

Hoger leerrendement door autonome motivatie (2014)



Michel Verdoorn

Onderwijsadviseur bij Lestijd

Het vergroten van de autonome motivatie is één van de manieren om het leerrendement te verhogen en dus de didactische efficiëntie te vergroten.

Zelfdeterminatietheorie

Ik baseer mij op de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000). Dit is één van de meest invloedrijke theorieën over motivatie. Deze theorie legt de nadruk op een ontwikkelingsperspectief van volledig extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie.

Hierbij wordt de oorspronkelijke tweedeling van intrinsieke versus extrinsieke motivatie verfijnd door drie types extrinsieke motivatie te onderkennen. Daarnaast omschrijven Deci & Ryan (2000) drie psychologische basisbehoeften die bevredigd moeten worden om het ontwikkelingsproces naar intrinsieke motivatie mogelijk te maken.

Ontwikkelingsperspectief

Bij de driedeling van extrinsieke motivatie door Deci & Ryan (2000) wordt de meest extrinsieke vorm 'externe regulatie' genoemd. De motivatie ligt daarbij volledig buiten de persoon zelf. Wanneer internalisatie van de waarde van het te bereiken doel of het uit te voeren gedrag plaats vindt, zal de vorm van motivatie steeds meer autonoom worden.

Een iets meer autonome vorm van extrinsieke motivatie is geïntrojecteerde regulatie. Hierbij reguleert het krijgen van waardering en het vermijden van schuldgevoel het gedrag.

De meest autonome vorm van extrinsieke motivatie is geïdentificeerde regulatie. Hierbij reguleert het inzien van de persoonlijke zinvolheid van de activiteit het gedrag, omdat de activiteit aansluit bij de eigen doelen en waarden. Geïdentificeerde regulatie ligt het dichtst bij intrinsieke motivatie.

Deze verfijning leidde ertoe dat het onderscheid intrinsiek-extrinsiek minder belangrijk werd en vervangen werd door het onderscheid autonome versus gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie zijn vormen van motivatie waarbij controlerende maatregelen genomen worden door externen (ouders en leerkrachten) om de motivatie te beïnvloeden. Bij geïntrojecteerde regulatie lijkt de drijfveer van binnen uit te komen, maar het wordt gestuurd door verwachtingen en beeldvorming van anderen. Die anderen kunnen daardoor de motivatie beïnvloeden.

Met autonome motivatie wordt zowel geïdentificeerde regulatie als intrinsieke regulatie bedoeld. Geïdentificeerde regulatie neemt een bijzondere plek in. Het behoort tot extrinsieke motivatie, omdat leertaken niet uitgevoerd worden vanuit eigen interesse, maar omdat het iets oplevert. Daarentegen is

het wel een autonome vorm van motivatie. Men bepaalt namelijk zelf een taak uit te voeren, omdat men de relevantie van het gedrag inziet in functie van de eigen doelen.

Autonome motivatie heeft positieve gevolgen voor het leren. Vansteenkiste, Zhou, Lens, en Soenens (2005) stelden vast dat autonoom gemotiveerde leerlingen meer geconcentreerd en minder afgeleid zijn tijdens het studeren, hun studieactiviteiten beter plannen, het studiemateriaal op een meer diepgaande wijze verwerken, minder angstig zijn voor toetsen, zich beter in hun vel voelen en betere toetsresultaten behalen.

Psychologische basisbehoeften

De verschillende vormen van motivatie zijn nauw met elkaar verweven. In de praktijk ziet men dat meerdere vormen van motivatie tegelijkertijd een rol kunnen spelen, maar ook bij het ontwikkelen van een meer autonome leerhouding kan de ervaring van meerdere vormen van motivatie een rol spelen om uiteindelijk tot intrinsieke motivatie te komen.

Voldoening krijgen in alle drie de psychologische basisbehoeften die Deci & Ryan (2000) omschrijven is nodig om tot intrinsieke motivatie te komen, maar de drie basisbehoeften hebben elk afzonderlijk één type motivatie waar ze meer direct invloed op hebben dan op de andere typen.

Sociale verbondenheid (relatedness). Deze bevordert vooral de geïntrojecteerde regulatie. Het krijgen van waardering en het vermijden van schuldgevoel speelt een grotere rol als men verwantschap heeft of wil hebben (Ryan & Deci, 2000). Op geïdentificeerde regulatie heeft het indirect invloed, doordat men andermans waarden zal kunnen aannemen en internaliseren als die ander gerespecteerd en vertrouwd wordt.

Beheersing (competence). Deze bevordert vooral de geïdentificeerde regulatie. Wanneer men het doel begrijpt van een bepaalde leertaak en het gevoel heeft dat het aansluit bij eigen beheersingsniveau dan kan men de persoonlijke zinvolheid beter inzien en dit internaliseren.

Gevoel van autonomie (autonomy). Bevrediging is onontbeerlijk voor het verkrijgen van intrinsieke motivatie. Pas wanneer men het gevoel heeft het eigen gedrag te kunnen bepalen zal men ook taken uit willen voeren omwille van de taak zelf.

Vergroten van autonome motivatie

Bevrediging van alle drie de psychologische basisbehoeften van leerlingen zal de autonome motivatie van die leerlingen vergroten. Hieronder zal per basisbehoefte aangegeven worden hoe een school en/of leerkracht volgens wetenschappelijk onderzoek deze motivatie kan vergroten.

Sociale verbondenheid vergroten

Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat sociale verbondenheid tussen leerlingen en leerkrachten vergroot kan worden als de leerlingen ervaren dat de leerkracht bij hen betrokken is en zich bekommert om het welbevinden en de vorderingen en het leerproces van de leerlingen (Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000).

Ryan & Deci (2000) geven aan dat sociale verbondenheid gaat om de relatie met personen, groepen en culturen. In het onderwijs speelt volgens hen vooral de verbondenheid met leerkrachten en ouders een rol in het vergroten van de autonome motivatie. Dat de rol van medeleerlingen hierbij wel bevorderlijk, maar van minder groot belang is wordt benadrukt door Van der Ploeg (2009).

Gevoel van beheersing vergroten

Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen die hun ouders en leerkrachten ervaren als structurerend meer het gevoel hebben dat ze controle hebben over de mate waarin ze succesvol zullen zijn in hun schooltaken (Connell & Wellborn, 1991; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Grolnick & Ryan, 1989).

Structuur geeft men door binnen een klas duidelijke en consistente regels en verwachtingen op te stellen, bijvoorbeeld door heldere afspraken te maken over wanneer en hoe taken ingeleverd moeten worden of door te werken met een stappenplan.

Ryan & Deci (2000) geven aan dat voor het gevoel van competentie de aangeboden lesstof moet aansluiten op het niveau van de leerling, waarbij het als beheersbaar, maar wel als uitdaging wordt ervaren. Daarnaast geven Ryan & Deci aan dat het begrip van leerlingen niet alleen de inhoud van de lesstof betreft, maar ook het doel van de les. Ze moeten dus ook het doel en de relevantie ervan begrijpen om zich competent te kunnen voelen.

Gevoel van autonomie vergroten

Vansteenkiste et al. (2005) spreken van een autonomie-ondersteunende context die nodig is om het gevoel van autonomie te vergroten. Die context kan volgens hen op twee verschillende niveaus worden beschouwd, namelijk op een structureel en een interactioneel niveau.

Structurele niveau

Bij het structurele niveau betreft het maatregelen die door het management, het team of door een enkele leerkracht genomen worden. Voorbeelden van dergelijke maatregelen die bijdragen aan het creëren van een autonomie-ondersteunende context zijn het privé houden van cijferbeoordelingen en het beperken van de nadruk op cijferbeoordelingen, het beperken van opleggen van deadlines en het aanbieden van keuzemogelijkheden aan leerlingen (Vansteenkiste et al., (2005).

Niet alle wetenschappers zijn het eens over de waarde en het effect van keuzemogelijkheden. Verbeek (2010) heeft verschillende meningen en aangehaalde onderzoeksresultaten onderzocht. Hieruit blijkt dat er onderscheid gemaakt dient te worden in soorten keuzes.

Ryan en Deci (2000) maken een onderscheid tussen 'optiekeuzes' en 'actiekeuzes'. Bij een optiekeuze kan iemand kiezen uit een aantal (gemandateerde) opties die iemand anders aandraagt. Beslissen om al of niet deel te nemen aan een activiteit is een actiekeuze. Iemand bepaalt zelf of hij het doet, wanneer hij het doet, hoelang hij het doet, wanneer hij ermee ophoudt en of hij iets anders wil gaan doen.

Onderzoek (Reeve, Nix & Hamm, 2003) heeft aangetoond dat het geven van optiekeuzes weinig effect heeft op het gevoel van autonomie en ook niet op de intrinsieke motivatie.

Actiekeuzes daarentegen hebben wel een duidelijk effect op de intrinsieke motivatie en op het gevoel van autonomie. Een eenmalige keuze maken heeft geen effect op de intrinsieke motivatie. Hetzelfde onderzoek toonde aan dat keuzes geven op zich geen positief effect heeft op het gevoel van autonomie, maar wél als dit gebeurt binnen een autonomie-ondersteunende context.

Interactionele niveau

Bij het interactionele niveau betreft het de communicatie tussen leerkrachten en leerlingen waarbij de leerkracht een autonomie-ondersteunende in plaats van controlerende/ dwingende leerkrachtstijl probeert te ontwikkelen (Vansteenkiste et al., 2005). Hierin spelen volgens Vansteenkiste drie elementen een belangrijke rol:

1. Autonomie ondersteunende communicatie

Vansteenkiste et al. (2005) spreken van autonomie ondersteunende taal. Dit is niet controlerend of dwingend ('je moet'; 'ik verwacht'). Dwang kan ook op een meer subtiele manier worden gecommuniceerd.

Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld een schuld- en schaamte-inducerende taal gebruiken ('Deze klas staat er bekend om dat ze niet stil kunnen zijn'), ze kunnen angst induceren ('Deze toets heeft veel invloed op je rapportcijfer'), of ze kunnen op de zelfwaardegevoelens van de leerlingen inspelen ('Als je dit niet voldoende behaald dan heb je gewoon niet goed opgelet').

Autonomieondersteunende taal is uitnodigend, informierend, overlegend ('je mag'; 'je kunt'). Wanneer iets plaats moet vinden dan legt men de noodzaak daarvan uit. Zelf spreek ik liever over van autonomie ondersteunende communicatie, omdat je ook non-verbaal en in de interactie controlerend kunt communiceren.

2. Relevantie aantonen

Autonomie-ondersteunende leerkrachten proberen de relevantie van de leertaak naar leerlingen te communiceren, zodat leerlingen beter begrijpen waarom het voor hen nuttig kan zijn om hun best te doen voor een opdracht of vak.

3. Empathisch perspectief

Autonomie-ondersteunende leerkrachten proberen om zoveel mogelijk het standpunt van hun leerlingen in te nemen, zodat leerlingen zich beter begrepen voelen. Hiertoe zullen ze meer tijd spenderen om te luisteren naar leerlingen, minder zelf het woord te voeren, expliciet te peilen naar de mening van hun leerlingen en proberen mee te gaan in hun perspectief.

Structureel controlerende factoren kunnen op een autonomie-ondersteunde wijze worden gecommuniceerd. Deze wijze van communiceren is belangrijk omdat onderzoek aantoonde dat de negatieve effecten van controlerende factoren verminderd worden als deze op een autonomie-ondersteunende wijze worden aangeboden (Vansteenkiste et al., 2005).

Gebruikte literatuur

- Connell, J.P & Wellborn, J. H. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. Minnesota Symposia on Child Psychology, 23, 43-77.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, Vol 55(1), 68-78.
- Grolnick, W. S., Kurowksi, C. O., & Gurland, S. T. (1999). *Family processes and the development of children's self-regulation*. Educational Psychologist, 34, 3-14.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R. M. (1989). *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in schools*. Journal of Educational Psychology, 81, 143-154.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). *Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading*. Journal of Educational Psychology, 92, 331-341.
- Ploeg, P.A. van der (2009). *De drie van Stevens*. Geraadpleegd op <http://www.pietvanderploeg.nl>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). *Testing models on the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice*. Journal of Education Psychology, 95, 375-392.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). *Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat*. Caleidoscoop, 17, 18-25.

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). *Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing?* *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483.

Verbeek, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs.*'s-Hertogenbosch, KPC Groep.