

Hoe Kunnen We Leren en Presteren Bevorderen?
Een Autonomie-ondersteunend versus Controlerend Schoolklimaat

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.

Maarten Vansteenkiste

Bart Soenens

Eline Sierens

Willy Lens

KULeuven

Contactadres:

Maarten Vansteenkiste

Faculteit Psychologie

Tiensestraat 102

B-3000 Leuven

E-mail: Maarten.Vansteenkiste@psy.kuleuven.ac.be

Tel.: 016/32.59.74

Samenvatting

De zelf-determinatietheorie (Deci & Ryan, 1985, 2000) stelt dat autonome (versus gecontroleerde) studiemotivatie positieve effecten heeft op het leerproces, op de prestaties en op het volhouden van verworven studiegedrag. Autonoom gemotiveerde leerlingen studeren omdat ze de studiematerie boeiend en interessant (intrinsieke motivatie) of persoonlijk zinvol en relevant voor zichzelf vinden (geïnternaliseerde motivatie). Autonome studiemotivatie kan bevorderd worden door schooldirecties, leerkrachten en ouders indien ze autonomie-ondersteunende maatregelen nemen in de klas en op school (structureel niveau) en indien ze leertaken introduceren op een autonomie-ondersteunende in plaats van controlerende manier (communicatief niveau). Met andere woorden, een autonomie-ondersteunend klimaat verhoogt de autonome motivatie. Deze concepten worden in deze bijdrage met verschillende voorbeelden toegelicht en er worden praktische richtlijnen gegeven.

Veel leerlingen – meer in het secundair dan het lager onderwijs - vertonen weinig spontane (intrinsieke) interesse voor hun studiemateriaal en moeten dus aangemoedigd worden om hun beste beentje voor te zetten. Hoe kunnen leerkrachten (en ouders) dit realiseren? De bedoeling van deze bijdrage bestaat erin om op deze vraag een wetenschappelijk onderbouwd antwoord te bieden. Om dit mogelijk te maken wordt in een eerste sectie aangegeven op welke motivationele processen een leerkracht kan inspelen. Hierbij wordt, op basis van de zelf-determinatietheorie (Deci & Ryan, 1985, 2000), een onderscheid gemaakt tussen autonome of ‘welwillende’ en gecontroleerde of gedwongen motivatie. Daarna wordt, in een tweede sectie, aangegeven hoe de lesstijl van leerkrachten op deze autonome en gecontroleerde motivatie kan inwerken. Hierbij wordt een autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl onderscheiden van een controlerende leerkrachtstijl. Doorheen deze bijdrage proberen we een aantal praktische wenken te geven hoe schooldirecties en leerkrachten via het nemen van bepaalde structurele maatregelen op school- of klasniveau en in hun dagelijkse omgang met leerlingen hun leerlingen kunnen aanmoedigen om beter te leren en te presteren en het verworven studiegedrag vol te houden.

AUTONOME VERSUS GECONTROLEERDE MOTIVATIE

Intrinsieke versus extrinsieke motivatie

Intrinsiek gemotiveerde gedragingen worden gedefinieerd als activiteiten die worden uitgevoerd omdat ze op zich interessant en boeiend zijn (Deci, 1971, Kruglanski, Friedman, & Zeevi, 1971; Lens, 2001; Lepper, Greene, & Nisbett, 1973). De uitvoering wordt met andere woorden als inherent bevredigend en genotvol ervaren (Lens, 2001). Zo zal een intrinsiek gemotiveerde student zich verdiepen in de studiestof omdat hij deze boeiend vindt en graag meer over een bepaald onderwerp wil te weten komen. In dit geval vormen persoonlijke interesses de drijfveer voor het stellen van het gedrag. Men heeft dan ook het gevoel zelf aan de basis te liggen van dit gedrag.

In tegenstelling tot intrinsiek gemotiveerd gedrag, worden extrinsiek gemotiveerde gedragingen uitgevoerd om een bepaalde uitkomst te bereiken die buiten de activiteit zelf gelegen is. Extrinsiek gemotiveerd gedrag is dus instrumenteel wat wil zeggen dat dit gedrag wordt gekenmerkt door een middel-doel structuur (Lens, 2001; Lens & Depreeuw, 1998; Lens, Simons, & Dewitte, 2001, 2002). Bij een dergelijke structuur treedt de bekrachtiger als doel op en het gedrag als het middel. Wanneer een leerling bijvoorbeeld studeert omdat haar moeder haar een mooi kerstgeschenk beloofd heeft als zij 70% zou behalen op de kerstexamens, dan is deze student extrinsiek gemotiveerd. Haar studiegedrag is instrumenteel om een bepaald doel, in dit geval een kerstgeschenk, te realiseren. De drijfveer voor

het studeren is dus niet gelegen in het studeren op zich, maar buiten de studeeractiviteit. In dit geval wordt het studiegedrag door externe factoren gestuurd.

Het Dynamisch Samenspel tussen Intrinsieke en Extrinsieke Motivatie

Hoewel veel leerlingen een zekere intrinsieke motivatie hebben om te leren op school, doen ouders en leerkrachten een beroep op beloningen, straffen en andere controlerende maatregelen om hen nog sterker te motiveren. Maar resulteert het toevoegen van dergelijke maatregelen wel in een toegenomen motivatie om te leren? Anders gezegd: stijgt de motivatie wanneer men extrinsieke motivatie toevoegt aan de reeds aanwezige intrinsieke motivatie?

Gedragspsychologen zoals Skinner (1953) stellen dat het belonen (of bekrachtigen) van gedrag er voor zorgt dat dit gedrag in frequentie zal toenemen, terwijl het wegnemen van de bekrachtiger er toe leidt dat het gedrag geleidelijk aan uitdooft en na verloop van tijd niet meer wordt gesteld. Dit zou betekenen dat leerlingen die intrinsiek geboeid zijn in een bepaald vak nog meer hun best zullen doen voor dat vak als ze ook beloond worden voor hun studiearbeid, terwijl het wegnemen van de beloning er voor zorgt dat ze nog evenveel interesse vertonen in het vak als voor het belonen begon.

Echter, deze stelling werd door Deci (1971) in vraag gesteld. Deci verwachtte dat als men beloond wordt voor het uitvoeren van intrinsiek boeiende activiteiten, de activiteiten na verloop van tijd niet langer omwille van zichzelf (intrinsieke motivatie), maar omwille van de beloning (extrinsieke motivatie) worden uitgevoerd. Onder invloed van die beloning zou de reden voor het stellen van het gedrag namelijk verschuiven van persoonlijke interesses naar de beloning. Dit heeft tot gevolg dat als de beloning niet langer gegeven wordt, er geen enkele reden meer overblijft om het gedrag nog verder te stellen en de motivatie dus daalt en eventueel verdwijnt. In veelvuldig onderzoek is inderdaad bevestigd dat beloningen de intrinsieke motivatie doen dalen en zelfs doen verdwijnen (bv. Deci, 1971; Deci, 1972a, b; Deci, Ryan, & Koestner, 1999; Lepper et al., 1973; Luyten & Lens, 1981; Kruglanski et al., 1972)..

Deci (1975) verklaarde deze bevinding door te stellen dat het initieel intrinsiek gemotiveerde gedrag onder controle kwam te staan van de beloningen. Deze controlerende beloningen ondermijnden de intrinsieke motivatie omdat ze de *basisnood aan autonomie* – de natuurlijke drang om te handelen op een ‘welwillende’ wijze - frustreerden. Meer algemeen poneerde Deci (1975) dat factoren die de nood aan autonomie frustreren, de intrinsieke motivatie zullen doen dalen, terwijl factoren die de nood aan autonomie bevredigen, de intrinsieke motivatie zullen verhogen.

Consistent met deze verklaring rapporteerde vervolgonderzoek dat het opleggen van deadlines (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984), het stellen van limieten (Benware & Deci, 1984), competitieve settings (Reeve & Deci, 1996) en een te sterke aandacht op punten (Grolnick & Ryan, 1987) de intrinsieke geboeidheid ondermijnen, omdat dergelijke factoren het gedrag te sterk controleren en

daardoor de nood aan autonomie dwarsbomen. Het aanbieden van keuze echter verhoogde de intrinsieke motivatie omdat keuze de nood aan autonomie positief beïnvloedt (Reeve, Nix, & Hamm, 2003; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978). Als leerlingen de kans krijgen om een eigen onderwerp voor een opstel te kiezen tussen vier verschillende onderwerpen, dan is de kans groter dat ze over een onderwerp zullen schrijven dat hun interesse wegdraagt. Het schrijven van het opstel zal daarom plezieriger en boeiender zijn dan wanneer de leerkracht de leerlingen dwingt om over één specifiek onderwerp te schrijven.

Niet enkel de intrinsieke geboeidheid in het studiemateriaal wordt ondermijnd door controlerende factoren, maar ook het diepgaand leren wordt belemmerd (Grolnick & Ryan, 1987). Diepgaand leren (bijv. verbanden leggen tussen verschillende tekstonderdelen of tussen de tekst en al aanwezige kennis) is pas mogelijk als leerlingen het gevoel hebben dat ze zelf het initiatief hebben genomen (autonomiegevoel) om het studiemateriaal door te nemen.

Kortom, intrinsieke en extrinsieke motivatie staan in een dynamische verhouding ten opzichte van elkaar. Een te sterke extrinsieke drijfveer oefent een negatieve invloed uit op intrinsieke leergierigheid. Vanuit een praktisch standpunt suggereert dit dat schooldirecties en leerkrachten best zo weinig mogelijk maatregelen nemen die een sterk controlerend en sturend aspect bevatten. Het openlijk belonen van de beste leerlingen via prijzen, het opleggen van straffen voor onvoldoende studieresultaten, het publiekelijk afficheren van examenscores, het klassikaal afroepen van testcores, het zonder overleg geven van onaangekondigde toetsen en het dwingend opleggen van deadlines kunnen beter vermeden worden, omdat dergelijke maatregelen, gemiddeld genomen, de nood van de leerlingen aan autonomie frustreren door de druk op hen te veel op te voeren en hun intrinsieke leergierigheid doen verdwijnen.

Verschillende Types Extrinsieke Motivatie

Veel leerlingen vertonen natuurlijk geen spontane (intrinsieke) interesse in het studiemateriaal, maar zijn extrinsiek gemotiveerd. Hoe kunnen deze leerlingen dan positief aangemoedigd worden om hun best te doen? De zelf-determinatietheorie stelt dat het bieden van een zinvolle uitleg ervoor kan zorgen dat leerlingen beter inzien waarom ze gevraagd worden om bepaalde studiestof in te studeren of bepaalde normen en regels te volgen. Als hen een zinvolle uitleg wordt gegeven, stijgt de kans dat ze zich het persoonlijke belang van de opgedragen leertaken en maatregelen zullen eigen maken, waardoor deze maatregelen ook op een meer 'welwillende' en minder verplichtende wijze worden uitgevoerd en nageleefd.

In dit geval blijven de leerlingen wel extrinsiek gemotiveerd. Ze zijn extrinsiek gemotiveerd omdat het volgen van de regels niet leuk is op zich (intrinsieke motivatie), maar een bepaald doel dient, namelijk het vervullen van een waarde waarvan ze de persoonlijke relevantie inzien. Deze vorm van

extrinsieke motivatie is evenwel duidelijk verschillend van het volgen van klassikale richtlijnen om straf te vermijden. In beide gevallen wordt het gedrag gekenmerkt door een middel-doel structuur, maar terwijl de richtlijnen in het eerste geval met een gevoel van psychologische vrijheid worden nageleefd, worden deze in het tweede geval op een veeleer gedwongen wijze opgevolgd.

Dit voorbeeld toont aan dat het begrip extrinsieke motivatie verdere nuancering behoeft (Deci & Ryan, 1985). Er worden meer bepaald drie verschillende types extrinsieke motivatie onderscheiden binnen de ZDT. Deze worden schematisch weergegeven in Figuur 1.

Het eerste type extrinsieke motivatie, namelijk *externe regulatie*, kwam al uitvoerig in de voorgaande sectie aan bod. In dit geval worden gedragingen uitgevoerd om aan externe vereisten te voldoen, om een beloning te verkrijgen of om een straf te vermijden. Wanneer bijvoorbeeld een leerling de richting Latijn-Wiskunde kiest, omdat zijn ouders hem dwingen, dan is het keuzegedrag van deze leerling extern gereguleerd. In het geval van externe regulatie hebben individuen het gevoel dat ze geen enkele keuze hebben over het al of niet uitvoeren van het gedrag. Met andere woorden, het gedrag wordt volledig gestuurd, gecontroleerd door factoren buiten het individu. Daarom staat externe regulatie, als minst autonome vorm van extrinsieke motivatie, links in Figuur 1.

Het probleem bij externe regulatie is het gebrek aan toepassing van het aanleerde gedrag in nieuwe situaties (transfer) en het verdwijnen van het aangeleerde gedrag over tijd éénmaal de bekrachtigers worden weggenomen. Als leerlingen in het middelbaar onderwijs geleerd hebben om hun wiskunde te studeren in functie van de mogelijkheid om al dan niet een onverwachte toets (externe bekrachtiger) te krijgen, dan is de kans klein dat ze spontaan hun wiskunde zullen instuderen als de leerkracht beslist om deze onaangekondigde toetsprocedure af te schaffen of als ze op de universiteit terecht komen waar dergelijke procedures niet bestaan. Kortom, onaangekondigde testprocedures kunnen heel erg motiverend zijn en het studiegedrag in een bepaalde richting sturen, maar opdat het gedrag blijvend (d.w.z., doorheen de middelbare studies) en in nieuwe situaties (bvb., aan de universiteit of hogeschool) zou gesteld worden, moeten deze procedures door alle leerkrachten en docenten wiskunde op een consequente wijze worden toegepast (wat niet realistisch is).

Een tweede type extrinsieke motivatie is *geïntrojecteerde regulatie*. Geïntrojecteerde regulatie betekent dat men zichzelf onder druk zet om een bepaalde activiteit uit te voeren. In dit geval komt de druk en controle dus niet van buiten uit, maar vanuit zichzelf. Meer specifiek is het zo dat motivationele strategieën die voorheen door anderen werden toegepast, nu worden opgenomen of verinnerlijkt in de persoon en op het eigen gedrag worden toegepast. Terwijl een adolescent bijvoorbeeld vroeger op tijd van een fuif terugkeerde omdat hij anders dreigde huisarrest te krijgen, zal de adolescent in het geval van een geïntrojecteerde regulatie vermijden om laat thuis te komen omdat "goede en gehoorzame jongeren zo iets niet behoren te doen" en/of omdat hij zich schuldig zou voelen ten opzichte van zijn

ouders. Een interne stem, die mogelijks afkomstig is van de mate waarin ouders voordien hun teleurstelling lieten blijken wanneer de adolescent te laat kwam, dwingt de adolescent om op tijd thuis te komen. In het geval van een geïntrojecteerde regulatie wordt een actie dus ondernomen om aan een interne verplichting tegemoet te komen en om schuld- en schaamtegevoelens te vermijden.

Dit soort gedragsregulatie is in Figuur 1 één stap verder naar rechts gelegen dan extern gereguleerd gedrag. Dat is zo omdat de regulatiebron voor het gedrag weliswaar in de persoon gelegen is, maar de gedragsregulatie wordt nog niet volledig aanvaard als een onderdeel van de persoonlijke waardestructuur. Integendeel, het gedrag vormt nog steeds een bron van spanning en conflict, omdat het individu gevangen zit in een intern toenadering-vermijdingconflict: Enerzijds heeft men de neiging om het gedrag uit te voeren om zich achteraf niet schuldig of opgelucht te voelen, en anderzijds heeft men de neiging om het gedrag niet uit te voeren omdat het niet of onvoldoende aansluit bij de persoonlijke waardestructuur van het individu. Kortom, geïntrojecteerd gedrag is net zoals externe regulatie nog vrij controlerend van aard.

Door deze controlerende aard voorspelt de ZDT dat geïntrojecteerde regulatie op termijn ook tot het (gedeeltelijk) verdwijnen van het aangeleerde gedrag zal leiden omdat ook in dit geval de autonomienood wordt gefrustreerd. Als leerlingen zich dus bijvoorbeeld bij een sportclub inschrijven en er vooral heen gaan om zich niet slecht te voelen over hun gezondheid, dan zullen ze na verloop van tijd enige lessen missen en op termijn zelfs afhaken.

Een derde en meer autonome vorm van extrinsieke motivatie vormt de *geïdentificeerde regulatie*. Bij deze vorm van extrinsieke motivatie heeft de persoon zich geïdentificeerd met de persoonlijke waarde van het gedrag en heeft de regulatie dus als een deel van zichzelf aanvaard. Hij ziet met andere woorden de persoonlijke zinvolheid van de activiteit in omdat de activiteit aansluit bij de eigen doelen en waarden. De persoon ervaart in dit geval een sterker gevoel van zelfbepaling en keuze. Anders gezegd, men voert de activiteit op een 'welwillende' of autonome wijze uit. De jongere bijvoorbeeld komt nu op tijd thuis omdat hij het zelf persoonlijk belangrijk vindt om de dag nadien geconcentreerd te kunnen studeren, of om fris en monter op een familiefeest te verschijnen.

We stellen vast dat bij zowel geïntrojecteerde regulatie als geïdentificeerde regulatie de drijfveer voor het handelen binnen het individu ligt. Maar terwijl interne verplichtingen het gedrag sturen in het geval van geïntrojecteerde regulatie, vormen persoonlijke waarden de drijfveer voor geïdentificeerde regulatie. Aangezien bij geïdentificeerde regulatie persoonlijke waarden de drijfveer zijn, zal het uitvoeren van dit gedrag weinig inspanning vergen, maar veeleer energie vrij maken en motiverend werken. Geïnternaliseerde motivatie vormt volgens de ZDT dan ook een veel sterkere motivationele drijfveer, die een betere garantie biedt dat het gedrag op langere termijn nog wordt uitgevoerd in vergelijking met externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Als leerlingen bijvoorbeeld

samenvattingen schrijven van zakelijke teksten voor het vak Nederlands omdat ze ervan overtuigd zijn dat ze later in het hoger onderwijs en het arbeidsleven dan betere teksten zullen opmaken, dan hebben ze zich het belang van het schrijven van samenvattingen eigen gemaakt.

Van Intrinsieke versus Extrinsieke naar Autonome versus Gecontroleerde Motivatie

Intrinsieke versus extrinsieke motivatie vormden de sleutelconcepten in de eerste weergave van de ZDT (Deci, 1975). Deze tweedeling werd, zoals hoger aangegeven, verfijnd door verschillende types extrinsieke motivatie te onderkennen. De verfijning leidde ertoe dat het onderscheid intrinsiek-extrinsiek minder belangrijk werd en vervangen werd door het onderscheid autonome versus gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Met autonome motivatie wordt zowel geïdentificeerde regulatie als intrinsieke regulatie bedoeld. In het geval van intrinsieke regulatie voert men het gedrag uit om wille van oprechte persoonlijke interesses. Bij geïdentificeerde regulatie ziet men de relevantie in van het gedrag in functie van de eigen doelen. In deze beide gevallen wordt het gedrag op een welwillende of zelfgekozen wijze uitgevoerd en met een gevoel van psychologische vrijheid (zie Figuur 1).

Bij gecontroleerde motivatie daarentegen is de drijfveer eerder een verplichting, die ofwel van buitenaf wordt opgelegd (externe regulatie) of van binnen uit komt (geïntrojecteerde regulatie). Deze regulaties gaan gepaard met gevoelens van stress en druk.

De verschuiving van het onderscheid intrinsieke-extrinsieke motivatie naar het onderscheid autonome-gecontroleerde motivatie is heel belangrijk omdat ze inhoudt dat er kwalitatieve verschillen zijn tussen diverse types extrinsieke motivatie. Leerkrachten worden vaak geconfronteerd met leerlingen die op geen enkele manier geboeid zijn in de leerstof. Er is totaal geen intrinsieke motivatie meer. Zulke leerlingen moeten leerkrachten dan in eerste instantie motiveren via het verhogen van de extrinsieke motivatie. Maar dit laatste sluit de mogelijkheid niet uit om de voor deze leerlingen op zich oninteressante activiteiten toch op een autonome wijze uit te voeren, gegeven dat de leerlingen de persoonlijke relevantie ervan inzien (geïdentificeerde regulatie).

Deze autonome motivatie is belangrijk omdat de ZDT voorspelt dat het tot meer adaptieve uitkomsten leidt dan gecontroleerde motivatie. Dit wordt door veelvuldig onderzoek ook bevestigd. Vallerand, Fortier, en Guay (1997) stelden bijvoorbeeld vast dat autonoom gemotiveerde leerlingen minder snel hun studies stop zetten in vergelijking met leerlingen die zich gedwongen voelden om een bepaalde studierichting te kiezen. Verder stelden Vansteenkiste, Zhou, Lens, en Soenens (in druk) vast dat autonoom gemotiveerde leerlingen meer geconcentreerd en minder afgeleid zijn tijdens het studeren, hun studieactiviteiten beter plannen, het studiemateriaal op een meer diepgaande wijze verwerken, minder angstig zijn voor toetsen, zich beter in hun vel voelen, en betere examenresultaten behalen.

AUTONOMIE-ONDERSTEUNENDE VERSUS CONTROLERENDE LEERKRACHTSTIJL

Autonomie-ondersteunende versus Controlerende Contexten

Als autonome motivatie zoveel positieve effecten met zich meebrengt, dan rijst natuurlijk de vraag welke context deze positieve vorm van motivatie kan bevorderen. Een autonomie-ondersteunende context speelt volgens de ZDT hierin een cruciale rol. Zo'n autonomie-ondersteunende context kan op twee verschillende niveaus worden beschouwd, namelijk op een structureel en een interactieel niveau (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004).

Structureel Niveau. Een schooldirecteur of leerkracht kan een aantal maatregelen nemen die op een *structureel* niveau de bevrediging van de autonomiebehoefte bevorderen of frustreren. Zulke maatregelen zijn hoger reeds aangegeven. Voorbeelden zijn het uitreiken van beloningen, het opleggen van deadlines en het aanbieden van keuzemogelijkheden. Sommige van die structurele maatregelen kunnen als autonomie-ondersteunend worden omschreven, terwijl andere eerder controlerend van aard zijn. Zo zou het geven van onaangekondigde toetsen, vanuit het ZDT-perspectief, beschouwd worden als een structurele maatregel die sterk controlerend van aard is: de leerlingen leren hun lessen omdat er eventueel een toets zou kunnen zijn. Op dezelfde manier vormen het opleggen van deadlines, het afficheren van punten, en het beperken van keuzemogelijkheden structurele maatregelen die als controlerend en weinig autonomie-ondersteunend kunnen worden getypeerd.

Interactieel niveau. Naast dit structurele niveau kunnen leerkrachten doorheen de dagelijkse communicatie met leerlingen ook een autonomie-ondersteunende in plaats van controlerende leerkrachtstijl proberen te ontwikkelen. Hierin spelen drie elementen een belangrijke rol (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994).

Ten eerste kan de manier waarop de verschillende structurele maatregelen wordt gecommuniceerd naar leerlingen toe sterk variëren. Zo kunnen leerkrachten hierbij een controlerende of dwingende taal hanteren ("je moet"; "ik verwacht"). Merk op dat een dwang ook op een meer subtiele manier kan worden gecommuniceerd. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld een schuld- en schaamte-inducerende taal gebruiken ("ik ben echt ontgoocheld dat jullie niet kunnen stil zijn"), ze kunnen angst induceren ("wie goed scoort op deze toets, maakt een grote kans om ook op het examen te slagen"), of ze kunnen op de zelfwaardegevoelens van de leerlingen inspelen ("Dit is leerstof die jullie vorig jaar al hebben gezien; iedereen zou hier dus minstens 80% moeten voor halen"). In deze voorbeelden zullen leerkrachten niet de druk opvoeren via het bevorderen van een externe gedragsregulatie, maar zullen ze de interne druk opdrijven wat leidt tot geïntrojecteerde regulatie. In tegenstelling tot dit controlerend taalgebruik vermijden autonomie-ondersteunende leerkrachten om dergelijke externe en interne

controlerende taal aan te wenden in de concrete communicatie met leerlingen in de dagelijkse lespraktijk.

Een tweede component van een autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl op interactioneel niveau houdt het aanbieden van een *zinvolle motivering of uitleg* in, indien de leertaak als oninteressant wordt ervaren. Autonomie-ondersteunende leerkrachten proberen met andere woorden de relevantie van de leertaak naar leerlingen te communiceren, zodat leerlingen beter begrijpen waarom het voor hen nuttig kan zijn om hun best te doen voor een opdracht of vak. Op die manier kunnen ze zich volledig scharen achter het instuderen van een bepaalde materie. Opdat de aangeboden uitleg dit effect zou hebben, is het natuurlijk noodzakelijk dat deze geloofwaardig is en goed begrepen wordt door de leerlingen (dwz., aangepast aan de leeftijd).

Een derde component van autonomie-ondersteunend lesgeven bestaat in het innemen van een *empathisch perspectief*. Dit betekent dat leerkrachten proberen om zoveel mogelijk het standpunt van hun leerlingen in te nemen, zodat leerlingen zich beter begrepen voelen. Hiertoe zullen autonomie-ondersteunende leerkrachten meer tijd spenderen om te luisteren naar leerlingen, minder zelf het woord te voeren, expliciet te peilen naar de mening van hun leerlingen en proberen mee te gaan in hun perspectief (Reeve, Deci, & Ryan, 2004).

In ons eigen experimenteel veldonderzoek hebben wij vooral het belang van de eerste component, namelijk het gebruik van een autonomie-ondersteunende in plaats van dwingende, controlerende taal onderzocht. Zo toonden wij aan dat het introduceren van een studietekst op een dwingende wijze (bvb. 'je moet deze tekst lezen'; 'we verwachten dat je je best doet') de geboeidheid in de studiestof ondermijnt, terwijl het introduceren van dezelfde studiematerie op een autonomie-ondersteunende wijze (bvb. 'we vragen je om deze tekst grondig te lezen'; 'je kunt proberen om je best te doen') de geboeidheid in de studiestof verhoogt (Vansteenkiste et al., 2004).

Laat ons nu even belichten hoe een autonomie-ondersteunende in vergelijking met een controlerende leerkracht een toetsdatum vooropstelt. Een controlerende leerkracht kondigt aan *dat "hij verwacht dat alle leerlingen het eerste hoofdstuk hebben ingestudeerd tegen volgende week dinsdag omdat jullie dan een test zullen krijgen; ik verwacht dat iedereen hier goed op scoort, want dit eerste hoofdstuk vormt herhaling van wat je vorig jaar al hebt gezien. Het is dus een eerste test voor jezelf om te zien of je de stof van vorig jaar nog goed beet hebt"*. Een autonomie-ondersteunende leerkracht kondigt aan dat *"het eerste hoofdstuk, dat een herhaling vormt van de leerstof van vorig jaar, bijna achter de rug is. Daarom zou ik graag een eerste toets organiseren. Ik verkies om enkel een toets te geven over een volledig hoofdstuk omdat een hoofdstuk een afgewerkt geheel vormt dat een rode draad bevat. Ik vind het belangrijk dat jullie de rode draad van het hoofdstuk proberen te vatten. Ik kan begrijpen dat jullie het niet zo leuk vinden om opnieuw dezelfde studiestof als vorig jaar te studeren,*

maar als je deze opnieuw goed onder de knie hebt, dan zal je beter de nieuwe materie van dit jaar begrijpen". Vervolgens vraagt hij aan de studenten welke dag voor hen volgende week het beste past, gegeven dat ze misschien nog andere toetsen hebben. Terwijl de eerste leerkracht een extern en intern controlerende taal gebruikt en de leerlingen onder druk zet, gebruikt de tweede leerkracht een meer autonomie-ondersteunende taal, probeert hij/zij een uitleg te geven waarom het instuderen van de stof belangrijk kan zijn en erkent hij/zij dat het niet zo leuk zou kunnen zijn.

Structureel & interactioneel niveau. Maar brengt een dergelijke autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl wel altijd positieve leereffecten met zich mee? Wat als leerlingen té veel inspraak krijgen en er chaos dreigt uit te breken in de klas? Moeten leerkrachten in dat geval geen beroep doen op discipline en controlerende strategieën opleggen om de rust te bewaren? Leerkrachten mogen, ja, ze moeten toch regels invoeren? Uiteindelijk hebben leerkrachten toch ook een opvoedkundige taak die erin bestaat om hun leerlingen een aantal maatschappelijke waarden en normen mee te geven? Hoe valt dit te rijmen met een dergelijke autonomie-ondersteunende lesstijl?

Natuurlijk is het zo dat leerkrachten deadlines moeten opleggen aan hun leerlingen. Het geven van een deadline is op zichzelf controlerend (structureel niveau). Toch bestaat er voor leerkrachten nog voldoende ruimte om het controlerende aspect van deze deadlines te minimaliseren en deze op een meer autonomie-ondersteunende wijze te introduceren (interactioneel niveau). Met andere woorden, structureel controlerende factoren kunnen op een autonomie-ondersteunde wijze worden gecommuniceerd. Deze wijze van communiceren is belangrijk omdat onderzoek aantoonde dat de negatieve effecten van controlerende factoren, zoals het opleggen van deadlines, het aanbieden van beloningen en het uitspelen van leerlingen tegenover elkaar in een competitieve setting, verminderd worden indien deze op een autonomie-ondersteunende wijze worden aangeboden (Koestner, et al., 1984; Reeve & Deci, 1996; Ryan, Mims, & Koestner, 1983).

Laten we terugkeren naar het voorbeeld van de onaangekondigde toetsen – een structurele maatregel die op zich vrij controlerend is - om deze stelling toe te lichten. Onaangekondigde toetsen worden ofwel afgenomen in het begin van een les om de kennis over de voorgaande les te toetsen, of worden op het einde van de les afgenomen om na te gaan of de leerlingen voldoende hebben opgelet tijdens de les zelf. Zoals hoger gesteld, zullen onaangekondigde testprocedures door de leerlingen, gemiddeld genomen, als controlerend worden ervaren, omdat de leerlingen geen enkele andere keuze hebben dan de les in te studeren de avond voor een nieuwe les en omdat ze verplicht worden om tijdens de les voortdurend bij de pinken te zijn. Hun gedrag wordt gecontroleerd door de het feit dat er een toets kan volgen. Bovendien zorgt de onzekerheid over het al dan niet getoetst worden er voor dat de druk en stress nog meer verhoogd wordt. Leerkrachten kunnen echter ook proberen om deze op zich erg controlerende maatregel op een meer autonomie-ondersteunende wijze te introduceren. In het

begin van het schooljaar kunnen ze de leerlingen bijvoorbeeld uitleggen dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen regelmatig hun lessen bijhouden, zodat ze nieuw studiemateriaal ook sneller onder de knie krijgen. Leerkrachten kunnen ook aan de leerlingen vragen welk voorstel zij voordragen opdat leerlingen regelmatig hun lessen zouden bijhouden. De leerkracht en leerlingen kunnen dan in samenspraak een bepaald voorstel uitwerken, of de onaangekondigde toetsprocedures aanpassen aan de wensen van de leerlingen. Leerlingen worden op die manier op een democratische wijze betrokken in het invoeren van deze onaangekondigde toetsprocedures, zodat zij met een groter gevoel van welwillendheid hun leerstof doornemen op de avond voor een nieuwe les. Sommige leerkrachten voeren deze motivationele strategieën echter in zonder naar de mening van leerlingen te luisteren en geven geen enkele uitleg waarom zij belang hechten aan deze procedures, waardoor deze als controlerend en stresserend worden ervaren.

Omgekeerd kunnen structureel autonomie-ondersteunende factoren, zoals het aanbieden van keuze en het geven van positieve feedback, op een controlerende wijze aangeboden worden waardoor hun gemiddeld positieve effecten sterk kunnen verminderen. Een leerkracht die aan een leerling vertelt dat “zij goed gepresteerd heeft, zoals hij dit van haar verwachtte” geeft weliswaar positieve feedback, maar dwingt (interne druk) de student ook om de volgende keer hetzelfde prestatieniveau te halen. De positieve feedback wordt dus met een ‘controlerende sausje’ overgoten. Een leerkracht die zijn leerlingen keuze aanbiedt door te zeggen dat “je kan vrij kiezen welk opstelonderwerp je kiest, maar persoonlijk verbeter ik het liefst de opstellen die het derde onderwerp behandelen, omdat dit mij meer boeit” biedt weliswaar keuze aan, maar dwingt de leerlingen toch om een bepaalde optie te kiezen. Voorgaand onderzoek heeft aangetoond dat controlerend aangeboden positieve feedback (Ryan, 1982) en controlerend aangeboden keuze (Moller, Deci, & Ryan, 2005) een negatief effect uitoefenen op de intrinsieke motivatie en het volhouden van verworven studiegedrag.

Autonomie-ondersteuning = onafhankelijkheid promoten of een laissez-faire klimaat?

Onafhankelijkheid Promoten. Zowel in het dagelijkse leven als in psychologisch onderzoek wordt autonomie-ondersteuning vaak gelijkgesteld met het promoten van onafhankelijkheid of zelfstandigheid. Onafhankelijkheid wordt daarbij doorgaans gezien als de mate waarin iemand in staat is om beslissingen te nemen en problemen op te lossen zonder daarbij een beroep te doen op de hulp van anderen, zoals ouders of leerkrachten.

Zowel in wetenschappelijke theorieën (zoals de separatie-individuatie theorie; Blos, 1979) als in het discours van vele mensen in de praktijk wordt onafhankelijkheid gezien als een positieve kwaliteit, die noodzakelijk is om op een volwassen manier te leren functioneren. Vanuit dit perspectief zou het promoten van onafhankelijkheid en zelfstandigheid dan ook cruciaal zijn om leerlingen te motiveren en meer en beter te laten studeren.

Het is echter belangrijk om een onderscheid te maken tussen autonomie-ondersteuning zoals gedefinieerd binnen ZDT en het promoten van onafhankelijkheid. Onafhankelijkheid promoten verwijst gedrag waarbij iemand geen beroep doet op anderen. Autonomie-ondersteuning daarentegen slaat binnen ZDT op het aanmoedigen van gedrag dat op een 'welwillende', niet-gecontroleerde manier wordt gesteld.

In principe kunnen ouders en leerkrachten onafhankelijkheid zowel op een autonomie-ondersteunende als op een controlerende manier promoten. Een ouder kan bijvoorbeeld begrip tonen voor de wens van zijn/haar kind om meer zelfstandig en onafhankelijk van hen of anderen beslissingen te nemen, en zijn/haar kind daarbij voldoende ruimte en keuzevrijheid geven om dit te doen. In dit geval wordt onafhankelijkheid op een autonomie-ondersteunende manier gepromoot. Een ouder kan zijn/haar kind echter ook dwingen om meer op eigen benen te staan en om los te komen van de ouders, bijvoorbeeld door zijn/haar kind te verplichten op kot te gaan zelfs als het kind dit niet zelf wil. In het laatste geval wordt de zelfstandigheid van het kind op een sterk controlerende en niet-empathische manier aangebracht, wat negatieve gevolgen voor het welbevinden van het kind met zich zal meebrengen.

Uit onderzoek (Soenens et al., 2005) blijkt nu dat het promoten en ervaren van autonomie (gedefinieerd als een gevoel van 'welwillendheid' en keuzevrijheid) meer cruciaal zijn voor het welzijn en functioneren van mensen dan de mate waarin ze onafhankelijk zijn of met dwang aangemoedigd worden om onafhankelijk te zijn.

Een leerkracht wiskunde, bijvoorbeeld, kan het belangrijk vinden dat haar leerlingen op zichzelf bepaalde oefeningen kunnen oplossen, dat betekent zonder dat ze daarbij geholpen worden door de leerkracht of door medeleerlingen. Het belang dat deze leerkracht hecht aan zelfstandigheid bij het oplossen van deze oefeningen kan hij/zij echter op minstens twee manieren communiceren. Een leerkracht zou dit bijvoorbeeld op een directieve manier kunnen opleggen, zonder daarbij ook rekening te houden met de competentie van individuele leerlingen om de oefeningen in kwestie op zichzelf op te lossen. Langs de andere kant zou een leerkracht ook vooraf kunnen uitleggen waarom het belangrijk is om zelfstandig oefeningen te kunnen oplossen en enige keuzevrijheid bieden in de moeilijkheidsgraad van de op te lossen oefeningen. Terwijl de leerkracht in het eerste geval op een sterk controlerende manier onafhankelijkheid promoot, doet zij dat in het tweede geval op een meer autonomie-ondersteunende manier. Volgens ZDT zullen leerlingen in het tweede voorbeeld meer het persoonlijke belang van het maken van de oefeningen inzien, meer gevoelens van autonomie en welwillendheid ervaren, en waarschijnlijk ook beter presteren dan leerlingen in het eerste voorbeeld. Met andere woorden: de mate waarin leerkrachten onafhankelijkheid promoten is minder essentieel voor de kwaliteit

van de motivatie en het prestatieniveau van hun leerlingen dan de mate waarin dit gebeurt op een autonomie-ondersteunende dan wel controlerende wijze.

'Laissez-Faire' Klimaat. Niet alleen wordt autonomie-ondersteuning soms gelijkgesteld met het promoten van onafhankelijkheid, vaak wordt autonomie ondersteunen ook verward met het verlenen van onbeperkte vrijheid aan leerlingen, met een totaal gebrek aan regels, kortom met wat men een 'laissez faire, laissez passer' klimaat zou kunnen noemen. Geïnterpreteerd op deze manier zou het verlenen van autonomie tegengesteld zijn aan het vooropstellen van duidelijke doelstellingen en regels, en dus onverenigbaar zijn met een duidelijk gestructureerde leeromgeving.

Echter, autonomie-ondersteuning zoals gedefinieerd in ZDT verwijst niet naar een gebrek aan regels en duidelijke richtlijnen binnen een klas, maar wel naar de mate waarin leerkrachten begrip vertonen voor het perspectief van de leerlingen, hen keuzemogelijkheden aanbieden indien mogelijk, en de relevantie van het leermateriaal aangeven (Reeve et al., 2004). Dit betekent dus niet dat duidelijke regels en richtlijnen binnen ZDT niet belangrijk geacht worden. Integendeel, naast autonomie-ondersteuning onderscheidt ZDT het aanbieden van structuur als een tweede belangrijk kenmerk van een optimale leeromgeving. Structuur geeft men door binnen een klas duidelijke en consistente regels en verwachtingen op te stellen. Dat is volgens onderzoek (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Grolnick & Ryan, 1989) belangrijk opdat leerlingen meer het gevoel zouden hebben dat ze controle hebben over de mate waarin ze succesvol zullen zijn in hun schooltaken en zich met andere woorden bekwaam zouden voelen om hun leertaken aan te kunnen.

Concreet kunnen leerkrachten structuur bieden door bijvoorbeeld heldere afspraken te maken over wanneer en hoe taken en opdrachten moeten ingeleverd worden, door de leerstof voor examens en toetsen duidelijk af te bakenen, door aan te geven wat de doelstellingen van een bepaalde cursus of vak zijn en door de belangrijkste onderdelen van de leerstof aan te duiden. Onderzoek heeft inderdaad aangetoond dat leerlingen die hun ouders en leerkrachten ervaren als meer structurerend meer het gevoel hebben dat ze controle hebben over de mate waarin ze succesvol zullen zijn in hun schooltaken, met andere woorden, dat deze leerlingen zich meer competent voelen (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Grolnick & Ryan, 1989).

Besluitend kan gesteld worden dat binnen de ZDT autonomie-ondersteuning en structuur bieden niet onverenigbaar zijn. Integendeel, autonomie-ondersteuning en het aanbieden van structuur hangen onderling positief samen. Een leerkracht wordt meer bepaald als echt autonomie-ondersteunend ervaren in de mate dat de keuzemogelijkheden worden aangeboden in een goed gestructureerd leerklimaat. Men zou ook omgekeerd kunnen stellen dat wanneer een leeromgeving ongestructureerd en chaotisch is, een leerkracht automatisch als minder autonomie-ondersteunend ervaren zal worden. Wanneer aan leerlingen bijvoorbeeld een te lange boekenlijst voor een

boekbespreking wordt geboden, zonder dat er een duidelijke afbakening is in thema's of zonder dat er duidelijke verwachtingen zijn over wat de belangrijke elementen zijn in de boekbespreking, zal deze waaier aan keuzemogelijkheden waarschijnlijk als niet autonomie-ondersteunend worden ervaren omdat het kiezen van een boek dan een stresserende en controlerende aangelegenheid wordt.

CONCLUSIE

De bedoeling van deze bijdrage bestond erin om leerkrachten en schooldirecties een werkbaar motivationeel model aan te bieden. Dit model kan teruggevonden worden in Figuur 2. Helemaal rechts staan de uitkomsten waar leerkrachten naar streven: ze zouden graag goed presterende leerlingen hebben, die een blijvende interesse vertonen in het aangeleerde studiemateriaal en die zich op school goed in hun vel voelen. Om deze zaken te realiseren is het cruciaal dat leerkrachten proberen om de autonome motivatie van hun leerlingen te verhogen, door ofwel het plezier in (intrinsieke motivatie) of de persoonlijke relevantie van het leren (geïnternaliseerde motivatie) te vergroten. Dit is mogelijk als leerkrachten en schooldirecties een autonomie-ondersteunende context aanbieden. Zo'n autonomie-ondersteunend klimaat kan gerealiseerd worden via het nemen van structurele maatregelen (structureel niveau), zoals het aanbieden van keuzen, het vermijden van onaangekondigde toetsprocedures enz., maar leerkrachten kunnen ook doorheen hun dagelijkse omgang (interactioneel niveau) een autonomie-ondersteunende stijl ontwikkelen. Dit laatste houdt in dat ze een dwingende taal proberen te vermijden, de zinvolheid van lesmateriaal toelichten en op een empathische wijze rekening houden met het standpunt van de leerlingen. Dit is zeker geen makkelijke taak, die heel wat inspanning en creativiteit vereist van de leerkrachten en schooldirecties. Een kleine extra inspanning kan een positieve spiraal op gang brengen waarbij goed presterende leerlingen leerkrachten en directies er ook verder toe aanzetten om deze autonomie-ondersteunende stijl in de praktijk toe te passen, wat op zijn beurt weer de leerlingen ten goede komt. Het is onze hoop dat deze bijdrage een bron van inspiratie mag vormen voor leerkrachten en directies om hiervan werk te maken.

Referentielijst

- Benware, C., & Deci, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. Madison, CT: International Universities Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972a). Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217-229
- Deci, E. L. (1972b). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- 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*, 25, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Grolnick, W. S., Kurowksi, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in schools. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 995-1006.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kruglanski, A. W. , Friedman, I., & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality*, 39, 606-617.
- Lens, W., & Depreeuw, E. (1998). Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: tussen kunnen en

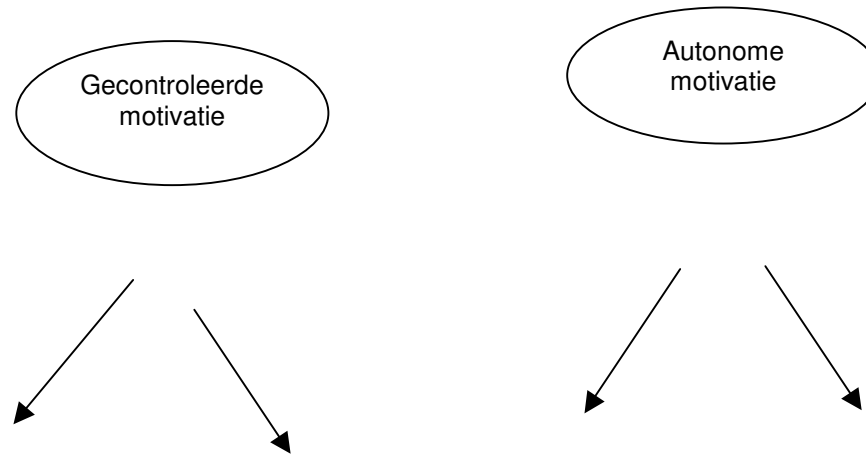
moeten staat willen. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of instrumentality of present tasks for future goals. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 37-52). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications* (pp. 223-248). New York: Pergamon.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1978). *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Luyten, H., & Lens, W. (1981). The effect of earlier experience and reward contingencies on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 5, 25-36.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2005). *Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy*. Manuscript submitted for publication.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that effect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Beyers, W., Goossens, L., & Ryan, R. M. (2005). *Conceptualizing parental autonomy support: Promoting independence versus promoting volitional functioning*. Manuscript aangeboden ter publicatie.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., & Deci, E.L. (2004). Motivating persistence, deep level learning and achievement: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomy-supportive context . *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (in press). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

Figuur 1

Schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelf-determinatie theorie, aangepast van Ryan & Deci (2000)



Type Regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Motivationale Drijfveer	Verwachtingen, beloningen, straf	Schuld, schaamte, angst, interne druk	Persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	Plezier, interesse,
Onderliggende Emoties	Stress, druk	Stress, druk	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid

Type Motivatie		Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Intrinsiek
----------------	--	------------	------------	------------	------------

Figuur 2

Schematisch overzicht van motivationeel proces

