
Willen, moeten en structuur in de klas : over het stimuleren van een optimaal leerproces

Maarten Vansteenkiste
Eline Sierens
Bart Soenens
Willy Lens
Katholieke Universiteit Leuven*

1. Het belang van motivatie
2. De kwaliteit van motivatie
 - 2.1. Intrinsieke motivatie versus extrinsieke motivatie
 - 2.2. Verschillende extrinsieke drijfveren: autonome versus gecontroleerde motivatie
 - 2.3. De psychologische dynamiek achter autonome versus gecontroleerde motivatie
 - 2.3.1. Gecontroleerde motivatie
 - 2.3.2. Autonome motivatie
3. De motivationele impact van de leerkrachtstijl
 - 3.1. Structuur versus chaos
 - 3.2. Autonomieondersteuning versus controle
 - 3.3. De ideale leerkrachtstijl: autonomieondersteunende structuur
4. Besluit
5. Literatuur

* De bijdragen Maarten Vansteenkiste en Bart Soenens worden gesponsord door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek Vlaanderen.

Krachtlijnen

Als leerlingen studeren omdat ze de studiestof boeiend (d.w.z. intrinsiek motiverend) vinden, dan hebben ze het gevoel dat ze studeren omdat ze het zelf graag willen. Maar kunnen leerlingen op een welwillende manier studeren als ze de studiestof niet interessant vinden? Ja, indien ze erin slagen om zich het persoonlijke belang van de studiestof eigen te maken (d.w.z. te internaliseren). Binnen de zelfdeterminatietheorie (Deci en Ryan, 2000; Vansteenkiste, 2006) worden intrinsieke motivatie en geïnternaliseerde motivatie samengebracht onder de noemer *autonome of welwillende* motivatie. Autonome motivatie wordt gecontrasteerd met *gecontroleerde* of *verplichtende* motivatie of met het studeren onder interne of externe druk. In deze bijdrage wordt aangegeven welke dynamische processen een autonome in vergelijking met gecontroleerde motivatie activeren en welke de implicaties zijn van deze kwalitatief verschillende types motivatie voor het volhouden van aangeleerd gedrag (ook in nieuwe situaties), het leren en het welzijn. Ten slotte wordt er concreet aangegeven hoe leerkrachten de autonome motivatie kunnen bevorderen via het aanbieden van structuur op een autonomieondersteunende wijze.

■ 1. Het belang van motivatie

meer controle en
verplichtingen:
goede motivator?

Sommige klassen worden gekenmerkt door chaos en wanorde: leerlingen praten onder elkaar en verstoren de les, ze leveren hun schooltaken niet op tijd in, studeren (te) weinig en sommigen spijbelen. Voor een aantal leerlingen komt de school tegenwoordig op de tweede plaats en sommigen rebellieren zelfs tegen de leerkracht. Ten einde raad probeert de leerkracht hier een oplossing voor te vinden door de duimschroeven aan te spannen en de leerlingen te dwingen om de opgelegde klasregels na te leven. Discipline en gezag worden geëist door te dreigen met straf, door leerlingen naar de directeur te zenden en door punten af te trekken. Maar is het opdrijven van de controlerende maatregelen en verplichtingen wel een goede motivator? Zorgen ze niet voor extra druk en creëren ze niet nog meer spanningen tussen de leerkracht en de leerlingen? De leerlingen verliezen hun respect voor de leerkracht en hun interesse in de studiestof, want ze hebben het gevoel dat ze niet begrepen en gewaardeerd worden.

niet alleen
kwantiteit, ook
kwaliteit motivatie is
van tel

Hoe komt het dat leerkrachten en leerlingen wel eens in een dergelijke negatieve spiraal terechtkomen? Hoe kunnen leerkrachten dit voorkomen of verhelpen? De motivatie van leerlingen om te studeren, speelt bij de vernoemde problemen zonder twijfel een belangrijke rol. Hierbij is niet enkel de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn van belang, maar ook de redenen waarom ze gemotiveerd zijn voor hun schoolwerk. Anders gesteld, niet enkel de *kwantiteit, hoeveelheid of intensiteit* van de motivatie, maar ook de *kwaliteit, het type of de soort* motivatie is van tel (Vansteenkiste, Lens en Deci, 2006). Als leerlingen de opgelegde regels volgen om straf te vermijden, dan lokt straf weliswaar motivatie en volgzzaam gedrag uit, maar is het meer dan waarschijnlijk dat leerlingen de regels aan hun laars zullen lappen als de straffende leerkracht niet langer toekijkt. Op een analoge wijze zal het beloven van beloningen voor goede schoolse prestaties wel gemotiveerd studiegedrag meebrengen, maar zorgt de beloning er tegelijk voor dat oprechte interesse in het studiemateriaal niet kan ontstaan of uitgedoofd geraakt (Deci, Koestner en Ryan, 1999).

In deze bijdrage staan we in een eerste deel stil bij de kwaliteit van de motivatie, waarbij een onderscheid gemaakt wordt tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Vervolgens geven we aan hoe deze beide types motivatie een verschillende impact hebben op het leren, presteren en het volhouden van studeergedrag. Ten slotte bespreken we hoe leerkrachten een impact kunnen uitoefenen op de kwaliteit van de motivatie van leerlingen. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen een structurerende versus chaotische leerkrachtstijl, die onderscheiden moet worden van een autonomieondersteunende versus controlerende leerkrachtstijl. Bij het be-

spreken van deze verschillende leerkrachtstijlen geven we talrijke concrete wenken hoe leerkrachten deze verschillende stijlen in de praktijk kunnen omzetten en zo de optimale motivatie bij leerlingen kunnen stimuleren.

■ 2. De kwaliteit van motivatie

2.1. *Intrinsieke motivatie versus extrinsieke motivatie*

*intrinsieke
motivatie*

Je hoeft een peuter maar kortstondig gade te slaan om onmiddellijk op te merken dat peuters er van nature op uit zijn om hun omgeving af te tasten, te verkennen en te exploreren. Ze zullen spontaan verschillende objecten vastnemen en manipuleren. Ze zijn heel nieuwsgierig en deze curiositeit lijkt gedreven te zijn door hun behoefte om de omgeving te beheersen (White, 1959). Als peuters en leerlingen spontaan geïnteresseerd zijn om iets nieuws bij te leren, dan zijn ze 'intrinsiek gemotiveerd'. Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van de activiteit door de activiteit zelf (Lens en Depreeuw, 1998; Ryan en Deci, 2000). Men studeert omdat het op zich bevredigend is, omdat studeren een inherente bevrediging verschaft. Een voorbeeld van een intrinsiek gemotiveerde leerling is een zeventienjarige die zijn wiskundeleerstof goed bijhoudt, omdat hij wiskunde op zich leuk en uitdagend vindt en er alsmaar meer wil over te weten komen. Omdat intrinsiek gemotiveerde studenten hun interesses kunnen realiseren via hun studies, zullen ze dan ook het gevoel hebben zelf aan de basis te liggen van hun studiegedrag. Anders gesteld, ze studeren met een gevoel van psychologische vrijheid, welwillendheid of autonomie. Intrinsiek gemotiveerd gedrag wordt dan ook beschouwd als het prototype van autonoom, zelfbepaald of vrijwillig functioneren (Deci en Ryan, 1985).

extrinsieke motivatie

Leerkrachten worden echter dagelijks geconfronteerd met de realiteit dat vele leerlingen niet (meer) intrinsiek gemotiveerd zijn. Ze studeren enkel om voldoende punten te behalen, omdat hun ouders hen hiertoe verplichten of omdat goede punten hen helpen om een beloofde beloning te verkrijgen (bv. gsm). We spreken in dit geval van 'extrinsieke motivatie' (Ryan en Deci, 2000). Het studeren verloopt niet spontaan, maar is afhankelijk van het bereiken van een doel dat buiten het studeren zelf gelegen is. In het geval van extrinsieke motivatie wordt het studiegedrag dus gekenmerkt door een middel-doelstructuur. Studeren is dan geen doel op zich, maar een middel om iets te verkrijgen.

*intrinsieke en
extrinsieke
component:
wederzijds impact*

De meeste leerlingen zijn zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd: ze studeren niet alleen omdat het op zich interessant is, maar ook om goede punten te halen, een beloning te krijgen, om een bepaalde studierichting te kunnen volgen in het voortgezet of hoger onderwijs, om later een bepaald beroep te kunnen uitoefenen, enz. Op elk ogenblik is de sterkte van de totale studiemotivatie best op te vatten als de som van de intrinsieke en extrinsieke component. Maar dit betekent niet dat ze geen wederzijdse impact op elkaar kunnen uitoefenen. Extrinsieke motivatie kan de intrinsieke motivatie op termijn immers ondermijnen en doen verdwijnen als de aangereikte extrinsieke beloningen de reden worden voor het studeren (Deci et al., 1999). Intrinsiek gemotiveerde leerlingen studeren vanuit hun eigen interesse (hun intrinsieke behoefte aan informatie, kennis en competentie). Maar als beloningen of andere gevolgen de reden worden, verdwijnt de intrinsieke motivatie. Ze studeren nog alleen voor de gevolgen ervan. Het studiedrag komt onder controle te staan van externe beloningen. De student zal hierbij vaak het gevoel hebben het studeren niet zelf geïnitieerd te hebben, want de beloofde beloning is de reden voor het studeren. In de oorspronkelijke theorievorming werden de concepten intrinsieke en extrinsieke motivatie dan ook als elkaars tegengestelden gezien, waarbij intrinsieke motivatie per definitie betekent dat men handelt op een psychologisch vrije of welwillende wijze, terwijl extrinsieke motivatie een gebrek aan psychologisch vrij handelen inhoudt (deCharms, 1968; Deci, 1975).

geen tegengestelden

Maar is dit noodzakelijk het geval? Zullen studenten die studeren om extrinsieke motieven zich noodzakelijkerwijs de 'slaaf' van hun studeren voelen? Neen. Zelfs extrinsiek gemotiveerde leerlingen kunnen op een autonome of welwillende wijze handelen, bijvoorbeeld als ze inzien waarom een bepaalde lesopdracht of een bepaald vak voor hen persoonlijk zinvol is (Deci en Ryan, 2000).

voorbeelden

Een concreet voorbeeld kan dit helpen te verhelderen. Een studente uit de lerarenopleiding die later in het secundair onderwijs graag de vakken biologie, aardrijkskunde en geschiedenis zou geven, is volledig in de ban van die vakken. Opvoedkunde vindt ze evenwel niet intrinsiek boeiend. Toch zet de studente zich ten volle in voor opvoedkunde, omdat ze begrijpt dat pedagogische en psychologische kennis en vaardigheden essentieel zijn voor een leerkracht: naast het geven van vakken hebben leerkrachten namelijk ook een opvoedkundige taak in het onderwijs. In dit geval is de student extrinsiek gemotiveerd: ze studeert om een verder liggend doel te bereiken, namelijk een goede leerkracht-opvoeder worden. Het is echter duidelijk dat dit type extrinsieke motivatie van een totaal andere aard is dan de extrinsiek gemotiveerde leerling die hard studeert, omdat zijn ouders hem een gsm

hebben beloofd wanneer hij 70 % behaalt. Terwijl studeren om extrinsieke motieven in het eerste geval gepaard gaat met het gevoel van welwillendheid en keuze, is dit niet het geval in het tweede voorbeeld.

rijk gamma aan
motivaties

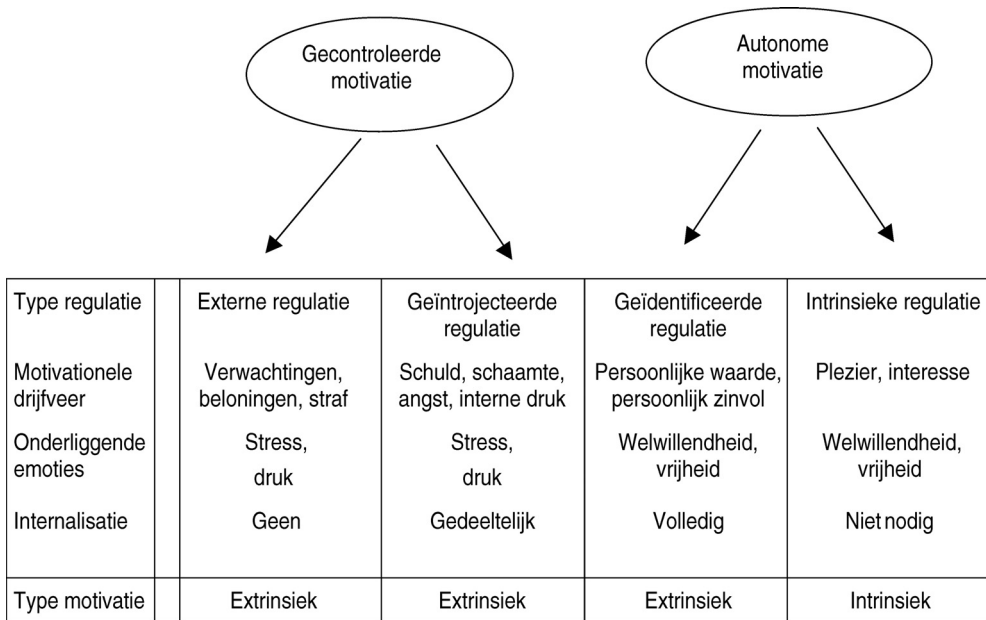
Kortom, de tweedeling tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie blijkt niet te voldoen om het rijke gamma aan motivaties te beschrijven (Deci en Ryan, 1985). Het concept extrinsieke motivatie moest worden genuanceerd door verschillende types extrinsieke motivatie te onderscheiden, die verschillen in de mate van ervaren psychologische vrijheid of autonomie. Die worden toegelicht in punt 2.2. Voorlopig volstaat het om te concluderen dat indien leerkrachten het leerproces wensen te bevorderen, ze niet kost wat kost de intrinsieke motivatie moeten verhogen en noodzakelijkerwijs moeten vermijden om in te spelen op de extrinsieke motivatie. Ze kunnen ook bepaalde types extrinsieke motivatie proberen aan te wakkeren, die net als intrinsieke motivatie, diepgaand, actief en zelfgestuurd leren positief beïnvloeden.

2.2. Verschillende extrinsieke drijfveren: autonome versus gecontroleerde motivatie

externe regulatie

Er worden in de zelfdeterminatietheorie drie verschillende types extrinsieke motivatie onderscheiden. Het type extrinsieke motivatie dat bij leerkrachten, leerlingen en ouders het meest gekend is, omvat, zoals hoger al aangegeven, het uitvoeren van gedrag om straf te vermijden of om beloningen te verkrijgen. Een leerling kan bijvoorbeeld de klasregels volgen om strafstudie te vermijden. De drijfveer van de leerling om te werken en zich goed te gedragen, wordt in dit geval gestuurd of gereguleerd door externe elementen, namelijk een beloofde beloning, externe verwachtingen of de dreigende straf. Dit type extrinsieke motivatie wordt dan ook omschreven als 'externe regulatie' (zie *Figuur 1*). In dit geval zal het studeren gepaard gaan met gevoelens van verplichting, druk en eventueel zelfs stress.

Figuur 1 : schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie, aangepast van Ryan en Deci (2000)



geïntrojecteerde regulatie

Maar druk hoeft niet altijd van buitenaf te worden opgelegd. Vele leerlingen – en in het bijzonder perfectionistische leerlingen (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez en Goossens, 2005) – zetten zichzelf onder druk om goed te studeren. Ze leggen de lat hoog voor zichzelf en beladen zichzelf met gevoelens van trots als ze hun standaarden halen en met gevoelens van diepe teleurstelling, schaamte en schuld als ze die niet halen. In dit geval is er sprake van interne druk. Hoewel de drijfveer zich in de persoon bevindt, betreft dit ook een vorm van extrinsieke motivatie. Het studeren is immers geen doel op zich (intrinsieke motivatie), maar is een middel om een verder liggend doel te bereiken, namelijk trots verwerven en schaamte-, schuld- en angstgevoelens vermijden. Dit type extrinsieke motivatie wordt ‘geïntrojecteerde regulatie’ genoemd (Deci en Ryan, 1985). Introjectie komt van de Latijnse woorden ‘intro’ en ‘jacere’, wat letterlijk betekent ‘naar binnen gooien’. De gedragsregulatie, die aanvankelijk gestuurd werd door externe motieven, bevindt zich nu in de persoon. Deze drijfveer is evenwel gewoon ‘naar binnen gegooid’, maar niet verteerd of geaccepteerd, omdat de student niet inziet waarom het studeren of het opvolgen van de klasregels voor hem of haar persoonlijk zinvol kan zijn. De student past nu immers dezelfde druk op zichzelf toe die hij of zij aanvankelijk van buitenaf voelde.

<i>gecontroleerde of verplichtende motivatie</i>	Omdat de gedragsregulatie bij introjectie, net als in het geval van externe regulatie, ook gekenmerkt wordt door gevoelens van verplichting en stress, worden deze twee types extrinsieke motivatie vaak samengenomen onder de noemer 'gecontroleerde' of 'verplichtende' motivatie. In dit geval zal de leerling het gevoel hebben dat er hem geen andere keuze rest, dan het gedrag te stellen.
<i>geïdentificeerde regulatie</i>	Ten slotte wordt er nog een derde type extrinsieke motivatie onderscheiden. Indien een student wel inziet waarom het uitvoeren van gedrag voor hem of haar persoonlijk relevant is, dan zal hij zich kunnen identificeren met het persoonlijke belang of de waarde van het gedrag. Dit type extrinsieke motivatie wordt dan ook 'geïdentificeerde regulatie' genoemd. Als een leerling bijvoorbeeld begrijpt dat praten tijdens de les de leerkracht in de war kan brengen en zijn concentratie kunnen verstoren, dan identificeert hij zich met het belang van het zwijgen in de klas. Het zich eigen maken van de waarde van een bepaald gedrag wordt omschreven als het 'internaliseren' van gedragsregulaties (Deci en Ryan, 2000).
<i>internalisatie</i>	Internalisatie is eigenlijk een verinnerlijgingsproces, waarbij een aanvankelijk extern gestuurde gedragsregulatie nu opgenomen wordt in de waarde- en interessestructuur van de persoon, zodat men meer vrijwillig zal handelen (Vansteenkiste, 2003). Als een student zich een bepaalde gedragsregel kan eigen maken, dan zal hij die ook op een meer welwillende wijze navolgen. Als een leerling begrijpt waarom het voor hem persoonlijk zinvol kan zijn om voor Nederlands een spreekbeurt in elkaar te steken, zal hij daar meer spontaan aan werken en er meer energie in stoppen. Ook hier is er sprake van een middel-doelstructuur (extrinsieke motivatie). De leerling studeert om een bepaald doel, dat hij weliswaar zelf persoonlijk belangrijk vindt, te bereiken.
<i>autonome of welwillende motivatie</i>	Omdat geïdentificeerde regulatie, net als intrinsieke motivatie, gekenmerkt wordt door een gevoel van psychologische vrijheid en keuze, worden deze twee types motivatie vaak samengenomen onder de noemer 'autonome' of 'welwillende' motivatie. In het geval van autonome motivatie hebben leerlingen het gevoel zelf aan de basis te liggen van hun gedrag en zullen ze persoonlijke verantwoordelijkheid opnemen voor hun eigen leerproces.
<i>onderscheid volgens de mate waarin het internalisatieproces succesvol is voltrokken</i>	Merk op dat de drie types extrinsieke motivatie van elkaar kunnen worden onderscheiden afhankelijk van de mate waarin het internalisatieproces succesvol is voltrokken. Terwijl de gedragsregulatie in het geval van externe regulatie helemaal nog niet verinnerlijkt is geworden, is dit gedeeltelijk het geval bij introjectie en helemaal het geval bij identificatie, waardoor het gedrag in dit laatste geval op een vrijwillige wijze wordt uitgevoerd. Wanneer

leerlingen spontaan geboeid zijn door het studiemateriaal, dan hoeven ze de regulatie van hun studiegedrag natuurlijk niet te internaliseren. Hun intrinsieke interesse in het studiemateriaal zorgt ervoor dat ze spontaan gaan studeren. Dit alles wordt ook grafisch weergegeven in *Figuur 1*.

*autonome of
vrijwillige versus
gecontroleerde of
verplichtende
motivatie*

Kortom, de tweedeling intrinsieke versus extrinsieke motivatie is in de motivatieliteratuur vervangen door het onderscheid tussen autonome of vrijwillige en gecontroleerde of verplichtende motivatie. Voor leerkrachten en opvoeders is het belangrijk op te merken dat een gevoel van psychologische vrijheid en zelfbepaling zal worden ervaren wanneer het studiemateriaal als interessant (intrinsieke motivatie) of persoonlijk zinvol (geïdentificeerde regulatie) wordt beoordeeld. Veel minder wenselijk is dat leerlingen zich onder druk gezet voelen. Of die druk zijn oorsprong vindt buiten het individu (externe regulatie) of binnen het individu zelf (geïntrojecteerde regulatie), maakt weinig of geen verschil uit. In wat volgt bespreken we in meer detail de verschillende dynamisch-psychologische processen die worden geactiveerd bij studenten die om autonome dan wel gecontroleerde motieven studeren.

2.3. De psychologische dynamiek achter autonome versus gecontroleerde motivatie

*duurzaamheid van
de gedragsuit-
voering*

Leerkrachten en ouders willen graag dat kinderen op school en thuis een aantal gedragingen spontaan stellen en volhouden, zodat ze niet voortdurend 'achter hun veren moeten zitten'. Ze willen bijvoorbeeld graag dat kinderen fruit leren eten op geregelde tijdstippen en dat ze dit ook spontaan doen als de leerkracht of ouder er niet langer op toeziet. Dit betreft de vraag naar de mate van 'persistentie over tijd' of de 'duurzaamheid' van de gedragsuitvoering.

transfer van gedrag

Daarnaast willen ouders dat kinderen die thuis bepaalde gedragingen aanleren die ook op school zullen uitvoeren. Omgekeerd hopen leerkrachten dat gedrag dat op school gestimuleerd wordt, ook thuis gesteld wordt. Als een school haar leerlingen bijvoorbeeld aanzet tot het recyclen van afval, dan hoopt ze dat kinderen dit ook thuis zullen doen. Dit alles heeft betrekking op de vraag in welke mate aangeleerd gedrag overgeheveld wordt naar een nieuwe situatie die geen verband houdt met de oorspronkelijke situatie waarin het gedrag werd aangeleerd. Technisch wordt dit omschreven als de vraag naar transfer van gedrag.

diepgaand en oppervlakkig leren

Verder streven leerkrachten ernaar het leren en presteren bij kinderen aan te moedigen. Ze willen graag dat kinderen de leerstof goed begrijpen, dat ze verbanden leggen tussen onderdelen en kritisch nadenken. Oppervlakkig vanbuiten leren is voor sommige vakken soms wel een noodzaak, maar daarnaast wordt diepgaand leren en inzicht verwerven ook sterk gestimuleerd. Ten slotte willen ouders en leerkrachten natuurlijk graag dat kinderen zich goed in hun vel voelen, dat ze zich sociaal weten te ontplooiën en tevreden zijn met zichzelf en hun leven.

psychologisch welzijn

In wat volgt, wordt aangegeven waarom en hoe autonome versus gecontroleerde motivatie aan de volgende vier soorten uitkomsten gerelateerd zijn, namelijk de vraag naar 1) volharding of persistentie, 2) transfer, 3) diepgaand en oppervlakkig leren en 4) psychologisch welzijn.

2.3.1. Gecontroleerde motivatie

externe regulatie: gebrekkig behoud en transfer van aangeleerd gedrag

Als een bepaalde activiteit door externe druk wordt uitgevoerd, zal de activiteit maar worden volgehouden zolang de druk aanwezig blijft. Concreet gesteld, een kind zal maar huiswerk maken zolang de ouders het beloven dat het, na het afwerken van het huiswerk, tv mag kijken. Een leerkracht die kinderen die klaar zijn met een lesopdracht toelaat om te gaan spelen op de speelplaats, zal hen maar blijvend kunnen aanmoedigen om verdere opdrachten af te werken indien dergelijke beloningen blijvend worden aangeboden. Zolang een externe contingentie (bv. straf, beloning) gekoppeld wordt aan de uitvoering van een gedrag is de kans reëel dat het gedrag ook effectief wordt uitgevoerd. De belangrijke vraag is echter wat er gebeurt indien de externe contingentie wordt weggenomen. In dat geval zal het gedrag niet langer worden uitgevoerd, omdat de externe gedragscontingentie net de belangrijkste reden was om het gedrag uit te voeren. Dus, externe regulatie resulteert in een gebrekkig behoud van aangeleerd gedrag. Op een analoge manier zal externe regulatie ook niet de transfer van aangeleerd gedrag bevorderen. Als kinderen bij één leerkracht geleerd hebben dat buiten gaan spelen een beloning is voor het afwerken van een klasopdracht, dan zullen ze minder geneigd zijn om hun best te doen voor een opdracht bij een nieuwe leerkracht die geen beloning koppelt aan het afwerken van een klasopdracht. Dit voorbeeld toont aan dat als het studiegedrag door externe elementen wordt afgedwongen in één situatie (bv. bij één leerkracht), leerlingen minder geneigd zullen zijn om dit aangeleerde gedrag ook in een andere situatie te stellen.

geïntrojecteerde regulatie: toenadering-vermijdingconflict

In vergelijking met externe regulatie, zou een geïntrojecteerde regulatie moeten resulteren in het iets langer volhouden van het aangeleerde gedrag en in een sterkere overdracht van het aangeleerde gedrag naar een nieuwe situatie. De gedragsverandering wordt nu immers gestuurd door interne

factoren. De leerling legt zichzelf druk op. Maar het reguleren van het gedrag op basis van schuld- of schaamtegevoelens vergt heel wat mentale energie. Telkens opnieuw moet men zichzelf verplichten om het gedrag uit te voeren. Men bevindt zich in een toenadering-vermijdingconflict, waarbij men de neiging heeft om het opgedragen gedrag uit te voeren om bijvoorbeeld de schuldgevoelens te onderdrukken, maar tezelfdertijd ook de tendens vertoont om het gedrag niet te stellen omdat het niet congruent is met de persoonlijke waarden en interesses. Deze spanningsverhouding zorgt ervoor dat de gedragsuitvoering niet spontaan verloopt, maar heel wat inspanning vergt.

gedrag wordt alleen op korte termijn volgehouden

Interne druk en spanning leiden weliswaar tot het volhouden van het aangeleerde gedrag op korte termijn, maar de kans is gering dat het gedrag ook op lange termijn wordt volgehouden. Op een bepaald ogenblik is de aanwezige energie immers opgeconsumeerd en beschikt men niet meer over de mentale veerkracht om het gedrag blijvend uit te voeren of de gedragsregel blijvend op te volgen. Als een studente bijvoorbeeld studeert omdat ze bang en beschaamd is om haar ouders te ontgoochelen, dan zal ze zichzelf regelmatig onder druk zetten om hard haar best te doen. Omdat dit niet volledig vrijwillig verloopt, zal ze sneller opgeven en bijvoorbeeld naar muziek luisteren in plaats van te studeren.

alleen initiële transfer

Op een analoge manier kan deze interne kritische stem, die een persoon karakteriseert en die een persoon dus (in tegenstelling tot de externe contingenties) meeneemt van de ene situatie naar de andere, ervoor zorgen dat er een initiële transfer optreedt. Maar de kans is gering dat deze transfer zich naar alle nieuwe situaties (blijvend) voordoet. Als een kind bijvoorbeeld fruit eet, omdat het zich anders schuldig zou voelen omdat het zijn gezondheid verwaarloost, dan is de kans kleiner dat het dit gedrag overdraagt naar elke nieuwe situatie. Hetzelfde kind zou er op scoutskamp bijvoorbeeld van 'profiteren' om geen stuk fruit te eten. Het eten van een stuk fruit is voor dit kind immers een karwei die een inspanning vergt en een dergelijke inspanning wil en kan het op kamp niet langer opbrengen.

externe en interne druk ondermijnen leren

Externe en interne druk zullen niet enkel resulteren in een gebrek aan persistentie en transfer, maar ook het leren, presteren en welzijn ondermijnen. Indien leerlingen onder druk studeren, dan zal de aandacht sneller van de taak worden afgeleid. Men is immers gericht op het inlossen van de externe of interne verwachtingen, waardoor men minder geabsorbeerd geraakt in de activiteit en die dus minder grondig doorneemt. Druk kan leren motiveren, maar omdat men de leertaak op een nogal enge en rigide wijze benadert, zal er zich enkel oppervlakkig en niet diepgaand leren voordoen. Het oppervlak-

kig leren is dan het instrument om met de druk om te gaan, bijvoorbeeld om de verwachtingen van anderen in te lossen of om interne schuldgevoelens te voorkomen.

*negatief effect op
welzijn*

Omdat leerlingen die om gecontroleerde motieven studeren, zelf niet helemaal achter het studeren staan, zal gecontroleerde motivatie ten slotte ook een negatief effect hebben op het welzijn. Leerlingen krijgen immers niet de kans om hun eigen waarden en interesses te ontplooiën, wat, vanuit een humanistisch-psychologische benadering (Rogers, 1958), net de voorwaarde vormt voor optimaal welzijn. Druk zal bovendien stress meebrengen, wat eveneens nefast is voor het welbevinden. Ten slotte zal het zelfwaardegevoel van leerlingen die om controlerende redenen studeren, zeer fragiel zijn. Hun zelfwaardegevoel zal immers sterk mee evolueren met de mate waarin ze in staat zijn om de interne of externe verwachtingen in te lossen. Het bereiken van de opgelegde standaarden zal tot opluchting leiden, maar het falen ervan kan aanleiding geven tot het zeer negatief beoordelen van de eigen persoon.

Tal van studies hebben evidentie geboden voor deze predicties. Gecontroleerde motivatie hangt samen met meer uitstelgedrag bij het studeren, sneller afhaken uit een studieprogramma, verminderde concentratie bij het studeren, een gebrek aan diepgaand leren en een verminderd welzijn (zie Reeve, Deci en Ryan, 2004 of Vansteenkiste, Lens et al., 2006 voor een overzicht).

2.3.2. *Autonome motivatie*

*persistentie en
transfer*

Een gedrag uitvoeren om autonome motieven (d.w.z. intrinsieke motieven en motieven waarmee men zich identificeert) vormt een meer stabiele vorm van gedragsregulatie, omdat ze verankerd is in het authentieke zelf. Het uitvoeren van een activiteit zal dan ook geen energie vergen, maar veeleer zelfs energie vrijmaken. Als men de eigen persoonlijke waarden kan realiseren, dan zal men het gevoel hebben zichzelf te ontplooiën en te realiseren. Als leerlingen een studierichting hebben, kunnen kiezen waar ze ten volle achterstaan, dan zal dit hen bij het bijleren over bepaalde topics energie bezorgen in plaats van een inspanning te vergen. Het leerproces verloopt dus moeiteloos. Daarom zullen leerlingen het geleerde gedrag ook blijvend (persistentie) en in nieuwe situaties (transfer) stellen waar autoriteitsfiguren (bv. leerkracht, ouders) niet langer op hun gedrag toezien. Bovendien zullen autonoom gemotiveerde leerlingen constructiever omgaan met negatieve ervaringen (bv. een slechte toets afleggen). Ze beschouwen dit immers als een mogelijkheid om bij te leren en verder te groeien in plaats van als een bedreiging voor hun zelfwaarde, zoals dit bij een geïntrojecteerde

motivatie veeleer het geval is. Negatieve ervaringen zijn dus scharniermomenten om bij te leren en zullen minder snel tot afhaken aanleiding geven bij autonoom gemotiveerde studenten.

*diepgaand leren en
welzijn*

Daarnaast zullen autonoom gemotiveerde studenten sterker opgeslorpt geraken in het studiemateriaal. Dit studiemateriaal sluit immers aan bij hun interesses en persoonlijke waarden, zodat ze meer gefocust en minder afgeleid zijn bij het studeren. Ze zullen de studiestof grondig doornemen gewoon omdat ze voor hen relevant is of hen zelfs intrinsiek boeit. Ten slotte zal autonome motivatie aanleiding geven tot welzijn. Autonoom gemotiveerde studenten doen immers wat ze willen doen, ze hebben het gevoel zichzelf te ontplooiën en ze zullen zich daar goed bij voelen.

Veel studies hebben evidentie geboden voor deze stellingen. Leerlingen die om autonome motieven studeren, zijn meer actief en meer betrokken bij de klas, ze leren meer diepgaand, zijn meer geconcentreerd, ze haken minder snel af en ze voelen zich beter in hun vel (zie Reeve, Deci en Ryan, 2004 of Vansteenkiste, Lens et al., 2006 voor een overzicht).

■ 3. De motivationele impact van de leerkrachtstijl

*houding leerkracht
heeft impact op
motivatie*

De leerkrachtstijl verwijst naar de algemene houding van de leerkracht ten opzichte van zijn lerenden. De interpersoonlijke stijl van de leerkracht in de omgang met zijn leerlingen heeft een grote impact op de kwaliteit van de motivatie van de leerlingen. Leerkrachten kunnen autonome motivatie oproepen door structurerend en autonomieondersteunend op te treden (Reeve, et al., 2004).

3.1. Structuur versus chaos

*structuur
aanbrengen op het
disciplinaire vlak*

Structuur verwijst naar de mate waarin leerlingen een houvast wordt geboden, zodat ze weten wat van hen verwacht wordt en wat ze moeten doen om een bepaald studieresultaat neer te zetten. Leerkrachten kunnen op twee gebieden structuur aanbrengen, namelijk op het disciplinaire vlak en met betrekking het leerproces van leerlingen. Op het disciplinaire vlak verwijst structuur naar de mate waarin leerkrachten duidelijke en consistente regels en verwachtingen opstellen en die ook consequent opvolgen. Zo is het bijvoorbeeld van belang dat een leerkracht duidelijk aangeeft wat zijn/haar verwachtingen zijn naar studenten toe en duidelijke afspraken met hen maakt (bijvoorbeeld over wanneer en hoe ze het woord kunnen vragen tijdens een les of wanneer taken moeten worden ingeleverd).

leerproces
structureren

Leerkrachten kunnen daarnaast het leerproces structureren, zodat leerlingen zich bekwaam en competent voelen om de opgedragen studietaken uit te voeren. In *Tabel 1* worden een aantal meer concrete leerkrachtgedragingen opgesomd die aangeven hoe het leerproces gestructureerd kan worden. Zo kunnen leerkrachten opdrachten in verschillende *stappen opdelen*, zodat leerlingen het gevoel hebben dat de taak haalbaar is en zodat ze weten welke tussenstappen ze beter kunnen doorlopen om het einddoel te bereiken. Verder kunnen leerkrachten leerlingen die vastlopen, *tips geven* zonder hierbij een kant-en-klare oplossing te bieden. Dit geeft leerlingen de kans om zelf de oplossing te ontdekken en zich verder te bekwamen. Verder kunnen leerkrachten leerlingen beter taken aanbieden die ze als *optimaal uitdagend* ervaren, waardoor ze gestimuleerd worden om hun vaardigheden verder te ontwikkelen. Ten slotte kunnen leerkrachten hun leerlingen stimuleren door ze *positieve feedback* te geven en vertrouwen te schenken in hun capaciteiten om een leertaak tot een goed einde te brengen. Verder kunnen ze aangeven aan welke punten leerlingen nog kunnen werken om zich verder te bekwamen. Al deze maatregelen bieden de (onzekere) leerling een houvast en zorgen ervoor dat hij/zij een sterkere mate van controle ervaart over het leerproces.

Tabel 1 : structurerende leerkrachtgedragingen

A. Disciplinair niveau	
1. Verwachtingen duidelijk maken	Mate waarin leerkracht duidelijk communiceert over de regels en normen in de klas
2. Consequent opvolgen van richtlijnen	Mate waarin leerkracht consequent optreedt bij het overtreden van gemaakte afspraken
B. Leerproces	
3. Stappenplan opstellen	Mate waarin leerkracht tussenliggende stappen naar een einddoel aangeeft
4. Positieve feedback geven en schenken van vertrouwen	Aantal keren dat positieve feedback en schouderklopjes worden gegeven
5. Hulp bieden via tips	Aantal keren dat tips (in plaats van oplossingen) worden geboden als leerlingen in moeilijkheden zitten
6. Aangeven van werkpunten	Aangeven op welke manier leerlingen verder kunnen evolueren en zich bekwamen
7. Optimaal uitdagende taken aanbieden	Mate waarin leerkracht oefeningen aanbiedt die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan

3.2. Autonomieondersteuning versus controle

structuur
afdwingen of in
samenspraak
opbouwen

Terwijl structuur versus chaos globaal aangeeft wat leerkrachten van studenten verlangen, geeft de leerkrachtstijl autonomieondersteuning versus controle de wijze aan waarop of hoe deze structuur kan worden aangebracht. Die kan immers op een zeer controlerende manier worden afgedwongen, maar kan ook in samenspraak met de leerlingen worden opgebouwd. Een voorbeeld ter illustratie. Leerkrachten kunnen in het begin van het jaar discipline in de klas aanbrengen in samenspraak met de studenten of ze kunnen die vanuit hun gezagspositie opleggen. Leerlingen hebben vaak zelf creatieve voorstellen om aan te geven hoe iedereen aangemoedigd kan worden om stil te zijn in de les, om zijn/haar taken op tijd in te dienen, enz. Een leerkracht die inspraak toelaat, wordt als autonomieondersteunend omschreven. Zo kunnen leerlingen er bijvoorbeeld zelf voor kiezen om laattijdige leerlingen te bestraffen. Zodra de gedragsregels zijn ingevoerd, moet de leerkracht ze natuurlijk consequent toepassen en uitvoeren. Het consequent opvolgen van de regels is dan een kenmerk van een goed structurende leerkrachtstijl.

autonomieon-
dersteuning : drie
componenten

Autonomieondersteuning refereert globaal naar het bevorderen van welwillend, autonoom functioneren, zodat leerlingen handelen conform hun authentieke persoonlijke interesses en waarden (Soenens, Vansteenkiste et al., in druk). Op deze manier gaan leerlingen op een meer welwillende wijze handelen. Recent onderscheidde Reeve en Yang (2006) drie belangrijke componenten van een autonomieondersteunende leerkrachtstijl, namelijk het identificeren, voeden/ondersteunen en opbouwen van persoonlijke interesses en waarden. Op basis van dit en ander onderzoek werd de inhoud van deze drie componenten gespecificeerd in Tabel 2.

Tabel 2 : autonomieondersteunende leerkrachtgedragingen

A. Identificeren van interesses en persoonlijke waarden		
1	Luistertijd	De totale hoeveelheid tijd die leerkrachten spenderen om aandachtig naar leerlingen te luisteren
2	Spreektijd van leerling	De totale hoeveelheid tijd die leerlingen krijgen om hun mening te geven en te praten
3	Vragen wat studenten wensen	Mate waarin leerkrachten peilen naar de interesses en waarden van leerlingen
4	Empathische uitdrukkingen	Aantal keren dat leerkrachten proberen om zich in te leven in het perspectief van de leerling
B. Voeden van interesses en persoonlijke waarden		
5	Tijd om zelfstandig te werken	Hoeveelheid tijd die leerlingen krijgen om zelfstandig te werken en problemen alleen proberen op te lossen

6	Informationele positieve feedback bieden	Aantal keren dat oprechte en onvoorwaardelijke positieve feedback wordt gegeven (bv. 'dat heb je echt goed gedaan')
7	Informationele wijze van tips geven	De mate waarin tips op een ondersteunende manier worden gegeven als leerlingen in moeilijkheden zitten (bv. 'misschien kun je het eens op deze manier proberen')
8	Informationele wijze van werkpunten aanbieden	De mate waarin werkpunten op een ondersteunende manier worden aangeboden (bv. 'je kunt proberen om dit stuk nog verder uit te werken als het je boeit')
9	Onvoorwaardelijk aanmoedigen	Aantal keren dat leerkracht leerling aanmoedigt om vol te houden (bv. 'komaan, je kunt het')
10	Keuzes aanbieden	Mate waarin leerkrachten keuzes aanbieden zodat leerlingen hun eigen interesses en waarden kunnen realiseren

C. Opbouwen van nieuwe interesses en persoonlijke waarden

11	Aanbieden van een uitleg of rationale	Mate waarin leerkracht een zinvolle en specifieke uitleg geeft voor het uitvoeren van een bepaalde taak of opdracht
----	---------------------------------------	---

identificeren Ten eerste proberen autonomieondersteunende leerkrachten een goed inzicht te krijgen in de interesses en persoonlijke waarden van studenten. Dit betekent dat ze hun innerlijke drijfveren proberen te identificeren. Dit kan op verschillende manieren gebeuren. Zo kunnen leerkrachten op een interactieve wijze lesgeven, waarbij ze zelf veel tijd spenderen om naar de interesses van de leerlingen te peilen. Ze kunnen de leerlingen vaak aan het woord laten om blijk te geven van hun eigen interesses. Leerkrachten kunnen ook direct peilen naar de innerlijke drijfveren van leerlingen om zo te weten te komen wat leerlingen willen leren en doen, zodat ze in hun lessen daarbij kunnen aansluiten. Ten slotte kunnen ze ook proberen empathisch mee te leven met wat er in hun leerlingen omgaat. Dit alles zal ervoor zorgen dat de leerlingen zich gerespecteerd voelen. Er wordt immers naar hen geluisterd en er wordt met hun mening rekening gehouden.

voeden Naast het identificeren van persoonlijke interesses en waarden proberen autonomieondersteunende leerkrachten die ook te voeden. Dit kunnen ze doen door tijd te voorzien om de leerlingen op hun eigen manier een probleem te laten oplossen. Als leerlingen de kans krijgen om te experimenteren en nieuwe dingen te ontdekken, zullen ze meer intrinsiek geboeid blijven in de studiestof. Het voeden van bestaande interesses kan verder gebeuren via het aanbieden van keuzemogelijkheden, zodat leerlingen hun eigen interesses en waarden kunnen realiseren. Zo zou een leerkracht wiskunde die in het laatste jaar van het secundair onderwijs lessen statistiek verzorgt, leerlingen diverse vraagstukken kunnen aanbieden (uit het do-

mein van de psychologie, de biologie en de sociologie) waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Een leraar kan voor een boekbespreking een lijst van titels opgeven en de leerlingen laten kiezen welk van die boeken hij/zij wenst te bespreken. Een dergelijke inspraak creëert medeverantwoordelijkheid, omdat de leerkracht aansluit bij de interesses, voorkeuren en doelstellingen van zijn leerlingen.

opbouwen Een derde component van een autonomieondersteunende leerkrachtstijl omvat het opbouwen van nieuwe innerlijke drijfveren. Dit is niet onbelangrijk, want leerkrachten moeten ook regels en discipline in de klas invoeren en ze moeten soms oninteressante stukken studiemateriaal bespreken, waartoe de leerlingen zich niet spontaan aangetrokken voelen. Het is dan ook belangrijk dat deze regels en het oninteressante studiemateriaal goed gemotiveerd worden, dit wil zeggen dat leerkrachten een zinvolle, realistische en concrete uitleg geven waarom de regel wordt geïntroduceerd of waarom de leerstof toch de aandacht van zijn/haar leerlingen verdient. Het geven van redenen zorgt ervoor dat leerlingen zich gaan identificeren met het betreffende stuk leerstof of met de regel, zodat die verinnerlijkt worden.

controleerende leerkrachten In tegenstelling tot autonomieondersteunende leerkrachten zullen controleerende leerkrachten een leerkrachtgecentreerd curriculum proberen te bewerkstelligen. Ze hebben een bepaalde eigen agenda voor ogen en willen die kost wat kost aan de leerlingen opleggen. In Tabel 3 staan tal van gedragingen die een controleerende leerkracht typeren. Ook hier kunnen twee grotere componenten onderscheiden worden (Reeve en Yang, 2006), namelijk het stellen van controleerende gedragingen en het hanteren van een controleerende taal.

Tabel 3 : controleerende leerkrachtgedragingen

A. Controleerende gedragingen		
1	Oplossingen zonder meer tonen	Mate waarin de leerkracht de oplossingen aanbiedt zonder de student die zelf te laten ontdekken of zonder hem/haar de kans te geven die grondig te analyseren
2	Kritiek geven	Mate waarin leerkracht kritiek geeft op student omdat die niet handelt zoals dit van hem wordt verwacht (bv. 'neen, neen, dit is niet hoe je het hoort te doen')
3	Nadruk leggen op uitslagen	Mate waarin de leerkracht sterk de nadruk legt op het behalen van goede examenresultaten
B. Controleerende taal		
4	Bevelen geven	Mate waarin leerkracht leerlingen beveelt (bv. 'Ga nu over naar de volgende oefening')
5	'Moet'-statements	

6	Controlerende vragen	Mate waarin leerkracht controlerende taal hanteert (bv. 'je moet', 'ik verwacht', 'je hoort')
7	Controlerende aanmoedigingen	Mate waarin leerkracht vragen stelt met een dwingende toon (bv. 'kun je het (eindelijk eens) tonen zoals ik dit van jou verwacht?'; 'kun je het doen zoals ik het voordeed?')
8	Controlerende wijze van tips geven	Dwingende manier om aanmoedigingen aan te bieden (bv. 'iedereen verwacht dat je deze taak aankan')
9	Voorwaardelijke positieve feedback	Dwingende manier van tips geven (bv. 'je zou het beter zo eens proberen op te lossen')
10	Voorwaardelijke positieve feedback	Mate waarin leerkracht enkel positieve feedback geeft als leerling beantwoordt aan de verwachtingen (bv. 'goed zo, dit is net wat ik van je verwacht')
11	Controlerende wijze van werkpunten aangeven	Mate waarin leerkracht op een dwingende wijze aangeeft aan welke punten nog moet worden gewerkt (bv. 'ik verwacht dat dit stuk sterk herwerkt wordt')
12	Schuldinducerende taal	Mate waarin leerkracht inspeelt op schuld- en schaamtegevoelens om leerlingen te stimuleren (bv. 'ik ben echt ontgoocheld dat jullie niet 50 minuten lang stil kunnen zijn en opletten')
13	Zelfwaarde gerelateerde statements	Mate waarin leerkracht leerlingen onder druk zet door te appelleren aan hun zelfwaardegevoel (bv. 'leerlingen van jullie leeftijd zouden deze oefening nu toch al moeten kunnen')
14	Deadline statements	Mate waarin leerkracht leerlingen onder druk zet om een bepaalde deadline te halen (bv. 'jullie moeten deze taak tegen het einde van de les hebben afgevoerd')

controlerende gedragingen Controlerende leerkrachten zullen bijvoorbeeld direct aan leerlingen tonen hoe een taak of opdracht moet worden opgelost, zodat ze geen kans krijgen om te experimenteren. Ze zullen kritiek geven wanneer leerlingen de doelstellingen van de leerkracht niet opvolgen en ze zullen maar op een voorwaardelijke wijze positieve feedback geven. Dit laatste betekent dat leerkrachten maar een schouderklopje zullen geven indien leerlingen beantwoorden aan de verwachtingen van de leerkracht. Hierdoor dwingen leerkrachten leerlingen om de door hen uitgestippelde wegen en oplossingen te volgen en laten ze weinig ruimte voor een eigen inbreng en creativiteit. Als ze dan al tips geven bij het oplossen van bepaalde oefeningen, zullen ze die veeleer met een kritische ondertoon geven, bijvoorbeeld door te stellen "dat de leerlingen het eens moeten proberen zoals hij/zij het hem of haar heeft voorgedaan". Verder zullen ze sturend controlerend optreden door de klemtoon te leggen op het halen van goede punten veeleer dan het bijleren en onder de knie krijgen van het nieuwe studiemateriaal. De aandacht van

de leerlingen wordt bijvoorbeeld getrokken door aan de leerlingen te vertellen dat “ze tijdens deze les maar beter kunnen opletten, want dat er op het examen zeker vragen uit dit lesonderdeel zullen komen”.

controleerende en
dwingende taal

Het sturende optreden zal vaak gepaard gaan met het gebruik van een controleerende en dwingende taal. Zo zullen controleerende leerkrachten snel leerlingen bevelen om iets van hen gedaan te krijgen. Ze zullen hen met een dwingende taal aanspreken (bv. “je moet”; “ik verwacht”) en op een dwingende manier vragen stellen (bv. “Wanneer ga je nu eindelijk eens doen wat ik jullie opgedragen heb?”), zodat de leerlingen geen andere keuze hebben dan te doen wat de leerkracht heeft opgelegd. Ze kunnen falende leerlingen ook met gevoelens van schuld en schaamte beladen, wat hen niet enkel onder druk zet, maar hen ook een gevoel van onbekwaamheid bezorgt. Verder zullen controleerende leerkrachten het zelfwaardegevoel van leerlingen op het spel zetten. Dit alles gebeurt vaak op een subtiele, manipulatieve wijze, bijvoorbeeld wanneer een leerkracht stelt: “Aangezien we al veel van dergelijke oefeningen hebben gezien, zouden jullie in staat moeten zijn om die nu op te lossen”. Dergelijke uitspraken drijven de druk op, omdat leerlingen zich slecht en onbekwaam zullen voelen indien ze de oefeningen toch nog niet correct kunnen oplossen. Controleerende leerkrachten zullen ten slotte vaak verwijzen naar deadlines die door de leerlingen gehaald moeten worden in een poging om hen te stimuleren om harder te werken. Het negatieve effect van deadlines zal verminderd worden indien leerlingen inspraak krijgen om ze vast te leggen of indien ze ver genoeg in de tijd liggen zodat de leerling toch nog zelf kan beslissen wanneer hij of zij de opgegeven taak (bv. een boekbespreking) wil uitvoeren.

motivatie op korte
termijn

Een dergelijke controleerende leerkracht stijl, die weliswaar motiverend is, brengt enkel op korte termijn veranderingen mee. Omdat het gedrag van leerlingen gedicteerd wordt, zullen ze echter maar oppervlakkig de leerstof doornemen en slechts kortstondig het aangeleerde gedrag volhouden.

3.3. De ideale leerkrachtstijl: autonomieondersteunende structuur

autonomieonder-
steuning betekent
geen chaos

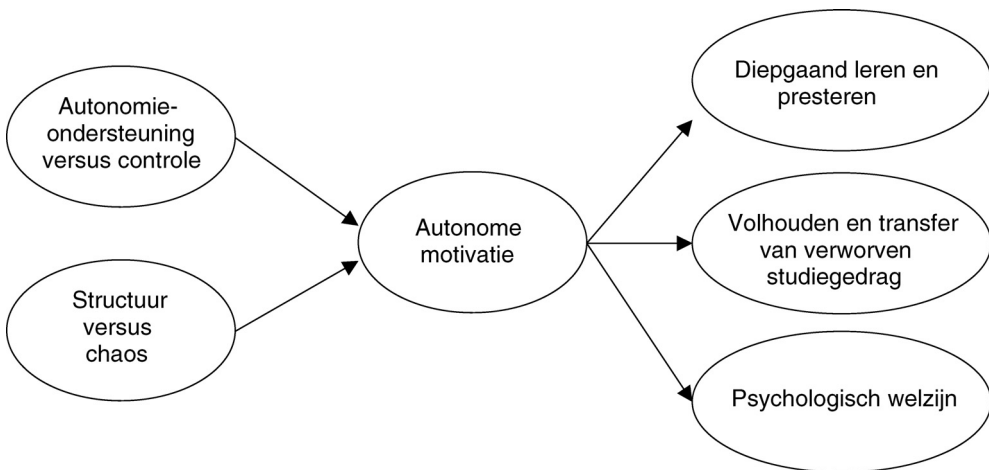
Het is belangrijk om de begrippen structuur versus chaos te onderscheiden van de begrippen autonomieondersteuning versus controle. Sommige auteurs en leerkrachten verwarren immers autonomieondersteuning met een chaotische klascontext of met een *laissez-faire* klimaat. Uit het voorgaande blijkt dat binnen de zelfdeterminatietheorie deze beide leerkrachtstijlen echter van elkaar worden onderscheiden (Reeve et al., 2004; Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, Goossens en Dochy, in druk). Het bevorderen van autonoom of welwillend functioneren betekent immers niet dat leerlingen heer en meester worden over zichzelf en de klas. Autonomieonder-

steuning staat niet gelijk met het aanbieden van ongebreidelde vrijheid, zodat leerlingen kunnen doen wat ze wensen te doen omdat er toch geen regels en normen zijn. Een complete vrijheid en een gebrek aan regels, discipline en normen in een klas worden in de zelfdeterminatietheorie gezien als een uitdrukking van een gebrek aan *structuur*.

*autonomieonder-
steuning én
structuur*

De uitdaging voor de leerkrachten is dan ook om te streven naar een combinatie van autonomieondersteuning met structuur. De leerkracht biologie bijvoorbeeld die ervoor opteert om thema's te laten onderzoeken en te laten bespreken door de leerlingen voor de hele klas waarbij ze de kans krijgen te kiezen welk onderwerp ze behandelen en hoe ze hun spreekbeurt aanpakken, gaat autonomieondersteunend te werk. Maar indien deze leerkracht de leerlingen laat doen en geen lijst geeft van mogelijke thema's, zullen de leerlingen verdrinken in de chaos, omdat de opdracht te weinig gestructureerd is. Ze voelen zich hierdoor niet bekwaam om de opdracht tot een goed einde te brengen en zullen de leertaak dan ook niet als boeiend, maar veeleer als belastend ervaren. Dus zowel structuur als autonomieondersteuning zijn noodzakelijk om de autonome motivatie van leerlingen te verhogen. Dit wordt schematisch weergegeven in *Figuur 2*.

Figuur 2 : schematisch overzicht van optimaal leerproces



■ 4. Besluit

Leerkrachten kunnen ernaar streven om leerlingen autonoom te motiveren. Een dergelijke motivatie houdt in dat ze gedragingen en taken uitvoeren op een 'welwillende', zelfgekozen wijze. Leerkrachten kunnen de autonome

motivatie bevorderen door autonomieondersteuning aan te bieden in combinatie met structuur. Dit is een hele uitdaging die veel creativiteit vergt, maar het is wel de moeite waard als men denkt aan de positieve gevolgen op het gedrag van de leerlingen in de klas, op hun leren en presteren en hun algemeen welzijn.

■ 5. Literatuur

- deCharms, R., *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*, New York, Academic Press, 1968.
- Deci, E.L., Koestner, R. en Ryan, R.M., *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*, in *Psychological Bulletin*, 1999, nr. 25, p. 627-668.
- Deci, E.L. en Ryan, R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 1985.
- Deci, E.L. en Ryan, R.M., *The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, in *Psychological Inquiry*, 2000, nr. 11, p. 227-268.
- Lens, W. en Depreeuw, E., *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: tussen kunnen en moeten staat willen*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, 1998.
- Reeve, J., Deci, E.L. en Ryan, R.M., *Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*, in McInerney, D.M. en Van Etten, S. (eds.), *Big theories revisited*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2004, p. 31-60.
- Reeve, J. en Jang, H., *What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity*, in *Journal of Educational Psychology*, 2006, nr. 98, p. 209-218.
- Ryan, R.M. en Deci, E.L., *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, in *Contemporary Educational Psychology*, 2000, nr. 25, p. 54-67.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., Goossens, L. en Dochy, F., *Een conceptuele en empirische analyse van leerkrachtstijlen vanuit theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen en de zelfdeterminatietheorie*, in *Pedagogische Studiën*, in druk.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B. en Goossens, L., *Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment*, in *Personality and Individual Differences*, 2005, nr. 38, p. 487-498.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Beyers, W., Goossens, L. en Ryan, R.M., *Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning*, in *Developmental Psychology*, in druk.
- Vansteenkiste, M., *Belonen, straffen, Big Brother, of aanleren? Het controlerende verkeersbeleid in vraag gesteld vanuit een motivationele analyse*, in *Verkeersspecialist*, 2003, nr. 94, p. 15-18.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. en Deci, E.L., *Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation*, in *Educational Psychologist*, 2006, nr. 41, p. 19-31.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. en Lens, W., *Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomieondersteunend versus controlerend schoolklimaat*, in *Caleidoscoop*, 2005, nr. 17, p. 18-25.
- White, R.W., *Motivation reconsidered: The concept of competence*, in *Psychological Review*, 1959, nr. 66, p. 297-333.

