

# De Invloed van Leerkracht-Leerling Relatie en Sociometrische Status op Schoolmotivatie bij Kinderen in het Basisonderwijs

Radboud Universiteit Nijmegen

Scriptie C.I.M Kobossen, s4194225

Mastervariant Gezondheidszorgpsychologie

Radboud Universiteit Nijmegen

Interne begeleider: Prof. dr. A.H.N. Cillessen

Externe begeleider: J.S. Asscherman

Nijmegen, 4 februari 2018

## Samenvatting

De basisschooltijd van kinderen is bepalend voor hun sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling. In deze studie is daarom onderzocht hoe schoolmotivatie van basisschoolleerlingen afhangt van de leerkracht-leerling relatie en de sociometrische status in de klas. De deelnemers waren 682 leerlingen van 8 tot 12 jaar. Schoolmotivatie werd gemeten met de motivatievragenlijst, leerkracht-leerling relatie met de *Young Children's Appraisals and Teacher Support*-schaal en ervaringen met leeftijdgenoten met peer nominaties. Resultaten wezen uit dat schoolmotivatie positief samenhangt met warmte in de leerkracht-leerling relatie, positief met acceptatie door leeftijdgenoten in de klas en negatief met verwerping door leeftijdgenoten in de klas. In groep 7 was daarnaast een significant effect van populariteit. Hoe hoger de populariteit in de klas, hoe lager de motivatie. Resultaten van deze studie dragen hiermee bij aan het laten zien van het belang van relaties met leeftijdgenoten en leerkrachten, en het effect van deze relaties op de schoolmotivatie van basisschoolleerlingen.

*'There are three things to remember about education. The first is motivation. The second one is motivation. The third one is motivation'* (Convington, 2000). Uit voorgaand citaat blijkt dat het begrip 'motivatie' centraal staat in het onderwijs. Motivatie op school wordt gedefinieerd als het ervaren van plezier op school en het leuk vinden om naar school te gaan (Hallinan, 2008). Onderzoek wijst uit dat deze vorm van motivatie gerelateerd is aan een verhoogde participatie van leerlingen in de klas (Hallinan, 2008). Tevens verwachten leerlingen met een hoge motivatie beter te presteren op school dan leerlingen met een lage motivatie. Daarnaast blijkt dat hoge motivatie niet alleen samengaat met betere verwachtingen, maar ook met betere resultaten en cijfers op school. Dit in tegenstelling tot leerlingen met een lage motivatie. Zij verwachten niet alleen lagere prestaties op school, maar laten ook lagere prestaties zien (Hallinan, 2008). Naast schoolprestaties, wordt een hoge motivatie op school ook geassocieerd met een vergrote kans om de schooltijd af te maken en goed te doorlopen (Hallinan, 2008). Hiernaast blijkt dat leerlingen die in het begin van het schooljaar een hoge motivatie hebben, dit vaak aan het eind van het jaar ook nog laten zien (Hallinan, 2008). Hiermee wordt het belang van het hebben van een goede motivatie op school aangestipt. Het bevorderen van schoolmotivatie zou kunnen leiden tot betere schoolprestaties en uitkomsten voor de leerlingen gedurende hun schoolperiode (Convington, 2000).

Motivatie op school kan samenhangen met verschillende factoren. Een van deze factoren is het klasklimaat. Klasklimaat wordt gedefinieerd als de intellectuele, sociale, emotionele en fysieke omstandigheden waarin een leerling leert (Amborse, Bridges, DiPietro, & Lovett, 2010). Verschillende componenten van het klasklimaat kunnen van invloed zijn op de motivatie van een leerling op school (Ames, 1992). Voorbeelden van deze componenten zijn de band en interactie tussen de leerkracht en de leerling (Amborse et al., 2010) en de interactie en band tussen de leerlingen onderling (peer relaties).

De leerkracht-leerling relatie speelt mogelijk een belangrijke rol bij de motivatie op school. Dit blijkt onder andere uit het door Mantzicopoulos en Neuharth-Pritchett (2003) aangetoonde verband waarin ondersteunende leerkracht-leerling relaties gelinkt waren aan een verhoogde motivatie en betere prestaties op school. Echter, dit onderzoek was enkel verricht onder studenten en niet met jongere kinderen. Om specifiek deze relatie en band, tussen jongere kinderen en leerkrachten, beter te begrijpen wordt gebruikgemaakt van de hechtingstheorie (*attachment theory*). De hechtingstheorie richt zich op de manier waarop jongere kinderen een band vormen met volwassenen en de interacties die zij vertonen. Binnen de hechtingstheorie wordt onderscheid gemaakt tussen drie dimensies van een relatie tussen

personen: nabijheid, conflict en afhankelijkheid (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Nabijheid betekent hier de mate van warmte en openheid in de relatie. Een relatie met een grote mate van nabijheid geeft een kind onder meer de mogelijkheid om de schoolomgeving te exploreren en zich betrokken te gaan voelen met de school. Een kind zou hierdoor meer gemotiveerd zijn op school en betere resultaten laten zien (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2012). Daarnaast zou een leerling meer geneigd zijn om doelen na te streven en hierbij een gevoel van verantwoordelijkheid te ontwikkelen wanneer er een warme en open relatie wordt gezien met de leerkracht (Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998).

Hiertegenover staan de dimensies conflict en afhankelijkheid. Deze dimensies staan voor een tegenstrijdige relatie, waarbij negatieve interacties en cognities en afhankelijk gedrag een rol spelen. Zij worden gerelateerd aan negatieve uitkomsten voor het kind, zoals het vermijden van school, probleemgedrag en lage prestaties (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Tevens is er bewijs dat een slechte relatie met de leerkracht op de kleuterschool een negatieve impact heeft op latere relaties met leerkrachten (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Deze resultaten onderstrepen het belang van een goede leerkracht-leerling relatie voor de motivatie, doelen en ontwikkeling van kinderen. Wanneer er een warme en open relatie met de leerkracht is, zouden kinderen meer gemotiveerd zijn op school, meer plezier hebben op school en betere schoolprestaties laten zien. Een relatie waarin conflict met de leerkracht centraal staat zou leiden tot negatieve uitkomsten, waaronder lagere schoolprestaties.

Daarnaast kunnen relaties met leeftijdgenoten (peer relaties) van invloed zijn op schoolmotivatie (Wigfield et al., 1998). Hierbij wordt gekeken naar de invloed van de sociometrische status van een kind in de klas. De sociometrische status in de klas wordt gedefinieerd als de mate waarin een kind wordt geaccepteerd en opgemerkt door leeftijdgenoten (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). De sociometrische status van een kind in de klas wordt gemeten met peer nominaties. Kinderen geven hierbij onder meer aan welke klasgenoten zij het meest aardig vinden, het minst aardig vinden en wie het meest populair is. De sociometrische status van kinderen in de klas is gerelateerd aan de sociale en academische vaardigheden van kinderen op school (Wentzel, 2003). Onderzoek van Kindermann (2015) liet zien dat wanneer kinderen worden geaccepteerd in de klas, dit de motivatie voor school kan bevorderen. Echter, wanneer kinderen niet worden geaccepteerd, maar dit wel graag willen, kan dit juist schadelijk zijn voor de motivatie.

Populaire kinderen worden met peer nominaties vaak genoemd door hun klasgenoten als populair in de klas. Ze hebben hiermee een hoge sociale status in de klas en laten

daarnaast hoge niveaus van academische en intellectuele vaardigheden zien, wat leidt tot hogere cijfers op school (Newcomb et al., 1993). Deze bevinding wordt niet ondersteund door onderzoek van Wentzel (2003). Zij stelt dat er wel sprake is van verhoogde niveaus van academische en intellectuele vaardigheden, maar dat populaire kinderen geen hogere cijfers halen dan niet-populaire kinderen en school niet positiever ervaren. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat het halen van hoge cijfers en het leuk vinden van school negatief wordt gewaardeerd in de klas (Wentzel, 2003). Onderzoek van Kindermann (2015) ondersteunt dit idee. Het halen van hoge cijfers zou en het ervaren van plezier op school zou mogelijk schadelijk kunnen zijn voor de populariteit in de klas. Populariteit zou hierdoor negatief samenhangen met motivatie op school, waardoor deze kinderen vaak een verminderde motivatie laten zien.

Kinderen die afgewezen worden in de klas ontvangen veel negatieve en weinig positieve nominaties. Onderzoek van Newcomb et al. (1993) wees uit dat deze kinderen verminderde academische en intellectuele vaardigheden laten zien, wat kan leiden tot lagere cijfers. Tevens lijkt afwijzing in de klas een stabiele factor te zijn. Kinderen die op jonge leeftijd afgewezen werden, waren dit op latere leeftijd vaak ook. Kinderen krijgen hierdoor niet de kans om positieve sociale interactievaardigheden te ontwikkelen (Wentzel, 2003). Hiermee lopen zij een verhoogd risico op negatieve uitkomsten later in het leven zoals depressie, agressief gedrag en ADHD (Zakriski & Prinstein, 2001). Een goede relatie met klasgenoten en positieve sfeer in de klas zijn dus essentieel.

Bestaande onderzoeken laten enkele beperkingen zien. Onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie is vooral uitgevoerd onder middelbare scholieren en studenten. Het onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie bij basisschoolleerlingen is nog beperkt. Echter, het is belangrijk om meer inzicht te krijgen in deze doelgroep gezien het feit dat de kindertijd bepalend is voor de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling. Wanneer gekeken wordt naar peer relaties, in het bijzonder sociometrische status in de klas, geven de onderzoeken van Newcomb et al. (1993) enerzijds en Wentzel (2003) en Kindermann (2015) anderzijds tegenstrijdige resultaten. Tevens is het verband tussen schoolmotivatie, sociometrische status in de klas en leerkracht-leerling relatie nog niet eerder onderzocht.

Doel van dit onderzoek was om verheldering te geven over op de wijze waarop schoolmotivatie van een basisschoolleerling afhangt van de leerkracht-leerling relatie en de sociometrische status van kinderen in de klas. Dit omdat de bevindingen binnen het onderzoek naar de sociometrische status van een kind in de klas verschillen en door het gebrek aan onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie in basisschoolleerlingen. In dit

onderzoek werd gekeken naar de factor ‘warmte en steun’ binnen de leerkracht-leerling relatie, gezien het feit dat hier een hogere mate van motivatie van het kind op school werd verwacht. Dit in tegenstelling tot het type ‘conflict’, waar specifiek gesproken werd over lagere prestaties en niet over motivatie (Roorda et al., 2012). In lijn met het onderzoek van Roorda et al. (2012) werd dan ook verwacht dat een positieve en warme leerkracht-leerling relatie zorgt voor meer schoolmotivatie bij basisschoolleerlingen. Hiernaast werd, op basis van het onderzoek van Kindermann (2015), vermoed dat wanneer een kind wordt geaccepteerd in de klas, dit de motivatie voor school kan bevorderen. Tevens werd, in lijn met hetzelfde onderzoek, verwacht dat populariteit in de klas een schadelijke factor kan zijn voor de schoolmotivatie (Kindermann, 2015).

Doel van dit onderzoek was om meer informatie te verkrijgen over de manier waarop schoolmotivatie van basisschoolleerlingen afhangt van de leerkracht-leerling relatie en van de sociometrische status (acceptatie en populariteit) van kinderen in de klas. Wanneer blijkt dat een positieve leerkracht-leerling relatie en sociometrische status in de klas verband houden met de motivatie van leerlingen, kunnen deze factoren aan worden gepast. Hierbij kan gedacht worden aan het verbeteren van de onderlinge sfeer in de klas en de leerkracht-leerling relatie. Deze verbetering zou kunnen zorgen voor meer motivatie voor school bij de leerlingen en hiermee mogelijk verbeterde schoolprestaties.

## **Methode**

### *Deelnemers*

Deze studie was onderdeel van een longitudinaal onderzoek, waarin sinds 2011 de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van ongeveer 1500 basisschoolleerlingen jaarlijks wordt gevolgd. Bij het huidige onderzoek was gebruikgemaakt van de data uit de jaarlijkse meting van in het voorjaar 2017. In totaal deden 23 scholen mee aan het onderzoek en werden 70 klassen getest. Leerlingen zaten in groep 6 of 7 van de basisschool. Ouders werden per post geïnformeerd over het onderzoek en de deelname hieraan. Wanneer bezwaar werd ontvangen, mocht het kind niet deelnemen aan het onderzoek. In totaal werd data verzameld bij 732 leerlingen (382 meisjes en 350 jongens) in de leeftijd van 8 tot en met 12 jaar ( $M = 10.49$ ,  $SD = .69$ ). Van de 732 leerlingen zaten 362 leerlingen in groep 6 en 370 leerlingen in groep 7.

### *Meetinstrumenten*

Tijdens afname van het onderzoek werd gebruikgemaakt van een samengestelde vragenlijst. De vragenlijst bestond uit een aantal korte lijsten om de emotionele en sociale ontwikkeling van het kind in kaart te brengen. Hierbij werd gebruikgemaakt van de *Young Children's Appraisals and Teacher Support (Y-CATS)*, een vragenlijst over motivatie en een vragenlijst met peer nominaties ([Als ik later groot ben], 2017). Afname van de vragenlijst duurde een uur en deze werd individueel ingevuld in de klas op een door de testleiders uitgedeelde iPad.

*Schoolmotivatie* werd gemeten met de motivatievragenlijst. Deze lijst bevatte twee vragen die werden beoordeeld op een zevenpuntschaal. De twee vragen waren: 'Vind je school leuk?' en 'Vind je het leuk om naar school te gaan'. Een kind kon door het aankruisen van één van de zeven *smileys*, met gezichtsuitdrukkingen lopend van vrolijk naar droevig, antwoord geven op de vraag. Hoe vrolijker het gezichtje dat het kind aankruist, hoe hoger de schoolmotivatiescore. Het gemiddelde van de twee vragen was de uiteindelijke motivatiescore van de leerling.

*De leerkracht-leerling relatie*, vanuit het perspectief van de leerling, werd gemeten met de Y-CATS. De vragenlijst startte met twee voorbeelduitspraken om te oefenen met het invullen van de vragenlijst. Een voorbeeld van een oefenvraag was: 'Mijn juf/meester is ouder dan ik'. Na de oefenvragen volgden 21 stellingen om de leerkracht-leerling relatie in kaart te brengen. Deze stellingen werden door het kind ingevuld als 'waar' of 'niet waar'. De Y-CATS bestond uit twee subschalen, 'warmte' (11 stellingen) en 'conflict' (10 stellingen). De stellingen uit de subschaal 'warmte' hebben betrekking op de mate van ondersteuning van de leerkracht naar het kind. Hierbij kan gedacht worden aan een leerkracht die luistert naar het kind. Een voorbeeld van een stelling voor de subschaal warmte was 'Mijn juf/meester vindt mij aardig'. De subschaal 'conflict' beslaat de negatieve interacties tussen leerkracht en kind. Een voorbeeld hiervan is een leerkracht die boos wordt op het kind. Een van de stellingen van de subschaal conflict was: 'Mijn juf/meester zegt vaak dat ik iets fout doe'. De scores op de subschalen gaven een indicatie van de mate van warmte en conflict die het kind ervaart bij de leerkracht. In dit onderzoek is gekeken naar de factor 'warmte' binnen de leerkracht-leerling relatie, gezien het feit dat hierdoor een hogere motivatie van het kind op school wordt verwacht. Dit in tegenstelling tot de schaal 'conflict', die in verband wordt gebracht met lagere prestaties op school en niet met motivatie. Uit de antwoorden op de stellingen van de subschaal 'warmte' is een gemiddelde score berekend, dat gebruikt is in de analyse. De

betrouwbaarheid van de subschaal ‘warmte’ van de Y-CATS was hoog ( $\alpha = .72$ ) en kwam overeen met betrouwbaarheid gevonden in eerdere studies (Spilt, 2010).

De *sociometrische status van kinderen in de klas* werd in kaart gebracht met een peer nominatie-vragenlijst. Deze vragenlijst bestond uit 4 items. De volgende items zijn gebruikt om de sociometrische status van een kind in de klas in kaart te brengen: acceptatie (Kinderen die ik het leukst vind), verwerping (Kinderen die ik het minst leuk vind), meest populair (Wie zijn het meest populair?) en minst populair (Wie zijn het minst populair?). Voor elke vraag konden kinderen klasgenoten selecteren door op hun naam te klikken op de iPad en daarmee de vraag beantwoorden. Een kind kon zonder limiet namen van klasgenootjes aanklikken ter beantwoording van de vraag. Voor elk kind werd het aantal ontvangen nominaties geteld. Deze ruwe scores werden vervolgens omgezet naar standaardscores (z-scores) binnen de klas. Deze scores werden gebruikt in de analyses.

### *Procedure*

Het onderzoek bestond uit twee delen. In de ochtend werd in het eigen klaslokaal van de leerlingen het eerste deel, het invullen van de vragenlijst, afgenomen. De vragenlijsten werden individueel ingevuld op een iPad. Elk kind ontving van de testleiders een eigen iPad waarop zij antwoord konden geven op de vragen. Voorafgaand aan de dataverzameling kregen de kinderen uitleg over de tablet en hoe zij de vragenlijst in konden vullen. Gedurende het volledige onderzoek waren er testleiders aanwezig om de kinderen te ondersteunen bij het gebruik van de iPad en om vragen te beantwoorden. Afname van de gehele vragenlijst duurde ongeveer een uur. Het tweede deel van het onderzoek bestond uit 8 cognitieve taken en werd in de middag afgenomen in een apart lokaal. Bij dit testonderdeel waren wederom testleiders aanwezig die de kinderen individueel of in tweetallen testten. Afname van de cognitieve taken duurde gemiddeld anderhalf uur. Het tweede deel van het onderzoek is niet meegenomen in de analyse van het huidig onderzoek en werd hierom niet verder besproken. Aan het eind van de testdag werden de kinderen bedankt voor hun deelname en ontvingen zij van de onderzoekers een klein cadeautje in de vorm van kleurpotloden of een jojo.

### *Data-analyse*

In dit onderzoek werd gekeken naar samenhang van de schoolmotivatie van basisschoolleerlingen met de leerkracht-leerling relatie en de sociometrische status in de klas. Alle verkregen scores zijn gestandaardiseerd naar z-scores alvorens de analyse is uitgevoerd. Dit zorgde voor een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1. De data zijn



geanalyseerd met lineaire multiple regressie analyse (MRA) in het programma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versie 25. Hierbij is gecontroleerd voor leeftijd en geslacht. Er is zowel een MRA uitgevoerd over de complete dataset als over de twee groepen apart, groep 6 en groep 7. Dit is gedaan om mogelijke verschillen tussen de twee leerjaren te bekijken. In de analyse waren leerkracht-leerling relatie (subschaal warmte) en sociometrische status in de klas (acceptatie, verwerping, meest populair en minst populair) de onafhankelijke variabelen. Schoolmotivatie was de afhankelijke variabele. Een aantal leerlingen heeft geen antwoord gegeven op de stellingen van de motivatievragenlijst. Deze 96 leerlingen zijn dan ook niet meegenomen in de analyse. Dit bracht het totaal aantal deelnemers in de analyses op 636.

## **Resultaten**

Regressieanalyse werd uitgevoerd om te onderzoeken of de schoolmotivatie van leerlingen voorspeld kon worden door de leerkracht-leerling relatie en sociometrische status in de klas. Van de 636 deelnemende kinderen in de analyses zaten 309 kinderen in groep 6 en 327 in groep 7. Leeftijd en geslacht werd in de analyse gebruikt als controlevariabelen.

Correlaties in Tabel 1 lieten zien dat schoolmotivatie positief was gecorreleerd met een warme leerkracht-leerling relatie. Schoolmotivatie en acceptatie door leeftijdgenoten waren positief gecorreleerd in groep 6, maar negatief gecorreleerd in groep 7. Voor groep 6 betekent dit dat wanneer de score op acceptatie door leeftijdgenoten toeneemt, de score op schoolmotivatie eveneens toeneemt, en andersom. Voor groep 7 houdt dit in dat de score op schoolmotivatie toeneemt wanneer de score op acceptatie door leeftijdgenoten afneemt, en andersom. Wanneer werd gekeken naar verwerping door leeftijdgenoten bleek dat dit in beide groepen negatief was gecorreleerd met schoolmotivatie. Dit betekent dat wanneer de score op verwerping door leeftijdgenoten toeneemt, de score op schoolmotivatie afneemt, en andersom. Bij meest populair werd in groep 6 een positieve correlatie gezien met schoolmotivatie, terwijl er in groep 7 sprake was van een negatieve correlatie. Voor groep 6 betekent dit dat wanneer de score op meest populair toeneemt, de score op schoolmotivatie eveneens toeneemt, en andersom. Voor groep 7 betekent een toename op de score van meest populair een afname op de score voor schoolmotivatie, en andersom. Minst populair en schoolmotivatie waren in beide groepen negatief gecorreleerd. Dit betekent dat wanneer de score op minst populair toeneemt, de score op schoolmotivatie afneemt, en andersom.

Tabel 1

*Correlatietabel motivatie en predictoren, groep 6 (l) en 7 (r)*

	1	2	3	4	5	6
1. Motivatie	-	.28***	-.24***	-.17***	-.13**	-.01
2. Warmte	.28***	-	-.08	.05	.01	.13
3. Verwerping	-.18***	-.30	-	-.70***	-.13***	.47***
4. Acceptatie	.19***	.02	-.69***	-	.28***	-.56***
5. Meest populair	.02	-.08	-.12*	.34***	-	-.59***
6. Minst populair	-.00	.08	.31***	-.45***	-.63***	-

*Noot.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Resultaten van de multiple lineaire regressie analyse over het totaal aantal deelnemers lieten zien dat de proportie-verklaarde variantie ( $R^2 = .13$ ) significant groter was dan nul,  $F(5,635) = 18.58$ ,  $p < .001$ . De regressiegewichten van meest populair ( $\beta = -.06$ ,  $SE = .06$ ,  $p > .05$ ) en minst populair ( $\beta = .06$ ,  $SE = .06$ ,  $p > .05$ ) waren niet significant, zoals te zien in Tabel 2. De items verwerping ( $\beta = -.14$ ,  $SE = .07$ ,  $p < .01$ ) en acceptatie ( $\beta = -.12$ ,  $SE = .07$ ,  $p < .05$ ) waren wel significant. Hogere scores op verwerping door klasgenoten hingen samen met minder schoolmotivatie. Een hogere score op acceptatie door klasgenoten hing samen met meer schoolmotivatie. Voor de subschaal warmte in de leerkracht-leerling relatie werd ook een significant effect gezien ( $\beta = .26$ ,  $SE = .27$ ,  $p < .001$ ). Bij meer warmte in de leerkracht-leerling relatie werd meer motivatie voor school gezien.

Om te onderzoeken of dezelfde significante effecten worden gezien voor de twee groepen apart, is de multiple lineaire regressieanalyse herhaald voor groep 6 en 7 afzonderlijk. Voor groep 6 was de proportie-verklaarde variantie ( $R^2 = .12$ ) significant groter dan nul,  $F(5,308) = 8.32$ ,  $p < .001$ . In deze analyse werd eveneens een significant effect gezien voor de predictor variabele warmte in de leerkracht-leerling relatie ( $\beta = .27$ ,  $SE = .39$ ,  $p < .001$ ). Uit dit regressiegewicht bleek dat bij meer warmte in de leerkracht-leerling relatie meer schoolmotivatie werd gezien. Het significante effect van verwerping ( $\beta = -.09$ ,  $SE = .09$ ,  $p > .05$ ) en acceptatie ( $\beta = .16$ ,  $SE = .10$ ,  $p > .05$ ) werd in groep 6 niet gevonden.

In groep 7 was de proportie-verklaarde variantie ( $R^2 = .16$ ) eveneens significant groter dan nul,  $F(5,326) = 11.99$ ,  $p < .001$ . De regressiegewichten waren significant van de predictor variabelen warmte ( $\beta = .26$ ,  $SE = .39$ ,  $p < .001$ ) en meest populair ( $\beta = -.16$ ,  $SE = .09$ ,  $p < .05$ ). Het significante effect van verwerping ( $\beta = -.20$ ,  $SE = .10$ ,  $p < .01$ ), wat gezien werd bij de eerste analyse over de gehele groep leerlingen, werd hier eveneens gezien. Het bleek dat hogere scores op verwerping door klasgenoten samenhangen met een verlaagde schoolmotivatie. Hiernaast werd een significant effect gevonden voor meest populair. Het bleek dat meer populariteit samenging met minder schoolmotivatie. Voor warmte gold dat meer warmte in de leerkracht-leerling relatie samenging met meer schoolmotivatie.

Tabel 2

*B-waarden (b) en beta-gewichten ( $\beta$ ) voor de gehele groep en groep 6 en 7*

	Gehele groep		Groep 6		Groep 7	
	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$
Motivatie						
Warmte	1.95***	.26***	1.96***	.27***	1.99***	.26***
Verwerping	-.18**	-.14**	-.10	-.09	-.26**	-.20**
Acceptatie	.16*	.12*	.19	.16	.11	.08
Meest populair	-.08	-.06	.05	.04	-.24*	-.16*
Minst populair	.08	.06	.12	.10	.03	.03

*Noot.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## Discussie

Doel van deze studie was te onderzoeken of schoolmotivatie van basisschoolleerlingen afhangt van de leerkracht-leerling relatie en de sociometrische status van kinderen in de klas. Op basis van het onderzoek van Roorda et al. (2012) werd verwacht dat een warme leerkracht-leerling relatie samen zou hangen met meer schoolmotivatie. Resultaten van dit

onderzoek lieten een significante positieve associatie zien van warmte in de leerkracht-leerling relatie met schoolmotivatie. Meer warmte in de leerkracht-leerling relatie ging samen met meer schoolmotivatie. Dit komt overeen met de verwachtingen. Wanneer werd gekeken naar de samenhang voor de leerjaren, werd deze samenhang ook gevonden voor groep 6 en 7 afzonderlijk.

Hiernaast is gekeken naar de sociometrische status in de klas. In lijn met het onderzoek van Kindermann (2015) werd verwacht dat, wanneer kinderen worden geaccepteerd in de klas, dit de motivatie voor school kan bevorderen. In het huidige onderzoek is, wanneer gekeken werd naar de leerjaren samen, een significante positieve associatie gevonden van acceptatie door leeftijdgenoten op schoolmotivatie. Dit houdt in dat kinderen die meer door klasgenoten werden geaccepteerd en meer positieve nominaties ontvingen, een hogere schoolmotivatie hadden. Dit resultaat komt overeen met de verwachting. Hiernaast werd een significante negatieve associatie gezien van verwerping door leeftijdgenoten op schoolmotivatie. Dit houdt in dat kinderen die door klasgenoten niet aardig gevonden werden en verworpen, verminderde schoolmotivatie hadden.

Op basis van eerder onderzoek werd tevens gesteld dat populariteit in de klas een schadelijke factor zou kunnen zijn voor schoolmotivatie (Kindermann, 2015). Dit onderzoek liet geen significante associatie zien voor beide leerjaren samen. Voor de leerjaren apart werd alleen een significante negatieve associatie gevonden voor populariteit in groep 7. Dit betekent dat meer populariteit samenging met minder schoolmotivatie, wat overeenkomt met de hypothese.

Samenvattend, ging meer warmte in de leerkracht-leerling relatie samen met meer schoolmotivatie. Voor sociometrische status in de klas gold dat klasgenoten die meer positieve nominaties ontvingen meer schoolmotivatie hadden, in tegenstelling klasgenoten die meer negatieve nominaties ontvingen. Hiernaast bleek dat een toename in populariteit in groep 7 samenging met minder schoolmotivatie.

De hypothese betreffende de samenhang van schoolmotivatie en warmte in leerkracht-leerling relatie werd bevestigd. Deze resultaten zijn in overeenstemming met eerder onderzoek, waarbij een warme relatie met de leerkracht belangrijk is voor een veilige omgeving waarin een kind durft te exploreren, plezier ervaart op school, en gemotiveerd wordt tot leren (Christophel, 1990, Ryan & Patrick, 2001). Het huidige onderzoek bouwde verder op eerder onderzoek door te laten zien dat een warme leerkracht-leerling relatie een positief effect had op de schoolmotivatie van basisschoolleerlingen. Dit onderzoek voegt aan de bestaande literatuur toe dat basisschoolleerlingen meer plezier ervaren op school en naar

school gaan leuker gaan vinden wanneer de band met de leerkracht warm is. De leerkracht kan onder meer zorgen voor een fijne en positieve sfeer in de klas, wat het naar school gaan en plezier op school stimuleert.

De hypothese betreffende de samenhang tussen schoolmotivatie en sociometrische status van een kind in de klas werd eveneens bevestigd. Voor de leerjaren samen was er een significante positieve associatie tussen acceptatie en schoolmotivatie. Voor de leerjaren afzonderlijk werd geen significant effect gevonden. Deze resultaten suggereren dat kinderen die meer worden geaccepteerd door hun klasgenoten, een hogere schoolmotivatie hebben. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek, waarbij geaccepteerd worden in de klas door leeftijdgenoten een positieve bijdrage leverde aan de vroege academische ontwikkeling van kinderen (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). Deze acceptatie zorgt bij kinderen voor een gevoel van verwantschap met de groep en plezier op school, wat hiermee leidt tot meer motivatie (Ladd et al., 1997). Dit is in overeenstemming met de bevinding van Coolahan et al. (2000). Zij vonden dat acceptatie door klasgenoten, geassocieerd was met meer motivatie en plezier in school. Dit onderzoek bouwde verder op eerder onderzoek door te laten zien dat geaccepteerd worden in de klas een positief effect heeft op de schoolmotivatie van basisschoolleerlingen.

Zoals werd gehypothetiseerd, werd er een significante negatieve associatie gezien van verwerping op schoolmotivatie. Een mogelijke verklaring is dat kinderen een basisbehoefte hebben om te interacteren met mensen uit hun omgeving, zoals klasgenoten (Ladd et al., 1997). Wanneer kinderen niet geaccepteerd worden in de klas, missen zij naar alle waarschijnlijkheid de vervulling van deze behoefte. Dit kan leiden tot een verminderd plezier op school en hiermee een verminderde motivatie (Ladd et al., 1997). Hiermee in overeenstemming was de bevinding dat kinderen die door leeftijdgenoten niet aardig gevonden werden, minder interesse in school hadden. Hiermee vermindert eveneens de schoolmotivatie van kinderen (Coolahan et al., 2000).

Wanneer werd gekeken naar de samenhang tussen verwerpen en schoolmotivatie voor de leerjaren afzonderlijk, dan werd deze alleen gezien in groep 7. Een verklaring voor het feit dat er geen significant resultaat van verwerping werd gevonden in groep 6, kan worden gezien in onderzoek van Gavin en Furman (1989). Hierin werd beschreven dat het voor oudere kinderen belangrijker is om een gevoel van verwantschap te hebben met leeftijdgenoten. Jongere kinderen kijken, zo stellen Gavin en Furman (1989), minder naar het individu en vormen nog in mindere mate een mening over een persoon dan oudere kinderen. Gezien de verder gevorderde psychologische ontwikkeling van leerlingen in groep 7 vergeleken met

groep 6, is het mogelijk dat zij meer geneigd zijn om te kijken naar het individu. Hiermee wordt de mening van het kind over een ander kind bepaald en beslissingen genomen rond het wel of niet accepteren van een leeftijdgenoot. Dit onderzoek bouwt verder op eerder onderzoek door te laten zien dat niet geaccepteerd worden door kinderen in de klas negatief geassocieerd is met de schoolmotivatie van basisschoolleerlingen. Dit onderzoek voegt aan de bestaande literatuur toe dat negatieve peer nominaties bij basisschoolleerlingen voornamelijk belangrijk zijn voor schoolmotivatie in groep 7. Peer relaties en hoe kinderen elkaar zien wordt hiermee, naarmate kinderen zich verder ontwikkelen, belangrijker en invloedrijker.

De hypothese over de samenhang van schoolmotivatie en populariteit in de klas werd in groep 7 bevestigd. Deze resultaten zijn in overeenstemming met eerder onderzoek, waarbij het halen van hoge cijfers en het ervaren van plezier op school mogelijk schadelijk zou kunnen zijn voor de populariteit in de klas en daardoor samenhangt met een verminderde schoolmotivatie (Kindermann, 2015). Hiermee in overeenstemming was de bevinding dat populariteit gedurende de jonge kinderjaren kan leiden tot academische problemen zoals absentie en minder motivatie voor school (Schwartz et al., 2006). Interessant is dat de samenhang tussen populariteit en een verlaagde schoolmotivatie niet werd gevonden voor leerlingen in groep 6, maar alleen voor leerlingen in groep 7. Gedurende de ontwikkeling verandert het type peerrelatie waaraan kinderen prioriteit toekennen (LaFontana & Cillessen, 2010). Zo verschuift de prioriteit door de jaren heen van één of meerdere vriendschappen naar populariteit of dominantie in een peergroep (LaFontana & Cillessen, 2010). Gezien het feit dat kinderen in groep 7 al verder zijn in hun sociale en emotionele ontwikkeling dan kinderen in groep 6, is het mogelijk dat leerlingen in groep 7 andere prioriteiten hebben in hun relaties met leeftijdgenoten. Hiermee wordt, in lijn met de ontwikkeling, meer waarde gehecht aan populariteit en dominantie in de peergroep. Dit onderzoek bouwt hiermee verder op eerder onderzoek door te laten zien dat populariteit in de klas negatief geassocieerd is met schoolmotivatie van basisschoolleerlingen. Dit onderzoek voegt aan de bestaande literatuur toe dat populariteit een belangrijke factor is in groep 7 maar niet in groep 6. Dit kan mogelijk verklaard worden door de verschuivende prioriteiten in peerrelaties gedurende de ontwikkeling.

Dit onderzoek had ook enkele beperkingen. Externe factoren, niet meegenomen in het onderzoek, kunnen van invloed zijn geweest op de schoolmotivatie van kinderen. Hierbij kan gedacht worden aan een lastige thuissituatie of andere persoonlijke omstandigheden. Een andere beperking is dat in deze studie alleen is gekeken naar hoe de tijd op school door de leerlingen ervaren werd en de mate van plezier die zij ervoeren in het op school zijn en naar

school gaan. Echter, zoals eerder is gesteld, is motivatie een breed begrip. Het is mogelijk dat andere vormen van motivatie, zoals de wens om goed te presteren op school en goede cijfers te behalen, van invloed zijn geweest op de resultaten. Als laatste, kan de duur van het onderzoek van invloed zijn geweest op de manier van vragen invullen. Het afnemen van de vragenlijsten duurde vrij lang. Het is mogelijk dat de kinderen verveeld zijn geraakt of snel klaar wilden zijn met de vragenlijst en deze hierdoor niet naar waarheid hebben ingevuld.

Een eerste optie tot vervolgonderzoek is om dieper in te gaan op het verschil in ontwikkeling tussen kinderen in groep 6 en 7. Dit is relevant omdat verschillende factoren, waaronder populariteit en negatieve peernominaties, enkel binnen groep 7 significante effecten lieten zien. Dit kan verklaard worden doordat deze kinderen andere prioriteiten toe gaan kennen aan peerrelaties gedurende de ontwikkeling of op een andere manier naar leeftijdgenoten gaan kijken (Gavin & Furman, 1989, LaFontana & Cillessen, 2010). Verder onderzoek is nodig om te kijken naar specifieke verschillen tussen kinderen in groep 6 en 7. Hiernaast kan dit onderzoek ook uitgebreid worden naar andere leerjaren, waarin het verschil in leeftijd groter is. Denk hierbij aan groep 7 in vergelijking met de brugklas. Dit zou relevant kunnen zijn omdat kinderen in de brugklas nog verder zijn in de ontwikkeling dan kinderen uit groep 7. Eventuele verschillen zouden hier mogelijk groter kunnen zijn en de ontwikkeling van kinderen kan hierdoor mogelijk beter in kaart worden gebracht. Een laatste optie tot vervolgonderzoek is een ander construct van motivatie meten. Huidig onderzoek heeft gekeken naar de mate van plezier in (naar) school (gaan). Echter is motivatie, zoals eerder gesteld, een breed begrip. Mogelijk worden andere resultaten gezien wanneer andere constructen van motivatie worden gemeten. Bij een ander construct van motivatie kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de wil om te presteren op school en goede cijfers te behalen.

Dit onderzoek wees uit dat meer warmte binnen de leerkracht-leerling relatie samenhangt met meer schoolmotivatie. Dit effect werd zowel gezien voor de gehele groep, als voor groep 6 en 7 afzonderlijk. Hiernaast werd gevonden dat kinderen in groep 7 die in de klas vaker worden gezien als minder leuk en meer negatieve nominaties ontvangen, een verminderde schoolmotivatie laten zien. Schoolmotivatie is in groep 7 ook minder voor kinderen die in de klas worden gezien als populair. De resultaten van deze studie laten het belang zien van relaties met leeftijdgenoten en leerkrachten voor de schoolmotivatie van basisschoolleerlingen. Zo zouden de resultaten van deze studie kunnen bijdragen aan het verbeteren van de leeromgeving van basisschoolleerlingen. Door leerkrachten en andere medewerkers op school zich hiervan bewust te laten worden, kunnen er bijvoorbeeld interventies worden ontwikkeld en ingezet die het klasklimaat kunnen verbeteren. Dit kan

doorwerken in het plezier van kinderen op school en hun motivatie, wat kan leiden tot betere schoolprestaties.



## Referenties

- Als ik later groot ben |. (2017). Geraadpleegd van <https://alsiklatergrootben.nl/>
- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., DiPietro, M. & Lovett, M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037//0022-0663.84.3.261
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340. doi:10.1080/03634529009378813
- Coolahan, K.C., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465. doi: 10.1037/0022- 0663.92.3.458
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition1. *Porta Linguarium*, 8, 9-20.
- Gavin, L. A., & Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology*, 25(5), 827-834. doi:10.1037//0012-1649.25.5.827
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283. doi:10.1177/003804070808100303
- Kindermann, T. A. (2015). Peer group influences on students' academic motivation. *Handbook On Social Influences On Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes in School Contexts*, 1-37. Geraadpleegd van [https://www.researchgate.net/publication/277247733\\_Peer\\_Group\\_Influences\\_on\\_Students'\\_Academic\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/277247733_Peer_Group_Influences_on_Students'_Academic_Motivation)
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181. doi:10.2307/1132300
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2010). Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x

- Mantzicopoulos, P. Y., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisal of teacher support. *Journal of School Psychology, 1*-22. doi:10.1016/j.jsp.2003.08.002
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*(1), 99-128. doi:10.1037//0033-2909.113.1.99
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2012). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*, 493-529. Geraadpleegd van [https://pure.uva.nl/ws/files/1856556/110208\\_05.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/1856556/110208_05.pdf)
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (n.d.). *The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School* (2001 ed.). Geraadpleegd van <http://www.jstor.org/stable/3202465?>
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology, 42*(6), 1116-1127. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1116
- Spilt, J.L. (2010). Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten: an exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 5-28. doi:10.1177/0272431602239128
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). Chapter 3: The development of children's motivation in school contexts. In *Review of Research in Education* (pp. 73-118).
- Zakriski, A. L., & Prinstein, M. J. (2001). Sociometric status of child inpatients in clinical and normative peer groups: is peer status in a clinical setting a useful measure of adjustment? *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(2), 157-173. doi:10.1016/s0193-3973(01)00074-0