



Dit artikel is afkomstig uit het
tijdschrift Egoscoop, themanummer Full Partners
Jaargang 16, nummer 2

Deze Egoscoop is na te bestellen via
www.onderwijsmaakjesamen.nl/webwinkel



De gemotiveerde leerling

Door: Ellen Emonds

Intrinsieke motivatie is essentieel om tot fundamentele ontwikkeling te komen. De drie psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie liggen daaraan ten grondslag en als aan ook maar één van die drie tekortgedaan wordt, zal de intrinsieke motivatie onder druk komen te staan. In dit artikel wordt het Behaviorisme en de klassieke conditionering naast de Zelfdeterminatie Theorie gesteld en vat ik het hoofdstuk 'intrinsieke en extrinsieke motivatie' uit 'De gemotiveerde leerling' (Geert Bors en Luc Stevens, 2010, Nivoz) samen.

"Motivatie is als een vuur van binnenuit. Als iemand anders dat vuur onder jou probeert op te stoken, dan is de kans groot dat het maar kort zal branden."

Stephen R. Covey

Merel (groep 8) hangt op haar stoel, draait haar haren om haar vinger en zucht. Ik kijk haar vragend aan. 'Ik heb helemaal geen zin om te rekenen.' 'Waar heb je wel zin in?' Ze denkt na en zegt vervolgens: 'Ik ben in mijn portfolio bezig met het schetsen van mijn eigen kledinglijn. Daar zou ik wel even aan willen werken.' 'Wat leuk,' antwoord ik. 'Laat eens even zien hoe ver je al bent.' Merel staat snel op om haar portfolio te pakken en legt me vervolgens haar schetsen voor en vertelt me wat ze zoal ontworpen heeft. Ik geef aan dat ze wat mij betreft best aan haar schetsen verder mag werken. 'Echt? Vet!' Merel gaat aan de slag en haar lichaamshouding is compleet anders dan vijf minuten daarvoor. Na een tijdje heeft ze een ontwerp af en is ze druk in de weer om een klasgenoot op te meten zodat ze een patroon kan gaan tekenen voor haar model. Ze schrijft de maten op, tekent nauwkeurig een patroon uit dat ze daarna uitmeet op een lap stof. Als het stof geknipt is, legt ze alles zorgvuldig weg, pakt haar rekenschrift erbij en gaat aan de slag. Zonder te zuchten.

Het heeft zin om een leraar te stimuleren in zijn pedagogische tact; een schoolleider te stimuleren op zijn verantwoordelijkheid om alles in te zetten op de meest essentiële eenheid die er op school bestaat: de interactie tussen leraar en het lerende kind, die het hart van het onderwijs vormt. En, bovenal, dat het goed is vertrouwen te hebben in de natuurlijke nieuwsgierigheid in de wereld om ons heen en de zin in leren, die in ieder van ons schuilt. En dat leraar en schoolleider alles in het werk moeten stellen om te beantwoorden aan die peilloze nieuwsgierigheid en motivatie.

Het is onze stelling dat vertrouwen in en respect voor de capaciteiten van de leerling aan de basis liggen van motiverend onderwijs. De leerling is van zichzelf. De leerling ontwikkelt zichzelf, maar hij kan het niet alleen. Ontwikkeling is onvoorspelbaar, dynamisch en individueel. Iedere leerling gaat zijn eigen weg. Iedere leerling heeft zijn eigen unieke talenten en uitdagingen. Een leraar kan deze ontwikkeling nooit van een leerling overnemen. Hij luistert, bemoedigt, ondersteunt en enthousiasmeert. Hij kent zijn leerlingen en weet waar hun ontwikkelingskenmerken overeenkomen en waar ze verschillen. Hij weet wat ze nodig hebben om gemotiveerd aan de slag te gaan.

Het gedrag van het kind beïnvloedt het gedrag van de opvoeder (met zijn visies op opvoeden en onderwijzen, verwachtingen over ontwikkeling, toekomstperspectief) en omgekeerd. Goed kijken naar kinderen is dan ook een

vereiste wanneer de school haar leerlingen gemotiveerd wil houden.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Behaviorisme is de theorie die stelt dat de beste manier om iemand iets te laten doen, is, om hem een beloning te geven wanneer hij handelt zoals wij willen dat hij handelt. En het tegengestelde, straffen, is dé manier om ongewenst gedrag niet langer te laten plaatsvinden.

De grootste beperking van de meest rechtlijnige behavioristen is, dat zij stellen dat ál ons gedrag, al onze dadendrang, al onze creativiteit voortkomt uit dergelijke extern motiverende of demotiverende stimuli. Het behaviorisme is in een beperkt aantal gevallen een goede manier om mensen te stimuleren, maar levert in veel andere gevallen geen of zelfs averechtse resultaten op.

Een beroemd voorbeeld waarin John Watson (grondlegger van het behaviorisme) aantoonde dat gedragspatronen ontstaan door eerdere leerervaring, is het *Little Albert experiment* (1920). De proef begon door 'kleine Albert', een elf maanden oud jongetje, te onderzoeken op zijn angst voor witte ratten, honden, konijnen, apen, maskers en andere zaken. Op geen van de dieren of objecten reageerde hij met schrik. Daarna werd er een witte rat bij hem op een matras gezet. Het jongetje mocht het beest aanraken en ermee spelen. Echter, toen Watson en zijn assistent in een volgend experiment een hard geluid maakten telkens als de jongen

de rat probeerde te pakken, begon Little Albert te huilen. Het lawaai maakte hem bang. Na enkele dagen begon hij al te huilen wanneer hij de rat zag. De twee prikkels – de rat en het lawaai – waren aan elkaar gekoppeld. Dit principe, waarbij simpelweg de ene gebeurtenis met een andere wordt geassocieerd, doordat zij herhaaldelijk gezamenlijk optreden, wordt *klassieke conditionering* genoemd. Na vijf dagen trad er generalisatie op: de baby liet ook een angstreactie zien bij het zien van allerlei andere dieren met een ‘vacht’ zoals een Santa Claus-masker met een baard van katoenplukken.

Het meeste bekende voorbeeld van klassieke conditionering is het beroemde experiment van de Russische onderzoeker Ivan Pavlov, waarin hij honden trainde om enkel al bij het horen van een belletje te kwijlen, zonder dat er nog maar sprake was van voedsel.

“En omdat extrinsieke motivators in staat zijn onze krachtigste, maar ook meest kwetsbare drijfveer uit te doen: onze intrinsieke motivatie.”

Alfie Kohn

Een andere bekende behaviorist, Edward Thorndike, benaderde de relatie tussen stimuli uit de omgeving en gedrag op een andere manier. Hij (en anderen met hem) ontdekte dat gedrag gestimuleerd kan worden door daar positieve consequenties tegenover te zetten en kan worden ontmoedigd door er negatieve consequenties tegenover te zetten (Weiner, 2001). Deze deeltak van de psychologie, waarbij de relatie tussen stimuli en respons door middel van een bekrachtiger wordt bestudeerd, heet *operante conditionering*. Thorndike stelde dat mensen (en dieren) alles in het werk stellen om een nieuwe situatie te leren beheersen, als ze nog niet kunnen steunen op vroeger opgedane ervaringen. Een veel toegepast leerprincipe is dat van gissen en missen, waarbij proefondervindelijk ervaren wordt welk gedrag het meeste succes oplevert. Thorndike formuleerde naar aanleiding van zijn experimenten de *Wet van Effect*: responsen die bevredigende consequenties hebben, zullen herhaald worden; responsen die leiden tot onbevredigende consequenties blijven voortaan achterwege.

Op zijn zachtst gezegd levert het behaviorisme een beperkte kijk op het gedrag in het algemeen en motivatie in het bijzonder, stellen zowel Alfie Kohn (onderzoeker en publicist) als Daniel Pink (schrijver). Hoewel de theorie gedateerd is, waart het gedachtegoed nog altijd rond in ons collectieve bewustzijn en de manier waarop we ons onderwijs hebben georganiseerd en doet daar vaak meer kwaad dan goed.

Alfie Kohn werd voor het eerst geconfronteerd met het behaviorisme op school tijdens een collegereeks die hem de

grondbeginselen van de psychologie moest bijbrengen. Hij vertelt hoe de lessen vooral bestonden uit het conditioneren van een rat in een kooitje. Drukte de hongerige rat op een hefboompje, dan gaf de student hem iets te eten. Makkelijk zat, maar Kohn kon niet begrijpen wat het nut was. Daarom leverde hij een verslag in dat hij geschreven had vanuit het perspectief van de rat en waarbij de rat keurig verslag deed van hoe het hem gelukt was om met de simpele handeling van het indrukken van een hefboom de student geconditioneerd te krijgen om ‘voedseluitdeelgedrag’ te gaan vertonen.

Kohn ging inzien dat het vooral het *pop-behaviorisme* is, samengevat tot: beloon mensen en je krijgt het gedrag dat je wenst, dat fnuikend voor ons onderwijs, ons bedrijfsleven en onze manier van leven is. Waarom? Omdat zo’n beloning een extrinsieke motivator is. ‘En omdat extrinsieke motivators in staat zijn onze krachtigste, maar ook meest kwetsbare drijfveer uit te doen: onze intrinsieke motivatie.’

Deci stelde dat mensen een intrinsieke hang hebben om zichzelf uit te dagen en een nieuwsgierigheid naar nieuwe dingen hebben.

Rond 1970 raakte de jonge psycholoog Edward Deci gefascineerd door motivatie. Deci wilde dieper ingaan op de relatie tussen intrinsieke motivatie en beloningen en pakte de onderzoekslijn van psycholoog Harry Harlow van 1949 op, waarin intrinsieke motivatie voor het eerst werd aangetoond en benoemd in een onderzoek met rhesusapen die puzzels voorgezet kregen en daar zonder beloning direct mee aan de slag gingen, vol overgave, vastberadenheid, en, ogenschijnlijk, lol. In zijn experiment onderzocht Deci geen apen maar mensen en ging ook hij uit van een puzzel. Deci verdeelde zijn proefpersonen in twee groepen waarvan groep A de eerste dag geen beloning kreeg, de tweede dag wel en op de derde dag werd hen verteld dat het geld op was om hen te betalen. Weer geen beloning dus. Groep B kreeg geen enkele keer betaald. Het opvallendste resultaat was dat de mensen uit groep A op de derde dag, toen er niet betaald werd, veel minder tijd besteedden aan het puzzelen. Niet alleen minder dan op dag twee, maar ook een stuk minder dan op de eerste dag, toen ze ook niet betaald kregen. Bij groep B bleef de puzzeltijd redelijk constant.

Deci stelde dat mensen een intrinsieke hang hebben om zichzelf uit te dagen en een nieuwsgierigheid naar nieuwe dingen hebben. Ze willen uitproberen wat ze kunnen, ontdekken, leren. Maar, schreef hij: ‘Als geld gebruikt wordt als een externe beloning voor een bepaalde activiteit, dan verliest de proefpersoon zijn intrinsieke belangstelling voor de activiteit.’ (Deci, 1976)



Zin en onzin van straffen en belonen

Ik vind dat je het goed verteld hebt. Je had je blaadje bijna niet nodig, zoveel weet je ervan. En daardoor had je tijd om naar het publiek te kijken. Dat vind ik knap van jou. Ik heb ook nog een tip voor je: De volgende keer zou je wat meer foto's in je presentatie kunnen zetten. Dat is voor ons leuk om naar te kijken en het houdt de presentatie levendig. Nu vond ik het soms wel een beetje saai.

Iedere leerling organiseert/presenteert een expertmeeting van een half uur voor in de klas. Het is hét moment om hun klasgenoten te vertellen wat hen bezighoudt, inspireert en enthousiasmeert. Samen met drie klasgenoten kijk ik kritisch mee. We gebruiken daarvoor een feedbackformulier. Een klasgenoot fotografeert en alle andere leerlingen zijn publiek. De sprekers zijn vooraf vaak enigszins gespannen, maar voelen al snel vertrouwen zodra zij vol in hun verhaal opgaan. Na afloop wordt de spreker beloond met een applaus én een grondige terugblik. De drie kinderen geven hun feedback en het publiek deelt haar ervaringen met de spreker. De spreker kan vervolgens reageren en toelichten. Er volgt geen punt, geen (on)voldoendes. Dat zou de focus leggen op de beoordeling en het kind weghalen van het proces. De feedbackformulieren en de foto's worden gebundeld en gaan mee naar huis, zodat de ouders ook betrokken worden bij de uitvoering. Er worden complimenten en enkele verbeterpunten genoemd en de spreker blijft heel.

Dit alles kan enkel als de spreker vertrouwd is met zijn klasgenoten én de leraar en er sprake is van wederzijds respect. Als dat er niet is, zal de leerling de feedback alsnog ervaren als een oordeel.

Beloningen gaan voorbij aan de achterliggende redenen voor gedrag en presteren; ze verminderen de kritische reflectie en leiden niet tot meer inzicht in de wijze waarop geleerd wordt en problemen worden opgelost (Castelijns, 2001).

Zoals Deci en anderen stellen, werkt de methode van straffen en belonen vooral bij werk dat niet uitdagend is en waarbij geen sprake is van intrinsieke motivatie, zoals productiewerk. Belonen werkt vooral contraproductief in

open leersituaties, situaties die vragen om creativiteit en vindingrijkheid en waarbij niemand kan terugvallen op routinematig gedrag. Dat geldt ook in de klas. Wanneer daar inzet of prestatie beloond wordt, zal de kans op falen toenemen, omdat leerlingen zich meer op de beloning en minder op de activiteit zelf zullen concentreren. Leerlingen leren de activiteit beschouwen als *“something that stands between you and the reward”* (Kohn, 1999). Het vooruitzicht op een beloning maakt je focus nauwer: beloningen moedigen leerlingen niet aan tot experimenteren en uitproberen, omdat zij daarmee het verkrijgen van de beloning zelf onzeker zouden kunnen maken. In plaats daarvan kiezen zij vaak de veilige weg en vallen terug op werkwijzen die in het verleden effectief bleken te zijn. Kohn vat het kernachtig samen: *“Do rewards motivate people? Absolutely, they motivate people to get rewards.”* Beloningen gaan voorbij aan de achterliggende redenen voor gedrag en presteren; ze verminderen de kritische reflectie en leiden niet tot meer inzicht in de wijze waarop geleerd wordt en problemen worden opgelost (Castelijns, 2001).

Zelfdeterminatietheorie: de mens en zijn natuurlijke neiging tot groei

Onder de gepopulariseerde vorm van het behaviorisme in de klas gaat een niet al verheffend mensbeeld schuil: de veronderstelling is dat kinderen niet zouden leren als ze daartoe niet aangespoord zouden worden met de dreiging van een straf of het vooruitzicht op een beloning. Op een baaldag of bij een oersaaie taak mag dat misschien zo zijn, maar voelen we ons (normaliter) ten diepste zo passief?

Groei, activiteit, nieuwsgierigheid, een zoektocht naar verbinding, intrinsieke motivatie – dat zijn kernwoorden.

De *Self-determination Theory* is een van de meest omvattende en onderbouwde motivatietheorieën die er zijn en gaat uit van een heel ander, optimistischer mensbeeld. Bij Edward Deci en Richard Ryan, de belangrijkste onderzoekers van deze theorie, is er bijvoorbeeld plaats voor het ‘zelf’. Hun theorie gaat uit van de natuurlijke, aangeboren (niet aangeleerde) neiging van mensen om bezig te gaan met dingen die zij interessant vinden en om te zoeken naar verbintenissen tussen zichzelf en de wereld.





Groei, activiteit, nieuwsgierigheid, een zoektocht naar verbinding, intrinsieke motivatie, dat zijn hier de kernwoorden.

Onder die gerichtheid op groei en natuurlijke ontwikkeling, zo ontdekten Deci en Richards in de loop van hun onderzoek, ligt een fundament van drie psychologische basisbehoeften. Elk mens heeft een natuurlijke behoefte aan *autonomie, relatie en competentie*. Als aan die basisbehoeften is voldaan, dan ontstaan welbevinden, motivatie, inzet, zin in leren. Als ook maar aan één van die drie criteria tekort wordt gedaan, dan schiet diezelfde positieve levens- en leerhouding onderuit. Hier ligt een belangrijke sleutel tot veel van de motivatieproblemen die op onze scholen ervaren worden. De nieuwsgierigheid van kinderen naar de wereld om hen heen lijkt in het onderwijs soms niet meer aanwezig te zijn. Leerlingen stellen zich passief op, verveeld en nauwelijks tot leren bereid. Een leraar die dat opvalt, kan de leerling bevragen naar zijn houding en



bevindingen. Als dat gebeurt op de juiste toon, dan zal de leerling hem een antwoord en inzicht verschaffen. Vervolgens is de leraar weer aan zet. De leerlingen hebben behoefte aan relaties waarin ook ruimte is om met de leraar over niet schoolse zaken te spreken. Ze willen leraren die hen naar hun mening vragen, hen mee laten beslissen, vertrouwen geven en hen ruimte geven voor eigen initiatief en verantwoordelijkheid. Zij hebben leraren nodig die hen zien als full partners. Zij willen kennis maken met de mens achter de leraar en een relatie opbouwen op basis van gelijkwaardigheid. Als die relatie er is, dan zullen de leerlingen uitgedaagd worden en aangesproken op hun eigen talenten en krachten. Zij raken en blijven dan intrinsiek gemotiveerd en komen tot fundamentele ontwikkeling.



Ellen Emonds

Redactielid Egoscoop
Leerkracht OBS de Bonckert
ellenemonds@hotmail.com

Bron:

Dit artikel is een samenvatting van het hoofdstuk 'Over intrinsieke en extrinsieke motivatie' uit: Bors G. en Stevens L. (2010) *De gemotiveerde leerling*, uitgave van het Nivoz, Antwerpen/Apeldoorn Garant