



Over de relatie tussen motivatie en gedrag

Dan maak je maar zin

Leerlingen die duidelijk uitstralen dat hun motivatie voor jouw les bij hen ver te zoeken is, vertonen ongewenst gedrag. Tenminste, als je het gewenst vindt dat je leerlingen braaf de opgegeven lesjes gaan maken of jouw uitleg zonder storende opmerkingen aanhoren. Je kunt ongemotiveerd gedrag ook anders opvatten. In dit artikel gaan we na wat het oplevert als je zulk gedrag benut als een spiegel.

Bedriegt de schijn?

Motivatie is een lastig begrip. Motivatie is niet los verkrijgbaar: het is altijd gekoppeld aan iets. Je bent gemotiveerd voor iets. Daardoor roept dat begrip altijd vragen op: 'Voor wat is deze leerling gemotiveerd?' of 'Wat veroorzaakt die motivatie?', maar ook 'Waarom lees ik die motivatie af?'

Scholen die werken met 'positive behavior support', hebben soms de neiging om niet alleen het gewenste gedrag te benoemen en zo te versterken, maar om leerlingen die zulk gedrag vertonen, daarvoor ook te belonen. Zijn die leerlingen dan gemotiveerd doordat zij het nut en de betekenis van dat wenselijke gedrag snappen en daarom daarvoor kiezen? Of zijn zij gemotiveerd vanwege de in het vooruitzicht gestelde belo-

ning? Soms is er ook sprake van een zekere groepsinvloed: als een leerling niet de uitzondering binnen de groep wil zijn, of als de groepsbeloning vervalt, als niet ieder heeft bijgedragen. Misschien denk je nu wel: wat maakt dat uit, als ze het maar doen! Vanuit het oogpunt van de kracht van motivatie maakt dit wel degelijk uit. Wie zich door een beloning (of door het vermijden van het uitblijven daarvan) laat motiveren, zal na het stoppen van die beloningen, het gewenste gedrag al snel niet meer laten zien. Die motiverende factor bepaalt dan het verschil tussen een kortetermijneffect en een duurzaam effect, gebaseerd op een geïnternaliseerde behoefte.

Is een leerling die de opgegeven taak uitvoert en probeert snel daarmee klaar te zijn, gemotiveerd voor die taak? Het uiter-



Gedrag	Niet zelfbepaald					Zelfbepaald
	Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
Amotivatie Type regulatie	Geen	Extern	Geïntrojecteerd	Geïdentificeerd	Geïntegreerd	Intrinsiek
Motivatie-drijfveer	Geen persoonlijke zinvolheid; incompetentie	Externe beloning en straf; aanpassing	Interne beloning en straf; schuld, schaamte, angst, interne druk; egobetrokkenheid	Persoonlijke waarde; persoonlijk zinvol	Overeenstemming met eigen waarden	Plezier; interesse; inherente voldoening
Onderliggende emoties	Onverschilligheid	Stress; druk	Stress; druk	Welwillendheid; Vrijheid	Welwillendheid; Vrijheid	Welwillendheid; Vrijheid
Herkomst	Onpersoonlijk	Extern; in hoge mate gecontroleerd	Extern; matig gecontroleerd	Intern; matig autonoom	Intern; in hoge mate autonoom	Intern; in hoge mate autonoom

lijke gedrag lijkt daar wel op: er is aandacht voor de taak, er is een goed tempo te zien en tenslotte misschien zelfs een zekere trots dat de taak (alweer) af is. Toch is er net zoveel reden tot twijfel: is die haast er niet juist doordat die leerling snel van die taak af wil zijn? Of is het gedoe dat ontstaat als je die taak niet (snel genoeg) doet, nog minder aantrekkelijk dan het maar even maken? In zulke gevallen is er wel sprake van een zekere motivatie, maar niet voor de inhoud van de taak.

Men maakt wel onderscheid tussen leerdoelgerichtheid en prestatiedoelgerichtheid. Wie leerdoelgericht is, werkt vooral voor zichzelf, omdat de stof interessant of uitdagend is en je daardoor iets leert. Wie prestatiedoelgericht is, werkt vooral om zich positief van anderen te onderscheiden, maar wel zonder het risico te lopen te falen. Voor deze tweede groep leerlingen is ijver geen kwaliteit en inspanning, niet iets dat je aan anderen laat merken (Vansteenkiste, Lens e.a., 2007). Het is niet moeilijk voor te stellen tot welke gedrag deze houding kan leiden.

Verschillende motivatie

Een bekende tweedeling is het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Ook jij gaat er vast vanuit dat intrinsiek altijd te verkiezen is boven extrinsiek. Deci & Ryan (2000) hebben die opvatting genuanceerd. Niet alleen hebben zij nog amotivatie (het ontbreken van enige motivatie) toegevoegd, maar ook maken zij duidelijk dat het verschil tussen

willen en moeten meer van belang is. Een deel van de extrinsiek georiënteerde motivatie valt ook onder 'willen', namelijk wat in bovenstaand schema is benoemd als 'geïdentificeerd' en 'geïntegreerd'. Hier komt het initiatief of de opdracht van buiten, maar de taak is dusdanig uitdagend, dat de leerling het zelf bedacht zou kunnen hebben... Het verschil schuilt in wie de controle heeft: de leraar of de leerling zelf.

Dat komt overeen met het begrip 'autonomie' dat we kennen uit eerdere onderzoeken van Decy & Ryan (1985). Samen met *competentie* en *verbondenheid* vormt *autonomie* het drietal psychologische basisbehoeften. Waar die ontbreken, nemen straf en beloning, samen met druk en controle die rol over. Het is niet vreemd dat deze invloed tot uiting komt in het gedrag van leerlingen.

De rol van de leraar

Naarmate de leerling passiever wordt gemaakt, minder invloed ervaart en dus afhankelijker is, zal je als leraar de neiging krijgen meer zelf in te vullen. Het is een signaal: als je merkt dat je het als leraar tijdens de les drukker krijgt, ben je de leerlingen kwijt. Leraren waarbij zich dit voordoet, zullen het gevoel krijgen zelf actiever te moeten worden. Het effect is dan echter het omgekeerde van wat je hoopt: de leerling doet nog minder wat je graag wilt. Afhankelijk van de persoon en de omstandigheden zal dit gedrag lijken op *opstandigheid*, *vermijding* of *onderduiken* (in het Engels

staan deze reacties bekend als: fight, flight en fright). Om zo'n patroon te doorbreken, is het belangrijk dat je herkent waardoor dit gedrag wordt gevoeld. Is er sprake van beperkte vaardigheid of tekortschietende voorkennis? Of heeft de betreffende leerling juist al meer kennis of vaardigheden dan die in de les aan de orde zijn? In beide gevallen heeft dat ook een effect op de motivatie. Als dit dan ook nog eens gepaard gaat met een ervaren 'slachtofferrol', voortkomend uit wat Carol Dweck (2006) een fixed mindset noemt, dan let het heel nauw wat je als leraar doet om dit gedrag te doorbreken. In de matrix hieronder zijn de dimensies 'vaardigheid' (inclusief voorkennis) en 'motivatie' met elkaar gekruist. Zo ontstaan vier typen leerlingen, die elk een geheel andere vorm van coaching door hun leraar nodig hebben, om tot leren te komen. Dit betekent dat je als leraar niet kunt werken vanuit een standaardreactie op ongewenst gedrag in de les. Eerst zal je moeten nagaan wat de achtergrond hiervan is. Een onderpresteerder, die wel de vaardigheid kan hebben, maar de motivatie al helemaal is kwijtgeraakt, vraagt een andere aanpak, dan de leerling, die wel zou willen, maar door gebrek aan basiskennis, de les niet kan volgen.

Blik in de spiegel

Een intrigerende vraag bij dit schema is: welk type leerling is goed af bij jou? Of, negatief gesteld, welke van deze typen zal het dit jaar bij jou heel moeilijk hebben? Of moeten we de vraag omkeren: bij welk type leerling voel jij je het minst op je gemak? Het is niet realistisch te doen alsof je met elk type leerling, of met elke soort onderwijsbehoefte, even gemakkelijk omgaat. Welk gedrag werkt bij jou als die spreekwoordelijke rode lap op een stier? Ongemotiveerd gedrag in de les scoort bij veel leraren hoog op dat lijstje, zeker als dat leidt tot verstoring van de les.

Zo zijn er leraren die druk gedrag, beweeglijkheid en impulsiviteit, koste wat het kost proberen te onderdrukken. Het gevolg is dan vaak dat bij de leerling de aandacht voor de les verdwijnt ten gunste van de energie die het kost om die onrust te onderdrukken. Accepteren dat er leerlingen zijn die nu eenmaal meer behoefte hebben aan beweging of die geneigd zijn snelle associaties te maken bij wat ze in de les horen of lezen, leidt tot een andere reactie. Door vaker te laten wisselen van werkplek, door meer actieve werkvormen in te bouwen,

	Grote vaardigheid		
Geringe motivatie	INSPIREREN	DELEGEREN	Grote motivatie
	<ul style="list-style-type: none"> • Vergroot de motivatie • Wek interesse • Onderzoek reden verloren motivatie • Stimuleer tot kortdurende activiteiten • Benadruk positieve kwaliteiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Moedig aan tot durf te experimenteren en fouten te maken • Bied uitdagingen aan maar regel niet te veel • Houd de interesse vast • Moedig aan anderen te coachen 	
Grote motivatie	<ul style="list-style-type: none"> • Werk eraan om zowel motivatie als vaardigheden te vergroten • Stel korte-termijn doelen • Structureer het leerproces door opeenvolgende korte taken • Houd nauw contact • Volg de vorderingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Werk aan het vergroten van de vaardigheden • Bied perspectief op het effect als die vaardigheden beheerst worden • Stel de mogelijkheden om te leren veilig • Maak gebruik van feedback en reflectie • Laat meer los als het vertrouwen in het resultaat groeit 	
	STUREN	BANEN	
	Geringe vaardigheid		





door overleg met medeleerlingen als basisvorm te gebruiken en in ieder geval door te laten merken dat je die leerling niet afwijst. Er zal zo een andere sfeer ontstaan dan wanneer je die behoeften voortdurend negeert, afremt of bestraft.

Wie zich realiseert wat leerlingen nodig hebben om zich nieuwe begrippen eigen te maken, om bepaalde vaardigheden in te slijpen of om op een actieve en kritische manier met informatie om te gaan, zal daarop het accent leggen. Grote kans dat dit vraagt om een ander repertoire van jou als leraar of om andere vanzelfsprekendheden. Wie de leerlingen wijs maakt dat het in de rekenlessen steeds gaat om zoveel mogelijk goede antwoorden, zal nakijken een voorname plek geven. Wie zich realiseert dat de vooruitgang bij leren rekenen schuilt in de manier van uitrekenen en dat die antwoorden dat niet laten zien, zal nadrukkelijk de leerlingen laten merken wat wel belangrijk is. Dat heeft direct effect op het gedrag van leerlingen: in plaats van bang te zijn voor fouten (en dat mogelijk camoufleren met onverschillig gedrag), komt het

accent te liggen op de eigen inspanning om de opgaven korter en handiger op te lossen. Die zone van de naaste ontwikkeling blijkt dan veel minder eng dan veel leerlingen dachten.

Gebrek aan motivatie blijkt bij nadere analyse vaak voort te komen uit lessen die qua vorm en inhoud niet aansluiten bij de voorkennis en de verwachtingen van de leerlingen. Hierbij spelen pedagogische aspecten een voorname rol. Merken de leerlingen vertrouwen in hun bedoelingen of ervaren zij vooral achterdocht, die blijkt uit controle en sancties? In veel klassen hangen lijstjes met regels, zoals 'Wij houden rekening met elkaar'. Gelden die regels ook voor jou als leraar in die groep? Hoe merken de leerlingen dat jij je met hen verbonden voelt? Je wilt natuurlijk het beste in hen naar boven halen, maar hoeveel ruimte geef je hen om daar zelf een heel actieve rol in te spelen?

Motivatie en betrokkenheid zijn het resultaat van die drie psychologische basisbehoeften. Veel gedrag van je leerlingen is te verklaren uit de mate waarin je als school aan die basisbehoeften tegemoet komt. Het loont de moeite om eens uit te proberen wat het effect is als je voor bepaalde leerlingen de les anders vorm en inhoud geeft en/of je anders tijdens de lessen gedraagt. Vergeet daarbij niet ook met die leerling in gesprek te gaan en hem of haar bij die verandering te betrekken.

Dolf Janson

www.janson.academy

Literatuur

- Claxton, G., Chambers, M., Powell, G., Lucas, B. (2011) *The learning Powered School – Pionering 21st Century Education*. Bristol: TLO
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (200). *The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*. In: *Psychology Inquiry* 11, 227-268.
- Dweck, C.S., (2006); *Mindset*. New York: Ballantine.
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V. & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren*. Leuven - Den Haag: Acco.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V. & Van Petegem, P. (2007). *Motivatie in de klas*. In: K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. (pp. 135-149). Antwerpen - Apeldoorn: Garant.