



**rijksuniversiteit  
 groningen**

# Motivatie van leerlingen in groep 8 van verschillende etnische herkomst.

*Bachelorthesis ter afronding van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs (AOLB)  
aan de Rijksuniversiteit te Groningen.*

**door R. M. Groot**

Naam student: Robin Maaïke Groot  
Studentnummer: 2234564  
Eerste beoordelaar: Dr. R. Maslowski  
Tweede beoordelaar: E.S. Ritzema, MSc.  
Inleverdatum: 13 juni 2015  
Instelling: Rijksuniversiteit Groningen  
Faculteit: Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (GMW)  
Opleiding: Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

## Inhoud

Samenvatting .....	3
Abstract .....	4
1. Inleiding .....	5
2. Theoretisch kader .....	7
3. Methode.....	11
3.1 Respondenten en steekproef .....	11
3.2 Instrumenten en variabelen.....	11
3.3 Data-analyse .....	13
4. Resultaten .....	14
5. Discussie en conclusie.....	22
Literatuurlijst.....	24

## Samenvatting

Binnen dit onderzoek wordt gekeken in hoeverre motivatie verschilt voor kinderen wier ouders een verschillende herkomst hebben. De herkomstgroepen die meegenomen worden in het onderzoek zijn autochtone Nederlandse leerlingen, leerlingen wier ouders uit Suriname, Antillen of Molukken komen en leerlingen van wie de ouders uit Turkije of Marokko afkomstig zijn. Er is een steekproef getrokken van 9324 leerlingen uit groep 8 van wie de herkomst van een of beide ouders bekend is. Motivatie is gemeten aan de hand van twee dimensies: taakmotivatie en prestatie. Beide zijn gebaseerd op de dimensies taak (*mastery*) en ego (*performance*) uit Maehrs' model voor persoonlijke betrokkenheid (Maehr, 1984). De dimensie taakmotivatie bleek samen te hangen met de verschillende herkomstgroepen. Er is een verschil tussen de herkomstgroep Nederland en leerlingen uit de herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken en de score op de dimensie taakmotivatie. Hierbij geldt dat leerlingen uit herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken een hogere taakmotivatie hebben dan Nederlandse leerlingen. Ook de achtergrondvariabele schooladvies is van voorspellende waarde wat betreft taakmotivatie. Er werden geen verschillen gevonden tussen de herkomstgroepen, de achtergrondvariabelen en de scores op de dimensie prestatie. Ondanks het gevonden verschil in taakmotivatie bij de herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken is er in het algemeen geen significant verschil is gevonden in motivatie op basis van herkomst.

## Abstract

The present study examined to which extent motivation differs based on origin. The ethnic groups in the study are Dutch students, students whose parents originate from Surinam, the Antilles or the Maluku islands and students whose parents originate from Turkey or Morocco. A sample of 9324 sixth grade students in the Netherlands, from whom the origin of the parents was known, was investigated. A self-report questionnaire was used to measure students' motivation based on two scales: mastery and performance. The two scales are based on the scales task (mastery) and ego (performance) from Maehrs' personal investment model (Maehr, 1984). There is a difference between the Dutch students and students originating from Surinam, the Antilles or the Maluku islands on the scale task. This implies that students originating from Surinam, the Antilles or the Maluku islands score higher than their Dutch peers on the scale task. In addition, advised level of education was positively correlated with the scale task. No differences were found between the ethnic groups and the native Dutch group on the scale performance. Despite the difference between Dutch students and the students originating from Surinam, the Antilles or the Maluku islands on the scale task, students do not differ significantly in motivation based on their ethnic background.

## 1. Inleiding

Een multiculturele klas, die wordt gekenmerkt door diversiteit, lijkt de standaard klas te worden (Van Tartwijk, Den Brok, Veldman & Wubbels, 2008). Het is aan de leerkracht om te zorgen dat er geen wrijving ontstaat tussen de verschillende etnische en sociaal-culturele achtergronden (Weinstein, Tomlinson-Clarke, & Curran, 2004). Leerkrachten moeten zich bewust zijn van de speciale behoeften die leerlingen, op basis van hun culturele achtergrond, hebben. De leerkracht dient kennis te hebben van de verschillende culturele achtergronden binnen de klas en dient deze kennis in te zetten om een positieve sfeer in de klas te creëren (Wubbels, Den Brock, Veldman, & Van Tartwijk, 2006).

Volgens Trouw (2000) geven leerkrachten op zwarte scholen aan dat de sfeer in de klas niet deugt, dat de leerlingen niet gemotiveerd zijn en dat de leerprestaties onder de maat blijven. In verschillende onderzoeken (e.g. Steinmayr & Spinath, 2009; Hornstra, Van der Veen, Peetsma & Volman, 2013; Burnam, Kommarajy, Hammel & Nadler, 2014) is er een relatie gevonden tussen motivatie en academische prestaties van leerlingen. Echter, een variatie in motivatie is niet de enige verklaring voor wisselende leerresultaten (Walberg, Pascarella, Haertel, Junker, & Boulanger, 1982). Een andere factor die een deel van de variatie in leerprestaties van leerlingen verklaart is de sociaaleconomische en etnische herkomst (e.g. Maehr & Archer, 1987; Park & Sandefur, 2010; Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen, & Meijer, 2011). Motivatie is dus niet de enige factor maar wel een belangrijke factor wanneer gekeken wordt naar variatie in leerprestaties (Kremer & Walberg, 1981). In tegenstelling tot factoren als sociaaleconomische status en etnische herkomst, kan de leerkracht de motivatie van leerlingen wel beïnvloeden (Maehr & Archer, 1987). Uit onderzoek naar etniciteit en motivatie blijkt dat leerlingen uit minderheidsgroepen meer of evenveel gemotiveerd zijn als leerlingen uit de meerderheidsgroep (Van der Veen, Weijers, Dijkers, Hornstra, & Peetsma, 2014). Dit lijkt in strijd met wat leerkrachten aangeven in Trouw (2000).

Er is onderzoek gedaan naar motivatie en herkomst (e.g. Andriessen & Phalet, 2003; Andriessen, Phalet & Lens, 2006; Hornstra et al., 2013; Kuyper, 2010; Roeleveld et al., 2011). Uit deze onderzoeken komen verschillende relaties tussen motivatie en herkomst van de leerlingen naar voren; in sommige onderzoeken wordt er wel een verschil gevonden (e.g. Andriessen, Phalet & Lens, 2006) en in anderen niet (e.g. Hornstra et al., 2013). Binnen dit onderzoek wordt getracht de kennisbasis over motivatie en etniciteit verder uit te breiden en zo meer inzicht te geven in verschillen tussen minderheidsgroepen in Nederland.

Om te bepalen of de motivatie van minderheidsgroepen in Nederland verschilt met de motivatie van Nederlandse leerlingen, wordt onderzocht of de leerlingen, op basis van herkomst, van elkaar verschillen. Op basis hiervan luidt de onderzoeksvraag: *“In hoeverre is er verschil in motivatie van leerlingen in groep 8 wier ouders een Nederlandse of niet-westerse herkomst hebben en welke achtergrondvariabelen spelen hierbij een rol?”*.

Resultaten kunnen inzicht geven in interculturele verschillen in motivatie en kunnen gebruikt worden bij verder onderzoek naar motivatie en interculturele verschillen. Daarnaast wordt gekeken welke verschillende achtergrondvariabelen van invloed zijn op motivatie. Boekaerts (2002) geeft aan dat inzicht in motivatie van leerlingen de leerkracht kan helpen om ongunstige motivatie om te buigen naar gewenste academische motivatie. Dergelijke inzichten kunnen ervoor zorgen dat leerkrachten in staat zijn om aan te sluiten op de motivatie van verschillende leerlingen en zo, ook op het gebied van motivatie, passend onderwijs kan bieden door strategieën in te zetten die passen bij de motivatie van die leerling.

## 2. Theoretisch kader

In verschillende onderzoeken wordt het concept motivatie op verschillende manieren ingevuld (Murphy & Alexander, 2000). Binnen dit onderzoek wordt de definitie van McClelland, Atkinson, Clark en Lowell (1953) gevolgd. Zij stelden dat *achievement* motivatie bekijkt in hoeverre een individu de wil heeft en gedreven is om taken te leren of om goed te presteren. Bij motivatie maken McClelland et al. (1953) onderscheid tussen twee types motivatie. Het eerste type motivatie is het soort motivatie dat een kind van nature bezit. Deze vorm van motivatie uit zich in spontaan, automatisch en onbewust gedrag. Het tweede type motivatie ontstaat wanneer een kind bewust leert. In dit onderzoek gaat het om het in kaart brengen van het tweede type motivatie. Dit type motivatie kan gemeten worden door zelf vragenlijsten in te vullen (Hustinx, Kuyper, Van der Werf, & Dijkstra, 2009). Naast de twee types motivatie kunnen, binnen de definitie van McClelland et al. (1953) twee aspecten van motivatie onderscheiden worden, namelijk de wil om iets te (kunnen) beheersen enerzijds en de wil om te presteren anderzijds.

Motivatie, zoals McClelland et al. (1953) dat beschrijven, is met name binnen de *achievement goal tradition* verder uitgewerkt (e.g., Ames & Archers, 1988; Dweck, 1986; Elliot & McGregor, 2000; Greene & Miller, 1996). In het algemeen denkt men dat de gekozen doelen ervoor zorgen dat een leerling zich op een bepaalde manier gedraagt bij het werken aan bepaalde taken (McInerney & Ali, 2006). Boekaerts (2002) noemt dit oriëntatie op de leertaak. Volgens Boekaerts (2002) oriënteren leerlingen zich op een leertaak vanuit gestelde doelen en motivatie. Op basis van verschillende oriëntaties behalen zij verschillende resultaten op schoolse taken (Boekaerts, 2002).

Om motivatie in kaart te kunnen brengen lijkt het belangrijk om zicht te hebben op doelen die leerlingen stellen. Maehr (1984) stelde daartoe een model voor persoonlijke betrokkenheid op. In dit model maakt hij onderscheid tussen vier algemene doeldimensies. (1) Taak, binnen deze dimensie vallen betrokkenheid bij de taak en inzet. (2) Ego, ook wel prestatie, deze dimensie richt zich op competitie en sociale macht. (3) Sociale solidariteit, deze gaat om sociale betrokkenheid en sociale aansluiting. (4) Extrinsiek, gericht op het ontvangen van complimenten en het krijgen van concrete beloningen. De eerste twee dimensies, taak en prestatie, richten zich specifiek op de leerling en motivatie volgens McClelland et al. (1953). Omdat binnen dit onderzoek beoogd wordt motivatie volgens McClelland et al. (1953) te onderzoeken worden alleen de dimensies taak en prestatie gebruikt om motivatie te meten. De dimensies van Maehr (1984) kunnen in verband worden gebracht met verschillende doelen uit de *achievement goal* traditie en met leerprestaties (e.g.,

Elliot & McGregor, 2000; Greene & Miller, 1996).

De eerste dimensie, taak (Maehr, 1984) kan geplaatst worden binnen de individualistische doelenstructuur. Binnen deze structuur wordt de aandacht gericht op een taak en op de inzet die nodig is om de prestaties op een taak te verbeteren (Maehr & Archers, 1987). Leerlingen stellen daarbij leerdoelen op. Leerlingen die leerdoelen opstellen zijn gericht op het ontwikkelen van competenties en het verbeteren van eigen vaardigheden. Maehr en Archer (1987) vonden in dit verband dat deze leerlingen continue op zoek zijn naar een manier om eigen vaardigheden bij een bepaalde taak te verbeteren en de taak verder te beheersen.

Naast taak noemt Maehr (1984) de doelschaal prestatie. Deze dimensie kan geplaatst worden binnen de vergelijkende doelenstructuur, die erop gericht is eigen prestaties te vergelijken met dat van klas- of leeftijdgenoten (Maehr & Archer, 1987). Binnen deze structuur zijn leerlingen gericht op prestatiedoelen waarbij het gaat om het valideren van vaardigheden door te vergelijken met anderen (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Leerlingen die prestatiedoelen stellen zijn vooral gemotiveerd om beter te zijn dan anderen waarbij zij vooral op zoek zijn naar bevestiging van eigen capaciteiten. Negatieve bevestiging, ofwel ontkenning van capaciteiten, gaan zij zoveel mogelijk uit de weg (Maehr & Archer, 1987).

Csikszentmihaly (1985) stelt dat leerlingen vanuit beide oriëntaties gericht zijn op prestaties maar dat zij deze prestaties ergens anders aan afmeten. Bij een taakoriëntatie zal de leerling compleet opgaan in de taak waaraan gewerkt wordt en zullen vergelijkingen van prestaties met anderen niet of nauwelijks voorkomen. Leerlingen meten eigen prestaties door de mate van beheersing te beoordelen. Leerlingen die meer prestatie-georiënteerd zijn zullen echter wel de behoefte hebben om eigen prestaties te vergelijken met de prestaties van anderen.

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar variabelen die van invloed zouden kunnen zijn op de motivatie van leerlingen (e.g., Andriessen, Phalet, & Lens, 2006; Hornstra et al. 2013; Park & Sandefur, 2010; Roeleveld et al., 2011; Van der Veen, 2003). Allereerst blijkt dat de resultaten van niet-westerse allochtonen op de Cito-toets (CBS, 2010), die beduidend lager zijn dan die van hun autochtone klasgenoten. Op basis hiervan zou men kunnen verwachten dat de motivatie van deze leerlingen ook lager is. Uit onderzoek blijkt echter dat leerlingen, afkomstig uit een etnische minderheidsgroep, aan het eind van de basisschool meer taak-georiënteerd zijn dan hun klasgenoten uit de meerderheidsgroep (Hornstra et al., 2013). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat ouders van kinderen uit een minderheidsgroep meer waarde hechten aan school en hoge verwachtingen hebben van de



schoolloopbaan van hun zoon of dochter (Van der Veen, 2003). Van der Veen et al. (2014) ontdekten dat leerlingen behorende tot minderheidsgroepen over het algemeen meer of evenveel motivatie hebben dan de leerlingen afkomstig uit meerderheidsgroepen.

Onderzoek naar de invloed van geslacht op de relatie tussen etniciteit en motivatie zijn voornamelijk uitgevoerd in de Verenigde Staten (e.g. Perry, Link, Boelter & Leukeveld, 2012). De invloed van geslacht op de relatie tussen niet-westerse allochtonen en motivatie is niet onderzocht. De variabele wordt in de onderzoek meegenomen om eventuele invloed in kaart te brengen.

Een deel van de variantie in leerresultaten van leerlingen kan verklaard worden vanuit intelligentie (Steinmayr & Spinaht, 2009). Een leerling met een hogere intelligentie zal, in een gelijke situatie, eerder een hoger resultaat behalen dan een leerling met een lagere intelligentie. Daarnaast blijkt uit de resultaten van de Cito-toets (CBS, 2010) dat niet-westerse allochtone kinderen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken lager scoren dan niet-westerse allochtone kinderen die thuis wel Nederlands spreken. Het wel of niet spreken van de Nederlandse taal in de thuissituatie kan verklaard worden vanuit de tijd dat een gezin in Nederland verblijft (CBS, 2010). Zowel intelligentie als de thuissituatie van een leerlingen blijken van invloed te zijn op de resultaten van een leerling.

In verschillende onderzoeken wordt onderzoek gedaan naar een verband tussen motivatie van leerlingen en de sociaaleconomische status (SES) van de leerling (e.g., Andriessen & Phalet, 2003; Andriessen, Phalet & Lens, 2006; Hornstra et al., 2013; Roeleveld et al., 2011). Andriessen, Phalet en Lens (2006) ontdekten dat Turkse en Marokkaanse leerlingen met een lagere SES meer motivatie hebben dan leerlingen met een hogere SES. Andriessen en Phalet (2003) verklaren deze bevindingen vanuit de *immigrant optimism* hypothese. Zij veronderstelden dat migrantenouders veel waarde hechten aan het onderwijs en schoolprestaties en hun kinderen daarom meer gemotiveerd zouden zijn om goed te presteren. Uit Nederlands onderzoek blijkt echter dat er voor autochtone leerlingen geen relatie is tussen sociaaleconomische status en motivatie (Hornstra et al., 2013). Bij het in kaart brengen van de sociaal economische status worden verschillende factoren gebruikt (Knol, 1998). In het geval van kinderen wordt SES meestal bepaald op basis van opleidingsniveau en werk van ouders. In onderzoek van Hornstra et al. (2013) komt tevens naar voren dat leerlingen met een hoge SES een hoger cognitief zelfvertrouwen hebben dan leerlingen met een lage SES.

Cognitief zelfvertrouwen, oftewel zelfvertrouwen op school, verwijst naar de manier waarop een leerling eigen kunnen inschat. Boekaerts (2002) noemt in deze context het begrip

*self-efficacy*. Hieronder vallen de overtuigingen en meningen die een leerling heeft over eigen kunnen in het algemeen of met betrekking tot een specifieke situatie. De manier waarop een leerling zichzelf ziet heeft invloed op prestatiemotivatie (Covington, 1984; Nicholls, 1983). De manier waarop een persoon zichzelf inschat is van invloed op de uitkomst van een leertaak. Wanneer een leerling zich op een taak oriënteert vanuit een gevoel van incompetentie zal hij of zij de taak anders benaderen dan wanneer zij zich competent zouden voelen (Maehr & Archer, 1987). Op basis van deze bevindingen kan gesteld worden dat leerlingen met een laag zelfvertrouwen op school ook een lage motivatie laat zien.

Samenvattend geldt dat motivatie (McClelland et al., 1953) uit twee aspecten bestaat; het willen leren enerzijds en de wil om te presteren anderzijds. Beide aspecten kunnen gemeten worden volgens de taak- en prestatie dimensie van Maehr (1984). Er zijn verschillende onderzoeken die ingaan op verschil in herkomst en motivatie (e.g., Hornstra et al., 2013; Kuyper, 2010; Van der Veen, 2013). Hieruit komt naar voren dat leerlingen, afkomstig uit een etnische minderheidsgroep, aan het eind van de basisschool, meer taak-georiënteerd zijn dan hun klasgenoten uit de meerderheidsgroep (Hornstra et al., 2013). Meer algemeen ontdekten Van der Veen et al. (2014) dat leerlingen, behorende tot minderheidsgroepen, evenveel of meer motivatie hebben dan leerlingen afkomstig uit meerderheidsgroepen. Variabelen die van belang lijken zijn geslacht, intelligentie, de sociaaleconomische status, zelfvertrouwen op school en de thuissituatie waarbij verwezen kan worden naar gezinssamenstelling en verblijfsduur in Nederland.

### 3. Methode

#### 3.1 Respondenten en steekproef

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van onderzoeksgegevens die verzameld zijn binnen het CohortOnderzoek OnderwijsLoopbanen van 5 tot 18 jaar (COOL<sup>5-18</sup>) in het schooljaar 2010/2011. In totaal deden 12538 leerlingen uit groep 8 mee aan het onderzoek. Bij 10352 kinderen (83 procent) is tenminste een van de motivatievragenlijsten afgenomen en is de herkomst van een of beide ouders bekend. Deze kinderen zijn vervolgens ingedeeld in vier groepen, namelijk: (1) kinderen van wie beide ouders uit Nederland komen ( $n = 7568$ ), (2) kinderen van ouders afkomstig uit Suriname, van de Antillen of van de Molukken ( $n = 432$ ), (3) kinderen van ouders afkomstig uit Turkije of Marokko ( $n = 1322$ ), (4) kinderen wier ouders uit een ander land komen ( $n = 1028$ ). De vierde groep wordt buiten beschouwing gelaten, dit heeft twee redenen. Allereerst geldt dat het aantal respondenten per land te klein is om een aparte groep te onderscheiden. Daarnaast zou de opname van groep vier als geheel ervoor zorgen dat de heterogeniteit binnen deze groep dermate groot dat de gevonden resultaten niet verklaar kunnen worden op basis van land van herkomst. Alleen de eerste drie herkomstgroepen zullen met elkaar vergeleken worden ( $n = 9324$ ).

#### 3.2 Instrumenten en variabelen

De afhankelijke variabele binnen dit onderzoek is motivatie, gemeten volgens twee aspecten: de taakmotivatie en de prestatie-motivatie van de leerlingen. Beide aspecten worden per herkomst groep in kaart gebracht.

De dimensie taakmotivatie is gemeten met de taakmotivatieschaal afkomstig uit de motivatievragenlijst voor groep 5 en groep 8 (Driessen, Mulder & Roeleveld, 2012). Bij de vragen op deze schaal is gebruik gemaakt van een schaal van Seegers, Van Putten en De Brabander (2002). De schaal bestaat uit vijf items waaronder *“Ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp”*. De antwoorden zijn gemeten met behulp van een vijfpunts Likert-schaal, van (1) “helemaal niet op mij van toepassing” tot (5) “helemaal op mij van toepassing”. Cronbach’s alpha voor deze schaal is 0.74.

De dimensie motivatie is gemeten met de prestatieschaal is afkomstig uit de extra motivatievragen (Driessen et al., 2012). Deze schaal is gebaseerd op de schaal *performance* uit de Inventory of School Motivation (ISM) van Ali en McInerney (2004). De schaal prestatie kent twee subschalen, namelijk sociale macht (*social power*) en competitie (*competition*). De subschaal sociale macht bestaat uit drie items waaronder *“Ik probeer vaak de leider van een groepje te zijn.”*. De subschaal competitie bestaat uit vier items, waaronder

“Ik werk harder als ik beter dan andere kinderen probeer te zijn.” De antwoorden zijn gemeten met behulp van een vijfpunts Likert-schaal, van (1) “helemaal niet op mij van toepassing” tot (5) “helemaal op mij van toepassing”. Cronbach’s alpha voor de prestatieschaal is 0.87.

De onafhankelijke variabele binnen dit onderzoek is de herkomst van een of beide ouders. Het geboorteland van de vader en het geboorteland van de moeder zijn daartoe gecodeerd tot herkomst van beide ouders en ingedeeld in een van de vier groepen. Bij de indeling geldt wanneer een van beide ouders afkomstig is uit een van de omschreven gebieden zij in dat gebied van herkomst geplaatst worden, ook als de andere ouder afkomstig is uit Nederland.

Naast de genoemde afhankelijke en onafhankelijke variabele worden verschillende achtergrondvariabelen meegenomen, namelijk: (1) het geslacht van de leerling, (2) schooladvies, (3) verblijfsduur in Nederland, (4) gezinssamenstelling, (5) het gemiddelde opleidingsniveau van ouder(s) en (6) zelfvertrouwen op school.

Voor geslacht zijn de leerlinggegevens gebruikt waarbij jongens gecodeerd zijn als 0 en meisjes als 1.

Op basis van de variabele verblijfsduur in Nederland zijn de leerlingen in vijf groepen ingedeeld: “minder dan 1 jaar”, “1-3 jaar”, “4-5 jaar”, “meer dan 5 jaar” en “altijd”.

De variabele gezinssamenstelling geeft aan in wat voor situatie een kind woont. Er zijn vier groepen: “volledig”, “alleen moeder”, “alleen vader” en “anders”.

Het opleidingsniveau van ouder(s) is vastgesteld op basis van het opleidingsniveau van de vader en opleidingsniveau van de moeder. Hierbij geldt dat het hoogste opleidingsniveau weergegeven wordt. Deze variabele kent vier groepen: “maximaal lager onderwijs”, “maximaal lager beroepsonderwijs”, “maximaal middelbaar beroepsonderwijs” en “maximaal hoger beroepsonderwijs/wetenschappelijk onderwijs”.

Het schooladvies is gebaseerd op het vervolgadvis van de leerlingen uit het uitstroomformulier, ingevuld door leerkrachten. Hierbij geldt dat het hoogste advies gevolgd worden. Op basis van schooladvies kunnen de kinderen in negen groepen ingedeeld worden: “geen advies”, “praktijk onderwijs (po)”, “leerwegondersteunend onderwijs (lwoo)”, “vmbo-bbl”, “vmbo-kbl”, “vmbo-gl”, “vmbo-tl”, “havo” en “vwo”.

De zesde achtergrondvariabele, zelfvertrouwen op school, is gemeten met de schaal cognitief zelfvertrouwen in de motivatievragenlijst voor groep 5 en groep 8 (Driessen et al., 2012). Deze schaal is gebaseerd op de schaal *self-efficacy* afkomstig van ‘*Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*’ van Midgley, Maehr, Hrudá, Anderman, Anderman,

Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser & Urdan (2000). Deze schaal bestaat uit zes items, waaronder *“Ik weet zeker dat op school zelfs de moeilijkste taken me wel lukken .”* De items binnen deze schaal zijn gemeten op een vijfpunts Likertschaal, van (1) “helemaal niet op mij van toepassing” tot (5) “helemaal op mij van toepassing”. Cronbach’s alpha voor deze schaal is 0.78.

### **3.3 Data-analyse**

Om na te gaan in hoeverre leerlingen in groep 8, met een verschillende etnische herkomst, verschillen in motivatie wordt allereerst de verdeling van scores, op de genoemde schalen, bekeken. Dit wordt gedaan door per dimensie van motivatie, per gebied van herkomst aan te geven wat het gemiddelde en de standaarddeviatie is. Vervolgens wordt de Pearson Correlatie of de Eta Correlatie berekend tussen alle variabelen die meegenomen worden in de verdere analyse. Hierbij wordt gekeken in hoeverre verschillende variabelen met elkaar samenhangen. Tot slot wordt, per dimensie van motivatie, een regressieanalyse met twee modellen uitgevoerd. In het eerste model wordt de relatie tussen de achtergrondvariabelen en de motivatieschaal in kaart gebracht. Vervolgens worden, in het tweede model, de groepen herkomst Suriname, Antillen of Molukken en herkomst Turkije of Marokko toegevoegd. De groep herkomst Nederland vormt hierbij de referentiegroep. Door de achtergrondvariabelen mee te nemen in de regressieanalyse wordt gecontroleerd voor invloed van deze variabelen binnen de herkomstgroepen. Tot slot wordt gekeken of herkomst van de leerlingen de motivatie in het algemeen verklaard. Hierbij wordt gekeken naar het verschil in verklaarde variantie tussen de verschillende groepen op beide dimensies.

## 4. Resultaten

In tabel 1 is de verdeling van de respondenten over de drie groepen te zien. Van de respondenten in de steekproef is 73 procent van autochtone, Nederlandse herkomst, 4 procent van de leerlingen is van Surinaamse, Antilliaanse of Molukse afkomst en de leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst vormen 13 procent van de steekproef. Wanneer gekeken wordt naar de achtergrondvariabelen geldt dat de verdeling over de hele steekproef is weergegeven (tabel 1). Uit de gegevens komt naar voren dat de verdeling van jongens en meisjes nagenoeg gelijk is (49 procent en 47 procent). Ruim 50 procent van de leerlingen heeft schooladvies vmbo-tl, havo of vwo gekregen. De meeste leerlingen (93 procent) hebben altijd al in Nederland gewoond. Ruim 74 procent van de leerlingen leeft in een volledig gezin. Bij eenoudergezinnen geldt dat de meeste alleen een moeder hebben (7 procent). De groep ouders die maximaal middelbaar beroepsonderwijs hebben gevolgd is het grootst (40 procent).

**Tabel 1: Frequentietabel onafhankelijke variabele (herkomst) en achtergrondvariabelen.**

	Categorie	Percentage	Aantal Respondenten (n)
Herkomst	Nederland	73.1	7568
	Suriname, Antillen of Molukken	4.2	434
	Turkije of Marokko	12.7	1322
Geslacht	Jongen	48.8	5053
	Meisje	47.4	4904
Schooladvies	Vwo	18.9	1955
	Havo	20.3	2106
	Vmbo-tl	16.2	1673
	Vmbo-gl	4.2	436
	Vmbo-kbl	9.4	973
	Vmbo-bbl	2.5	262
	Lwoo	5.8	604
	Po	0.6	58
	Geen advies	0.2	22
Verblijfsduur in Nederland	Minder dan 1 jaar	0.3	30
	1-3 jaar	0.3	36
	4-5 jaar	0.2	25
	Meer dan 5 jaar	0.4	43
	Altijd	92.8	9605
Gezinssamenstelling	Volledig	74.4	7702
	Alleen moeder	7.1	736
	Alleen vader	0.9	97
	Anders	0.6	63
Hoogste opleidingsniveau ouder(s)	Maximaal lager onderwijs	8.7	904
	Maximaal lager beroepsonderwijs	12.5	1297
	Maximaal middelbaar beroepsonderwijs	39.7	4109
	Maximaal hoger beroepsonderwijs/wetenschappelijk onderwijs	35.2	3644

De 9324 leerlingen in de steekproef hebben 9295 leerlingen de schaal taakmotivatie en 9316 leerlingen de schaal prestatie ingevuld. In tabel 2 worden de gemiddelde schaalscores per herkomstgebied en over de gehele steekproef weergegeven. Uit de gegevens blijkt dat leerlingen over het algemeen aangeven taakgemotiveerd te zijn (gem. 3.96). Relatief gezien geven leerlingen uit herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken aan dat zij meer taakgemotiveerd (gem. 4.04) zijn dan de leerlingen uit de andere twee herkomstgroepen. Daarentegen hebben de leerlingen over het algemeen een lage prestatie-motivatie (gem. 2.07).

Relatief gezien ligt het gemiddelde van de allochtone leerlingen hoger dan van de Nederlandse leerlingen (gem. 2.10 en gem. 2.07).

Wat betreft de achtergrondvariabele zelfvertrouwen op school geldt dat leerlingen over het algemeen een hoog zelfvertrouwen op school hebben (gem. 3.71). De leerlingen uit herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken hebben in verhouding het hoogste zelfvertrouwen op school (gem. 3.75).

**Tabel 2: Beschrijvende statistiek afhankelijke variabele en achtergrondvariabele per herkomstgebied.**

Referentiesteekproef	n	gem.	sd
<i>Taakmotivatie</i>			
Nederlandse leerlingen	7545	3.95	0.63
Herkomst Suriname, Antillen of Molukken	432	4.04	0.62
Herkomst Turkije of Marokko	1318	3.99	0.62
Totale steekproef	9295	3.96	0.62
<i>Prestatie</i>			
Nederlandse leerlingen	7545	2.07	0.82
Herkomst Suriname, Antillen of Molukken	434	2.10	0.82
Herkomst Turkije of Marokko	1320	2.10	0.78
Totale steekproef	9316	2.07	0.81
<i>Zelfvertrouwen op school*</i>			
Nederlandse leerlingen	7540	3.71	0.62
Herkomst Suriname, Antillen of Molukken	433	3.75	0.63
Herkomst Turkije of Marokko	1316	3.70	0.61
Totale steekproef	9289	3.71	0.62

\*. Variabele wordt meegenomen als achtergrondvariabele.

Uit de correlaties in tabel 3 blijkt dat er een positieve samenhang is tussen de dimensie taakmotivatie en Nederlandse leerlingen ( $\eta = 0.07$ ) en taakmotivatie en geslacht ( $\eta = 0.07$ ). Hierbij geldt dat een hogere score op de schaal taakmotivatie samengaat met een Nederlandse herkomst. Een positieve samenhang tussen taakmotivatie en geslacht wijst erop dat meisjes een hogere score op taakmotivatie hebben dan jongens. De prestatiedimensie hangt significant samen met herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken ( $\eta = 0.10$ ) en de achtergrondvariabele geslacht ( $\eta = 0.10$ ) en met geslacht ( $\eta = 0.10$ ). Dit wijst erop dat een hogere score op de dimensie prestatie vaak samengaat met een leerling uit de herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken en dat meisjes een hogere score hebben op prestatie-motivatie dan jongens. De onafhankelijke variabele Nederlandse leerlingen hangt significant samen met geslacht ( $\eta = 0.03$ ), schooladvies ( $\eta = 0.29$ ), verblijfsduur in Nederland ( $\eta = 0.08$ ) en met het hoogste opleidingsniveau van de ouder(s) ( $\eta = 0.03$ ). Dit wijst erop dat Nederlandse



leerlingen, in vergelijking met niet Nederlandse leerlingen, vaak meisjes zijn, over het algemeen een hoog schooladvies hebben, langer in Nederland wonen en dat ouders van deze leerlingen een hoger opleidingsniveau hebben. De herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken hangt significant samen met schooladvies ( $\eta = 0.05$ ). Dit wijst erop dat leerlingen uit herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken samengaan met een hoger schooladvies. De derde herkomstgroep, Marokko of Turkije, hangt significant samen met geslacht ( $\eta = 0.03$ ), schooladvies ( $\eta = 0.42$ ), verblijfsduur in Nederland ( $\eta = 0.10$ ) en het hoogste opleidingsniveau van de ouder(s) ( $\eta = 0.04$ ). Deze correlaties wijzen erop dat leerlingen uit deze herkomstgroep vaak een meisje zijn, een hoger schooladvies hebben dan leerlingen die niet in deze herkomstgroep vallen en dat ouders een hoog opleidingsniveau hebben. Wanneer de significante correlaties met elkaar vergeleken worden geldt dat schooladvies het sterkst samenhangt met de herkomstgroep Turkije of Marokko. Deze leerlingen krijgen in verhouding een hoger schooladvies. Wanneer gekeken wordt naar de correlatie tussen Nederlandse leerlingen, herkomstgroep Marokko of Turkije en verblijfsduur in Nederland geldt dat beide nagenoeg gelijk aan elkaar zijn. Dit wijst erop dat leerlingen uit beide groepen veelal hun hele leven in Nederland hebben gewoond.

Wanneer gekeken wordt naar de achtergrondvariabelen is er sprake van significante positieve samenhang tussen gezinssamenstelling en schooladvies ( $r = 0.04$ ), hoogste opleidingsniveau ouder(s) en geslacht ( $\eta = 0.03$ ) en hoogste opleidingsniveau ouder(s) en gezinssamenstelling ( $r = 0.02$ ). Hieruit komt naar voren dat kinderen uit een 'ander' gezin over het algemeen een hoger schooladvies hebben. Daarnaast geldt dat het opleidingsniveau van ouder(s) hoger is wanneer het een meisje is. De derde genoemde correlatie, tussen opleidingsniveau van ouder(s) en gezinssamenstelling, houdt in dat ouders met een hoger opleidingsniveau vaker een eenouder gezin of ander gezin vormen. Er is sprake van een negatieve samenhang tussen gezinssamenstelling en verblijfsduur in Nederland ( $r = -0.04$ ), dit betekent dat leerlingen uit een volledig gezin over het algemeen langer in Nederland wonen.

Over het algemeen lijken Nederlandse leerlingen het meest taakgemotiveerd te zijn en lijken leerlingen uit de herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken het meest prestatiegemotiveerd te zijn.

Tabel 3: Correlatie

	Taakmotivatie	Prestatie	Geslacht	Schooldadvies	Verblijfsduur in Nederland	Gezinssamen- stelling	Hoogste opleidings- niveau ouder(s)	Zelfvertrouwen op school
Taakmotivatie								
Prestatie	-0.00							
Geslacht	0.07**†	0.10*†						
Schooldadvies	0.02*	0.01	0.04†					
Verblijfsduur in Nederland	-0.01	0.00	0.03†	0.01				
Gezinssamenstelling	-0.00	0.02	0.03†	0.04**	-0.04**			
Hoogste opleidingsniveau ouder(s)	-0.00	-0.01	0.03*†	0.00	-0.01	0.02*		
Zelfvertrouwen op school	-0.01	0.01	0.06†	0.00	0.01	-0.00	0.01	
Nederlandse leerlingen	0.07**†	0.09†	0.03*†	0.29**†	0.08*†	0.03†	0.03**†	0.06†
Herkomst Suriname, Antillen of Molukken	0.06†	0.10*†	0.00†	0.05*†	0.03†	0.02†	0.03†	0.07†
Herkomst Marokko of Turkije	0.06†	0.08†	0.03*†	0.42**†	0.10*†	0.03†	0.04*†	0.06†

\*. Correlatie is significant bij 0.05 (2-zijdig).

\*\*. Correlatie is significant bij 0.01 (2-zijdig).

†. Eta correlatie

Achtereenvolgens worden twee regressieanalyses besproken. In tabel 4 zijn de resultaten voor de dimensie taakmotivatie weergegeven. De resultaten voor de dimensie prestatie worden weergegeven in tabel 5. Beide tabellen geven twee modellen weer. In het eerste model is de voorspellende waarde van de achtergrondvariabelen geslacht, schooladvies, verblijfsduur in Nederland, gezinssamenstelling, hoogste opleidingsniveau van de ouder(s) en zelfvertrouwen op school op de schalen berekend. In het tweede model worden vervolgens de onafhankelijke variabelen, ingedeeld in herkomst groepen, meegenomen. Hierbij is de groep herkomst Nederland de referentiegroep en zijn de groepen herkomst Suriname, Antillen of Molukken en herkomst Turkije of Marokko de onafhankelijke variabelen in model 2.

Voor de dimensie taakmotivatie laat model 1 zien dat het schooladvies effect heeft op de taakmotivatie van leerlingen (tabel 4). Het schooladvies lijkt van voorspellende waarde te zijn waarbij geldt dat een hoger schooladvies samengaat met een hogere taakmotivatie. De overige variabelen in model 1 zijn niet significant en daarmee niet van toegevoegde waarde bij het voorspellen van taakmotivatie.

In model 2 is te zien dat de herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken van voorspellende waarde is voor de taakmotivatie van leerlingen. Dit houdt in dat leerlingen uit deze herkomstgroep meer taakgemotiveerd zijn in vergelijking met de Nederlandse herkomstgroep. Het toevoegen van de groep herkomst Turkije of Marokko heeft geen voorspellende invloed op taakmotivatie. Na het toevoegen van de herkomstgroepen blijkt de achtergrondvariabele schooladvies opnieuw significant te zijn. De waarde van deze variabele is, ten opzichte van het eerste model, gelijk gebleven. De voorspellende waarde van schooladvies blijft, ondanks het toevoegen van de herkomstgroepen, gelijk.

**Tabel 4: De invloed van achtergrondvariabelen en de onafhankelijke variabele op de score op taakmotivatie**

	Model 1		Model 2	
	<i>B</i>	SE	<i>B</i>	SE
<i>Taakmotivatie</i>				
Constante	4.10	0.16	4.099	0.16
Geslacht	-0.01	0.02	-0.01	0.02
Schooladvies	0.01*	0.00	0.01*	0.00
Verblijfsduur in Nederland	-0.04	0.03	-0.04	0.03
Gezinssamenstelling	-0.00	0.02	-0.01	0.02
Hoogste opleidingsniveau ouder(s)	0.01	0.01	0.01	0.01
Zelfvertrouwen op school	0.00	0.01	0.01	0.01
Herkomst Suriname, Antillen of Molukken			0.07**	0.04
Herkomst Turkije of Marokko			0.05	0.04
$R^2$	0.00		0.00	

\*. Significant bij alfa 0.05

\*\* . Significant bij alfa 0.10

De proportie verklaarde variantie ( $R^2$ ) voor model 1 is net als in model 2 nihil. Het toevoegen van de herkomst van leerlingen zorgt niet voor een significante verandering in de verklaarde variantie.

In tabel 5 worden de resultaten van de regressieanalyse voor de afhankelijke variabele prestatie weergegeven. In model 1 is te zien dat geen van de achtergrondvariabele effect heeft op de prestatie motivatie van leerlingen.

In model 2 is te zien dat het toevoegen van de herkomstgroepen geen toegevoegde waarde heeft bij het voorspellen van de prestatie motivatie van leerlingen. De achtergrondvariabelen blijken ook in model 2 geen voorspellende waarde te hebben.

Voor beide modellen is de proportie verklaarde variantie ( $R^2$ ) nihil. Het toevoegen van de herkomst van leerlingen zorgt dus niet voor een significante verandering in de verklaarde variantie.

**Tabel 5: De invloed van achtergrondvariabelen en de onafhankelijke variabele op de score op prestatie/performance**

	Model 1		Model 2	
	<i>B</i>	SE	<i>B</i>	SE
<i>Prestatie</i>				
Constante	1.87	0.21	1.87	0.21
Geslacht	0.01	0.02	0.01	0.02
Schooladvies	-0.01	0.01	-0.00	0.01
Verblijfsduur in Nederland	0.03	0.04	0.03	0.04
Gezinssamenstelling	0.03	0.02	0.03	0.02
Hoogste opleidingsniveau ouder(s)	-0.00	0.01	-0.00	0.011
Zelfvertrouwen op school	-0.00	0.02	0.00	0.02
Herkomst Suriname, Antillen of Molukken			0.03	0.05
Herkomst Turkije of Marokko			-0.03	0.05
R <sup>2</sup>	0.00		0.00	

\*. Significant bij alfa 0.05  
 \*\*. Significant bij alfa 0.10

Wanneer gekeken wordt naar tabel 4 en tabel 5 kan gesteld worden dat in beide gevallen geen significante proportie verklaarde variantie gevonden is. De toevoeging van achtergrondvariabelen in model 1 en van de onafhankelijke variabelen in model 2 maakt geen verschil wanneer men motivatie wil verklaren. In tabel 4 komt naar voren dat de achtergrondvariabele schooladvies en de onafhankelijke variabele herkomst Suriname, Antillen of Molukken van voorspellende waarde zijn voor de score op de dimensie taakmotivatie. Dit komt niet overeen met de resultaten in de correlatietabel (tabel 3), waaruit naar voren kwam dat er geen significante samenhang is tussen taakmotivatie en de groep herkomst Suriname, Antillen of Molukken ( $\eta = 0.06$ ). Voor de dimensie prestatie geldt dat, ondanks de significante correlatie met geslacht ( $\eta = 0.10$ ) en de herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken ( $\eta = 0.10$ ), geen verschil in verklaarde variantie is gevonden. Wanneer gecorrigeerd wordt voor andere factoren verschillen de verschillende groepen leerlingen niet significant van elkaar qua taakmotivatie en prestatie-motivatie.

## 5. Discussie en conclusie

Binnen dit onderzoek is getracht de vraag “*In hoeverre is er verschil in motivatie van leerlingen in groep 8 wier ouders een Nederlandse of niet-westerse herkomst hebben en welke achtergrondvariabelen spelen hierbij een rol?*” te beantwoorden.

Uit het onderzoek komt naar voren dat de aandacht van de leerlingen afkomstig uit Suriname, Antillen of Molukken meer gericht is op een taak en op de inzet die nodig is om de prestaties op de taak te verbeteren dan bij Nederlandse leerlingen. Deze bevindingen komen overeen met eerdere onderzoeksresultaten van Hornstra et al. (2013). Zij ontdekten dat leerlingen afkomstig uit een etnische minderheidsgroep, aan het eind van de basisschool meer taak-georiënteerd zijn dan hun klasgenoten afkomstig uit de meerderheidsgroep.

Daarnaast blijkt dat het schooladvies van voorspellende waarde is op de score op de dimensie taakmotivatie, waarbij geldt dat een hoger schooladvies van een leerling samengaat met een hoge score op taakmotivatie. Leerlingen met een hoger schooladvies zullen daarom meer gericht zijn op het leren beheersen van de taak. Dit zou verklaard kunnen worden doordat deze leerlingen, vanuit hun intelligentie beter in staat zijn om taken te beheersen. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat zij, door een hogere intelligentie, meer succeservaringen hebben gehad en daardoor weten dat zij taken succesvol kunnen beheersen.

Wanneer gekeken wordt naar de dimensie prestatie blijkt dat, op basis van de gevonden resultaten, geen van de variabelen van voorspellende waarde is. Leerlingen blijken op deze dimensie niet van elkaar te verschillen op basis van herkomst of een van de achtergrondvariabelen. Dat er geen significant verschil is gevonden komt niet overeen met de *immigrant optimism* hypothese van Andriessen en Phaet (2003). Zij veronderstelden namelijk dat migrantenouders veel waarde aan het onderwijs en schoolprestaties hechten en hun kinderen daarom meer gemotiveerd zouden zijn om goed te presteren. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de meeste leerlingen altijd al in Nederland hebben gewoond. In hoeverre deze leerlingen immigranten zijn of dat er andere factoren meespelen zou in vervolgonderzoek bekeken kunnen worden.

Ondanks dat de herkomstgroep Suriname, Antillen of Molukken van significant voorspellende waarde is voor de score op taakmotivatie, is er geen significante toename in verklaarde variantie tussen beide modellen. Er lijkt geen verschil te zijn in motivatie, gemeten middels de twee dimensies, op basis van herkomst. Deze resultaten komen overeen met onderzoeksresultaten van Van der Veen et al. (2014) die ontdekten dat leerlingen uit de minderheidsgroep over het algemeen meer of evenveel motivatie hebben als leerlingen die

afkomstig zijn uit de meerderheidsgroep. Kuiper (2010) stelde echter dat Marokkaanse en Turkse leerlingen meer gemotiveerd zijn dan autochtone leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerlingen in de herkomstgroep Marokko of Turkije in de steekproef te weinig verschillen van de autochtone leerlingen doordat zij altijd al in Nederland hebben gewoond. Bij het interpreteren van de resultaten dient men te bedenken dat de dimensies gemeten worden middels schalen afkomstig zijn uit verschillende vragenlijsten. In de modellen van de regressieanalyse is geen verklaarde variantie gevonden. De motivatie van leerlingen op de twee dimensies wordt niet verklaard op basis van de achtergrondvariabelen of de herkomst. Op basis hiervan blijkt geen van de factoren samen te hangen met de twee motivatieschalen.

De resultaten van het onderzoek kunnen gebruikt worden om verder onderzoek te doen naar interculturele verschillen en overeenkomsten in motivatie. Op basis van dit onderzoek blijkt dat er geen significant verschil is in motivatie tussen niet-westerse allochtone leerlingen en autochtone leerlingen. Leerkrachten zouden zich daarom af moeten vragen of leerlingen in de klas daadwerkelijk minder gemotiveerd zijn of dat dit een persoonlijke verwachting is van de leerkracht. Onderzoek naar attitudes van leerkrachten ten opzichte van allochtone leerlingen kan inzicht geven in de multiculturele klas en vermeende problemen rondom motivatie van allochtone leerlingen.

Vooralsnog wijzen de resultaten erop dat de leerkracht geen rekening hoeft te houden met verschillen in motivatie bij leerlingen wier ouders een verschillende herkomst hebben. In vervolgonderzoek zou daarom gekeken kunnen worden naar andere verklaringen voor variatie in leerprestaties van allochtone en autochtone leerlingen.

## Literatuurlijst

- Ali, J., & McInerney, D. M. (2004). *Multidimensional assessment of school motivation*.  
Artikel gepresenteerd bij de derde onderzoeksconferentie in Berlijn.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Andriessen, I., & Phalet, K. (2003). Acculturation and educational attainment: Towards a contextual approach of minority school achievement. In L. Hagendoorn, J. Veenman, & W. Vollebergh (Eds.), *Integrating immigrants in the Netherlands* (pp. 145-172). Aldershot: Ashgate, Research in Migration and Ethnic Relations Series.
- Andriessen, I., Phalet, K., & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 827-850.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. Educational practices series.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R. & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and individual differences*, 36, 165-172.
- Centraal bureau voor de statistiek (2003, 7 april). In 2020 een op de drie leerlingen allochtoon. Jong, A., de. Verkregen op 27 mei 2015, via: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2003/2003-1164-wm.htm>
- Centraal bureau voor de statistiek (2010). *Jaarboek onderwijs in cijfers*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek. Verkregen op 30 mei 2015, via: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/F2761145-AE68-4F43-B29B-B64066EAED8C/0/2010f162pub.pdf>
- Centraal bureau voor de statistiek (2013). Aantal allochtone jongeren blijven toenemen. Verkregen op 27 mei, via: <http://jeugdmonitor.cbs.nl/nl/indicatoren/publicaties/2013/aantal-allochtone-jongeren-blijft-toenemen/>
- Covington, M. (1984) The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications, *Elementary School Journal*, 85, 5–20.



- Csikszentmihalyi, M. (1985). Emergent motivation and evaluation of the self. *Advances in Motivation and Achievement*, 4, 93-119.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture and School Performance. *Educational Leadership*, 40(5), 14-15.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). Cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. *Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2000). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Hornstra, L., Veen, I. van der, Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 195-204.
- Hustinx, P. W. J., Kuyper, H., Werf, M. P. C. van der, & Dijkstra, P. (2009). Achievement motivation revisited: new longitudinal data to demonstrate its predictive power. *Educational Psychology*, 29(5), 561-582.
- Knol, F. A. (1998). *Van hoog naar laag; van laag naar hoog*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kremer, B. K., & Walberg, H. J. (1981). A Synthesis of Social and Psychological Influences on Science Learning. *Science of Education*, 65(1), 11-23.
- Kuyper, H. (2010). Hoe zit motivatie eigenlijk in elkaar? *Didactief*, 6, 8-10.

- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation, Vol. 1* (pp 115-144). New York: Academic.
- Maehr, M. L., & Archer, J. (1987). *Motivation and School Achievement*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and Hierarchical Assessment of School Motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology, 26*(6), 717-734.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Nicholls, J.G. (1984). "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance." *Psychological Review, 92*, 328-346.
- Park, H., & Sandefur, G. (2010). Educational gaps between immigrant and native students in Europe: The role of grade. *Quality and Inequality of Education, 113-136*.
- Perry, B.L., Link, T., Boelter, C., & Leukeveld, C. (2012). Blinded to science: Gender differences in the effects of race, ethnicity, and socioeconomic status on academic and science attitudes among sixth graders. *Gender and Education, 24*(7), 725-743.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling in actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Seegers, G., Putten, C.M. van, & Brabander, C.J. de (2002). Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks: Effects on students' attitude in actual task settings. *British Journal of Educational Psychology, 72*(3), 365-384.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 80-90.

- Tartwijk, J. van, Brok, P. den, Veldman, I., & Wubbels, T. (2008). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 453-460.
- Veen, I. van der (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in The Netherlands. *Social Psychology of Education*, 6(3), 233-250.
- Veen, I. van der, Dijkers, L., Weijers, D., Hornstra, L., & Peetsma, T. (2014). Willen zij wel leren? *Didactief*, 44(10), 32-33.
- Walberg, H. J., Pascarella, E., Haertel, G., Junker, L., & Boulanger, D. (1982). Probing a model of educational productivity with national assessment samples. *Journal of Educational Psychology*, 74, 285-307.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.
- Wubbels, T., den Brok, P., Veldman, I., & van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 407-433.
- Zwaan, A. Van der (2000, 4 november). Hoe goed of slecht zijn zwarte scholen? Trouw. Verkregen op 22 mei 2015, via:  
<http://www.trouw.nl/tr/nl/4512/Cultuur/article/detail/2511298/2000/11/04/Hoe-goed-of-slecht-zijn-zwarte-scholen.dhtml>