

Motiveer mij Intrinsiek!

Leidt verschooling tot motivatieverlies bij studenten?

Hester Glasbeek & Klaas Visser

Samenvatting: Sinds in 2008 afspraken zijn gemaakt tussen het ministerie OCW, de Vereniging van Nederlandse Samenwerkende Universiteiten (VSNU) en de Vereniging Hogescholen (HBO-raad) over de verbetering van het studiesucces, hebben alle universiteiten maatregelen genomen om de studieuitval en vertraging te beperken. Veel van deze maatregelen hebben een structurerend en dwingend karakter. Met duidelijke deadlines, strengere regels en een stevige aansturing van het leerproces wordt de vrijblijvendheid in het hoger onderwijs teruggedrongen. Deze maatregelen hebben volgens critici tot verschooling geleid. De maatregelen lijken niettemin in het universitaire onderwijs effect te sorteren; alle universiteiten halen inmiddels de studiesuccesdoelstellingen en het rendement is spectaculair verbeterd.

Men kan stellen dat veel van de genomen maatregelen gebaseerd zijn op behavioristische principes, waarbij de leeromgeving zo wordt ingericht dat het gewenste gedrag wordt gestimuleerd of afgedwongen. De vraag is wat dit doet met de motivatie van studenten. In de zelfdeterminatietheorie waarschuwt men voor het gebruik van beloningen, omdat daarmee de intrinsieke motivatie uitdooft. Juist nu alle opleidingen learners for life willen opleiden, die ook blijven studeren zonder een dwingende structuur, rijst de vraag of behavioristische principes de uiteindelijke leerdoelen niet in de weg zitten.

Het gegeven dat enerzijds studiesucces wordt bevorderd door maatregelen als structuur en deadlines, die gericht zijn op de extrinsieke motivatie, en dat anderzijds intrinsieke motivatie gevaar loopt uit te doven, noemen we de motivatieparadox. Deze paradox proberen we in dit artikel nader te analyseren, waarbij we tot de conclusie komen dat er een "best of two worlds" mogelijk is. We stellen dat behavioristisch ogende studiesuccesmaatregelen deel uit kunnen maken van een pakket aan maatregelen dat erop gericht is studenten te helpen meer intrinsieke of autonome motivatie voor de studie te ontwikkelen. Daarbij is onder meer van belang hoe zulke maatregelen door de studenten worden ervaren: als straffen en beloningen die hen in het gareel moeten houden, of als hulpmiddelen op weg naar een zelfstandig en volwaardig lidmaatschap van de academische gemeenschap.

Trefwoorden: motivatie, zelfdeterminatietheorie, behavioristische aanpak, studiesucces, studenten

Auteur¹: Dr H.A. Glasbeek (h.a.glasbeek@vu.nl) is werkzaam bij Learn! Academy, Vrije Universiteit Amsterdam

Drs K.H. Visser was werkzaam als onderwijsdirecteur Psychologie bij de Universiteit van Amsterdam

1. Probleemstelling

Sinds in 2008 afspraken zijn gemaakt tussen het ministerie OCW, de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) en de Vereniging Hogescholen (HBO-raad) over de verbetering van het studiesucces, hebben alle universiteiten op basis van zelf geformuleerde ambities maatregelen genomen die ten doel hebben studieuitval en vertraging te beperken (Meerjarenafspraak, 2008) Veel maatregelen waren gericht waren op het terugdringen van de vrijblijvendheid, door het invoeren van strengere deadlines, meer verplichtingen en beloningen en minder toestaan van herkansingen, getuige bijvoorbeeld de invoering van een nu-of-nooit principe (Universiteit van Amsterdam, 2009), Nominaal=Normaal (Baars, Godor, Hermus & Wolff, 2013) of inschrijven=meedoen=afronden (Vermeulen & van Kammen, 2002). Deze aanpak heeft vruchten afgeworpen. Studie-uitval en –vertraging zijn sterk verminderd, althans in het universitaire onderwijs (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2016).

De aanpak roept ook kritiek op. Door de studiesuccesmaatregelen zouden studenten zijn verworpen tot schoolse leerlingen, die zich met een zesjesmentaliteit keurig aan de regels houden (LKvV, ISO & LSVb, 2014).

Critici vrezen een ondermijnend effect op de intrinsieke motivatie; studenten studeren alleen omdat het moet en beperken zich tot het afwerken van verplichtingen. (Werkgroep Studiesucces UvA, 2.0, 2017). Voorts dreigen studenten zo afhankelijk te worden van de sterke externe sturing en structuur, dat de zelfregulatie in het gedrang komt (Baars, Wolff & Hermus, 2016). Ook wordt gevreesd dat in een systeem waarin de leerstof is opgeknipt in overzichtelijke delen, studenten overwegend oppervlakkige kennis verwerven over losse onderwerpen. (Werkgroep Studiesucces UvA 2.0, 2017).

1 De volgorde van de auteurs is alfabetisch. Dit artikel is het resultaat van een volledig gelijkwaardige samenwerking.

Deze zorgen zijn in onze ogen terecht. De grote uitval en studievertraging uit vroeger tijden waren echter evenmin wenselijk. We zullen dit nader beargumenteren.

In dit artikel willen we oplossingen aandragen voor de hierboven geschetste zorgen. Hoe kan een opleiding enerzijds het studiesucces bevorderen - verspilling van talent voorkomen door studenten te motiveren regelmatig en op tijd te studeren - en anderzijds studenten opleiden tot intrinsiek gemotiveerde en zelfstandige *'learners for life'*?

Om die vraag te beantwoorden slaan we een brug tussen twee (ogenschijnlijk strijdige) stromingen in de psychologie: het Behaviorisme en de Self Determination Theory (SDT).

2. De paradox: het Behaviorisme versus de Self Determination Theory

2.1 Behaviorisme

Volgens het behaviorisme wordt menselijk gedrag primair beïnvloed door positieve en negatieve bekrachtigers in de omgeving. Gedrag van mensen kan derhalve worden veranderd door de omgeving te veranderen (Skinner, 1953). Behavioristische maatregelen richten zich op gedragsverandering op de *korte termijn*.

Veel onderwijsprogramma's zijn ingericht op basis van een behavioristische aanpak. Een behavioristische aanpak van studiegedrag richt zich op de consequenties die voor studenten aan dit gedrag zijn verbonden. Om effect te hebben moet er een duidelijke relatie bestaan tussen het gedrag en zijn consequenties. Enkele voorbeelden daarvan zijn:

- ~ snelle feedback door bijvoorbeeld regelmatige (tussen)toetsing (hoe dichter bij elkaar het gedrag en de consequenties in de tijd zijn, des te groter zal het effect zijn);
- ~ sterke relatie tussen gedrag en consequenties (het gewenste gedrag wordt altijd gevolgd door positieve consequenties, het ongewenste door negatieve. Wie goed studeert slaagt, wie niet goed studeert zakt) (Hamaker, 2004).

Strenge deadlines, een nu-of-nooit aanpak, minder herkansingen, verplichtingen, veel tussentoetsen en opdrachten, een Bindend Studieadvies na een jaar zijn maatregelen die ten doel hebben om middels bekrachtiging het gewenste gedrag te bevorderen (Visser & Jansen, 2012). Deze principes zijn op zichzelf *evidence based*.

Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt (2011) trekken een aantal conclusies die ze scharen onder de noemer “*tried and true*” omdat er veel bewijs voor is. Ze concluderen onder andere:

“Student success is promoted by setting and holding students to standards that stretch them to perform at high levels, inside and outside the classroom”.

“Making programs and resources available is necessary but not sufficient to promote student success. Schools must induce large numbers of students to *use them*” (Kuh et al. (2011, p.268).

Ook uit de verdere onderbouwing van studiesuccesmaatregelen komt een behavioristische visie naar voren. Cohen-Schotanus (2012) stelt dat een student een *just-in-time manager* en een homo economicus is. De *just-in-time manager* gaat pas studeren vlak voor een toets. De homo economicus zal niet meer stof bestuderen dan nodig is om die toets te halen.

Een opleiding die een hoog studiesucces nastreeft accepteert (in deze visie) deze studentkenmerken als een gegeven en creëert een leeromgeving (stimulus) die regelmatig studeren bevordert (Hamaker, 2004; Cohen-Schotanus, 2012).

2.2 De Self Determination Theory (SDT)

De *Self Determination Theory (SDT)* van Deci en Ryan (1985) stelt dat mensen van nature de drang hebben om te leren en zich te ontwikkelen. De motivatie om te leren ontstaat volgens de SDT dus niet in reactie op de omgeving. Daarnaast stelt de SDT dat de mens in relatie tot deze intrinsieke motivatie om te leren drie basisbehoeften heeft: de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid. Hoe meer aan deze drie behoeften tegemoet wordt gekomen, hoe minder de intrinsieke motivatie om te leren wordt gehinderd. Leren kan ook plaatsvinden als gevolg van extrinsieke motivatie - iemand kan studeren om afkeuring te voorkomen of om goedkeuring te verkrijgen - maar leren als resultaat van intrinsieke motivatie wordt in de SDT als superieur beschouwd (Deci & Ryan, 1985). Voor die aanname bestaan aanwijzingen; vergeleken met extrinsieke motivatie is intrinsieke motivatie sterker gecorreleerd met diep leren, studieprestaties en welbevinden (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers & Croiset, 2011).

De SDT is verder ontwikkeld en genuanceerder geworden over het onderscheid en de relatie tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Daarop wordt teruggeko-

2.3 Het behaviorisme versus de Self Determination Theory (SDT)

Volgens de SDT brengt het belonen van gewenst gedrag met zich mee dat de intrinsieke motivatie gevaar loopt uit te doven. In dit verband wordt door SDT-onderzoekers ook wel gesproken van 'moektivatie'. Vinke (1996) benoemt de tegenstelling al in zijn dissertatie over motivatie en belonen. Hij noemt de gedragsmodificatietheorie van Skinner (1969) die veronderstelt dat het toevoegen van een extrinsieke beloning aan een taakverrichting de intrinsieke motivatie verhoogt, terwijl de SDT juist stelt dat belonen de intrinsieke motivatie uitdooft. Uit onderzoek van Ryan en Deci (2000) blijkt dat behavioristische interventies (beloningen) intrinsieke motivatie kunnen uitdoven, doordat ze de behoefte aan autonomie schaden. Een interessante taak wordt minder interessant als je er een beloning voor krijgt (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Beloningen kunnen volgens de SDT wel gewenst gedrag uitlokken bij studenten, maar het effect op motivatie is niet langdurig (Ryan & Deci, 2000), terwijl we in het hoger onderwijs juist studenten willen opleiden die een inherente belangstelling hebben voor hun vak.

Critici van de verschooling vinden in de SDT een argument tegen studiesuccesmaatregelen. Het leidt tot de vraag of deze maatregelen niet een tegengesteld effect hebben, en tot de vrees dat studenten achterover gaan leunen en wachten tot ze weer geactiveerd worden (Baars, Wolff & Hermus, 2016). Docenten ervaren de situatie als paradoxaal: studenten zouden vanuit een eigen motivatie moeten studeren terwijl de studiesuccesmaatregelen sterk zijn gericht op verplichtingen die het gewenste gedrag genereren (Werkgroep Studiesucces 2.0. UvA, 2017).

Dit zou kunnen suggereren dat opleidingen een keuze moeten maken tussen een aanpak waarbij studenten door een strak georganiseerd programma worden getrokken, zodat ze netjes op tijd, afhankelijk van beloningen, de eindstreep halen, en een vrijplaats zonder wortels en stokken, waar uiteindelijk alleen de echte creatieve en autonome denkers hun diploma halen.

3. Analyse en kanttekeningen

Op grond van de literatuur zullen we aannemelijk maken dat motivatie het resultaat is van een complexe interactie tussen enerzijds persoonlijke drijfveren en kenmerken, en anderzijds omgevingsfactoren. Intrinsieke motivatie voor een studie of een onderwerp is niet aangeboren maar kan zich ontwikkelen, en die ontwikkeling kan in gang worden gezet en gestimuleerd door in te grijpen in de omgeving. Ook maatregelen die behavioristisch lijken (zoals regelmatig toetsen en deadlines stellen) kunnen, mits ze goed worden ingezet en toegelicht, bijdragen aan de ontwik-

keling van intrinsieke (of autonome) motivatie. We lichten dat toe met de volgende argumenten.

3.1 Motivatie is beïnvloedbaar

Vinke (1996) stelt dat alle motivatietheorieën ervan uitgaan dat een combinatie van krachten in het *individu* en in de *omgeving* bepalend is voor motivatie. Motivatie wordt sterk beïnvloed door de omgevingsvariabelen. Het is van belang om na te gaan hoe studenten gemotiveerd worden en blijven, en hoe de leeromgeving daaraan kan bijdragen.

3.2 Het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie is geen dichotomie

De SDT biedt zelf aanknopingspunten om de tegenstelling tussen de behavioristische benadering en de SDT te overbruggen. Ryan en Deci (2000) presenteren een model waarin het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie niet als een dichotomie maar als een continuüm wordt voorgesteld (zie figuur 1). Helemaal rechts in dit model staat intrinsieke motivatie. Hiervan is sprake als iemand een activiteit of taak uitvoert, puur vanwege het plezier in de activiteit zelf. Helemaal links staat amotivatie; de toestand waarin er geen intentie is tot handelen. Tussenin staan verschillende vormen van extrinsieke motivatie.

Van extrinsieke motivatie is sprake wanneer een activiteit wordt uitgevoerd met het oog op een uitkomst die los staat van het handelen zelf. De activiteit is gericht op het verkrijgen van iets anders, bijvoorbeeld studiepunten of een goede baan. De gradaties van externe motivatie die Ryan en Deci onderscheiden lopen op in de mate van *autonomie* die het individu ervaart en in de mate waarin hij of zij de '*locus of causality*' binnen of buiten zichzelf plaatst. Bij de minst autonome vorm van extrinsieke motivatie handelt het individu om straf te ontlopen of om goedkeuring te verdienen. Bij de meest autonome vorm (integratie) handelt het individu omdat de uitkomst van het handelen in overeenstemming is met zijn of haar eigen waardensysteem. Dit geldt bijvoorbeeld voor studenten die na het volgen van een onderzoeksvak besluiten regelmatig met elkaar een artikel te bespreken met als doel om zich tot betere wetenschappers te ontwikkelen. Net als intrinsiek gemotiveerd gedrag, ervaren deze studenten hun gedrag als een eigen keuze. Het belangrijkste verschil is dat deze studenten niet uitsluitend voor het plezier in het bespreken van wetenschappelijke artikelen bij elkaar komen, maar vanwege een waarde die buiten die activiteit ligt (bijvoorbeeld goed in je vak worden)

Figuur 1. Schematische weergave motivatiecontinuüm Ryan en Deci (overgenomen uit Schuit, De Vrieze en Slegers, 2011)

Motivatietype	Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
		Externe regulatie	Introjectie	Identificatie	Integratie	
Verwante processen	Ervaren van laag competentieniveau Afwezigheid van intenties, actiegerichtheid Afwezigheid van relevantie	Gerichtheid op externe beloningen Meegaand, reactief	Ego speelt belangrijke rol: vermijden van angst, schuldgevoel; gerichtheid op goedkeuring door anderen en zelf	Bewust waarderen van bepaald gedrag Nut onder-schrijven van bepaalde handelingen/ vakken	Integreren van externe handelingen, gedragingen in eigen persoonlijkheid In overeenstemming brengen met eigen normen en waarden	Interesse Plezier Bevrediging inherent aan activiteit
Waargenomen plaats van causaliteit/ mate van autonomie	Onpersoonlijk Afwezig	Extern Zeer lage mate van autonomie	Enigszins extern Lage mate van autonomie	Enigszins intern Enige mate van autonomie	Intern Hoge mate van autonomie	Intern Grote mate van autonomie

De verwachting dat studenten voor alles wat ze moeten leren intrinsiek gemotiveerd zullen zijn, is irreëel. Daarom is een belangrijke taak voor het onderwijs volgens Ryan en Deci om de meer autonome vormen van extrinsieke motivatie te bevorderen.

3.3 Studiegedrag en motivatie worden beïnvloed door de schoolse voorgeschiedenis

Een opleiding krijgt studenten binnen met een voorgeschiedenis van consequenties waardoor bepaalde studiegewoonten zijn ontstaan. Een opleiding beïnvloedt die studiegewoonten door de manier waarop ze zelf weer consequenties aan het studiegedrag verbindt (Hamaker, 2004).

De meeste vwo-leerlingen zijn gewend aan een systeem waarin men veel lessen volgt en vaak wordt getoetst. De ontwikkeling van autonome motivatie wordt in zo'n systeem weinig gestimuleerd. Torenbeek (2011) stelt dat studenten succesvoller zijn als het onderwijssysteem sterker lijkt op wat ze gewend zijn en de stap naar meer zelfstandigheid en zelfsturing niet te groot is (Torenbeek, 2011). De transitie van middelbaar naar hoger onderwijs is gebaat is bij een aanpak waarbij het eerste studiejaar niet te sterk afwijkt van het vwo en studenten geleidelijk meer vrijheid, verantwoordelijkheid en autonomie krijgen.

3.4 Studiegedrag en motivatie worden beïnvloed door verwachtingen over toetsing

Studiegedrag van studenten wordt sterk bepaald door hun verwachtingen over de toetsing (Rowntree, 1987; Sambell & McDowell, 1998). De meeste studenten functioneren al van jongs af aan in een bouwwerk van toetsen en cijfers, citoscores en schoolkeuzeadviezen, overgangsnormen en eindexamens, zakken of slagen. SDT-onderzoek laat zien dat druk om te voldoen aan externe standaarden invloed heeft op motivatie en studiegedrag (Deci & Ryan, 1985). Intrinsieke motivatie neemt als gevolg van die druk af; men gaat zich richten op de prikkels om aan die externe standaarden te voldoen. Dergelijke druk is in ons onderwijssysteem onontkoombaar. In elk onderwijstype worden leerlingen vroeger of later geconfronteerd met externe standaarden, die vergaande consequenties hebben voor hun loopbaan en leven.

3.5 Studeren vindt niet plaats in een vacuüm

Het leven van studenten zit vol verleidingen en verplichtingen. Als men de studie vrijblijvend inricht, verliezen de studieactiviteiten het onherroepelijk van andere activiteiten die wel deadlines en structuur kennen. Er moeten sterke extrinsieke krachten worden aangeboord om de zuigkracht van beschikbare gedragsalternatieven te weerstaan (Michael, 1993).

3.6 Motivatie is heteroog en volatiel

Er zijn verschillende soorten motivatie die allemaal tegelijk het gedrag beïnvloeden. Men wil studeren maar ook van het studentenleven genieten, terwijl ook verwachtingen van ouders moeten worden waargemaakt. Er moet gewerkt worden om de studie

te betalen. Men weet voorts nog niet zeker of de studie wel helemaal is wat men wil, en of het uiteindelijk de gewenste loopbaan oplevert.

Verder kunnen studenten heel goed intrinsiek gemotiveerd zijn voor hun studie (men is bijvoorbeeld geboeid door afwijkend gedrag en om die reden psychologie gaan studeren), maar dat betekent nog niet dat men voor elk *vak* intrinsiek gemotiveerd zal zijn. Integendeel, veel studenten zien statistiek als ballast en vinden het studeren zelf ook niet aantrekkelijk. Studeren is maar voor weinigen de meest geprefereerde activiteit (Michael, 1993).

Dit is een essentieel punt omdat in de SDT steeds wordt vastgesteld dat intrinsieke motivatie kan uitdoven als gevolg van beloning. *Maar als er geen intrinsieke motivatie is, kan die ook niet uitdoven.* Extrinsieke beloningen blijken belangrijk te zijn als studenten geen initiële interesse hebben voor de stof. Motivatie dooft niet uit door beloningen als de taken minder interessant worden gevonden (Hidi & Harackiewicz, 2000). Dat impliceert dat extrinsieke beloningen in het onderwijs belangrijk kunnen zijn voor taken waarvoor studenten minder gemotiveerd zijn. Vinke (1996) concludeert zelfs dat de motivatie helemaal niet deelbaar is in een intrinsieke en een extrinsieke component. Hij meent dat er hoogstens sprake is van interne en externe prikkels die een verschillende uitwerking hebben op de 'ondeelbare' motivatie en voorts op intrinsieke en extrinsieke opbrengsten.

3.7 Aan motivatie gaat (gewekte) interesse vooraf

Intrinsieke motivatie heeft te maken met oprechte belangstelling en met een eigen behoefte om te studeren. Maar hoe ontstaat het eigenlijk? Eerst moet er *interesse* zijn en die kan aanwezig zijn maar moet vaak worden gewekt. Hidi & Harackiewicz (2000) spreken in dit verband over individuele (persoonlijke) en situationele (door de omgeving beïnvloede) interesse en houden een pleidooi voor onderwijs dat de interesse doet ontstaan en aanwakkert. Net zoals extrinsieke motivatie kan worden geïnternaliseerd, kan situationele interesse persoonlijk worden. Maar dan moet de interesse wel eerst worden gewekt (bijvoorbeeld door een docent) en moet er worden gestudeerd om er achter te komen dat bepaalde zaken werkelijk interessant zijn. Hidi (2006) toont aan dat interesse een unieke motivationele variabele is en dat de motivatie van student kan worden bevorderd door het opwekken en aanwakkeren van de interesse van studenten.

3.8 Naast de behoefte aan autonomie zijn de behoeften aan competentie en verbondenheid van belang

Veel critici van al te dwingende onderwijssystemen wijzen op het belang van *autonomie* als fundamentele voorwaarde voor motivatie.

De SDT noemt nog twee andere behoeften: *competentie* en *verbondenheid*. *Competentie* kan zich alleen ontwikkelen als het onderwijs zo is ingericht dat men merkt de studie aan te kunnen. Structuur en regelmatige feedback zijn daarbij voorwaarden. Dit wordt ook bevestigd in onderzoek, waarbij men vaststelt dat student-engagement gebaat is bij een combinatie van autonomie-ondersteuning en structuur en dat dit geen tegenstelling hoeft te zijn (Jang, Reeve & Deci (2010)). De SDT is ook niet alleen maar negatief over beloningen. Beloningen kunnen bijdragen aan intrinsieke motivatie, mits ze het gevoel van competentie versterken, en ze niet ervaren worden als druk om te voldoen aan de standaarden van anderen.

De derde behoefte, *verbondenheid*, kan worden vervuld door het gevoel erbij te horen, serieus te worden genomen, en het idee te hebben een bijdrage aan de groep of organisatie te leveren.

De drie behoeften lijken enigszins strijdig. De behoefte aan competentie wordt gemakkelijker vervuld naarmate het kader beter gedefinieerd is, maar bij een verplichtend kader kan de behoefte aan autonomie in het gedrang komen. De behoefte aan autonomie wordt gemakkelijker vervuld naarmate je minder van anderen afhankelijk bent, maar voor een gevoel van sociale verbondenheid is (gedeeltelijke) afhankelijkheid van en samenwerking met anderen een voorwaarde. Essentieel is toch dat alle drie de basisbehoeften een plaats hebben in het onderwijs.

4. Conclusie

Bovenstaande maakt duidelijk dat het allemaal niet zo eenvoudig ligt.

Voorstanders van vrije onderwijssystemen die zich beroepen op volledige autonomie, op de noodzaak van *vooraf* bestaande intrinsieke motivatie, en op de voorwaarde van zelfsturend leren hebben ongelijk. Althans: men zal ontzettend veel talent mislopen.

Maar te veel verschooling van het onderwijssysteem is ook problematisch. Want we willen uiteindelijk studenten afleveren die wetenschappelijk getraind zijn, die kritisch denken, en die een autonome motivatie hebben ontwikkeld om te blijven leren. Een te grote afhankelijkheid van gestructureerde programma's waarin alles wordt ge-

stuurd zit die doelstelling in de weg, vanwege het gevaar dat de motivatie uitdooft zodra sturing en beloning uitblijven.

Het denken in tegenstellingen is niet productief en in de wetenschappelijke literatuur worden al veel bruggen geslagen. Zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie zijn van belang bij succesvol studeren, en extrinsieke motivatie kan zich meer in intrinsieke richting ontwikkelen. Interesse moet worden gewekt en aangewakkerd door goed onderwijs. Systemen met veel toetsen en feedback kunnen resulteren in gewenst studiegedrag en zelfs uiteindelijk in intrinsieke motivatie. Een belangrijk doel zou moeten zijn dat de student ergens in de opleiding een omslagpunt bereikt, sterk geïnteresseerd raakt in een bepaald deelgebied, zelf keuzes maakt, en zichzelf tot leren en studeren aanzet. Gemotiveerd raken vergt inzet, een beslissende voorwaarde voor studiesucces.

5. Oplossingen en aanbevelingen

Hoe kunnen de inzichten uit beide stromingen/paradigma's zo worden gecombineerd dat ze ons in staat stellen veel studenten succesvol op te leiden tot nieuwsgierige, autonome en creatieve afgestudeerden, die de kennis en vaardigheden beheersen die ze nodig hebben, en die in staat zijn hard te werken en productief te zijn?

De oplossingen worden onderverdeeld. Eerst introduceren we de “*constructive alignment*”-theorie van Biggs & Tang (2007), omdat *constructive alignment* in het onderwijs wordt gezien als een basisvoorwaarde voor de motivatie van studenten (Morssink, 2018). Vervolgens staan we kort stil bij de vraag hoe leerdoelen breder kunnen worden ingevuld. Tenslotte bespreken we maatregelen om de ontwikkeling van extrinsieke naar meer autonome motivatie te ondersteunen.

5.1 Constructive Alignment als voorwaarde voor motivatie

Het *constructive alignment*-model van Biggs en Tang (2007) berust onder meer op het gegeven dat motivatie en studiegedrag sterk worden bepaald door de toetsing. *Constructive alignment* wil zeggen dat in een onderwijsontwerp de leerdoelen, de toetsing en de leeractiviteiten met elkaar samenhangen, een consistent geheel zijn. Een docent die wil dat studenten leren kritisch denken moet dit toetsen en onderwijs aanbieden dat de ontwikkeling van kritisch denken ondersteunt.

Dit lijkt een open deur, maar in de praktijk kent het hoger onderwijs veel ‘*unaligned*’ vakken, met negatieve gevolgen voor de motivatie van de studenten. Een docent die kritisch denken als leerdoel stelt, geeft bijvoorbeeld wel colleges en zelfstudie-

opdrachten die daarbij aansluiten (middels debatten en discussiestellingen), maar om praktische redenen is de toets een meerkeuzetentamen waarin definities en eenduidige casus worden bevraagd. De meer extrinsiek gemotiveerde studenten richten zich op de toets, en zijn moeilijk te motiveren voor de opdrachten in de colleges. Zij worden door dit onderwijsontwerp niet aangezet om te oefenen met kritisch denken, en zullen dus ook niet ontdekken dat ze daar plezier aan kunnen beleven. Voor meer intrinsiek gemotiveerde studenten, die wel diep over het vak willen nadenken en meediscussiëren, zal de toets vermoedelijk frustrerend zijn.

5.2 Leerdoelen kunnen breder worden geformuleerd en ingevuld

Leerdoelen van een opleiding zijn vaak gericht op de te halen kwalificaties. Biesta (2013) wijst erop dat er naast kwalificaties nog twee belangrijke domeinen zijn: socialisatie en persoonsvorming.

Om dit te realiseren, maar ook om bijvoorbeeld zelfsturend leren te bevorderen, moeten dergelijke doelen worden opgenomen in de leerdoelen. Die doelen worden niet automatisch gehaald als het onderwijs vrijblijvend wordt ingericht, maar deze doelen kunnen bijvoorbeeld wel worden ingebed in een leerlijn. In het begin van een opleiding kan de nadruk dan meer liggen op een strakke aanpak van de studie met veel strategische sturing waarbij men goed aansluit bij het middelbaar onderwijs. Daarna kan de eigen verantwoordelijkheid van de student een grotere rol krijgen, wat ook goed aansluit bij de inhoudelijke opbouw van veel studies, die loopt van voor iedereen verplichte vakken naar zelf gekozen specialisaties. Bij een dergelijke aanpak is *verwachtingenmanagement* essentieel. De student verwacht doorgaans datgene wat zij of hij gewend is. Men zal duidelijk moeten maken wat er in een volgende fase van de student wordt verwacht, wat daar het doel van is, en hoe dat vorm krijgt in de opleiding.

Een grotere nadruk op zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid ontslaat ons niet van de plicht om studenten goed te begeleiden en heldere kaders te bieden. Juist in de eindfase van een studie blijft de student gebaat bij regelmatige feedback en een gevoel van verbondenheid. Ook hier geldt dat de opleiding nadrukkelijk in kan zetten op de ondersteuning van de autonomie, waarbij de student zelf keuzes maakt in de vorm en regelmaat van de begeleiding.

5.3 Maatregelen om de ontwikkeling van meer autonome motivatie te ondersteunen

5.3.1 Didactische en inhoudelijke keuzes verantwoord (validatie)

Een voorwaarde voor autonome motivatie is dat studenten een activiteit *waardevol* vinden (Ryan & Deci, 2000). Studenten hoeven statistiek niet leuk te vinden om te kunnen inzien dat het belangrijk is om onderzoeksresultaten te kunnen interpreteren. Docenten kunnen studenten daarbij helpen door uit te leggen waarom bepaalde kennis van belang is en met praktijkvoorbeelden illustreren wat er mis kan gaan als ze die kennis niet verwerven (Kusurkar, Croiset, & Ten Cate, 2011). Ook didactische maatregelen, zoals deadlines, tussentijdse opdrachten of aanwezigheidsplicht kunnen minder als 'extern opgelegd' worden ervaren als de docenten uitleggen waarom er voor gekozen is en hoe de opleiding studenten met die maatregelen hoopt te helpen.

5.3.2 Verdere validatie met behulp van ouderejaarsstudenten

Studenten uit een latere fase van de studie kunnen nieuwe studenten uitleggen waarom het programma zo in elkaar zit en waarom het handig is om de gekozen structuur te volgen. Ook kunnen ze aangeven waarom het zinvol is voor het vervolg. De ervaring leert dat studenten eerder geneigd zijn iets aan te nemen van peers dan van docenten.

5.3.3 Eensgezindheid van het docentencorps en de onderwijsinstelling

Kuh et al. (2011) wijzen erop dat een gezamenlijk gedragen missie die in woord en daad wordt gepraktiseerd één van de voorwaarden voor succesvol studeren is. Als alle docenten de gemaakte inhoudelijke en didactische keuzes uitdragen en er voor zorgen dat ook de studenten zich daarmee identificeren, kan de motivatie daarmee zijn gediend.

5.3.4 Duidelijke verwachtingen

Maak duidelijk wat studenten gaan leren in cursussen, semesters en programma's, hoe de opleiding het halen van die doelen ondersteunt en wat er van de student wordt verwacht. Maak dit expliciet zodat de student zich niet hoeft af te vragen wat de bedoeling is. Bied een betrokken omgeving met structuur en houvast, zodat studenten zich ondersteund (verbondenheid) en bekwaam (competentie) voelen om gedrag te ontwikkelen waar ze zelf achter staan.

5.3.5 Ondersteun de autonomie bijvoorbeeld met leerprocesbegeleiding

In werkgroepen kan men beter inzetten op leerprocesondersteuning dan op kennisoverdracht zodat de student zelf leert de kennis te zoeken die hij of zij nodig heeft. Onderwijssystemen zoals het probleemgestuurde onderwijs maken al gebruik van dit principe. Ook kan men later in de studie studenten zelf laten aangeven wat er nodig is om de leerdoelen te behalen.

5.3.6 Bied keuzemogelijkheden

Het aanbieden van keuzemogelijkheden ondersteunt het gevoel van autonomie. Dit kan inhoudelijk worden vormgegeven door studenten zelf te laten bepalen welke onderwerpen nader worden uitgediept. Het kan zelfs met deadlines, door twee deadlines te geven waarbij de eerste bijvoorbeeld snellere feedback oplevert, en de tweede de student meer tijd biedt.

5.3.7 Plan vrije tijd

Te veel studiedruk ondergraaft de autonomie en kan leiden tot burn-outachtige verschijnselen. Daarom is het belangrijk om ook in het programma op te nemen wanneer de student even verlost is van verplichtingen zodat zij of hij kan 'herstellen'. Overigens spelen hierbij ook nevenactiviteiten als betaalde werkzaamheden en sociale verplichtingen een rol.

5.3.8 Toetsing en feedback

Toetsing stuurt het leerproces maar is ook essentieel voor het krijgen van inzicht in het eigen leerproces. Het aanbieden van formatieve toetsen met feedback kan bevorderen dat studenten zich meer richten op hun eigen ontwikkeling, en op de vraag wat ze al wel en nog niet kennen en kunnen (Hattie & Timperley, 2007).

5.3.9 Spreiding van het leerproces

Spreiding van het leerproces is fundamenteel voor het onthouden (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013). Het gebruik van tussentoetsen kan dat bevorderen. Ook kan daarmee de behoefte aan competentie worden gevoed, mits de tussentoetsen en opdrachten als zinvol worden ervaren, er feedback wordt gegeven, en de mogelijkheid bestaat om het leerproces bij te sturen.

5.3.10 Overleg met studenten en betrek hen bij de opleiding

Kuh et al. (2011) wijzen er op dat studenten moeten worden betrokken bij de opleiding, bij de gemaakte keuzes, en bij de doelen die worden nagestreefd. Studenten moeten serieus worden genomen, hun behoeftes moeten worden erkend, zonder dat aan elke wens tegemoet hoeft te worden gekomen. Hetzelfde geldt als een student zijn desinteresse laat blijken of aangeeft een taak niet motiverend te vinden. Als de docent dergelijke gevoelens niet serieus neemt, kunnen studenten alle belangstelling verliezen. Een student wil gehoord worden, maar luister ook naar de studenten met positief commentaar!

5.3.11 Bied slimme strategieën aan voor het leren beheersen van minder interessante onderwerpen

Sansone, Wiebe & Morgan(1999) lieten zien dat studenten heel actief en geïnteresseerd kunnen omgaan met voor hen oninteressante doch verplichte taken. Ze leren strategieën hanteren om oninteressante taken boeiender te maken (door *gamification* bijvoorbeeld), vooral als het duidelijk is waarom de taak belangrijk is. Het zorgde er voor dat studenten volhielden en ook meer gemotiveerd raakten.

5.3.12 Laat studenten zelf doelen stellen (goal-setting)

Schippers, Scheepers & Peterson (2015) hebben aangetoond dat het stellen van doelen een krachtig middel kan zijn om studieuitval te bestrijden. Door studenten doelen te laten formuleren en nastreven die men zelf heeft bepaald, kan men de behoefte aan autonomie ondersteunen. .

Tot slot

Bovenstaande oplossingen komen veelal uit de onderzoeksliteratuur. Sommige daarvan lijken in alle onderwijssituaties te kunnen worden opgevolgd,.

Sommige aanbevelingen zijn minder gemakkelijk toepasbaar omdat er gezocht moet worden naar een balans, bijvoorbeeld tussen het bieden van enerzijds voldoende houvast, en anderzijds genoeg ruimte voor autonomie. Complicatie hierbij is dat studentgroepen heterogeen zijn en het per individu kan verschillen waar het optimum ligt. Het gestelde leidt tot nieuwe onderzoeksvragen die nader onderzoek vereisen waarbij een opleidingsspecifiek arrangement van maatregelen daadwerkelijk wordt ontwikkeld, geïmplementeerd, geëvalueerd en verbeterd. Ook wijzen we hier op de recente berichtgeving dat studenten steeds vaker in psychische nood lijken te

komen als gevolg van een combinatie van studiedruk en een overvol leven vol verplichtingen (Klok, 2018). Er is nog werk aan de winkel.

Referenties

- Baars, G.J.A., Godor, B., Hermus, P. & Wolff, R. (2013). *Uitgebreide pilot Nominaal=Normaal aan de Erasmus Universiteit Rotterdam*. Rotterdam: Risbo.
- Baars, G.J.A., Wolff, R. & Hermus, P. (2016). *Onderwijs vernieuwingen aan het Instituut COM van Hogeschool Rotterdam*. Rotterdam: Risbo
- Berkel, H. van, Jansen, E., Bax, A. (2012). *Studiesucces bevorderen: het kan en het is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder / London: Paradigm Publishers.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education (UK).
- Cohen-Schotanus, J. (2012). De invloed van het toetsprogramma op studiedoorstroom en studierendement. In H. v. Berkel, E. Jansen & A. Bax (Eds.), *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk* (pp. 64-78). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Hamaker, C. (2004). *Zelfstandigheid leren*. Voordracht Landelijke Dag Studievaardigheden.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research review* 1, 69-82.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Klok, P. (2018). Universiteiten moeten hun studenten een helpende hand bieden. *De Volkskrant*, <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/universiteiten-moeten-hun-studenten-een-helpende-hand-bieden~b765760d/>

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2011). *Student Success in College, Creating Conditions That Matter*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., & Ten Cate, O. T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33(12), 978-982. doi: 10.3109/0142159X.2011.599896
- Kurkular, R. (2012). Motivation in medical students. *PhD thesis*. Utrecht, Netherlands: University of Utrecht.
- LKvV, ISO & LSVb. (2014). Studiesucces: een nieuwe definitie. Landelijke Kamer van Verenigingen (LKvV) Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) Landelijke Studenten Vakbond (LSVb)
- Michael, J.L. (1993). *Concepts and principles of behavior analysis*. Kalamazoo, MI: Society for the Advancement of Behavior Analysis.
- Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen & Vereniging voor Samenwerkende Universiteiten (2008). *Naar een ambitieuze studiecultuur: Studiesucces in het wetenschappelijk onderwijs. Meerjarenafpraak*.
- Morssink, H. (2018). Checklist: Hoe zorg ik ervoor dat studenten zich voorbereiden? Vrije Universiteit Amsterdam.
- Kusurkar, R.A., Ten Cate, T.J., Vos, C.M.P. et al. *Adv in Health Sci Educ* (2013) 18: 57. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2016). Stelselrapportage 2016. <http://www.rcho.nl/images/Stelselrapportage-Reviewcommissie-2016.pdf>
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students – how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67, 701-733.
- Schippers, M. C., Scheepers, A. W., & Peterson, J. B. (2015). A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap. *Palgrave Communications*, 1.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Toronto, Ontario: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of Reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Torenbeek, M. (2011) *Hop, Skip and jump? The fit between secondary school and university*. Academisch Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

- Universiteit van Amsterdam (2009), *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam*, Werkgroep Studiesucces, april 2009.
- Vansteenkiste, M. (2017). From mustivation to wantivation to learn! Keynote speech at the Annual VU Education Day.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vermeulen, E. & Kammen, K. van. (2002) Iets nieuws onder de zon? Invoering van de Bachelor- Master aan de Universiteit Utrecht – deel 2: het invoeringsproces. *Thema - Tijdschrift voor hoger onderwijs en management* 04-02: 4-12.
- Vinke, R. (1996) Motivatie en Belonen. De mythe van intrinsieke motivatie. Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam
- Visser, K., & Jansen, E. (2012). Het samenspel van elkaar versterkende succesfactoren. In H. v. Berkel, E. Jansen & A. Bax (Eds.), *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk* (pp. 113-128). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- VSNU/OCW (2008). „Naar een ambitieuze studiecultuur: Studiesucces in het wetenschappelijk onderwijs“. Meerjarenaafpraak tussen de minister van OCW en de VSNU ter uitvoering van „Het Hoogste Goed“, strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid. 17 april 2008.
- Werkgroep Studiesucces (2017). *Studiesucces 2.0: van studiesucces naar talentontwikkeling van studenten én docenten*. Universiteit van Amsterdam.