



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Motivatie en het motiveren van leerlingen

Hornstra, L.; van der Veen, I.; Peetsma, T.

**Publication date**

2014

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Hornstra, L., van der Veen, I., & Peetsma, T. (2014). Motivatie en het motiveren van leerlingen. In I. van der Veen, D. Weijers, L. Dijkers, L. Hornstra, & T. Peetsma (Eds.), *Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond* (pp. 13-19). Kohnstamm Instituut. <https://www.kohnstammstituut.nl/assets/ki924.pdf>

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## 1 Motivatie en het motiveren van leerlingen (Lisette Hornstra, Ineke van der Veen & Thea Peetsma)

In het onderwijs wordt vaak gesproken over motivatie. Iedere docent weet wel een voorbeeld te noemen van een leerling die in zijn of haar ogen gemotiveerd of ongemotiveerd is, maar vaak is de vraag wat motivatie is lastiger te beantwoorden. Motivatie is een complex begrip waar verschillende theoretische benaderingen van zijn en waar verschillende deelaspecten onder vallen. Bij deze studie is uitgegaan van twee leidende theorieën over motivatie: de Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) en de Achievement Goal Theory (Maehr & Midgley, 1991; 1996; Maehr & Zusho, 2009). In dit hoofdstuk zal besproken worden wat in deze theorieën verstaan wordt onder motivatie en vervolgens welke instructiewijzen vanuit deze theorieën bijdragen aan de motivatie van leerlingen. Tenslotte zal verder ingegaan worden op verschillen tussen leerlingen.

### **Wat is motivatie?**

“Finn is een enthousiaste en leergierige leerling, maar biologie vindt hij maar saai en nutteloos. Hij wil wel graag een hoog cijfer voor zijn toets halen vanwege de loting voor zijn vervolgstudie.” “Thomas heeft moeite met wiskunde en geeft het snel op als het niet lukt. Thuis kan hij zich er niet toe zetten om aan zijn huiswerk te beginnen.” “Nadia is goed in Engels, maar tijdens de lessen kletst ze vaak liever met haar vriendinnen.” Deze voorbeelden hebben allen te maken met de motivatie van leerlingen, maar gaan over verschillende deelaspecten van motivatie. In verschillende motivatietheorieën worden motieven van leerlingen om te leren als belangrijke categorie genoemd. Echter, welke motieven (doelen en waarden) leerlingen het meest nastreven hangt onder meer af van de mate waarin leerlingen inschatten dat een motief

voor hen haalbaar is. In de verschillende theorieën is er daarom overeenstemming dat de verwachtingen van leerlingen een tweede deelaspect van motivatie vormen (Pintrich, 2003). Hierbij gaat om de vraag of leerlingen het gevoel hebben in staat te zijn hun schooltaken succesvol te kunnen uitvoeren, oftewel hun cognitief zelfvertrouwen of competentiebeleving. Een derde belangrijk aspect van motivatie vormt het gemotiveerde gedrag van leerlingen. Hieronder wordt hun inzet verstaan, oftewel hoe hard ze werken in aan hun schooltaken of huiswerk. Het voorbeeld van Nadia die niet aan haar schooltaken werkt betreft het deelaspect gemotiveerd gedrag. Vaak komt gemotiveerd gedrag voort uit zowel de doelen en waarden als de verwachtingen van leerlingen. De eerste twee deelaspecten staan centraal in deze rapportage en worden hieronder toegelicht.

### *Doelen en waarden*

De doelen en waarden hebben betrekking op de redenen waarom leerlingen leren. In de Achievement Goal Theory (AGT) wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen leerdoelen en prestatiedoelen. Bij leerdoelen zijn leerlingen gericht op het leren zelf, op het ontwikkelen van competentie, dus op doelen inherent aan de taak, terwijl het bij prestatiedoelen gaat om presteren in vergelijking met anderen. Finn vindt biologie maar saai en is dus in mindere mate op het verbeteren van zijn competentie in dit vak gericht. Toch leert hij wel hard en dit kan komen omdat hij wel prestatiedoelen heeft. Er zijn twee soorten prestatiedoelen te onderscheiden. Prestatie-toenaderingsdoelen betreffen doelen waarbij een leerling graag zijn of haar competentie aan anderen laat zien. Dit houdt in dat een leerling graag hoge cijfers haalt, als eerste klaar wil zijn en graag het antwoord op een vraag wil geven in de klas. Bij prestatievermijdingsdoelen daarentegen wil een leerling vermijden dat hij of zij minder slim lijkt dan anderen. Een leerling met prestatievermijdingsdoelen werkt aan schooltaken, omdat hij of zij bang is om dom te lijken en om fouten te maken in het bijzijn van anderen. Het hanteren van leerdoelen houdt verband met hogere prestaties, terwijl prestatiedoelen vaker in verband zijn gebracht met minder goede inzet en prestaties (o.a. Pintrich, 2000). Overigens is wel gevonden dat het hanteren van prestatietoenaderingsdoelen in combinatie met leerdoelen zelfs beter kan zijn dan het hanteren van alleen leerdoelen (Van der Veen & Peetsma, 2009). In het geval van Finn is het dus niet per se negatief dat hij leert voor een hoog cijfer,

maar zouden zijn prestaties mogelijk nog beter zijn als hij naast prestatiedoelen ook leerdoelen zou hanteren.

Een enigszins vergelijkbaar onderscheid in motieven wordt in Self-Determination Theory (SDT) gemaakt tussen intrinsieke of extrinsieke motivatie. Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer leerlingen leren voor een beloning of omdat dit door anderen van hen verwacht wordt. Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd wanneer de activiteit als leuk of plezierig wordt ervaren. Hierbij gaat het om intrinsieke redenen. Echter, binnen SDT wordt niet alleen strikt uitgegaan van het onderscheid tussen intrinsiek en extrinsiek. Er worden ook gradaties tussen deze twee vormen van motivatie aangebracht. Wanneer leerlingen hun best doen op school omdat zij het belang of nut inzien van een activiteit, een specifiek vak, of van hun opleiding als geheel en niet omdat ze het leuk of interessant vinden, dan is er geen sprake van intrinsieke motivatie, maar ook niet van dwang of een beloning. Belang (binnen SDT ook wel aangeduid als geïdentificeerde motivatie) wordt daarom binnen SDT gepositioneerd tussen volledig intrinsieke en extrinsieke motivatie. Overigens maakt SDT nog verder onderscheid binnen deze vormen van motivatie, maar gezien de beperkte literatuur wat betreft de andere vormen, beperken we ons hier tot het beschrijven van deze drie vormen. Onderzoek laat zien dat intrinsieke motivatie en belang in hogere mate bijdragen aan de prestaties van leerlingen dan extrinsieke motivatie (Hayenga & Corpus, 2010).

### *Verwachtingen*

Naast doelen en waarden vormen verwachtingen – ofwel ‘gevoel van competentie’ – een belangrijke categorie van de aspecten van motivatie. Uit het voorbeeld van Thomas blijkt niet of hij leerdoelen of prestatiedoelen hanteert. Ook blijkt niet of hij intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is. Wel blijkt dat hij minder inzet toont bij wiskunde omdat zijn verwachting is dat het hem toch niet gaat lukken. Omdat verwachtingen van leerlingen zeer bepalend zijn voor hun uiteindelijke gemotiveerde gedrag vormen zij ook een belangrijke component van motivatie. SDT beschrijft dat het gevoel competent te zijn een belangrijke voorwaarde voor motivatie is.

Binnen de categorie verwachtingen wordt onderscheid gemaakt tussen academisch zelfconcept en cognitief zelfvertrouwen (‘self-efficacy’) (Bong & Skaalvik, 2003). Bij zelfconcept gaat het om het antwoord op de vraag hoe goed een leerling denkt te zijn in een bepaald vak of op school. Cognitief

zelfvertrouwen is een nauw verwant begrip, maar betreft de vraag in hoeverre een leerling denkt in staat te zijn de benodigde gedragingen uit te kunnen voeren om een taak succesvol te verrichten. Met zelfvertrouwen gaat het dus meer om het gevoel van controle dat een leerling denkt te hebben over zijn eigen gedragingen.

### Samenvattend

Motivatie omvat doelen en waarden en verwachtingen. Deze kunnen leiden tot gemotiveerd gedrag.

Alle hierboven besproken deelaspecten zijn in tabel 1.1 samengevat. Om de aspecten verder toe te lichten staat bij elk concept een voorbeeld van een vraag uit een vragenlijst waarmee dit concept gemeten kan worden.

**Tabel 1.1** De in dit rapport onderscheiden deelaspecten van motivatie

| Begrip                             | Betekenis  | Voorbeelditem  |
|------------------------------------|--|--|
| <b>Leerdoelen (AGT)</b>            | Een leerling wil de leerstof onder de knie krijgen   | <i>Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen.</i>   |
| <b>Prestatiedoelen (AGT)</b>       | Een leerling wil laten zien dat hij/zij beter is dan anderen (toenaderingsdoel)<br><br>Een leerling tracht te voorkomen dat anderen zijn/haar mindere kennis of vaardigheid opmerken (vermijdingsdoel) | <i>Wanneer ik een hoger cijfer haal met rekenen dan de meeste klasgenoten, vind ik dat leuk. (toenaderingsdoel)<br/>Ik ben tijdens de les bang dat andere leerlingen zullen merken dat ik iets niet begrijp. (vermijdingsdoel)</i> |
| <b>Intrinsieke motivatie (SDT)</b> | Een leerling leert omwille van interesse en plezier in de stof zelf  | <i>Ik vind het leuk om te werken aan taal.</i>   |
| <b>Belang van onderwijs (SDT)</b>  | Een leerling leert omdat hij/zij het belang van het leren inziet   | <i>Ik maak mijn huiswerk, omdat ik dit belangrijk vind voor mijn verdere schoolloopbaan.</i>   |
| <b>Extrinsieke motivatie (SDT)</b> | Een leerling leert, omdat het moet van anderen of voor een beloning.   | <i>Ik doe mijn best op school, omdat dit moet van mijn leerkracht.</i>   |
| <b>Cognitief zelfvertrouwen</b>    | Een leerling vertrouwt erop dat hij/zij een goed resultaat kan halen als het erop aankomt.   | <i>Ik kan zelfs de moeilijkste opgaven maken als ik mijn best doe.</i>   |
| <b>Academisch zelfconcept</b>      | Een leerling meent goed in leren of een vak te zijn  | <i>Ik ben goed in scheikunde.</i>  |

## **Wijze van lesgeven**

Zowel SDT als AGT hebben veronderstellingen over instructiewijzen die de motivatie van leerlingen verhogen. Binnen SDT hebben we ons specifiek gericht op autonomie-ondersteuning, wat als een basisbehoefte van leerlingen wordt beschouwd. SDT benadrukt dat leerlingen behoefte hebben zelf hun gedrag te sturen en daarmee behoefte hebben aan autonomie. Wanneer de autonomiebeleving van leerlingen wordt versterkt, is te verwachten dat er sprake is van een stimulering van intrinsieke motivatie. Docenten die autonomie ondersteunen houden rekening met gevoelens en opvattingen van leerlingen, geven informatie en keuzes, terwijl ze weinig controle en druk uitoefenen (Reeve, 2009). Kernaspecten van autonomie-ondersteuning zijn: het geven van betekenisvolle uitleg, het gebruiken van niet-dwingende taal, het bieden van keuzes en zich kunnen verplaatsen in de leerling (rekening houden met zijn/haar gevoelens) (Su & Reeve, 2011). Zo luisteren autonomie-ondersteunende docenten vaak naar de leerling, geven ze gelegenheid aan leerlingen om voor zichzelf te werken, laten leerlingen aan het woord en geven complimentjes en aanmoediging, terwijl docenten met controlerend instructiegedrag zelf veel aan het woord zijn, kant-en-klare oplossingen geven in plaats van hints, en vooral kritiek of bevelen geven (Reeve & Jang, 2006). Bij autonomie-ondersteuning worden de intrinsieke motivatie, persoonlijke interesses en doelen van leerlingen bevorderd. Wanneer de autonomiebeleving van leerlingen wordt versterkt, is dus te verwachten dat er sprake is van een stimulering van intrinsieke motivatie en leerdoelen. Eveneens draagt het ervaren van meer autonomie-ondersteuning bij aan meer inzet en betere prestaties van leerlingen (Deci & Ryan, 2000). Een autonomie-ondersteunende docent zal bijvoorbeeld tegen Nadia zeggen, die tijdens de les graag met haar vriendinnen kletst: “Ik merk dat je het gezellig hebt en het is ook belangrijk dat je het leuk hebt op school. Maar nu wil ik graag verder met mijn les en vraag ik je rustig te luisteren”. En tegen Finn die biologie maar saai en nutteloos vindt, zou een autonomie-ondersteunende docent voorbeelden kunnen geven uit het dagelijks leven die het interessant maken om meer te weten te komen over biologie.

AGT onderscheidt instructiewijzen die verschillen in de mate waarin ze gericht zijn op prestaties of de individuele vooruitgang van leerlingen (o.a., Maehr & Midgley, 1991; 1996). In een prestatiegerichte klas worden prestaties van leerlingen onderling vergeleken en worden hoge cijfers beloond. Daarentegen kunnen prestaties ook beoordeeld worden op basis van getoonde inzet en de

mate waarin een leerling vooruit is gegaan ten opzichte van zijn of haar eerdere prestaties. Dit wordt een leergerichte aanpak genoemd. Onderzoek heeft laten zien dat klassen waarin inzet en individuele vooruitgang benadrukt worden tot betere prestaties en minder vermijdingsgedrag leiden dan prestatiegerichte klassen (Maehr & Zusho, 2009). Een docent die Thomas wil motiveren die niet goed in wiskunde is, zou dit dus het beste kunnen doen door hem te wijzen op zijn vooruitgang ten opzichte van een eerder moment. Dat is beter dan een vergelijking te maken met de andere leerlingen in de klas die in de meeste gevallen betere prestaties hebben dan Thomas.

### **Verschillen tussen groepen leerlingen**

Hoewel over het algemeen positieve effecten gevonden worden van autonomie-ondersteuning en een niet-prestatiegerichte aanpak, zijn er aanwijzingen dat niet alle leerlingen in dezelfde mate hiervan profiteren. Zo lijkt autonomie-ondersteuning meer te passen bij westerse individualistische waarden dan bij niet-westerse collectivistische waarden. Bovendien doet een autonomie-ondersteunende aanpak een groter beroep op de verbale en metacognitieve vaardigheden van leerlingen, waardoor allochtone leerlingen, leerlingen met een lage SES en laagpresterende leerlingen hier mogelijk minder van profiteren. Verschillen zijn eveneens te verwachten in de mate waarin leerlingen baat hebben bij een niet-prestatiegerichte aanpak. Voor laagpresterende leerlingen kan een grote nadruk op prestaties hun zelfvertrouwen ondermijnen. Onderzoek naar de vraag of de effectiviteit van de aanpak die docenten hanteren inderdaad afhangt van achtergrondkenmerken van leerlingen is in dit rapport systematisch samengebracht. Er is hierbij gekeken naar verschillen tussen:

- Leerlingen met verschillende sociaal-economische status
- Leerlingen met verschillende etnische achtergronden
- Laag- en hoogpresterende leerlingen

Daarnaast is gekeken in hoeverre de aanpak van docenten ook daadwerkelijk afhangt van de kenmerken van hun leerlingpopulatie. Docenten met een zwakkere leerlingpopulatie kiezen bijvoorbeeld vaker voor een controlerende en minder autonomie-ondersteunende aanpak. Dit kan enerzijds een adaptieve aanpak zijn waarbij docenten aansluiten bij verschillen in behoeften tussen leerlingen, maar anderzijds bestaat de mogelijkheid dat docenten hun aanpak baseren op vooroordelen ten opzichte van groepen leerlingen (Rosenthal, 1994;

Tenenbaum & Ruck, 2007, Van den Bergh e.a., 2010) en kiezen voor een aanpak waar niet alle leerlingen even sterk van profiteren. Dit draagt het risico met zich mee dat bestaande verschillen tussen groepen leerlingen juist vergroot worden. Het is daarom van belang om in kaart te brengen in hoeverre docenten hun wijze van lesgeven aanpassen aan hun leerlingpopulatie, maar ook om inzicht te krijgen in welke instructievormen daadwerkelijk effectief blijken voor verschillende groepen leerlingen.