

FORUM

Zelfdeterminatie

20

● ● ● Het NIVOZ-Forum is een platform, waar onderwijsonderzoekers en onderwijsprofessionals in dialoog samenkomen. Het doel van het Forum is om onderzoekers, professionals en anderen geïnteresseerden aan te spreken, te verbinden en te legitimeren in hun verantwoordelijkheid voor het onderbouwen van goed onderwijs vanuit pedagogisch perspectief. NIVOZ-Forum bestaat in de vorm van een website, masterclasses en mini-conferenties.

‘Teder kind is toegerust voor zijn/haar eigen ontwikkeling.’ Het is een bekende uitspraak van Luc Stevens, die vaak in één adem wordt genoemd met de psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. Hartger Wassink – redacteur van het NIVOZ-Forum – legt in deze bijdrage uit wat de theorie precies impliceert voor het onderwijs, voor ontwikkeling en leren. Maar ook welke rol vertrouwen in de praktijk speelt.



‘Mensen, en leerlingen dus ook, willen zich van nature ontwikkelen’

theorie

Aan het begin van het schooljaar gaf Mark Mieras een lezing in Driebergen, de eerste in een serie van zes Onderwijsavonden. Als wetenschapsjournalist besprak hij recente inzichten uit hersenonderzoek en – met name – wat de consequenties zijn voor het onderwijs. Hij gebruikte de metafoer van een lampje op ons voorhoofd dat drie kleuren draagt: rood, geel en groen. De kunst is volgens hem om het ‘leerlampje’ van leerlingen op groen te krijgen. En dat gebeurt, zo vertelde hij, als de leerling erop kan vertrouwen dat hij/zij iets leuk gaat leren, iets zinnigs, en dat hij of zij dat ook kan.

Anders gezegd: een leerling kan pas leren als hij vertrouwen ervaart. Als er geen vertrouwen is, wordt er niet of nauwelijks geleerd. Dat is simpel gezegd, maar hoe realiseer je dat?

Om die vraag te beantwoorden, ga ik te rade bij de zelfdeterminatietheorie, ontwikkeld door de Amerikaanse psychologen Edward Deci en Richard Ryan en in Nederland al in de jaren '90 door onder andere Luc Stevens onder de aandacht gebracht. De afkorting ‘ACR’ (Autonomie, Relatie, Competentie) is daardoor bekend, maar veel minder bekend is dat deze termen ontleend zijn aan de Self-Determination Theory (SDT), zoals het in het Engels heet en waar deze theorie voor staat. De grondleggers Deci en Ryan nemen als uitgangspunt dat mensen van nature gericht zijn op groei en ontwikkeling, en dat we dat voornamelijk in interactie willen doen. Dit uitgangspunt sluit nauw aan bij de dagelijkse, persoonlijke ervaring van de meeste mensen in hoe ze leren. Probeer het maar eens om te draaien: bijvoorbeeld door een dag lang *niet* iets te leren. Dat gaat bijna niet!

Ook uit hersenonderzoek blijkt hoezeer wij genetisch aangelegd zijn om ons voortdurend te ontwikkelen. Baby's bijvoorbeeld leggen de hele dag verbanden tussen de gebeurtenissen die ze waarnemen, zo liet Mark Mieras zien tijdens zijn lezing. Die ontwikkeling gaat vrijwel ons hele leven door; we geven betekenis aan ons leven door het leggen van verbanden.

● Mensbeeld en basisbehoeften

De SDT neemt hiermee met betrekking tot motivatie een ‘pro-actief’ uitgangspunt in (Van den Broeck et al, 2004). Dat is van belang om op te merken, omdat veel andere theorieën een ‘re-actief’ uitgangspunt nemen. In dat laatste geval wordt ervan uitgegaan dat mensen zich pas ontwikkelen, als ze een concreet doel hebben, of als ze de waarde of noodzaak van een bepaalde ontwikkeling inzien. De SDT stelt het anders: mensen, en leerlingen dus ook, willen zich van nature ontwikkelen. Vervolgens stellen Deci en Ryan dat die natuurlijke drang tot ontwikkeling tot uiting komt in drie psychologische basisbehoeften. Naarmate meer aan deze voorwaarden wordt voldaan, wordt de natuurlijke ontwikkelingsbehoefte van mensen minder gehinderd, en staan we dus meer open om te leren.

De behoefte aan relatie uit zich in de wens verbonden te zijn. Die wens gaat in twee richtingen: mensen willen zich gekend weten door anderen, willen verzorgd worden én hebben de behoefte voor anderen te zorgen (Stevens en Bors, 2010). Het gaat om meer dan alleen contact: mensen willen zich echt verbonden voelen in een betekenisvolle relatie (Van den Broeck et al., 2004).

De behoefte aan competentie sluit aan bij de wens ‘iets te kunnen’ en ergens goed in te zijn. Mensen willen in staat zijn te begrijpen wat er gebeurt, en zich bekwaam voelen om bij te dragen aan de omgeving waarmee zij zijn verbonden (Stevens en Bors, 2010). Ten opzichte van andere motivatietheorieën, zoals die over ‘self-efficacy’, is competentie geen resultaat van een proces, maar stelt de SDT dat competentie een diepgevoelde behoefte is, die *vooraf* gaat aan de succeservaring (Van den Broeck et al., 2014). De behoefte aan autonomie ten slotte, verwijst naar de wens eigen beslissingsruimte te hebben, om zelf keuzes te kunnen maken en daarin niet te worden gedwongen. En als gedrag toch door anderen geïnitieerd wordt, is het van belang dat mensen zelf de keuze kunnen maken om zelf

tot de handeling over te gaan. Het gaat hierbij wel om autonomie-in-verbondenheid, dus niet om individualisme of ongebondenheid. Autonomie ontstaat in de spanning van de grens tussen het zelf en de ander, en de vraag naar de verantwoordelijkheid voor de ander (Stevens en Bors, 2010).

● Interne en externe motivatie

Nu zijn er ook in andere theorieën van motivatie al verbanden aangetoond tussen motivatie en sociale relaties (verbondenheid), competentie en ‘regelcapaciteit’ (autonomie). Het bijzondere van de SDT is dat deze theorie ervan uitgaat dat deze factoren als behoeften bij iedereen in aanleg aanwezig zijn, nog voordat er sprake is van het bereiken van een bepaald doel. We willen dus, bijvoorbeeld, niet autonoom zijn om een bepaald doel te bereiken, maar we vinden het prettig om autonomie te ervaren en zullen daarom meer intrinsiek gemotiveerd zijn om een bepaald doel te bereiken.

Het is dit mensbeeld dat de SDT onderscheidt van andere theorieën, die vaak impliciet gebaseerd zijn op een behavioristisch uitgangspunt. In dat laatste geval wordt ervan uitgegaan dat mensen (en dus ook leerlingen) pas in beweging komen als er een prikkel van buiten gegeven wordt. Ofwel, als er sprake is van externe motivatie.

Dat betekent overigens niet, dat mensen alleen vanuit intrinsieke motivatie tot handelen zouden komen. Uiteraard is veel ons gedrag extern geïnitieerd. En niet al het gedrag dat wenselijk is, kan ontstaan uit intrinsieke motivatie. Het gaat echter om een wisselwerking tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. De SDT laat zien dat extrinsieke motivatie, door in te spelen op de basisbehoeften, geïnternaliseerd kan worden (Prince, 2014, p. 16).

Maar het is belangrijk om te beseffen dat als de basisbehoeften niet worden aangesproken, extrinsieke motivatie uiteindelijk leidt tot

een afname van de intrinsieke motivatie (De Brabander & Martens, 2015). En als de intrinsieke motivatie verdwijnt, zullen mensen alleen nog maar reageren op externe prikkels. Dat lijkt misschien een bevestiging dat alleen extrinsieke motivatie werkt, maar al veel eerder is dan de intrinsieke motivatie vernietigd. Veel van het gedrag dat leerlingen vertonen – zeker in het voortgezet onderwijs – heeft kenmerken van een uitgedoofde intrinsieke motivatie. Dit geeft te denken over de manier waarop wij in het onderwijs omgaan met belonen (via cijfers) en straffen (op de gang, eruit sturen) (Bors & Stevens, 2010).

Er is ondertussen veel onderzoek gedaan naar de SDT in de praktijk en in grote lijnen wordt de theorie ondersteund. Recent deed Kim Stroet bijvoorbeeld onderzoek naar de relatie tussen de drie basisbehoeften en motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Zij vond dat met name de factor ‘verbondenheid’ sterk van invloed is op de motivatie van leerlingen (Stroet, 2015).

● Ingang naar vertrouwen

Welke aanknopingspunten biedt de SDT nu voor vertrouwen, waar we dit artikel mee begonnen? Als leraren zich richten op het aangaan van verbinding met hun leerlingen, zullen ze een sfeer van vertrouwen weten op te wekken, die leerlingen helpt open te staan om iets nieuws te leren. Die aandacht voor verbondenheid moet dan wel oprecht zijn.

Ook de andere twee basisbehoeften bieden een ingang naar vertrouwen. Naarmate je leerlingen meer ruimte geeft om eigen keuzes te maken, zal er meer recht worden gedaan aan hun behoefte aan autonomie. De SDT laat zien, dat dit niet betekent dat leerlingen alles zelf moeten bedenken, en dat je ze niets meer mag aanreiken. Wel is van belang, dat leerlingen zelf de waarde en de betekenis ervan inzien. Dat bereik je weer, door aandacht te besteden aan relatie, en van hieruit het gesprek aan te gaan over betekenissen.

Tot slot heeft ook het aspect competentie een relatie met vertrouwen. Niet alleen leidt het tot een bepaald zelfvertrouwen bij de leerling (‘ik kan dat’), maar ook de leraar kan vertrouwen ontlenen aan het besef dat iedere leerling uiteindelijk iets wil kunnen en ergens goed in

wil zijn. De kunst is die behoefte te blijven aanspreken, wat niet altijd eenvoudig is. Want al te gauw leggen we vooral de nadruk op wat er nog niet goed is, wat de leerling fout heeft gedaan.

De SDT geeft geen aanwijzingen voor het concrete gedrag van leraren. Wat verbondenheid is bijvoorbeeld, verschilt van leraar tot leraar, en van leerling tot leerling. Dat is dus iets dat de leraar zelf, in zijn eigen situatie, zal moeten ontdekken. Aan de andere kant laat het eerder genoemde onderzoek van Kim Stroet zien, dat verbondenheid in verschillende typen onderwijs kan worden ervaren: zowel in meer traditioneel als in vernieuwend onderwijs. Er is dus niet één type onderwijs waarin de SDT meer van toepassing is. Dat is goed nieuws: het systeem of de organisatie van het onderwijs hoeft niet eerst te veranderen, voor jij als leraar er je voordeel mee kunt doen.



Hartger Wassink werkt als medewerker van het NIVOZ forum aan de verbetering van de dialoog tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs. www.nivoz.nl/forum
www.hartgerwassink.nl

Bronnen

- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316–335.
- Prince, A. P. (2014). *Motivation: How to tame the elephant in the classroom?* Rijksuniversiteit Groningen.
- Bors, G., & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling* (Vol. 4). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L. & Bors, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stroet, K. (2015). Motiveren van leerlingen. *De Nieuwe Meso*, 2(1), 36–37.
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27–44

In aanvulling op de analyse van Hartger Wassink vind je hier drie voorbeeldverhalen waarin de behoefte aan relatie, competentie en autonomie bij menselijke ontwikkeling aan de oppervlakte komt. Over een juf die de band met een nieuwe leerling uit een oorlogsgebied aangaat. Via oogcontact en een glimlach. Over een kleutermeisje dat nog helemaal niet kan fietsen, of toch wel? Over een zorgprofessional die in een experiment zelf patient werd en merkte hoe het is om autonomie te verliezen. Een ding valt op: in een verhaal dat een van de basisbehoefte echt treft, zijn de andere twee nooit ver weg.



Relatie

‘In een flits ziet ze zijn lachende ogen: het contact is gelegd!’

Zijn thuisland ligt meer dan 3000 kilometer hier vandaan. Gedwongen vertrokken met zijn vader, moeder en zus. Hun familie, status en aanzien hebben ze achter moeten laten. Verboden contacten. De afstand tot hun vaderland is groot. De afstand onderling wordt steeds groter. Ze strijden allemaal. Zijn vader met de demonen die hem 's nachts uit de slaap houden. Hij herkent hem amper meer. Waar is die goedlachse man? Zijn moeder vecht om haar gezin bij elkaar te houden. Wat is ze bang. Zijn zus is zoekende, weinig thuis. En hij? Hij vecht met zichzelf, tegen iedereen. Een verminkt gezin in een vreemd land.

Hij redt het niet op een gewone school en start daarom op een school voor speciaal onderwijs. Zijn moeder brengt hem. Hij neemt geen afscheid van haar en loopt alleen het plein op. Kijkt rond. Hij ziet kinderen en hun ouders. Volwassenen. Hij is licht gespannen. Vanuit een strategisch gekozen plek, in de hoek van het plein, aanschouwt hij alles. Zijn naam wordt genoemd en hij wordt bij zijn juffrouw verwacht. Ze staat met een groepje kinderen bij de

deur. Klaar om naar binnen te gaan. Ze opent de deur en merkt dat hij achterblijft. De kinderen lopen één voor één naar binnen en houden zich keurig aan haar opdracht. Behalve hij. Ze staat met haar rug naar hem toe en blijft de deur openhouden. Hij twijfelt. Ondertussen spreekt ze de kinderen toe. Ze vertelt waar ze hun jassen en tassen kunnen ophangen. Nog steeds houdt ze de deur wijd open. Langzaam komt hij dichterbij. Uiteindelijk stapt hij de drempel over en zonder elkaar aan te kijken lopen ze samen naar binnen. Hij draagt geen jas.

In de klas heeft hij zijn tafel gevonden. De plek bevalt hem. Achter in de hoek waar hij alles goed kan overzien, net als op het plein.

De eerste paar dagen spreekt hij niet, hij kijkt en aanschouwt. Iedere stap die in de klas wordt gezet wordt nauwlettend door hem geobserveerd. Op andere momenten legt hij zijn hoofd te rusten op zijn armen. Hij is moe.

Zij ziet hem en laat hem. Ze noemt zijn naam, kijkt hem niet aan. Hij hoort erbij. Op zijn manier. In zijn tempo.

Dan verandert er iets. Ze zit voor de klas en vertelt een verhaal. Ze stopt met praten en maakt een grap. In een flits ziet ze zijn lachende ogen. Ze kijken haar aan. Zijn hoofd op zijn armen. Ontspannen. Ze glimlacht naar hem. Eventjes maar. Kort en snel. Ze voelt het contact stro-

men in haar buik. In haar herinnering leek het enkele seconden te duren. Maar ze weet beter dan dat.

Het contact is gelegd. Ze probeert haar enthousiasme te dempen en weet hoe broos en kwetsbaar hun lijntje is. Die middag stelt hij zijn eerste vraag. Zo gaat het een aantal dagen door. Ze hebben elkaar gevonden, door humor verbonden. Ze wisselen meer blikken dan woorden. Het doet hem goed. Haar ook.

Hoe sterk hun band is geworden blijkt een aantal jaren later. Hij bezoekt haar en deelt zijn ervaringen van toen. ‘Juf, jij begreep me hè?’ Weer kijken ze elkaar aan. Ze lachen. Hij met zijn ogen, zij met haar mond. ‘Laten we contact houden,’ zegt ze. Een grote kerel. Hij gaat en kijkt nog een keer achterom. Twee grote lachende bruine ogen.



Drs. Martine Huurman is leerkracht geweest, locatiedirecteur, intern begeleider en behandelcoördinator in het speciaal onderwijs voor kinderen met (ernstige) gedragsproblemen. Ze werkt nu vanuit haar eigen organisatie *Streep*. www.streephelpt.nl



Competentie

‘Papa, ik fiets. En ik ben mijn toversokken vergeten!’

24

‘Ik zou willen dat onze opvoeder de kindergeest die hij onder handen heeft al direct op de proef stelt, in overeenstemming met wat deze aankan, door hem de dingen zelf te laten ervaren en zelf te laten kiezen en onderscheiden en hem de ene keer op weg te helpen en de andere keer de weg zelf te laten vinden.’ Michel de Montaigne, filosoof (1533-1592)

‘Oké papa... Nee! Je moet me hier vasthouden. Náást mijn handen. Óp het stuur.’ Hannah fietst een grote ronde over het plein. In mijn gebukte mee-ren-houding begin ik mijn rug te voelen. Als ik mijn handen verleg naar haar schouders, wordt Hannah boos en stopt subiet met fietsen. Ze is aan het leren. Dit is spannend en nieuw en best eng. Dus goed luisteren, papa. Handen hier. Samen sturen. Meelopen.

Hannahs broer Silas, bijna drie jaar ouder dan zuslief, ging vorig najaar fietsen zonder zijwielletjes. Hij was toen bijna zes en reed meteen weg. Dat is hoe hij de wereld tegemoet treedt: Silas doet iets pas als hij zeker weet dat hij het kan. Waar dat ‘zeker weten’ dan precies vandaan komt – zonder oefenen, wars van vallen en

opstaan – kan ik niet zeggen. Er moet bij hem sprake zijn van een ‘nog-niet-helemaal-maar-wel-bijna-zeker-weten’. Het moeten de eindeloze uren op z’n loopfiets en andere terloopse balansoefeningen zijn, waardoor hij z’n lijf heeft leren vertrouwen. Iets waardoor de *leap of faith* behapbaar, de sprong in het diepe gecontroleerd, wordt.

Zijn moeder en ik wisten al anderhalf jaar dat hij het kon. Wat zou ik hem graag willen behouden voor onnodige onzekerheden. Wat zou ik hem soms graag uit z’n voorzichtigheid halen. Maar dat zijn dingen die ik niet kan. En dat is ook goed. Het is simpelweg wie hij is. Het geeft hem ook zijn bedachtzaamheid, zijn scherpe observatievermogen, zijn oneindige concentratie voor luisterboeken en Legodozen.

Hannah leert anders. Hannah probeert. Hannah loopt het leven onbevreesd tegemoet. Hannah kijkt het monster in de muil. Want Hannah kán nog helemaal niet fietsen. Dat weet ze heel zeker. Dat Hannah vandaag fietst – net nog met mijn handen op haar schouders, nu nog met één en nu, ja, nu zelfs helemaal los – dat komt door haar toversokken.

Een maand geleden heeft Hannah van de moeder van een vriendinnetje een boek van Kolletje gekregen, met daarbij lange, rood-wit gestreepte sokken. Toversokken. Dezelfde die

Kolletje van haar tante krijgt in het boek en die ze aantrekt op momenten dat ze iets heel erg graag wil. Met de toverspreuk ‘Katharina Orselia Laetitia’ lukt het dan bijvoorbeeld om haar vader zover te krijgen dat hij midden in de zomer oliebollen gaat staan bakken. Of om te leren fietsen dus.

Hannah doet hetzelfde. Zonder die sokken zou het niet gaan. Want Hannah kán niet zonder zijwielletjes fietsen, dat weet je toch, papa? Pas als ze een maand later, onder aanmoedigen van haar vriendinnetje, weer op het plein fietst, dringt er een nieuw besef door. ‘Papa, ik fiets. En ik ben mijn toversokken vergeten!’

⊙

Geert Bors is vader van twee kinderen, huisschrijver van het NIVOZ en behoort tot het kernteam van hetkind.



Autonomie

‘Opeens werd ik onderdeel van een systeem waarover ik geen controle had’

De setting: een huisje op een vakantiepark. De uitdaging: ervaren hoe het is om cliënt te zijn in ons zorgsysteem door ‘verzorgingshuis te spelen’. De duur: een heel weekend. De afspraak: zoveel mogelijk de alledaagse werkvloerhandelingen, protocollen, tijdschema’s en activiteiten gebruiken. De deelnemers: mijn zorgcollega’s en ik.

Een aantal jaar geleden onderging ik deze onderdompeling. Opeens was ik cliënt. Opeens verloor ik mijn autonomie en werd onderdeel van een systeem waarover ik geen controle had. Mijn verzorgenden wisten veel beter dan ik wat goed voor me was. Binnen een uur raakte ik zwaar geïrriteerd, maar dat maakte de ‘zusters’ en ‘broeders’ weinig uit: ‘Komt goed, Lieke, we gaan zo lekker eten. Ga jij maar vast de tafel dekken.’ Gedwee deed ik wat er van me gevraagd werd. Ik hoorde één van mijn mededeelnemers vragen of ze een glaasje water mocht pakken en ik dacht: ‘Idioot, dat pak je toch gewoon?’

Bizar om te zien wat er met je gebeurt binnen een paar uur. Ik had gedacht dat het leuk zou worden, maar met nog 45 uur te gaan was ik gehospitaliseerd en paste me aan alles aan. Het was geen rollenspel meer, nee hier zat ik als mezelf.

We kregen die avond nog even de slappe lach vanwege alle diepgevoelde reacties van ons als deelnemers. Dat luchtte op. Even. Want daarna kwam de mededeling dat niet iedereen kon douchen de volgende morgen, er waren te weinig vroege diensten. De stoom kwam uit mijn oren, maar ik durfde het niet te zeggen tegen de zuster. ’s Avonds in bed lag ik een plan te bedenken hoe ik snel stiekem kon gaan douchen zonder dat de zuster dat zou merken. Ik voelde me net een puber.

Gelukkig mocht ik uiteindelijk toch. Maar de zuster – weer een nieuw gezicht – bleef er wel bij. Op haar aanwijzingen waste ik me keurig, in de goede volgorde. Toen ik bijna klaar was, hoorde ik: ‘Goed zo, Lieke!’ Dat schoot me danig in het verkeerde keelgat. Ik dacht: ‘En nu die badkamer uit!’ Maar ik zei het niet. Bang voor weerwoord. Ik zat tenslotte in een afhankelijke positie, naakt en onzeker. De zuster kleedde me aan en overlegde alweer druk met een collega over de volgende die ‘mocht’ gaan douchen.

Na een weekend weinig doen en continu in de groep verblijven, was het ineens klaar. Het verzorgingshuis werd weer een vakantiehuisje. De zusters en broeders werden weer collega’s. Het werd tijd om alles op een rijtje te zetten. Ik ben de ervaring tot op de dag van vandaag niet vergeten. Ik doorvoelde nu dat ik graag autonoom ben, maar dat ik zo’n beetje al mijn controle kwijtraakte, wanneer ik afhankelijk zou worden van zorg. Ik begreep mijn cliënten beter, net als mijn steeds behoeftiger wordende ouders.

De enige conclusie die we na ons weekend konden trekken was: deze ervaring gunnen wij iedere medewerker, manager of mantelzorg. In de zorg werk je met je hart. Maar het is druk, iedereen moet hard werken, en dan schiet oprechte aandacht voor de cliënt er vaak onbedoeld bij in. De huidige zorg is gebaseerd op wantrouwen, dat van bovenaf doordringt naar de werkvloer. Alles moet gedocumenteerd worden, iedereen is bezig. Het Systeem Zorg in stand te houden. Dat moet terug naar de vraag van de cliënt. En daarbij wil ik dat mensen het plezier in hun werk terugvinden.

⊙

Lieke du Bois is oud-jeugdhulpverleenster en begeleidster van verstandelijk beperkte mensen. Na deze weekendervaring begon ze *De Keerzijde*, een trainingsbureau voor zorginstellingen en bedrijven dat gespecialiseerd is in ervaringstrainingen. www.dekeerzijde.com.

