



DE ROL VAN MOTIVATIE IN HET KEUZEPROCES VAN SCHOLIEREN

EEN STATISTISCHE ANALYSE NAAR DE FACTOREN DIE EEN ROL SPELEN BIJ HET KIEZEN
VAN HET VAK MAATSCHAPIJWETENSCHAPPEN

Afstudeerscriptie voor de opleiding LVHOM
19 augustus 2016

Auteur:
drs. A. R. Mokarram
s1118994

Afstudeercommissie:
prof. dr A. Need
drs. M. Veldman

UNIVERSITEIT TWENTE.



DE ROL VAN MOTIVATIE IN HET KEUZEPROCES VAN SCHOLIEREN

EEN STATISTISCHE ANALYSE NAAR DE FACTOREN DIE EEN ROL SPELEN BIJ HET KIEZEN
VAN HET VAK MAATSCHAPIJWETENSCHAPPEN

Afstudeerscriptie voor de opleiding LVHOM
19 augustus 2016

Auteur:
drs. A. R. Mokarram
s1118994

Afstudeercommissie:
prof. dr A. Need
drs. M. Veldman

UNIVERSITEIT TWENTE.



DE ROL VAN MOTIVATIE IN HET KEUZEPROCES VAN SCHOLIEREN

EEN STATISTISCHE ANALYSE NAAR DE FACTOREN DIE EEN ROL SPELEN BIJ HET KIEZEN
VAN HET VAK MAATSCHAPIJWETENSCHAPPEN

Afstudeerscriptie voor de opleiding LVHOM
19 augustus 2016

Auteur:
drs. A. R. Mokarram
s1118994

Afstudeercommissie:
prof. dr A. Need
drs. M. Veldman

UNIVERSITEIT TWENTE.



DE ROL VAN MOTIVATIE IN HET KEUZEPROCES VAN SCHOLIEREN

EEN STATISTISCHE ANALYSE NAAR DE FACTOREN DIE EEN ROL SPELEN BIJ HET KIEZEN
VAN HET VAK MAATSCHAPIJWETENSCHAPPEN

Afstudeerscriptie voor de opleiding LVHOM
19 augustus 2016

Auteur:
drs. A. R. Mokarram
s1118994

Afstudeercommissie:
prof. dr A. Need
drs. M. Veldman

UNIVERSITEIT TWENTE.



DE ROL VAN MOTIVATIE IN HET KEUZEPROCES VAN SCHOLIEREN

EEN STATISTISCHE ANALYSE NAAR DE FACTOREN DIE EEN ROL SPELEN BIJ HET KIEZEN
VAN HET VAK MAATSCHAPIJWETENSCHAPPEN

Afstudeerscriptie voor de opleiding LVHOM
19 augustus 2016

Auteur:
drs. A. R. Mokarram
s1118994

Afstudeercommissie:
prof. dr A. Need
drs. M. Veldman

UNIVERSITEIT TWENTE.

De Rol van Motivatie in het Keuzeprocess van Scholieren

Ali R. Mokarram

University of Twente

Samenvatting

Maatschappijwetenschappen is als keuzevak afhankelijk van het aantal leerlingen dat voor het vak kiest. Om leerlingen te kunnen enthousiasmeren voor het vak en om een stabiele stroom aan leerlingen te kunnen garanderen, is het belangrijk om te weten hoe leerlingen zich motiveren voor het vak en waarom ze voor het vak kiezen. Dit onderzoek heeft aan de hand van een kwantitatieve onderzoeksmethode de factoren in kaart weten te brengen die voor leerlingen doorslaggevend zijn bij het kiezen voor het vak Maatschappijwetenschappen. Uit de analyse blijkt dat leerlingen vaker voor het vak Maatschappijwetenschappen kiezen wanneer zij: (1) zelf positief gemotiveerd zijn voor het vak, (2) wanneer zij de voorlichtingen voor het vak positief beoordelen en (3) wanneer zij de docent die het vak geeft positief beoordelen. Daarnaast tonen de resultaten aan dat, in tegenstelling tot populaire veronderstellingen en theoretische argumenten, (1) het geslacht van de leerling en (2) het beeld van de medeleerlingen, geen rol spelen in de motivatie of de keuze van leerlingen voor het vak Maatschappijwetenschappen. Deze bevindingen moeten enerzijds scholen, en met name de Maatschappijwetenschappen docenten, informeren over hun rol in het motiveren van leerlingen. Anderzijds stellen de bevindingen scholen en docenten in staat om op een effectieve manier de motivatie en het keuzegedrag van leerlingen te beïnvloeden.

Trefwoorden: motivatie, keuzegedrag, leerlingen, Maatschappijwetenschappen

Inhoudsopgave

1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	5
2.1. Maatschappijwetenschappen	5
2.2. Keuzegedrag	7
2.2.1. Zelfdeterminatietheorie.....	7
2.2.2. Toevoegingen aan zelfdeterminatietheorie.....	8
2.3. Conclusie	11
3. Methodologie	12
3.1. Methode voor data verzamelen.....	12
3.2. Representativiteit.....	14
3.2.1. Leerjaar	14
3.2.2. Leeftijd	14
3.2.3. Geslacht	15
3.2.4. Profiel.....	15
3.2.5. Conclusie.....	16
3.3. Operationalisering.....	16
3.3.1. Kiezen van Maatschappijwetenschappen.....	17
3.3.2. Positieve motivatie	17
3.3.2. Beeld van medeleerlingen vernomen als positief.....	18
3.3.3. Positief beoordeelde docent.....	19
3.3.4. Positief beoordeelde voorlichting.....	19
3.3.5. Jongens	20
3.4. Modellen en methode van analyse	20
3.4.1. Modellen.....	21
3.4.2. Methode van analyse.....	22
3.4.2.1. Bivariaat.....	22
3.4.2.2. Multivariaat	22
4. Analyse.....	23
4.1. Bivariaat	24
4.2. Multivariaat	28
5. Conclusie.....	35
5.1. Discussie	36
5.2. Aanbevelingen.....	37
6. Referenties.....	40
7. Appendix.....	43
7.1. A – enquête	43
7.2. B – tabellen.....	46
7.3. C – syntax	48

1. De Rol van Motivatie in het Keuzeproces van Scholieren

“Learning is a dynamic process” (Crossan, Lane & White, 1999, p. 532). Dat het leerproces dynamisch is komt onder andere door de constant veranderende context waarin het gebeurt. De maatschappij verandert, de overheid verandert, scholen veranderen en ook leerlingen veranderen. Een recent voorbeeld van dit dynamische proces kan gegeven worden aan de hand van het vak Maatschappijwetenschappen (vanaf hier ook MAW). Het vak is tijdens de onderwijsvernieuwingen in 2007 geïntroduceerd, in 2009 kwam een commissie die het vak verder moest ontwikkelen en op dit moment is een nieuwe programma in een pilot geïmplementeerd. Het vak MAW is dus een goed voorbeeld van hoe dynamisch onderwijs kan zijn. Dit brengt echter mogelijke problemen met zich mee. Omdat MAW een keuzevak is, is zijn bestaan afhankelijk van leerlingen die voor het vak kiezen. Net als voor alle andere keuzevakken geldt dus dat het vak interessant en aantrekkelijk moet blijven voor leerlingen om zo zijn continuïteit te kunnen waarborgen. Om dit te kunnen doen, is het cruciaal om te weten wat leerlingen van het vak vinden en waarom ze voor het vak kiezen.

Dit onderzoek is geïnteresseerd in het keuzegedrag van leerlingen. In het bijzonder willen we de beweegredenen van leerlingen weten voor het kiezen van het vak MAW. Om dit te achterhalen hebben we de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *welke factoren spelen een rol voor leerlingen bij het kiezen voor het vak Maatschappijwetenschappen?* We hebben voor het vak MAW gekozen, omdat het een relatief jong en dynamisch vak is. Het vak is één van de 7 “maatschappijvakken” zoals op de website van examenblad (www.examenblad.nl) staat gecategoriseerd. Daarnaast is het vak interessant, omdat het tegelijk met Maatschappijleer aangeboden wordt. Deze vakken lijken niet alleen op elkaar wat betreft hun naam, maar ook op het gebied van burgerschapsvorming (Osterlog, 2009), de domein-aanpak die beide vakken hanteren en, tot slot, de inhoudelijke overlap tussen de verschillende domeinen (zie hiervoor de examenprogramma’s op www.examenblad.nl). Maar waar Maatschappijleer een verplicht vak is in de bovenbouw, moet MAW tegen andere keuzevakken zoals Management & Organisatie en Aardrijkskunde opboksen. Als theoretisch beginpunt voor het keuzegedrag van leerlingen maken we in dit onderzoek gebruik van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985). Op basis van deze theoretische argumenten kijken we naar de mogelijke invloeden van de variabelen: *motivatie, geslacht, medeleerlingen, docent* en *voorlichting* op het keuzegedrag van leerlingen, en beantwoorden we de onderzoeksvraag op basis van de bevindingen.

Het doel van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan zowel het onderwijs als de wetenschappelijke literatuur. Zoals eerder toegelicht is het vak MAW volop in ontwikkeling. Dit onderzoek probeert een positieve bijdrage te leveren aan deze ontwikkelingen. Hierbij moet het beantwoorden van de onderzoeksvraag scholen en docenten voorzien van informatie over de beweegredenen van leerlingen. Daarnaast kan deze informatie door scholen en docenten gebruikt

worden om het keuzegedrag van leerlingen te beïnvloeden. Tot slot wil dit onderzoek behalve voor het onderwijs, ook van waarde zijn voor de wetenschappelijke literatuur door te kijken of de genoemde theorieën over motivatie en keuzegedrag ook in de context van het vak MAW standhouden.

Dit onderzoek is als volgt vormgegeven: in het volgende hoofdstuk bespreken we het theoretisch kader van dit onderzoek. Hier formuleren we op basis van de zelfdeterminatietheorie en de toevoegingen erop een aantal hypothesen. In het tweede hoofdstuk bespreken we het methodologische proces voor het toetsen van de hypothesen. Vervolgens doorlopen we deze stappen in het derde hoofdstuk, waarbij we ook de hypothesen toetsen. In het laatste hoofdstuk beantwoorden we de onderzoeksvraag, bespreken we de implicaties voor de wetenschappelijke literatuur besproken en geven we aanbevelingen voor scholen en toekomstig onderzoek.

2. Theoretisch kader

De onderzoeksvraag: *welke factoren spelen een rol voor leerlingen bij het kiezen voor het vak Maatschappijwetenschappen?* bevat twee belangrijke begrippen: *MAW* en *keuze*. Voordat we de onderzoeksvraag kunnen beantwoorden, moeten we een tweetal dingen weten: ‘wat is MAW?’ en ‘waarom kiezen leerlingen voor iets?’. Dit hoofdstuk heeft een drietal doelen. Allereerst zal het de twee voorgaande vragen beantwoorden. De eerste vraag wordt beantwoord door te kijken naar de geschiedenis en het ontstaan van het vak MAW, en hoe de inhoud van het vak anno 2016 volgens het centraal examen eruit ziet. De tweede vraag wordt vanuit de motivatietheorieën, met een focus op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985), beantwoord. Vervolgens is het tweede doel van dit hoofdstuk om een overzicht te geven van de inzichten die voorgaande wetenschappelijke onderzoeken hebben opgeleverd met betrekking tot het keuzegedrag van mensen. Op basis hiervan is het derde doel van dit hoofdstuk om een aantal factoren te identificeren die het keuzegedrag van leerlingen bepalen en hierover hypothesen te formuleren.

2.1. Maatschappijwetenschappen

In deze paragraaf wordt de vraag: ‘wat is Maatschappijwetenschappen?’ beantwoord. Het beantwoorden van deze vraag levert een werkbare definitie op van het vak. Dit wordt gedaan door te kijken naar het ontstaan van het vak, de ontwikkelingen die het heeft meegemaakt en de inhoud van het programma. Deze kennis gebruiken we vervolgens om de onderzoeksresultaten te interpreteren vanuit de context van het vak MAW.

Het vak Maatschappijwetenschappen werd in 2007 geïntroduceerd met de komst van de vernieuwde tweede fase (Ruijs, 2012). Tot 2007 werd er in het Voortgezet Onderwijs een onderscheid gemaakt tussen Maatschappijleer 1 en 2. De veranderingen die gepaard gingen met de vernieuwde

tweede fase betekenden voor Maatschappijleer 1, dat de thema-aanpak plaats zou maken voor een domein-aanpak. Maatschappijleer 2 werd daarentegen vervangen door een nieuw vak: Maatschappijwetenschappen. MAW moest zich meer gaan richten op de mensen, structuren en processen in de samenleving (Schnabel e.a., 2009). Het vervangen van Maatschappijleer 2 met MAW werd positief ontvangen (Schnabel e.a., 2009).

Het programma van MAW anno 2016 bestaat uit twee onderdelen: het schoolexamen en het centraal examen. Informatie over de domeinen en de leerdoelen voor beide examens zijn te vinden op www.examenblad.nl. Het centraal examen bestaat uit een drietal inhoudelijke domeinen: “Politieke Besluitvorming”, “Massamedia” en “Criminaliteit en Rechtsstaat”, en een vierde domein: “Vaardigheden” (Examenblad, 2016, p. 142). Elk domein bestaat uit een aantal sub-domeinen waarin de verschillende leerdoelen gespecificeerd worden. Zo bestaat het domein vaardigheden uit de sub-domeinen: “Informatievaardigheden”, “Onderzoeksvaardigheden”, “Benaderingswijzen” en “Oriëntatie op studie en beroep” (Examenblad, 2016, p. 143). Het schoolexamenprogramma heeft betrekking op drie van de vier overgebleven domeinen: “Multiculturele samenleving”, “Mens en Werk”, “Milieu en Beleid” en “Ontwikkelingssamenwerking” (Examenblad, 2016, p. 142). Davy (2010) geeft een opsomming van de eigenschappen die de inhoud van het huidige programma kenmerken. De eerste eigenschap is dat het vak werkt vanuit verschillende invalshoeken. Hiermee refereert Davy (2010) impliciet naar de verschillende ‘benaderingswijzen’ uit het Maatschappijleer programma die gebruikt worden in het MAW curriculum. Daarnaast heeft het vak een “normatief en socialiserend karakter” (Davy, 2010, p. 11). Met andere woorden, de inhoud van het vak bestaat uit de vakgebieden: psychologie, sociologie, politicologie, recht en culturele antropologie (Davy, 2010). Tot slot staan “burgerschapsvorming en de scholing in democratische principes” (Davy, 2010, p. 11) centraal in het vak. Dit komt het meest tot zijn recht in de domeinen uit het schoolexamen.

Op basis van het inhoudelijke programma van het vak, en de opsomming van Davy (2010), definiëren wij het vak MAW als volgt: *een gamma vak voor in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs met een manifeste doelstelling om bij te dragen aan de sociaal wetenschappelijke vorming en de maatschappelijke bewustwording van leerlingen*. We definiëren het vak MAW als een gamma vak, omdat, allereerst, het examenprogramma uit een aantal onafhankelijke domeinen bestaat. Daarnaast worden leerlingen de vaardigheid bijgebracht om maatschappelijke vraagstukken vanuit verschillende ‘benaderingswijzen’ te analyseren: “politiek-juridisch”, “sociaal-economisch”, “sociaal-cultureel” en “veranderend-vergelijkend” (Examenblad, 2016, p. 143). Samenvattend hebben we deze paragraaf gekeken hoe Maatschappijwetenschappen is ontstaan, zich heeft ontwikkeld en hoe het eindexamenprogramma van het vak eruit ziet anno 2016. Deze inzichten hebben bijgedragen aan onze definitie van het vak. De volgende paragraaf zal het concept: “motivatie” definiëren.

2.2. Keuzegedrag

In deze paragraaf wordt de vraag: 'waarom kiezen leerlingen voor iets?' beantwoord. Een directe antwoord op deze vraag wordt gegeven vanuit motivatietheorieën, namelijk dat alle mensen iets kiezen of doen omdat ze hier voor gemotiveerd zijn. Met andere woorden, om te weten waarom leerlingen voor MAW kiezen, moeten we weten hoe en waardoor leerlingen gemotiveerd worden. Deze paragraaf is geschreven met een drietal doelen. Allereerst wordt een definitie van het begrip motivatie geformuleerd. Vervolgens worden er aan de hand van verschillende theorieën hypothesen geformuleerd over de rol van motivatie en andere factoren bij het kiezen voor het vak MAW. Tot slot wordt een model opgesteld die alle hypothesen samenvat en visualiseert. Dit model is het eindproduct van deze paragraaf en wordt in het volgende hoofdstuk gebruikt voor het operationaliseren van dit onderzoek.

Motivatie is een breed begrip. In navolging van Schuit, de Vries en Slegers (2011) definieert dit onderzoek motivatie als: *een proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt*. In de academische literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende visies over motivatie. In de kwantitatieve visie wordt nadruk gelegd op de hoeveelheid motivatie die een leerling heeft, of het totaal aantal leerlingen dat gemotiveerd is. Vanuit deze visie wordt er vanuit gegaan dat: "Hoe meer leerlingen gemotiveerd zijn, hoe beter" (Sierens & Vansteenkiste, 2009, p. 2). De kwalitatieve visie op motivatie benadrukt naast het belang van de hoeveelheid motivatie ook het belang van het 'soort' motivatie dat een leerling heeft. De kwalitatieve visie is dus complexer in het benaderen van de realiteit. Omdat we in dit onderzoek op zoek zijn naar verschillende factoren en vormen van motivatie die een invloed kunnen hebben op het keuzegedrag van leerlingen, kiezen we ervoor om ons te richten op de kwalitatieve visie op motivatie. Hierbij leggen we onderzoek de nadruk op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) en de toevoegingen hieraan.

2.2.1. Zelfdeterminatietheorie.

Verreweg de meest bekende kwalitatieve theorie over motivatie is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985). Deze theorie stelt dat mensen, afhankelijk van de situatie en persoon, op verschillende manieren gemotiveerd kunnen zijn of worden (Deci & Ryan, 1985). Leerlingen kunnen bijvoorbeeld oprecht geïnteresseerd zijn in de te behandelen stof. Daarnaast is het ook mogelijk dat leerlingen uit een gevoel van schuld of schaamte inzet vertonen, omdat ze bijvoorbeeld geen slecht cijfer willen halen. Een ander alternatief is dat leerlingen het doen omdat anderen (ouders, leraren, leerlingen) hen ertoe dwingen. Deci en Ryan delen de verschillende vormen van motivatie in twee globale categorieën in: intrinsiek en extrinsiek (1985). Een goed voorbeeld van intrinsiek gemotiveerde activiteiten zijn bijvoorbeeld hobby's. Hierbij is het uitvoeren van de activiteit een doel op zich. In de

context van school en schoolvakken houdt dit in dat leerlingen het studeren *an sich* als een plezierig doel ervaren en dus ook gemotiveerd zijn om zich erin te verdiepen buiten de lesstof om. In tegenstelling tot intrinsieke motivatie geldt voor extrinsieke motivatie dat het studeren zelf slechts als middel dient om een hoger doel te bereiken (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Dit hogere doel zou van alles kunnen zijn, bijvoorbeeld het tevreden stellen van je ouders of leraar. Het doel dat de leerling wél tevreden stelt is dus in dit geval de tevredenheid van zijn/haar ouders of leraar. Het studeren is hierbij een noodzakelijkheid welke volbracht moet worden.

Ondanks de discussie over de voor- en nadelen van de twee categorieën en de relatieve effectiviteit, zie bijvoorbeeld Sierens en Vansteenkiste (2009), is het belangrijk om te beseffen dat beide categorieën een vorm van motivatie zijn. In dit onderzoek zullen we ook niet ingaan op deze discussie, omdat we met name geïnteresseerd zijn in de factoren die motivatie bevorderen of remmen bij het keuzegedrag van leerlingen. Tot dusver kunnen we uit het voorgaande onze algemene hypothese afleiden:

(H1) Leerlingen met meer motivatie voor het vak Maatschappijwetenschappen kiezen vaker voor het vak dan leerlingen met minder motivatie

Mensen zijn niet altijd gemotiveerd of altijd evenveel gemotiveerd. Motivatie is beïnvloedbaar door factoren die zich buiten de persoon bevinden. In de volgende paragraaf kijken we naar een aantal toevoegingen op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) om een uitgebreider beeld te krijgen van de rol van motivatie op het keuzegedrag van leerlingen.

2.2.2. Toevoegingen aan de Zelfdeterminatietheorie.

In deze paragraaf bespreken we een aantal toevoegingen op de zelfdeterminatietheorie. Op basis van deze toevoegingen formuleren we aanvullende hypothesen over de factoren die een rol spelen bij het motiveren van leerlingen en het kiezen van het vak MAW. De eerste toevoeging wordt geleverd door de studie van Heemskerk, van Eck en Karssen (2013). Deze studie concludeert dat jongens meer geïnteresseerd zijn in vakoverstijgende vakken dan meisjes. In de vorige paragraaf hebben wij geconcludeerd dat MAW een echt gamma vak is waar verschillende perspectieven aan bod komen. Op basis van de studie van Heemskerk e.a. (2013) doen wij de bijkomende veronderstelling:

(H2) Jongens zijn meer gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes

Hieruit volgt op basis van onze algemene hypothese de volgende hypothese:

(H3) Jongens kiezen vaker voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes

De tweede toevoeging die geleverd wordt heeft betrekking op de rol van medeleerlingen. In dit kader leggen Schuit e.a. (2011) aan de hand van het concept “introjectie” (p. 18) uit dat leerling

gevoelens van angst en schuld proberen te vermijden om zelfwaardering te verkrijgen. Hierbij is het perspectief van anderen erg belangrijk. Dit wordt ondersteund door de studie van Mul (2015) die concludeerde dat de socialisatie van leerlingen met medeleerlingen van invloed was op het beeld dat leerlingen hadden van het vak Maatschappijleer. Ook Peetsma en van der Veen (2008) stellen dat leerlingen niet alleen naar hun eigen beeld van het vak kijken, maar ook waarde hechten aan het beeld van anderen. Peetsma en van der Veen (2008) leggen dit uit met behulp van het “affectieve component” (p. 4). Zij concluderen dat de gevoelens van leerlingen tijdens de les belangrijk zijn voor hun motivatie en dat medeleerlingen hier een cruciale rol in spelen. Driessen en van Langen (2010) leggen de rol van medeleerlingen uit aan de hand van het concept “sociale motivatie” (p. 22). Sociaal gemotiveerde leerlingen zijn leerlingen die bewust de interactie met de medeleerling opzoeken en dit wellicht ook nodig hebben. Met betrekking tot de rol van de medeleerling doen wij op basis van de toevoegingen op de zelfdeterminatietheorie de volgende bijkomende veronderstelling:

- (H4) Leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak Maatschappijwetenschappen, zijn meer gemotiveerd voor het vak dan leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een negatief beeld hebben van het vak**

Hieruit volgt op basis van onze algemene hypothese de volgende hypothese:

- (H5) Leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak Maatschappijwetenschappen, kiezen vaker voor het vak dan leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een negatief beeld hebben van het vak**

De laatste toevoeging met betrekking tot de rol van medeleerlingen wordt eveneens geleverd door Driessen en van Langen (2010). Zij komen namelijk tot de conclusie dat vooral meisjes sociaal gemotiveerd zijn en dus meer gesocialiseerd zijn met de medeleerling dan jongens. Op basis van deze toevoeging doen wij de volgende bijkomende veronderstelling voor het interactie-effect tussen geslacht, de invloed van medeleerlingen en de motivatie van leerlingen:

- (H6) Het beeld van medeleerlingen heeft minder invloed op de motivatie van jongens dan op de motivatie van meisjes**

Hieruit volgt op basis van onze algemene hypothese de volgende hypothese:

- (H7) Het beeld van medeleerlingen heeft minder invloed op het keuzegedrag van jongens dan op het keuzegedrag van meisjes**

De derde toevoeging op de zelfdeterminatietheorie wordt geleverd door Geijssel, Slegers, Stoel en Krüger (2009) en heeft betrekking op de rol van leraren. Geijssel e.a. (2009) wijzen erop dat leraren, afhankelijk van hun eigen functioneren, leerlingen kunnen beïnvloeden en dus (de)motiveren. Een ander onderzoek naar de rol van leraren is gevoerd door Schuit e.a. (2011). Zij concluderen dat de leraar een verbindende rol speelt tussen het landelijk gestelde eisenpakket en de belevingswereld van

de leerlingen. Een tekortkoming van het onderzoek van Schuit e.a. (2011) is dat ze het concept 'leraar' niet definiëren. Dit wordt wel gedaan door Smit, Wester, Craenen en Schut (2011) die de leraar zien als een specialist in het aansturen van het leren van leerlingen. Beide studies komen tot de conclusie dat positief gemotiveerde leraren er (beter) toe in staat zijn om leerlingen positief te motiveren. Deze conclusie wordt ook bevestigd door de studie van Fahner (2008). Bij een onderzoek onder leerlingen zijn zij tot de bevinding gekomen dat driekwart van de leerlingen het vak leuk vindt wanneer het gegeven word door een inspirerende docent. Tot slot leggen Peetsma en van der Veen (2008) dit uit met behulp van de "affectieve" component. Zij stellen dat de gevoelens van leerlingen tijdens de les belangrijk zijn voor hun motivatie en dat de docent hier een cruciale rol in speelt. Met betrekking tot de rol van de leraren doen we de volgende bijkomende veronderstelling:

(H8) Leerlingen zijn meer gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent dan een negatief beoordeelde docent

Hieruit volgt op basis van onze algemene hypothese de volgende hypothese:

(H9) Leerlingen kiezen vaker voor het vak Maatschappijwetenschappen wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent dan een negatief beoordeelde docent

De laatste toevoeging met betrekking tot de rol van leraren wordt geleverd door Fahner (2008). Hij concludeert dat de motivatie bij meisjes sterker bepaald wordt door het functioneren van de leraar dan bij jongens. Op basis van deze toevoeging doen wij de volgende bijkomende veronderstelling voor het interactie-effect tussen geslacht, de invloed van de docent en de motivatie van leerlingen:

(H10) Jongens zijn minder gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes wanneer het gegeven wordt door een positief beoordeelde docent

Hieruit volgt op basis van onze algemene hypothese de volgende hypothese:

(H11) Jongens kiezen minder vaak voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent

De laatste toevoeging op de zelfdeterminatietheorie heeft betrekking op de rol van voorlichtingen. Heemskerk e.a. (2013) benadrukken het belang van een enthousiasmerende voorlichting bij het motiveren van leerlingen. Peetsma en van de Veen (2008) leggen dit uit met behulp van de component "*waarden*" (p. 3), hiermee worden de verschillende voornemens, doelen en inschattingen van de leerling bedoeld. Het belang en de doelen van het vak moeten duidelijk worden voor de leerlingen. Een alternatieve manier om naar de component *waarden* te kijken is middels het concept "*toekomstperspectief*" (Peetsma & van der Veen, 2008, p. 6). Dit concept kan gedefinieerd worden als de anticipatie vanuit het heden op toekomstige gebeurtenissen (Nuttin & Lens, 1985). Het

begrip toekomstperspectief wordt volgens Gjesme (1975) en Lens (1986) gekenmerkt door *extensie* en *waarde*. *Extensie* verwijst naar de periode en de tijd waarbij toekomstige gebeurtenissen plaatsvinden. Voorbeelden van relevante extensies voor scholieren zijn: (1) het huidige schooljaar en (2) de tijd na school (Peetsma & van der Veen, 2008). Het begrip *waarde* verwijst naar de waardering die een bepaald persoon geeft aan een gebeurtenis. Met betrekking tot de rol van voorlichtingen doen we de volgende bijkomende veronderstelling:

(H12) Leerlingen die enthousiast waren over de voorlichting voor het vak Maatschappijwetenschappen zijn meer gemotiveerd voor het vak dan leerlingen die niet enthousiast waren over de voorlichting

Hieruit volgt op basis van onze algemene hypothese de volgende hypothese:

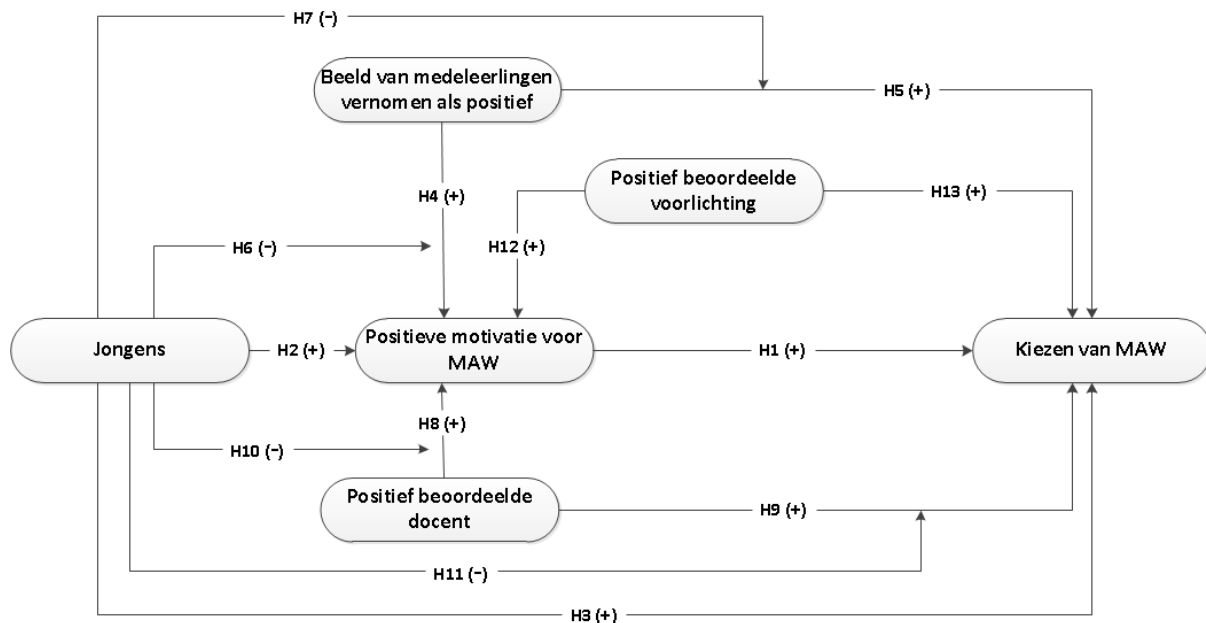
(H13) Leerlingen die enthousiast waren over de voorlichting voor het vak Maatschappijwetenschappen kiezen vaker voor het vak dan leerlingen die niet enthousiast waren over de voorlichting

In deze paragraaf hebben we aan de hand van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) onze algemene hypothese geformuleerd. Met behulp van de toevoegingen op de zelfdeterminatie-theorie hebben we een aantal bijkomende veronderstellingen kunnen formuleren en daarbij weer concrete hypothesen. De bijkomende veronderstellingen zijn geformuleerd met betrekking tot de rol die medeleerlingen, leraren en voorlichtingen spelen in het motiveren van leerlingen en het beïnvloeden van hun keuzegedrag. Tot slot hebben we ook een aantal interactiehypothesen geformuleerd die betrekking hebben op de rol van geslacht. In de volgende paragraaf vatten we het theoretische kader samen in een model.

2.3. Conclusie

We begonnen dit hoofdstuk met de vragen: 'wat is MAW?' en 'waarom kiezen leerlingen voor iets?'. Met betrekking tot het ontstaan van het vak, was de voornaamste conclusie dat MAW erg dynamisch is en veel ontwikkelingen heeft meegemaakt. Inhoudelijk kan MAW gedefinieerd worden als een gamma vak omdat het probeert om vanuit verschillende domeinen en door gebruik van verschillende benaderingswijzen sociale processen te omschrijven. Hierbij ligt de focus wel op de sociale wetenschappen. Met betrekking tot het concept motivatie hebben we in dit hoofdstuk dertien hypothesen geformuleerd. De algemene hypothese komt voort uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) en de bijkomende hypothesen zijn geformuleerd aan de hand van de toevoegingen van Gjesme (1975), Nuttin en Lens (1985), Lens (1986), Fahner (2008), Peetsma en van der Veen (2008), Sierens en Vansteenkiste (2009), Geijssel e.a. (2009), Smit e.a. (2011), Schuit e.a. (2011), Driessen en van Langen (2010), Heemskerk e.a. (2013) en Mul (2015). Deze toevoegingen zijn geformuleerd rondom een aantal factoren die invloed hebben op de motivatie en het keuzegedrag

van leerlingen. Deze factoren zijn: docenten, medeleerlingen, voorlichting en geslacht. De dertien hypothesen die dit onderzoek heeft opgesteld, zijn samengevoegd in een model. Het model wordt weergegeven in figuur 1.



Figuur 1: Algemeen model van de relatie tussen de verschillende factoren

Het volgende hoofdstuk omvat de methodologische overwegingen, de datasets en de statistische methoden die gebruikt worden om deze dertien hypothesen te kunnen toetsen.

3. Methodologie

In dit hoofdstuk verantwoorden we de methodologische keuzes van dit onderzoek. De opzet van dit hoofdstuk is als volgt: de eerste paragraaf licht de methode voor het verzamelen van data toe. Hierbij kijken we ook naar hoe representatief de geënquêteerde groep is. Vervolgens operationaliseren we in de tweede paragraaf de variabelen uit figuur 1. Hier kennen we de variaties voor elk variabele toe en lichten we de codering van de data die we uit de enquêtes hebben verkregen toe. Tot slot verantwoorden we de gebruikte methoden om de data te analyseren.

3.1. Methode voor data verzamelen

In deze paragraaf lichten we de gekozen methode voor het verzamelen van data toe. Het uitgangspunt van dit onderzoek was om een kwantitatieve analyse te doen om te bepalen in hoeverre de variabelen uit figuur 1 invloed hadden op het keuzegedrag van leerlingen voor het vak MAW. Op basis van dit uitgangspunt is ervoor gekozen om data te verzamelen aan de hand van enquêtes.

In een onderzoek naar het voordeel van online-enquêtes, legt prof. dr. de Leeuw uit dat deze vorm van data verzamelen het mogelijk maakt om, mits er voldoende respondenten zijn, relatief grote

hoeveelheid data in relatief weinig tijd te verzamelen (2010). Omdat de enquête gevoelige vragen bevatte (zie bijlage A in de appendix) met betrekking tot het evalueren van de inhoud van het vak en de docent die het geeft, is het voordeel van een (online) enquête, tegenover bijvoorbeeld interviews, dat de respondent een eerlijker antwoord geeft (de Leeuw, 2010). Dit onderzoek heeft ervoor gekozen om een analoge enquête te gebruiken in plaats van een digitale. De redenen hiervoor zijn, allereerst, dat een digitale enquête kan leiden tot technische problemen. Technische problemen kunnen een negatief beeld van het onderzoek geven en daarmee resulteren in een respondent die de enquête niet verder invult en inlevert (de Leeuw, 2010). Daarnaast is het onmogelijk om, in het geval van onduidelijkheden, bij een digitale enquête dingen toe te lichten (de Leeuw, 2010). Ook zorgt een vrijblijvend online-enquête ervoor dat er selectie kan optreden en dat de response tegenvalt. Hierdoor zouden bijvoorbeeld alleen leerlingen deelnemen die voor het vak hebben gekozen, er ontevreden over zijn en van de mogelijkheid gebruik willen maken om hierover te klagen (de Leeuw, 2010). Dit zou een onrealistisch beeld opleveren van de motivatie van leerlingen.

Het proces voor het afnemen van de enquêtes is als volgt verlopen. Allereerst is de doelgroep van de enquête bepaald, namelijk leerlingen die de mogelijkheid gehad hebben om voor het vak MAW te kiezen. De enquêtes zijn aan het einde van het schooljaar afgenomen, na het keuzemoment voor de profiel en keuzevakken. Dit gaf ons de mogelijkheid om ook leerlingen uit de derde klassen mee te nemen in de enquête groep, maar ontnam ons de optie om leerlingen uit de examenklassen te benaderen. Ten tweede hebben we gekeken naar de locatie voor het afnemen van de enquêtes. Om de groep respondenten makkelijk te kunnen benaderen, en om het response van het onderzoek te vergroten, is ervoor gekozen om de enquête tijdens een lesuur af te nemen. Vervolgens is er, op basis van deze keuzes, contact opgenomen met de docenten die aan het eind van het jaar les gaven aan leerlingen van 3 HAVO/VWO en hoger. Na een goedkeuring gekregen te hebben is in samenspraak een moment in het begin of aan het einde van een les gekozen om de enquête af te nemen. Leerlingen hebben zelf geen inspraak gehad in de selectieprocedure of het inplannen van de moment waarop de enquête werd afgenomen. Leerlingen werden niet verplicht om de enquête in te vullen, desondanks hebben alle aanwezige leerlingen dit wel gedaan. Voordat de enquête werd afgenomen, werd de context van het onderzoek aan de leerlingen verteld. Hierbij werd benadrukt dat de enquête anoniem was. Dit stond ook op de enquête zelf. Leerlingen kregen 5 tot 10 minuten voor het invullen van de enquête. Alle enquêtes zijn afgenomen op dezelfde school, namelijk het Twents Carmel College locatie de Thij in Oldenzaal. Op enkele klassen na, zijn alle mogelijke leerlingen uit VWO 3, 4, 5 en HAVO 3 en 4 geënuquêteerd. In de volgende paragraaf kijken we naar de representativiteit van deze groep.

3.2. Representativiteit

In deze paragraaf kijken we naar de representativiteit van onze groep respondenten, om zo de generaliseerbaarheid van dit onderzoek te bepalen. Dit zullen we doen door onze respondenten te vergelijken met leerlingen uit de rest van Nederland. Deze vergelijking vindt plaats op basis van hun leerjaar, leeftijd, geslacht en profiel.

3.2.1. Leerjaar.

In totaal zijn er 392 enquêtes afgenomen van leerlingen uit 16 verschillende klassen in de leerjaren 3 tot en met 5. Tabel 1 geeft de verdeling van het aantal leerlingen over de verschillende leerjaren en klassen weer voor dit onderzoek in vergelijking met heel Nederland.

Tabel 1: Het aantal leerlingen per klas en niveau

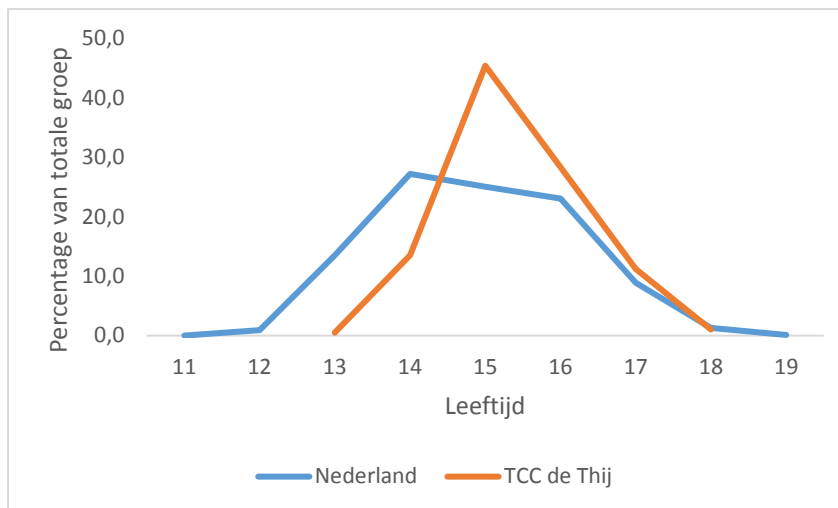
Categorieën			Aantal TCC	Percentage totaal	Percentage totaal NL*
Leerjaren	3	Gymnasium	31	8.1%	4.7%
		VWO	52	13.6%	17.5%
		HAVO	110	28.8%	18.3%
	4	VWO	96	25.1%	17.3%
		HAVO	51	13.4%	25.2%
	5	VWO	42	11%	16.7%
	Missend		10	2.6	-
	Totaal		392	100.0%	100%

*Bron: Centraal Bureau voor de Statistiek leerlingen voortgezet onderwijs 2014/15 (CBS, 2016a)

10 (2.6%) respondenten hebben deze vraag niet beantwoord in de enquête. Omdat deze vraag geen inhoudelijk deel vormt van het meten van variabelen, is ervoor gekozen om de overige antwoorden van deze respondenten wel mee te nemen in het onderzoek. De missende data is wel weggelaten in de vergelijking met de rest van het land om de vergelijking zo nauwkeurig mogelijk te maken. Als we tabel 1 analyseren dan zien we allereerst dat er een verschil is tussen de relatieve groeps grootte van de 3^e, 4^e en 5^e klas leerlingen. Zo is het aandeel van de 3^e klassen in dit onderzoek 10% groter dan in heel Nederland. De verdeling tussen de HAVO en VWO groepen van dit onderzoek lijkt, daarentegen, veel meer op de verdeling in heel Nederland.

3.2.2. Leeftijd.

De leeftijd van de respondenten varieert tussen 13 en 18 jaar. De gemiddelde leeftijd is 15.4 jaar met een standaarddeviatie van 0.9 jaar. In heel Nederland ligt het gemiddelde met 14.9 jaar net iets lager, en de standaardafwijking van 1 net iets hoger (CBS, 2016b). In figuur 2 is de verdeling van de leeftijd van de respondenten van dit onderzoek vergeleken met de verdeling van de leeftijd van leerlingen met hetzelfde onderwijssoort en leerjaar in heel Nederland.



Figuur 2: De verdeling van leeftijd voor de cumulatieve groep van VWO 3, 4 en 5 en HAVO 3 en 4

Allereerst valt op dat het aandeel 15-jarigen in dit onderzoek hoger ligt dan in de rest van het land. Dit kan veroorzaakt zijn door het relatief grote aandeel van Havo 3 leerlingen in het onderzoek. Daarnaast is de spreiding van de leeftijd van de doelgroep in Nederland groter dan in dit onderzoek. Hieruit maken wij op dat de respondenten van de Thij relatief meer nominaal lopen dan leerlingen in de rest van het land.

3.2.3. Geslacht.

Op basis van de uitkomsten van de enquête kunnen we concluderen dat er weinig verschil is tussen het aantal jongens en meisjes dat heeft deelgenomen aan het onderzoek. 49% van de respondenten waren jongens en 51% waren meisjes. Voor heel Nederland is de verhouding van jongens en meisjes voor dezelfde groep leerlingen respectievelijk 48.2% en 51.8% (CBS, 2016a). In de rest van het land is de verhouding dus bijna hetzelfde.

3.2.4. Profiel.

De verdeling van de profielkeuzen van de respondenten in vergelijking met dat van de rest van de leerlingen in Nederland, is samengevat in tabel 2.

Tabel 2: Profielkeuze van de geënquêteerde

Profiel	Aantal	Percentage totaal	Percentage totaal Nederland*
CM	31	8%	10%
EM	160	41%	35%
NG	79	20%	25%
NT	92	23%	17%
NT/NG	30	8%	12%
totaal	392	100%	100%

*Bron: Centraal Bureau voor de Statistiek leerlingen voortgezet onderwijs 2014/15 (CBS, 2016c)

Op basis van tabel 2 concluderen we dat het merendeel van de respondenten (41%) voor E&M heeft gekozen. Het op één na meest gekozen profiel is N&T welke door 23% van de leerlingen op de Thij is gekozen. In de rest van Nederland zien we ook dat het E&M profiel met 35% het meest gekozen profiel is. Daarentegen staat op de tweede plek niet het N&T, maar het N&G profiel. Daarnaast wordt er in Nederland vaker voor een combinatieprofiel N&T/N&G gekozen dan op de Thij. Voor de verdeling bèta en gamma geldt dat 49% van de leerlingen een gamma profiel (E&M/C&M) hebben ten opzichte van de 51% met een bèta profiel (N&T/N&G). Deze verdeling komt overeen met de gamma en bèta verdeling in heel Nederland, waar de verdeling respectievelijk 47% en 53% is.

3.2.5. Conclusie.

Op basis van het voorgaande kunnen we concluderen dat de bevindingen van dit onderzoek niet generaliseerbaar zijn naar de rest van het land. we hebben een aantal overeenkomsten gevonden tussen de leerlingen van de Thij in Oldenzaal die deel uitmaken van dit onderzoek en de VWO 3, 4, 5 en HAVO 3 en 4 leerlingen in heel Nederland. Deze overeenkomsten waren op het gebied van de verdeling in geslacht, de verdeling tussen HAVO en VWO leerlingen en de verdeling tussen gamma en bèta leerlingen. Daarentegen verschilde de leeftijd, het aandeel leerlingen vanuit verschillende leerjaren en de specifieke profielkeuze van de leerlingen in dit onderzoek significant van de leerlingen in de rest van het land. Deze verschillen kunnen veroorzaakt zijn door de specifieke context van TCC locatie de Thij in Oldenzaal. De school is gevestigd in een klein dorpje in Twente waar de leerling populatie bijna volledig bestaat uit blanke autochtonen. Ondanks deze conclusie, is het uitvoeren van dit onderzoek relevant om een tweetal redenen. Allereerst geeft het ons een initieel inzicht in de effecten van motivatie, geslacht, voorlichtingen, medeleerlingen en docenten op de motivatie en het keuzegedrag van leerlingen. Daarnaast geeft dit onderzoek ons de mogelijkheid om de verschillende hypothesen, en de daaraan gekoppelde theorieën, te toetsen in de context van het vak MAW. Tot slot kan er op basis van de tekortkomingen van dit onderzoek in de toekomst meer representatieve onderzoeken uitgevoerd worden. In de volgende paragraaf operationaliseren we de variabelen.

3.3. Operationalisering

Deze paragraaf operationaliseren we de variabelen uit ons model in figuur 1. Hiervoor kennen we allereerst de variaties binnen de variabelen toe. Vervolgens lichten we toe welke enquêtevragen zijn gebruikt om de beoogde data te verzamelen. Tot slot beargumenteren we het coderingsproces van de data. Het eindproduct van deze paragraaf is tabel 3. Hierin staan alle variabelen, de variaties binnen de variabelen en de absolute en relatieve aantal keren dat een bepaalde variatie voorkomt. Een samenvatting van dit proces staat in de syntax van dit verslag in bijlage C in de appendix.

3.3.1. Kiezen van Maatschappijwetenschappen.

De afhankelijke variabele, *kiezen van MAW*, laat zien of een leerling wel of niet voor het vak MAW heeft gekozen. De variabele is dus dichotoom. De data voor deze variabele is verkregen middels de enquêtevraag: “*Heb je het vak Maatschappijwetenschappen gekozen?*”. Vervolgens zijn de antwoorden gecodeerd als: *wel gekozen* “1” of *niet gekozen* “0”. Uit de verdeling in tabel 3 blijkt dat een kwart van de leerlingen voor het vak heeft gekozen en dat er verder geen data mist.

3.3.2. Positieve motivatie.

De variabele: *positieve motivatie*, meet de hoeveelheid motivatie die een leerling heeft voor het vak MAW aan de hand van vier indicatoren: (1) intrinsieke motivatie, (2) persoonlijke belangen, (3) waarde van het vak en (4) moeilijkheidsgraad. Deze indicatoren hebben we aan de hand van het theoretische kader gekozen. Om data voor deze variabele te krijgen, hebben we ervoor gekozen om de volgende open vragen in de enquête op te nemen:

- *Waarom heb je niet voor een ander vak gekozen zoals Biologie of Aardrijkskunde?*
- *Wat is jouw eigen beeld van het vak Maatschappijwetenschappen?*

De reden dat wij leerlingen geen directe vraag hebben gesteld over bijvoorbeeld hun intrinsieke motivatie of persoonlijke belangen, is allereerst omdat leerlingen mogelijk niet bekend zijn met deze concepten. Een ander bezwaar wordt aangeleverd door middel van het begrip “extreme responding” Furnham (1986). Furnham beargumenteert dat wanneer respondenten een aantal keuzemogelijkheden krijgen, zij voor de meest extreme optie zullen kiezen (1986). Anderzijds is het mogelijk dat leerlingen kiezen voor de meest sociaal gewenste opties (Nederhof, 1985). Tot slot is het ook mogelijk dat leerlingen overal ja op zeggen, omdat zij zelf mogelijkheden bedenken waarin ze in een categorie van motivatie zouden kunnen vallen (zie ook de studie van Watson (1992)).

De antwoorden op de vragen van de enquête zijn vervolgens bivariaat gecodeerd: *leerlingen die niet gemotiveerd zijn of op één indicator gemotiveerd zijn* “0” of *leerlingen die op twee of meer indicatoren positief gemotiveerd zijn* “1”. Met ‘indicator’ bedoelen we hier de viertal indicatoren die we aan de hand van het theoretisch kader hebben opgesteld. Zo zijn bijvoorbeeld responses als “leuk en interessant” en “leuk” beide gecodeerd als “0”, omdat de leerling in beide gevallen alleen intrinsiek gemotiveerd is. Daarentegen zijn responses als “leuk en waardevol” en “waardevol, leuk en makkelijk” gecodeerd als “1” omdat de respondent hier op twee of meer indicatoren positief gemotiveerd is.

Uit een eerste analyse bleek dat voor deze variabele bijna 10% van de data mistte. De missende data hebben wij opnieuw gecodeerd en in de eerste categorie: ‘niet gemotiveerd of op één indicator gemotiveerd’ opgenomen. De reden dat we dit gedaan hebben is omdat we de kans groot achten dat leerlingen die zich niet kunnen motiveren om een enquête in te vullen, zich ook moeilijk

zullen motiveren voor het vak MAW. Mochten deze leerlingen, hypothetisch gezien, de vragen toch ingevuld hebben dan kunnen we, op basis van de aanname, toch stellen dat ze in de categorie ‘niet positief gemotiveerd of op één indicator positief gemotiveerd’ zouden vallen. De verdeling van de variabele is opgenomen in tabel 3. Uit de verdeling blijkt dat bijna 82% van de leerlingen niet- of op één indicator positief gemotiveerd zijn, waar 18% dit op twee of meer indicatoren is.

3.3.3. Beeld van medeleerlingen vernomen als positief.

De variabele: *beeld van medeleerlingen vernomen als positief*, meet het door de respondent opgemerkte beeld van zijn/haar medeleerlingen ten opzichte van het vak MAW. Het gaat hier dus niet om het beeld van de medeleerlingen zelf, maar om het vernomen beeld van de medeleerlingen door de respondent. De data voor deze variabele is verkregen uit de enquêtevraag: “*Wat denk je dat het beeld van jouw vrienden is van het vak Maatschappijwetenschappen?*”. Voor het beantwoorden van deze vraag kregen de respondenten een aantal opties om daarvan één of een combinatie aan te kruisen. De keuzemogelijkheid bestond uit: “leuk”, “interessant”, “makkelijk”, “moeilijk”, “saai” en “anders”. De laatste optie “anders” is toegevoegd om de respondenten de mogelijkheid om in eigen woorden een toelichting te kunnen geven.

Vervolgens hebben we de variabele als dichotoom gecodeerd: *medeleerlingen hebben geen positief beeld van het vak MAW “0” of medeleerlingen hebben wel een positief beeld van het vak MAW “1”*. Het is belangrijk om te beseffen dat de variatie “geen positief beeld” niet gelijk staat aan een negatief beeld van de medeleerling. In deze categorie zijn namelijk ook de medeleerlingen genomen die neutraal stonden tegenover het vak. Voor de codering van de data geldt dat de antwoorden ‘leuk’, ‘interessant’ en ‘makkelijk’ als positief “1” zijn gecodeerd en ‘saai’ en ‘moeilijk’ als niet positief “0” zijn gecodeerd. Voor de optie “anders” geldt dat het antwoord van de respondent geïnterpreteerd moest worden om het te kunnen categoriseren in één van de twee categorieën. Een aantal voorbeelden hiervan staan in tabel 4 in de appendix. Daarnaast hebben 2.8% van de leerlingen deze vraag niet ingevuld. Wij hebben ervoor gekozen om al deze gevallen onder te brengen in de categorie: “medeleerlingen hebben geen positief beeld van het vak MAW” (zie de syntax in bijlage C in de appendix). Dit hebben we gedaan, omdat we bij het niet invullen van de vraag verwachtten dat de respondent niet weet of zijn/haar medeleerling een positief beeld heeft van het vak MAW. Met deze aanname kunnen we stellen dat de medeleerling dus geen positieve invloed uitoefent op de leerling in kwestie en dus als “0” gecodeerd kan worden. De uiteindelijke verdeling van de variabele staat in tabel 3. Uit de verdeling blijkt dat 49.5% van de leerlingen het gevoel hebben dat hun medeleerlingen geen positief beeld hebben van het vak Maatschappijwetenschappen. De verdeling is dus ongeveer gelijk.

3.3.4. Positief beoordeelde docent.

De variabele: *positief beoordeelde docent*, meet of de leerling de docent positief beoordeeld. De data voor deze variabele is verkregen middels de enquêtevraag: “*wat vind je van de docent zelf?*”. Voor het beantwoorden van de vraag kregen de leerlingen een selectie van keuzemogelijkheden, waaronder “leuk”, “grappig”, “saai” en “anders”. Voor de codering van de data geldt dat de antwoorden ‘leuk’ en ‘grappig’ als positief “1” zijn gecodeerd en ‘saai’ als niet positief “0” zijn gecodeerd. Voor de optie “anders” geldt dat het antwoord van de respondent geïnterpreteerd moest worden om het te kunnen categoriseren in één van de twee categorieën. Een aantal voorbeelden hiervan staan in tabel 5 in de appendix. Het is belangrijk om te beseffen dat de variatie “niet positief beoordeeld” niet gelijk staat aan een negatieve beoordeling. In deze categorie zijn namelijk ook de leerlingen genomen die neutraal stonden tegenover de leraar, maar ook de 51.9% van de data die wij mistten. De reden dat deze variabele zo’n groot aandeel aan missende data heeft is omdat veel respondenten de docent niet kenden en dus de vraag niet hebben beantwoord. De reden dat wij de missende data naar de groep met leerlingen die de leraar niet positief hebben beoordeeld gecodeerd hebben, is omdat het niet kennen van de leraar een oorzaak is om hem/haar niet positief te beoordelen. De uiteindelijke verdeling van de variabele staat in tabel 3. Uit de verdeling blijkt dat 86.7% van de leerlingen de docent niet positief beoordelen, ten opzichte van 13.3% van de leerlingen die dit wel doen.

3.3.5. Positief beoordeelde voorlichting.

De variabele: *positief beoordeelde voorlichting*, meet of de leerlingen de voorlichting positief beoordeeld. Om de data voor deze variabele te verkrijgen, hebben we de volgende vragen in de enquête gesteld:

- *Wat vond je van de persoon die over het vak Maatschappijwetenschappen presenteerde?*
- *Wat vond je van de uitleg van het vak zelf?*

De twee vragen representeren ieder een indicator voor de variabele: (1) hoe de presentator was en (2) hoe de presentatie was. In beide gevallen krijgen de respondenten keuze uit een selectie begrippen waaronder “leuk”, “grappig”, “saai” en “anders”. Bij de codering wordt gekeken of de leerling positief, neutraal of negatief was over de voorlichting. Omdat we twee indicatoren hebben kan het zo zijn dat een leerling één indicator positief beoordeeld en de ander juist niet. In ons dataset hebben wij dit zo verwerkt dat beide elementen elkaar opheffen. Met andere woorden, zowel de docent die het presenteert als de inhoud van de presentatie zelf zijn even zwaar gewogen door ons. Voor de codering van de data geldt dat de antwoorden ‘leuk’ en ‘grappig’ als positief “1” zijn gecodeerd en ‘saai’ als niet positief “0” zijn gecodeerd. Voor de optie “anders” geldt dat het antwoord van de respondent

geïnterpreteerd moest worden om het te kunnen categoriseren in één van de twee categorieën. Een aantal voorbeelden hiervan staan in tabel 6 in de appendix. Het is belangrijk om te beseffen dat de variatie “niet positief beoordeeld” niet gelijk staat aan een negatieve beoordeling. In deze categorie zijn namelijk ook de leerlingen opgenomen die neutraal stonden tegenover de voorlichting, maar ook de 0.3% van de data die wij mistten. Deze leerling hebben wij opnieuw gecodeerd naar de groep met leerlingen die de voorlichting niet positief hebben beoordeeld, omdat het niet beoordelen van de voorlichting ook een oorzaak is voor het niet positief beoordelen ervan. De uiteindelijke verdeling van de variabele staat in tabel 3. Uit de verdeling blijkt dat 48.7% van de leerlingen de voorlichting niet positief beoordelen, ten opzichte van 51.3% van de leerlingen die dat wel doen.

3.3.6. Jongens.

De variabele: *jongens*, weerspiegelt het geslacht van de respondenten. De data voor deze variabele is verkregen aan de hand van de enquêtevraag: “Ben je een jongen of een meisje?”. Vervolgens is deze data gecodeerd met een “0” voor een meisje en een “1” voor een jongen. De uiteindelijke verdeling voor de variabele staat in tabel 3. Hieruit blijkt dat 48.7% van de respondenten jongens zijn en 51.3% meisjes.

Tabel 3: Verdeling van de variaties voor alle variabelen uit dit onderzoek (N=392)

Variabele	Categorieën	N	Percentage
Kiezen van MAW	Niet gekozen	104	26.5%
	Wel gekozen	288	73.5%
Positieve motivatie	Niet positief gemotiveerd of op één aspect	320	81.6%
	Op twee of meer aspecten positief gemotiveerd	72	18.4%
Positieve medeleerlingen	Geen positief beeld	194	49.5%
	Wel een positief beeld	198	50.5%
Positief beoordeelde docent	Niet positief beoordeeld	340	86.7%
	Wel positief beoordeeld	52	13.3%
Positief beoordeelde voorlichting	Niet positief beoordeeld	191	48.7%
	Wel positief beoordeeld	201	51.3%
Jongens	Jongen	191	48.7%
	Meisje	201	51.3%

Nu we alle variabelen geoperationaliseerd hebben, is de volgende stap om te kijken naar de methode van analyse. Dit is in de volgende paragraaf uitgewerkt.

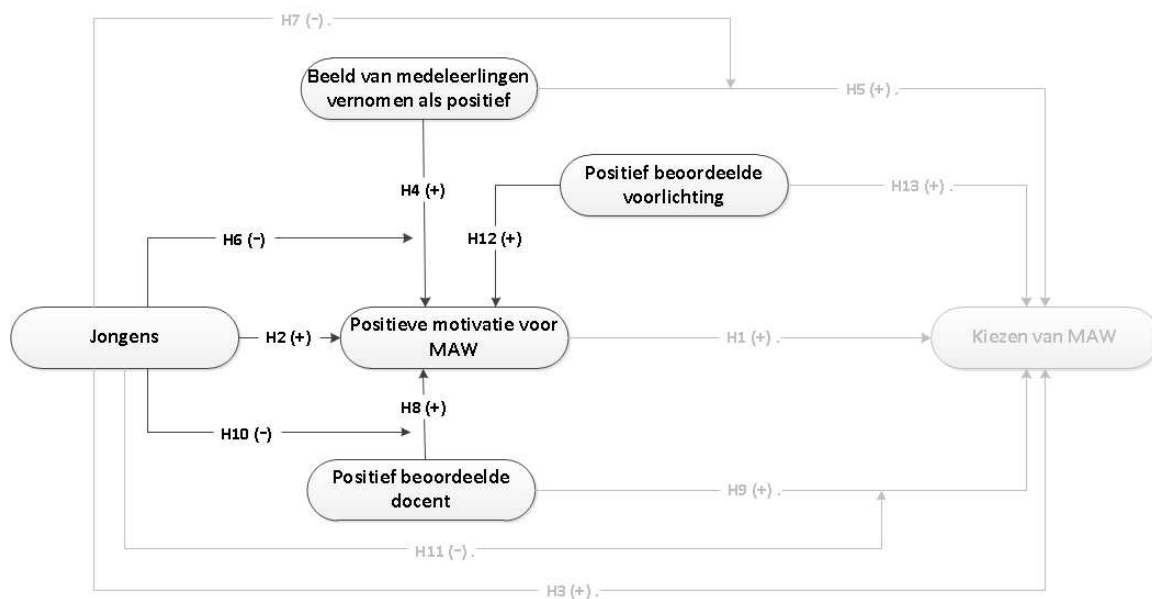
3.4. Modellen en methode van analyse

Deze paragraaf heeft een drietal doelen. Allereerst operationaliseren wij ons model naar twee deelmodellen die getoetst kunnen worden. Vervolgens verantwoorden we methoden van analyse. Hierbij maken wij een onderscheid tussen een methode om de relatie tussen de individuele variabelen

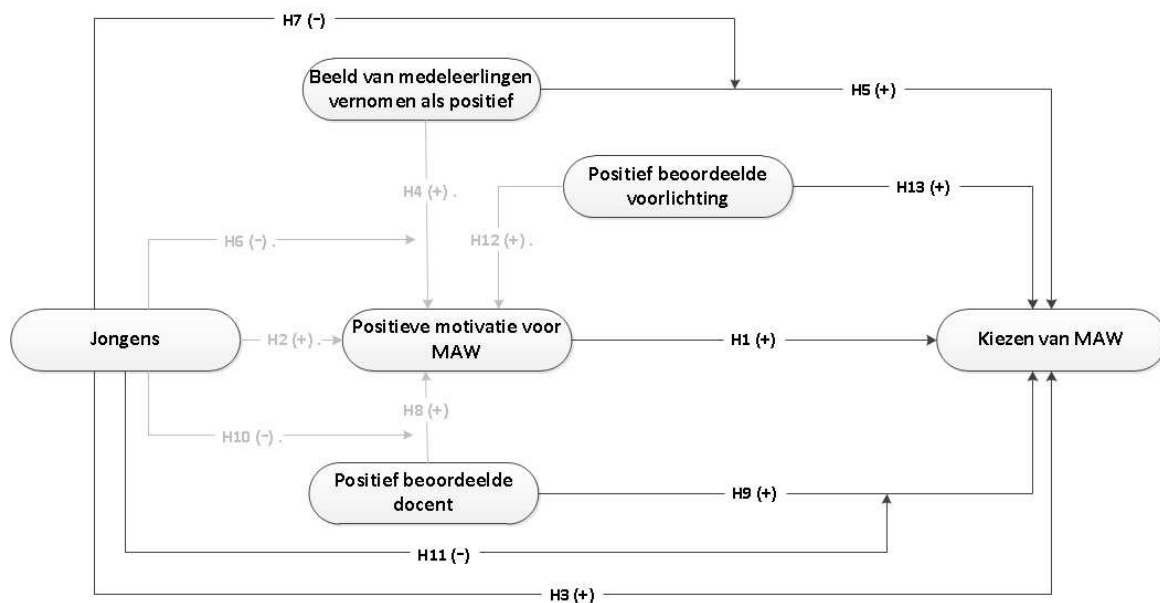
te toetsen en een methode om de gehele modellen te toetsen. Tot slot lichten we per methode van analyse de benodigde stappen voor het analyseren van de data toe.

3.4.1. Modellen.

In dit onderzoek maken wij gebruik van één (hoofd)model (zie figuur 1). Omdat het model bestaat uit twee afhankelijke variabelen, namelijk: *positieve motivatie* en *kiezen voor MAW*, kan het niet in één keer getoetst worden. Om ons model toetsbaar te maken, moeten we het dus opsplitsen in twee deelmodellen. Figuren 4 en 5 visualiseren de deelmodellen A en B zoals wij deze geformuleerd hebben.



Figuur 3: Visualisatie van model A



Figuur 4: Visualisatie van model B

Modellen A en B verschillen van elkaar omdat ze ieder een ander afhankelijke variabele hebben. In model A is de afhankelijke variabele “*positieve motivatie voor MAW*”, waar dit in model B “*kiezen voor MAW*” is. Voor model B geldt ook dat de afhankelijke variabele van model A hier een onafhankelijke variabele is.

3.4.2. Methoden van analyse.

Het analyseren van onze modellen gebeurt in twee stappen. Hierbij maken we een onderscheid tussen het analyseren van de relaties tussen individuele variabelen, en het analyseren van de relaties binnen het gehele model. Alle stappen voor de bivariate en multivariate analyse staan uitgebreid genoteerd in de syntax in bijlage C in de appendix.

3.4.2.1. Bivariaat.

Het doel van deze analyse is om te kijken naar de relaties tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen, los van het model. We toetsen de relatie tussen de tweetal variabelen bivariaat om een initieel beeld te krijgen van de significantie, sterkte en richting van de correlaties. Deze analyse voeren we uit door gebruik te maken van het statistische programma SPSS. De specifieke statistiek die we hiervoor gebruiken is de Analysis of Variance (ANOVA). Bij deze toets zijn we geïnteresseerd in een drietal uitkomsten. Allereerste de gemiddelde verdeling van de categorieën van de onafhankelijke variabele in relatie tot de afhankelijke variabele, aangeduid als ‘mean’. Ten tweede de significantie van de ANOVA toets, aangeduid door ‘Sig.’. De significantie varieert tussen 0 en een 1, waarbij de waarden onder .05 significant zijn. Tot slot de hoogte van de correlatie, aangeduid door ‘Eta Squared’. Hiervoor gebruiken we Eta-square, omdat dit verreweg de meest gebruikte inschatting is voor de ANOVA (Levine & Hullett, 2002). Eta-square heeft een variatie tussen de 0 en 1, waarbij 0 een zeer zwakke relaties is en 1 een zeer sterke relatie.

De interactie-effecten van de variabele *jongens* toetsen we in de bivariate analyse door de data voor de afhankelijke en onafhankelijke variabele te splitsen aan de hand van de categorieën van de covariabele *jongens*. Dit betekent dat we aparte uitkomsten krijgen die gelden voor jongens en voor meisjes. Aan de hand van deze uitkomsten doen we een uitspraak over de invloed van geslacht op de relatie tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen. De bivariate analyse is beperkt tot het toetsen van de relatie tussen twee variabelen. Voor het toetsen van onze modellen kijken we naar een andere methode van analyse.

3.4.2.2. Multivariaat.

Om onze modellen multivariaat te toetsen, maken we gebruik van de logistische regressie analyse. De reden dat we geen lineaire regressie analyse gebruiken is allereerst omdat een aantal belangrijke assumpties worden geschonden, waaronder de “normaliteitsassumptie” en de “assumptie

van homoscedasticiteit” (Sieben & Linssen, 2009, p. 1). De tweede reden is dat de afhankelijke variabele voor beide modellen dichotoom is: (A) wel of niet positief gemotiveerd en (B) wel of niet voor MAW gekozen (zie tabel 3). Met behulp van de logistische regressie analyse kunnen we per model toetsen of de onafhankelijke variabelen een significant invloed hebben op de afhankelijke variabele. Daarnaast kunnen we analyseren hoe sterk deze effecten zijn en de richting ervan bepalen. Een logistische regressie analyse maakt het dus met andere woorden mogelijk om een voorspellend verband aan te tonen waarmee wij onze verschillende hypothesen kunnen toetsen.

Het uitvoeren van de logistische regressie analyse bestaat uit twee stappen. De eerste stap is om per model te analyseren wat de effecten van alle onafhankelijke variabelen zijn op de afhankelijke variabele. Dit doen we aan de hand van de richtingscoëfficiënt “B” en de bijbehorende significantie of “Sig.”. Wij kunnen hierbij geen uitspraken doen over causaliteit omdat we de richting van de causaliteit niet kunnen herleiden. Het is belangrijk om te vermelden dat de richtingscoëfficiënt B variabelen onderling vergelijkt in termen van relevantie voor het model. Wanneer een onafhankelijke variabele een twee keer zo hoge B waarde heeft als een ander, betekent dit ook dat de variabele twee keer zoveel invloed uitoefent op de afhankelijke variabele. De vereiste is wel dat de variabelen een gelijk aantal categorieën hebben, welk in dit onderzoek het geval is. De tweede stap in de multivariate analyse is om te kijken of het door ons opgestelde model goed bij de data past. Dit doen we door te kijken naar de fitmaten van de χ^2 -toets. De bijbehorende significantie van de vrijheidsgraden van χ^2 gebruiken we om te zien of de toegevoegde variabelen ook een significant rol spelen in het model. Daarnaast willen we ook weten hoe groot de proportie is van de door het model verklaarde variantie van de data, ofwel R^2 . Een logistische regressie analyse kent geen standaard R^2 , maar een drietal pseudo R^2 maten, namelijk “Cox & Snell”, “Nagelkerke” en “McFadden” (Sieben & Linssen, 2009, p. 6). Van deze drie maten gebruiken wij de Nagelkerke R^2 omdat deze enerzijds de meest gebruikte methode is, en anderzijds omdat het, in tegenstelling tot de andere pseudo R^2 maten, wel tot de 1 (ofwel 100%) kan rekenen.

Samenvattend hebben we in deze paragraaf alle methodologische stappen voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag omschreven en onderbouwd. In de volgende paragraaf toetsen we met behulp van zowel de bivariate analyse als de logistische regressie analyse de dertien hypothesen van dit onderzoek.

4. Analyse

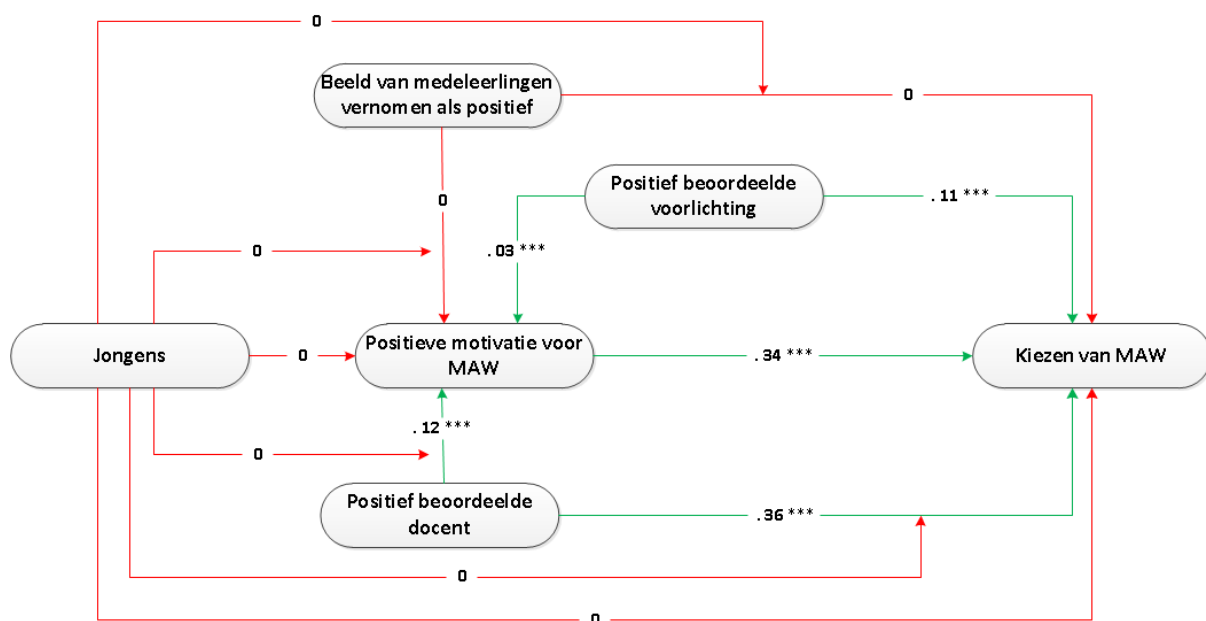
In dit hoofdstuk toetsen we de dertien hypothesen van dit onderzoek met behulp van de bivariate en logistische regressie analyse. De structuur van het hoofdstuk is als volgt: allereerst voeren we de bivariate analyse uit, en toetsen we aan de hand daarvan alle hypothesen. Vervolgens toetsen

we de hypothesen nogmaals met behulp van de logistische regressie analyse. Daarnaast gebruiken we de uitkomsten van de logistische regressie analyse om een uitspraak te doen over de theorieën die we als fundering voor onze hypothesen hebben gebruikt. Tot slot valideren we de door ons opgestelde modellen met behulp van de fitmaten uit de logistische regressie analyse.

4.1. Bivariaat

In deze paragraaf kijken we naar de bivariate analyse voor ons model. Het doel van deze analyse is om een initieel beeld te krijgen van de significantie en richting van de samenhang binnen onze modellen. Vervolgens toetsen we onze hypothesen met behulp van deze bevindingen.

De uitgebreide verslaglegging voor de uitkomsten van de bivariate analyse voor model A en B staan in de appendix. Voor model A, staat het algemeen rapport in tabel 7 en de uitkomsten van de ANOVA in tabel 8. Voor model B staat het algemeen rapport in tabel 9 en de uitkomsten van de ANOVA in tabel 10. Een visuele samenvatting van de analyse voor ons model is weergegeven in figuur 5.



*** Significant op .00

Figuur 5: Uitkomsten bivariate analyse

Aan de hand van de bivariate analyse voor model A kunnen we concluderen dat de motivatie van leerlingen voor het vak MAW binnen ons model significant samenhangt met de variabelen: (1) *positief beoordeelde voorlichting* en (2) *positief beoordeelde docent*. Ook blijkt uit onze analyse voor model B, dat het kiezen van MAW significant samenhangt met de variabelen: (1) *positief beoordeelde voorlichting*, (2) *positief beoordeelde docent* en (3) de *positieve motivatie voor MAW*. Hierbij is de samenhang tussen de variabele *kiezen van MAW* het sterkst met de variabelen: (1) *positief beoordeelde docent* en (2) *positieve motivatie voor MAW*. Tot slot zien we dat er geen samenhang is

tussen de resterende variabelen uit ons model. Deze bevindingen hebben een invloed op onze hypothesen. Bij het toetsen van onze hypothesen maken we naast figuur 5 ook gebruik van de uitgebreide analyse in tabellen 7, 8, 9 en 10 in de appendix.

Hypothese 1 verwacht: *“Leerlingen met meer motivatie voor het vak Maatschappijwetenschappen kiezen vaker voor het vak dan leerlingen met minder motivatie”*. De resultaten laten een significante bivariate samenhang is tussen de variabelen zien. Leerlingen die niet gemotiveerd zijn of op slechts één van de aspecten (intrinsiek, persoonlijke belangen, waarde van het vak of moeilijkheidsgraad), verschillen significant van leerlingen die op twee of meer aspecten positief gemotiveerd zijn, wanneer het gaat om hun motivatie voor het vak MAW. Dit verschil is significant met een Eta-square van .34, ofwel een matig sterke samenhang. Voor deze hypothese verwerpen wij de H0: *motivatie heeft geen invloed op het keuzegedrag van leerlingen* en nemen we H1 aan.

Hypothese 2 verwacht: *“Jongens zijn meer gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes”*. De resultaten laten een insignificante verschil tussen de motivatie van jongens en meisjes zien. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H2 en nemen we de H0 aan: *jongens zijn evenveel gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen als meisjes*.

Hypothese 3 verwacht: *“Jongens kiezen vaker voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes”*. De resultaten laten een insignificante verschil tussen het keuzegedrag van jongens en meisjes zien. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H3 en nemen we de H0 aan: *jongens kiezen even vaak voor het vak Maatschappijwetenschappen als meisjes*.

Hypothese 4 verwacht: *“Leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak Maatschappijwetenschappen, zijn meer gemotiveerd voor het vak dan leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een negatief beeld hebben van het vak”*. De resultaten laten een insignificante verschil zien in de motivatie van leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak ten opzichte van leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een negatief beeld hebben van het vak. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H4 en nemen we de H0 aan: *het vernomen beeld van medeleerlingen heeft geen invloed op de motivatie van leerlingen*.

Hypothese 5 verwacht: *“Leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak Maatschappijwetenschappen, kiezen vaker voor het vak dan leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een negatief beeld hebben van het vak”*. De resultaten laten een insignificante verschil zien in het keuzegedrag van leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een positief beeld

hebben van het vak ten opzichte van leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een negatief beeld hebben van het vak. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H5 en nemen we de H0 aan: *het vernomen beeld van medeleerlingen heeft geen invloed op het keuzegedrag van leerlingen.*

Hypothese 6 verwacht: *“Het beeld van medeleerlingen heeft minder invloed op de motivatie van jongens dan op de motivatie van meisjes”*. De resultaten laten een insignificante verschil zien in de motivatie van jongens en meisjes wanneer ze denken dat hun medeleerlingen wel of geen positief beeld hebben van het vak. De means voor de twee groepen zijn respectievelijk .17 en .19, de standaarddeviaties zijn respectievelijk .38 en .40, en beide groepen hangen niet significant samen met de relatie tussen het vernomen beeld van medeleerlingen en de motivatie van leerlingen. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H6 en nemen we de H0 aan: *er is geen verschil tussen jongens en meisjes als het gaat om de invloed die het vernomen beeld van medeleerlingen heeft op hun motivatie.*

Hypothese 7 verwacht: *“Het beeld van medeleerlingen heeft minder invloed op het keuzegedrag van jongens dan op het keuzegedrag van meisjes”*. De resultaten laten een insignificante verschil zien in het keuzegedrag van jongens en meisjes wanneer ze denken dat hun medeleerlingen wel of geen positief beeld hebben van het vak. De means voor de twee groepen zijn respectievelijk .24 en .29, de standaarddeviaties zijn respectievelijk .43 en .46, en beide groepen hangen niet significant samen met de relatie tussen het vernomen beeld van medeleerlingen en het keuzegedrag van leerlingen. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H7 en nemen we de H0 aan: *er is geen verschil tussen jongens en meisjes als het gaat om de invloed die het vernomen beeld van medeleerlingen heeft op hun keuzegedrag.*

Hypothese 8 verwacht: *“Leerlingen zijn meer gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent dan een negatief beoordeelde docent”*. De resultaten laten een significante bivariate samenhang tussen de variabelen zien. Leerlingen die de docent positief beoordelen, verschillen significant van leerlingen die de docent niet positief beoordelen, wanneer het gaat om hun motivatie voor het vak MAW. Dit verschil is significant met een Eta-square van .12, ofwel een zwakke samenhang. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *de docent heeft geen invloed op de motivatie van de leerlingen voor het vak Maatschappijwetenschappen*, en nemen we H8 aan.

Hypothese 9 verwacht: *“Leerlingen kiezen vaker voor het vak Maatschappijwetenschappen wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent dan een negatief beoordeelde docent”*. De resultaten laten een significante bivariate samenhang zien tussen de variabelen zien. Leerlingen die de docent positief beoordelen, verschillen significant van leerlingen die de docent niet

positief beoordelen, wanneer het gaat om hun keuzegedrag. Dit verschil is significant met een Eta-square van .36, ofwel een matig sterke samenhang. Op basis van de uitkomsten verwerpen wij de H0: *de docent heeft geen invloed op het keuzegedrag van de leerlingen voor het vak Maatschappijwetenschappen*, en nemen we H9 aan.

Hypothese 10 verwacht: *“Jongens zijn minder gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes wanneer het gegeven wordt door een positief beoordeelde docent”*. De resultaten laten een insignificante verschil zien in de motivatie van jongens en meisjes wanneer het vak gegeven wordt door een positief of negatief beoordeelde docent. De means voor de twee groepen zijn respectievelijk .17 en .19, de standaarddeviaties zijn respectievelijk .38 en .40, en beide groepen hangen significant samen met de relatie tussen een positief beoordeelde docent en de motivatie van leerlingen met een Eta-square van respectievelijk .07 en .16, ofwel in beide gevallen een zwakke samenhang. De verhouding tussen het wel of niet gemotiveerd zijn voor het vak MAW, kijkend naar hoe leerlingen hun docent beoordelen, verschilt dus niet significant tussen jongens en meisjes. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H10 en nemen we de H0 aan: *jongens en meisjes verschillen niet van elkaar in de motivatie die zij hebben voor het vak MAW als het gegeven wordt door een positief beoordeelde docent*.

Hypothese 11 verwacht: *“Jongens kiezen minder vaak voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent”*. De resultaten laten een insignificante verschil zien in het keuzegedrag van jongens en meisjes wanneer het vak gegeven wordt door een positief of negatief beoordeelde docent. De means voor de twee groepen zijn respectievelijk .24 en .29, de standaarddeviaties zijn respectievelijk .43 en .46, en beide groepen hangen significant samen met de relatie tussen een positief beoordeelde docent en de motivatie van leerlingen met een Eta-square van respectievelijk .24 en .46, ofwel in beide gevallen een matig tot zwak samenhang. De verhouding tussen het wel of niet kiezen voor het vak MAW, kijkend naar hoe leerlingen hun docent beoordelen, verschilt dus niet significant tussen jongens en meisjes. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H11 en nemen we de H0 aan: *jongens en meisjes verschillen niet van elkaar in hun keuzegedrag voor het vak MAW als het gegeven wordt door een positief beoordeelde docent*.

Hypothese 12 verwacht: *“Leerlingen die enthousiast waren over de voorlichting voor het vak Maatschappijwetenschappen zijn meer gemotiveerd voor het vak dan leerlingen die niet enthousiast waren over de voorlichting”*. De resultaten laten een significante bivariate samenhang tussen de variabelen zien. Leerlingen die enthousiast waren over de voorlichting voor het vak MAW verschillen significant van leerlingen die niet enthousiast waren over de voorlichting voor het vak, als het gaat om

hun motivatie voor het vak MAW. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *de enthousiasme die leerlingen hadden voor de voorlichting van het vak MAW heeft geen invloed op hun motivatie voor het vak*, en nemen we H12 aan.

Hypothese 13 verwacht: *“Leerlingen die enthousiast waren over de voorlichting voor het vak Maatschappijwetenschappen kiezen vaker voor het vak dan leerlingen die niet enthousiast waren over de voorlichting”*. De resultaten laten een significante bivariate samenhang tussen de variabelen zien. Leerlingen die enthousiast waren over de voorlichting voor het vak MAW verschillen significant van leerlingen die niet enthousiast waren over de voorlichting voor het vak, waar het gaat om hun keuzegedrag voor het vak MAW. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *het enthousiasme dat leerlingen hadden voor de voorlichting van het vak MAW heeft geen invloed op hun keuzegedrag voor het vak*, en nemen we H13 aan.

Samenvattend kunnen we stellen dat we het merendeel van onze hypothesen zijn verworpen. De verworpen hypothesen hadden te maken met het door ons verwachte invloed van medeleerlingen, en het door ons verwachte verschil tussen jongens en meisjes. In de volgende paragraaf kijken we naar de logistische regressie analyse. Hierbij kijken we naar de significantie en sterkte van de samenhang tussen de variabelen. Daarnaast toetsen we het model en de hypothesen die er aan gekoppeld zijn

4.2. Multivariaat

In deze paragraaf kijken we naar de logistische regressie analyse. Bij deze analyse interpreteren we allereerst de fitmaten om te kijken of ons model bij de data past. Hierbij kijken we ook naar de proportie van de variantie in de data die we kunnen verklaren met ons model. Vervolgens gebruiken we de logistische regressie analyse om onze hypothesen multivariaat te toetsen. Deze uitkomsten gebruiken we ook om een uitspraak te doen over de theorieën waarmee we de hypothesen hebben opgesteld. De tabellen 11 en 12 vatten de analyses samen.

Tabel 11: Logistische regressie voor model A, de positieve motivatie van leerlingen voor MAW (N=392))

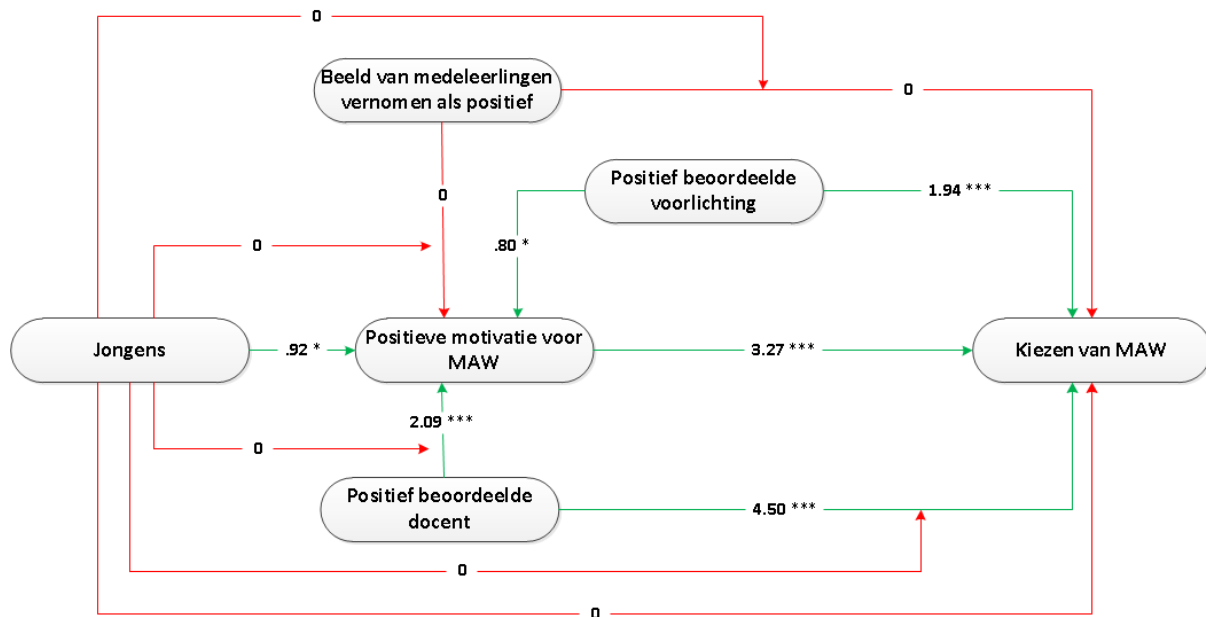
Variabele	B	S.E.	Sig.
Jongens	.92	.46	.05
Beeld van medeleerlingen vernomen als positief	.29	.41	.48
Positief beoordeelde voorlichting	.80	.31	.01
Positief beoordeelde docent	2.09	.42	.00
Jongens * positief beoordeelde docent	-.38	.76	.62
Jongens * beeld van medeleerlingen vernomen als positief	-.90	.59	.13
Constante	- 2.74	.42	.00
Nagelkerke pseudo r-square	17.8%		
Chi-square	45.39, df=6, p<.00		

Tabel 12: Logistische regressie analyse voor model B, het kiezen van MAW (N=392)

Variabele	B	S.E.	Sig.
Jongens	.86	.54	.11
Beeld van medeleerlingen vernomen als positief	-.34	.52	.52
Positief beoordeelde voorlichting	1.94	.43	.00
Positief beoordeelde docent	4.50	.75	.00
Positieve motivatie voor MAW	3.27	.42	.00
Jongens * positief beoordeelde docent	17.37	9896.62	1.00
Jongens * beeld van medeleerlingen vernomen als positief	-.34	.73	.64
Constante	- 3.81	.53	.00
Nagelkerke pseudo r-square	66.6%		
Chi-square	239.31, df=7, p<.00		

We beginnen de analyse met het interpreteren van de fitmaten. Voor model A kunnen we met behulp van de Nagelkerke R^2 concluderen dat we 18% van de variatie in de afhankelijke variabele ‘positieve motivatie voor MAW’ kunnen voorspellen met behulp van de variabelen (1) *positief beoordeelde voorlichting*, (2) *positief beoordeelde docent*, (3) *jongens* en (4) *beeld van medeleerlingen vernomen als positief*. Met andere woorden, met ons model kunnen we 18% van de variatie in de motivatie van leerlingen voorspellen. Daarnaast zien we dat een Chi-Square van 45.39 significant is bij 6 vrijheidsgraden. Voor ons model betekent dit dat ons model met de variabelen: (1) *positief beoordeelde voorlichting*, (2) *positief beoordeelde docent*, (3) *jongens* en (4) *beeld van medeleerlingen vernomen als positief*, beter bij de data past dan een model zonder deze variabelen. Met andere woorden, we kunnen concluderen dat model A ertoe in staat is om de realiteit te beschrijven.

Voor ons tweede model geldt dat we 67% van de variatie in de afhankelijke variabele ‘kiezen voor MAW’ kunnen voorspellen met behulp van de variabelen: (1) *positief beoordeelde voorlichting*, (2) *positief beoordeelde docent*, (3) *jongens*, (4) *positieve motivatie* en (5) *beeld van medeleerlingen vernomen als positief*. Daarnaast zien we dat een Chi-Square van 239.31 significant is bij 7 vrijheidsgraden. Voor ons model betekent dit dat ons model met de variabelen: (1) *positief beoordeelde voorlichting*, (2) *positief beoordeelde docent*, (3) *jongens*, (4) *positieve motivatie* en (5) *beeld van medeleerlingen vernomen als positief*, beter bij de data past dan een model zonder deze variabelen. Met andere woorden, we kunnen concluderen dat ook model B ertoe in staat is om de realiteit te beschrijven. Na deze conclusie is het tijd om onze hypothesen te toetsen aan de hand van de twee modellen. Hiervoor is een visuele samenvatting weergegeven in figuur 6.



* Significant op .05, *** Significant op .000

Figuur 6: Samenvatting logistische regressie analyse voor model 1

Aan de hand van de logistische regressie analyse kunnen we concluderen dat de motivatie van leerlingen voor het vak MAW wordt beïnvloed door de variabelen: (1) *positief beoordeelde voorlichting*, (2) *positief beoordeelde docent* en (3) *jongens*. De invloed van de variabele *positief beoordeelde docent* is hierin het sterkst. Uit onze analyse blijkt ook dat het kiezen voor het vak MAW wordt beïnvloed door de variabelen: (1) *positief beoordeelde voorlichting*, (2) *positief beoordeelde docent* en (3) de *positieve motivatie voor MAW*. Ook hier geldt dat de invloed van de variabele *positief beoordeelde docent* het sterkst is. De resterende variabelen in ons model blijken geen significante invloed te hebben op de motivatie of het keuzegedrag van leerlingen. Deze bevindingen hebben een invloed op onze hypothesen en de theorieën waarop deze gebaseerd zijn.

Hypothese 1 verwacht: “*Leerlingen met meer motivatie voor het vak Maatschappijwetenschappen kiezen vaker voor het vak dan leerlingen met minder motivatie*”. De resultaten laten een significante samenhang zien tussen de motivatie van leerlingen voor het vak MAW en het daadwerkelijk kiezen voor het vak. Leerlingen die meer gemotiveerd zijn voor het vak MAW, blijken het vak ook vaker te kiezen. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *motivatie heeft geen invloed op het keuzegedrag van leerlingen*, en nemen we H1 aan. Deze conclusie bevestigt onze algemene hypothese en de fundering voor alle theorieën die iets stellen over motivatie: mensen zijn eerder geneigd iets te kiezen of te doen wanneer ze hier gemotiveerd voor zijn. Dit geldt niet alleen voor de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985), maar ook de toevoegingen van Sierens en Vansteenkiste (2009), Schuit e.a. (2011), Mul (2015), Geijssels e.a. (2009) en Huebner & McCullough (2000).

Hypothese 2 verwacht: *“Jongens zijn meer gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes”*. De resultaten laten een significante samenhang zien tussen het geslacht van de leerlingen en hun motivatie voor het vak MAW. Jongens blijken meer gemotiveerd te zijn voor het vak MAW dan meisjes. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *jongens zijn evenveel gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen als meisjes*, en nemen we H2 aan. Deze conclusie komt overeen met eerder gevonden resultaten van Peetsma en van der Veen (2008).

Hypothese 3 verwacht: *“Jongens kiezen vaker voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes”*. Onze resultaten laten een insignificante samenhang zien tussen het geslacht van de leerlingen en hun keuzegedrag. Jongens kiezen niet vaker voor het vak MAW dan meisjes. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H3 en nemen we de H0 aan: *jongens kiezen even vaak voor het vak Maatschappijwetenschappen als meisjes*. Deze conclusie is niet alleen in tegenstelling tot de bevindingen van Peetsma en van der Veen (2008), maar spreekt ook onze algemene hypothese tegen. De reden hiervoor is dat we tot dusver hebben bevestigd dat jongens meer gemotiveerd zijn voor het vak (H2) en dat meer motivatie leidt tot het kiezen van het vak (1). We zouden dus verwachten dat jongens vaker voor het vak zouden kiezen, maar dit is niet het geval.

Hypothese 4 verwacht: *“Leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak Maatschappijwetenschappen, zijn meer gemotiveerd voor het vak dan leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een negatief beeld hebben van het vak”*. Onze resultaten laten een insignificante samenhang zien tussen de motivatie van een leerling en het vernomen beeld van de medeleerlingen. Leerlingen zijn niet meer gemotiveerd voor het vak MAW wanneer ze denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H4 en nemen we de H0 aan: *het vernomen beeld van medeleerlingen heeft geen invloed op de motivatie van leerlingen*. Deze bevinding en conclusie is in strijd met de theoretische argumenten die zijn aangevoerd in de wetenschappelijke literatuur. Zo leggen Schuit e.a. aan de hand van het concept *“introjectie”* (2011, p. 18) uit dat het perspectief van medeleerlingen erg belangrijk is voor het beoordelingsvermogen van leerlingen. Dit wordt ondersteund door de studie van Mul (2015), die concludeerde dat de socialisatie van leerlingen met medeleerlingen van invloed was op het beeld dat leerlingen hadden van het vak Maatschappijleer.

Hypothese 5 verwacht: *“Leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak Maatschappijwetenschappen, kiezen vaker voor het vak dan leerlingen die denken dat hun medeleerlingen een negatief beeld hebben van het vak”*. Onze resultaten laten een insignificante samenhang zien tussen het keuzegedrag van een leerling en het vernomen beeld van de

medeleerlingen. Leerlingen kiezen niet vaker voor het vak MAW wanneer ze denken dat hun medeleerlingen een positief beeld hebben van het vak. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H5 en nemen we de H0 aan: *het beeld van medeleerlingen heeft geen invloed op het keuzegedrag van leerlingen*. Het verwerpen van deze hypothese is, gezien onze algemene hypothese, geen verrassing, aangezien H4 ook is verworpen. Deze conclusie is wel in strijd met verschillende theoretische argumenten uit ons theoretische kader. Zo zouden we verwachten dat medeleerlingen een invloed zouden uitoefenen vanwege de “introjectie” (Schuit e.a, 2011, p. 18) en de socialisatie van leerlingen met medeleerlingen (Mul, 2015).

Hypothese 6 verwacht: *“Het beeld van medeleerlingen heeft minder invloed op de motivatie van jongens dan op de motivatie van meisjes”*. Onze resultaten laten een insignificante samenhang zien tussen de motivatie van een leerling en het vernomen beeld van de medeleerlingen wanneer we de interacties van het geslacht van leerlingen in acht nemen. Jongens zijn niet minder beïnvloedbaar in hun motivatie door het door hun vernomen beeld van medeleerlingen dan meisjes. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H6 en nemen we de H0 aan: *er is geen verschil tussen jongens en meisjes als het gaat om de invloed die het beeld van medeleerlingen heeft op hun motivatie*. Deze conclusie is in strijd met verschillende theoretische argumenten uit ons theoretische kader. Zo zouden we verwachten dat geslacht een significante rol zou spelen aan de hand van de argumenten van Peetsma en van der Veen (2008).

Hypothese 7 verwacht: *“Het beeld van medeleerlingen heeft minder invloed op het keuzegedrag van jongens dan op het keuzegedrag van meisjes”*. Onze resultaten laten een insignificante samenhang zien tussen het keuzegedrag van een leerling en het vernomen beeld van de medeleerlingen wanneer we de interacties van het geslacht van leerlingen in acht nemen. Jongens zijn niet minder beïnvloedbaar in hun keuzegedrag door het door hun vernomen beeld van medeleerlingen dan meisjes. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H7 en nemen we de H0 aan: *er is geen verschil tussen jongens en meisjes waar het gaat om de invloed die het beeld van medeleerlingen heeft op hun keuzegedrag*. Het verwerpen van deze hypothese is, gezien onze algemene hypothese, geen verrassing, aangezien H6 ook is verworpen. Deze conclusie is wel in strijd met verschillende theoretische argumenten uit ons theoretische kader. Zo zouden we verwachten dat geslacht een significante rol zou spelen aan de hand van de argumenten van Peetsma en van der Veen (2008).

Hypothese 8 verwacht: *“Leerlingen zijn meer gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent dan een negatief beoordeelde docent”*. Onze resultaten laten een significante samenhang zien tussen

de motivatie van leerlingen voor het vak MAW en het positief beoordelen van de docent die het vak geeft. Leerlingen blijken meer gemotiveerd te zijn wanneer het vak gegeven wordt door een door hun positief beoordeelde docent. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *de docent heeft geen invloed op de motivatie van de leerlingen voor het vak Maatschappijwetenschappen*, en nemen we H8 aan. Deze conclusie ondersteunt het argument van Schuit e.a. (2011), die stellen dat de leraar een cruciale, verbindende en motiverende rol speelt in hun relatie met de leerling.

Hypothese 9 verwacht: *“Leerlingen kiezen vaker voor het vak Maatschappijwetenschappen wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent dan een negatief beoordeelde docent”*. Onze resultaten laten een significante samenhang zien tussen het keuzegedrag van leerlingen voor het vak MAW en het positief beoordelen van de docent die het vak geeft. Leerlingen blijken vaker voor het vak te kiezen wanneer het gegeven wordt door een door hun positief beoordeelde docent. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *de docent heeft geen invloed op het keuzegedrag van de leerlingen voor het vak Maatschappijwetenschappen*, en nemen we H9 aan. Het aannemen van deze hypothese is, gezien onze algemene hypothese, geen verrassing, aangezien H8 ook is aangenomen. Daarnaast ondersteunt deze conclusie ook het argument van Schuit e.a. (2011), die stellen dat de leraar een cruciale, verbindende en motiverende rol speelt in hun relatie met de leerling.

Hypothese 10 verwacht: *“Jongens zijn minder gemotiveerd voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes wanneer het gegeven wordt door een positief beoordeelde docent”*. Onze resultaten laten een insignificante samenhang zien tussen de motivatie van een leerling en het positief beoordelen van de docent wanneer we de interacties van het geslacht van leerlingen in acht nemen. Jongens zijn niet minder beïnvloedbaar in hun motivatie door het positief beoordelen van hun docent dan meisjes. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H10 en nemen we de H0 aan: *jongens en meisjes verschillen niet van elkaar in de motivatie die zij hebben voor het vak MAW als het gegeven wordt door een positief beoordeelde docent*. Deze conclusie is in strijd met de argumenten van Peetsma en van der Veen (2008), welke stellen dat er een verschil is tussen de motivatie van jongens en meisjes.

Hypothese 11 verwacht: *“Jongens kiezen minder vaak voor het vak Maatschappijwetenschappen dan meisjes wanneer het vak gegeven wordt door een positief beoordeelde docent”*. Onze resultaten laten een insignificante samenhang zien tussen het keuzegedrag van een leerling en het positief beoordelen van de docent wanneer we de interacties van het geslacht van leerlingen in acht nemen. Jongens zijn niet minder beïnvloedbaar in hun keuzegedrag

door het positief beoordelen van hun docent dan meisjes. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij H11 en nemen we de H0 aan: *jongens en meisjes verschillen niet van elkaar in hun keuzegedrag voor het vak MAW als het gegeven wordt door een positief beoordeelde docent*. Het verwerpen van deze hypothese is, gezien onze algemene hypothese, geen verrassing, aangezien H10 ook is verworpen. Deze conclusie is wel in strijd met de argumenten van Peetsma en van der Veen (2008).

Hypothese 12 verwacht: *“Leerlingen die enthousiast waren over de voorlichting voor het vak Maatschappijwetenschappen zijn meer gemotiveerd voor het vak dan leerlingen die niet enthousiast waren over de voorlichting”*. Onze resultaten laten een significante samenhang zien tussen de motivatie van de leerlingen en het positief beoordelen van de voorlichting. Leerlingen zijn meer gemotiveerd voor het vak MAW wanneer ze de voorlichting positief hebben beoordeeld. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *het enthousiasme dat leerlingen hadden voor de voorlichting van het vak MAW heeft geen invloed op hun motivatie voor het vak*, en nemen we H12 aan. Het bevestigen van de hypothese toont aan dat een voorlichting inderdaad invloed heeft op het “toekomstperspectief” (Peetsma & van der Veen, 2008, p. 6) van leerlingen, en daarmee ook hun motivatie voor het vak MAW.

Hypothese 13 verwacht: *“Leerlingen die enthousiast waren over de voorlichting voor het vak Maatschappijwetenschappen kiezen vaker voor het vak dan leerlingen die niet enthousiast waren over de voorlichting”*. Onze resultaten laten een significante samenhang zien tussen het keuzegedrag van de leerlingen en het positief beoordelen van de voorlichting. Leerlingen kiezen vaker voor het vak MAW wanneer ze de voorlichting positief hebben beoordeeld. Op basis van de uitkomsten van onze analyse verwerpen wij de H0: *het enthousiasme dat leerlingen hadden voor de voorlichting van het vak MAW heeft geen invloed op hun keuzegedrag voor het vak*, en nemen we H13 aan. Het aannemen van deze hypothese is, gezien onze algemene hypothese, geen verrassing, aangezien H12 ook is aangenomen.

In dit hoofdstuk hebben we onze hypothesen zowel bivariaat als multivariaat getoetst. Om samen te vatten, 7 van onze 13 hypothesen zijn verworpen. 5 hypothesen hadden betrekking op de rol van het geslacht van leerlingen en 2 hypothesen hadden betrekking op de rol van het beeld dat leerlingen denken dat hun medeleerlingen hebben. Ondanks het verwerpen van het merendeel van onze hypothesen, laat onze analyse zien dat de door ons opgestelde modellen goed in staat zijn om de realiteit te beschrijven. In het volgende hoofdstuk zullen we op basis van deze bevindingen het onderzoek concluderen en de onderzoeksvraag beantwoorden.

5. Conclusie

We zijn dit onderzoek begonnen met de vraag: *welke factoren spelen een rol voor leerlingen bij het kiezen voor het vak Maatschappijwetenschappen?* Om de relevante factoren te kunnen bepalen, en om deze vervolgens te kunnen toetsen, hebben we gebruik gemaakt van verschillende theorieën op het gebied van (leerling) motivatie. De kern van ons literatuuronderzoek bestond uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985). Deze hebben we vervolgens aangevuld met de argumenten en bevindingen van: Gjesme (1975), Nuttin en Lens (1985), Lens (1986), Fahner (2008), Peetsma en van der Veen (2008), Sierens en Vansteenkiste (2009), Geijssel e.a. (2009), Smit e.a. (2011), Schuit e.a. (2011), Driessen en van Langen (2010), Heemskerk e.a. (2013) en Mul (2015). Met behulp van de literatuurstudie hebben we zes factoren geïdentificeerd die een mogelijke rol zouden kunnen spelen in het keuzeproces van leerlingen. Tegelijkertijd hebben we op basis van de geleverde argumenten en bewijzen, dertien hypothesen geformuleerd met betrekking tot deze variabelen en hun onderlinge relaties. Met behulp van de bivariate analyse en logistische regressie analyse hebben we deze hypothesen getoetst en onze modellen gevalideerd.

Welke factoren spelen een rol voor leerlingen bij het kiezen voor het vak Maatschappijwetenschappen? Er zijn meerdere factoren die een rol spelen in het keuzegedrag van leerlingen. De eerste factor is positieve motivatie. Leerlingen die gemotiveerd zijn voor het vak MAW, kiezen ook vaker voor het vak. Bij het motiveren van leerlingen voor het vak, speelt geslacht een rol. Uit onze analyse blijkt dat jongens meer gemotiveerd zijn voor het vak MAW dan meisjes. De tweede factor is een positief beoordeelde voorlichting. Leerlingen kiezen vaker voor het vak MAW wanneer zij de voorlichting voor het vak als positief hebben ervaren. De laatste factor is een positief beoordeelde docent. Leerlingen hechten relatief veel belang aan de docent die het vak geeft, en kiezen ook vaker voor het vak wanneer het gegeven wordt door een docent die zij als positief beoordelen. Van deze drie variabelen, is het effect van de docent het sterkst. Met andere woorden, docenten spelen een belangrijke rol in de motivatie en het keuzegedrag van leerlingen voor het vak MAW.

Het doel van dit onderzoek was, behalve het beantwoorden van de onderzoeksvraag, om een bijdrage te leveren aan zowel het onderwijs, als de wetenschappelijke literatuur. De bevindingen van dit onderzoek hebben een aantal implicaties op de theorieën die gebruik zijn om de hypothesen te formuleren. De eerste implicatie heeft te maken met de rol van geslacht. Op basis van onze literatuurstudie verwachtten wij dat er een verschil zou zijn tussen jongens en meisjes waar het gaat om hun motivatie (Heemskerk e.a., 2013), de mate waarin leerlingen te beïnvloeden zijn door docenten (Fahner, 2008) en de mate waarin het beeld van medeleerlingen dat van leerlingen beïnvloedt (Driessen & van Langen, 2010). Dit onderzoek heeft geen bewijs gevonden dat de

argumenten van Fahner (2008) en Driessen en van Langen (2010) ondersteunt. Gezien de gebreken van dit onderzoek ten aanzien van het generaliseren van de uitkomsten, kunnen we alleen concluderen dat de door Fahner (2008) en Driessen en van Langen (2010) geleverde argumenten niet opgaan in de context van het vak MAW zoals die georganiseerd is en gegeven wordt op de Thij in Oldenzaal. Daarentegen hebben we wel bewijs gevonden ter ondersteuning van de argumenten van Heemskerk e.a. (2013). In de context van het vak MAW zoals gegeven op de Thij in Oldenzaal, blijken jongens meer gemotiveerd te zijn voor het vak dan meisjes. Verrassend was dat deze motivatie zich niet vertaalde naar het daadwerkelijk kiezen van het vak, zoals voorspeld door onze algemene hypothese.

De tweede implicatie heeft betrekking op de rol van medeleerlingen, zoals beargumenteerd door Schuit e.a. (2011), Mul (2015) en Peetsma en van der Veen (2008). Dit onderzoek heeft geen ondersteuning kunnen vinden voor de rol van medeleerlingen. In de context van het vak MAW zoals die georganiseerd is en gegeven wordt op de Thij in Oldenzaal, blijken leerlingen, ongeacht hun geslacht, niet beïnvloed te worden door hun medeleerlingen. Tot slot hebben we onderbouwing gevonden voor de invloed van motivatie op het keuzegedrag (Deci & Ryan, 1985), de invloed van voorlichtingen op de motivatie en het keuzegedrag van leerlingen (Gjesme, 1975; Nuttin & Lens, 1985; Lens, 1986; Peetsma & van der Veen, 2008; Heemskerk e.a., 2013) en de invloed van de docent op de motivatie en het keuzegedrag van leerlingen (Fahner, 2008; Peetsma & van der Veen, 2008; Geijssel e.a., 2009; Schuit e.a., 2011; Smit e.a., 2011).

5.1. Discussie

Het doel van dit onderzoek was om, door middel van een statistische analyse, een initieel beeld te schetsen van waarom leerlingen voor het vak MAW kiezen. Het resultaat van dit onderzoek is een tweetal modellen die goed in staat zijn om de werkelijkheid te beschrijven. Tegelijkertijd beseffen wij ons dat deze modellen niet perfect of af zijn. Om onze modellen aan te scherpen, is er aanvullend onderzoek nodig. Hier hebben wij enkele aanbevelingen voor geformuleerd.

Motivatie is een cruciale variabele geweest in dit onderzoek. Het was niet alleen de afhankelijke variabele in model A, maar het speelde ook een significante rol als onafhankelijke variabele, in het keuzegedrag van leerlingen in model B. De kaders van dit onderzoek hebben ons er niet toe in staat gesteld om te achterhalen welke vorm van motivatie het meest van invloed is geweest. Zijn leerlingen intrinsiek gemotiveerd? Leek het vak ze makkelijk? Of zagen ze een meerwaarde in dit vak ten opzichte van andere keuzevakken? Om dit te achterhalen is een kwalitatief vervolgonderzoek nodig. Dit geldt ook voor de rol van de docent. Dat de rol van de docent significant en positief was hadden wij al in onze hypothesen vastgelegd. Het belang en invloed ervan hadden wij

echter onderschat in dit onderzoek. Er is een kwalitatief vervolgonderzoek nodig om te kijken welke handelingen, zowel fysiek als communicatief, bevorderend werken op de motivatie en keuzegedrag van de leerlingen.

Het tweede discussiepunt volgt uit de gedachte dat de wereld oneindig veel complexer is dan in een model samengevat kan worden. Hieruit volgt dat er meer factoren zullen zijn die de motivatie en het keuzegedrag van leerlingen beïnvloeden. Een uitgebreidere literatuurstudie is nodig om deze factoren te achterhalen en vervolgens te toetsen. Dit is met name het geval voor model A, waar we de bepalende factoren voor leerling motivatie in kaart hebben proberen te brengen. Met ons model waren we in staat om 17.8% van de data te voorspellen. Dit betekent dat er andere variabelen zijn die een belangrijke bijdrage leveren, maar die niet opgenomen waren in ons model. Daarnaast is het ook belangrijk om te beseffen dat we in dit onderzoek alleen gekeken hebben naar de samenhang tussen de variabelen, en niet naar de causale verbanden ertussen.

Het laatste discussiepunt gaat over de context van het onderzoek. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op de Thij in Oldenzaal, een school met een grote groep blanke autochtonen. De samenstelling van de school beperkte de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. Om dit te voorkomen, zou het onderzoek herhaald kunnen worden op meerdere scholen in verschillende regio's in Nederland. De resultaten van dit onderzoek kunnen dan vergeleken worden met dat van meer representatieve steekproeven. Scholen met een grotere etnisch diversiteit zou hiervoor interessant zijn. Ook zouden de resultaten van dit onderzoek vergeleken kunnen worden met scholen waar bijvoorbeeld de locaties waar de onderbouw en bovenbouw les krijgen van elkaar gescheiden zijn. Wij verwachten dat het aantal contactmomenten met de MAW docenten hierdoor relatief minder zal zijn. Door de verminderde contactmomenten met de docenten, zou het onderzoek andere resultaten kunnen opleveren. Wellicht dat het invloed van de docent hier minder sterk is als in onze steekproef. Daarnaast is het aan te raden dat het onderzoek ook (regelmatig) wordt herhaald. De reden hiervoor is dat de resultaten van het onderzoek context afhankelijk zijn. Sociale en vakinhoudelijke veranderingen kunnen ervoor zorgen dat de resultaten niet meer geldig zijn in de (nabije) toekomst. Voor een keuzevak als MAW (maar ook alle andere) is het belangrijk om het onderzoek te herhalen en de aansluiting met de belevingswereld van leerlingen te blijven zoeken.

5.2. Aanbevelingen

Het laatste doel van dit onderzoek was om een bijdrage te leveren aan de scholen. Op basis van de onderzoeksresultaten hebben we een aantal aanbevelingen geformuleerd om de motivatie en het keuzegedrag van leerlingen te bevorderen voor het vak Maatschappijwetenschappen.

De eerste aanbeveling is gebaseerd op de bevinding dat een positief beoordeelde voorlichting een positieve invloed heeft op de motivatie voor het vak MAW en positief bijdraagt aan de beslissing van leerlingen om voor het vak te kiezen. Dat een goede voorlichting een belangrijk motiverend effect heeft wordt vanuit de wetenschappelijke literatuur ondersteund. De studies van bijvoorbeeld Peetsma en van der Veen (2008), Gjesme (1975) en Lens (1986) stellen dat een voorlichting bijdraagt aan de perceptie van de leerling over het vak en het gevoel van waarde voor het vak. Onder een goede voorlichting voor het vak MAW wordt dus een voorlichting verstaan die een duidelijk beeld geeft van het toekomstperspectief dat een leerling heeft wanneer hij/zij voor het vak kiest en in welke termijn dit perspectief realiteit wordt. Tijdens deze voorlichting hoeft geen onderscheid gemaakt te worden tussen jongens en meisjes, omdat onze analyse aantoont dat zij niet verschillen van elkaar. Belangrijk is wel dat leerlingen enthousiast worden van de voorlichting en een positieve ervaring hebben. Een manier om dit te doen, is om vaker voorlichting te geven over het vak MAW. Hierbij zouden verschillende activerende werkvormen en/of projecten van het afgelopen jaar behandeld kunnen worden, om zo de motivatie van leerlingen te bevorderen.

Een alternatieve manier om de zichtbaarheid van het vak te verbeteren, is om vaker de samenwerking aan te gaan met andere vakken in de onderbouw. MAW is als gamma vak breed inzetbaar en kan daardoor samen met vakken zoals geschiedenis en aardrijkskunde gastlessen organiseren of gezamenlijk een project beginnen. Dit soort initiatieven dragen bij aan de bekendheid van het vak en maken de inhoud ervan beter zichtbaar voor de leerlingen, nog voordat ze voor het vak kiezen. Hieraan gekoppeld, net als Gilhuis en van Dijk (2012) stelt dit onderzoek dat het belangrijk is om een goede reputatie op te bouwen voor het vak. Om een reputatie op te bouwen voor het vak, is het belangrijk dat het vak bekend is onder de leerlingen en een duidelijk eigen identiteit heeft als keuzevak. Hiervoor moet een duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen het vak Maatschappijwetenschappen en Maatschappijleer. Beiden hebben een soortgelijke naam, maar verschillende inhoud. Om de verwarring te voorkomen zou er ook voor gekozen kunnen worden om het vak een andere naam te geven. Het verbeteren van de zichtbaarheid van het vak begint dus bij het vaststellen van een duidelijke en eigen identiteit.

De laatste aanbeveling betreft de rol van de docent. De docent heeft, zoals Schuit e.a. (2011) het al aangeven, een verbindende en motiverende rol. Dit betekent dat er geïnvesteerd moet worden in goede docenten. Hiermee bedoelen wij een docent die niet alleen kan doceren, maar dat hij/zij ook zichtbaar is voor de leerlingen. De MAW docent moet met name ook zichtbaar zijn voor de onderbouw leerlingen. Een onbekende leraar kan niet positief beoordeeld worden en mist daarmee een kans op het bevorderen van de motivatie van leerlingen en daarmee ook mogelijke leerlingen voor het vak MAW. Er zijn veel verschillende manieren om op een constructieve manier zichtbaar te zijn/worden voor

leerlingen in de onderbouw. Naast de voorlichtingen en de samenwerking met andere onderbouwvakken, is het mogelijk om mentor te worden van derdejaars leerlingen. Hierdoor zijn er meer contactmomenten en is er dus sprake van een grotere bekendheid.

Om het onderzoek af te sluiten, dit onderzoek begon met de citaat: "Learning is a dynamic process" (Crossan, Lane & White, 1999, p. 532), als ondersteunend argument dat de (onderwijs) wereld continu verandert. Met dit in gedachten, willen we de conclusie afsluiten met de aanbeveling om toch naar een 'constante' te wijzen: de docent. MAW kent als vak een geschiedenis van verandering en ontwikkeling. Ook in de nabije toekomst zullen er kleine en grote veranderingen plaatsvinden die de inhoud van het vak doen veranderen. Ongeacht de gebruikte methode, nu en in de toekomst, of dit nu met domeinen is, met concepten en contexten, of een methode die over 10 jaar gebruikt gaat worden, de relatie tussen docent en leerling blijft. Dit onderzoek heeft aangetoond dat de rol van de docent cruciaal is voor de motivatie van leerlingen voor het vak MAW, maar ook voor de beslissing om het wel of niet te kiezen. Anders gezegd, de intrinsieke motivatie en de kwaliteiten van een docent spelen een belangrijke rol in het motiveren van leerlingen voor het vak, maar ook om ervoor te zorgen dat ze voor het vak kiezen. Docenten spelen hierin een ambassadeursrol voor het vak. In de introductie legden we uit dat het bestaan van het vak MAW afhankelijk is van het gekozen worden door leerlingen. We willen dit onderzoek concluderen met de correctie dat het bestaan van het vak afhankelijk is van de vele docenten die met hun liefde, kennis en kwaliteiten het vak staande houden.

6. Referenties

- Bennet, D., Bennet, A. (2008). Engaging tacit knowledge in support of organizational learning.
- Bruning, L. (2010). CoCo in de tweede fase – Wisselwerking tussen concepten en contexten, Intern werkdocument Enschede: SLO.
- CBS, (2016a). VO; leerlingen, onderwijssoort in detail, leerjaar.
<http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=80040ned&D1=6-7,50&D2=a&D3=3-5&D4=0&D5=0&D6=0,10&D7=11&HDR=G4,G5,G2,G3,G6,G1&STB=T&VW=T>.
- CBS, (2016b). VO, Leerling, Leeftijd. <http://cbs.overheidsdata.nl/80041ned>.
- CBS, (2016c). VO; leerlingen, onderwijssoort in detail, leerjaar.
<http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=80040NED&D1=55-57,59-60,70-72,74-75&D2=0&D3=4-6&D4=0&D5=I&D6=0,10&D7=I&HDR=G4,G5,G1,G2,G3,G6&STB=T&VW=T>.
- Cinjee, D. (2014). Toetsing binnen het vernieuwde vak Maatschappijwetenschappen Analyse van schriftelijke havo schoolexamens en centrale examens in het licht van de concept-contextbenadering.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24(3), 522-537.
- De Leeuw, E. D. (2010). Passen en meten online: De kwaliteit van internet enquêtes. AE Bronner et al.(red), Ontwikkelingen in het marktonderzoek: Jaarboek.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Driessen, G., & Langen, A. van (2010). De onderwijsachterstand van jongens. Omvang, oorzaken en interventies. Nijmegen: ITS.
- Examenblad (2016). Examenprogramma Maatschappijwetenschappen VWO.
http://www.examenblad.nl/examenstof/maatschappijwetenschappen-vwo/2016/vwo/f=/mijwtschp_vwo.pdf
- Fahner, J. (2008). Zelfstandig leren, een riskant experiment.
- Furnham, A (1986). Response bias, social desirability and dissimulation. *Personality and individual differences* 7.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- Gilhuis, H. A., & Dijk, J. V. (2012). Kansen en barrières voor het profielkeuzevak "Maatschappijwetenschappen" in het voortgezet onderwijs.
- Gjesme, T. (1975). Slope of gradients for performance as a function of achievement motive, goal distance in time, and future time orientation. *The Journal of psychology*, 91(1), 143-160.
- Heemskerk, I., Eck van, E., Karssen, M. (2013). Meer differentiatie in de onderwijsaanpak: gunstig voor jongens of voor meisjes? Kortlopend onderwijsonderzoek.

- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.
- Kimmel, H. D. (1957). Three criteria for the use of one-tailed tests. *Psychological bulletin*, 54(4), 351. Chicago
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. *In Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). Springer US.
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Mul, H.M. (2015). Leerlingen over het vak Maatschappijleer. Een Q Methodologisch onderzoek.
- Nederhof, A (1985). Methods of coping with social desirability bias: a review. *European Journal of Social Psychology* 15.
- Nuttin, J.R. & Lens, W. (1985). Future time perspective and motivation, theory and research method. Leuven / Hillsdale, NJ: Leuven University Press / Erlbaum.
- Olgers, A. A. J., van Otterdijk, R., Ruijs, G., de Kievid, J., & Meijs, L. (2014). Handboek vakdidactiek maatschappijleer. H. Ramkema, & C. Gelinck (Eds.). Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken.
- Peetsma, T., & Veen, I. (2008). Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen (No. 804). SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ruijs, G. (2012). 2 Denkgereedschap voor Maatschappijleer. In Jeliaskova M., Hoppe R., Ruijs G., van der Hoek B., Olgers T. (2012). Maatschappijleer hoofdzaak. Een sociaal wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Ipskamp, Enschede.
- Schnabel, P. (2009). Maatschappijwetenschappen Vernieuwd Examenprogramma. Enschede: Netzodruk.
- Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren. Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
- Sieben, I., & Linssen, L. (2009). Logistische regressie analyse: een handleiding. Geraadpleegd via www.ru.nl/publish/pages/525898/logistischeregressie.pdf.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-35.
- Smit, F., Wester, M., Craenen, O., & Schut, K. (2011). De visie van leraren, ouders en leerlingen op de kwaliteit van het onderwijs. Onderzoek naar kwaliteitsaspecten van het onderwijs onder leraren, ouders en leerlingen. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Timmer, J. (2014). Maatschappijleer versus Maatschappijwetenschappen; onderzoek naar verschillen tussen Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen, vooral volgens opvattingen van havo 4 en 5 leerlingen.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Van Petegem, P. (2007). Motivatie in de klas.

Vonhoff, Y. (2011). Maatschappij & Politiek: het vakblad voor docenten Maatschappijleer. December 2011. Den Haag: ProDemos.

Watson, Dorothy (1992). "Correcting for Acquiescent Response Bias in the Absence of a Balanced Scale: An Application to Class Consciousness". *Sociological Methods & Research* 21 (1): 52–88.

Welp, E.J.M. (2010), Toetsing en de context-conceptbenadering in het voortgezet onderwijs, Intern werkdocument Enschede: SLO.

7. Appendix

7.1. A - Enquête

Bedankt dat je mee wilt helpen aan dit onderzoek! Het onderwerp van dit onderzoek is het vak Maatschappijwetenschappen. Zelfs als je dit vak niet hebt is je informatie en mening belangrijk! **Vul de enquête volledig naar waarheid in, je antwoorden blijven volledig anoniem** dus geen enkel antwoord zal voor iets anders dan dit onderzoek gebruikt worden of aan anderen gegeven worden.

Sommige vragen moet je invullen, dit moet je op de streep doen. Bij andere vragen kun je kiezen tussen een aantal opties, **kleur of kruis het juiste vak dan in**. In sommige gevallen is er nog een optie "anders", bij deze schrijf je wel weer zelf een antwoord op. Gebruik deze optie alleen als jouw antwoord niet tussen de opties zit.

Het invullen van deze enquête duurt ongeveer 5 tot 10 minuten. **LET OP! De enquête is dubbelzijdig.**

Algemene vragen:

1. Hoe oud ben je?
_____ jaar
2. In welke klas zit je?
Klas: _____
3. Ben je een jongen of een meisjes?
 - ☐ Jongen
 - ☐ Meisjes
4. Welk profiel heb je (gekozen)?
 - ☐ EM
 - ☐ CM
 - ☐ NG
 - ☐ NT
 - ☐ Anders: _____

Voorlichting:

5. Heb jij voorlichting gehad voor het vak Maatschappijwetenschappen?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee (ga verder met vraag 6)
- 5.1. Wat vond je van de persoon die het vak maatschappijwetenschappen presenteerde? Let op!
Er is meer dan één antwoord mogelijk.
 - ☐ Leuk
 - ☐ Grappig
 - ☐ Stoer
 - ☐ Saai
 - ☐ Oud
 - ☐ Jong

- Knap
- Anders: _____

5.2. Wat vond je van de uitleg van het vak zelf? Let op! Er is meer dan één antwoord mogelijk.

- Leuk
- Saai
- Grappig
- Interessant
- Anders: _____

6. Wat denk je dat het beeld van jouw vrienden is van het vak maatschappijwetenschappen?
Mijn vrienden vinden het vak maatschappijwetenschappen:

LET OP! je mag meer dan 1 hokje aankruisen

- Leuk
- Interessant
- Makkelijk
- Moeilijk
- Saai
- Anders: _____

7. Wat is jouw eigen beeld van het vak maatschappijwetenschappen? **Ik vind het vak:**

LET OP! je mag meer dan 1 hokje aankruisen

- Leuk
- Interessant
- Makkelijk
- Moeilijk
- Saai
- Anders: _____

8. Heeft het beeld van je vrienden nog invloed gehad op jouw beeld van het vak?

- Ja (ga door met vraag 8.1)
- Nee (ga door met vraag 9)

8.1. Hoe hebben je vrienden invloed gehad op jou keuze voor het vak MAW?

Het vak:

9. Wat zijn/waren jouw verwachtingen van het vak?

LET OP! je mag meer dan 1 hokje aankruisen

- Makkelijk
- Moeilijk
- Saai
- Leuk
- Actueel
- Anders: _____

10. Heb je het vak maatschappijwetenschappen gekozen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee (ga door met vraag 14)

11. Waarom heb je niet voor een ander vak gekozen zoals biologie of aardrijkskunde?

Omdat: _____

12. Zijn je verwachtingen van het vak uitgekomen?

Ja, omdat: _____

Nee, omdat: _____

13. Zou je dezelfde keus opnieuw hebben gemaakt en waarom? (ga verder met vraag 16)

- ☐ Ja, omdat: _____

- ☐ Nee, omdat: _____

14. Voor welk ander vak heb je gekozen en waarom?

- ☐ Biologie
- ☐ Aardrijkskunde?
- ☐ M&O
- ☐ Anders: _____

Omdat: _____

15. Ben je tevreden over je keus of zou je nu iets anders hebben gekozen en waarom?

- ☐ Tevreden, omdat: _____

- ☐ Andere keus, omdat: _____

Leraar:

Als je het vak MAW niet hebt vul je alleen vragen 16 en eventueel 17 in.

16. Wist/weet je van welk docent je het vak maatschappijwetenschappen krijgt/zou krijgen?

- ☐ Ja

○ Nee

17. Heeft dit invloed gehad op je keuze? Waarom?

○ Ja, want: _____

○ Nee, want: _____

18. Hoe zijn de lessen van jouw docent voor het vak MAW? **(het gaat hier dus NIET om een stagiair) LET OP! je mag meer dan 1 hokje aankruisen**

○ Makkelijk

○ Moeilijk

○ Saai

○ Leuk

○ Actueel

○ Anders: _____

19. Wat vind je van de docent zelf? **(het gaat hier dus NIET om een stagiair) LET OP! je mag meer dan 1 hokje aankruisen**

○ Leuk

○ Grappig

○ Stoer

○ Saai

○ Oud

○ Jong

○ Knap

○ Anders: _____

7.2. B - Tabellen

Tabel 4: voorbeeld van het codeerproces voor de variabele "positieve medeleerlingen"

Response	codering
Leuk	1
Leuk, interessant en makkelijk	1
Saai	0
Makkelijk en saai	0
Saai en anders: overbodig	0
Anders: neutraal	0

Tabel 5: Voorbeeld van het codeerproces voor de variabele "positief beoordeelde docent"

Response	codering
Stoer en leuk	1
Grappig	1
Saai	0
Anders: normaal	0
Leuk, grappig en anders: kan goed uitleggen	1

Tabel 6: Voorbeeld van het codeerproces voor de variabele "positief beoordeelde voorlichting"

Presentatie	Presentator	Codering
Anders: weet ik niet meer	Anders: weet ik niet meer	0
Interessant	Leuk en interessant	1
Saai	Leuk en oud	0
Anders: onvoldoende informatie	saai	0

Tabel 7: Rapport bivariate analyse model A, afhankelijke variabele: positieve motivatie (N=392)

Onafhankelijke variabele	N	Mean	Std. Deviation
Jongens	392	.18	.39
Beeld van medeleerlingen vernomen als positief	392	.18	.39
Jongens	191	.17	.38
Meisjes	201	.19	.40
Positief beoordeelde docent	392	.18	.39
Jongens	191	.17	.38
Meisjes	201	.19	.40
Positief beoordeelde voorlichting	392	.18	.39

Tabel 8: ANOVA bivariate analyse model A, afhankelijke variabele: positieve motivatie (N=392)

Onafhankelijke variabele	Sum of Squares	Mean Square	Sig.	Eta Squared
Jongens	.04	.04	.59	.00
Beeld van medeleerlingen vernomen als positief	.02	.02	.72	.00
Jongens	.03	.03	.64	.00
Meisjes	.00	.00	.95	.00
Positief beoordeelde docent	6.75	6.75	.00	.12
Jongens	1.87	1.87	.00	.07
Meisjes	4.92	4.92	.00	.16
Positief beoordeelde voorlichting	1.75	1.75	.00	.03

Tabel 9: Rapport bivariate analyse model B, afhankelijke variabele: kiezen voor MAW (N=392)

Onafhankelijke variabele	N	Mean	Std. Deviation
Positieve motivatie voor MAW	392	.27	.44
Jongens	392	.27	.44
Beeld van medeleerlingen vernomen als positief	392	.27	.44
Jongens	191	.24	.43
Meisjes	201	.29	.46
Positief beoordeelde docent	392	.27	.44
Jongens	191	.24	.43
Meisjes	201	.29	.46
Positief beoordeelde voorlichting	392	.27	.44

Tabel 10: ANOVA bivariate analyse model B, afhankelijke variabele: kiezen voor MAW (N=392)

Onafhankelijke variabele	Sum of Squares	Mean Square	Sig.	Eta Squared
Positieve motivatie voor MAW	25.74	25.74	.00	.34
Jongens	.33	.33	.20	.00
Beeld van medeleerlingen vernomen als positief	.07	.07	.56	.00
Jongens	.015	.15	.77	.00
Meisjes	.25	.25	.28	.01
Positief beoordeelde docent	27.48	27.48	.00	.36
Jongens	8.15	1.85	.00	.24
Meisjes	19.18	19.18	.00	.46
Positief beoordeelde voorlichting	8.40	8.40	.00	.11

7.3. C - Syntax

* Encoding: UTF-8.

*hier gaan we een syntax maken.

*keuze.

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.
FREQUENCIES VARIABLES=Keuze
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
VARIABLE LABELS Keuze "wel of niet maatschappijwetenschappen gekozen".
VALUE LABELS keuze (0) niet gekozen (1) wel gekozen.
```

```
fre Keuze.
```

```
---
```

*hieronder gaan we aan de slag met variabele motivatie.

variable labels positieve_motivatie "positieve motivatie".

value labels positieve_motivatie (0) niet positief gemotiveerd (1) op één aspect positief gemotiveerd (2) op twee aspecten positief gemotiveerd (3) op drie aspecten positief gemotiveerd. (4) op vier aspecten positief gemotiveerd.

fre positieve_motivatie.

*hieronder maken we een nieuwe variabele positieve motivatie.

recode positieve_motivatie (2=1) (3=1) (4=1) (else=0) into positieve_motivatie2.

variable labels positieve_motivatie2 "positieve motivatie in twee categorieën".

value labels positieve_motivatie2 (0) niet positief gemotiveerd of op één aspect (1) op twee of meer aspecten positief gemotiveerd.

fre positieve_motivatie2.

*hieronder kijken we naar de means van de variabelen positieve_motivatie2 en het wel/niet kiezen van MAW.

means keuze by positieve_motivatie2
/statistics=anova.

*hieronder gaan we aan de slag met de variabele intrinsieke motivatie.

variable labels intrinsieke_motivatie "intrinsieke motivatie".

value labels intrinsieke_motivatie (0) niet intrinsiek gemotiveerd (1) wel intrinsiek gemotiveerd.

fre intrinsieke_motivatie.

*hieronder gaan we een nieuwe variabele intrinsieke motivatie maken.

recode intrinsieke_motivatie (1=1) (else=0) into intrinsieke_motivatie2.

variable labels intrinsieke_motivatie2 "intrinsieke motivatie in twee categorieën".

value labels intrinsieke_motivatie2 (0) niet intrinsiek gemotiveerd (1) wel intrinsiek gemotiveerd.

fre intrinsieke_motivatie2.

*hieronder gaan we een means draaien bij keuze en intrinsieke motivatie.

means keuze by intrinsieke_motivatie2
/statistics=anova.

*hieronder gaan we kijken naar variabele medeleerlingen.

variable labels medeleerlingen "positief beeld medeleerlingen".
value labels medeleerlingen (0) geen positief beeld (1) wel een positief beeld.

fre medeleerlingen.

*hieronder maken we een variabele medeleerlingen zonder missing.

recode medeleerlingen (1=1) (else=0) into medeleerlingen2.
variable labels medeleerlingen2 "positief beeld medeleerlingen".
value labels medeleerlingen2 (0) geen positief beeld (1) wel een positief beeld.

fre medeleerlingen2.

means keuze by medeleerlingen2
/statistics=anova.

sort cases by geslacht.
split file by geslacht.
means positieve_motivatief by medeleerlingen2
/statistics=anova.
split file off.

*hieronder gaan we verder met de variabele leraar.

VARIABLE LABELS positieve_leraar "leraar positief beoordeeld".
value labels positieve_leraar (0) niet positief beoordeeld (1) wel positief beoordeeld.

fre positieve_leraar.

*hieronder gaan we een nieuwe variabele maken voor positieve_leraar zonder missing.

recode positieve_leraar (1=1) (else=0) into positieve_leraar2.
VARIABLE LABELS positieve_leraar2 "leraar positief beoordeeld".
value labels positieve_leraar2 (0) niet positief beoordeeld (1) wel positief beoordeeld.
fre positieve_leraar2.
means keuze by positieve_leraar2
/statistics=anova.

*hieronder gaan we verder met de variabele voorlichting.

Recode voorlichting (-2=0) (-1=0) (0=0) (1=1) (2=1) into positieve_voorlichting.
variable labels positieve_voorlichting "voorlichting positief beoordeeld".
value labels positieve_voorlichting (0) niet positief beoordeeld (1) wel positief beoordeeld.

fre positieve_voorlichting.

Recode positieve_voorlichting (1=1) (else=0) into positieve_voorlichting2.

```
variable labels positieve_voorlichting2 "voorlichting positief beoordeeld".
value labels positieve_voorlichting2 (0) niet positief beoordeeld (1) wel positief beoordeeld.
fre positieve_voorlichting2.
```

```
means keuze by positieve_voorlichting2
/statistics=anova.
```

*hieronder gaan we geslacht labels geven.

```
VARIABLE LABELS geslacht "jongen".
value labels geslacht (0) meisje (1) jongen.
```

```
fre geslacht.
```

```
select if not missing (geslacht).
```

*hieronder gaan we een regressie analyse uitvoeren met als afhankelijke variabele positieve motivatie.

```
logistic regression variables positieve_motivatie2
/method=enter geslacht positieve_leraar2 positieve_voorlichting2 medeleerlingen2
/method=enter positieve_leraar2*geslacht medeleerlingen2*geslacht
/print=goodfit.
```

*hieronder gaan we een regressie analyse uitvoeren met als afhankelijke variabele keuze.

```
logistic regression variables keuze
/method=enter geslacht positieve_leraar2 positieve_voorlichting2 medeleerlingen2
positieve_motivatie2
/method=enter positieve_leraar2*geslacht medeleerlingen2*geslacht
/print=goodfit.
```

*hieronder ga ik zelfstandig aan de slag met het bivariaat uitwerken van mijn analyse.

*H1.

```
means keuze by positieve_motivatie2
/statistics=anova.
```

*H2.

```
means positieve_motivatie2 by geslacht
/statistics=anova.
```

*H3.

```
means keuze by geslacht
/statistics=anova.
```

*H4.

means positieve_motivat2 by medeleerlingen2
/statistics=anova.

*H5.

means keuze by medeleerlingen2
/statistics=anova.

*H6.

sort cases by geslacht.
split file by geslacht.
means positieve_motivat2 by medeleerlingen2
/statistics=anova.
split file off.

*H7.

sort cases by geslacht.
split file by geslacht.
means keuze by medeleerlingen2
/statistics=anova.
split file off.

*H8.

means positieve_motivat2 by positieve_leraar2
/statistics=anova.

*H9.

means keuze by positieve_leraar2
/statistics=anova.

*H10.

sort cases by geslacht.
split file by geslacht.
means positieve_motivat2 by positieve_leraar2
/statistics=anova.
split file off.

*H11.

sort cases by geslacht.
split file by geslacht.
means keuze by positieve_leraar2
/statistics=anova.
split file off.

*H12.

means positieve_motivat2 by positieve_voorlichting2
/statistics=anova.

*H13.

means keuze by positieve_voorlichting2
/statistics=anova.