

**Invloed van een mastery-avoidance doeloriëntatie op
het ontvangen van feedback in termen van emoties
en inhoud van communicatie tussen tweetallen**

Masterthese Universiteit Twente

Joske Slaghuis

1116312

Instructie leren en ontwikkeling

**Begeleiders: Dr. B.J. Kollöffel en Dr. H. van der
Meij**

Abstract

Het belang van presteren komt steeds terug op school bij kinderen en jong volwassenen. Een toets wordt nagekeken, hier wordt een cijfer aan gegeven en een kind presteert goed op school wanneer het hoge cijfers haalt. Er bestaan verschillende leerdoelen die prestaties en motivatie kunnen sturen. De leerdoelen, of doeloriëntaties, zijn vaak onbewust aanwezig in een persoon. De doeloriëntatie theorie bevat vier verschillende doeloriëntaties; mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach en performance-avoidance. Het huidige onderzoek richt zich vooral op de mastery-avoidance doeloriëntatie waarbij het doel van de leerling is om incompetentie te vermijden. Er is gekozen voor de mastery-avoidance oriëntatie omdat deze later is toegevoegd aan de doeloriëntatie theorie en hier relatief weinig onderzoek naar gedaan is. De AGQ-R is afgenomen om de scores van leerlingen te bepalen op de mastery-avoidance schaal. Leerlingen die hoog scoorden op deze schaal (HOOG-groep) werden vergeleken met leerlingen die laag scoorden (LAAG-groep). De leerlingen ontvingen social comparison feedback en er is onderzocht of er een verschil was tussen de groepen in de reacties op social comparison feedback. Het onderzoek vond plaats in de context van samenwerking waarbij de communicatie tussen tweetallen is opgenomen. Er is een codeerschema ontworpen om de verschillende uitspraken van de tweetallen te kunnen analyseren. Hierbij zijn er verschillende variabelen gevormd. Het onderzoek wees uit dat de HOOG-groep op de variabele 'sarcasme' significant hoger scoorde. Dit betekent dat deze leerlingen significant vaker sarcastische opmerkingen maakten na het ontvangen van de social comparison feedback. De leerlingen gaven ook hun emotionele staat aan waarbij zij konden kiezen uit: blij, zeker, neutraal, onzeker en verdrietig. De tweetallen in de HOOG-groep gaven significant vaker aan verdrietig te zijn dan tweetallen in de LAAG-groep. Dit zou kunnen wijzen op een hogere emotionaliteit.

Inleiding

Probleemstelling

Leerlingen kunnen veel profiteren en leren van het ontvangen van feedback. Per persoon kan het in zekere mate verschillen hoe er gereageerd wordt op feedback. Dit heeft onder andere te maken met de verschillende soorten leerdoelen die (vaak onbewust) aanwezig zijn in een persoon. Er kan geleerd worden met als doel het begrijpen van de stof of met als doel om een hoog cijfer te halen. Deze verschillende leerdoelen leiden ertoe dat de effecten van, en reacties op feedback kunnen verschillen per persoon. In de huidige studie zullen feedback en verschillende leerdoelen, oftewel doeloriëntaties, onderzocht worden in de context van samenwerking. Tijdens de samenwerking zal de verbale communicatie van de tweetallen worden opgenomen. Later wordt deze communicatie geanalyseerd. Er zal onder andere worden onderzocht op welke manier de leerlingen communiceren over de feedback die ze ontvangen en in hoeverre doeloriëntaties een rol spelen bij verschillen in reacties op social comparison feedback. Hierbij wordt er onderzocht of leerlingen met een mastery-avoidance doeloriëntatie op een andere manier reageren op social comparison feedback dan leerlingen waarbij deze doeloriëntatie minder aanwezig is. Met meer onderzoek naar de doeloriëntatie theorie kan deze beter worden begrepen en zo mogelijk gestimuleerd worden bij personen en in de lesstof.

Doel oriëntatie theorie

Het belang van presteren komt steeds terug op school bij kinderen en jong volwassenen. Een toets wordt nagekeken, hier wordt een cijfer aan gegeven en een kind presteert goed op school wanneer het hoge cijfers haalt. Er wordt aangenomen dat veel variabelen invloed hebben op prestatie maar dat motivatie het meest belangrijk is (Wentzel, Wigfield & Miele, 2009). Er is veel onderzoek gedaan naar de invloed van motivatie op prestatie (Irwin, 1961; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989). Een belangrijke theorie op het gebied van motivatie is de doeloriëntatie theorie (achievement goal theory). Met deze theorie wordt een poging gedaan om persoonlijke leerdoelen te achterhalen. Ondanks het feit dat deze leerdoelen vaak onbewust aanwezig zijn, kunnen ze een grote invloed hebben op het sturen van motivatie (Meece et al., 2006).

De doeloriëntatie theorie komt voort uit de manier waarop mensen (onbewust) vertrouwen kunnen hebben in hun competentie. Hierbij wordt er een onderscheid gemaakt tussen twee doelen: eigen competentie en de perceptie van competentie (Crandall, Katkovsky & Preston, 1960; Kukla, 1971). Met perceptie van competentie wordt bedoeld dat anderen de perceptie hebben dat een persoon competent is. Mensen kunnen in de eigen competentie geloven op twee verschillende manieren; door prestaties te vergelijken met eigen eerdere prestaties of door prestaties te vergelijken met prestaties van anderen (Nicholls, 1984). Wanneer er vergeleken wordt met de eigen prestatie, voelt een persoon zich competent wanneer de prestaties verbeterd zijn. Wanneer er wordt vergeleken met prestaties van anderen is dit niet het geval. Men voelt zich pas competent wanneer de eigen prestatie beter is dan de prestatie van iemand anders (Nicholls, 1984).

De doeloriëntatie theorie bestond oorspronkelijk uit twee verschillende doeloriëntaties; de mastery doeloriëntatie en de performance doeloriëntatie (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck 1986; Nicholls 1984;). Mastery doelen zijn gericht op de ontwikkeling van competentie door taakbeheersing. Hierbij is het verbeteren van vaardigheden het doel van de persoon. Performance doelen zijn gericht op het demonstreren van competentie. Hierbij is beter presteren dan anderen het doel van de persoon (Elliot & McGregor, 2001; Kaplan & Maehr, 2007; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). De tweedeling tussen mastery en performance doelen is herzien om valentie te kunnen omvatten. Dit is in de doeloriëntatie het onderscheid tussen een positieve variant (approach) waarbij men wordt aangetrokken tot het doel en een negatieve variant (avoidance) waarbij men wordt afgeschrikt door het doel (Elliot, 1999; 2001). Het gaat om het onderscheid tussen een positieve en wenselijke mogelijkheid (succes) of een negatieve onwenselijke mogelijkheid (falen). Er wordt gesteld dat mensen alle stimuli op deze manier beoordelen en dat dit een automatisch proces is (Elliot, 2001). Deze automatische reactie kan een approach of avoidance gedragspatroon oproepen waarbij een positieve mogelijkheid approach oproept en een negatieve mogelijkheid avoidance oproept (Elliot, 1999). Bij een approach motivatie wordt er gestreefd naar succes en bij een avoidance motivatie wordt mislukking vermeden (Elliot & Church, 1997). Approach motivatie wordt ook gedefinieerd als de bekrachtiging van gedrag door het te sturen naar positieve stimuli, terwijl avoidance motivatie gedefinieerd wordt als de bekrachtiging van gedrag door het weg te sturen van negatieve stimuli (Elliot, 2006).

In eerste instantie leidde de komst van de valentie tot drie verschillende doeloriëntaties. Bij de performance oriëntatie werd er wel onderscheid gemaakt in approach-avoidance terwijl dit de mastery oriëntatie nog niet het geval was. Dit leidde tot de drie verschillende oriëntaties: performance-approach, performance-avoidance en mastery. Performance-approach betekent dat een persoon beter wil presteren dan een ander terwijl performance-avoidance juist betekent dat een persoon wil vermijden dat hij slechter presteert dan een ander. De mastery oriëntatie, die later de mastery-approach werd genoemd, betekent het streven naar taakbeheersing (competentie) (Elliot & Church, 1997; Midgley et al., 1998).

Bij de mastery-performance doelen zijn adaptieve en maladaptieve leerpatronen te vinden die motivatie sturen (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Adaptieve patronen bevorderen het stellen, vasthouden en bereiken van persoonlijk uitdagende leerdoelen. Maladaptieve patronen worden geassocieerd met het falen om haalbare doelen vast te stellen, het streven naar deze doelen vast te houden en deze doelen uiteindelijk te bereiken (Dweck 1986). In veel verschillende onderzoeken is zowel het adaptieve als maladaptieve patroon van prestatiegedrag geobserveerd (Ames, 1984; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Dweck & Reppucci, 1973). Een performance doeloriëntatie wordt in het algemeen meer gezien als maladaptief en mastery als adaptief. Welk patroon een persoon laat zien ligt naast de doeloriëntatie ook aan het vertrouwen in eigen competentie. Een maladaptief patroon wordt gekoppeld aan een laag vertrouwen in eigen competentie in combinatie met het hebben van een

performance doeloriëntatie. Het wordt gekenmerkt door het vermijden van uitdaging en een verslechtering van prestatie bij tegenslagen. Een adaptief gedragspatroon wordt gekoppeld aan een hoog vertrouwen in eigen capaciteit, gekenmerkt door het zoeken naar uitdaging en doorzetten bij tegenslagen. Mensen die dit patroon laten zien lijken het zoeken naar taakbeheersing leuk te vinden (Dweck, 1986; Elliott & Dweck 1988). Het adaptieve patroon blijkt aanwezig te zijn bij een mastery doeloriëntatie en bij een performance doeloriëntatie in combinatie met een hoog vertrouwen in eigen capaciteit.

Verschillende persoonlijkheidstrekken zijn onderzocht om correlaties te vinden met de doeloriëntatie theorie. Één van de eerste onderzoeken naar deze correlaties hadden betrekking op self efficacy (Philips & Gully, 1997). Self efficacy is het aanhoudende geloof in eigen capaciteiten en prestaties bij veel verschillende soorten taken (Chen, Gully & Eden, 2001). Er werd gevonden dat leerlingen met een hogere mastery doeloriëntatie vaker een hoge self efficacy hebben. Een hoge performance oriëntatie correleerde met een lage self efficacy. Bij een hoge self efficacy gelooft een persoon dat hij invloed heeft op de taken die volbracht moeten worden of de problemen die opgelost moeten worden. Hierdoor zouden personen de betreffende taken langer volhouden en de vaardigheden die nodig zijn om de taken op te lossen willen verbeteren. Naast correlaties met self efficacy zijn er ook correlaties gevonden tussen de doeloriëntaties de Big Five persoonlijkheidstrekken; extraversie, inschikkelijkheid, zorgvuldigheid, emotionele stabiliteit en openheid voor ervaringen. Zie voor meer informatie over de Big Five persoonlijkheidstrekken Goldberg (1990). De big five correleerde positief met de mastery doeloriëntatie en negatief met de performance-avoidance. De enige gevonden correlatie met betrekking tot performance-approach was emotionele stabiliteit die negatief correleerde met een performance approach (Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007). In hetzelfde onderzoek is gevonden dat zelfvertrouwen positief correleert aan een mastery oriëntatie, en negatief correleert aan de beide performance doeloriëntaties.

Er is een verschil gevonden in het aantal gebruikte strategieën bij het oplossen van een probleem bij de verschillende soorten doeloriëntaties. Järvelä en Salovaara (2004) vonden in hun onderzoek dat leerlingen aangaven meer verschillende strategieën te gebruiken wanneer zij een mastery doel voor ogen hadden. In eerdere studies werd ook al gevonden dat de doeloriëntatie invloed kan hebben op de leerstrategieën die gebruikt worden bij een leertaak. In een studie van Ames en Archer (1988) werd gevonden dat leerlingen die geloofden dat het leermilieu een mastery doeloriëntatie benadrukte vaker aangaven dat ze effectieve leerstrategieën gebruikten. De doeloriëntaties werden hierbij benadrukt in het leermilieu in plaats van in het individu. Denk bij deze strategieën bijvoorbeeld aan nieuwe stof relateren aan bestaande kennis en het proberen begrijpen van complexe relaties en verbanden in de lesstof. Hier tegenover staan de minder effectieve (meer maladaptieve) strategieën die vaker gebruikt worden bij een performance oriëntatie. Dit is bijvoorbeeld het uit het hoofd leren (rote memorization) en de leraar meteen om hulp vragen wanneer zich problemen voordoen (Anderman & Maehr, 1994).

In latere onderzoeken wordt mastery-avoidance ook erkend als doeloriëntatie, omdat een algemene mastery-oriëntatie niet meer toereikend was (Elliot, 1999). De mastery-avoidance oriëntatie lijkt tegennatuurlijk aangezien het lijkt te betekenen dat iemand bang is om zijn of haar kennis te vermeederen. De werkelijke definitie van de mastery-avoidance oriëntatie is het vermijden van incompetentie (Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006; Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2008). Figuur 1 is een representatie van de vier verschillende doeloriëntaties en de dimensies van valentie en definitie waarop zij verschillen.

		Definition	
		Absolute/ intrapersonal (mastery)	Normative (performance)
Valence	Positive (approaching success)	Mastery- approach goal	Performance- approach goal
	Negative (avoiding failure)	Mastery- avoidance goal	Performance- avoidance goal

Figuur 1. The 2 x 2 achievement goal framework. Definition and valence represent the two dimensions of competence. Absolute/intrapersonal and normative represent the two ways that competence can be defined; positive and negative represent the two ways that competence can be valenced. Overgenomen uit: "A 2x 2 achievement goal framework." door A. J. Elliot & H. A. McGregor, 2001, *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501

Mensen kunnen zowel een mastery als performance doeloriëntatie hebben (Meece & Holt, 1993; Woolfolk et al., 2008). Per persoon kan dit verschillen en het is afhankelijk van de omstandigheden waarin er geleerd wordt en het onderwerp waarover geleerd wordt (Järvelä & Salovaara, 2004; Pintrich, 2000). De twee approach doeloriëntaties lijken het meest voordelig te zijn voor een goede prestatie. Eerder onderzoek heeft gesuggereerd dat het aannemen van een mastery-avoidance doel meer nadelige gevolgen heeft dan het aannemen van een mastery-approach doel, maar is niet gekoppeld aan zo veel nadelige gevolgen als performance-avoidance doelen (Baranik, Stanley, Bynym & Lance, 2010). Een voorbeeld hiervan is uitstelgedrag dat in een onderzoek van Howell en Watson (2007) negatief gekoppeld is aan mastery-approach en positief gekoppeld aan mastery-avoidance. Er zijn verschillende persoonlijkheidstrekken gevonden die correleren met de 'nieuwe' mastery-avoidance doeloriëntatie. Er is een samenhang gevonden met onder andere; faalangst, een

lage zelfstandigheid, hogere emotionaliteit en perfectionisme (Elliot & McGregor, 2001). Sideridis (2008) vond ook een hogere emotionaliteit en tekenen van faalangst. In deze studie werd aangetoond dat leerlingen met mastery-avoidance doelen meer moeite hebben bij het reguleren van negatieve emoties bij twee stressvolle situaties; een opkomend examen en het geven van een presentatie. Deze negatieve emoties bevatten een verhoogd negatief affect en een grotere somatische en cognitieve angst. In deze studie wordt mastery-avoidance gedefinieerd als het niet willen falen om een bepaalde vaardigheid te beheersen. Deze definitie doet meteen denken aan de samenhang met faalangst die in eerdere studies gevonden is.

Tabel 1. Overzicht van Uitleg en enkele gedragingen bij de doelorïëntaties

	Doel	Gedragingen	Geloof
Mastery-avoidance	Niet beheersen van de stof vermijden	-Faalangst -Uitstelgedrag -Zelf effectiviteit hoog -Veel strategieën bij het oplossen van een probleem. -Lage zelfstandigheid -Hogere emotionaliteit -Perfectionisme -Succes komt van inspanning -Veel strategieën bij het oplossen van een probleem	-Positieve correlatie big five - Succes komt van inspanning
Mastery-approach	Beheersen van de stof	-Zelf effectiviteit hoog -Veel strategieën bij het oplossen van een probleem	-Positieve correlatie big five
Performance-avoidance	Slechter presteren dan anderen vermijden	Minder moeite doen bij falen Zelf effectiviteit laag -Falen komt door gebrek aan vaardigheid	-Negatieve correlatie big five -Falen komt door het gebrek aan vaardigheid
Performance-approach	Beter presteren dan anderen	Zelf effectiviteit laag	Negatieve correlatie emotionele stabiliteit

Feedback

Een ander element dat invloed kan hebben op motivatie en prestatie is feedback (Lepper & Chabay, 1985). Feedback kan een goed hulpmiddel zijn voor leerlingen wanneer deze tijdig en op een juiste manier wordt gegeven (Shute, 2008). Wanneer dit niet gebeurt kan feedback geen effect hebben op prestaties of deze zelfs verslechteren (Corno & Snow, 1986; Kluger & DeNisi, 1996). Feedback wordt gedefinieerd als informatie gegeven door een middel of persoon met betrekking tot aspecten van iemands prestaties of begrip (Hattie & Timperley, 2007). Feedback is effectief wanneer informatie van een voorgaande prestatie gebruikt wordt om een positieve en wenselijke ontwikkeling te stimuleren (Archer, 2010). Er wordt onderscheid gemaakt tussen formatieve en summatieve feedback.

Summatieve feedback wordt gegeven aan het einde van een taak. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het ontvangen van een cijfer na een toets. Formatieve feedback wordt gegeven aan de leerling wanneer deze nog bezig is met de opdracht. Volgens Shute (2008) wordt formatieve feedback gedefinieerd als informatie die wordt gegeven aan de leerling om het denken of gedrag aan te passen met als doel om het leren te verbeteren. Zowel formatieve als summatieve feedback kan in twee vormen voorkomen: Social comparison feedback en criterion-based feedback. Social comparison feedback geeft weer hoe goed iemand presteert ten opzichte van één of meer anderen. Criterion-based feedback geeft weer hoe goed iemand presteert ten opzichte van een absoluut criterium (Kollöffel & de Jong, in pers). De meest bekende vorm van social comparison feedback is norm-referenced feedback. Hierbij wordt een individuele prestatie van een persoon vergeleken met de prestatie van anderen in dezelfde referentiegroep. Scores van personen worden grotendeels gebaseerd op de relativiteit tot andere studenten, ongeacht hoe goed zij de stof beheersen (Kim, Lee, Chung & Bong, 2010). Deze vorm van feedback wordt veel gebruikt bij grote landelijke tests zoals de CITO-toets in groep 8 en landelijke examens op de middelbare school. Verschillende studies suggereren dat een leermilieu dat werkt met norm-referenced feedback kan zorgen dat de intrinsieke motivatie en prestatie van leerlingen verhoogt (Bandura & Jourden, 1991; Pretty & Seligman, 1984).

Één van de meest invloedrijke theorieën van de werking van feedback is de 'law of effect' van Thorndike (1913) zoals beschreven door Mayer (2008) en Kluger en DeNisi (1996). Hierin wordt beschreven dat verschillende reacties op een bepaalde situatie gevolgd kunnen worden door genoeg of door ongemak. Positieve feedback komt neer op belonen (genoegen) en negatieve feedback komt neer op bestraffing (ongemak). Zowel positieve als negatieve feedback hebben invloed op leren omdat het gewenste gedrag wordt beloond en het ongewenste gedrag wordt afgestraft (Kluger & DeNisi, 1996). De wet van effect van Thorndike stelt dus dat de invloed van feedback afhangt van automatische stimulus-respons reacties die gevormd worden bij een reactie op een situatie. Later is deze theorie aangepast door cognitivisten waarbij de automatische stimulus-respons reactie is veranderd in een actieve interpretatie van de leerling, wat de effectiviteit van feedback beter zou verklaren. Er wordt hierbij gesteld dat de consequenties van een actie een blijvend effect hebben op toekomstige prestaties (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991). Hier worden dus de

consequenties van het actief interpreteren bedoeld in plaats van de automatische stimulus-respons reacties.

Samenwerken

Van samenwerking wordt gezegd dat het bevorderend is voor onderzoekend leren. Het kan de kwaliteit van zowel het leerproces als de leeruitkomsten verbeteren. Een situatie kan collaboratief genoemd worden wanneer twee of meer gelijken min of meer op hetzelfde niveau zijn, dezelfde handelingen kunnen uitvoeren, een gemeenschappelijk doel hebben en samenwerken (Dillenbourg, 1999). Met gelijken worden mensen van gelijke macht en status bedoeld. Denk hierbij dus bijvoorbeeld aan twee klasgenoten en niet aan een leerling en een leraar. Er zijn verschillende verklaringen gevonden voor het gegeven dat samenwerkend leren bevorderend is voor de leeruitkomsten. Teasley (1995) vond in haar onderzoek dat tweetallen meer 'elaborative talk' vertoonden en betere hypothesen genereerden dan zelfstandige leerlingen aan wie gevraagd was hardop te praten tijdens het onderzoek. Dit leidde ertoe dat de tweetallen betere hypothesen genereerden en meer leerwinst lieten zien dan de individuele participanten. Dit zou verklaard kunnen worden doordat in het gesprek van het tweetal kennis meer uitgebreid wordt omdat het ene individu uitleg verstrekt aan het andere wanneer iets niet duidelijk is. Dit zou leiden tot een meer coherente uitleg en dus coherent begrip van de stof. Naast het geven en ontvangen van uitleg is er een enigszins andere verklaring gevonden voor het positieve effect van samenwerking: De rol van conflict bij sociale interacties (Brown & Palincsar, 1989). Dit conflict kan leiden tot uitleg, verantwoording, reflectie of zelfs een zoektocht naar nieuwe informatie. Op deze manier zal de groep proberen het conflict op te lossen. Volgens Qin, Johnson en Johnson (2005) ontstaat er bij de samenwerking een gedeelde representatie van het probleem, onder andere door de bovengenoemde handelingen, en worden er meerdere strategieën gebruikt bij het oplossen van een probleem.

Bij een samenwerking gaat het er vooral om dat er twee of meer mensen aan een gezamenlijk doel werken. Hierbij zullen zij moeten overleggen, discussiëren en het eens worden over een mogelijk antwoord. Wanneer zij het niet eens zijn zullen zij uitleg moeten geven aan de ander om te overtuigen en om zo tot overeenstemming te komen. Er zullen ook situaties voorkomen waarbij één van de twee personen het antwoord weet en dit uit zal leggen aan de ander. Onderzoek heeft uitgewezen dat het juist deze elementen zijn die het collaboratief leren bevorderlijk maken (Gijlers, Saab, Van Joolingen, De Jong, 2009). Uitleg tussen groepsgenoten is niet alleen bevorderlijk voor de ontvanger maar ook voor de gever van de uitleg (Smith et al., 2009). Het simpelweg uitwisselen van feitjes en het geven van antwoorden is niet genoeg om de samenwerking nuttig te maken (Baker & Lund, 1997). Er moet aan een aantal voorwaarden voldaan worden voor de uitleg effectief kan zijn. De uitleg moet relevant zijn, tijdig gegeven worden, juist zijn en genoeg uitgewerkt zijn zodat misconcepties van de leerling weerlegd kunnen worden (Webb, Farivar & Mastergeorge, 2002).

Koppeling doeloriëntatie, feedback en samenwerking.

In het huidige onderzoek worden de hierboven uitgelegde elementen; doeloriëntatie, feedback en samenwerking samen gebracht. In de context van samenwerking zullen tweetallen die hoog scoren op de doeloriëntatie mastery-avoidance vergeleken worden met tweetallen die laag scoren op deze doeloriëntatie. Er zal specifiek onderzocht worden hoe de tweetallen reageren op social comparison feedback en gezocht worden naar de mogelijke verschillen tussen de twee groepen. De tweetallen gaan werken aan een wiskundige taak met als onderwerp kansberekening, zodat de communicatie tussen de tweetallen kan worden opgenomen en geanalyseerd. Eerder onderzoek heeft een positieve relatie gevonden tussen feedback zoeken en mastery-doelen en een negatieve relatie tussen feedback zoeken en performance-doelen (VandeWalle & Cummings, 1997). Er zal onderzocht worden of tweetallen met mastery-avoidance doelen andere reacties hebben op de feedback, en zo ook welke groep meer waarde lijkt te hechten aan deze feedback. Er zal ook worden onderzocht in hoeverre de tweetallen verschillen in emotionaliteit.

Onderzoeksvraag en hypothesen

In het onderzoek worden tweetallen met een soortgelijke mastery-avoidance doeloriëntatie onderzocht in de context van samenwerking. De onderzoeksvraag die hierbij centraal staat luidt:

'In welke mate heeft een mastery-avoidance doeloriëntatie invloed op reacties op social comparison feedback in termen van emoties en inhoud van de communicatie.'

Aangezien de mastery-avoidance schaal later aan de doeloriëntatie is toegevoegd, is het onderzoek naar deze oriëntatie beperkt relatief tot de andere doeloriëntaties. Eerder onderzoek suggereert dat het streven naar mastery doelen leidt tot hogere prestatie en meer feedback-zoeken (Baranik et al., 2010), en er zijn verschillende nadelige effecten gevonden van de mastery-avoidance oriëntatie. In deze studie zal onderzocht worden of een hoge score op de mastery-avoidance doeloriëntatie zal leiden tot een andere reactie op social comparison feedback dan een lage score op deze doeloriëntatie.

Tweetallen met een hoge en een lage score op de mastery-avoidance schaal zullen met elkaar vergeleken worden. Er zal vooral worden gekeken naar het verschil in emoties tussen de twee groepen en de inhoud van de communicatie tussen de tweetallen. Verschillende onderzoeken hebben uitgewezen dat een mastery-avoidance doeloriëntatie samenhangt met een hoge emotionaliteit en faalangst (Elliot & McGregor, 2001; Sideridis, 2008). Er wordt onderzocht of leerlingen in de HOOG-groep meer emotionaliteit tonen na het ontvangen van negatieve social comparison feedback. Dit wordt gedaan door de reacties te onderzoeken en door naar de emoties van de leerlingen te vragen. De inhoud van de communicatie is ook belangrijk voor het onderzoek omdat er hierin duidelijk kan worden welke reacties er getoond worden op social comparison feedback. De tweetallen met een hoge score en die met een lage score op de mastery-avoidance schaal zullen op precies dezelfde manier onderzocht worden, er zijn geen verschillen tussen de twee condities. De verwachting is dat de tweetallen die hoog scoren op de mastery-avoidance schaal (HOOG-groep) anders zullen reageren op

de social comparison feedback dan de tweetallen met een lage score op de mastery-avoidance schaal (LAAG-groep). De verwachtingen zijn dat de HOOG-groep meer reactie zal geven op de social comparison feedback dan de LAAG-groep aangezien mensen met een mastery-avoidance oriëntatie streven naar het vermijden van incompetentie. Van de HOOG-groep wordt ook verwacht dat zij bij het zien van de feedback meer negatieve emoties zullen tonen dan de LAAG-groep en zich slechter zullen voelen wanneer de social comparison feedback aangeeft dat zij slechter presteren.

Methode

Onderzoeksontwerp

Het onderzoeksontwerp is een quasi experimenteel onderzoek. Het onderzoek is quasi-experimenteel omdat het wordt uitgevoerd in verschillende klassen die wel random worden uitgezocht, maar het indelen in de verschillende condities niet random gebeurt. Er zal eerst een vragenlijst afgenomen worden waaruit moet blijken welke doeloriëntaties de proefpersonen hebben. De proefpersonen worden vervolgens ingedeeld in drie verschillende condities; een hoge score op mastery-avoidance, een gemiddelde score en een lage score op deze schaal. De leerlingen met de hogere en lagere scores zijn in de rest van het onderzoek meegenomen. Deze indeling volgens mastery-avoidance is de onafhankelijke variabele in het onderzoek. Afhankelijke variabelen in de gesprekken is de emotionele staat en de inhoud van de communicatie tussen de tweetallen.

Participanten

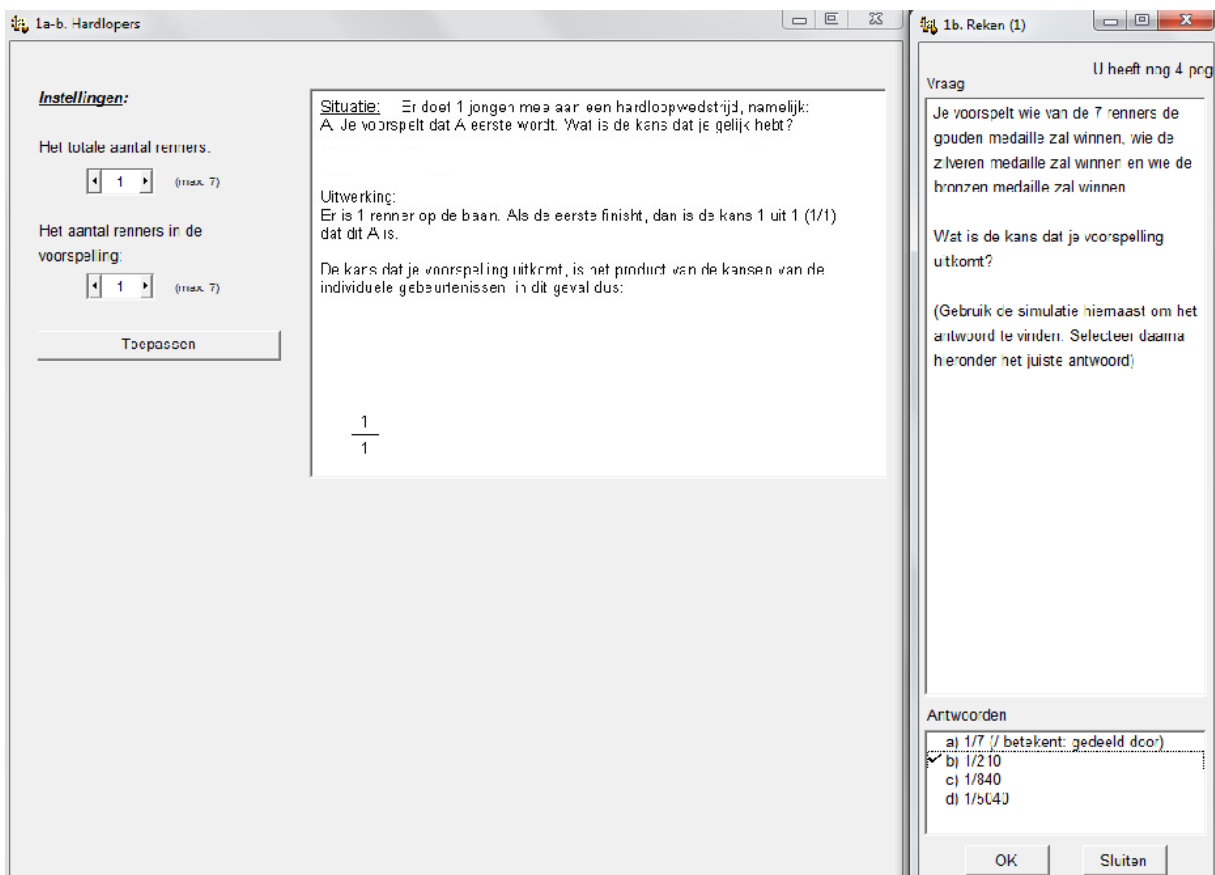
Het onderzoek is uitgevoerd op twee verschillende scholen met in totaal 63 proefpersonen. Het ging om 17 mannen en 46 vrouwen uit de derde klas van het VWO. De proefpersonen waren tussen de 13 en 15 jaar met $M = 14,48$ en $SD = 0,564$. Elke proefpersoon heeft meegedaan aan het vooronderzoek en uit beide klassen is vervolgens de data van 14 leerlingen meegenomen in het vervolgonderzoek. Er is bij de participanten gebruik gemaakt van passieve consent. Dit betekent dat leerlingen werden uitgesloten van het onderzoek wanneer ouders bezwaar maakten in een ondertekende nieuwsbrief. Ouders hadden geen bezwaar waardoor er geen leerlingen zijn uitgesloten van het onderzoek.

Materialen

Er is gebruik gemaakt van de AGQ-R om de doeloriëntatie van de leerlingen te meten. De AGQ-R is de herziene versie van de achievement goal questionnaire (Elliot & Murayama, 2008). Er is een vertaalde versie gemaakt van de AGQ-R (Bijlage 1). Deze test is bedoeld om vast te stellen in welke mate de verschillende doeloriëntaties op de leerlingen van toepassing zijn. Bij deze test moeten twaalf stellingen beantwoord worden als: 'Mijn doel is om zo veel mogelijk te leren.' en 'Mijn doel is om goed te presteren vergeleken met andere leerlingen.' De antwoordmogelijkheden zijn verdeeld in een 5-punt Likert schaal en variëren van helemaal eens tot helemaal oneens. De test bestaat uit 12 vragen met voor elke soort doeloriëntatie 3 verschillende vragen. Voor helemaal oneens wordt 1 punt

gescoord en voor helemaal eens 5 punten. Zo haalt iemand op elke doeloriëntatie tussen de 3 en 15 punten. De vragen van de AGQ-R staan door elkaar zodat vragen van dezelfde doeloriëntatie niet achter elkaar beantwoord worden.

Bij het tweede deel van het onderzoek is een simulatie met als onderwerp kansberekening gebruikt (Kollöffel, in voorbereiding). Om dit onderwerp te introduceren hebben de leerlingen uitleg gekregen op papier. Na de uitleg werd de simulatie opgestart op de computer. De gesprekken van de tweetallen werden opgenomen met spraak recorders. De inhoud van de simulatie betrof vier opdrachten elk bestaand uit vier deelvragen. Er werd gevarieerd tussen open vragen en meerkeuze vragen. De laatste (vijfde) vraag bestond uit drie deelvragen. Dit was een soort test die alle soorten vragen uit de vorige deelvragen combineerde. Aan het begin van de simulatie kon aan de rechterkant de opdrachten worden aangeklikt. Telkens wanneer een deelopdracht werd afgesloten konden leerlingen via dit scherm weer een nieuwe opdracht aanklikken. Wanneer er een opdracht werd aangeklikt werd zowel het linker als rechter venster gebruikt voor deze opdracht. De leerlingen konden telkens aan de rechterkant het antwoord invullen en rechts was ook de vraagstelling te vinden. In het linker venster stonden de vier antwoordmogelijkheden bij een meerkeuze vraag of konden verschillende berekeningen uitprobeerde worden bij een open vraag (figuur 2).



Figuur 2. De kansrekeningsimulatie

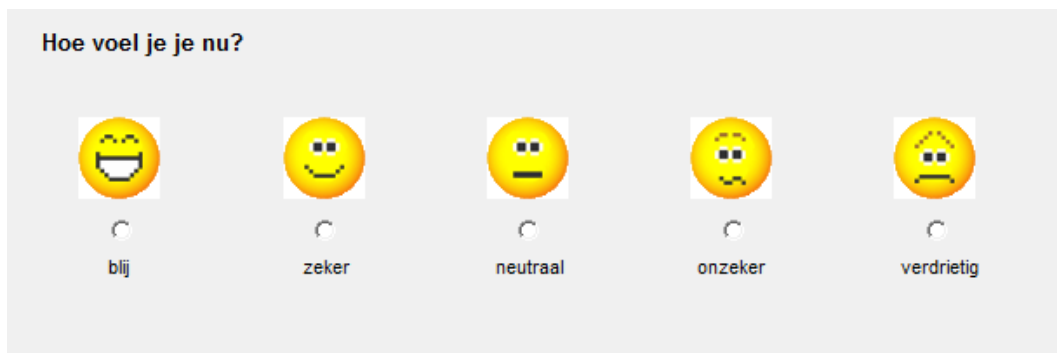
Na de afsluiting van elk hoofdstuk kwam er een venster met daarop feedback (Figuur 3). In de vorm van twee verschillende percentages kon het tweetal zien hoe goed ze zelf gepresteerd hadden maar ook hoe goed anderen van hun leeftijd op dit onderdeel presteerden (social comparison feedback). Zo konden ze hun eigen voortgang volgen en ook zien hoe goed ze presteerden vergeleken met anderen. De feedback was niet een werkelijke afspiegeling van hoe de leerlingen het hebben gedaan maar gemanipuleerd zodat de feedback voor alle leerlingen hetzelfde zou zijn. Deze feedback is bij een eerder onderzoek samengesteld (Kollöffel, in voorbereiding). De feedback was zo opgesteld dat de eerste keer het tweetal beduidend lager scoort dan leeftijdsgenoten, de cijfers komen steeds dichterbij elkaar en bij de laatste twee hoofdstukken scoort het tweetal volgens de feedback hoger dan leeftijdsgenoten. Kollöffel (in voorbereiding) legt drie criteria uit die gebruikt zijn bij het opstellen van de feedback:

- De feedback moet er voor zorgen dat observaties gedaan kunnen worden op verschillende prestatie niveaus (slechter presteren dan anderen, verbetering van prestatie en beter presteren dan anderen).
- Om verschillende tweetallen met elkaar te kunnen vergelijken moet de feedback van alle tweetallen nagenoeg hetzelfde zijn.
- De feedback moet constructief zijn, en zijn gericht op het beschermen, voeden, en het stimuleren van een gevoel van eigenwaarde en zelfvertrouwen.



Figuur 3. Social comparison feedback.

Na het ontvangen van de feedback werd er gevraagd naar de emoties (figuur 4). De keuzemogelijkheden waren: blij, zeker, neutraal, onzeker en verdrietig. Naast de vraag naar gevoel werd er ook gevraagd naar de interesse van leerlingen en naar de ervaren moeite bij de simulatie. De interesse en moeite zaten in de simulatie, maar deze zijn niet gebruikt in het vervolg van het onderzoek. Om het programma te laten werken op de computers is gebruik gemaakt van USB sticks. De communicatie tussen de tweetallen is opgenomen door middel van voice recorders.



Figuur 4. Vraag naar emoties van leerlingen

Procedure

Het onderzoek is uitgevoerd in twee 3de klassen VWO van de middelbare school. Allereerst werd in de klassen de vertaalde AGQ-R afgenomen na een korte uitleg over deze vragenlijst. Aan de leerlingen werd verteld dat ze een aantal stellingen zouden krijgen die ze individueel en naar de waarheid moesten invullen. De leerlingen werden verzocht om een bijnaam te bedenken in verband met anonimiteit, en deze ook ergens op te schrijven zodat ze de naam de daaropvolgende les konden gebruiken bij het vervolgonderzoek. De afname van de AGQ-R duurde ongeveer 10 minuten.

Voor het vervolgonderzoek moesten de leerlingen verdeeld worden in tweetallen. Er is gekozen om de focus te leggen op de mastery-avoidance schaal van de AGQ-R, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat deze doeloriëntatie het meeste effect laat zien in verband met social comparison feedback. Daarnaast is met deze doeloriëntatie relatief weinig onderzoek uitgevoerd aangezien deze oriëntatie later aan de drie bestaande oriëntaties is toegevoegd. De data van de AGQ-R is geanalyseerd en leerlingen zijn verdeeld over drie groepen. Aan deze groepen is een kleur gekoppeld zodat de leerlingen zouden weten met wie ze een tweetal mochten vormen. Een groene kleur stond voor een relatief lage score op de mastery-avoidance schaal een blauwe kleur stond voor een hoge score en een rode kleur gaf een gemiddelde score aan. In de hoge en lage groep zaten elk 10 leerlingen en in de gemiddelde groep zaten de overgebleven leerlingen, wat neerkwam op 12 leerlingen in de ene klas en 13 leerlingen in de andere klas. Enkele leerlingen waren bij het vooronderzoek afwezig, deze leerlingen mochten meedoen met de middelste groep aangezien deze data niet gebruikt zou worden. Voordat de leerlingen met het tweede gedeelte van het onderzoek

konden beginnen is klassikaal een korte uitleg gegeven. Er werd uitgelegd dat zij bezig zouden gaan in tweetallen en dat van sommige tweetallen het gesprek opgenomen zou worden. De kleuren werden verdeeld en de tweetallen konden gemaakt worden. De leerlingen waren zich er van bewust dat de indeling is gemaakt na aanleiding van de AGQ-R maar niet wat hiervan de uitslagen waren. Er is ook niet uitgelegd wat de AGQ-R hoort te meten. De tweetallen ontvingen de benodigde materialen en uitleg over hoe de simulatie opgestart kon worden, dit gebeurde klassikaal. De voice recorders zijn aan gezet en zijn vervolgens op hold gezet waardoor de leerlingen er niets mee konden doen. Bij het opstarten van de simulatie konden bijnamen bedacht worden. Het was de bedoeling dat zij de bijnamen van het vooronderzoek zouden gebruiken. Er werd duidelijk gemaakt dat de leerlingen hun hand op konden steken wanneer er vragen waren. De afname van de simulatie duurde één lesuur, wat neerkwam op ongeveer 45 minuten. Het merendeel van de tweetallen heeft de simulatie afgerond in dit tijdsbestek, het is onduidelijk waarom enkelen niet klaar waren binnen de tijd.

Data analyse

Van de eerste onderzochte klas hebben twee leerlingen gekozen om niet mee te doen aan het vervolgonderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd met 30 leerlingen waarvan uiteindelijk 3 tweetallen laag hebben gescoord op de mastery-avoidance schaal en 5 tweetallen een hoge score hadden. De rest van de tweetallen had een gemiddelde score op de mastery-avoidance schaal waardoor hun data niet is meegenomen in de resultaten van dit onderzoek. Bij de tweede klas is er besloten om twee tweetallen uit te sluiten van het onderzoek. Voor beide tweetallen gold dat de leerlingen niet verder zijn gekomen dan vraag één van de simulatie waardoor een goede representatie van de communicatie niet mogelijk is. Het ene tweetal zat in de HOOG-groep en het andere in de LAAG-groep. De AGQ-R is gescoord volgens de officiële scoring. Er is bij het verdere onderzoek alleen gekeken naar de mastery-avoidance schaal. De tweetallen met een gemiddelde score op de mastery-avoidance schaal zijn verder niet meegenomen in het onderzoek. De data van de simulatie is bekeken. Hierbij was het vooral van belang te kijken wat de tweetallen hebben ingevuld bij de ervaren moeite, interesse en emotie. Daarnaast zijn de gesprekken van de tweetallen beluisterd en zijn er transcripten van gemaakt. De gesprekken zijn gecodeerd en er is bepaald welke soort communicatie voorkwam in de gesprekken en in welke mate dit gebeurde. Hierbij zijn verschillende labels bedacht om de soorten communicatie te groeperen. Wanneer de leerlingen bijvoorbeeld spraken over de social comparison feedback is dit gelabeld als SC feedback. Daarnaast is er ook bij gezet of het een positieve of negatieve reactie was op de feedback. Voorbeelden van deze reacties zijn: 'Oh we hebben gewoon 73% nog' en 'We zijn heel slecht we hebben maar 66.9'. Alle gevonden labels zijn beschreven in tabel 2 waarbij uitleg over het label is bijgevoegd met een voorbeeld van een uitspraak. Er worden analyses uitgevoerd om de gemiddeldes en standaarddeviaties te berekenen en significante verschillen tussen de groepen te kunnen vinden. De betrouwbaarheid en validiteit van de vertaalde versie van de AGQ-R moeten bepaald worden. Dit zal gedaan worden door een Cronbach's te bepalen en door een factoranalyse uit te voeren. Daarna zullen

de gemiddelden en standaarddeviaties berekend worden van de verschillende uitspraken die gedaan zijn. Dit zal apart gedaan worden voor de HOOG-groep en de LAAG-groep. Om te onderzoeken of deze verschillen in gemiddelden significant zijn is er gekozen voor een Mann-Whitney methode. De Mann-Whitney is een verdelingsvrije methode de normale verdeling kan niet aangenomen worden door de kleine groepsgrootte. Het berekenen van de gemiddeldes en standaarddeviaties en het uitvoeren van een Mann-Whitney wordt nog eens uitgevoerd bij de verschillende emoties. Om te onderzoeken welke soort emotie het meest voorkomt, worden deze verdeeld in 'positief' 'negatief' en 'neutraal'. Met deze verdeling kan er dan een Chi-kwadraat toets gedaan worden.

Tabel 2. Labels bij de gesprekken

Label	Uitleg Label	Praktisch voorbeeld
Communicatie totaal	De totale communicatie van de tweetallen.	-
Communicatie vragen	Communicatie over de vragen die na de leertaak kwamen: Emotie, interesse en moeite .	Zullen we hier verdrietig invullen?
Offtask communicatie	Alle communicatie die niet over de leertaak gaat.	Ik heb geen zin om zo naar Engels te gaan.
Social comparison feedback	Communicatie over de social comparison feedback.	We hebben 68 procent gescoord.
Social comparison feedback positief	Positieve communicatie over de social comparison feedback.	Wow 86 procent wat goed! Wij zijn echt heel slim.
Social comparison feedback negatief	Negatieve communicatie over de social comparison feedback.	Nee hè 68 %, wij zijn echt dom.
Leer regulaties	Communicatie gericht op het plannen en reguleren van de leertaak.	Bij de volgende gaan we het heel goed doen!
Attributies	Toeschrijven van een gebeurtenis aan iets intern al dan wel extern.	Het gaat niet goed omdat jij klikt zonder dat ik het gelezen heb!
Sarcasme	Opmerkingen die niet oprecht, maar op een spottende manier gezegd worden. Goed letten op intonatie.	Wij zijn echt heel verdrietig.

Gespreksanalyse

Er is geprobeerd labels te vinden voor de verschillende uitspraken die de leerlingen deden. De labels mochten niet zo breed zijn dat er geen betekenis meer aan toe te schrijven was, maar mochten ook niet zo specifiek zijn dat elk label maar enkele uitspraken zou omvatten. Een deel van de labels is gevormd vanuit de theorie. Een voorbeeld hiervan is de social comparison feedback; er wordt verwacht vanuit de theorie dat de HOOG-groep hier anders op zal reageren dan de LAAG-groep. Een hoge score op mastery-avoidance geeft het vermijden van falen aan en hangt samen met een hogere emotionaliteit (Elliot & McGregor, 2001). Om deze reden is het te verwachten dat wanneer leerlingen uit de HOOG-groep denken slechter te presteren dan andere leerlingen, de kans groot is dat zij hierop zullen reageren. Andere labels zijn gevormd na het beluisteren van de gesprekken. Een voorbeeld is het label sarcasme waarbij de uitspraken als sarcastisch worden benoemd door het interpreteren van de toon in de gesprekken. Er wordt gelet op de intonatie van de tweetallen. Deze manier van coderen wordt axial coding genoemd. Toch is ook hierbij vanuit de theorie te verwachten dat de HOOG-groep meer sarcastische opmerkingen zal maken dan de LAAG-groep. In verschillende onderzoeken is gevonden dat humor als coping strategie gebruikt wordt (Abel, 2002; Erickson & Feldstein, 2007; Thorson & Powell, 1993). Bij het invullen van de emoties werd vaak op een sarcastische manier gezegd dat iemand zeer verdrietig is. Er bleek dan vaak uit de toon dat zij het als grap bedoelden. De gecodeerde gesprekken zijn in SPSS gezet.

Resultaten

Cronbach's α is gemeten voor de AGQ-R om de betrouwbaarheid te bepalen. De waarde was: $\alpha=.83$ wat betekent dat de AGQ-R voldoende betrouwbaar is om te gebruiken. Er is een factoranalyse met oblique rotatie uitgevoerd om de validiteit te meten van de vertaalde versie van de AGQ-R.

Onderstaande tabel geeft de resultaten weer. De gebruikte afkortingen staan voor de vier verschillende doeloriëntaties; mastery-approach (MAP), mastery-avoidance (MAV), performance-approach (PAP) en performance-avoidance (PAV). De cijfers in de tabel corresponderen met de nummers van de vragen uit de AGQ-R.

Tabel 2. *Factorloadingen naar oblique rotatie AGQ-R*

	Construct 1	Construct 2	Construct 3	Construct 4
MAP1				0,646
MAP3		0,675		
MAP7				0,919
MAV5		0,749		
MAV9		0,794		
MAV11		0,534		
PAP2			-0,856	
PAP4			-0,891	
PAP8			-0,725	
PAV6	0,943			
PAV10	0,879			
PAV12	0,836			

Uit de tabel blijkt dat de vertaalde versie van de AGQ-R een hoge validiteit heeft en dat de test meet wat het hoort te meten. Vooral de twee performance oriëntaties lijken, zoals bedoeld, één construct te meten. Voor de mastery-oriëntaties lijkt het iets moeilijker. De 3 MAV vragen uit de test lijken 1 construct te meten maar ook één MAP vraag wordt hierbij gerekend. Ondanks dit gegeven is de test voldoende valide te noemen. Er is ook een intraclass correlation berekend om de interrater betrouwbaarheid te meten tussen de twee raters. De uitslag hiervan gaf een significante correlatie van 0,993 wat gezien wordt als een hoge overeenstemming tussen de twee beoordelaars. Dit betekent dat er een correlatie bestaat tussen de twee beoordelaars en dat zij aan de meeste uitspraken dezelfde labels gekoppeld hebben.

De gemiddelden en standaardafwijkingen van de verschillende reacties van de leerlingen zijn berekend. Dit is apart gedaan voor de tweetallen uit de HOOG-groep en de LAAG-groep.

Tabel 3. *Gemiddelden en standaarddeviaties van de reacties van de tweetallen.*

	Hoog (n=7)		Laag (n=7)		Totaal (n=14)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Communicatie	31,00	17,50	27,00	14,90	29,00	15,75
Vragen	18,57	11,76	16,57	9,12	17,57	10,16
Off task	1,29	1,89	0,86	1,21	1,07	1,54
SC feedback	6,71	3,25	5,71	2,87	6,21	2,99
SC feedback+	4,14	1,57	3,86	2,34	4,00	1,92
SC feedback-	2,00	1,63	1,14	0,68	1,57	1,28
Leer regulaties	1,00	1,53	0,71	0,95	0,86	1,23
Attributies	1,14	2,04	1,86	1,35	1,50	1,70
Sarcasme	2,86	1,77	1,43	1,34	2,14	1,61

Er zijn kleine verschillen in gemiddeldes gevonden tussen de twee verschillende groepen. De volgende stap was om te onderzoeken of deze verschillen significant zijn. Voor het vervolg van het analyseren van de data is de verdelingsvrije methode Mann-Whitney gekozen omdat de normale verdeling niet aangenomen kan worden door de kleine groepsgrootte. Er is een significantieniveau van 0,05 gehanteerd, waarbij er op de variabele sarcasme een significant verschil is gevonden tussen de twee groepen met $p = 0,046$. Er wordt significant hoger gescoord op de schaal sarcasme door de HOOG-groep ($M=2,86$) dan door de LAAG-groep ($M=1,43$). Op geen van de andere variabelen zijn er significante verschillen gevonden tussen de twee groepen.

De gemiddeldes en standaarddeviaties zijn berekend van de emoties. In de simulatie moesten de tweetallen dit invullen na elke deelopdracht. Er kon gekozen worden tussen: Blij, Zeker, Neutraal, Onzeker en Verdrietig. Dit is apart gedaan voor HOOG-groep en de LAAG-groep. De emoties zijn gemeten volgens een nominale schaal. De scores zijn te vinden in tabel 4.

Tabel 4. *Gemiddeldes en standaarddeviaties emoties ingevuld in simulatie.*

	Hoog (n=7)		Laag (n=7)		Totaal (n=14)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Blij	0,86	1,07	0,71	1,11	0,79	1,05
Zeker	1,14	1,46	1,00	1,16	1,07	1,27
Neutraal	1,57	1,62	2,86	1,78	2,21	1,76
Onzeker	0,14	0,38	0,00	0,00	0,07	0,27
Verdrietig	1,00	1,16	0,14	0,38	0,57	0,94

Er is wederom een Mann-Whitney test uitgevoerd om te onderzoeken of de gevonden verschillen tussen de twee groepen significant zijn. Wanneer er een significantieniveau van 0,05 wordt gehanteerd is er op de emotie 'Verdrietig' een significant verschil is gevonden tussen de twee groepen: $p=0,043$. Hierbij zijn de gevonden gemiddeldes van de HOOG-groep $M=1,00$ en de LAAG-groep: $M=0,14$. De HOOG-groep gaf significant vaker aan verdrietig te zijn dan de LAAG-groep. Bij de andere emoties zijn geen significante verschillen gevonden tussen de HOOG- en LAAG-groep.

Naast de Mann-Whitney is er voor de verschillende emoties ook een Chi-kwadraattoets uitgevoerd. De antwoordmogelijkheden zijn verdeeld in twee positieve (blij en zeker) twee negatieve (verdrietig en onzeker) en de neutrale emotie (neutraal). De chi-kwadraattoets is uitgevoerd voor de eerste drie keren dat naar emotie werd gevraagd. Bij de vierde en vijfde vragen naar emotie was er sprake van uitval van participanten. Bij het tweede hoofdstuk gaf dit een significant verschil van $P < .05$. Wanneer er naar de data wordt gekeken is er te zien dat bij het tweede hoofdstuk de tweetallen uit de LAAG-groep vooral aan te geven zich 'neutraal' te voelen terwijl vier tweetallen uit de HOOG-groep zich zeker voelden en twee tweetallen zich verdrietig voelden.

Discussie en conclusies

In deze studie is onderzocht wat de invloed is van een mastery-avoidance doeloriëntatie op social comparison feedback in de context van samenwerking in tweetallen. De vraagstelling die hierbij centraal stond luidde: 'In welke mate heeft een mastery-avoidance doeloriëntatie invloed op reacties op social comparison feedback in termen van emoties en inhoud van de communicatie.'

Er is onderzocht of leerlingen die hoog scoorden op de mastery-avoidance schaal van de doeloriëntatie theorie (HOOG-groep) anders reageerden op social comparison feedback dan leerlingen die laag scoorden op deze schaal (LAAG-groep). Er is gekozen om juist de mastery-avoidance doeloriëntatie te onderzoeken omdat deze relatief nieuw is en er relatief weinig bekend is over deze doeloriëntatie. Meer onderzoek naar de implicaties van het hebben van de verschillende doeloriëntaties kan goed zijn voor het sturen van die doelen in het onderwijs om zo het leren mogelijk te verbeteren. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat leerlingen met mastery-avoidance en mastery-approach doelen een hogere prestatie leveren en meer feedback opzoeken (Baranik et al., 2010). Ze lijken feedback belangrijker te vinden dan leerlingen die meer performance gericht zijn. Feedback kan grote voordelen opleveren voor leerprestaties (Lepper & Chabay, 1985). Er wordt bij feedback gesteld dat de consequenties van een actie een blijvend effect hebben op toekomstige prestaties (Bangert-Drowns, et al., 1991). Tijdens de studie werd gebruik gemaakt van formative feedback. Dit is informatie die wordt gegeven aan de leerling om het denken of gedrag aan te passen met als doel om het leren te verbeteren (Shute, 2008). Tijdens de leertaak ontvingen leerlingen social comparison feedback. De communicatie tussen de tweetallen is onderzocht, waaronder de communicatie over de feedback. Het idee was dat leerlingen met mastery-avoidance doeloriëntatie meer zouden reageren op feedback en mogelijk meer de drang hadden om beter te presteren na het ontvangen van negatieve feedback. In de studie is

gevonden dat leerlingen inderdaad communiceerden over het verbeteren van hun prestaties, in het onderzoek zijn dit de 'leerregulaties' genoemd. Hoewel er tussen de twee groepen geen significante verschillen zijn gevonden bij deze variabele, lijkt de feedback dus in ieder geval voor een deel wel zijn werk te hebben gedaan. Leerlingen plannen om het beter te doen bij het vervolg van de opdracht.

Een mastery-avoidance oriëntatie wil zeggen het vermijden van incompetentie (Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2008). In het onderzoek zou incompetentie ervaren kunnen worden door de leerlingen na het ontvangen van de social comparison feedback. Na de eerste twee 'hoofdstukken' van het onderzoek is deze social comparison feedback negatief, leerlingen horen dat zij lager scoren dan leeftijdsgenoten. De communicatie tussen de tweetallen na het ontvangen van de feedback is onderzocht. Bij het onderzoek zijn significante verschillen gevonden tussen de HOOG-groep en de LAAG-groep voor de variabele 'sarcasme' waarbij de HOOG-groep significant hoger scoorde dan de LAAG-groep. Dit betekent dat de tweetallen in de HOOG-groep meer uitingen van sarcasme hadden dan de LAAG-groep. Een mogelijke verklaring voor deze resultaten is dat de uitingen van sarcasme gebruikt werden als afweermechanisme of coping strategie. De sarcastische opmerkingen die gebruikt werden, gingen vaak over het invullen van de emoties waarbij de tweetallen uitspraken deden als: 'Ik ben echt heel verdrietig.' en dit vaak gezegd werd met een lach. De sarcastische opmerkingen kunnen in het onderzoek dus veelal als afleiding en humoristisch gezien worden. In onderzoeken is humor vaak als coping strategie onderzocht (Abel, 2002; Erickson & Feldstein, 2007; Thorson & Powell, 1993) waarbij humor gebruikt wordt als coping mechanisme zodat mensen kunnen omgaan met tegenslage. Het is mogelijk dat wanneer de leerlingen geconfronteerd werden met de negatieve social comparison feedback, ze deze sarcastische opmerkingen gebruikten als afweermechanisme. Er moet hierbij vermeld worden dat de standaarddeviaties van de reacties van de tweetallen erg hoog waren en dus de spreiding bij de verschillende variabelen groot was.

Bij de andere variabelen zijn geen significante verschillen gevonden tussen de twee onderzochte groepen. Vooral bij uitingen over de social comparison feedback werd dit wel verwacht. Een mogelijke verklaring voor het gebrek aan significantie is dat alleen bij de eerste twee deelvragen de social comparison feedback negatief was. Bij de andere drie keren was de social comparison feedback positief waarbij het tweetal te zien kreeg dat zij het beter deden dan leeftijdsgenoten. Een tweede mogelijke verklaring is dat de huidige studie kwalitatief en kleinschalig was. De onderzoeksgrootte bestond uit 14 tweetallen met 7 tweetallen in beide groepen. Het gebrek aan de verwachte significantie kan simpelweg liggen aan de kleine onderzoeksgrootte. De kleine onderzoeksgrootte moet ook in overweging genomen worden bij de gevonden significante verschillen in het onderzoek en deze moeten de nodige voorzichtigheid worden behandeld. Een andere verklaring van de kleine verschillen tussen de twee groepen is dat op de mastery-avoidance schaal een getal tussen de 3 en 15 kon worden gescoord. De HOOG-groep en de LAAG-groep verschilden soms relatief weinig van elkaar. Waar de HOOG-groep werkelijk een hoge score had op de deze schaal had

de LAAG-groep vaak een gemiddelde score van 9 wat betekent dat ze bij de schaal veelal 'neutraal' hebben ingevuld. Zij waren het dus noch eens noch oneens met de mastery-avoidance uitspraken.

Het tweede gevonden significante verschil was de emotie. Verdrietig is significant vaker ingevuld door de HOOG-groep dan de LAAG-groep. Het is opvallend dat in de communicatie juist de uitingen over verdriet vaak als sarcastisch werden bestempeld. Een mogelijke verklaring voor deze hogere uitingen van emoties is de karaktertrekken waarmee de mastery-avoidance oriëntatie samenhangt. Een aantal van deze karaktertrekken zijn; faalangst, een lagere zelfstandigheid, hogere emotionaliteit en perfectionisme (Elliot & McGregor, 2001). Hogere emotionaliteit wordt hier dus al genoemd. Faalangst kan ook beter worden uitgelegd. Sideridis (2008), definieert de mastery-avoidance oriëntatie als het niet willen falen om een vaardigheid te beheersen. Met andere woorden kan dit faalangst genoemd worden. Uit de Chi-kwadraat toets kwam een significant verschil bij het tweede hoofdstuk. Bij dit hoofdstuk geeft de social comparison feedback aan dat de leerlingen het nog iets slechter doen dan leeftijdsgenoten maar dat zij flink vooruit zijn gegaan. De LAAG-groep gaf hierbij vooral een neutraal gevoel aan en de HOOG-groep voelde zich voor een deel zeker en voor een deel verdrietig. Er is hier wederom een significant hogere emotionaliteit bij de HOOG-groep dan bij de LAAG-groep, wat ook de verwachting was vanuit de literatuur (Elliot & McGregor, 2001; Sideridis, 2008). Het derde, vierde en vijfde hoofdstuk konden niet meegenomen worden in deze berekening omdat er sprake was van te veel uitval. Om in een vervolgonderzoek uitval te verminderen zou er geprobeerd kunnen worden om meer een structuur in de les aan te brengen. Het was bij de afname soms enigszins chaotisch omdat het opstarten van de simulatie niet overal soepel verliep.

Er zijn interessante bevindingen gedaan in het onderzoek. Toch zijn er een aantal verbeteringen aan te raden voor vervolgonderzoek. Gezien de kleine onderzoeksgrootte kunnen de bevindingen niet gegeneraliseerd worden. Voor vervolg onderzoek zou het beter om grotere onderzoeksgroepen te nemen. De vertaalde versie van de AGQ-R kan enige aanpassingen gebruiken. De uitslag van de factoranalyse gaf voor de vier doeloriëntaties niet vier constructen. Één MAP-vraag meet volgens de factoranalyse hetzelfde construct als de MAV-vragen. Een mogelijke verklaring is dat de leerlingen deze stelling verkeerd hebben opgevat. Het gaat hierbij om een uitspraak waar 'leren' in voorkwam: 'Mijn doel is om zo veel mogelijk te leren.' Het lijkt dat leren hier is opgevat is als tijd die besteed wordt aan het studeren in plaats van kennis opdoen. De aanbeveling is om het woord 'leren' in de AGQ-R te vervangen door 'kennis opdoen'. De opnames waren vaak rumoerig en er zijn een aantal dingen fout gegaan tijdens de afnameperiode doordat er te weinig zicht was op wat de leerlingen deden. Sommige leerlingen hebben aan de voice recorders gezeten waardoor de opname onbruikbaar was. Soms leidden leerlingen uit verschillende groepjes elkaar af, dit was mogelijk doordat het onderzoek klassikaal gebeurde. Voor vervolgonderzoek van kwalitatieve aard zou het goed kunnen zijn om de tweetallen apart te nemen zodat er meer zicht is op de leertaak. Toch wegen de nadelen van onbruikbare data door ruis op tegen de ecologische validiteit. Het onderzoek is uitgevoerd in een

authentieke setting waardoor de resultaten mogelijk beter te generaliseren zijn dan wanneer tweetallen apart genomen worden.

De feedback boodschap van de simulatie is gericht tot één persoon. Tijdens de opnames is hierover niks gezegd door de leerlingen. Het lijkt dus dat ze het niet hebben opgemerkt. De vraag naar emotie werd ook één keer gesteld. De proefpersonen overlegden meestal over het invullen van de emoties. Soms waren de tweetallen het niet eens met elkaar bij het invullen van de gevoelsvragen. Het kwam voor dat één van de twee dan zomaar invulde wat hij of zij vond. Andere keren kwamen ze na overleg tot een middenweg of waren ze het na een korte discussie eens met elkaar. Dit kan invloed hebben gehad op de uitkomsten van het onderzoek. De ene kan een neutraal gevoel gehad hebben terwijl de ander juist een blij of zeker gevoel had. Het zou interessant kunnen zijn om de vraag naar emotie twee keer te stellen zodat de leerlingen het apart kunnen invullen. Dit kan wel betekenen dat de tweetallen minder over de emoties communiceren.

Mensen kunnen zowel een mastery als performance doelorëntatie hebben (Meece & Holt, 1993; Woolfolk et al., 2008). Per persoon kan dit verschillen en het is afhankelijk van de omstandigheden waarin er geleerd wordt en het onderwerp waarover geleerd wordt (Järvelä & Salovaara, 2004; Pintrich, 2000). De AGQ-R is in de klas als eerst afgenomen. De leerlingen waren nog niet bekend met de simulatie maar wisten wel dat het betrekking zou hebben op wiskunde. De antwoorden die gegeven zijn op de AGQ-R kunnen hierdoor beïnvloedt zijn. Wanneer je wiskunde leuk vindt en er goed in bent zul je dit beter kunnen volhouden en hier gemotiveerder bij zijn. Bij een andere taak zouden de uitkomsten anders kunnen zijn. Dit betekent dat wanneer er bijvoorbeeld een taak met taal was gegeven dat de verschillende leerlingen op een andere manier kunnen reageren op de AGQ-R dan ze bij wiskunde deden. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om hetzelfde onderzoek uit te voeren maar met een andere leertaak, bijvoorbeeld op het gebied van taal. Het kan ook goed zijn om de verschillende emoties apart uit te vragen om er een beter beeld van te krijgen. Na het ontvangen van de social comparison feedback zou dan op een 5-punt Likert schaal gevraagd kunnen worden naar verschillende emoties bijvoorbeeld; ik voel me: Heel blij, Blij, Neutraal, Verdrietig, Zeer verdrietig.

De doelorëntatie blijft een belangrijke theorie in het onderzoek naar motivatie. Het heeft met veel verschillende elementen te maken welke doelorëntatie een persoon aanhoud, het onderzoek naar deze elementen is zeker nog niet volledig. Verschillende doelorëntaties kunnen gedrag aansturen en gevoel beïnvloeden op een andere manier. Approach stimuleert bepaalde gedragingen, avoidance zorgt juist voor vermijding. Wanneer deze theorie nog beter doorgrondt wordt, en dan vooral de later toegevoegde mastery-avoidance, zal dit gebruikt kunnen worden binnen de schoolsystemen. De meest bevorderlijke doelorëntatie zou dan kunnen worden benadrukt. Wanneer het doel is om de stof te beheersen (mastery-approach), lijkt dit de meeste voordelen met zich mee te brengen, meer dan mastery-avoidance. Er is nog meer onderzoek nodig naar mastery-avoidance om hier definitief een uitspraak over te doen.

Referentias

- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor—International Journal of Humor Research*, 15(4), 365-381.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, 76(3), 478. doi: 10.1037/0022-0663.76.3.478
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of educational Research*, 64(2), 287-309. doi: 10.3102/00346543064002287
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: effective feedback. *Medical education*, 44(1), 101-108. doi: 10.1111/j.1365-2923.2009.03546.x
- Baker, M., & Lund, K. (1997). Promoting reflective interactions in a CSCL environment. *Journal of computer assisted learning*, 13(3), 175-193. doi: 10.1046/j.1365-2729.1997.00019.x
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of educational research*, 61(2), 213-238. doi: 10.3102/00346543061002213
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23(3), 265-282. doi: 10.1080/08959285.2010.488463
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 393-451.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83. doi: 10.1177/109442810141004
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. *Handbook of research on teaching*, 3, 605-629.
- Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, A. (1960). A conceptual formulation for some research on children's achievement development. *Child Development*, 787-797. doi: 10.2307/1126024
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 90(4), 666. doi: 10.1037/0022-3514.90.4.666

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches, 1*, 1-15.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist, 41*(10), 1040. doi: 1987-08696-001
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review, 95*(2), 256. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*(1), 109. doi: 10.1037/h0034248
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist, 34*(3), 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and emotion, 30*(2), 111-116. doi: 10.1007/s11031-006-9028-7
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology, 72*(1), 218. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology, 80*(3), 501. doi: 10.1037//0022-3414.80.3.501
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.613
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology, 54*(1), 5. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child Psychiatry and Human Development, 37*(3), 255-271. doi: 10.1007/s10578-006-0034-5
- Gijlers, H., Saab, N., Van Joolingen, W. R., De Jong, T., & Hout-Wolters, V. (2009). Interaction between tool and talk: how instruction and tools support consensus building in collaborative inquiry learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning, 25*(3), 252-267. doi: 10.1111/j.1365-2729.2008.00302.x
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology, 59*(6), 1216. doi: 10.1037/0022-3514.59.6.1216
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167-178. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.017

- Irwin, F. W. (1961). Motivation and performance. *Annual review of psychology*, 12(1), 217-242.
- Järvelä, S., & Salovaara, H. (2004). The Interplay of Motivational Goals and Cognitive Strategies in a New Pedagogical Culture: A Context-Oriented and Qualitative Approach. *European Psychologist*, 9(4), 232. doi: 10.1027/1016-9040.9.4.232
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi: 10.1007/s10648-006-9012-5
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Lepper, M. R., & Chabay, R. W. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education. *Educational Psychologist*, 20(4), 217-230. doi: 10.1207/s15326985ep2004_6
- Kim, S. I., Lee, M. J., Chung, Y., & Bong, M. (2010). Comparison of brain activation during norm-referenced versus criterion-referenced feedback: The role of perceived competence and performance-approach goals. *Contemporary Educational Psychology*, 35(2), 141-152.
- Kollöffel, B.J. (in voorbereiding). Effects of performance feedback and achievement goals on the regulation of mental effort during a learning task.
- Kolloffel, B., Eysink, T., & De Jong, T. (2007). The influence of representational format on learner-generated domain representations and mathematical achievement. In *Earli 2007* (pp. 1-16).
- Kollöffel, B., & de Jong, T. (In pers). Can performance feedback during instruction boost knowledge acquisition? Contrasting criterion-based and social comparison feedback. *Interactive Learning Environments*.
- Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 79(6), 454. doi: 10.1037/h0033494
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of educational psychology*, 85(4), 582. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.582
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131. doi: 10.1006/ceps.1998.0965
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.

- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and individual differences, 1*(1), 63-84. doi:10.1016/1041-6080(89)90010-1
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology, 92*(1), 128. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.128
- Phillips, J. M., & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal--setting process. *Journal of applied psychology, 82*(5), 792. doi: 10.1037/0021-9010.82.5.792
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 92-104. doi: 10.3102/0034654307313795
- Pretty, G. H., & Seligman, C. (1984). Affect and the over justification effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(6), 1241.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of educational Research, 65*(2), 129-143. doi: 10.3102/00346543065002129
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research, 78*(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health, 24*(1), 55-69. doi: 10.1002/smi.1160
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science, 323*(5910), 122-124. doi: 10.1126/science.1165919
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Relationships of death anxiety and sense of humor. *Psychological Reports, 72*(3c), 1364-1366. doi: 10.2466/pr0.1993.72.3c.1364
- Teasley, S. D. (1995). The role of talk in children's peer collaborations. *Developmental Psychology, 31*(2), 207. doi: 10.1111/j.0007-1013.2004.00401.x
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of applied psychology, 82*(3), 390. doi: 10.1037/0021-9010.82.3.390
- Webb, N. M., Farivar, S. H., & Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory into practice, 41*(1), 13-20. doi: 10.1207/s15430421tip4101_3
- Wentzel, K., Wigfield, A., Miele, D. (2009) *Handbook of motivation in school*. New York: Routledge
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008) *Psychology in education*. Essex, England: Pearson

Vragenlijst doeloriëntatie

Naam:

Leeftijd:

Geslacht:

Met deze vragenlijst wordt er gekeken welke doelen jij zelf stelt tijdens het leren. Zet bij onderstaande stellingen elke keer in hoeverre deze op jou van toepassing zijn. Er bestaan geen foute antwoorden.

1. Mijn doel is de lesstof helemaal te kunnen beheersen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

2. Ik wil het graag goed doen op school vergeleken met andere leerlingen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

3. Mijn doel is om zo veel mogelijk te leren

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

4. Mijn doel is om goed te presteren vergeleken met andere leerlingen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

5. Ik wil voorkomen dat ik minder leer dan ik zou kunnen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

6. Mijn doel is voorkomen dat ik slechter presteer dan anderen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

7. Ik probeer de lesstof zo goed mogelijk te begrijpen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

8. Mijn doel is om beter te presteren dan andere leerlingen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

9. Mijn doel is te vermijden dat ik minder leer dan mogelijk.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

10. Ik wil vermijden dat ik slechter presteer dan anderen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

11. Ik wil een onvolledig begrip van de lesstof voorkomen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

12. Mijn doel is te voorkomen dat ik het slechter doe op school dan andere leerlingen.

helemaal oneens oneens neutraal eens helemaal eens

Leidraad voor het beoordelen van de gesprekken.

Tabel 2. Labels bij de gesprekken

Label	Uitleg Label	Praktisch voorbeeld
Communicatie totaal	De totale communicatie van de tweetallen.	-
Communicatie vragen	Communicatie over de vragen die na de leertaak kwamen: Emotie, interesse en moeite .	Zullen we hier verdrietig invullen?
Offtask communicatie	Alle communicatie die niet over de leertaak gaat.	Ik heb geen zin om zo naar Engels te gaan.
Social comparison feedback	Communicatie over de social comparison feedback.	We hebben 68 procent gescoord.
Social comparison feedback positief	Positieve communicatie over de social comparison feedback.	Wow 86 procent wat goed! Wij zijn echt heel slim.
Social comparison feedback negatief	Negatieve communicatie over de social comparison feedback.	Nee hè 68 %, wij zijn echt dom.
Leer regulaties	Communicatie gericht op het plannen en reguleren van de leertaak.	Bij de volgende gaan we het heel goed doen!
Attributies	Toeschrijven van een gebeurtenis aan iets intern al dan wel extern.	Het gaat niet goed omdat jij klikt zonder dat ik het gelezen heb!
Sarcasme	Opmerkingen die niet oprecht, maar op een spottende manier gezegd worden. Goed letten op intonatie.	Wij zijn echt heel verdrietig.