

Onderzoek

Kim Stroet

is universitair docent Onderwijsstudies aan de Universiteit Leiden. In oktober 2014 promoveerde zij aan de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: k.f.a.stroet@fsw.leidenuniv.nl.

Motiveren van leerlingen

Na de overstap naar het voorgezet onderwijs gaan veel kinderen anders aankijken tegen school. Sommige kinderen gaan 'je best doen voor school' of wat zij op school leren minder belangrijk vinden. Hun motivatie daalt, bijvoorbeeld doordat interesses buiten school belangrijker worden, of doordat de druk om goed te presteren toeneemt. We weten uit eerdere onderzoeken dat de sociale omgeving een belangrijke invloed heeft op de motivatieontwikkeling van kinderen. Hoewel de klas en de docent belangrijk zijn in dit verband, is er relatief weinig onderzoek gedaan waarin observaties in de klas zijn gebruikt om dit te onderzoeken. Mijn promotieonderzoek richtte zich daarom op de vraag hoe docenten met hun interacties in de klas de motivatie van hun leerlingen kunnen stimuleren. In het kader van mijn promotieonderzoek hebben we een jaar lang 20 eerste klassen vmbo-tl gevolgd. In deze klassen hebben we verspreid over het schooljaar 137 lessen wiskunde gefilmd en de motivatieontwikkeling in kaart gebracht door op vijf momenten vragenlijsten af te nemen bij de leerlingen. Daarnaast hebben we in twee klassen de lessen Nederlands gefilmd. Alle interacties die de docenten hadden met hun leerlingen hebben we vervolgens geanalyseerd aan de hand van de 'self-determination theory' (SDT) van Deci en Ryan (1985, 2000). Volgens deze theorie hebben docent-leerlinginteracties een positieve invloed op de motivatie als zij de behoeften aan autonomie, competentie en betrokkenheid van leerlingen

ondersteunen. Leerlingen ervaren autonomie als zij zich niet gedwongen voelen, maar hun inzet op school als een eigen keuze zien. Autonome acties kunnen worden geïnitieerd door de leerling zelf, maar bijvoorbeeld ook door een docent met wie een leerling een goede relatie heeft. Om zich competent te voelen moeten leerlingen het gevoel hebben dat zij hun schoolwerk aan kunnen, maar dat het ook voldoende uitdaging biedt. Leerlingen voelen zich betrokken, als zij het gevoel hebben dat zij erbij horen en gewaardeerd worden.

De afgelopen decennia is veel wetenschappelijk onderzoek verricht dat de uitgangspunten van de SDT ondersteunt. Als onderdeel van mijn promotieonderzoek hebben we alle tussen 1990 en 2011 gepubliceerde SDT-studies geanalyseerd die zijn gedaan in de eerste jaren van het voorgezet onderwijs (Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013). In deze periode zijn maar liefst 71 SDT-studies gedaan. Opvallend is dat vrijwel al deze studies gebruik hebben gemaakt van vragenlijsten om de perceptie van ondersteuning van de drie basisbehoeften te meten bij leerlingen, en niet van observaties. Een belangrijk nadeel van deze onderzoeksmethode is dat zelfs als je weet dat het belangrijk is dat een leerling ondersteuning van zijn behoeftes aan autonomie, competentie en betrokkenheid ervaart, je nog geen idee hebt hoe docenten deze ondersteuning kunnen bieden. Anders gezegd, hoewel de bevindingen van deze studies relevant zijn in het kader van theorieontwikkeling, zijn zij niet gemakkelijk te vertalen naar de onderwijspraktijk. Verder valt op dat in slechts enkele studies de motivatieontwikkeling

van leerlingen is onderzocht; in de meeste studies is de motivatie slechts op één moment gemeten. Dat betekent dat de resultaten niet direct antwoord geven op de vraag hoe het verloop van de motivatieontwikkeling samenhangt met wat de docent in de klas doet.

Met mijn proefschrift wilde ik een bijdrage leveren aan de vertaling van SDT naar de praktijk en inzicht te geven in de invloed van docent-leerlinginteracties op de motivatieontwikkeling. Hieronder licht ik graag twee opvallende bevindingen toe. In de eerste plaats blijkt dat leerlingen een positievere ontwikkeling in hun motivatie voor wiskunde laten zien naarmate hun wiskundedocent meer ondersteuning van de basisbehoeften biedt. Deze conclusie is gebaseerd op analyse van alle gefilmde wiskundelessen en van de vragenlijstgegevens. De docent-leerlinginteracties in de wiskundelessen hebben we gecodeerd aan de hand van een observatieschema. De sterkste effecten vinden we hierbij van de behoefte aan verbondenheid. Ondersteuning van deze basisbehoefte krijgt bijvoorbeeld vorm in een interactie waarin een docente zegt: 'dat vind ik heel goed van je, dat je die som al af hebt'. De docente toont in deze interactie betrokkenheid bij het schoolwerk van de leerling en zij communiceert dat zij dit belangrijk vindt. Een andere manier is het tonen van betrokkenheid op persoonlijk vlak, zoals in deze interactie waarin een docente tegen een leerling zegt (in één-op-één interactie): 'Ik hoorde dat je bij (naam sportclub) bent geweest. Hoe was dat?'

In de tweede plaats hebben we voor twee klassen een zeer gedetailleerde analyse uitgevoerd van de gefilmde lessen wiskunde en Nederlands. Deze klassen maakten deel uit van twee verschillende scholen. De eerste klas was in een school waar docentgestuurd werd gewerkt, dat wil zeggen dat in de lessen klassikale instructie werd afgewisseld met zelfstandig werken, maar wel door alle leerlingen aan dezelfde taak op hetzelfde moment. De tweede klas was in een school waar meer leerlinggestuurd werd gewerkt; hier hadden de leerlingen veel vrijheid in het plannen van hun werk en waren verschillen in tempo tussen leerlingen

groter. De resultaten laten zien dat in beide klassen de docenten de basisbehoeften van hun leerlingen ondersteunen, maar in elk van de klassen op een andere manier. Een voorbeeld ter illustratie is dat in de docentgestuurde klas competentiegevoelens worden ondersteund doordat docenten voortdurend beschikbaar waren om korte vragen van leerlingen te beantwoorden. De docenten in deze klas zorgden dat zij alle leerlingen elke les een of twee keer kort spraken. In de leerlinggestuurde klas spraken de docenten hun leerlingen minder vaak, maar waren de interacties die zij hadden wel langer. Dat zorgde dat zij de behoefte aan competentie van hun leerlingen konden ondersteunen door wanneer een leerling een vraag stelde eerst uit te vragen wat de leerling al wist en wat nog niet en vervolgens die informatie te gebruiken bij de individuele instructie. Concluderend kan worden gesteld dat het voor docenten aan te bevelen is om aandacht te besteden aan het ondersteunen van de behoeften aan autonomie, competentie en betrokkenheid van hun leerlingen. Daarnaast heeft de conclusie dat scholen verschillen in de manier waarop zij ondersteuning bieden belangrijke consequenties voor het vertalen van SDT naar de onderwijspraktijk. Een individuele docent kan en wil vaak niet ingaan tegen de meer algemene visie of werkwijze van zijn/haar school. Om adequaat te kunnen interveniëren is een training die op maat is gemaakt van de school dan ook noodzakelijk. ■

Literatuur

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation & self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation: A review of the literature. In: *Educational Research Review*, 9, 65-87.