
Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht

Eline Sierens
Katholieke Universiteit Leuven

Maarten Vansteenkiste
Universiteit Gent

1. Inleiding
 2. Autonome en gecontroleerde motivatie: willen en moeten studeren
 3. Motivatieprofielen en leeruitkomsten
 4. Motivatieprofielen en voorkomen
 5. Motivatieprofielen en de praktijk
 - 5.1. Motivatieprofielen en onderwijsstijl
 - 5.2. Motivatie in kaart gebracht
 6. Besluit: wanneer 'meer minder betekent'
 7. Literatuur
- Bijlage
Noot

Krachtlijnen

In de onderwijspraktijk stelt men vaak: “Hoe meer leerlingen¹ gemotiveerd zijn, hoe beter”. Deze uitspraak getuigt van een kwantitatieve visie op motivatie. De kwalitatieve visie, zoals o.a. vertegenwoordigd door de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000), daarentegen, beklemtoont dat meer motivatie niet noodzakelijk gerelateerd is aan betere leeruitkomsten. In deze benadering telt naast de *hoeveelheid* motivatie ook het soort motivatie, waarbij gecontroleerde of verplichtende motivatie wordt onderscheiden van autonome of welwillende motivatie. Gebaseerd op deze twee soorten motivatie geeft recent onderzoek aan dat er bij leerlingen vier verschillende motivatieprofielen onderscheiden kunnen worden. Leerlingen die tot deze motivatieprofielen behoren, vertonen een verschillend leer- en prestatieprofiel en ze percipiëren de onderwijsstijl van hun leerkrachten anders. Specifiek wordt vastgesteld dat de kwalitatief goed gemotiveerde leerlingen, die hoog scoren op autonome motivatie en laag op gecontroleerde motivatie, het meest optimale leer- en prestatiepatroon vertonen en hun leerkrachten als meest behoefteondersteunend ervaren in vergelijking met de andere motivatieprofielen. De bevindingen liggen volledig in de lijn van de kwalitatieve visie op motivatie en spreken de kwantitatieve visie veeleer tegen. Praktische implicaties van de bevindingen worden uitgebreid besproken.

■ 1. Inleiding

verschillende
motivatieprofielen

Waarom letten leerlingen op in de les? Waarom maken ze hun huiswerk en studeren ze voor hun examens? Leerlingen zetten zich in voor hun studies om zeer diverse redenen. Zo kunnen leerlingen studeren omdat ze oprecht geïnteresseerd zijn in de leerstof, omdat ze zich schuldig zouden voelen indien ze het niet zouden doen of omdat anderen (bv. leerkrachten en ouders) hen hiertoe dwingen. Toch zijn welbepaalde redenen bij sommige leerlingen meer dominant, terwijl andere redenen de bovenhand halen bij andere leerlingen. Zo zullen sommige leerlingen vooral studeren, omdat ze het belang ervan inzien voor hun toekomst. Het kan zijn dat ze ook studeren omdat ze hiertoe verplicht worden door hun ouders, maar deze druk om te studeren is ondergeschikt aan de hoofdreden “studeren met het oog op een latere professionele loopbaan”. Andere leerlingen studeren in de eerste plaats omdat ze pas trots kunnen zijn op zichzelf als ze goede punten halen en de schaamte van een slecht rapport willen vermijden. In de tweede plaats komt dan bv. het studieplezier. Deze voorbeelden tonen aan dat leerlingen gekenmerkt worden door verschillende motivatieprofielen.

onderwijs optima-
liseren op basis van
motivatieprofielen

Tot nog toe werd in de motivatieliteratuur slechts in geringe mate aandacht geschonken aan welke motivatieprofielen, en dus types leerlingen, er kunnen onderscheiden worden (bv. Liu, Wang, Tan, Koh & Ee, 2009; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Sénécal, 2007). Voor de praktijk van onderwijs en leerlingenbegeleiding lijkt dit echter nuttig. Veel mensen in de praktijk hebben immers bepaalde types leerlingen (bv. de luie en ongemotiveerde leerling, de perfectionistische leerling, de opportunistische leerling, etc.) voor ogen als ze over motivatie spreken. Die verschillende types leerlingen met hun eigen karakteristieke motivatieprofiel kunnen dan met elkaar vergeleken worden: welke groep zal het meest zelfsturend leren? Wie presteert het best? Welke leerlingen ervaren hun leerkrachten als het meest ondersteunend en betrokken? Op basis van de kennis van wat optimale en minder optimale motivatieprofielen zijn en van de percentages leerlingen die tot een bepaald motivatieprofiel behoren, kunnen onderwijs- en begeleidingspraktijken geoptimaliseerd worden en kunnen eventueel interventies opgezet worden.

kwantitatieve
versus kwalitatieve
visie

Bij dit alles dient de vraag beantwoord te worden of groepen leerlingen die *meer* gemotiveerd zijn, noodzakelijk beter functioneren op school in vergelijking met groepen die *minder* gemotiveerd zijn, maar een ander soort motivatie om te studeren vertonen. Vanuit de onderwijspraktijk en binnen de kwantitatieve visie op motivatie wordt vaak aangenomen dat meer gemotiveerde leerlingen ook de best functionerende leerlingen

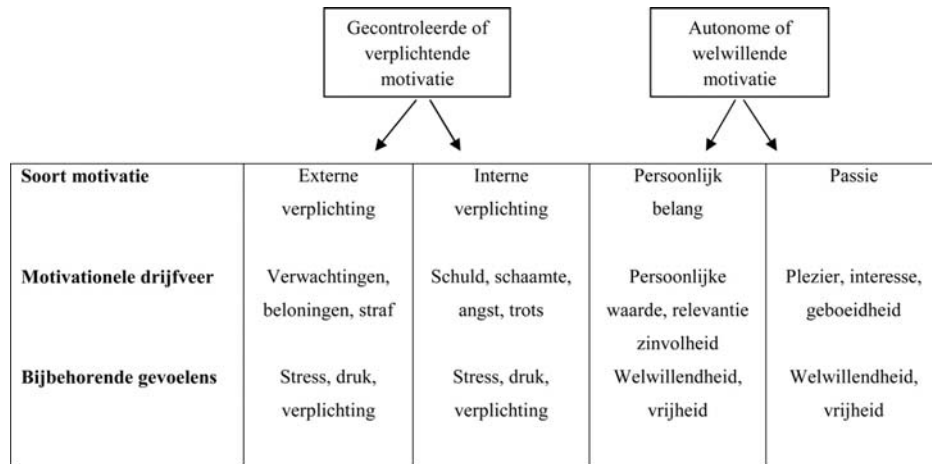
zijn. Binnen de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Ryan & Deci, 2008), waarop deze bijdrage is gestoeld, en meer algemeen binnen de kwalitatieve visie op motivatie wordt echter gesteld dat ook de kwaliteit of het soort motivatie van belang is. In dit opzicht wordt een onderscheid gemaakt tussen autonome en gecontroleerde motivatie.

■ 2. Autonome en gecontroleerde motivatie: willen en moeten studeren

motivatie binnen de zelfdeterminatietheorie

Velen uit de praktijk van onderwijs en leerlingenbegeleiding zijn vertrouwd met de termen intrinsieke en extrinsieke motivatie. *Intrinsieke motivatie* wordt als ‘goed’ bestempeld, omdat intrinsiek gemotiveerde leerlingen plezier beleven aan hun studieactiviteiten. *Extrinsieke motivatie* daarentegen wordt als ‘slecht’ beschouwd, omdat extrinsiek gemotiveerde leerlingen het leren niet als doel op zich beschouwen, maar als een middel om een ander doel (bv. hoge punten) te bereiken. De zelfdeterminatietheorie maakt evenwel een onderscheid tussen drie soorten extrinsieke motivatie: persoonlijk belang, externe verplichting en interne verplichting (Deci & Ryan, 2000). Enkel de laatste twee soorten motivatie zijn niet optimaal, zoals leerkrachten en begeleiders ook ervaren in de praktijk. Deze ideeën worden in wat volgt meer in detail toegelicht en worden geïllustreerd in *Figuur 1* (zie ook Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007; Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005).

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



intrinsieke motivatie Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een leeractiviteit door het plezier dat men eraan beleeft en de interesse die men heeft in de activiteit (Ryan & Deci, 2000). Hobby's vormen bij uitstek voorbeelden van intrinsiek gemotiveerde activiteiten, omdat men die uitvoert voor de activiteit zelf. De activiteit is doel op zich. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, studeren ze uit pure nieuwsgierigheid en interesse in de leerstof. Ze studeren omdat ze het studeren uitdagend, leuk en boeiend vinden. Intrinsieke motivatie is de meest optimale soort motivatie, omdat ze volledig autonoom of zelfgedetermineerd is. Als leerlingen bv. wiskundeoefeningen maken omdat zij wiskunde doen op zich plezierig vinden, dan kiezen ze er spontaan voor om zich te verdiepen in wiskunde.

extrinsieke motivatie: persoonlijk belang De zelfdeterminatietheorie stelt dat zelfs wanneer leerlingen niet spontaan geïnteresseerd zijn in de leerstof en dus leren om een ander doel te bereiken (i.c. extrinsiek gemotiveerd zijn), ze toch kunnen studeren en werken voor school op een relatief autonome of zelfgedetermineerde wijze. Dit is het geval wanneer leerlingen de relevantie inzien van de leeractiviteit, omdat de activiteit een persoonlijk doel vervult. Deze soort extrinsieke motivatie wordt aangeduid met de term 'persoonlijk belang'. In dit geval identificeert de lerende zich met de leeractiviteit; hij herkent de persoonlijke zinvolheid van de leeractiviteit. Als leerlingen in het secundair onderwijs bv. Engels studeren, omdat zij inzien dat het een belangrijke wereldtaal is en omdat zij weten dat verschillende cursussen in het hoger onderwijs Engelstalig zullen zijn, dan studeren zij uit persoonlijk belang. Bij zowel intrinsieke motivatie als persoonlijk belang ervaren de leerlingen een gevoel van keuze en psychologische vrijheid. Daarom spreekt men in beide gevallen van autonome of welwillende motivatie (zie *Figuur 1*).

extrinsieke motivatie: externe verplichting Extrinsieke motivatie omvat naast persoonlijk belang ook externe verplichting en interne verplichting. Externe verplichting is de meest gecontroleerde vorm van motivatie. In het geval van externe verplichting studeren de leerlingen en zetten ze zich in voor schooltaken om straf te vermijden, beloningen te krijgen of externe verwachtingen (bv. van ouders) in te lossen. Als leerlingen bv. studeren voor hun toets biologie om een uitbrander van hun leerkracht te voorkomen of omdat ze vrezen dat de leerkracht een onaangekondigde toets zal afnemen, dan studeren deze leerlingen uit externe verplichting. Dergelijke leerlingen hebben niet het gevoel een keuze te hebben. Integendeel, ze hebben het gevoel te moeten studeren om tegemoet te komen aan externe druk.

extrinsieke motivatie: interne verplichting Maar druk komt niet noodzakelijk van buitenaf, aangezien leerlingen ook zichzelf onder druk kunnen zetten. Dit kunnen ze doen door zichzelf te beladen met schuld-, schaamte- of angstgevoelens wanneer ze zich

onvoldoende inzetten voor hun studies. Omgekeerd kunnen ze zich pas trots voelen wanneer ze goede schoolresultaten hebben neergezet. In dit geval spreekt men van interne verplichting. Leerlingen die functioneren op basis van interne verplichting zijn – in tegenstelling tot leerlingen die studeren uit externe verplichting – intern gemotiveerd om zich in te zetten voor hun studies. De redenen worden evenwel niet volledig onderschreven of aanvaard door de leerlingen, waardoor het gestelde leergedrag steeds gepaard gaat met gevoelens van druk en intern conflict. Als studenten uit het hoger onderwijs bv. studeren omdat ze zich anders schuldig zouden voelen dat hun ouders hun dure studies betalen, dan studeren ze uit gevoelens van interne verplichting. Bij zowel externe als interne verplichting ervaren de leerlingen een gevoel van dwang en druk. Daarom spreekt men in beide gevallen van gecontroleerde of verplichtende motivatie (zie *Figuur 1*).

*motivatie om
afspraken na te
leven*

Merk op dat niet enkel de motivatie van leerlingen om te studeren, sterk kan verschillen. Ook hun motivatie om bepaalde afspraken of regels (bv. stil zijn, huiswerk op tijd inleveren, agenda bijhouden, etc.) na te komen, kan variëren in kwaliteit. Als leerlingen hun huiswerk op tijd inleveren om te vermijden dat ze hiervoor worden gesanctioneerd (bv. een punt aftrekken), dan volgen ze deze afspraak veeleer uit externe verplichting. Indien ze dit doen omdat ze vinden dat dit hun morele plicht is, dan volgen ze deze afspraak veeleer uit intern verplichtende redenen. Ten slotte kunnen ze deze afspraak ook nakomen omdat ze die als noodzakelijk en nuttig achten (i.c. persoonlijk belang). In een dergelijk geval zullen ze zich persoonlijk schamen achter deze afspraken en ze op een meer vrijwillige basis naleven. Als leerlingen bv. wordt verteld dat de leerkracht ook graag de nodige tijd krijgt om het opgedragen huiswerk te verbeteren, begrijpen ze misschien beter waarom hun huiswerk op tijd afgegeven moet worden.

*effecten van
autonome versus
gecontroleerde
motivatie*

Bij voorgaand onderzoek binnen de zelfdeterminatietheorie is nagegaan wat de effecten zijn van autonome in vergelijking met gecontroleerde studiemotivatie. Uit het studiemotivatietoetsonderzoek is gebleken dat autonome of welwillende motivatie gerelateerd is met (a) hoger psychologisch welzijn, (b) betere resultaten en (c) meer zelfstandig leren zoals dat tot uiting komt in meer gebruik van metacognitieve strategieën, bv. planning, het leveren van grotere inspanningen, meer volharding, minder uitstelgedrag en meer diepgaand leren (zie bv. Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007 voor een overzicht). Daarentegen is gebleken dat gecontroleerde of verplichtende motivatie voorspellend is voor een hele waaier negatieve leeruitkomsten, vooral op het vlak van zelfstandig leren, zoals (a) het gebruik van slechte copingstrategieën bij schoolfalen,

(b) het verminderd gebruik van gunstige metacognitieve strategieën, zoals concentratie en efficiënt tijdsbeheer, (c) toenemende testangst, (d) het gebruik van oppervlakkige verwerkingsstrategieën, (e) meer uitstelgedrag en meer drop-out en (f) lagere resultaten.

Naast de vraag of autonome en gecontroleerde motivatie op verschillende wijze samenhangen met leeruitkomsten en meer specifiek zelfstandig leren, kan de vraag gesteld worden of deze beide soorten motivatie wel in dezelfde mate voorkomen bij alle leerlingen. Zijn er met andere woorden bepaalde groepen van leerlingen die gekenmerkt worden door een specifieke combinatie van autonome en gecontroleerde motivatie? Uiteindelijk zijn er toch leerlingen die studeren omdat ze én onder druk staan én dit zelf willen, terwijl anderen bv. enkel onder druk staan of geen enkele soort motivatie vertonen.

■ 3. Motivatieprofielen en leeruitkomsten

*vier mogelijke
combinaties van
autonome en
gecontroleerde
motivatie*

Recent onderzoek (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009) bij een steekproef van leerlingen uit het secundair onderwijs en een steekproef van studenten uit het eerste jaar van de initiële lerarenopleiding wijst uit dat vier mogelijke combinaties van autonome en gecontroleerde motivatie teruggevonden kunnen worden, zoals visueel is weergegeven in *Figuur 2*. Ze worden omschreven als (a) een kwalitatief goed gemotiveerde groep, die gekenmerkt wordt door een hoge mate van autonome en een lage mate van gecontroleerde motivatie, (b) een kwalitatief slecht gemotiveerde groep, die het omgekeerde motivatieprofiel vertoont, namelijk een lage mate van autonome motivatie en een hoge mate van gecontroleerde motivatie, (c) een kwantitatief sterk gemotiveerde groep, die hoog scoort op beide soorten motivatie en, ten slotte, (d) een kwantitatief weinig gemotiveerde groep, die laag scoort op beide soorten motivatie.

Figuur 2: schematisch overzicht van motivatieprofielen op basis van autonome en gecontroleerde motivatie

		Autonome motivatie	
		Hoog	Laag
Gecontroleerde motivatie	Hoog	Kwantitatief sterk gemotiveerde leerlingen	Kwalitatief slecht gemotiveerde leerlingen
	Laag	Kwalitatief goed gemotiveerde leerlingen	Kwantitatief weinig gemotiveerde leerlingen

kwalitatief goed en slecht gemotiveerde groep

De volgende beschrijvingen helpen om een beter idee te krijgen van deze vier motivatieprofielen. Tot de kwalitatief goed gemotiveerde groep (hoge autonome, lage gecontroleerde motivatie) behoren leerlingen die studeren omdat ze het zelf willen en niet onder druk staan. Deze leerlingen zijn vaak geprikkeld door een bepaald vak en zijn daar enthousiast over. Ze hebben het gevoel zelf verantwoordelijk te zijn voor hun leerproces en ervaren het zich inzetten voor school als een persoonlijke keuze waar ze zich kunnen achter scharen. Dat is in tegenstelling tot leerlingen uit de kwalitatief slecht gemotiveerde groep (lage autonome, hoge gecontroleerde motivatie). Deze leerlingen gaan veeleer gebukt onder de druk en daarmee gepaarde gaande stress en ervaren weinig keuze. Ze studeren enkel omdat het moet, ofwel omdat ze zich daartoe verplicht voelen van buitenaf, ofwel omdat ze zich hier zelf toe onder druk zetten, ofwel omdat ze beide vormen van druk ervaren.

kwantitatief sterk en weinig gemotiveerde groep

In de kwantitatief sterk gemotiveerde groep (hoge autonome, hoge gecontroleerde motivatie) komen leerlingen voor met een dubbele oriëntatie: zij leren omdat ze er zelf voor kiezen en omdat ze zich ertoe verplicht voelen. Deze leerlingen zijn geboeid door bepaalde studiemateriaal, maar voelen daarnaast ook de druk om aan eigen of externe verwachtingen tegemoet te komen en te presteren. Deze groep staat in tegenstelling tot de kwantitatief weinig gemotiveerde groep (lage autonome, lage gecontroleerde motivatie). Deze leerlingen ervaren geen gevoel van psychologische vrijheid, maar ook geen druk bij het studeren. Ze hebben eigenlijk geen uitgesproken redenen om te studeren en zijn dus niet gemotiveerd. Het zijn misschien die leerlingen die veeleer wat zorgeloos zich een weg banen door hun studies. Ze voelen zich niet echt aangetrokken tot bepaalde vakken en lijken ook niet te lijden onder druk.

leer- en prestatieprofiel van de vier groepen

Welke van deze vier groepen leerlingen vertoont nu het meest aangepaste leerprofiel? Welke leerlingen verwerken het grondigste hun studiestof en presteren het beste op school? Wie neigt het studeren uit te stellen en slechts onder invloed van een dreigende deadline een inspanning te leveren? Wie geraakt het snelste in paniek bij een toets? In wat volgt, wordt een cursorische beschrijving gegeven van het leer- en prestatieprofiel van de vier groepen leerlingen op basis van het onderzoek van Vansteenkiste, Sierens e.a. (2009).

kwalitatief goed gemotiveerde groep: meest aangepaste leer- en prestatieprofiel

De onderzoeksresultaten geven aan dat de kwalitatief goed gemotiveerde groep het meest aangepaste leer- en prestatieprofiel vertoont van alle groepen. Zij nemen immers zelf initiatief om hun leerproces mee vorm te geven en bij te sturen waar nodig en verlenen actief hun medewerking tijdens lessen. Ze kunnen hun leerproces goed plannen: ze gaan ef-

ficiënt en effectief om met hun studietijd en studeren op een rustige plaats. Tevens zijn ze bereid om door te zetten als ze moeilijkheden ondervinden, veeleer dan ze uit de weg te gaan en zo het studeren uit te stellen. Hun natuurlijke nieuwsgierigheid en wil om hun competenties te ontwikkelen, tillen hen schijnbaar moeiteloos over mogelijke obstakels in hun leertraject. Omdat het leerproces centraal staat, zijn toetsen en examens voor hen ook minder geladen. Het diepgaand begrijpen van de stof en zichzelf kritisch de vraag stellen of ze de ingestudeerde leerstof wel voldoende begrijpen, is immers wat telt. Het evalueren van deze kennis door middel van toetsen en examens lijkt bijkomstig, waardoor ze ook minder snel in paniek raken voor een toets en veel minder spieken. Wellicht door hun goed studiegedrag behalen deze leerlingen goede schoolresultaten.

*kwalitatief slecht
gemotiveerde groep:
studeren is
vervelend*

Deze groep leerlingen met een kwalitatief goede motivatie staat diametraal tegenover de kwalitatief slecht gemotiveerde leerlingen (lage autonome, hoge gecontroleerde motivatie). Leerkrachten zullen waarschijnlijk ervaren dat dergelijke leerlingen moeilijk te motiveren vallen. Ze moeten voortdurend 'achter hun veren' zitten om iets van hen gedaan te krijgen. Studeren is voor deze groep leerlingen een vervelende opdracht, waar ze zo snel mogelijk van af willen. Ze stellen het studeren dan ook uit en schieten vaak maar wakker als de deadlines en examens heel erg nabij zijn. Als ze studeren, beperken deze leerlingen zich veel eerder tot een oppervlakkige benadering van de studiestof en sturen hun leerproces nauwelijks tot niet bij. Ze lopen er vaak de kantjes van af, wat bv. ook blijkt uit het feit dat ze zich niet te beroerd voelen om tijdens toetsen te spieken. Dit spieken is waarschijnlijk mede ingegeven door de hoge druk die zij van de buitenwereld of van zichzelf ervaren om goede prestaties neer te zetten. Hoewel de druk er wel is om te slagen, liggen de studieresultaten bij deze leerlingen vrij laag, wellicht door hun gebrek aan diepgaand, zelfstandig leren.

*kwantitatief sterk
gemotiveerde groep:
leer- en prestatie-
profiel niet slecht,
niet goed*

Welk leerprofiel hebben dan die sterk gemotiveerde leerlingen, die hoog scoren op zowel autonome als gecontroleerde motivatie (i.c. de kwantitatief sterk gemotiveerde groep)? Het zijn leerlingen die op bepaalde ogenblikken waarschijnlijk vrijwillig zullen studeren, omdat ze de stof persoonlijk zinvol of boeiend vinden, maar op andere momenten of daarnaast ook druk voelen om aan de eigen of externe verwachtingen tegemoet te komen. Deze leerlingen komen waarschijnlijk heel erg gemotiveerd over: ze doen aan strakke of zelfs rigide planning, studeren grondig en sturen hun eigen leerproces. Bovendien zullen ze niet direct opgeven bij moeilijkheden. Toch verloopt hun leerproces minder optimaal in vergelijking met de kwalitatief goed gemotiveerde groep,

wellicht door de ervaren prestatiedruk die verlamrend kan werken. Misschien hebben ze mede hierdoor soms de neiging om het studeren uit te stellen en zijn ze angstig tijdens toetsen. Goede schoolresultaten beschouwen deze leerlingen sneller als een directe weergave van de waarde van zichzelf. Ze zijn noodzakelijk om de buitenwereld niet te ontgoochelen. Wellicht door de dualiteit in motivatie die deze leerlingen ervaren, hebben ze weliswaar een positieve attitude tegenover spieken, maar zetten ze deze attitude niet om in de praktijk. Het leerprofiel van deze leerlingen is dus niet slecht, maar ook niet goed te noemen en dat weerspiegelt zich in hun studieresultaten. Die zijn namelijk te situeren tussen de studieresultaten van de andere groepen in.

*kwantitatief weinig
gemotiveerde groep:
'laissez-passer'-stijl*

Deze groep met een sterke motivatie staat in tegenstelling tot de kwantitatief weinig gemotiveerde groep (lage autonome, lage gecontroleerde motivatie). Deze leerlingen hebben niet het gevoel dat studeren een persoonlijk belangrijke keuze is, maar ervaren ook geen druk. Ze hebben eigenlijk geen redenen om te studeren en zijn dus niet gemotiveerd. Het zijn misschien die leerlingen die zich wat zorgeloos een weg banen door hun studies. Ze voelen zich niet echt aangetrokken tot bepaalde vakken, maar lijken daar ook niet om bekommerd te zijn. Ze zijn nogal onverschillig en doen nogal gezapig mee in de lessen. Dit houdt in dat ze geen uitgesproken moeite doen om grondig de leerstof aan te pakken, hun eigen leeractiviteiten (bij) te sturen of door te zetten. Integendeel, het zijn veeleer uitstellers en spiekers tijdens evaluatiemomenten. Maar wellicht omdat deze leerlingen nogal onverschillig zijn, hebben ze geen last van testangst, ook al hebben ze de leerstof onvoldoende onder de knie. Hun 'laissez-passer'-stijl weerspiegelt zich in hun minder goede schoolresultaten.

*hoeveelheid én
kwaliteit van
motivatie zijn
belangrijk*

Kortom, de onderzoeksresultaten blijken vooral de kwalitatieve visie op motivatie van de zelfdeterminatietheorie te ondersteunen. De kwalitatief goed gemotiveerde groep vertoont immers het beste leerprofiel in termen van zelfstandig leren en presteren. Zij doet het op alle vlakken beter dan de kwalitatief slecht gemotiveerde groep, hoewel beide groepen in dezelfde mate gemotiveerd zijn, en doet het vaak beter dan de kwantitatief sterk gemotiveerde groep, die nochtans meer gemotiveerd is. De kwantitatief sterk gemotiveerde groep vertoont in vele gevallen wel een meer aangepast leerprofiel in vergelijking met de kwantitatief weinig en kwalitatief slecht gemotiveerde groepen. Samenvattend kunnen we stellen dat niet enkel de hoeveelheid motivatie van belang is, maar zeker ook de kwaliteit van de motivatie.

■ 4. Motivatieprofielen en voorkomen

*procentuele
verdeling van
leerlingen over
motivatiegroepen*

Hoewel de kwalitatief goed gemotiveerde groep het meest optimale patroon van leeruitkomsten vertoont, wordt vastgesteld dat slechts een klein percentage (circa 20 %) leerlingen behoort tot de kwalitatief goed gemotiveerde groep. De procentuele verdeling van de leerlingen over de vier motivatiegroepen geeft verder aan dat weliswaar de meerderheid (circa 70 %) van de leerlingen om een of andere reden gemotiveerd is voor zijn schoolwerk. Hierbij dient opgemerkt te worden dat 'gemotiveerd' zijn niet automatisch voordelen biedt ten opzichte van het 'niet-gemotiveerd' zijn. Zo scoort de kwalitatief slecht gemotiveerde groep vaak minder goed op het vlak van leren en presteren dan de weinig gemotiveerde groep. Enerzijds dienen de percentages met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden, omdat ze gebaseerd zijn op slechts twee steekproeven. Anderzijds is het frappant dat soortgelijke resultaten worden verkregen in twee onafhankelijke steekproeven die getrokken werden uit twee verschillende onderwijsniveaus (i.c. secundair en hoger onderwijs).

*verschillen tussen
jongens en meisjes*

Het is interessant om op te merken dat jongens in ons onderzoek ondervertegenwoordigd zijn in de kwalitatief goed gemotiveerde groep, terwijl ze oververtegenwoordigd zijn in de kwalitatief slecht gemotiveerde groep. Dit houdt in dat meisjes meer dan jongens een optimaal motivatieprofiel vertonen dat gekenmerkt is door hoge autonome en lage gecontroleerde motivatie. Daarnaast vertonen jongens meer dan meisjes een slecht motivatieprofiel gekenmerkt door hoge gecontroleerde en lage autonome motivatie.

*verschillen tussen
lagere en hogere
jaren*

Ten slotte stellen we vast dat de leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs oververtegenwoordigd zijn in de kwalitatief goed gemotiveerde groep en ondervertegenwoordigd zijn in de kwalitatief slecht gemotiveerde groep in vergelijking met de leerlingen uit de tweede en derde graad. Dit houdt in dat de leerlingen uit de eerste graad van het secundair meer dan leerlingen uit de hogere jaren een optimaal motivatieprofiel (i.c. hoge autonome, lage gecontroleerde motivatie) vertonen. Daarnaast vertonen leerlingen uit de hogere jaren meer dan leerlingen uit de eerste graad een slecht motivatieprofiel (i.c. lage autonome, hoge gecontroleerde motivatie).

*hoe ervaren
leerlingen de
leerkrachten?*

Nu we weten welke motivatieprofielen er bestaan en welke leer- en prestatie-uitkomsten daaraan gerelateerd zijn, is het interessant na te gaan hoe de leerlingen in de verschillende motivatieprofielen hun leerkrachten ervaren. Dit inzicht kan voor de onderwijspraktijk en leerlingenbegeleiding boeiend zijn, omdat ze handvatten biedt voor het creëren van

optimaal motiverende onderwijsleer- en begeleidingssituaties waarin leerlingen uitgedaagd worden tot zelfstandig leren.

■ 5. Motivatieprofielen en de praktijk

De informatie over motivatieprofielen roept de vragen op hoe leerkrachten/begeleiders de autonome motivatie kunnen bevorderen en hoe het inwinnen van informatie over de motivatie van leerlingen in de praktijk zinvol kan zijn. Deze twee vragen worden verder toegelicht.

5.1. Motivatieprofielen en onderwijsstijl

*autonome motivatie
bevorderen*

De zelfdeterminatietheorie stelt dat leerkrachten en leerlingbegeleiders autonome motivatie van leerlingen kunnen bevorderen door een leeromgeving te creëren die inspeelt op drie psychologische basisbehoeften van leerlingen: de behoeften aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). De behoefte aan *autonomie* refereert naar het ervaren van keuze en psychologische vrijheid bij de uitvoering van een leeractiviteit. De behoefte aan *competentie* refereert naar het ervaren van effectiviteit in het studiegedrag. Anders gezegd, ze refereert naar het gevoel in staat te zijn om gewenste leeruitkomsten te behalen. De behoefte aan *relationele verbondenheid* ten slotte refereert naar het ervaren van vriendschap en een gevoel van verbondenheid met medeleerlingen en met leerkrachten.

Een omgeving die deze noden bevredigt, is een onderwijsleeromgeving gekenmerkt door autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid (zie ook Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Luyckx & Goossens, 2006).

*autonomieonder-
steuning*

Autonomieondersteuning houdt in dat een leerkracht probeert in te spelen op de intrinsieke waarden en interesses van de leerlingen en een context creëert waarin leerlingen het gevoel hebben zelf aan de basis te liggen van hun leergedrag. Diametraal daartegenover staat een controlerende houding waarin leerlingen verplicht worden op een welbepaalde manier te handelen en te denken. In dit geval trachten leerkrachten hoe dan ook hun eigen agenda door te drukken. Concreet kan een leerkracht autonomieondersteunend optreden door keuze aan te bieden, door waar mogelijk inspraak van de leerlingen toe te laten, door autonomieondersteunende ('kunnen' en 'willen') in plaats van controlerende ('moeten' en 'verwachten') taal te hanteren, door een competitie- en prestatiefocus te vermijden en daarentegen leren aan te moedigen en door uitleg te geven over het nut en de zin van vakken/taken die leerlingen niet boeiend

vinden (zie ook Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005 en Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Lens, 2007).

structuur Structuur houdt in dat een leerkracht voor de leeractiviteit duidelijke doelstellingen aanbrengt, tijdens de leeractiviteit begeleiding aanbiedt en zowel tijdens als na de leeractiviteit feedback geeft. Op die manier wordt aan de leerlingen een houvast geboden. Diametraal daartegenover staat een chaotische houding die inhoudt dat een leerkracht een onduidelijke en onvoorspelbare leeromgeving creëert, waarin leerlingen niet weten wat van hen wordt verwacht en de leerkracht inconsistent en verward optreedt. Concreet kan een leerkracht structuur bieden door positieve feedback en vertrouwen te geven en negatieve feedback constructief te verwoorden via het formuleren van specifieke en haalbare werkpunten, door duidelijke afspraken te maken en die op een rechtvaardige en flexibele wijze consequent op te volgen en door waar mogelijk geïndividualiseerde hulp aan te bieden (zie ook Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005 en Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Lens, 2007).

betrokkenheid Betrokkenheid houdt in dat de leerkracht een warme, bezorgde en oprecht geïnteresseerde houding aanneemt ten opzichte van de leerlingen. Zogenaamde 'verwaarlozende leerkrachten' stellen zich vrij afstandelijk en koud op en zijn niet geïnteresseerd in de psychosociale leefwereld van hun leerlingen. Ze beschouwen hun leerlingen louter als jongeren waarin kennis gepompt moet worden (zie ook Vansteenkiste, Sierens e.a., 2007). Een betrokken leerkracht daarentegen probeert het perspectief van de leerlingen in rekening te brengen en beschouwt iedere leerling als waardevol op zichzelf, los van zijn (gebrek aan) talent.

het ervaren van behoefteondersteuning Na de beschrijving van de behoefteondersteunende onderwijsstijldimensies vragen we ons af welke hoger onderscheiden types leerlingen (motivatieprofielen) hun leerkrachten ervaren als het meest behoefteondersteunend. Analooq aan de gevonden resultaten voor de leeruitkomsten blijkt de kwalitatief goed gemotiveerde groep hun leerkrachten als het meest behoefteondersteunend te ervaren, terwijl de kwalitatief slecht gemotiveerde groep de minste behoefteondersteuning ervaart. Deze bevindingen liggen in de lijn van de stelling van de zelfdeterminatietheorie dat het positief inspelen op de drie basisbehoeftes de motor vormt voor de ontwikkeling van een autonome motivatie, terwijl het frustreren van de basisbehoeftes veeleer een gecontroleerde motivatie oproept.

het ervaren van
autonomieonder-
steuning

Verder is het interessant dat de kwantitatief sterk gemotiveerde leerlingen in vergelijking met de kwalitatief goed gemotiveerde leerlingen het gevoel hebben dat hun leerkrachten hen weliswaar in dezelfde mate structuur bieden en betrokken zijn, maar ze hun leerkrachten als minder autonomieondersteunend ervaren. Deze vaststelling bevestigt de stelling van de zelfdeterminatietheorie dat, hoewel structuur en betrokkenheid de motivatie van leerlingen kan doen stijgen, het ervaren van autonomieondersteuning van vitaal belang is opdat optimale, dit wil zeggen autonome motivatie, zich zou ontwikkelen. Wanneer de betrokken leerkrachten voldoende structuur en houvast aan de leerlingen bieden, weten ze immers beter waar ze aan toe zijn en achten ze zich bekwaam om de opgedragen taken uit te voeren. Ze zijn dan gemotiveerd. Het is echter pas als deze structuur met inspraak wordt aangeboden of grondig wordt toegelicht, dat leerlingen vrijwillig de opgedragen taken zullen uitvoeren.

5.2. Motivatie in kaart gebracht

Om over de les- of begeleidingspraktijk te reflecteren, die te optimaliseren en/of te evalueren, kan een leerkracht, leerlingenbegeleider of school in haar geheel geïnteresseerd zijn in informatie over de kwaliteit van de motivatie van leerlingen. Deze informatie kan in absolute of relatieve zin aangewend worden.

motivationale
gegevens
aanwenden in
absolute zin (1)

In absolute zin kan een leerkracht geïnteresseerd zijn in een antwoord op de vraag of de autonome motivatie voor zijn vak bij de leerlingen hoger ligt dan de gecontroleerde motivatie of veeleer omgekeerd. Om deze vraag te beantwoorden, kan de leerkracht een vragenlijst afnemen (zie Bijlage). Door per leerling het gemiddelde te nemen van de items die autonome motivatie meten en van de items die gecontroleerde motivatie meten en vervolgens het gemiddelde van autonome en gecontroleerde motivatie te berekenen over alle leerlingen heen, kan de leerkracht nagaan of er een (groot) verschil is tussen beide soorten motivatie bij zijn leerlingen. Ook op schoolniveau kan dit bekeken worden. Men kan nog een stap verder gaan door te kijken naar de antwoorden van de leerlingen op de subcomponenten van autonome motivatie (i.c. persoonlijk belang en intrinsieke motivatie) en gecontroleerde motivatie (i.c. externe verplichting en interne verplichting). Bij wijze van illustratie passen we dit toe op onze onderzoeksgegevens over de studenten uit de lerarenopleiding. Hun gemiddelde score voor autonome en gecontroleerde motivatie bedraagt respectievelijk 3,04 en 2,35 op een schaal van 1 tot en met 5. Statistisch gesproken blijken de leerlingen gemiddeld genomen

meer autonoom dan gecontroleerd gemotiveerd te zijn. Wat de subcomponenten van autonome motivatie betreft, blijkt dat studenten veeleer het persoonlijk belang (3,40) inzien van hun studies dan er echt plezier aan beleven (2,68). Wat de subcomponenten van gecontroleerde motivatie betreft, blijkt dat studenten veeleer leren uit interne verplichting (2,55) dan uit externe verplichting (2,21).

*individueel
diagnostisch
onderzoek*

Naast het afwegen van autonome motivatie ten opzichte van gecontroleerde motivatie, kan de leerkracht of leerlingenbegeleider geïnteresseerd zijn in een individueel diagnostisch onderzoek naar de motivatie van een leerling om zwakke schoolprestaties, een slechte kwaliteit van leren, probleemgedrag e.d. beter te begrijpen. Bij de begeleiding van individuele leerlingen kan de vragenlijst gebruikt worden als het vertrekpunt voor een gesprek omtrent de motieven van leerlingen om te studeren. Dit studiegedrag kan betrekking hebben op een of meerdere vakken of op een opleiding in het algemeen. In het gesprek over motivatie kan men het antwoord voor elke motivationele stelling afzetten tegenover het middelpunt van de schaal (nl. 3). Daarnaast kan aan leerlingen gevraagd worden waarom ze niet extreem scoren op de stellingen. Zo kan een leerling die bijvoorbeeld een '3' scoort voor een stelling 'externe verplichting', gevraagd worden waarom hij geen '1' of een '5' scoort. Het aftasten van de extremen zorgt ervoor dat zowel de studiebegeleider als de leerling een beter inzicht krijgt in zijn motivationeel functioneren. Via een dergelijk gesprek kan de leerling dan misschien zelf tot het besluit komen dat hij in de foute studierichting zit, dat hij zichzelf te hoge standaarden oplegt of dat hij te veel druk van buitenaf ervaart. Een inzicht in het eigen motivationeel functioneren lijkt een belangrijke stap om toekomstige werkpunten te formuleren. Naast individueel diagnostisch onderzoek, kan een leerkracht/leerlingenbegeleider of school geïnteresseerd zijn in motivationele problemen op zich of wil men motivationele informatie verzamelen in het kader van schoolloopbaanbegeleiding of een leerlingvolgsysteem. Ook in deze context kan het afnemen van de vragenlijst bij alle leerlingen zinvol zijn (zie Vansteenkiste, Lens, Donche & Van Petegem, 2007).

*motivationale
gegevens
aanwenden in
absolute zin (2)*

Aanvullend bij het omgaan met motivationele gegevens in absolute zin, kan een leerkracht of leerlingbegeleider ook in relatieve zin geïnteresseerd zijn in de antwoorden op de motivatievragenlijst. Dat wil zeggen dat men dan een antwoord wil op de vraag: hoe scoort deze leerling, deze klas of deze school op de motivatievragenlijst in vergelijking met een representatieve steekproef, een normgroep? Men is in dit geval geïnteresseerd in normen. Maar men dient zich ervan bewust te zijn dat ondanks de sterke theorievorming omtrent motivatie er (nog) geen

genormeerde Nederlandse meetinstrumenten bestaan voor de verschillende soorten motivatie, zoals onderscheiden binnen de zelfdeterminatietheorie. Dit is voornamelijk toe te schrijven aan de focus van motivatiepsychologen op motivationele processen. Dat houdt in dat motivatiepsychologen vooral geïnteresseerd zijn in de uitkomsten van motivatie, bv. op het vlak van zelfstandig leren en presteren, en antecedenten van motivatie, bv. op het vlak van onderwijsstijl en schoolklimaat. Het vele onderzoek dat hieruit is voortgevloeid, heeft de validiteit en betrouwbaarheid aangetoond van de motivatievragenlijsten, maar normtabellen voor het Nederlandse taalgebied ontbreken op dit moment (Vansteenkiste, Lens e.a., 2007).

■ 6. Besluit: wanneer 'meer minder betekent'

*meer motivatie leidt
niet per se tot betere
leerresultaten*

Er bestaan grote verschillen tussen leerlingen in de soort motieven die ze vertonen om te studeren. Het was de bedoeling van deze bijdrage om de diverse motivationele profielen toe te lichten en aan te geven welke types leerlingen het meest gunstige leer- en prestatieprofiel vertonen. Het blijkt dat een kwalitatief goed gemotiveerde groep, die uitsluitend studeert uit vrije wil (i.c. autonome motivatie) en niet uit verplichting (i.c. gecontroleerde motivatie), het beste leer- en prestatieprofiel vertoont. Deze groep scoort zelfs beter dan een sterk gemotiveerde groep leerlingen, die om zowel autonome als gecontroleerde motieven studeren. Verder blijkt het exclusief studeren uit verplichting ook niet de gewenste leervoordelen mee te brengen in vergelijking met weinig gemotiveerd zijn. Samenvattend kan dus gesteld worden dat meer motivatie soms minder gunstige leerresultaten oplevert dan minder of geen motivatie! Omdat sterker gemotiveerd zijn zich niet noodzakelijk vertaalt in betere leeruitkomsten en schoolresultaten, geeft dit aan dat 'meer soms minder betekent'.

*autonome motivatie
bevorderen*

Optimale, autonome motivatie kan bevorderd worden als leerkrachten positief inspelen op de basisbehoeftes aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid, zo stelt de zelfdeterminatietheorie. In lijn hiermee, stelden we vast dat de leerlingen uit de kwalitatief goed gemotiveerde groep hun leerkrachten als meest autonomieondersteunend, structuur biedend en betrokken ervaren in vergelijking met de leerlingen uit de andere motivatieprofielen. Het is dan ook een uitdaging voor de onderwijs- en begeleidingspraktijk om een school-, klas- en begeleidingsomgeving te creëren die tegemoetkomt aan de basisbehoeften van leerlingen aan autonomie, competentie en verbondenheid via autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid.

vragenlijst Wanneer men de motivatie van leerlingen in kaart wil brengen om de onderwijs- en begeleidingspraktijk te optimaliseren, kan men een vragenlijst afnemen (zie *Bijlage*). Op basis van de verzamelde gegevens kan de leerkracht/leerlingenbegeleider nagaan hoe de autonome en gecontroleerde motivatie van de leerlingen met elkaar in balans zijn. Daarnaast kan een begeleider met een leerling een gesprek houden op basis van de ingevulde vragenlijst. In dat gesprek kan het antwoord op iedere stelling afgewogen worden ten opzichte van het middelpunt en ten opzichte van de extremen. Al deze informatie levert aanknopingspunten voor het optimaliseren van de onderwijspraktijk ter bevordering van de autonome motivatie en de daarmee gepaard gaande positieve uitkomsten op het vlak van zelfstandig leren en presteren.

■ 7. Literatuur

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Liu, W.C., Wang, C.K.J., Tan, O.S., Koh, C. & Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work, *Learning and Individual Differences*, 19, 139-145.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Students' intrinsic and extrinsic motivational profiles, *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K. & Goossens, L. (2006). Een conceptuele en empirische analyse van leerkrachtstijlen vanuit theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen en de zelf-determinatietheorie, *Pedagogische Studiën*, 83, 419-431.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V. & Van Petegem, P. (2007). Motivatie in de klas, in Verschueren, K. & Koomen, H. (red.). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (p. 135-149), Antwerpen: Garant.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being, in Bruni, L. Comim, F. & Pugno, M. (eds.), *Capabilities and happiness* (p. 187-223), Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces, *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1-27.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- 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.

■ Bijlage

De Schoolse Zelfregulatie Vragenlijst (Vansteenkiste e.a., 2009)

Ik ben gemotiveerd om te studeren voor omdat ...

Intrinsieke motivatie (autonome motivatie)

- studeren me erg interesseert. 1 2 3 4 5
- studeren leuk is. 1 2 3 4 5
- ik studeren boeiend vind. 1 2 3 4 5
- ik studeren een aangename bezigheid vind. 1 2 3 4 5

Persoonlijk belang (autonome motivatie)

- ik nieuwe dingen wil bijleren. 1 2 3 4 5
- ik persoonlijk zeer waardevol vind. 1 2 3 4 5
- dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is. 1 2 3 4 5
- ik dit een belangrijk levensdoel vind. 1 2 3 4 5

Interne druk (gecontroleerde motivatie)

- ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben. 1 2 3 4 5
- ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. 1 2 3 4 5
- ik me zou schamen als ik het niet zou doen. 1 2 3 4 5
- ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben. 1 2 3 4 5

Externe druk (gecontroleerde motivatie)

- ik verondersteld word dit te doen. 1 2 3 4 5
- anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me dwingen om dit te doen. 1 2 3 4 5
- anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me hiertoe verplichten. 1 2 3 4 5
- anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) dit van mij verwachten. 1 2 3 4 5



Noot

1. Met 'leerlingen' bedoelen we zowel leerlingen in het basis- of secundair onderwijs als studenten in het hoger onderwijs.

