Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren

Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie

Caleidoscoop in gesprek met Maarten Vansteenkiste

Prof. dr. Maarten Vansteenkiste is docent bij de Vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkheids- en Sociale Psychologie van de Universiteit Gent.

Elke dag doen mensen wel duizend dingen. Dingen die we leuk of boeiend vinden. Een kind gaat op in z'n spel. Een 16-jarige verdiept zich in een boek. Maar we doen ook zonder morren dingen die we op zich niet boeiend vinden. We sorteren afval. Leerlingen doen hun best voor vakken die ze niet zo leuk vinden.

Waar halen mensen hun motivatie en energie vandaan voor al die taken? Hoe zouden we hun motivatie kunnen versterken? Die vragen legden we voor aan een specialist in de Zelfdeterminatietheorie (ZDT).

Goesting als drijfveer

Caleidoscoop: *Om te verklaren waarom mensen doen wat ze doen, gebruik jij de ZDT (zelfdeterminatietheorie). ZDT focust zeer sterk op autonomie en dat is vrij uniek in de psychologie.*

Maarten: Als leerkrachten inwerken op de behoeften aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid, dragen ze bij tot de autonome motivatie bij hun leerlingen.

Autonomie ondersteunen doe je bijvoorbeeld wanneer je de leerlingen keuzes aanbiedt die bij hun leeftijd passen. Een leerkracht Nederlands die een opstel opgeeft, kan leerlingen laten kiezen uit 3 onderwerpen. Sommige leerlingen vinden het helemaal niet leuk om een opstel te schrijven, maar door het aanbieden van een keuze kunnen ze wel een onderwerp kiezen dat hen ligt. Zo kan door de keuze ook interesse en plezier groeien voor het schrijven zelf. Hoeveel opties je aanbiedt bij het verlenen van keuze, hangt waarschijnlijk af van de leeftijd. Aan een kind van 8 ga je geen 6 opstelonderwerpen aanbieden, dat is te veel. Maar bij leerlingen van 14 of 15 kan je het aantal opties opdrijven.

Op de competentiebehoefte kan je inspelen door structuur te bieden. Dat kan je doen door duidelijke verwachtingen voorop te stellen, haalbare uitdagingen te bieden en constructieve feedback te geven op wat leerlingen doen. Zo verhoogt hun gevoel van competentie.

Maarten Vansteenkiste

De relationele verbondenheid kan je verhogen door betrokken te zijn, door warmte en zorg te bieden, interesse te tonen en je in te leven in het perspectief van de leerlingen.

Caleidoscoop: *Kunnen kinderen dat ook oppikken via modelleren? Als ouders bijvoorbeeld de kamer opruimen of sporten en tonen dat ze daar plezier in hebben, nemen kinderen dat dan over?*

Maarten: Een model dat enthousiast toont hoe iets in elkaar steekt, werkt inderdaad motiverend. Enthousiasme werkt immers prikkelend. Leerkrachten die begeesterd zijn en enthousiast lesgeven - zo tonen studies aan - hanteren meestal een meer autonomie ondersteunende stijl van lesgeven en dat hangt op zijn beurt dan weer samen met hogere autonome motivatie bij de leerlingen. Dus er is een soort overdracht van je eigen enthousiasme en passie voor het lesgeven naar een zekere passie die de leerlingen ervaren, via je stijl in lesgeven.

Als iemand een positief voorbeeld geeft, dan pik je dingen natuurlijk ook sneller op. Een positief voorbeeld werkt competentiebevorderend: je kunt je eigen gedrag modelleren afhankelijk van wat je voor je ziet. Als een leerkracht LO een flikflak perfect voordoet, dan kan je je eigen gedrag afstemmen op dat voorbeeld. Als hij alleen theoretisch zou uitleggen wat een flikflak is, zonder het voor te doen, dan wordt dat een stuk moeilijker.

Autonomie op school?

Caleidoscoop: *Als we autonome motivatie aanmoedigen, streven we ernaar dat leerlingen met een zekere keuzevrijheid een gedrag opnemen, dat ze het gevoel hebben dat het ook hun keuze is. Maar tegelijkertijd leggen we hen op school veel regels op. We verwachten dat ze stil zijn in de klas, dat ze taken afwerken, dat ze de dingen precies zo doen en niet anders. Kan je dan wel van autonome motivatie spreken?*

Maarten: Autonome motivatie bevorderen betekent niet dat je geen structuur kunt aanbrengen in een klas. Het is belangrijk dat een leerkracht structurerend tewerkgaat. Het is de bedoeling dat je grenzen aangeeft en zegt wat kan en niet kan. Misschien kan je leerlingen ook

ZDT

Er is niets zo praktisch als een goede motivatietheorie

Volgens de ZDT is zijn we van nature geneigd om te exploreren en nieuwe dingen te ontdekken. In ieder van ons zit vanaf de geboorte een zekere verwondering en dat is ook ons groeipotentieel.
Opvoeden is die exploratiedrang zo veel mogelijk stimuleren, zodat mensen leren ontdekken wat ze interessant, boeiend en zinvol vinden in het leven, dat ze ontdekken achter welke waarden ze kunnen staan. Want daar zit de krachtigste motor van gedrag. Een leerling die iets kan studeren dat hij boeiend vindt, zal een grotere inspanning leveren. We hebben daar een mooie Vlaamse uitdrukking voor: “iets doen uit volle goesting”. “Bezieling” of “verwondering”, dat zijn ook goede woorden.
Verwondering is de basis voor plezier en voor intrinsieke motivatie. Als je mensen ertoe kunt brengen om die dingen te doen die ze eigenlijk uit goesting willen doen, dan heb je al een grote stap gezet.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Leerlingen vinden natuurlijk niet alles boeiend. Daarom maakt de ZDT een verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Als je intrinsiek gemotiveerd bent, doe je de activiteit omwille van de activiteit op zich.

Mensen kunnen ook op een positieve manier extrinsiek gemotiveerd zijn. De activiteit op zich is dan misschien niet motiverend, maar je doet ze toch omdat je bijvoorbeeld inziet dat het een middel is voor een doel dat jij persoonlijk belangrijk vindt. Een leerling vindt een vak niet intrinsiek boeiend, maar vindt dat vak wel zinvol voor zijn persoonlijke ontwikkeling of voor zijn latere leven. Hij begrijpt waarom leerkrachten verlangen dat hij het vak beheerst. Ook die leerling is bereid om een grotere inspanning te leveren.

	gecontroleerd		autonoom	
motivatie	extrinsiek	extrinsiek	extrinsiek	intrinsiek
regulatie	extern	geïntrojecteerd	geïdentificeerd	intrinsiek
drijfveer	verwachtingen, beloningen, straf	schuld, schaamte, angst zelfwaarde	persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	plezier, interesse
gevoelens	stress, druk	stress, druk	welwillendheid, vrijheid	welwillendheid, vrijheid

Een leerling stimuleren vrijwillig te kiezen voor schoolwerk is heel wat anders dan hem onder druk zetten om inspanningen te leveren. Dat laatste is een vorm van extrinsieke motivatie waar negatieve effecten aan verbonden zijn. Daarom maken we in de ZDT ook een onderscheid tussen verschillende extrinsieke drijfveren, zoals je in de tabel kunt zien.

mee laten beslissen over die grens en geef je hen inspraak. Ik denk dat leerlingen zelf ook vaak goed weten wat er wel en niet kan in een klas. Dan kan de structuur van onderuit groeien.

Maar inspraak geven is natuurlijk niet altijd mogelijk. Dan is het belangrijk dat je een zinvolle uitleg geeft, zodat leerlingen begrijpen waarom je die grens stelt, waarom je die structuur aanbrengt. Dan komen die regels niet over als een verplichting, maar willen leerlingen ze wel respecteren. Ook al is het leuker om de pennenzak van je achterbuur om te duwen of te babbelen, toch willen leerlingen zich houden aan gedragsregels: ze begrijpen dat rust en orde nodig zijn opdat de leerkracht goed zou kunnen lesgeven en opdat medeleerlingen kunnen opletten. Mensen kunnen structuren en regels sterk onderschrijven. Neem bijvoorbeeld de verkeersregels: die kun je volgen om verschillende motieven. Sommigen houden zich aan de regels om reden van de dreiging van boetes en omdat er flitspalen staan. Maar je hebt ook mensen die zeggen: "Als ik tachtig per uur rijd in de bebouwde kom, ga ik mijn medeweggebruiker in gevaar brengen." Zij kiezen er autonoom voor om zich aan de regel te houden.

Onderzoek van onder anderen Eline Sierens toont aan dat autonomieondersteuning en structuur echt hand in hand kunnen gaan. Autonomieondersteuning is niet hetzelfde als een laissez-faireklimaat, alsof de klas een zootje ongeregeld wordt waarin iedereen maar doet wat hij wenst te doen. Kinderen hebben structuren nodig. Als je die aanbrengt, vergroot je de kansen dat kinderen hun interesses gaan realiseren.

Autonoom versus zelfstandig en afhankelijk

Ik denk dat veel ouders en leerkrachten en ook veel wetenschappers autonomie definiëren als "zelfstandigheid": je doet iets zonder de hulp van anderen, onafhankelijk. Ontwikkelingspsychologen beamen dat zelfstandigheid belangrijk is: naarmate pubers ouder worden, moeten ze inderdaad meer dingen onafhankelijk leren doen en zelf beslissingen leren nemen. Crossculturele psychologen zien autonomie en individualiteit dan weer als typisch Westerse waarden: in onze samenleving is het blijkbaar belangrijk dat

Hoe meer je binnen de extrinsieke drijfveren opschuift naar rechts, hoe minder de leerling het gevoel heeft dat een taak wordt opgelegd, want hij heeft het belang van die taak laten samen sporen met persoonlijke waarden, hij vindt dat zinvol. Het verschil tussen intrinsieke motivatie en alle vormen van extrinsieke motivatie zit hem in het boeiende, bezielende karakter van de activiteit op zich in het geval van intrinsieke motivatie. Maar een oninteressante activiteit die jij zinvol vindt, die past binnen jouw waardensysteem, wordt net als een intrinsiek motiverende activiteit met een gevoel van vrijheid en keuze uitgevoerd. Daarom noemen we ze beide "autonome" motivatie.

Gecontroleerde motivatie daarentegen gaat om druk: ofwel van buitenaf, ofwel van de persoon zelf. Dan heb je veel minder het gevoel dat je de keuze hebt over wat je doet of niet doet, dat je autonoom handelt.

Met dit kader kan je naar alle mogelijke menselijke gedragingen kijken. Want de vraag naar de drijfveer van mensen is natuurlijk van toepassing op ieder domein. Waarom doen mensen aan sport? Wat motiveert een werkzoekende om werk te vinden?
Ook in sociale relaties zijn deze motieven relevant.

Waarom belt een jongere bijvoorbeeld naar zijn oma? Omdat oma anders kwaad zou zijn? Opdat ze niet zou kunnen zeggen dat hij nooit belt? Dat is telefoneren onder druk en dan spreken we over externe regulatie. Belt hij omdat hij zich schuldig voelt als hij het niet zou doen? Misschien heeft oma zich op het kerstfeest laten ontvallen: "Ga je nu al weg?". Die jongere vond dat het al goed geweest was, want hij was drie uur op dat feest geweest. Maar die uitspraak blijft in zijn hoofd spoken en lokt een schuldgevoel uit. Later die week zet die uitspraak hem onder druk om de telefoon te nemen of net naar excuses te zoeken om het telefoneren uit te stellen.

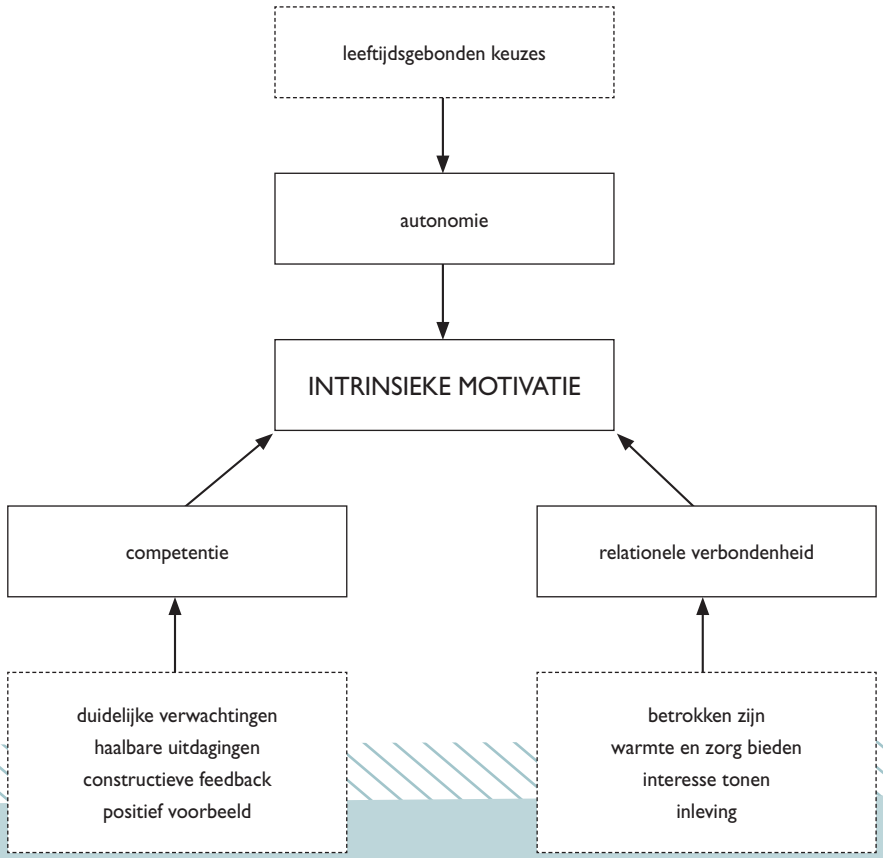
Bij een schuldgevoel hebben mensen een externe verwachting als het ware "naar binnen gegooid", vandaar geïntrojecteerde regulatie, van "intra" en "jacere" in het Latijn. Externe en geïntrojecteerde regulatie zijn twee vormen van druk, de ene verwijst naar externe druk, de andere naar interne druk. Die druk kan mensen aanzetten om iets te doen, maar de kwaliteit van hun handelen kan er onder lijden.

Als die jongere dan toch naar oma telefoneert, zie je waarschijnlijk ook dat de kwaliteit van het telefoongesprek navenant is. Misschien is hij ondertussen op zijn iPod bezig, omdat hij niet echt geïnteresseerd is. Als je belt uit intrinsieke motivatie, dan bel je omdat je geïnteresseerd bent in hoe het met je oma is en dan zal dat gesprek ook vlotter verlopen. Dan heb je een beter contact.

Op school speelt dat continuüm van verschillende motieven evenzeer mee. Niet iedereen is geboeid of gefascineerd door aardrijkskunde, wat intrinsieke motivatie is. Maar als een leerkracht kan uitleggen wat de zin van die lessen aardrijkskunde is op praktisch of

je iets anders doet dan anderen, dat je uniek bent in wat je doet. Ook de economie draait op differentiatie: het is maar door een nieuw product te presenteren dat je je in de markt kunt plaatsen. Op die manier wordt autonomie inderdaad "iets doen wat een ander niet doet".

Maar dat is niet wat we in ZDT bedoelen met autonomie. Een leerkracht die vindt dat autonomie neerkomt op "Mijn leerlingen moeten eens leren om iets zelfstandig op te lossen, zonder mijn hulp, want ze zijn nu oud genoeg", eist op een bijna schuldinducerende manier verantwoordelijkheid en zelfstandig functioneren op. Sommige leerlingen wensen niet zelfstandig te werken of beschikken niet over de vaardigheden om zelfstandig te werken. Op dat



theoretisch vlak, dan zullen zelfs leerlingen die niet spontaan geboeid zijn door aardrijkskunde misschien een inspanning willen leveren. Ze begrijpen immers waarom die inspanning van hen wordt verlangd. Dat is de creativiteit van de leerkracht, die probeert om zijn lesmateriaal concreet te onderbouwen en te stofferen zodat die zinvolheid wordt ervaren. Een leerling die zegt:" Nu begrijp ik waarom dat vak in de opleiding zit", zal een grotere bereidheid vertonen om het vak in te studeren. Willen studeren kan dus gebaseerd zijn op twee drijfveren: plezier in de stof op zich of het feit dat je zegt: "Het is zinvol, het is betekenisvol voor mij." In beide gevallen zullen ze de stof beter verwerken en langer volhouden met studeren, zo blijkt uit onderzoek.

Hoe kunnen we die drijfveren versterken?

In de ZDT vertrekken we van het idee dat elke mens drie fundamentele psychologische basisbehoeften heeft. Ze vormen de motor voor motivatie en het zijn: autonomie, competentie en relationele verbondenheid.

Autonomie betekent dat je een gevoel van psychologische vrijheid en keuze ervaart bij de uitvoering van een activiteit.
Competentie wil zeggen dat men zich bekwaam voelt om een gewenst resultaat neer te zetten.
Relationele verbondenheid verwijst naar het ervaren van warme, zelfs intieme relaties met anderen en het zich opgenomen voelen in een breder sociaal netwerk.

Die behoeften zijn universeel, je vindt ze dus in alle culturen. Ze zijn net zo aangeboren als fysieke behoeften zoals honger en dorst. Als aan die behoeften is voldaan, hebben mensen de grootste kans om hun autonome motivatie te ontwikkelen, om dingen te doen 'uit volle goesting'. Mensen gaan meestal die dingen exploreren die ze boeiend of interessant vinden, dat is intrinsieke motivatie. Een veilige en warme omgeving (verbondenheid) moedigt exploratiegedrag aan. Na het exploreren kan men even bijtanken, zoals in de gehechtheidstheorieën wordt gesteld.
Het is erg belangrijk dat men de vrije kans krijgt (autonomie) om die dingen te exploreren waartoe men zich aangetrokken voelt en ook dat voldoende structuur wordt geboden als de aangeboden opties te moeilijk zijn om allemaal te verkennen (competentie).

Worden de behoeften niet naar behoren vervuld, dan gaan mensen hun motivatie kwijtraken of gecontroleerde motivatie vertonen, met alle gevolgen van dien. Tegelijk zal dat exploratiegedrag tegemoetkomen aan de behoeften aan competentie en autonomie; al doende zal men vaardigheden ontwikkelen of nieuwe dingen bijleren (competentie) en zich vrij voelen om zichzelf te kunnen zijn. Competentie en verbondenheid kennen we ook uit andere theorieën, zoals de self-efficacytheorie en de attachmenttheorie, al hebben ze daar niet noodzakelijk het statuut van behoefte.

moment zelfstandigheid opeisen is hen niet ondersteunen in de nood die ze hebben. Het omgekeerde van zelfstandigheid is afhankelijkheid, afhankelijk blijven van iemand anders voor advies of hulp. Maar zowel zelfstandigheid als afhankelijkheid kunnen autonome keuzes zijn of kunnen aanvoelen als een verplichting.

Het is misschien interessant om hier het werk van Evie Kins en Wim Beyers te vermelden, die onderzoek doen over "emerging adults" of "opkomende volwassenen", de leeftijdsgroep van 24-25 tot 30 jaar. Dat is een groep die eigenlijk nog niet echt volwassen is. Na hun afstuderen zitten ze in een soort tussenfase. De vraag is: wat doen die mensen nadat ze hun studies beëindigd hebben? Sommigen gaan weer thuis inwonen en worden dus in zekere zin weer afhankelijk van de ouders. Anderen gaan zelfstandig wonen. Ze hebben zowel aan de jongeren die zelfstandig wonen als aan de jongeren die afhankelijk zijn van thuis gevraagd waarom ze zich in die woonsituatie bevinden. Hebben ze er zelf, autonoom voor gekozen, vinden ze het prettig om zelfstandig of thuis te wonen? Of verwachten de ouders dat ze het huis verlaten of weer komen inwonen? Wat je ziet is dat "zelfstandig" of "afhankelijk" wonen eigenlijk niet voorspelt wie tevreden is met zijn woonsituatie, wanneer je rekening houdt met de redenen voor die woonsituatie. Of zij ervoor kiezen of eerder het gevoel hebben onder druk te staan om zelfstandig dan wel afhankelijk te wonen, dat voorspelt wel de tevredenheid met hun woonsituatie en welbevinden.

In de ontwikkelingspsychologie wordt zelfstandigheid gezien als een ontwikkelingsproces, waarbij er zich bij het ouder worden een sterkere hang naar zelfstandigheid gaat manifesteren. Maar soms worden mensen onder druk gezet om zelfstandig te worden en laat je niet toe dat ze afhankelijk blijven, ook al zouden ze dat liever willen. En die vraag tot afhankelijkheid toelaten is belangrijk. In een leercontext zijn er leerlingen die ervoor kiezen om deels afhankelijk te blijven van de leerkracht: zij vragen om ondersteuning of structuur in hun leerproces en voelen zich nog niet klaar om de stap naar volledige zelfstandigheid te zetten. In het denken over zelfstandig-afhankelijk en keuze-verplichting wordt duidelijk dat je autonomie niet zomaar kan gelijkschakelen met complete zelfstandigheid of een gebrek aan structuur.

Foto: Hector Landeata

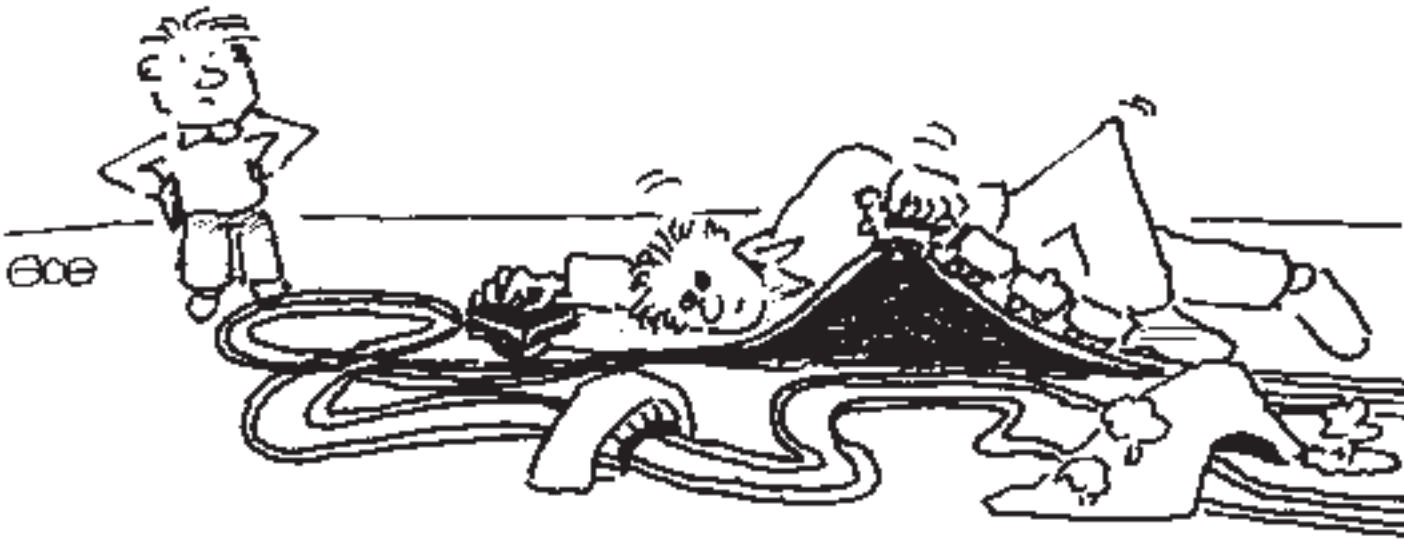
Het zit 'm ook in kleine dingen: de leerkrachtstijl

Caleidoscoop: *In jullie onderzoek hebben jullie veel aandacht besteed aan heel concrete aspecten van behoefteondersteuning. Zo bestuderen jullie leerkrachtenstijlen tot op het niveau van de taal die leerkrachten hanteren. Zit het hem echt in zo'n kleine dingen?*

Maarten: Blijkbaar wel. Het vereist natuurlijk wel een zekere waakzaamheid om je taal af te stemmen. De manier waarop je communiceert met leerlingen heeft een invloed op hun motivatie. Als jij woorden gebruikt zoals "moeten" of een uitdrukking als "Ik verwacht van jullie dat dit opstel tegen volgende week donderdag af is", dan slaat de boodschap anders aan dan wanneer je zegt: "Ik vraag jullie om tegen het eind van volgende week dit opstel in te dienen." De meer uitnodigende toon maakt dat de tweede boodschap beter aanslaat. Dat tonen onze experimentele studies ook aan: als je de taal varieert, als leerlingen op een meer uitnodigende, autonomie ondersteunende manier worden gevraagd om hun best te doen, dan gaan ze effectief ook meer hun best doen. Net omdat ze zelf het initiatief hebben genomen om hun best te doen.

Caleidoscoop: *Dat is toch heel moeilijk, om voortdurend zo op je woorden te letten?*

Maarten: Dat is inderdaad niet evident, maar je taalgebruik zal ook samenhangen met de verwachtingen die je koestert. Stel, een leerkracht komt de klas binnen en het is er zeer rumoerig. De leerkracht vindt dat vervelend, want hij zit eigenlijk een kwartier achterop in de planning van zijn lessen. Hij heeft tot doel om die achterstand in dit lesuur weg te werken. Hij wacht tot er stilte is en zegt dan: "Dit had ik van jullie niet verwacht. We hadden toch afgesproken dat je zou stil



ouders geven voorbeeld aan jongeren

zijn als ik de klas zou binnenkomen? Jullie zijn nu al 15 jaar, dat kan ik toch wel verwachten van jullie?" Wat doet hij? Hij handelt vanuit zijn eigen agenda, zijn wens om 15 minuten in te halen. Dus laat hij zijn gezag gelden en gebruikt schuldinductie om de leerlingen aan te moedigen zich te houden aan de regels. Hij had ook kunnen binnenkomen en vragen: "Wat is er aan de hand?" Dan zouden leerlingen misschien antwoorden dat er consternatie is over toetsen die werden uitgedeeld tijdens het vorige lesuur. Of dat ze net terugwaren van een les LO en daarom nog niet op hun plaats zaten. Op dat moment neem je als leerkracht het perspectief van de leerlingengroep in en werk je van daar uit. Dat gaat je evenveel tijd kosten. Maar de leerlingen voelen zich begrepen en dan is de aandacht verhoogd.

Die ene eenvoudige uitspraak "Ik had dat niet verwacht", heeft drie zaken tot gevolg. Ze werkt competentieondermijnend, want je geeft negatieve feedback. Verbondenheid wordt gefrustreerd, het creëert onmiddellijk een zekere kilte tussen jou en de leerlingen. En de uitspraak is autonomieondermijnend, want jij stuurt, je geeft de agenda aan. De drie behoeften zijn in die ene uitspraak simultaan gefrustreerd.

Caleidoscoop: *Jullie onderzoeken die kenmerken van leerkrachtgedrag ook in de klas zelf?*

Maarten: Zeker, de studie over leerkrachtentaal heeft plaatsgevonden in de echte klassituatie. In een ander project bestudeert Leen Haerens, een onderzoekster uit de sport- en bewegingswetenschappen, lessen LO. Ze heeft op school verschillende uren LO gefilmd. Het is interessant om te zien hoe een les start: daar zit variatie op. De ene begint met structuur te geven. De andere eist stilte op. We zijn al dat materiaal nu minutieus aan het analyseren: in welke mate treedt de leerkracht behoeftenondersteunend op in de klas? We willen dat beeldmateriaal ook hanteren om leerkrachten LO op te leiden en positieve voorbeelden te tonen van hoe je motiverend kan lesgeven.

Met ZDT kijken naar het systeem

Vanuit de drie basisbehoeften kan je niet alleen naar leerkrachtstijl kijken. Je kan ook kijken naar systemen en structuren en je ook daar de vraag stellen: in welke mate komt dit systeem of deze structuur tegemoet aan de basisbehoeften? Of je zou kunnen onderzoeken hoe de basisbehoeften van leerkrachten ingevuld worden. Dat is naar mijn weten minder onderzocht. Maar de huidige tendens waarbij bijvoorbeeld vakleerkrachten meer gaan samenwerken en feedback uitwisselen: dat kan de verbondenheid tussen de leerkrachten vergroten en competentieversterkend werken. Dus zou ik voorspellen dat dit een positief effect heeft op de motivatie van leerkrachten.

Drie behoeften in een klap?

Caleidoscoop: *Autonomie, competentie en verbondenheid zijn dus drie behoeften die mensen willen vervuld zien in wat ze doen. Je zou zelfs kunnen zeggen: het een kan niet zonder het ander. Als leerlingen zich niet competent voelen, zullen ze het een hele klus vinden om zich in te spannen voor het leren, ook al vinden ze een les wel zinvol. Moeten leerkrachten en leerlingbegeleiders op de drie behoeften tegelijk inspelen? Of kan je één behoefte ondersteunen en verwachten dat de andere twee in het kielzog volgen?*

Maarten: Dat is een goede vraag. Daar zijn we zelf nog niet helemaal uit. Ik denk dat als je aan de bevrediging van een behoefte werkt, je meestal ook de andere twee meeneemt. Waarom? Alles start met empathie, met aanvoelen wat de noden en preferenties van de andere persoon zijn. Als je die goed aanvoelt kun je ook een structuur aanbieden die afgestemd is op wat de persoon nodig heeft om een activiteit goed uit te voeren. Voel je dat niet, dan bied je structuur aan, geef je bijvoorbeeld informatie die compleet overbodig is. Als je goed begrijpt wat er bij de andere persoon leeft, dan kan je autonomieondersteunend werken door optimale keuzes aan te bieden.

Dat betekent dat je alternatieven aanbiedt waarvan zeker één de andere persoon aanspreekt. Ben je niet empatisch, dan bied je opties aan die eigenlijk eerder triviaal zijn in de ogen van de betrokkene,

precies omdat ze niet afgestemd zijn op zijn interessevelden of zijn wereld. We merken dat ook in onderzoek: leerlingen die hun leerkracht als autonomie-ondersteunend percipiëren, zien hem meestal ook als competentie-ondersteunend. Alles begint dus met eerst aanvoelen welke groep je voor je hebt. Een keer dat empathische perspectief aangenomen, ga je haast automatisch een optimale structuur en goede keuzes aanbieden. Op die manier gebeurt de bevrediging van de drie behoeften vaak simultaan.

Maar dat neemt niet weg dat er momenten zijn waarop de bevrediging van een behoefte kan botsen met de bevrediging van een andere behoefte. Een goed voorbeeld hiervan is voorwaardelijke ouderliefde, wat betekent dat je als kind maar liefde krijgt op voorwaarde dat je je schikt naar de wensen van je ouders. Je moeten als het ware de liefde van je ouders verdienen, ze komt er niet zomaar, gratuit. Dit kan ervoor zorgen dat een kind zijn voorkeuren en interesses, en dus ook zijn autonomie, opgeeft om de aandacht en betrokkenheid van de ouders te kunnen verkrijgen. De bevrediging van de behoefte aan autonomie komt dus in het gedrang opdat de behoefte tot verbondenheid zou bevredigd geraken. Onderzoek van o.a. Bart Soenens toont aan dat kinderen onder een dergelijke situatie lijden.

Aandacht te koop

Eigenlijk is de ZDT ook een persoonlijkheidstheorie, want we bekijken hoe mensen in het algemeen functioneren. Een perfectionist, bijvoorbeeld, is iemand die functioneert op basis van "moeten" en plichtsbesef. Dat is iemand die voor zichzelf de lat zeer hoog legt en zichzelf voortdurend onder druk zet om die hoge standaarden te bereiken. Bij ouders die dat "moeten" zelf hoog in het vaandel dragen en perfectionistisch zijn, zien we vaak een meer controlerende opvoedingsstijl. Ze zetten druk op hun kind om ook die hoge standaarden te behalen. Wat leert het kind hierbij? Dat je van ouders maar aandacht krijgt voor zover je beantwoordt aan die torenhoge normen. Ook leerkrachten kunnen die controlerende stijl hanteren en enkel aandacht schenken op voorwaarde dat leerlingen gehoorzamen. Kinderen leren zo dat de aandacht van ouders of leerkrachten te koop is, dat er voorwaarden zijn verbonden aan hun interesse. Die boodschap pikt een kind natuurlijk op en hij gaat ze toepassen op zijn eigen gedrag. Want wat is een perfectionist? Dat is iemand die zichzelf ook maar graag ziet als hij die hoge standaarden kan bereiken. Je koppelt nu ook voorwaarden aan eigenliefde.

Wat met belonen en straffen?

Caleidoscoop: *Jij hebt bedenkingen wanneer ouders of leerkrachten kinderen voorwaardelijk aandacht geven, namelijk als die kinderen doen wat volwassenen van hen verwachten. Maar in de leertheorie is dat nu net een stelregel: aandacht is een beloning voor wenselijk gedrag. Dat valt dan toch niet met elkaar te verzoenen?*

Maarten: Dat is waar. De ZDT is gegroeid als reactie op het operante behaviorisme, waar inderdaad gezegd wordt dat om een gedrag aan te leren, je systematisch moet bekrachtigen of bestraffen. En het is waar dat beloningen en straffen werken. Tenminste, zo lang je er mee doorgaat. De vraag is: wat gebeurt er als je die beloning of straf wegneemt? Gaat men dan ook nog interesse vertonen in het gewenste gedrag? Want het concept intrinsieke motivatie bestaat natuurlijk niet in een behavioristisch kader. Je wordt geboren als een leeg blad en onder invloed van externe bekrachtiging worden stimulus-responsassociaties voor nieuwe gedragingen opgebouwd. Zo raakt het lege blad gevuld.

Toen Edward Deci, een van de grondleggers van ZDT, in de jaren zestig zijn doctoraat schreef, moest hij opboksen tegen een zeer dominante behavioristische stroming. En wat toont hij aan in experimentele studies? Dat beloningen niet altijd een goed effect hebben. Laat kinderen een taak uitvoeren die ze intrinsiek boeiend vinden en maak dan 2 groepen. Aan één groep bied je een

beloning voor het uitvoeren van een boeiende taak, puzzels bijvoorbeeld, aan de andere groep niet. Als de kinderen een tijdje aan de puzzels gewerkt hebben, verlaat de proefleider het labo. De proefleider vertelt de kinderen dat ze mogen kiezen hoe ze zich verder bezighouden: ze mogen gewoon wachten, ze mogen een tijdschrift lezen, of ze mogen ook verder werken aan de puzzels. Wat de kinderen niet weten, is dat de proefleider hen observeert via een eenwegspiegel. Wie gaat terug naar die puzzels? De kinderen die beloond werden, waren minder geneigd om naar die puzzels terug te keren. Ze hadden hun plezier in die puzzels wat verloren, omdat men hen beloonde voor spontaan boeiend gedrag. Hoe verklaren we dat? Die beloning zet druk, werkt autonomie-ondermijnend en dan sputtert de motor van intrinsieke motivatie.

Ik beloon jou omdat...

Caleidoscoop: *Dat is wel schrikken. Leerkrachten zijn echt goed beslagen in het werken met beloningssystemen en uit onderzoek blijkt dat die systemen ook werken. Nu zeg jij: "Beloon ze niet"?*

Maarten: Neen, je moet wat meer nuanceren en fijner gaan bekijken hoe je beloningen inzet. Ik denk dat beloningen heel vaak worden gebruikt om mensen te controleren: je krijgt een beloning als je activiteit X uitvoert of als je resultaat Y neerzet. Dan voelen mensen dat een beloning dient om hen in een bepaalde richting te sturen. Beloningen worden tegenwoordig bijvoorbeeld gebruikt bij de behandeling van drugverslaafden of obese personen. Mensen kunnen 1200 euro verdienen als ze clean blijven tijdens de behandeling. Ik heb daar veel bedenkingen bij. Natuurlijk zullen die beloningen effect hebben zolang de behandeling duurt. De vraag is wat er gebeurt als de behandeling stopt en de beloning wegvalt. In de mate dat de ex-gebruikers of zwaarlijvige personen de beloning zien als een controlerende strategie, daalt volgens mij de kans dat ze spontaan het gewenste gedrag verder zetten.

Maar beloningen kunnen ook informerende waarde hebben. Je kan ze gebruiken om mensen te informeren over hun competentieontwikkeling. Door jou opslag te geven op het werk, kan je baas jouw kunde in de verf zetten: "Je hebt dat goed gedaan en daarom verdien je die opslag", is de boodschap die je meekrijgt. Zo werkt hij in op jouw behoefte aan competentie. Beloningen die bedoeld zijn als competentiefeedback ondermijnen het plezier en de intrinsieke motivatie niet.

Een ander voorbeeld: beloningen kunnen een positief effect hebben als ze onverwacht worden gegeven. Ouders vinden dat je op je toets goed hebt gewerkt en zeggen: "Omdat je zo'n goeie cijfers had, gaan we samen naar Plopsaland." Studies hebben aangetoond dat dergelijke beloningen het intrinsieke plezier niet ondermijnen. Waarom niet? Je wist natuurlijk niet dat je naar Plopsaland zou gaan toen je aan het studeren was, dus werd jouw gedrag niet door een externe bekrachtiger gestuurd. Natuurlijk, zodra je een keer een verrassende beloning hebt gegeven, is het nog maar de vraag of bij het kind geen verwachting groeit: "Misschien gaan we de volgende keer wel naar Bellewaerde?" Je loopt dus kans om zo in een motivatie ondermijnende cirkel terecht te komen. Dit geldt natuurlijk ook op de werkvloer. Met de financiële crisis konden werkgevers hun werknemers geen financiële bonus meer uitreiken. Ik kan mij inbeelden dat dit in sommige bedrijven een financiële catastrofe veroorzaakte. Werknemers waren doorheen de jaren immers gaan rekenen op die bonus. Ze hadden de verwachting beloond te worden en dan is het niet uitreiken van die beloning misschien nog meer demotiverend.

Algemeen gesteld hoeven beloningen dus niet per se autonomie ondermijnend te zijn. Maar ik stel me wel vragen bij de manier waarop we leerlingen belonen. Op scholen gebruiken mensen stickers of zonnetjes als beloningen. Misschien wordt zo'n systeem goed gebruikt en geeft dat positieve competentiefeedback. Maar sommige beloningen zijn slechts voor een beperkt aantal leerlingen. We hebben maar 1 gouden medaille uit te delen, geen 10. Als je met die medaille competentie bevestigt, voor wie doe je dat dan? Voor de meest getalenteerde in de klas. De leerling die van nature al het grootste talent heeft voor rekenen met tafels, krijgt - omdat hij het best rekent - nog een medaille ook. Zijn competentie gaan we in de verf zetten, de competentie van andere kinderen niet. Daarenboven kan die beloning zorgen voor rivaliteit of jaloezie tussen de leerlingen. Voor iedere winnaar zijn er veel verliezers, en die verliezers hadden misschien ook hun best gedaan. Studies hebben aangetoond dat indien je een beloofde prestatiegebonden beloning niet krijgt, je interesse in de taak verliest. Want zowel je behoefte aan autonomie als die aan competentie zijn nu gefrustreerd. Zullen we dan maar aan iedereen een zonnetje geven? Dan is de competentiewaarde van de beloning ook nihil. De vraag is of competentie niet anders in de verf moet worden gezet. Niet interpersoonlijk, maar intrapersoonlijk, waarbij je de vooruitgang van de leerling gedurende het schooljaar beklemtoont.

Een copernicaanse revolutie

Toen de negatieve effecten van beloningen bekend werden in de jaren zeventig, was dat niet gewoon een studie die iets nieuws aantoonde. Het was een clash van mensvisies. Je kon niet én het behavioristische mensbeeld én het groeigeoriënteerde beeld van de humanistische psychologie aanhouden, zo bleek nu. De humanistische psychologie was namelijk ook ontstaan als een reactie op dat operante behaviorisme. Met dit verschil dat mensen als Maslow of Rogers als theoretische academici schreven, zonder hun stellingen sterk empirisch te ondersteunen. Termen als "zelfontplooiing" zijn mooi in theorie, maar hoe zet je dat om in items en hoe kan je dat stimuleren?

In ZDT gingen onderzoekers zich wel bedienen van alle wetenschappelijke methodes om een aantal humanistische stellingen hard te maken. We zien iets parallels gebeuren in de positieve psychologie. Dat is een beweging die op gang kwam rond de eeuwwisseling, waarbij men zegt: "Je moet niet alleen aandacht schenken aan wat fout loopt bij mensen, je moet actief onderzoeken wat hen doet groeien." Dat is net als ZDT empirisch onderbouwd humanisme.

Caleidoscoop: *Heeft ZDT nog meer "zekerheden" onderuit geschopt? Zijn er nog controverses?*

Maarten: Absoluut. Veel motivatietheorieën spreken enkel over kwantiteit van motivatie. Hoe meer iemand gemotiveerd is, hoe beter. Wat die persoon ambieert, dat doet er eigenlijk niet toe. En op welke manier hij gemotiveerd wordt, door druk of door keuze, dat doet er eigenlijk ook niet toe. Dat zijn voor mijn part ook theorieën die starten van de tabula rasa. Ze hebben geen theoretisch startpunt om een uitspraak te doen over waarden, want er is niks. Alles kan, als het de motivatie maar groter maakt. Je verzandt dan in een crosscultureel relativisme. Alles wordt vergoelijkt. Maar er zijn wetenschappelijke argumenten om te zeggen dat bijvoorbeeld bepaalde bedrijfsculturen minder goed zijn dan andere. In ZDT heb je wel een kader om over waarden te praten, omdat wij de vervulling van die psychologische basisbehoeften voorop stellen.

In ZDT kun je op twee manieren naar de kwaliteit van motivatie kijken. Ten eerste: "Waarom doe je iets, uit verplichting of keuze?" Ten tweede: "Wat ambieer je in je leven, wat zijn je doelen?" En in dat opzicht is de theorie niet waardeneutraal. In ZDT spreken we over goede en slechte waarden. Als je bijvoorbeeld eerder materialistische ambities hebt, dan kan je waarschijnlijk de drie basisbehoeften minder bevredigen dan wanneer je intrinsieke waarden ambieert. Om een voorbeeld te geven uit de academische context: wat is voor een onderzoeker belangrijk? Het zoeken naar kennis of je naam en faam als onderzoeker? Naam maken doe je door te publiceren en vooral door meer te publiceren dan je collega's. Die mensen zijn "concullega's", ik moet rivaliseren met hen. Dus ga ik op Web of Science tellen hoeveel artikels zij al hebben gepubliceerd en hoe vaak ze worden geciteerd. Die sociale vergelijking werkt sociaal vervreemdend. Mijn behoefte aan verbondenheid wordt gefrustreerd, want mijn naasten zijn ook mijn concurrenten.

Tegelijkertijd heb ik vaak het gevoel dat je bij het nastreven van extrinsieke doelen ook een opwaartse vergelijking maakt. Het gras is altijd groener aan de andere kant van de heuvel: die persoon is slanker dan ik, die persoon heeft meer centen en een groter huis dan ik. Dat werkt competentieondermijnend, want je voelt je minder waard dan die andere persoon. Het zet ook druk op je eigen functioneren. Je gaat een extra inspanning leveren om bijvoorbeeld langer na te blijven op het werk, om toch dat extra artikel te schrijven en zo de concurrentie te verslaan. Ondertussen geraakt je werk-familieverhouding uit balans, en dan neem je er dan maar bij... In zo'n dynamiek zie je hoe bepaalde waarden inderdaad de basisbehoeften kunnen bevredigen of frustreren.

Caleidoscoop: *Loop je met die boodschap niet het risico om als onderzoekers op de preekstoel te gaan staan?*

Maarten: De waardegeladenheid hangt volgens mij niet af van wat de theorie zegt, maar van de wijze waarop de theorie gebracht wordt. Ik zeg niet tegen een bedrijfsleider: "Jij moet intrinsieke waarden promoten" en ik zeg ook niet tegen leerkrachten: "Jullie moeten je stijl veranderen". Ik toon wel de wetenschappelijke resultaten. Mensen kunnen er over nadenken, en dan beslissen wat ze er mee doen. Net omdat ik in de theorie geloof, vind ik dat mensen zelf moeten kunnen beslissen of ze hun levensstijl, hun lesstijl, wat dan ook, wensen te veranderen. Het is niet aan mij om dat voor te schrijven, maar ik wil hen wel begeleiden in het veranderen van hun stijl of het zoeken naar andere waarden.

Self-Determination Theory
AN APPROACH TO HUMAN MOTIVATION & PERSONALITY

Hoe doe je dat, een leerling motiveren?

4e Internationaal Congres over de Zelfdeterminatietheorie ZDT
13 tot 16 mei 2010 in Gent

"De leerlingen zijn onvoldoende gemotiveerd voor hun studies", zeggen onderwijspractici wel eens. De taak van leerkrachten, leerlingenbegeleiders, opleidingshoofden... bestaat er in om leerlingen op te leiden en te "empoweren" zodat ze niet enkel op korte, maar vooral ook op lange termijn hun leerstof grondig verwerken. Maar hoe doe je dat, een leerling motiveren? Motivationele thema's spelen meer dan ooit een belangrijke rol in de onderwijspraktijk.

De volgende vragen zijn stuk voor stuk motivationele vraagstukken:
- Hoe veranderen mensen hun gedrag?
- Waarom haken sommige leerlingen in het onderwijs af?
- Hoe ga ik om met leerlingen die niet willen studeren?
- Wat doe ik met een rebelse klas?

Ben je geboeid door deze vragen? Zou je graag iets bijleren over de motivatie van mensen?
Dan is het 4e academische, internationale congres over de zelfdeterminatietheorie, een motivatietheorie, iets voor jou! Onderzoekers over de hele wereld komen er dan hun onderzoek toelichten.
Een deel van de presentaties gaan over het onderwijs.

Je schrijft je best in vóór 15 maart (verlaagde inschrijvingsprijs): € 70 in plaats van € 85.
De praktijksessies gebeuren in het Engels.

Praktijkmensen kunnen zich aan "practioner's fee" inschrijven voor de twee praktijkdagen
Wil je meer weten over het congres of over de theorie, surf dan naar
www.psych.rochester.edu/SDT/conference/2010.

Wat een onderzoeker nog graag weten wil

Caleidoscoop: *In mei organiseren jullie een congres over ZDT (zie kader). Wat zou jij als onderzoeker nog graag zien gebeuren rond ZDT?*

Maarten: Wat we zeker moeten doen is de theorie verder afstemmen op specifieke situaties. Autonomie ondersteunen, bijvoorbeeld, hoe doe je dat bij kinderen en hoe bij jongeren? Dat is de toekomst van de theorie.

Ik wil ook de impact van structuren bestuderen, nagaan hoe ze inwerken op de motivatie van mensen. Zo heb ik het gevoel dat kinderen in de lagere school altijd cijfers krijgen tussen zeven en tien. Ik weet niet of dat effectief zo is, ik ga op mijn indrukken af. Iedereen haalt vlot 80 procent of meer. In het secundair onderwijs hanteren leerkrachten echter het hele puntenbereik. Dan zie je leerlingen die 50 of 60 % halen. Motivationeel gesproken is dat competentieondermijnend; de punten van bijna alle kinderen gaan immers achteruit doorheen de schooljaren. Het is dan misschien ook logisch dat leerlingen voor een stuk het plezier in studeren verliezen. Misschien kan dit mee helpen verklaren waarom plezier doorheen het secundair onderwijs daalt, een trend die steeds wordt vastgesteld. Pas in het vijfde en zesde middelbaar zie je terug een stijging, als leerlingen iets kunnen kiezen dat aansluit bij hun interesseveld. Een puntensysteem en de differentiatie die je maakt tussen leerlingen, dat zijn dus fenomenen die ik wil bekijken uit een motivationeel perspectief.

Wil ik het zelf wel?

Caleidoscoop: *Voor onze laatste vraag willen we even terug naar de praktijk van vandaag. De meeste leerlingbegeleiders zijn vertrouwd met motivatie vanuit het veranderingsmodel van Prochaska en DiClemente. Hoe spoort dat met de ZDT?*

Maarten: Het model van Prochaska en DiClemente spreekt mensen erg aan omdat het zeer toegankelijk is en gegroeid uit de praktijk. Wetenschappers vinden het model problematisch: er wordt weliswaar gezegd dat er specifieke processen zouden zijn waarop men in elke fase zou moeten inspelen, maar daar bestaat eigenlijk niet zo veel evidentie voor. Prochaska heeft immers de grote therapeutische scholen in de jaren zeventig geëvalueerd en een transtheoretisch model gemaakt van al de processen die door die scholen naar voor werden geschoven. Zijn ambitie was naar mijn aanvoelen exhaustiviteit, hij wou geen enkel proces missen. Maar steeds vaker stellen mensen de vraag of alle puzzelstukken wel op mekaar afgestemd zijn. Naar mijn aanvoelen is er ook bitter weinig evolutie sinds de jaren tachtig. Men schrijft al dertig jaar over de balans tussen voor- en nadelen van verandering, de veranderingsprocessen, het belang van zelfeffectiviteit. Vanuit het ZDT-perspectief stel ik mij de vraag in welke mate men in elke fase inspeelt op de basisbehoeften van de persoon. Het is hierbij belangrijk op te merken dat behoefteondersteuning voor iemand in de precontemplatiefase waarschijnlijk een andere vorm aanneemt dan voor iemand die bijvoorbeeld in de preparatiefase zit.

Daar komt nog bij dat het transtheoretisch model in wezen toch een kwantitatieve visie op motivatie heeft. Hoe verder je in de cirkel zit, hoe sterker de motivatie tot veranderen. Men vraagt zich in dit model in mindere mate af waar die bereidheid tot verandering vandaan komt. Wil je partner graag dat jij drie stukken fruit per dag gaat eten of is het jouw keuze om te veranderen hoe je eet? Net dat kwaliteitsverschil zou wel eens de verklaring kunnen bieden voor de beruchte intentie-actiekloof, of waarom mensen nieuw gedrag niet volhouden. Vanuit ZDT is het namelijk logisch dat een intentie die onder druk wordt geformuleerd een veel kleinere kans heeft om waar te worden of dat een actie die je stelt onder druk niet voldragen wordt over de tijd. Studies hebben bijvoorbeeld mooi aangetoond dat autonoom gemotiveerde nieuwjaarsintenties meer worden gerealiseerd dan nieuwjaarsintenties die onder druk of door een schuldgevoel zijn gevoed.

En zo stapte Caleidoscoop buiten met een hoofd vol frisse ideeën over motivatie en een flink ingekrompen lijstje aan nieuwjaarsintenties.

MÉÉR LEZEN

Wil je graag Nederlandse bijdragen doornemen over de zelfdeterminatietheorie, surf dan naar http://www.VOPSpsy.ugent.be/Maarten Vansteenkiste - Nederlands.htm

Lezers die meer willen weten over het effect van bekrachtigingssystemen op intrinsieke motivatie, verwijzen we naar **VANSTEENKISTE, M., VERSTUYF, J., SOENENS, B. & NEYRINCK, B.** (in druk). *Hoe (de)motiverend zijn beloningen in psychotherapie? Een analyse vanuit de zelfdeterminatietheorie.* Psychopraxis.

Over het model van Prochaska en DiClemente vind je informatie in het artikel van **BERNADETTE DE MUNTER,** *Motivationele gespreksvoering. Een eerste kennismaking.* 1997, 9:5, 28. Je kunt het raadplegen op www.caleidoscoop.be

REFERENTIES

DECI, E. L., KOESTNER, R. & RYAN, R. M. (1999). *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation.* Psychological Bulletin, 125, 627-668.

DECI, E. L., KOESTNER, R. & RYAN, R. M. (1999). *The undermining effect is a reality after all: Extrinsic rewards, task interest, and self-determination.* Psychological Bulletin, 125, 692-700.

De tabel op p. 9 is een vereenvoudigde weergave van een schema in volgend artikel: **VANSTEENKISTE, M., SIERENS, E., SOENENS, B., LENS, W.** (2007). *Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces.* Begeleid Zelfstandig Leren, 16, 37-58.