te veel overprikkeld worden wanneer hij ook uit de klas moest om zo'n grote test te maken. In overleg met de mentor is besloten dat het in het belang van de leerling beter was om hem niet te testen. Doordat er geen vragen overgeslagen konden worden was de respons op de vragenlijst 100%. Bij de schoolcijfers van de leerlingen zijn er bij de groene praktijkvakken wel een aantal missing values, op vmbo b niveau zijn dit er voor het vak dier 18, voor het vak bloem 4, voor het vak groen 9 en voor het vak VAP 12. Op vmbo-k niveau zijn dat er voor het vak bloem 2, voor het vak dier 3, voor het vak plant 7, voor het vak groen 9 en voor het vak VAP weer 2 tot slot zijn er op het vmbo-g niveau voor het vak dier 2 missing values, voor het vak groen 2, voor het vak plant 1 en voor het vak VAP ook 1. Bij alle andere vakken hadden alle leerlingen gewoon cijfers gehaald. Dat er bij deze zoveel mistte kan verklaart worden doordat niet alle praktijkvakken aan alle leerlingen worden aangeboden ieder kwartiel, maar de leerlingen veranderen ieder kwartiel vak praktijkvak en daarin wisselen ze elkaar af.

Paragraaf 4.2: De resultaten op de variabelen zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie

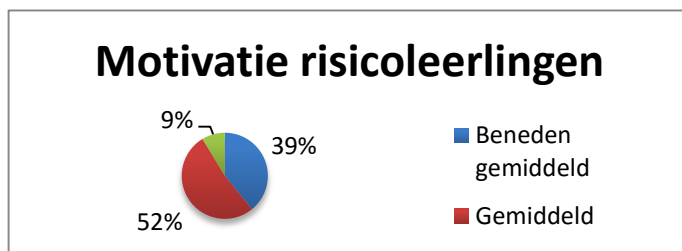
Om een goed beeld te krijgen van de resultaten van de risicoleerlingen op de schalen zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie is er in onderstaande cirkeldiagrammen per variabele de percentages van het aantal leerlingen weergegeven die een bepaalde score heeft gehaald.



Figuur 3: Resultaten van de leerlingen op de schaal zelfvertrouwen verdeeld in beneden gemiddeld, gemiddeld en boven gemiddeld



Figuur 4: resultaten van de risicoleerlingen op de schaal motivatie verdeeld in beneden gemiddeld, gemiddeld en bovengemiddeld



Figuur 5: resultaten van de risicoleerlingen op de schaal motivatie verdeeld in beneden gemiddeld, gemiddeld en boven gemiddeld

Paragraaf 4.3: De schoolresultaten van de leerlingen

Voor het beantwoorden van de vierde deelvraag wordt er in deze paragraaf dieper ingegaan op de schoolresultaten van de leerlingen. Leerlingen kunnen een score behalen van 1 tot 10 waarbij 1 de laagste score is en 10 het hoogst. Voor de interpretatie van deze schoolcijfers gebruiken we de verdeling van Peters (2009): 1=zeer slecht, 2= slecht, 3= ruim onvoldoende, 4= onvoldoende, 5= twijfelachtig, 6= voldoende, 7= ruim voldoende, 8= goed, 9= zeer goed, 10= uitmuntend. Voor dit onderzoek wordt er echter alleen onderscheidt gemaakt tussen onvoldoende, voldoende en goed. Waarbij een score van 1 en 2 overeenkomt met 'slecht' een cijfer van 3 tot en met 5 komt overeen met een 'onvoldoende'. Een score van 6 of 7 met een 'voldoende' en een score van 8,9 of 10 met een 'goed'. In onderstaande tabel worden de gemiddelde schoolcijfers van de leerlingen weergegeven van het tweede kwartiel en daarnaast worden de standaarddeviaties van de leerlingen gegeven.

Tabel 1: Gemiddelde schoolcijfers en (standaarddeviaties) van risicoleerlingen per vak per niveau

	Vmbo-B	Vmbo-K	Vmbo-G
Nederlands	6,9 (0,69)	6,7 (0,64)	7,2 (0,55)
Engels	7,2 (0,88)	7,4 (0,86)	7,9 (0,44)
Wiskunde	7 (0,73)	6 (1)	7,1 (0,76)
Rekenen	9 (1,3)	X	X
Biologie	7,2 (0,66)	6,5 (0,98)	7,4 (1,1)
NaSk	7 (0,94)	6,3 (1,1)	6,9 (0,58)
Techniek	8,1 (0,65)	7 (0,84)	7,6 (0,68)
Aardrijkskunde	6,7 (0,78)	6 (0,70)	6,3 (0,12)
Geschiedenis	6,3 (0,72)	7 (0,65)	7,4 (0,41)
Beeldende Vorming	7,3 (0,72)	7 (0,62)	7,6 (0,92)
Muziek	6,7 (0,98)	7,2 (0,92)	7,5 (0,57)
Gym	6,7 (0,75)	6,8 (0,61)	7,2 (0,92)
Bloem	7,6 (0,75)	7,3 (1,06)	7,5 (1,5)
Dier	6,2 (0,86)	6,5 (0,45)	5,8 (0)
Groen	7 (0,45)	7,2 (0,14)	7,2(0)
Plant	6,8 (0,48)	6,9 (0,63)	7,4 (0,85)
VAP	6,8 (0,48)	6,9 (0,62)	6,7 (0,12)
TOTAAL GEMM:	7,1	6,8	7,2

Op alle niveaus blijkt er bij het totaal gemiddelde een 'ruim voldoende' gescoord te worden. Op het vmbo-b niveau wordt er bij het vak dier het minst goed gescoord, namelijk een 'voldoende'. Op het vmbo-k niveau wordt er het minst goed gescoord op het vak wiskunde, ook een 'voldoende'. Op het vmbo- g niveau wordt er het minst goed gescoord op het vak dier, ook een 'voldoende'. De beste resultaten worden gehaald bij het vak rekenen voor vmbo-b, zij scoren hier een 'goed'. Het vmbo-k niveau doet het het best bij Engels met een 'ruim voldoende' en ook het vmbo-g niveau scoort het best op Engels met een 'goed'

Paragraaf 4.4 Samenhang tussen zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie

In deze paragraaf wordt de samenhang tussen het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie van de risicoleerlingen op het AOC Oost in Enschede weergegeven. Om de hypothese over samenhang te toetsen is er gebruik gemaakt van de spearman's rangcorrelatie. In onderstaande correlatie tabel worden de resultaten overzichtelijk weergegeven.

Tabel 2: Samenhang tussen het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie van risicoleerlingen aan het AOC Oost

Schaal	Spearman's RHO	Zelfvertrouwen	Welbevinden	Motivatie
Zelfvertrouwen	Correlation Coefficient	1,00	0,27	0,24
	SIG. (1-tailed)	.	0,04	0,06
	N	46	46	46
Welbevinden	Correlation Coefficient	0,27	1,00	0,61
	SIG. (1-tailed)	0,04	.	0,00
	N	46	46	46
Motivatie	Correlation Coefficient	0,24	0,61	1,00
	SIG. (1-tailed)	0,06	0,00	.
	N	46	46	46

De rangcorrelatie efficiënt kan volgens Baarda & de Goede (2011) als volgt worden geïnterpreteerd:

RHO= 0-0,2: Nauwelijks verband

RHO= 0,2-0,4: Zwak verband

RHO= 0,4-0,6: Redelijk verband

RHO= 0,6-0,8: Sterk verband

RHO= 0,8 of hoger: Zeer sterk verband

De hypothesen werden aangenomen wanneer RHO hoger is dan 0,2 en de p-waarde < 0,05. Wanneer de p-waarde < 0,05 berust de samenhang hoogstwaarschijnlijk op toeval en ook dan werd de hypothese verworpen.

Wat opvalt in tabel 7 is dat er redelijk sterke samenhang tussen de motivatie van risicoleerlingen en hun welbevinden op school (RHO= 0,6 p= 0, eenzijdig). Daarnaast is er een zwakke samenhang tussen het welbevinden van de risicoleerlingen en hun zelfvertrouwen (RHO= 0,27 P= 0,04, eenzijdig). In tegenstelling van wat er op basis van de literatuur werd verwacht is er verder geen significante samenhang gevonden tussen de verschillende variabelen.

Paragraaf 4.5: Samenhang tussen schoolprestaties en zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie

In deze paragraaf wordt er dieper ingegaan op de samenhang tussen de variabelen zelfvertrouwen, welbevinden en motivatie en de samenhang met de schoolprestaties van de risicoleerlingen. Zoals eerder benoemd wordt er voor de schoolprestaties onderscheidt gemaakt tussen de verschillende opleidingsniveaus. In onderstaande tabel wordt de correlatie weergegeven verdeeld over de verschillende opleidingsniveaus.

Tabel 3: Samenhang tussen de schoolprestaties, het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie van risicoleerlingen aan AOC Oost

Schaal	Spearman's RHO	Schoolprestaties Vmbo-B	Schoolprestaties Vmbo-K	Schoolprestaties Vmbo-G
Zelfvertrouwen	Correlation coefficient	0,36	0,21	,87
	Sig. (1- tailed)	0,03	0,24	0,17
	N	29	14	3
Welbevinden	Correlation coefficient	0,39	,21	1
	Sig. (1- tailed)	0,02	0,24	.
	N	29	14	3
Motivatie	Correlation coefficient	0,61	0,46	1
	Sig. (1- tailed)	0,00	0,05	.
	N	29	14	3

Wat opvalt in deze resultaten is de sterke samenhang tussen de motivatie van de risicoleerlingen en hun schoolprestaties ($RHO = 0,61$, $0,46$ $p = 0,0$, $0,05$, eenzijdig) Deze samenhang komt terug bij het vmbo-b en het vmbo-k niveau. Ook wordt er bij de vmbo-b leerlingen een significante samenhang gevonden tussen de schoolprestaties en het zelfvertrouwen ($RHO = 0,36$ $P = 0,03$, eenzijdig) en tussen de schoolprestaties en het welbevinden ($RHO = 0,39$ $P = 0,02$, eenzijdig). Dit komt bij de andere niveaus niet terug.

Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen

Met dit hoofdstuk wordt dit onderzoek afgesloten. In paragraaf 5.1 zullen de deelvragen stuk voor stuk beantwoord worden aan de hand van de resultaten uit dit onderzoek. In paragraaf 5.2 volgt de discussie en het hoofdstuk zal afgesloten worden met aanbevelingen voor AOC Oost en aanbevelingen voor vervolg onderzoek in paragraaf 5.3.

Paragraaf 5.1: Conclusie

Deelvraag 1: hoe scoren de eerstejaars risicoleerlingen van AOC Oost op de schaal zelfvertrouwen?

Om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden wordt er gekeken naar de resultaten die zij hebben behaald op de SVL. Hieruit kan geconcludeerd worden dat iets meer dan de helft van de risicoleerlingen van het AOC Oost een gemiddeld zelfvertrouwen heeft, van de andere helft heeft een grote meerderheid een beneden gemiddeld zelfvertrouwen. De hypothese dat meer dan de helft van de risicoleerlingen een beneden gemiddeld zelfvertrouwen heeft wordt hiermee verworpen. Toch is het percentage leerlingen met een beneden gemiddeld zelfvertrouwen wel dusdanig hoog dat het een aandachtspunt kan zijn om aan te werken in de toekomst.

Deel vraag 2: Hoe scoren de eerstejaars risicoleerlingen van AOC Oost op de schaal welbevinden?

Uit de resultaten van dit onderzoek bleek dat minder dan de helft van de leerlingen gemiddeld scoort op de schaal welbevinden, maar liefst 39 procent van de leerlingen scoort beneden gemiddeld wat betekent dat ze het niet naar hun zin hebben op deze school. De hypothese dat meer dan de helft van de leerlingen een beneden gemiddeld welbevinden heeft op school wordt hiermee verworpen. Maar ook nu geldt hetzelfde als op de schaal zelfvertrouwen, het percentage leerlingen met een beneden gemiddeld welbevinden is erg hoog.

Deelvraag 3: Hoe scoren de eerstejaars risicoleerlingen van AOC Oost op de schaal motivatie?

Ook op deze schaal wordt er niet heel overtuigend gescoord. Iets meer dan de helft van de risicoleerlingen is gemiddeld gemotiveerd. Van de andere helft is de grote meerderheid beneden gemiddeld gemotiveerd.

Wat opvalt is dat de percentages 'beneden gemiddeld, gemiddeld en boven gemiddeld' ongeveer gelijk verdeeld zijn bij de verschillende schalen.

Deelvraag 4: Hoe scoren de eerstejaars risicoleerlingen van AOC Oost op schoolprestaties?

Opvallend is dat de schoolprestaties van de risicoleerlingen erg hoog zijn. Alle totaal gemiddelden zijn volgens de interpretatie van Peeters (2009) 'ruim voldoende'. Er worden weinig onvoldoendes gescoord en bijna alle leerlingen van het vmbo-b niveau hebben een 10 voor rekenen op hun rapport. Dit haalt hun gemiddelde eind cijfer erg omhoog. De standaarddeviaties zijn vooral bij vmbo-g niveau erg hoog. Dit kan verklaard worden doordat er maar 3 leerlingen van dat niveau zijn getest. Daarnaast heeft maar een leerling van dat niveau een cijfer voor het vak dier en plant omdat die vakken niet voor elke klas elke periode terugkomen. Omdat er maar drie leerlingen van het vmbo-g niveau getest zijn kan er voor geen enkele deelvraag een betrouwbare conclusie getrokken worden over specifiek dit niveau.

Deelvraag 5: Is er sprake van een samenhang tussen zelfvertrouwen en welbevinden bij risicoleerlingen op het AOC Oost?

In tegenstelling tot wat er verwacht werd op basis van de literatuur blijkt er voor dit onderzoek geen sterke samenhang te zijn tussen het zelfvertrouwen en het welbevinden van eerstejaars risicoleerlingen van het AOC Oost in Enschede. Er wordt wel een zwakke significante samenhang gevonden er kan dus met enige voorzichtigheid gesteld worden dat er sprake is van enige samenhang tussen de variabelen zelfvertrouwen en welbevinden. De hypothese dat een laag zelfvertrouwen samenhangt met een laag welbevinden wordt dan ook aangenomen, maar de resultaten zijn niet overtuigend. Dit betekent dat wanneer AOC Oost besluit om de extra ondersteuning voornamelijk gaat richten op het verhogen van het zelfvertrouwen van de risicoleerlingen dat dit niet automatisch betekent dat het welbevinden ook zal toenemen. Dit betekent ook dat er een heel kleine kans is dat het beneden gemiddelde welbevinden van de risicoleerlingen niet voortkomt uit hun lage zelfvertrouwen.

Deelvraag 6: Is sprake van een samenhang tussen zelfvertrouwen en motivatie bij risicoleerlingen op AOC Oost.

Er is in dit onderzoek er geen samenhang gevonden tussen de motivatie van leerlingen en hun zelfvertrouwen. Daarmee wordt de zesde hypothese die stelt dat een lage motivatie voor school samenhangt met een laag zelfvertrouwen op school verworpen.

Deelvraag 7: Is er sprake van een positieve samenhang tussen motivatie en welbevinden bij risicoleerlingen op AOC Oost

Er blijkt een redelijk sterke samenhang te zijn tussen het welbevinden van risicoleerlingen en hun motivatie op school. Dit betekent dat wanneer AOC Oost de ondersteuning meer gaat richten op het verhogen van de motivatie dat er een grote kans is dat de motivatie van de risicoleerlingen ook toe zal nemen. De hypothese een verminderde motivatie samenhangt met een verminderd welbevinden hebben op school wordt daarmee bevestigd.

Deelvraag 8: Is sprake van een positieve samenhang tussen zelfvertrouwen en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

Op vmbo-b en vmbo-k niveau wordt er een zwakke positieve samenhang gevonden tussen de schoolprestaties van de risicoleerlingen en hun zelfvertrouwen. Dit zou betekenen dat er een kleine kans is dat wanneer AOC Oost de ondersteuning meer gaat richten op het verhogen van het zelfvertrouwen van de risicoleerlingen dat de schoolprestaties ook zullen verbeteren. Maar de samenhang is niet heel overtuigend.

Deelvraag 9: Is sprake van een positieve samenhang tussen welbevinden en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

Net als bij de vorige hypothese wordt er op vmbo-b niveau een samenhang gevonden tussen de schoolprestaties van de leerlingen en hun welbevinden. Dit wordt echter niet terug gevonden bij de hogere opleidingsniveaus. De hypothese dat leerlingen met een laag welbevinden ook cijfermatig slechter presteren wordt daarmee deels bevestigd.

Dat er vooral samenhang gevonden wordt bij het vmbo-b niveau kan verklaard worden doordat dat ook de grootste groep respondenten is. Van de gehele groep van 46 risicoleerlingen komen er maar liefst 30 van het vmbo-b niveau. Om die reden is er ook voor gekozen om geen onderscheid te maken tussen de niveaus, behalve bij de schoolprestaties.

Deelvraag 10: Is er sprake van een positieve samenhang tussen motivatie en schoolprestaties bij risicoleerlingen op AOC Oost

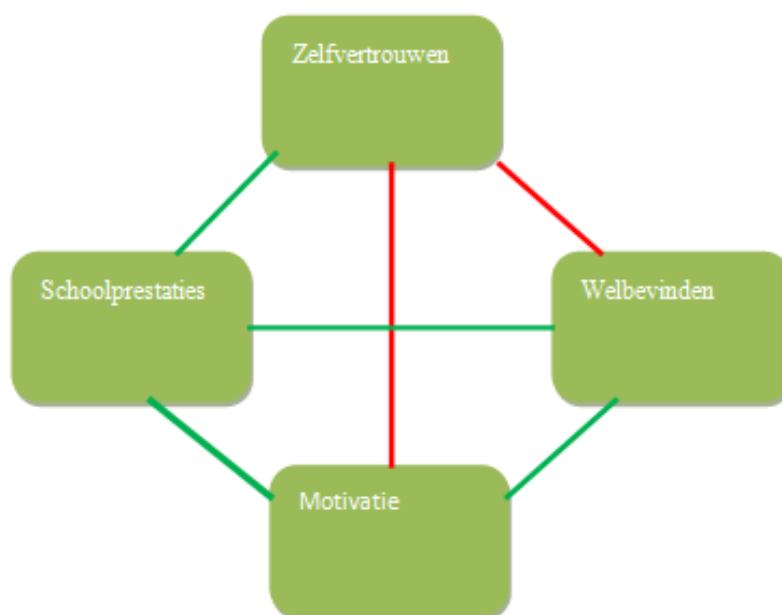
Er blijkt een redelijk sterk verband te zijn tussen de motivatie van leerlingen en hun schoolprestaties. De hypothese dat leerlingen met een verminderde motivatie ook cijfermatig minder goed presteren

wordt daarmee bevestigd.

Paragraaf 5.1.2: Beantwoorden van de hoofdvraag

Nu alle deelvragen beantwoordt zijn kan er ook een algehele conclusie worden getrokken waarmee er antwoord gegeven wordt op de hoofdvraag. De hoofdvraag die was opgesteld voor dit onderzoek is er samenhang tussen zelfvertrouwen, welbevinden, motivatie en de schoolprestaties van eerstejaars risico leerlingen op het AOC Oost in Enschede in de periode februari 2016 tot juni 2016? kan deels met 'ja' worden beantwoord. Er is een redelijk sterke positieve samenhang gevonden tussen de motivatie en het welbevinden van risicoleerlingen. Er een zwakke positieve samenhang gevonden tussen het welbevinden van de risicoleerlingen en hun zelfvertrouwen. Er is een sterke positieve samenhang gevonden tussen de schoolprestaties van de leerlingen en hun motivatie en een zwakke positieve samenhang tussen schoolprestaties en zelfvertrouwen en de schoolprestaties en het welbevinden. De hoofdvraag van dit onderzoek kan niet overtuigend met 'ja' worden beantwoord omdat een zwakke positieve samenhang niet heel overtuigend is om harde conclusies over te trekken, maar er is wel degelijk sprake van onderlinge samenhang.

In onderstaand figuur staan de resultaten van dit onderzoek nog eens concreet weergegeven. Een rode lijn tussen de variabelen staat voor 'geen samenhang' een groene lijn tussen de variabelen staat voor 'wel samenhang'.



Figuur 6: Onderlinge samenhang tussen de variabelen bij risicoleerlingen van AOC Oost

Paragraaf 5.2: Discussie

Er zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen bij de resultaten uit dit onderzoek. Uit de resultaten is gebleken dat er geen duidelijke samenhang bestaat tussen zelfvertrouwen en de andere variabelen terwijl dit op basis van de literatuur wel werd verwacht. Een oorzaak hiervan kan zijn dat het zelfvertrouwen van de leerlingen sterk per vak en per situatie kunnen verschillen. Meerdere onderzoeken tonen aan dat domeinspecificiteit bij cognitief zelfvertrouwen een betere voorspeller is van schoolprestaties dan een algemene meting van het zelfvertrouwen (Valentine et al., 2004). Dit betekent dat de resultaten betrouwbaarder zouden zijn als het zelfvertrouwen per vak gemeten zou zijn en niet het zelfvertrouwen in het algemeen. Dan was het een betere voorspeller geweest voor de schoolprestaties van dat specifieke vak.

Daarnaast viel het op dat veel leerlingen toch wat moeite met de afname duur van de test, zelfs bij de verkorte versie, ik merkte tijdens het observeren dat sommige leerlingen moeite hadden om hun aandacht erbij te houden. Ook viel het de leerlingen op dat een aantal vragen soms dubbel werden gesteld wat ten kostte ging van hun motivatie. De SAQI was achteraf misschien een geschiktere keuze geweest omdat deze test adaptief meet en dat daardoor de afnameduur vaak korter is. Daarnaast hebben de leerlingen minder het gevoel dat ze dubbele vragen aan het maken zijn. In eerste instantie leek de SVL beter aan te sluiten bij de onderzoeksvraag omdat de constructen welbevinden en zelfvertrouwen meer helder werden omschreven. Ook wordt er in de verkorte schriftelijke versie geen aandacht geschonken aan het construct 'pesten'. Dit onderwerp is niet relevant voor dit onderzoek waardoor de SVL een geschikter instrument leek. Echter bleek dat de digitale versie alsnog over 20 pest items beschikte. De resultaten van dit onderzoek zijn echter niet minder betrouwbaar en de constructen die voor dit onderzoek gemeten moesten worden zijn goed gemeten. De SAQI had misschien betrouwbare resultaten gegeven omdat de afnameduur korter was waardoor de leerlingen zich de hele testafname hadden kunnen concentreren.

Bij het interpreteren van de resultaten moet goed onthouden worden de conclusies alleen voor de risicoleerlingen geldt, het is niet duidelijk hoe het is gesteld is met het zelfvertrouwen, het welbevinden en de motivatie van de niet-risicoleerlingen. Het percentage van leerlingen dat beneden gemiddeld scoort lijkt erg hoog maar het betekent ook dat 65% van de risicoleerlingen gemiddeld of boven gemiddeld zelfvertrouwen heeft. 61% van de risicoleerlingen heeft een gemiddeld of boven gemiddeld welbevinden en dat 61% van de risicoleerlingen wel gemiddeld of boven gemiddeld gemotiveerd is. Dat het alleen de kleine groep risicoleerlingen (N=46) is die in dit onderzoek zijn meegenomen zorgt er meteen voor dat er met enige voorzichtigheid naar de gevonden samenhang gekeken moet worden. Vooral bij de variabelen waar alleen een zwakke samenhang werd gevonden is de betrouwbaarheid in twijfel te trekken. Vervolg onderzoek zou hier meer duidelijkheid over kunnen geven. Tot slot zijn de schoolcijfers van de leerlingen een discussie punt. Alleen de leerlingen van vmbo-b niveau volgen het vak rekenen, hier hebben ze bijna allemaal een 10 voor gehaald wat het gemiddelde erg omhoog haalt. Ook het vak dier en plant hebben een vrij hoog aantal missing values omdat het vak niet ieder kwartiel aan elke klas wordt gegeven. In het tweede kwartiel hebben nog niet alle leerlingen cijfers voor deze vakken gekregen.

Paragraaf 5.3: Aanbevelingen

Paragraaf 5.3.1: Aanbevelingen voor de organisatie

Uit de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat een groot deel van de risicoleerlingen zowel op motivatie, als op welbevinden als op zelfvertrouwen beneden gemiddeld scoren. Er bleek een redelijk sterke samenhang te zijn tussen motivatie en de schoolprestaties en de motivatie en het welbevinden van de risicoleerlingen. Zelfvertrouwen bleek een variabele te zijn die het meest op zich zelf stond en waar enkel een zwakke samenhang mee gevonden werd. Hierdoor wordt er verwacht dat het voor AOC Oost het meest effectief is om zich te richten op verhoging van de motivatie van de risicoleerlingen. Met als doel dat dan ook het welbevinden en de schoolprestaties zullen verbeteren.

Om de motivatie van leerlingen te verhogen helpt het als leerlingen een gevoel hebben van autonomie (Bohlmeijer en Bolier, 2015). Een gevoel van autonomie kan ontstaan door leerlingen zelf een werkvorm te laten kiezen waarmee ze actief met de stof bezig zijn. Een concreet voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld dat een docent de leerlingen laat kiezen tussen het schrijven van een verslag of het geven van een presentatie willen geven. Voor beide onderdelen moeten ze zich verdiepen in de lesstof maar hun gevoel van autonomie zal verhogen omdat ze zelf de keuze hebben, hierdoor zal ook de motivatie van de leerlingen verhogen. Wat AOC Oost heel goed doet is om leerlingen tijdens de AVO vakken zelf het werktempo en de volgorde van het werk te laten bepalen. Momenteel gebeurt dit alleen nog in de eerste twee leerjaren en alleen het vmbo-b niveau. Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek wordt ook aangeraden om dit in te voeren voor het vmbo-k en het vmbo-g niveau. Leerlingen zullen hierdoor meer gevoel van autonomie ervaren waardoor hun motivatie zal toenemen.

Aan het begin van dit schooljaar hebben alle leraren een studiedag gehad onder leiding van Martie Slooter. Hier is uitgebreid het belang van differentiatie tijdens lessen aan bod gekomen. Dit blijft een belangrijk speerpunt in het passend onderwijs, het kunnen inspelen op de individuele behoeften van de leerlingen (Slooter, 2009). Iedere leerling is anders en ook iedere leerling heeft andere behoeften tijdens de les. Concreet ingestelde leerlingen hebben volgens Ebbens (2009) meer moeite met werkvormen waarbij de docent hoofdzakelijk zelf aan het woord is. Dit komt omdat leerlingen van deze leeftijd vaak nog een zwak voorstellingsvermogen hebben. De motivatie van deze leerlingen wordt verminderd door werkvormen waarbij de docent veel eenzijdig klassikaal lesgeeft (Ebbens, 2009). faalangstige leerlingen daarentegen hebben juist meer problemen met zelfstandig werken, zij hebben meer behoefte aan een stapsgewijs leerproces, dat gestructureerd verloopt (Ebbens, 2009). Een werkvorm die hier bijvoorbeeld bij zou passen, is klassikaal lesgeven met veel ruimte voor onderlinge interactie. Concreet kan dit betekenen om te werken met een spelvorm als 'wat gebeurt er als...' De docent geeft bij deze werkvorm eerst klassikale uitleg en stelt daarna de vraag 'wat zou er gebeuren als...' de leerlingen moeten dan antwoord geven en hun antwoord ook onderbouwen. Op deze manier check de of de kennis goed is overgekomen en of ze het kunnen toepassen in praktische situaties. Toch geef je de leerlingen niet alle vrijheid maar is er wel ruimte voor interactie waardoor de aandacht minder snel verslapt.

Leerlingen vinden het fijn om een doel voor ogen te hebben zodat ze weten waar ze het voor doen. Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek wordt aanbevolen om binnen het ondersteuningsteam meer te gaan werken met de Mission Possible methodiek. Deze training is speciaal ontwikkeld voor o.a.; docenten in het voortgezet onderwijs, ib-ers, orthopedagogen, remedial teachers en onderwijsbegeleiders, psychologen, jeugdconselors, etc. en coaches met een interesse in oplossingsgericht werken. De docenten van AOC Oost die ook leerlingbegeleiders zijn hier niet specifiek voor opgeleid, ze hebben hun onderwijsbevoegdheid maar verder hebben ze weinig kennis over methodieken uit de hulpverlening. Verdere uitwerking van deze methodiek is terug te vinden in het evaluatieplan in bijlage 2.

Uit de resultaten van het onderzoek bleek dat een grote groep leerlingen een beneden gemiddeld zelfvertrouwen hadden (35%). Dit bleek niet samen te hangen met de andere factoren dus is het voor AOC Oost belangrijk om zich af te vragen of het relevant is om zich veel te richten op het verhogen van het zelfvertrouwen. Het aantal leerlingen met een beneden gemiddeld zelfvertrouwen is wel erg hoog daarom is het wel belangrijk dat er aandacht aan besteed wordt. Het kan een goede optie zijn om tijdens ouderavonden een voorlichting te geven aan ouders over het zelfvertrouwen van adolescenten en deze doelgroep leerlingen en wat de mogelijkheden zijn om dit zelfvertrouwen te verhogen. Op deze manier zijn ouders op de hoogte van de problematiek en kunnen ze zelf beslissen of het voor hun kind nodig is om actie te ondernemen. Het zou een interessante taak voor een toegepaste psychologie stagiaire zijn om een dergelijke voorlichting te ontwikkelen en uit te voeren.

Paragraaf 5.3.2: Aanbevelingen voor vervolg onderzoek

Voor eventueel onderzoek in de toekomst kan het interessant zijn om te bekijken of er een verschil te vinden is in de resultaten van risicoleerlingen vergeleken met niet-risicoleerlingen. Daarnaast was er tijdens dit onderzoek sprake van een ongelijke verdeeldheid tussen de opleidingsniveaus waardoor er zo min mogelijk onderscheidt is gemaakt. De meeste risicoleerlingen zijn vmbo-b leerlingen waardoor er met minder betrouwbaarheid uitspraken gedaan kunnen worden over de verschillen in resultaten in opleidingsniveaus en over de resultaten van de hogere opleidingsniveaus in het algemeen. Daarnaast wordt aangeraden om bij eventueel vervolg onderzoek de vernieuwde versie van de SVL af te nemen, de SAQI. Deze meet adaptief wat de afnameduur van de test zal verkorten. Tot slot is het belangrijk om bij volgend onderzoek actief toestemming te vragen van de ouders voor medewerking. In dit onderzoek is de fout gemaakt om passief toestemming te vragen. Ouders moesten hun zoon of dochter afmelden wanneer ze niet wouden dat hun kind meewerkte, dit is niet de goede manier van werken omdat het kan voorkomen dat de mail niet goed overkomt of dat mensen hem niet lezen.

Literatuur

- Baaij, C.J. (2011). *De relatie tussen cognitief zelfvertrouwen en schoolprestaties: Een studie naar de moderatorrol van sekse etniciteit en sekse*. (Master thesis, Universiteit van Amsterdam). Verkregen via: <http://dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=354482>
- Baarda, B., de Goede, M. (2011). *Basisboek statistiek met spss*. Noordhoff uitgevers
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
- Ballex, M. (2003) Werken aan welbevinden van kinderen. *De wereld van het jonge kind*, 30, 218-221. Verkregen via: http://tm.thiememeulenhoff.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2003/07_maart2003/jrg30-maart2003-ballex-observatie-instrument-werkenaanwelbevindenvankinderen.pdf
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67-79.
- Bohlmeijer, E., Bolier, L., (2015) *Handboek positieve psychologie*. Amsterdam. Uitgeverij Boom.
- Boekaerts, M. & Simons P. R. J. (2003). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Koninklijke, Van Gorcum.
- Bogt T ter, Dorsellaer S van, Volleberg W. (2003) *Psychische gezondheid, risicogedrag en welbevinden van Nederlandse scholieren*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Broeck van den, A., Vansteenkiste, M., Witte de, H., Lens, W., Andriessen, M. (2009) De zelfdeterminantietheorie: Kwalitatief goed presteren op de werkvloer. *Gedrag en Organisatie*, 22 (4), 316-334. Gedownload via <http://docplayer.nl/393698-De-zelf-determinatie-theorie-kwalitatief-goed-motiveren-op-de-werkvloer-1.html>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education; the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26 (3&4), 325-346.
- Didius (2006)., *De behoeftenpiramide van Maslow* [Tekening]. Verkregen via https://nl.wikipedia.org/wiki/Piramide_van_Maslow
- Dienst Stedelijk onderwijs. Gemeente Rotterdam (2005). Succes- en faalfactoren in het vmbo. Verklaringen voor schoolloopbanen in de regio Rotterdam 2003-2004. RISBO/Erasmus Universiteit.
- Ebbens, E., & Etteken, S. (2009). Effectief leren, basisboek. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eling, P., Eleman, A., Krabbendam, L. (2013). *Cognitieve neuropsychiatrie: een procesbenadering van symptomen*. Amsterdam. Uitgeverij Boom.
- Groeneveld, E. (2005). *Motivatatieproblemen op school: Samenhang*. Verkregen via: <http://www.motivatatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Samenhang>
- Halen, van, C.P.M. & Bosma, H.A. (1993). Zelfconceptieproblematiek bij adolescenten. *Kind en Adolescent*, 14 (3), 102-113. DOI: 10.1007/BF03060514.
- Harter, S., & Jackson, B. K. (1992). Trait vs. non-trait conceptualizations intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 209-230. Gedownload van: <http://link.springer.com/article/10.1007%2F00991652>
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Houtveen. A.A.M. & Van der Velde, V., m.m.v. Van Niekerk, J.C.A. (2011). *Opbrengst van taalbeleid: Eindrapportage pilots taalbeleid onderwijsachterstanden*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Huiskamp, F., (2014, 16 april) Rapport: Nederlandse leerlingen zijn niet gemotiveerd. *NRC handelsblad*. Geraadpleegd via: <http://www.nrc.nl/nieuws/2014/04/16/rapport-nederlandse-leerlingen-zijn-niet-gemotiveerd>
- IBM Company [Apparatus and Software]. (2011). Armonk, New York, America.

- Inspectie van onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013* [Brochure]. Gedownload van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2014/onderwijsverslag-2012-2013.pdf>
- Jansen, D. & Vonk, R. (2005). Contingente zelfwaardering: Betrouwbaarheid en validiteit van de Nederlandse globale en domein specifieke contingentieschaal. *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie en haar grensgebieden*, 60, 1-14. DOI. 10.1007/BF03062338
- Karsten, S., Slegers, P., (2005) *Onderwijs en ongelijkheid: Grenzen aan de maakbaarheid?* Apeldoorn: Garant Uitgevers
- Kuyper & Van der Werf (2003) Beter dan gemiddeld?! Liever niet. *Didaktief*, 8.
- Mok, M., (1976) *Motivatie en persoonlijkheid*. Wouter Duijts N.V., Alphen aan de Rijn.
- Ministerie van OCW, (2014). Passend onderwijs voor elk kind. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>
- Morgen is groen bij AOC Oost. (2012). Geraadpleegd op: <http://www.aoc-oost.nl/over-aoc-oost/>
- Neut, I. van der, Teurlings & C., Kools, Q. (2005). Inspelen op leergedrag van vmbo-leerlingen. Tilburg: IVA.
- Nieuwenbroek, A., Ruigrok, J. (2004). *Handboek faalangsttraining*. Uitgeverij Quirijn.
- Peetsma, T., van der Veen, I., (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie van vmbo-leerlingen* (SCO-rapport nr. 804). Universiteit van Amsterdam. Gedownload van: <http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl/rapporten/pdf/sco804.pdf>
- Peters, M., (2009). *Je kind krijgt een rapport*. Verkregen via: <http://www.anababa.nl/school/basisschool/beoordeling/rapport>
- Rijksoverheid. (2015). *Bekostiging passend onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/bekostiging-passend-onderwijs>
- Rooijen van, K., Zoon, M (2012). *Risicofactoren voor onderwijsachterstanden*. Verkregen via http://www.nji.nl/nl/Risicofactoren_Onderwijsachterstanden.pdf
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1998). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018. DOI: 2095720
- Samenwerkingsverband 2302, (2015). *De onderwijsleersituatie centraal- Ondersteuningsplan 2015-2016, versie 2.1* [Brochure]. Gedownload van <https://www.vo2302.nl/app/uploads/2015/05/141212-SWV-VO-2302-ondersteuningsplan-versie-2.1.pdf>
- Spanje, Van, A. (2015). *Autismespectrumstoornissen bij kinderen en adolescenten*. Verkregen via: Kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie via: <http://www.kenniscentrum-kjp.nl/ouders/Stoornissen-1/Autisme-spectrum-stoornissen-1/Inleiding-4>
- Stoel, R., Peetsma, T. & Roeleveld, J. (2003). Stabiliteit en verandering in de samenhang tussen psychosociaal functioneren en schoolprestaties gedurende het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 80. 4-23. Gedownload van: http://www.vorsite.nl/content/bestanden/peetsma_roeleveld_etc_2003_01.pdf
- Slooter, M (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS uitgevers
- Tielemans, J (2001). *Psychodidactiek*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Vandemeulebroecke, L., Crombrugge van, H., Janssens, J., Colpin, H. (2006) *Gezinspedagogiek. Deel 2: Opvoedingsondersteuning*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- van der Velde, C. (2007) *Pubergids Autisme, een praktische handleiding*. Amsterdam. Uitgeverij nieuwezijds
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek: praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs (4^e druk)*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Verschueren, K., Koomen, H. (2007) *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Vialle, W., Heaven, C,L,P., Ciarrochi, J.(2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students. *The Australian journal of gifted education*, 14 (2), 39-

43. Gedownload van: <http://www.acceptandchange.com/wp-content/uploads/2011/08/vialle-heaven-ciarrochi-2005-jagu-relat-between-self-esteem-and-acad-achieve.pdf>
- Vorst, H.C.M., (2000) SchoolVragenLijst. Pearson
- Westerveld, H.J. (2000). *Kinderen en Adolescenten met ontwikkelingsstoornissen*. Maarssen: Reed Business.
- Weijden van der., (2006). *Welbevinden valt te regelen*: Een onderzoek naar het nemen van beleidsmaatregelen voor het welbevinden van leerlingen van een orthopedagogisch en didactisch centrum (opdc). (Doctoraalscriptie, Universiteit van Amsterdam) gedownload via: <http://dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=53221>
- Weinberg, R., Gould., D (2010) *Foundations of sport en exercise psychologie*. Human Kinetics publishers.
- Woordhelder (2015). *Productinfo- ClaroRead*. Verkregen via: <http://www.woordhelder.nl/productinformatie-claroread>.
- Zimbardo, P., Johnson, R., McCann, V. (2013) *Psychologie een inleiding*. Pearson benelux B.V.

Bijlagen:

Bijlage 1: Eigenwerkverklaring

Bijlage 2: Evaluatieplan

Bijlage 3: Vragenlijst SVL

Bijlage 4: Begeleidende brief aan ouders

Bijlage 5: Evaluatieformulier opdrachtgever

Bijlage 1: Eigenwerkverklaring

Ondergetekende: (Naam student)

Rianne Gerritsen

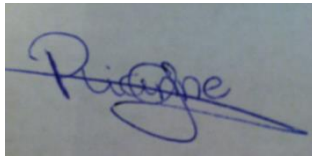
verklaart ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en daarom geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander,
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding
- 3) het verslag voor niet meer dan 5 % aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via SafeAssign (Blackboard).

Plaats: Enschede

Datum: 4-07-2016

Handtekeningen:



N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werkverklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in Art. 19 OER.

Bijlage 2: Evaluatieplan

Om de motivatie van de risicoleerlingen van AOC Oost te verhogen wordt er aanbevolen om meer structuur aan te brengen in de ondersteuning door gebruik te maken van de 'Mission Possible' methodiek.

Wat is de 'Mission Possible' methodiek?

'Mission Possible' is een oplossingsgerichte methodiek speciaal ontwikkeld voor jongeren tussen de 11 en de 18 jaar. Het programma bestaat uit elf taken of stappen, die jongeren kunnen helpen bij het vinden, stellen en behalen van doelen. 'Mission Possible' geeft in deze stappen ook handvaten voor het behouden van de motivatie om deze doelen te bereiken. 'Mission Possible' gaat uit van een eenvoudige theorie over motivatie die bestaat uit een drietal waarheden:

1. Om te willen veranderen moeten we voelen dat de verandering is wat wij willen en dat dit waarde voor ons heeft
2. We moeten vertrouwen hebben in onze mogelijkheid om te kunnen veranderen
3. We moeten onze vooruitgang kunnen waarnemen, we moeten in een gestaag tempo in de juiste richting bewegen.

Dit is het fundament van 'Mission Possible'. Adolescenten beslissen zelf welke doelen zij zichzelf willen stellen; de intrinsieke motivatie wordt hierdoor verhoogt, doordat hun keuzes direct gekoppeld zijn aan hun eigen doelen voor de toekomst. Dit grote doel wordt omgezet in een actie plan met kleine haalbare stappen. Om vertrouwen te krijgen in hun eigen mogelijkheden wordt er bij iedere stap terug geblikt in de behaalde doelen, hij gaat opzoek naar hulpbronnen en mensen die hem kunnen helpen bij het behalen van zijn doelen.

Door wie kan 'Mission Possible' worden toegepast?

Deze training is speciaal ontwikkeld voor o.a.; docenten in het voortgezet onderwijs, ib-ers, orthopedagogen, remedial teachers en onderwijsbegeleiders, psychologen, jeugdconselors, etc. en coaches met een interesse in oplossingsgericht werken. De methodiek van 'Mission Possible' is redelijk eenvoudig te begrijpen aan de hand van het handboek. Daarnaast is er ook een mogelijkheid om een tweedaagse basistraining te volgen in Haarlem. Na deelname aan deze basistrainingen zijn de deelnemers bekend met de methode 'Mission Possible' en de filosofie van het oplossingsgerichte model, hebben zij in oefensituaties leren werken met de methode, die in basis effectief leren toe te passen (individueel en in groepen). Deze training is erop gericht leerkrachten, ib-ers en andere zorgaanbieders de basisvaardigheden te bieden om deze met jongeren, collega's, ouders, enzovoorts toe te passen. Het kan ook een optie zijn om een toegepast psycholoog de basistraining te laten volgen en dit vervolgens toe te laten passen binnen AOC Oost door docenten en leerlingbegeleiders te ondersteunen met de methodiek.

Wat zijn de kosten van de 'Mission possible' methodiek?

De kosten voor de basistraining zijn 639 euro, alle deelnemers krijgen daar ook het handboek en het werkboek bij. De kosten voor het handboek alleen zijn 20 euro en voor het werkboek is 10 euro. Wanneer AOC Oost het te duur vindt om alle leden van het ondersteuningsteam op basistraining te sturen kan er ook voor gekozen worden om een toegepast psycholoog deze training te laten volgen. Hij of zij wordt de specialist binnen het ondersteuningsteam en kan de andere leden hierin vervolgens begeleiden.

Bijlage 3: Vragenlijst SVL

Afname

Vraag 1

Ik heb vaak voor de lol andere leerlingen geplaagd.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 2

Andere leerlingen hebben vaak heel vervelende dingen tegen mij gezegd.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 3

Op school houd ik me stil als anderen bezig zijn met pesten.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 4

Andere leerlingen schelden weinig op mij.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 5

Anderen op school zeggen vaak gemene dingen tegen mij.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 6

Vaak heb ik meegedaan met een andere leerling uit te schelden.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 7

Meestal gaan andere leerlingen prettig met mij om.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 8

Met andere leerlingen ga ik beleefd om.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 9

Ik heb samen met anderen wel eens een leerling heel erg gepest.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 10

Op school zeg ik weinig nare dingen over andere leerlingen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 11

Ik ben blij, dat ik op deze school zit.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 12

Ik maak mijn werk voor school vaak slordig.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 13

Ik kan het verhaal van een boek goed navertellen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 14

De meeste klasgenoten gaan leuker met elkaar om dan met mij.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 15

Ik vind het moeilijk de hele les mijn hoofd bij mijn werk te houden.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 16

Als ik een proefwerk gemaakt heb, denk ik meestal dat ik het wel goed gedaan heb.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 17

Ik vind sommige leraren/leraressen veel te streng.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 18

Ik durf best in een volle klas iets aan de leraar/lerares te vragen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 19

Ik kan gemakkelijk aan mijn huiswerk blijven werken.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 20

Ik word wel eens ongeduldig als ik lang moet wachten.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 21

Ik houd ervan mijn werk voor school goed te doen, ook al kost dat veel moeite.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 22

Als ik mijn mening moet geven, kan ik slecht uit mijn woorden komen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 23

Ik kan goed met mijn klasgenoten opschieten.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 24

In de klas zit ik vaak aan dingen te denken, die niets met de les te maken hebben.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 25

Vlak voordat ik een proefwerk krijg, ben ik bang dat ik door de zenuwen iets zal vergeten.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 26

De meeste leraren/leraressen gaan op een prettige manier met mij om.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 27

Ik vind het vervelend om voor de klas te moeten komen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 28

Als ik iets leuks wil gaan doen, maak ik eerst mijn huiswerk af.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 29

Ik ben altijd vriendelijk tegen al mijn klasgenoten, ook als ze onaardig zijn.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 30

Ik heb geen zin om naar school te gaan.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 31

Als ik het antwoord weet op een vraag, vind ik het moeilijk om het duidelijk te zeggen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 32

Ik vind dat we met aardige jongens/meisjes in de klas zitten.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 33

Bij de meeste lessen let ik goed op.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 34

Ik ben erg bang voor proefwerken.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 35

Sommige leraren/leraressen hebben geen geduld om mij iets uit te leggen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 36

Als ik namens mijn klas iets moet zeggen tegen de leraar/lerares, dan durf ik dat best.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 37

Ik heb een hekel aan huiswerk.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 38

Ik doe altijd direct wat me gevraagd wordt.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 39

De meeste vakken op school vind ik vervelend.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 40

Ik wil graag veel leren op school.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 41

Ik heb in deze klas weinig vrienden of vriendinnen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 42

Ik mis vaak iets van wat er tijdens de les gezegd wordt.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 43

Als ik mijn werk goed geleerd heb en ik krijg een beurt voor een cijfer, voel ik me meestal zeker van mezelf.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 44

Ik denk dat de meeste leraren/leraresen me heel goed helpen als ik moeilijkheden heb met het schoolwerk.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 45

Als een leraar/lerares boos op mij is voor iets dat ik niet gedaan heb, dan durf ik dat best te zeggen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 46

Ik begin meestal uit mezelf aan mijn huiswerk.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 47

Als mijn vrienden/vriendinnen iets doen wat niet mag, doe ik daar wel eens aan mee.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 48

Ik vind dat we op deze school genoeg leuke dingen doen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 49

Ik leer minder goed dan ik kan.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 50

Omdat ik moeilijk kan opschrijven wat ik denk, doe ik lang over mijn opstellen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 51

Ik kan tijdens de les goed stil zitten.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 52

Als de leraar/lerares zegt dat we een beurt krijgen voor een cijfer, dan ben ik bang dat ik het slecht zal doen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 53

Er zijn leraren/leraressen die heel slecht les geven.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 54

Ik vind het eng om een kamer binnen te gaan waar veel mensen zijn.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 55

Ik doe meestal heel weinig aan mijn huiswerk.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 56

Ik vind al mijn leraren/leraressen altijd heel aardig.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 57

Als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 58

Ik werk hard voor alle vakken om goede cijfers te krijgen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 59

Als ik iets in mijn eigen woorden op moet schrijven, dan lukt me dat wel.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 60

Als ik klasgenoten vraag of ze me willen helpen, dan zijn er genoeg die dat doen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 61

Bij een proefwerk ben ik meestal rustig en kan ik met aandacht werken.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 62

Bij de meeste leraren/leraresen voel ik me goed op mijn gemak.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 63

Als de leraar/lerares mij iets vraagt in de klas, voel ik me verlegen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 64

Als ik huiswerk heb, stel ik het zo lang mogelijk uit voordat ik eraan begin.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 65

Ik drijft wel eens mijn zin door als ik iets heel graag wil.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 66

Ik vind het best leuk op school.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 67

Aan hard werken voor school heb ik een hekel.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 68

Als de leraar/lerares mij iets vraagt wat ik weet, kan ik vlot en duidelijk antwoord geven.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 69

Ik word vaak gepest door anderen uit de klas.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 70

Tijdens de les kan ik goed mijn mond houden.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 71

Sommige leraren/leraressen zijn aardiger tegen anderen dan tegen mij.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 72

Als we in de klas met zijn allen ergens over praten, durf ik best te zeggen wat ik er van denk.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 73

Als ik mijn huiswerk maak, gaat het vaak maar langzaam.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 74

Ik ben altijd beleefd tegen volwassenen.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 75

Ik krijg slecht les op deze school.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 76

Ik vind het voor mijzelf belangrijk om naar school te gaan.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 77

Ik vind het gemakkelijk een verhaal zo te schrijven dat de leraar/lerares het begrijpt.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 78

Ik vind het leuk om met mijn klasgenoten om te gaan.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 79

Ik word in de klas snel afgeleid.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 80

Als we de cijfers terugkrijgen van een proefwerk, voel ik me erg zenuwachtig.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 81

Ik word verlegen als plotseling iedereen in de klas naar me kijkt.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 82

Ik besteed veel aandacht aan mijn huiswerk.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 83

Ik vertel wel eens een leugentje.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 84

Meestal heb ik plezier in het werk voor school.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 85

Ik vind van mezelf dat ik weinig mijn best doe op school.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 86

Als ik iets moet opschrijven, heb ik moeite om goede zinnen te maken.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 87

Ik voel me in de klas vaak eenzaam.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 88

Ik kan gemakkelijk de hele ochtend mijn aandacht bij het werk houden.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 89

Als ik mijn best heb gedaan, lever ik mijn werk in met een gevoel dat ik het wel voldoende heb gemaakt.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Vraag 90

Met de meeste leraren/leraresen kan ik goed opschieten.

- ☐ A. Dat is zo
- ☐ B. Dat weet ik niet
- ☐ C. Dat is niet zo

Bijlage 4: Begeleidende brief aan de ouders

Geachte ouders/ verzorgers,

Ik zal me eerst even kort voorstellen. Mijn naam is Rianne Gerritsen, ik ben vierdejaars studente aan de opleiding Toegepaste Psychologie aan het Saxion te Deventer. Afgelopen half jaar heb ik stage gelopen als leerlingbegeleider aan het AOC Oost in Enschede. Momenteel ben ik in opdracht van AOC Oost bezig met een onderzoek waarbij ik me richt op de samenhang tussen zelfvertrouwen, welbevinden en de schoolprestaties van leerlingen op deze school. Het doel van dit onderzoek is om erachter te komen op welke manier AOC Oost de ondersteuning nog beter kunnen laten aansluiten op de behoeften van de leerlingen. Voor dit onderzoek zal de School Vragenlijst (SVL) afgenomen worden. De leerlingen zullen hiervoor een korte vragenlijst invullen tijdens het mentor uur. De vragenlijst zal volledig anoniem ingevuld worden en de individuele resultaten zullen ook niet gepubliceerd worden.

Middels deze mail wil ik u vragen of u ermee akkoord gaat dat uw kind deelneemt aan dit onderzoek. Mocht u **niet** willen dat uw kind mee werkt aan dit onderzoek wil ik u vriendelijk verzoeken dit te laten weten **voor vrijdag 18 maart 2016** door te mailen naar onderstaand e-mail adres: rgerritsen@aac-oost.nl. Bij geen reactie ga ik ervan uit dat u akkoord gaat met de testafname. Mocht u nog vragen hebben kunt u ook altijd mailen naar hetzelfde e-mail adres.

Bij voorbaat dank,

Met vriendelijke groet,
Rianne Gerritsen

Bijlage 5: Evaluatieformulier opdrachtgever