

Bij het lezen van het artikel 'Individu en organisatie' van G. Alblas en E. Wijsman* merkte ik dat dit artikel ook opgaat voor het onderwijs. Daarom besloot ik dit artikel om te zetten naar de situatie van de leerling en de school. Hiertoe heb ik dezelfde indeling als die van het betreffende artikel aangehouden.

Leerling en school

1. De relatie tussen individuele leerling en school
 2. Houding ten opzichte van schoolwerk
 3. Afwegen van kosten en baten
 4. Motivatie
 - 4.1 Motivatie door behoeften
 - 4.2 Motivatie door de situatie
 - 4.3 Motivatie door de wisselwerking tussen persoon en situatie
 5. Attitude en motivatie
 6. Motieven van mensen in school
 - 6.1 De tweefactorentheorie van Herzberg
 - 6.2 Intrinsieke en extrinsieke motivatie
- Samenvatting

CASUS

Anne is een model HAVO-leerling: altijd op school aanwezig, doet goed mee in de klas, is punctueel in het maken van haar huiswerk en besteedt daar ook veel aandacht aan. Daarnaast is ze zowel voor medeleerlingen als docenten prettig in de omgang en zet zij zich in voor de schoolkrant en de leerlingenraad, waar zij veel tijd in steekt. Haar ouders vragen zich wel eens af of ze niet te hard werkt aan al die schoolse taken.

Voor veel leerlingen is school een belangrijk deel van hun leven. Voor sommigen is het zelfs zo belangrijk dat zij er bijna al hun tijd in steken. Wat beweegt die leerlingen om zoveel tijd en energie in school te steken? Wat betekent school voor hen? Waarom spannen zij zich daar zo intensief voor in? Wat levert het hen op? In dit hoofdstuk ga ik in op de relatie tussen de individuele leerling en de school. Allereerst zal ik beschrijven wat kenmerkend is voor die relatie. Hoe staat de leerling tegenover de school? Waardoor zijn leerlingen gemotiveerd om een zich in te zetten voor de school in het algemeen en voor hun schoolwerk in het bijzonder en wat levert het voor henzelf op? De volgende zaken komen dan ook aan de orde:

- Wat is kenmerkend voor de relatie tussen individuele leerling en school?
- Wat is de houding van leerlingen ten opzichte van school?
- Wat zet leerlingen aan om activiteiten te ontplooien?
- Welke motieven hebben leerlingen om te presteren op school?

1. De relatie tussen individuele leerling en school

Leerlingen willen deel uit maken van een groep (noem het een samenwerkingsverband). De school is zo'n samenwerkingsverband, waarin men met elkaar zowel gemeenschappelijke als individuele doelen wil bereiken. Bij de individuele leerling gaat het om de vervulling van bepaalde behoeften en wensen, die van materiële of immateriële aard kunnen zijn. De school daarentegen heeft

belang bij goed presterende en functionerende leerlingen. Scholen met veel probleemleerlingen zien hun leerlingaantallen vaak teruglopen en omgekeerd zien goed functionerende scholen het leerlingaantal vaak flink groeien met alle financiële voordelen van dien. Daarnaast worden statistische gegevens bijgehouden over slagingspercentages, het aantal zittenblijvers, op- en afstroom in de diverse niveaus en schooluitval. Deze gegevens worden extern gebruikt en zo bepaalt de leerlingpopulatie weer indirect het beeld van de school dat naar buiten treedt. School heeft dus belang bij goed functionerende en presterende leerlingen. De individuele leerling levert een aantal bijdragen in ruil voor bepaalde opbrengsten.

Deze situatie heeft de volgende kenmerken:

- Er is sprake van wederzijdse afhankelijkheid; men heeft elkaars bijdragen nodig.
- Er is sprake van een ruilrelatie; bijdragen aan de schooldoelen worden geruild voor bepaalde individuele opbrengsten.

Wat wordt er nu precies geruild? De leerling spant zich in en maakt tijd en energie vrij voor school en huiswerk en soms nog voor extra schoolse activiteiten. De school heeft in het kader van zowel haar onderwijsdoelen als haar personele doelen baat bij goed functionerende leerlingen en stelt daar een aantal zaken tegenover die de leerling als waardevol beschouwt, zoals goede cijfers, complimenten, positieve berichten naar ouders (wat indirect vaak weer andere beloningen voor de leerling oplevert) en goede toekomstperspectieven door de leerling in een hogere stroom te plaatsen. Daarnaast kan de school nog extra's bieden door goede leerlingen de kans te geven deel te nemen aan speciale projecten en activiteiten.

Welke zaken er tussen individuele leerling en school geruild kunnen worden, is aangegeven in figuur 1.

figuur 1 Voorbeelden van de inbreng van de individuele leerling en van mogelijke opbrengsten

inbreng	Opbrengsten
Tijd, uren inspanning prestaties	beheersing van de leerstof, kennis hogere prestaties, diplomering erkenning, waardering thuis en op school hogere stroom, deelname aan speciale activiteiten/projecten (privileges), betere toekomstkansen
persoonlijke (sociale) vaardigheden persoonlijkheid en gedrag	acceptatie, bevestiging en status benadering door docent en leerlingen, vrijheid in de klas
inzet voor speciale activiteiten (schoolkrant, leerlingenraad e.d.)	waardering, medebeslissingsrechten, vrijstelling van bepaalde lessen, gezelligheid

Zowel leerlingen als de schoolorganisatie zullen de situatie zoveel mogelijk naar hun hand willen zetten, teneinde de ruil zo gunstig mogelijk voor zichzelf te maken.

De wederzijdse afhankelijkheid is niet volledig. Leerlingen kunnen de school verlaten als de ruil hen niet meer bevalt en een andere school zoeken, die naar hun idee meer opbrengsten levert. Anderzijds heeft ook de school de mogelijkheid de leerling te verwijderen.

Bovendien brengt een leerling slechts een bepaald deel van zijn tijd in school door en is er nog tijd om andere dingen te doen, waarmee eveneens opbrengsten kunnen worden verkregen.

Casus

Anne is buiten school actief met sport. Ze doet twee keer per week aan fitness. Ook volgt ze vioollessen en speelt ze mee in een jeugdorkest. Als bijverdienste werkt zij in de weekeinden in een verzorgingshuis.

Een leerling gebruikt niet alleen een gedeelte van zijn tijd voor school, maar ook een gedeelte van zijn kennis en vaardigheden. Zo is het mogelijk dat een leerling in zijn vrije tijd vaardigheden op doet, die hem op school goed van pas komen. In het geval van Anne zal zij op bij bewegingsonderwijs en muzikale vorming ongetwijfeld gebruik kunnen maken van vaardigheden die zij buiten school heeft aangeleerd. Ook in haar weekeindbaantje zal zij allerlei vaardigheden (o.a. op sociaal en communicatief vlak) opdoen die zij ook in de schoolse situatie kan gebruiken. Maar niet alle capaciteiten zijn bruikbaar in school. Vanuit school gezien is er ook sprake van gedeeltelijke betrokkenheid. Ook al hebben leerlingen bepaalde capaciteiten, dan zijn ze nog niet altijd relevant voor de positie van de leerling op school. De school heeft er wel belang bij dat een leerling zich zo goed mogelijk inspant, maar als hij/zij te veel persoonlijke dingen investeert in school kan dat problemen geven. Al zou Anne praktische verzorgingservaringen willen introduceren tijdens de lessen verzorging, is de kans groot dat dit door school niet gewenst is. Bij die lessen wil men tenslotte de leerstoflijn volgen en niet te veel tijd kwijt zijn aan de 'zijsprongen' van Anne. Net als een bedrijf dat doet met zijn personeel, plaatst een school iemand voor een gedeelte van zijn tijd en een gedeelte van zijn mogelijkheden. De relatie wordt daarom gekenmerkt door gedeeltelijke betrokkenheid.

De nadruk op de ruilrelatie suggereert dat de betrokkenheid van leerlingen bij school alleen gebaseerd is op economische overwegingen. Dat is niet altijd het geval. Etzioni (1961) heeft dat onderzocht voor de relatie tussen mensen en organisaties. Daarbij onderscheidde hij drie typen betrokkenheid:

1. Dwang. De bijdragen van medewerkers komen onder dwang tot stand (Kan het geval zijn in gevangenissen of in het leger onder bepaalde omstandigheden).
2. Nut. De bijdragen van de medewerkers komen tot stand door de opbrengsten die de organisatie verschaft.
3. Normen en waarden. De bijdragen van de medewerkers komen tot stand op grond van ideologische of religieuze overwegingen. Dit is bijvoorbeeld het geval in een politieke organisatie.

Ook bij de relatie leerling – school zien we deze typen betrokkenheid terug:

1. Dwang zal iedereen herkennen in sancties die door school (en soms ook door ouders of instanties) worden opgelegd bij onvoldoende prestaties of gedrag. Ook de leerplichtwet is een externe vorm van dwang in de zin dat zij leerlingen verplicht regelmatig de school te bezoeken op straffe van geldboetes en/of hechtenis.
2. Nut zien we bij school terug in verschillende vormen. Hoe de opbrengsten door de individuele leerling ervaren worden, kan verschillende accenten

- hebben, maar kijkend naar nut kom je op: goede cijfers, overgaan, slagen, vervolgopleiding die men graag wil, contacten met leeftijdsgenoten, de sympathie van een docent of medeleerlingen verwerven enz.
3. Normen en waarden kun je in de schoolse situatie scheiden in normen en waarden van de maatschappij in het geheel (waar kennis en diploma's van belang zijn) en die van de peergroep in het bijzonder. In de laatstgenoemde groep liggen waarden en normen soms totaal anders: een hardwerkende leerling kan tot 'stud' bestempeld worden en ligt uit de groep, kleding kan belangrijker zijn dan kennis en wie zich niet aan de regels van de groep houdt, ligt eruit of wordt zelfs het slachtoffer van pesterijen. Dit pesten zou men echter ook kunnen zien als een vorm van dwang.

De betrokkenheid van leerlingen bij school kan uiteraard gebaseerd zijn op meerdere overwegingen.

2. Houding ten opzichte van schoolwerk

Gezien de verschillen in betrokkenheid die mogelijk zijn, is het de vraag hoe leerlingen aankijken tegen schoolwerk. Leerlingen ontwikkelen allerlei meningen over hun schoolsituatie. Op basis van hun ervaringen en van gesprekken met andere mensen komen ze tot een bepaalde houding/attitude ten opzichte van hun schoolwerk. Die attitude is van belang om hun gedrag in de schoolsituatie te verklaren en te voorspellen. Een attitude is een relatief stabiele houding ten opzichte van een concreet object. Zo'n object kan een persoon, een voorwerp, een groepering of organisatie, een bepaalde gebeurtenis, bepaalde ideeën, het eigen werk en de werksituatie zijn. De houding kan lopen van negatief via neutraal naar positief.

Voor de schoolkrant moet een nieuw redactielid gekozen worden. Er zitten vooral HAVO- en VWO-leerlingen in de redactie. Deze keer hebben ook twee VMBO leerlingen naar die functie gesolliciteerd. Hoewel het twee creatieve leerlingen zijn, met een leuke schrijfstijl, neemt de begeleidende docent toch liever een VWO-leerling aan. Volgens hem zijn VMBO-leerlingen minder geschikt om artikelen van enig niveau te schrijven en zou dat de uitstraling van de schoolkrant niet ten goede komen.

De begeleidende docent heeft duidelijk een negatieve attitude ten opzichte van VMBO-leerlingen. Hoe komt hij aan die attitude en welke gevolgen heeft dat voor zijn gedrag?

In het algemeen zijn er aan attitudes drie aspecten te onderscheiden:

1. Een cognitief aspect. Mensen verzamelen kennis en informatie over attitudeobjecten. Ze lezen erover en krijgen informatie van andere mensen. Ook hebben ze kennis uit eigen ervaringen opgedaan. Die kennis is van invloed op de attitude.
De begeleidende docent heeft in zijn opleiding geleerd dat in het VMBO meer problemen met taal voorkomen dan in hogere stromen. Van collega's hoort hij in de docentenkamer bovendien vaak verhalen over hoe slecht het gesteld is met het niveau van de Nederlandse taal in het VMBO. Zelf geeft hij les in de examengroepen VWO, dus heeft hij

geen ervaring met VMBO-leerlingen. Hij moet dus afgaan op ervaringen van anderen.

2. Een emotioneel aspect. Aan het attitudeobject zijn bijna altijd bepaalde gevoelens gekoppeld die een meer of minder sterke lading kunnen hebben. Die gevoelens kunnen variëren van sterk positief tot sterk negatief.

De begeleidende docent weet wat zijn eigen leerling kan en is daar heel enthousiast over. Door de verhalen van zijn collega's heeft hij het gevoel dat er met VMBO-leerlingen niet veel te bereiken valt en hij moet er niet aan denken dat hij een nieuw redactielid krijgt dat hij eindelijk moet begeleiden. Hij wordt al moe bij het idee.

Gevoelsmatig staat het hem tegen om die leerling te kiezen.

3. Een gedragsaspect. De combinatie van kennis en gevoelens ten aanzien van een attitudeobject bepaalt de gedragingen die men geneigd is te vertonen.

De begeleidende docent zal op basis van zijn kennis en gevoel ten aanzien van VMBO-leerlingen zijn gedrag in de procedure bepalen. In dit geval zal dat leiden tot de neiging om geen VMBO leerlingen aan te nemen.

De drie aspecten van attitude zijn wel van elkaar te onderscheiden, maar niet van elkaar te scheiden. Ze staan constant met elkaar in wisselwerking.

Attitudes zijn niet aangeboren, ze worden verworven in de loop der jaren. Enerzijds ontstaan ze uit eigen ervaringen, anderzijds onder invloed van anderen. Sommige attitudes ontstaan al op jonge leeftijd, terwijl andere attitudes (zoals die ten aanzien van school en werk) pas veel later ontstaan. Mensen met wie men regelmatig te maken heeft, kunnen van invloed zijn op de attitudes die men ontwikkelt. Ouders, vrienden en belangrijke anderen hebben veel invloed, maar ook leerkrachten, collega's en werkgevers. Attitudes die ontstaan onder invloed van anderen, zijn bijvoorbeeld attitudes ten opzichte van omgangsvormen, kerkbezoek, discobezoek, minderheden, studie en werk. Ook eigen (leer)ervaringen leiden tot attitudes. Als iemand bijvoorbeeld slechte ervaringen heeft met een aantal docenten, kan dat zijn houding negatief kleuren en kan er een negatieve attitude tegenover school ontstaan.

Aan attitudes zijn ook neigingen tot bepaald gedrag verbonden. Daarom kan het belangrijk zijn om te weten wat iemands attitudes ten opzichte van school zijn. Hoe staan leerlingen tegenover school? Er zijn een aantal testen in omloop waardoor men meer te weten zou kunnen komen over deze attitudes bij de leerling. De School-Vragen-Lijst (SVL) is een vrij omvangrijke vragenlijst met vragen over de houding van de leerling ten opzichte van leerkracht, medeleerlingen, huiswerk etc. De Self-Description-Questionnaire (SDQ) is een vragenlijst waarbij de leerling zichzelf op een aantal punten beschrijft en waarmee men een indruk kan krijgen van het zelfbeeld van de leerling op sociaal, academisch, emotioneel en fysiek gebied. De prestatie-Motivatie-Test is een vragenlijst waarbij de prestatie-motivatie centraal staat (in hoeverre is de leerling uit zichzelf gemotiveerd om prestaties te leveren). Met de Zinnen Aanvultest (ZAT) wordt d.m.v. het afmaken van zinnen

getracht om de thema's te achterhalen die in het leven van de leerling een rol spelen.

Leerlingen voor wie school centraal staat, zullen zich nauwer betrokken voelen bij school. Voor hen is het belangrijk dat ze daar uitdaging vinden en de mogelijkheid krijgen zich te ontplooien. Voor deze leerlingen is het van belang dat het schoolwerk uitdagend is, dat ze een redelijke mate van zelfstandigheid krijgen en dat ze vooruit komen. Voor leerlingen voor wie de school geen belangrijke plaats inneemt, zullen vooral de uren tellen dat ze naar school moeten; zij leven van vakantie naar vakantie en vrije tijd is van groot belang.

Onderzoek in bedrijven heeft duidelijk gemaakt dat de positie die mensen in een organisatie innemen, samenhangt met iemands houding of attitude ten opzichte van het werk. Naarmate iemand een hogere positie in een organisatie inneemt, speelt het werk meer een centrale rol. Naarmate iemand lager in de organisatie zit, ziet men vooral een instrumentele houding (onderzoek van Goldthorpe e.a. 1968 bij Engelse industriearbeiders). Ook binnen het onderwijs ziet men dergelijke verbanden terug: het behalen van een bepaald niveau werkt weer motiverend voor het leveren van prestaties. Niet voor niets zijn vakken waar men goed in is, meestal ook de meest favoriete vakken en werken goede cijfers stimulerend en motiverend voor verdere schoolprestaties. Goldthorpe beschreef die instrumentele houding in de volgende bevindingen:

- Het werk is middel en geen doel op zich. Door het salaris dat men ontvangt, is men in staat bevrediging buiten het werk te verkrijgen.
- Men werkt om economische redenen. Als men elders meer kan verdienen, vertrekt men.
- De persoonlijke betrokkenheid bij de organisatie is laag. Het werk is geen bron van zelfontplooiing en staat niet centraal in het leven.
- Er is sprake van een scherpe scheiding tussen werk en niet-werk. Tussen beide sectoren van het leven bestaat nauwelijks een verbinding.

Koppelen we dit terug naar de schoolwerk-situatie dan zien we ook hier weer overeenkomsten. Kijkend naar een onderzoek van De Wit, Harkink, Oyen & Dekkers, (1999) naar voortijdig schoolverlaten, dan komen we een aantal zaken tegen die opvallend veel overeenkomsten vertonen met de situatie in het bedrijfsleven. Bij de lagere schooltypen ligt het percentage uitvallers veel hoger dan bij de hogere schooltypen (25% van de IVBO- en 9,5 % van de VBO-leerlingen hebben het onderwijs verlaten. Ter vergelijking: bij HAVO en VWO is dat respectievelijk 0,6% en 0,5%). Er is sprake van een sterke milieu-ongelijkheid bij het voortijdig schoolverlaten. Kinderen van ouders met een laag of zeer laag opleidingsniveau zijn sterk oververtegenwoordigd. Slechts 8% van de dropouts heeft een ouder met een voltooide HBO of universitaire opleiding.

Bij jongens blijken gedragsproblemen een belangrijke rol te spelen bij het voortijdig schoolverlaten. Bij meisjes gaat het meestal om algemene motivatie-problemen. Mannelijke schoolverlaters zijn in het algemeen te veel naar buiten gericht, te weinig volgzzaam, te ongedurig en misschien ook wel te speels om zich aan te passen aan het stramien van een reguliere opleiding. Dit uit zich in een later stadium in een afkeer van het schoolsysteem en in een oriëntatie die meer gericht is op sociale thema's dan op het onderwijs. Meisjes

voldoen meer aan de voorwaarden voor het volgen van onderwijs. Als zij afhaken, hangt dat meestal samen met een lager aspiratieniveau. Bij voortijdig schoolverlaten lijken dus met name de twee laatste punten die Goldthorpe bij de instrumentale houding van de arbeiders in zijn onderzoek vond, in hoge mate terug te vinden. Het zou wel eens kunnen zijn dat de verschillen in attitude ten opzichte van schoolwerk meer zegt over de aard van het schoolwerk, dan over de aard van de leerling. Hoe lager een leerling in het schoolsysteem zit, maar ook hoe lager deze binnen zijn eigen stroom functioneert, hoe minder uitdagend school ervaren wordt en hoe minder mogelijkheden er zijn tot ontplooiing en verantwoordelijkheid. Onder die omstandigheden is een instrumentele houding eerder te verwachten dan een houding van betrokkenheid. Schoolwerk dat afwisselend, uitdagend en interessant is en meer een beroep doet op de eigen verantwoordelijkheid, zal een centralere plaats innemen en minder gedaan worden vanuit het gevoel te moeten voldoen aan een (soms negatief ervaren) verplichting.

3. Afwegen van kosten en baten.

Leerlingen werken net als mensen in het bedrijfsleven om bepaalde opbrengsten te verkrijgen. En net als werknemers doen ze dat echter niet tegen elke prijs. Als ze heel hard of lang moeten werken voor een beloning, zijn hun kosten hoog en hun baten laag. Leerlingen zullen dan ook bij hun keuze voor een bepaalde vorm van onderwijs of bij hun keuze om al dan niet harder te werken een kosten-batenafweging maken. Bij hun keuzes streven ze naar een gunstige verhouding tussen kosten en baten. Dit is het geval als ze met weinig inspanning (kosten) veel opbrengsten (baten) verkrijgen.

Het verkrijgen van veel opbrengsten tegen een minimale inspanning gelukt maar zelden, zeker als men, zoals op school, anderen nodig heeft en daarvan afhankelijk is. Een grote hoeveelheid eigen opbrengsten kan wel eens ten koste gaan van de opbrengsten van anderen en kan derhalve het gevolg hebben dat de onderlinge relaties verstoord raken. Men kan hierbij denken aan leerlingen met speciale zorgbehoeften die nogal eens irritatie bij docenten opleveren, omdat ze te veel tijd vragen of een leerling die in de klas zoveel aandacht vraagt dat andere leerlingen zich tekort gedaan voelen. Maar ook kan men denken aan de docent die vindt dat een leerling best wat meer tijd aan zijn vak kan besteden, terwijl de leerling voor zijn gevoel al (te) veel tijd aan dat vak besteedt.

Daarom wordt in veel gevallen gestreefd naar billijkheid. Billijkheid wil zeggen dat de inspanningen die mensen leveren in redelijke verhouding moeten staan tot de opbrengsten die ze daardoor verkrijgen. Wanneer mensen zich heel erg inspannen, verwachten ze hogere opbrengsten dan wanneer ze zich veel minder inspannen. De leerling die vele uren aan de voorbereiding van een repetitie heeft besteed, verwacht een hoger cijfer, passend bij zijn inspanning.

Maar wat is nu precies een billijke verhouding tussen kosten en baten? Over het algemeen is dit moeilijk objectief vast te stellen.

casus

Een leerling moet hard werken om met de nodige moeite zessen en zevens te halen op proefwerken. Er blijft soms weinig tijd over voor ontspanning. Sommige klasgenoten halen hogere cijfers door de stof maar één keer door te lezen. Toch is hij redelijk tevreden, want hij heeft dit diploma nodig om naar de gewenste vervolgopleiding te gaan en dat lijkt hem zo te lukken. Zeker als hij zijn eigen positie vergelijk met leerlingen die door onvoldoendes op een lager niveau verder moeten, is hij blij dat het studeren hem op deze manier toch lukt.

Wat de leerling een billijke verhouding vindt tussen zijn inspanning en zijn opbrengsten is vaak een kwestie van vergelijken. In dat vergelijkingsproces (wat overigens ook optreedt in andere werkomstandigheden) spelen de volgende factoren een rol (Thibaut & Kelley, 1959):

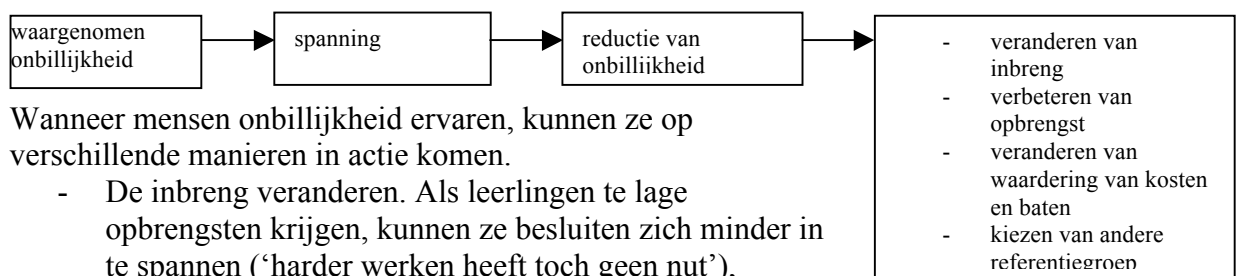
- Een algemeen vergelijkingsniveau. Dit ontstaat door vergelijking met anderen. Op grond van die vergelijking komt een norm tot stand, die de ondergrens aangeeft voor de verhouding tussen kosten en baten.
- Een vergelijkingsniveau met alternatieven. De kosten-batenverhoudingen van de huidige inspanningen worden dan vergeleken met die van andere beschikbare alternatieven.

Ieder mens heeft een eigen norm om te bepalen of de inspanningen wel redelijk zijn. Die norm komt vooral tot stand door vergelijking met andere mensen. Uit het vergelijkingsproces komt een bepaalde ondergrens voor de kosten-batenverhouding tot stand. Zijn in vergelijking met die ondergrens de kosten te hoog en de opbrengsten te laag, dan zal men onbillijkheid ervaren. Is de verhouding tussen kosten en baten gunstiger of redelijker, dan ervaart men billijkheid. Mensen hanteren dus niet alleen een algemene norm, maar kijken ook naar wat andere alternatieven hun te bieden hebben. Voor de leerling uit de casus zijn die andere alternatieven niet acceptabel en het feit dat hij thuis veel tijd moet investeren om voldoende resultaten te halen wel. Met dit laatste bereikt hij immers een achterliggend doel.

casus

De leerling heeft gehoord dat op een bepaalde school gestreefd wordt naar zo min mogelijk huiswerk. De schooldagen zijn iets langer, maar daarna hoeft er thuis ook vrijwel niets meer gedaan te worden. Voor leerlingen die moeite hebben met bepaalde vakken is er bovendien goede ondersteuning onder schooltijd. Dit alternatief is dus in termen van kosten-batenverhoudingen aantrekkelijker.

De billijkheid is te beschouwen als een evenwichtstheorie. Wanneer onbillijkheid ervaren wordt, ontstaat een gevoel van spanning. Deze spanning zal men proberen te reduceren, totdat er weer een nieuw evenwicht is bereikt (zie figuur)



waardoor de verhouding tussen kosten en opbrengsten billijker wordt. Dit zie je nogal eens bij leerlingen die zo in een negatieve leerspiraal terecht komen: hun inzet leidt niet tot de gewenste resultaten, er volgt geen beloning op hard werken, waardoor de behoefte aan hard werken vermindert. Daardoor verminderen de resultaten nog verder en uiteindelijk kan dat leiden tot opgeven. Dit proces is soms juist te keren door ze weer positieve ervaringen op te laten doen na het plegen van een bepaalde inzet.

- De opbrengsten verbeteren. Ook voor een leerling kan men proberen de opbrengsten te verbeteren. Een leerling die in welke zin dan ook de schoolomgeving als positief ervaart (door leuke lessen, aandacht van docenten of bepaalde faciliteiten) kan daardoor gestimuleerd worden zijn inspanningen te verhogen.
- Veranderen van waardering. Onbillijkheid kan ook worden opgeheven door een andere waardering van kosten en baten. Men kan bijvoorbeeld onbillijkheid ervaren, omdat meer opbrengsten verkregen worden dan redelijk is. Er is dan sprake van overbeloning. Dit kan leiden tot herwaardering van de situatie. De leerling kan het beeld ontwikkelen dat dit niveau van presteren past bij de beloning die eruit volgt. Bij hoogintelligente kinderen kan een onredelijk hoge waardering van vrij geringe persoonlijke prestaties leiden tot een negatieve werkhouding met een lage inzet. Bij kinderen die juist moeite hebben met de leerstof kan een zeer hoge inzet met relatief lage cijfers leiden tot verandering van de manier waarop zij tegen zichzelf en hun medeleerlingen aankijken. Zo'n leerling kan het belang van hun offers hoger of lager gaan waarderen en het redelijk gaan vinden dat zij daarom meer of minder opbrengsten verkrijgen dan hij.
- Andere referentiegroep kiezen. Een leerling kan medeleerlingen kiezen waarmee hij zich vergelijkt. Hij realiseert zich bijvoorbeeld dat het niet realistisch is om zich te blijven vergelijken met leerlingen die vroeger bij hem in de groep zaten. Deze leerlingen volgen nu een geheel andere stroom, waarbij andere eisen worden gesteld.
- Weggaan, van school of opleiding veranderen. Wanneer een leerling een sterk gevoel van onbillijkheid blijft ervaren, kan hij er ook voor kiezen een andere school te zoeken of een andere opleiding te kiezen.

In het algemeen zullen mensen (en dus ook leerlingen) eerder geneigd zijn in actie te komen wanneer ze nadelen van onbillijkheid ondervinden, dan wanneer ze voordelen ondervinden.

4. Motivatie

Wat zet leerlingen aan om zich voor school in te spannen? Waardoor worden ze gemotiveerd?

Onder motivatie verstaan we de inwendige bereidheid van een persoon om bepaalde handelingen te verrichten. Er bestaan verschillende opvattingen over de vraag hoe de motivatie van mensen om zich ergens voor in te zetten totstandkomt. Locke en Henne (1986) hebben die opvattingen ingedikt tot de volgende indeling:

- Motivatie komt voort uit de aangeboren behoeften die mensen hebben. De behoefte aan voedsel kan iemand aanzetten om naar een winkel te gaan en iets te kopen.

- Motivatie komt voort uit waarden, opvattingen en voorkeuren die mensen door hun ervaringen hebben ontwikkeld. De ene persoon zal gemotiveerd zijn om aan sport te doen de ander zit liever een goed boek te lezen.
- Motivatie komt voort uit situationele factoren die inspelen op de behoeften, waarden, opvattingen en voorkeuren. Deze factoren bepalen of bijvoorbeeld iemands behoefte kan worden bevredigd of dat dit niet mogelijk is. Iemand die hoog in de bergen loopt en honger heeft, zal pas voedsel kunnen kopen bij het eerste dorp met een winkel.

Deze indeling laat zien dat de motivatie om te presteren kan voortkomen uit de aangeboren of aangeleerde eigenschappen van de persoon (P) en van de eigenschappen van de situatie (S), waarin de persoon zich bevindt. De volgende formule geeft dit weer:

$$M = P \times S$$

M= motivatie om te presteren

P= eigenschappen van de persoon

S= eigenschappen van de situatie

P x S= wisselwerking tussen persoon en situatie

De P x S laat zien dat het niet alleen maar gaat om de kenmerken van de persoon los van de situatie of om de situatie los van de persoon. Iemand kan behoefte hebben aan een praatje, maar daar niet aan toekomen, omdat er eerst andere dingen gedaan moeten worden, of gewoonweg omdat er niemand aanwezig is om mee te praten. De situatie zorgt ervoor dat de behoefte niet vervuld kan worden. Het is ook mogelijk dat de situatie een behoefte oproept die er eerst niet was. Bij het boodschappen doen in een supermarkt snuift iemand de geur op van vers brood. Dit doet de behoefte ontstaan om iets lekkers te kopen en omdat die mogelijkheid aanwezig is, kan de behoefte omgezet worden in gedrag. Iemand anders zal echter niet verleid worden door de geur van brood, omdat die persoon bijvoorbeeld net gegeten heeft of haast heeft en snel boodschappen wil doen. Er is daarom sprake van een wisselwerking tussen persoon en situatie.

4.1 Motivatie door behoeften

Het woord 'motivatie' is afgeleid van het Latijnse woord 'movere': in beweging zetten. Als we gemotiveerd zijn, komen we in beweging of blijven in beweging. Maar wat zijn nu die krachten die ons beïnvloeden? Deze krachten hebben in de loop der tijd onder invloed van religie of wereldbeschouwing steeds verschillende benamingen gekregen. Zo worden deze krachten goden genoemd, of geesten van voorouders, of oerkrachten, of instincten. Freud, de grondlegger van de psychoanalyse, spreekt in dit verband over driften. Deze driften zijn aangeboren, hebben een lichamelijke oorsprong en zijn de drijfveer voor het handelen. Moderne psychologen hebben de gewoonte in dit verband te spreken over behoeften.

casus

Als Anne 's morgens vroeg opstaat om haar repetitie nog even voor te bereiden en zich 's avonds nog uren aan haar huiswerk zet – waarbij ze vaak meer doet dan

strikt genomen door de docent als huiswerk is opgegeven – waarvoor doet ze dat dan? Welke behoeften liggen daaraan ten grondslag?

Er zijn diverse theorieën over behoeften. We zullen hier de theorie van Maslow en van Alderfer behandelen.

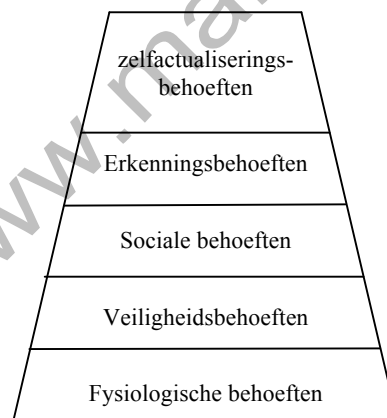
De theorie van Maslow

Maslow (1943, 1954) gaat ervan uit, dat aan het gedrag van alle mensen een vijftal behoeften ten grondslag ligt. De volgende behoeften worden door hem onderscheiden.:

1. Fysiologische behoeften. De behoeften die nodig zijn om in leven te blijven (behoefte aan voedsel en water, aan slaap en aan een goede lichaamstemperatuur).
2. Veiligheidsbehoeften. De behoefte aan veiligheid, zekerheid en bescherming.
3. Sociale behoeften. De behoefte aan sociaal contact, aan vriendschap, liefde en ergens bij horen.
4. Erkenningsbehoeften. De behoefte aan waardering en respect door anderen, aan achting en status.
5. Zelfactualiseringsbehoeften. De behoefte aan kennis, waarheid en wijsheid om tot zelfontplooiing of persoonlijke groei te komen.

(Zie onderstaande figuur)

Maslows behoeftenpiramide



Bron: Maslow, 1943, 1954

Aan Maslows theorie liggen twee uitgangspunten ten grondslag en wel:

1. Deprivatie van behoeften leidt tot activatie. Wanneer er sprake is van een tekort (deprivatie), een onbevredigde behoefte, zal de mens in beweging komen (activatie). Hij zal maatregelen nemen die kunnen leiden tot bevrediging van deze behoefte. De kracht van de activatie zal afhankelijk zijn van de mate van deprivatie. Is de behoefte eenmaal bevredigd, dan neemt het activiteitsniveau af.
2. Behoeften zijn hiërarchisch geordend. Maslow is van mening dat er een vast ordening is in behoeften. Deze ordening is bij alle mensen hetzelfde. Eerst komen de meest fundamentele behoeften

(fysiologische behoeften) aan de orde. Wanneer deze voldoende bevredigd zijn, worden de veiligheidsbehoeften dominant; daarna de sociale behoeften enz. Mensen komen dus pas toe aan bijvoorbeeld erkenningsbehoeften als de onderliggende behoeften bevredigd zijn.

In beweging komen vanuit een tekort (deprivatie) gaat op voor de eerste vier behoeften, daarom worden die ook wel deficiëntiebehoeften genoemd. Dat is niet het geval bij de laatste behoefte, de zelfactualiseringsbehoefte. Deze is fundamenteel van andere aard. Mensen worden niet meer gedreven door een tekort, maar door de wens zich te ontplooiën tot het meest optimale menszijn dat ze kunnen bereiken. Maslow is van mening dat lang niet alle mensen toekomen aan hun volledige ontplooiing. Slechts een kleine groep mensen kan volgens hem het hoogste niveau van zelfactualisatie bereiken.

Maslows theorie heeft veel kritiek gehad. Men is het bijvoorbeeld niet eens met de vaste volgorde in soorten behoeften. Verschillende soorten behoeften zouden ook tegelijkertijd aanwezig kunnen zijn. Ook is het de vraag of de behoeften niet anders gegroepeerd of ingedeeld kunnen worden. Uit onderzoek is gebleken dat er geen duidelijk steun kan worden gevonden voor de door Maslow gehanteerde classificatie (Wahba & Bridwell, 1976).

Daarnaast is er kritiek op het begrip zelfactualisatie. Dit blijkt nogal vaag en daardoor moeilijk te meten (Herman & Hulin, 1973).

Uit onderzoek komt wel het algemene beeld naar voren, dat de door mensen opgesomde behoeften beter zijn in te delen naarmate de classificatie eenvoudiger is. Een voorbeeld van een eenvoudiger schema is de ERG-theorie van Alderfer (1969, 1972).

De theorie van Alderfer

Volgens Alderfer zijn er drie soorten behoeften. Hij heeft die beschreven in zijn ERG-theorie. Deze drie behoeften zijn:

1. **Existentiële behoeften:** de behoefte aan materiële zekerheid. De behoeften aan goede werkomstandigheden en een vast salaris vallen hier ook onder. Bij leerlingen zou je kunnen denken aan een thuis, verzorging, voldoende voedsel en kleding.
De existentiële behoeften zijn vergelijkbaar met Maslows fysiologische behoeften en veiligheidsbehoeften.
2. **Relationele behoeften:** de behoefte aan goede relaties met andere mensen en aan liefde en vriendschap. Mensen willen graag ergens bij horen en streven naar waardering, erkenning en status.
De relationele behoeften zijn te vergelijken met Maslows sociale behoeften en erkenningsbehoeften.
3. **Groeibehoeften:** de behoefte aan persoonlijke groei, aan mogelijkheden om zichzelf te ontplooiën.
De groeibehoeften vallen grotendeels onder de zelfactualisatiebehoeften van Maslows. De behoefte aan zelfrespect wordt door Alderfer wel bij de groeibehoeften gerekend. Bij Maslow hoort deze behoefte bij de erkenningsbehoeften.

Anders dan bij Maslow gaat Alderfer ervan uit, dat verschillende soorten van behoeften tegelijkertijd aanwezig kunnen zijn. Er is geen vast volgorde of vast hiërarchische ordening.

Daarnaast poneert hij de frustratie-regressiehypothese: hoe meer de bevrediging van hogere behoeften gefrustreerd wordt, des te belangrijker behoeften van een lager niveau worden. Evenals Maslow is Alderfer van mening dat deprivatie van behoeften zal leiden tot activatie. Mensen komen vooral in actie als ze een tekort ervaren.

Uit Amerikaans onderzoek over de ERG-theorie zijn enkele interessante resultaten te melden (Hellriegel e.a. 1989). Mensen die ouders hebben met een hogere opleiding blijken sterkere groeibehoeften te hebben dan mensen die ouders hebben met minder schoolopleiding. Mannen blijken meer existentiële behoeften en minder relationele behoeften te hebben dan vrouwen. Vrouwen hebben meer relationele behoeften en minder existentiële behoeften.

De theorie van McLelland

In elke organisatie zijn verschillen in inzet van medewerkers te zien. Er zijn mensen die de lijn trekken en anderen die altijd hard werken. De een is ambitieus en wil vooruitkomen en de ander is tevreden met wat hij heeft. Dergelijke verschillen zien we overigens ook binnen het onderwijs.

Volgens McLelland (1971, 1976) ontwikkelt ieder individu in de eerste levensjaren een eigen behoeftenprofiel. In zo'n profiel is een behoefte dominant aanwezig en deze behoefte bepaalt de gerichtheid van de persoon, onafhankelijk van de situatie waarin die persoon zich bevindt. Het gaat om een stabiel kenmerk. McLelland onderscheidt drie behoeftenprofielen:

1. Prestatiebehoefte. Als deze behoefte dominant is, is de persoon vooral gericht op het leveren van goede prestaties. Hij zal ook situaties opzoeken die uitdagen en waarin hij kan laten zien wat hij kan.
2. Machtsbehoefte. Mensen waarbij deze behoefte dominant is, streven naar invloed en controle over anderen. Ze proberen posities te bereiken waarin dat mogelijk is.
3. Affiliatiebehoefte. Als deze behoefte dominant is, zijn mensen gericht op het scheppen van goede relaties met anderen.

Onderzoeken van onder meer Andrews (1967), Kotter (1982) en Kolb, Rubin & McIntyre (1984) laten zien dat er een positieve samenhang is tussen hogere managementfuncties en een sterke prestatie- en machtsbehoefte. Bij lagere leidinggevenden werd juist een dominante affiliatiebehoefte gevonden. Of de positie het gevolg is van de behoefte of de behoefte voortvloeit uit de positie kan men zich natuurlijk afvragen.

Ook binnen het onderwijs vinden we deze behoeften terug. Kijken we echter naar de positie van leerlingen, dan hebben zij een positie waarin:

- hun prestatiebehoeften worden afgebakend door de aangeboden onderwijsmogelijkheden. Zodra leerlingen bij bepaalde vakken sneller door de boeken gaan dan de bedoeling van de docent is, worden zij in die prestaties afgeremd. In gunstige gevallen volgt er dan verbredings- of verdiepingsstof, maar in het slechtste geval worden leerlingen gewoon opgedragen te wachten op de rest van de klas. Ook voor leerlingen met specifieke prestatiebehoeften, zoals het leveren van prestaties op het gebied van technische, muzikale of creatieve vaardigheden zijn de mogelijkheden binnen het aangeboden onderwijs vaak te beperkt.
- zij geen feitelijke macht hebben. Er wordt verwacht dat leerlingen zich conformeren aan de schoolregels en aan opdrachten van docenten. Op het

moment dat deze te zeer indruisen tegen behoeften van de leerling zelf, zien we soms autoriteitsproblemen ontstaan, doordat de leerling toch een vorm van autonomie gaat bevechten. Ook in klassikaal verband komen we dit verschijnsel tegen in de vorm van leerlingen die als groep nadrukkelijk lessen gaan verstoren.

- de affiliatiebehoefte (zeker in de puberteit) vooral gericht is op peergroepen. Dit verschijnsel wordt nog sterker naarmate leerlingen zich minder of niet geaccepteerd en gewaardeerd voelen door leerkrachten. Het belang van de onderlinge relatie tussen leerkracht en leerling komt ook naar voren in de zes overlevingsstrategieën die Peter Woods (1979) onderscheidt voor de directe confrontatie met leerlingen. ‘Verbroedering’ en onderhandeling ziet hij als effectieve middelen om een betere relatie met leerlingen op te bouwen en daardoor de eigen positie voor de klas te versterken.

4.2 Motivatie door de situatie

Gedrag wordt niet alleen gestuurd door de aanwezigheid van behoeften, maar ook door kenmerken van de situatie. De leertheorie gaat in op de relatie tussen behoefte en situatie. Volgens deze theorie streven mensen naar bevrediging van hun behoeften. Hoe ze dat doen en welk gedrag ze daarbij vertonen, is afhankelijk van een leerproces dat conditionering wordt genoemd.

Veel gedrag van mensen komt nagenoeg automatisch tot stand. Ze hebben dat gedrag in de loop van hun leven aangeleerd door een proces van operante of instrumentele conditionering. Dit leerproces begint al op zeer jonge leeftijd. Er moet dan nog veel ontdekt worden en vaak gaat dat via een proces van gissen en missen (‘trial and error’). Dit proces bestaat uit een reeks min of meer willekeurige handelingen die gericht zijn op het bevredigen van een behoefte. Is er in deze reeks willekeurige handelingen een bepaalde handeling die gevolgd wordt door succes, dan wordt de kans groter dat die handeling de volgende keer opnieuw vertoond wordt. Dit noemt Skinner de wet van het effect. De gevolgen van een handeling bepalen of iemand de neiging heeft die handeling te herhalen of juist de neiging heeft die handeling achterwege te laten. Wanneer de gevolgen aangenaam zijn, is dat een positieve bekrachtiging van de handeling (het gedrag).

Een leerling heeft een werkstuk gemaakt en ontvangt complimentjes van de docent over de keurige lay-out en de mooie plaatjes. Hij heeft daar zelfs een punt extra voor gekregen. Dit heeft als gevolg dat hij daar ook bij volgende werkstukken extra aandacht aan besteedt.

Bij niet-bevredigende gevolgen spreken we over negatieve bekrachtiging. Deze zorgt ervoor dat bepaalde handelingen uit het gedragsrepertoire verdwijnen.

Een leerling gooit in de pauze zijn blikje op de grond. Voor straf moet de leerling op het schoolplein corvee doen. Deze negatieve bekrachtiging zorgt ervoor dat de leerling de volgende keer zijn blikje wel gewoon in de prullenbak gooit.

Geconditioneerd gedrag

Het leerproces dat door conditionering totstandkomt, verloopt onbewust. Het individu vertoont het geleerde gedrag automatisch en zonder erbij na te hoeven denken. Het gedrag wordt geactiveerd door de aanwezige behoeften, maar welk

gedrag precies totstandkomt, wordt voornamelijk bepaald door de kenmerken van de situatie, ook wel stimuli genoemd. Het individu leert door operante of instrumentele conditionering dat situaties verschillen. Wat in de ene situatie succesvol gedrag is, hoeft dat in een andere niet te zijn. Er moet dus rekening gehouden worden met de kenmerken van de situatie. In het proces van conditioneren ontstaat daarom een koppeling tussen een behoefte, een specifieke situatie (stimulus) en specifiek gedrag. Is die koppeling eenmaal door conditionering totstandgekomen, dan ontlokt die situatie ook automatisch een bepaald gedrag aan het individu. Veel gedrag dat we gewoontegedrag noemen, is te beschouwen als geconditioneerd handelen.

casus

Als een leerling 's morgens op school komt, komt meteen een heel repertoire van vaste handelingen in een vaste volgorde tot stand. Eerst gaat de leerling bij zijn vrienden staan om een praatje te maken, vervolgens gaat hij bij de eerste bel samen met de andere leerlingen naar de klas, zoekt daar zijn plaats en legt de spullen voor de les op tafel. Bij de tweede bel richt de aandacht zich op de docent en wordt begonnen met de les.

Voor deze activiteiten is niemand nodig die aangeeft wat er moet gebeuren en ook een bewuste motivatie tot gedrag speelt geen rol. De schoolsetting vormt een stimulus die dit gedrag uitlokt.

Welke gedrag uitgelokt wordt door de situatie en welk gedrag niet, hangt samen met het proces van bekrachtiging. De sociale omgeving, zoals docenten en medeleerlingen, kan het gedrag van de leerling beïnvloeden door belonen en straffen. Beloning kan bestaan uit materiële zaken (een materiële beloning van ouders voor het goede rapport), maar binnen het onderwijs vooral uit immateriële zaken, bijvoorbeeld een glimlach, een compliment, meer vrijheid om zelf een aantal zaken te regelen, een goed cijfer e.d. Voorbeelden van straffen zijn: afkeurende blikken, kritiek of uit de klas gestuurd worden.

Door op een systematische manier te belonen en te straffen kan bepaald gedrag van leerlingen worden uitgelokt en ander gedrag worden onderdrukt. Binnen school kan men bewust van dit leerproces gebruik maken. In het algemeen reageren mensen beter op beloning dan op straf. Straf heeft allerlei negatieve effecten. Het gaat vaak ten koste van een goede relatie tussen twee mensen. Verder is het voor de leerling die gestraft wordt wel duidelijk wat hij *niet* moet doen, maar vaak niet duidelijk wat dan *wel* de bedoeling is. Ook leidt straf vaak tot een tijdelijke onderdrukking van het gedrag. Het gedrag is nog niet afgeleerd. Als men nieuw gedrag wil aanleren, is het belangrijk in het begin regelmatig te belonen. Wanneer het gewenste gedrag eenmaal is aangeleerd, is het voldoende af en toe te belonen om het gedrag in stand te houden. Verder is het van belang dat de beloning aansluit bij de behoeften van de leerling. Voor de ene leerling zullen verdiepingsopdrachten een beloning betekenen, terwijl het voor de andere leerling een straf is: dan moet hij nog harder nadenken. Is het voor de ene leerling een beloning als hij in een boek mag lezen wanneer hij klaar is met zijn werk, voor de ander leerling is lezen het toppunt van verveling.

4.3 Motivatie door de wisselwerking tussen persoon en situatie

We hebben tot nu toe de twee tegenovergestelde kanten van de motivatie tot gedrag beschreven. Enerzijds kunnen mensen gedrag vertonen omdat dat wordt

uitgelokt door de situatie. Dit is een trekkende kracht. Anderzijds worden ze aangezet tot gedrag door hun behoeften. Dit is een duwende kracht. Beide benaderingen suggereren dat mensen geen keuze hebben: of ze lopen achter hun behoeften aan, of ze worden automatisch door de situatie tot bepaald gedrag geconditioneerd. Dat is slechts ten dele het geval. In een aantal gevallen is het gedrag dat mensen vertonen de uitkomst van een proces van overwegen en kiezen. In die overweging spelen de behoeften van de persoon en de mogelijkheden die de situatie biedt een belangrijke rol. Er is dan sprake van een wisselwerking tussen persoon en situatie en van een keuzeproces.

casus

Morgen is er een belangrijke repetitie die Anne nog niet voldoende heeft voorbereid. Maar dan vraagt die leuke jongen, waar ze al zo lang een oogje op heeft, haar mee naar de bioscoop. Wat zal zij kiezen? Neemt ze het risico op een lager cijfer en gaat ze met die leuke jongen weg, zegt ze gewoon dat ze niet kan i.v.m. de repetitie of ziet ze nog andere oplossingen voor het probleem?

Voordat mensen een keuze maken, denken ze na over de situatie waarin ze verkeren en de mogelijkheden die er voor hen zijn om bepaalde doelen of opbrengsten te verwezenlijken. Ook maken ze een inschatting van de gevolgen van hun gedrag. De motivatie om bepaald gedrag wel of niet te vertonen, is de uitkomst van een overwegingsproces. Twee theorieën beschrijven de overwegingen die ten grondslag liggen aan de keuze van gedrag: de attributietheorie en de verwachtingstheorie.

De attributietheorie

De attributietheorie laat zien dat mensen zich zullen inspannen voor iets als ze het idee hebben dat ze met die inspanning succes hebben. Ontbreekt dat idee, dan verlaagt dat hun motivatie om zich in te spannen. Hoe komen mensen tot een goede inschatting van hun eigen mogelijkheden? Dat gebeurt door te attribueren. Attribueren is een proces waarin mensen proberen te achterhalen wat de oorzaken zijn van hun eigen gedrag en het gedrag van anderen.

De mentor heeft veel tijd gestoken in het begeleiden van een leerling die storend gedrag vertoont in de les. Na een maand is er echter nauwelijks verbetering in het gedrag van die leerling te zien en collega's komen nog steeds met klachten. De begeleiding lijkt niet te lukken. Hoe kan dat nu?

Daarbij is de eerste vraag die de mentor zich zal stellen: ligt het aan mijzelf of aan factoren buiten mijzelf? Heb ik wel voldoende tijd gestoken in de begeleiding, heb ik de goede aanpak gekozen, hebben de collega's wel de juiste medewerking verleend of ligt het gewoon aan de leerling (heeft die soms een gedragsstoornis of is hij thuis slecht opgevoed)? Wanneer hij tot de conclusie komt dat hijzelf tekort is geschoten en de oorzaak bij hemzelf ligt, is hij intern aan het attribueren. Bij extern attribueren legt hij de oorzaak van de problemen bij factoren buiten hemzelf: bij andere mensen of bij de omstandigheden.

Ook ten aanzien van het gedrag van andere mensen maken we een keuze uit interne of externe attributies. Mensen hebben de neiging het eigen falen vooral te wijten aan de omstandigheden, en het falen van anderen vooral aan de tekortkomingen van die anderen. Deze neiging noemen we de fundamentele attributiefout. Bij succes is de redenering precies andersom: succes van onszelf is

onze eigen verdienste, maar succes van de ander komt eerder tot stand door toeval of gunstige omstandigheden.

De mentor komt tot de conclusie dat hij alles gedaan heeft wat in zijn macht lag: veel tijd gestoken in vermanende gesprekken, goed contact gehouden met collega's zodat hij van alle gebeurtenissen op de hoogte was en zelfs de ouders van de leerling gebeld om hen op de hoogte te houden. Dat dit alles niet werkt, ligt dus niet aan school of aan hem. Deze leerling heeft waarschijnlijk gewoon ADHD en hoort thuis in het speciaal onderwijs. De mentor stuurt de leerling door naar de orthopedagoog van school, zodat die de verwijzingsprocedure in gang kan zetten.

De orthopedagoog duikt dieper in het schoolverleden van de leerling en komt er na wat testen achter dat de leerling dyslexie heeft. De leerling is jaren 'dom' en 'lui' genoemd. Hij komt tot de conclusie dat de gedragsproblemen mogelijk voortvloeien uit het leerprobleem. De leerling heeft in de loop van de jaren een negatief zelfbeeld opgebouwd en een negatieve houding ten opzichte van school. De orthopedagoog wil trachten met andersoortige begeleiding het signaalgedrag aan te pakken.

Het is duidelijk dat we ons kunnen vergissen. Wanneer we meer informatie hebben over gedrag van mensen en de situatie waarin ze zich bevinden, kan blijken dat we onze attributies moeten bijstellen.

Attributie en zelfbeeld

Als iemand geconfronteerd wordt met fouten of problemen wordt gezocht naar de oorzaak daarvan. Mensen zullen de oorzaak van hun eigen slagen en falen vaststellen door zich te vergelijken met anderen in dezelfde situatie of door na te gaan of er soms een vast patroon zit in dit slagen en falen. Kelley (1972) geeft drie factoren aan die mensen bij het attribueren van de oorzaak zullen betrekken:

1. **Distinctiviteit.** Maak ik alleen in deze situatie fouten of ook in andere situaties? Gaat het om een incident of een patroon? Als het om een incident gaat, is er sprake van een hoge distinctiviteit en als er sprake is van een patroon, is de distinctiviteit laag.
2. **Consensus.** Maken de anderen ook dit soort fouten, of ben ik de enige? Als anderen ook dit soort fouten maken, is er sprake van een hoge consensus en als de persoon de enige is, is de consensus laag.
3. **Consistentie.** Maak ik steeds in vergelijking met de anderen veel fouten, of is dat slechts zelden het geval? Als de persoon steeds in vergelijking met anderen veel fouten maakt, is er sprake van een hoge consistentie. Is dat slechts incidenteel het geval, dan is de consistentie laag.

De uitkomst van het beschreven attributieproces bepaalt of de persoon zijn slagen of falen toeschrijft aan zichzelf of aan omstandigheden buiten zichzelf. Maakt iemand in veel situaties fouten (lage distinctiviteit), in vergelijking met anderen veel fouten (lage consensus) en is dat voortdurend het geval (hoge consistentie), dan zal de persoon concluderen dat die fouten aan hemzelf te wijten zijn (interne attributie). Gaat het om een incident, waar anderen ook fouten maken, dan zal de persoon concluderen dat het aan de situatie ligt (externe attributie).

De mentor in ons voorbeeld heeft bij de leerling allerlei dingen geprobeerd die in andere situaties zouden helpen (hoge distinctiviteit). Bovendien hebben de meeste andere leerlingen dit storende gedrag niet (lage consistentie) of kan hij dat aardig corrigeren (hoge consensus). De mentor concludeert daardoor dat het niet aan zijn

aanpak of het onderwijs ligt, maar dat het probleem wordt veroorzaakt door de leerling (gevolg externe attributie).
In onderstaande figuur is dit attributieproces nog eens in een schema aangegeven.

Attribueren op grond van distinctiviteit, consensus en consistentie

Hoge distinctiviteit
Hoge consensus
Lage consistentie

Externe attributie

Lage distinctiviteit
Lage consensus
Hoge consistentie

Interne attributie

Bron: Kelly, 1972

Motivatie en zelfbeeld

Wanneer mensen hun slagen of falen aan zichzelf toeschrijven, is dat van invloed op hun zelfbeeld. Het zelfbeeld bestaat uit de eigenschappen die mensen aan zichzelf toekennen. Zo kan iemand zichzelf sportief, joviaal, bescheiden en intelligent vinden. Is iemand op een bepaald terrein, bijvoorbeeld sport of studie, regelmatig beter zijn dan anderen, dan zal die persoon dit aan zijn eigen bekwaamheid toeschrijven. Dat levert op dit terrein een positief zelfbeeld op en geeft zelfvertrouwen. Een leerling die op repetities goede prestaties weet neer te zetten, zal nieuwe uitdagingen op het gebied van studie niet uit de weg gaan en erop vertrouwen opnieuw goed te presteren. Iemand met zelfvertrouwen gaat uitdagingen niet uit de weg.

Iemand die steeds in vergelijking met anderen slecht presteert, zal zich op dat gebied onbekwaam voelen en de neiging hebben die situaties te ontlopen. In het geval van onze leerling met dyslexie zien we zoiets terug: aan zijn storende gedrag blijkt een gevoel van onbekwaamheid en onzekerheid ten grondslag te liggen, dat hij probeert te verbloemen met dat (onacceptabele) gedrag.

Het zelfbeeld is van invloed op de motivatie van een persoon zich ergens voor in te zetten. Wanneer een leerling een positief zelfbeeld heeft over zijn capaciteiten ten aanzien van schoolwerk zal hij eerder geneigd zijn zich in te spannen voor een goed resultaat dan bij een negatief zelfbeeld. De leerling is jaren bestempeld als dom en lui. Dergelijke reacties hebben een negatieve bijdrage gehad voor zijn zelfbeeld. De kwaliteiten die deze leerling ongetwijfeld ook bezit, zijn daardoor ondergesneeuwd en wat er overbleef, was het gevoel dat het op school allemaal toch niet lukt. De leerling zal dus minder geneigd zijn zich in te spannen voor een goed resultaat.

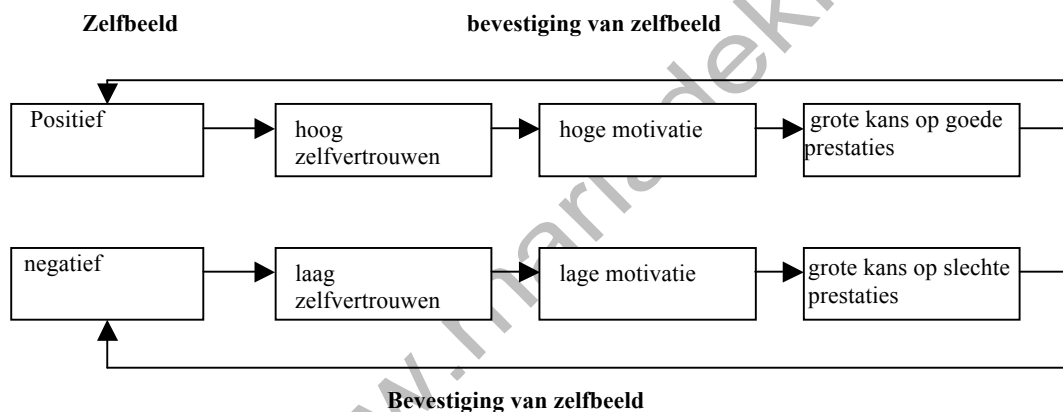
Mensen verschillen in de manier waarop ze attribueren. Vrouwen hebben vaak de neiging intern te attribueren, vooral wanneer ze fouten maken of slechte resultaten hebben. Mannen wijten hun falen meestal eerder aan de omstandigheden (externe attributie). Bij meisjes zien we in het onderwijs in geval van problemen ook eerder intern gerichte gedragsproblemen (depressiviteit, anorexia e.d.), terwijl bij jongens duidelijk meer extern gerichte gedragsproblemen voorkomen (clownesk en ander storend gedrag; acting-out).

Bij succes zijn mannen veelal geneigd in eerste instantie te denken aan interne en stabiele oorzaken; zij hebben door hun eigen bekwaamheid dit resultaat bereikt.

Bij vrouwen wordt succes nog wel eens extern geattribueerd (geluk). Dit zal vooral het geval zijn bij vrouwen met een sterk negatief zelfbeeld. Wanneer mannen en vrouwen beschikken over voldoende zelfvertrouwen (positief zelfbeeld) zullen ze succes eerder aan zichzelf toeschrijven. Bij gebrek aan succes zullen ze niet meteen denken dat het aan hun eigen onbekwaamheid ligt, maar eerder aan pech of onvoldoende inspanning. Ze zullen zich dan de volgende keer extra inzetten voor de taak.

Deze manier van attribueren versterkt het gevoel van eigenwaarde ('selfserving bias'). Het versterkt bijvoorbeeld gevoelens van trots, wanneer men succes toeschrijft aan eigen bekwaamheid. Mensen met een laag zelfbeeld zullen fouten eerder aan zichzelf toeschrijven en daardoor in het vervolg ook minder inzet leveren. Denk hierbij aan de leerling die niets meer doet onder het motto 'ik kan het toch niet'. Dit vergroot hun kans op slechte resultaten en als dat het geval is, zullen ze die zien als een bevestiging van hun negatieve zelfbeeld (zie onderstaande figuur).

figuur: De relatie tussen zelfbeeld en motivatie



Als men leerlingen wil motiveren tot het leveren van goede prestaties, zal school ervoor moeten zorgen dat er een situatie ontstaat waarin die leerlingen een positief zelfbeeld hebben over hun schoolse capaciteiten. Mensen streven naar een positief zelfbeeld, want dat komt tegemoet aan hun behoefte om zich bekwaam te voelen. Het is daarom van belang een onderwijssituatie te scheppen die leerlingen de mogelijkheid geeft te laten zien wat ze kunnen. Dat verhoogt hun zelfbeeld in positieve zin en vergroot hun motivatie om zich in te zetten.

De attributietheorie laat zien dat mensen zich zullen inspannen om een bepaalde behoefte te bevredigen als ze het idee hebben dat ze daarmee de gewenste opbrengsten zullen verkrijgen. Het leveren van prestaties kan tot verschillende opbrengsten leiden. Die opbrengsten hangen vaak met elkaar samen. Sommige daarvan zijn waardevol voor de leerling, andere zijn juist minder aantrekkelijk. Ook is het niet altijd even zeker dat bepaalde inspanningen daadwerkelijk tot de gewenste resultaten leiden. Overwegingen van verschillende aard kunnen dan ook ten grondslag liggen aan de keuze om al of niet te presteren.

De verwachtingstheorie van Vroom

Vroom (1964) gaat uit van de veronderstelling dat mensen bewuste en rationele keuzes maken ten aanzien van de inspanning die ze willen leveren op het werk. Of

ze geneigd zijn over te werken of zich extra in te spannen, hangt af van de opbrengsten die ze daarmee verwachten te krijgen en van de waarde van die opbrengsten.

De verwachtingstheorie kan aan de hand van de volgende factoren worden beschreven en vertaald worden naar de leerlingsituatie:

Verwachtingstheorie van Vroom

- Opbrengsten (outcomes). Dit zijn de verwachte gevolgen van de inspanning die men levert, zoals extra loon, promotie, waardering en status, meer speelruimte of leukere taken.

- Waarde (valence). Dit is de mate waarin de verwachte opbrengsten attractief zijn voor iemand. Die waarde kan variëren van positief tot negatief. Extra hard werken kan wellicht extra salaris opleveren (positief), maar ook een verslechterde relatie met collega's vanwege te veel uitsloverij (negatief). Promotie kan ook met zich meebrengen dat men veel harder moet gaan werken en meer verantwoordelijkheid krijgt. De uiteindelijke waarde van de opbrengsten bestaat daarom uit de optelsom van alle opbrengsten die men denkt te krijgen door meer inspanning.

- Inspanning-resultaatverwachting. Dit is de mate waarin iemand denkt dat meer inspanning zal leiden tot goede resultaten.

vertaling naar leerlingsituatie

- Opbrengsten liggen in de sfeer van hogere cijfers, complimenten, overgang, hogere stroom, deelname aan bepaalde projecten, soms materiële beloningen die ouders in het vooruitzicht stellen e.d.

- Goede cijfers hebben niet alleen positieve waarde: studeer je te hard, dan levert dat scheldnamen op als 'stud' of 'professor' van medeleerlingen (negatief).

Door veel tijd aan je huiswerk te besteden, loop je meer contacten met vrienden mis met de kans dat je buiten de groep komt te staan. Naarmate je beter presteert, gaan mensen ook meer van je verwachten: de docenten en je ouders verwachten volgende keer weer zo'n mooi rapport en als dat niet zo is, volgen er problemen.

-Wie kent de 'rekenende' leerling niet: de leerling die juist zoveel investeert dat hij tussen de 6 en 7 eindigt. Alles wat hij meer doet, ziet hij als verspilde moeite; een voldoende is genoeg om over te gaan.

-Of de leerling met niet gesignaleerde leerproblemen, die er inmiddels van overtuigd is dat wat hij ook doet dat wat hij ook doet er toch wel onvoldoendes volgen. Zo'n leerling levert weinig of geen inspanning meer.

- Een ander bekend voorbeeld is de hoogintelligente leerling die in het V.O. vastloopt, omdat hij de hele basisschoolperiode zonder enige inspanning goede cijfers haalde, wat nu met nietsdoen niet meer lukt. Maar het verwachtingspatroon ligt er en voor de leerling is het een schok (en soms zelfs een aantasting van zijn zelfbeeld) om dat te ervaren.

-Resultaat-opbrengstenverwachting. Dit is de ingeschatte kans dat een goed resultaat zal leiden tot bepaalde opbrengsten.

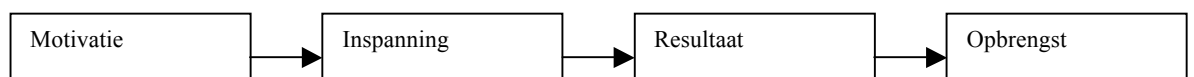
-Een leerling waar thuis vrijwel geen interesse bestaat in zijn schools functioneren, heeft een lagere opbrengstenverwachting dan leerlingen waarvan de ouders sterk meelevend.

-Een leerling die naar het MBO wil, ziet soms weinig nut in het behalen van een HAVO-diploma. Dat kost alleen meer inspanning, terwijl er niet meer opbrengsten uit voortvloeien. Het zelfde verhaal gaat op voor leerlingen die zo snel mogelijk aan het werk willen.

Volgens de verwachtingstheorie zal iemand zich meer inspinnen naarmate die persoon de kans hoger inschat om goede resultaten te behalen, naarmate vervolgens de kans groter is dat daaraan bepaalde opbrengsten vastzitten en naarmate die opbrengsten meer waard zijn.

De inschatting van de kans die men heeft om goede resultaten te behalen en daarmee bepaalde opbrengsten van persoonlijke waarde heeft de maken met attributies die men in het verleden heeft gedaan ten aanzien van eigen slagen of falen. Denkt men dat de eigen bekwaamheden en inspanningen bijdragen tot een goed resultaat (interne attributie), dan zal men de kans op slagen hoger inschatten. De relatie tussen inspanning, opbrengsten en waarden is in onderstaande figuur weergegeven.

figuur: Het verwachtingsmodel



De motivatie van een persoon is een functie van:

- 1 Inspanning – resultaatverwachting
- 2 Resultaat – opbrengstverwachting
- 3 Waarde van verwachte opbrengst

Samenvattend kunnen we nu concluderen dat de motivatie om bepaalde inspanningen te leveren door een aantal factoren bepaald kan worden:

- kenmerken van de persoon. Mensen hebben aangeboren behoeften aan het verwerven van bepaalde opbrengsten en die kunnen ze met het leveren van bepaalde inspanningen bereiken.
- Kenmerken van de situatie. Door een proces van operante conditionering krijgen bepaalde situaties de eigenschap dat ze inspanningen automatisch uitlokken.
- Wisselwerking tussen persoon en situatie. Mensen maken overwegingen waarin ze, uitgaande van hun behoeften en de mogelijkheden die de situatie biedt, een inschatting maken van de gevolgen van hun inspanning en van de waarde van die gevolgen.

Leerlingen krijgen, zoals eerder beschreven, op grond van hun ervaringen binnen het onderwijs een bepaalde houding ten opzichte van schoolwerk en bepaalde verwachtingen over hun mogelijkheden om te presteren en de opbrengsten die ze daarmee krijgen. Die houding is van invloed op hun motivatie om te presteren.

Het is te verwachten dat leerlingen bij wie school redelijk centraal staat, ook meer bevrediging in hun schoolwerk vinden en een positieve attitude ten opzichte van hun taak hebben. Leerlingen met een redelijke bevrediging in hun schoolwerk zullen daar meer tijd in steken en minder kans lopen om tot spijbelen of voortijdig schoolverlaten te vervallen. Bij leerlingen met een instrumentele houding is de attitude ten opzichte van school minder positief. In deze groep zullen meer leerlingen kiezen voor de korte trajecten, die minder inspanning vragen en zij zullen eerder kiezen voor mogelijkheden aan het werk te gaan. Kijken we bijvoorbeeld naar de 'Dieptestudie voortijdig schoolverlaten' (ITS/Sardes januari 2002), dan zien we dat 47% van de voortijdige schoolverlaters niet leerplichtige leerlingen zijn. Blijkbaar is de leerplicht het enige dat deze leerlingen binnen de poorten van het onderwijs heeft gehouden. In het VBO en het VMBO is de schooluitval bijna drie keer zo hoog bij de HAVO en tien keer zo hoog als op het VWO. Als oorzaken noemen de jongeren zelf in andere onderzoeken opvallend vaak 'geen zin meer hebben in school', 'moeite hebben met de schoolregels' en 'liever gaan werken'. Deze jongeren vinden duidelijk geen bevrediging (meer) in schoolwerk.

We hebben al aangegeven dat er aan een attitude ook een gedragsaspect zit. Leidt een positieve attitude ten aanzien van school ook tot meer motivatie om te presteren? Dat is niet automatisch het geval.

Een leerling heeft een positieve attitude ten opzichte van school. Hij doet graag nieuwe kennis op, vindt leren uitdagend en wil daar ook hard voor werken. Zijn medeleerlingen vinden echter dat je je niet te druk moet maken voor school. Hard werken is voor uitslovers die een wit voetje willen halen bij de docenten. Zo'n 'uitslover' met hoge cijfers wordt door de docenten bovendien steeds als voorbeeld hoe het moet aangehaald. Aan zulke mensen hebben de medeleerlingen

een hekel. Dergelijke leerlingen worden dan ook buiten de groep geplaatst of door grote groepen leerlingen gepest. Daar heeft de leerling nu net geen zin in en hij besluit zo te presteren dat hij niet opvalt in de klas.

Als we iemands attitude weten, is het gedrag nog niet direct voorspelbaar. Dat komt omdat gedrag niet alleen bepaald wordt door de (sterkte van de) attitude, maar ook door andere factoren. Die factoren spelen een bemiddelende rol waardoor de relatie tussen attitude en gedrag in de ene situatie sterk kan zijn, maar in een andere situatie juist heel zwak. Volgens Ajzen en Fishbein (1980) spelen de volgende factoren een bemiddelende rol:

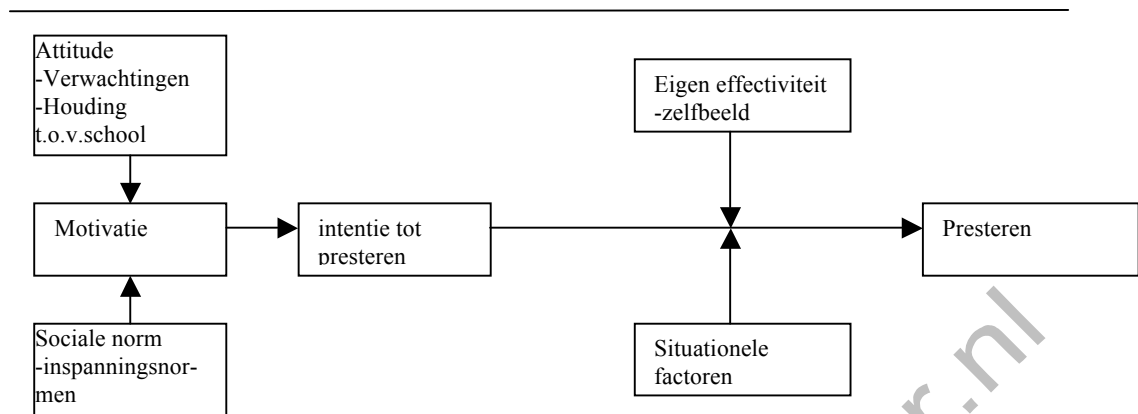
1. Sociale normen. Dit zijn krachten vanuit de sociale omgeving die mensen stimuleren om wel of niet bepaald gedrag te gaan vertonen. Het gaat hierbij om indrukken die iemand heeft van de normatieve opvattingen van anderen. In het voorbeeld zijn het de medeleerlingen die de sociale norm aangeven dat je op school niet te hard werkt. Met name de mensen die voor iemand belangrijk zijn, van wie iemand sterk afhankelijk is of met wie iemand vaak te maken heeft, zullen een sterke normatieve invloed op iemand kunnen uitoefenen.
2. Persoonlijke effectiviteit. Dit heeft te maken met de kennis en vaardigheden waarover iemand beschikt om bepaald gedrag te kunnen vertonen. Iemand kan wel goede prestaties willen leveren, maar moet daartoe ook in staat zijn.
3. Situationele belemmeringen. Ook als iemand bepaald gedrag wil vertonen, kunnen er externe barrières zijn die voor een belemmering zorgen.

Leerlingen kunnen in een onderwijssituatie verkeren die geen gelegenheid biedt tot het leveren van bijzondere prestaties, omdat aard en tempo van het werk volledig organisatorisch bepaald zijn. In de meeste lessituaties wordt uitgegaan van de gemiddelde leerling. Een leerling die meer tijd nodig heeft om zijn topniveau te bereiken of een leerling die juist veel meer kan presteren dan de gemiddelde leerling komt dan onvoldoende aan zijn trekken. Ook zal een leerling waarvan de leerstijl aansluit op de doceerstijl van de docent meer uit de stof oppikken dan een leerling die een totaal andere leerstijl heeft. Aan de wens om bijzondere prestaties te leveren kan in zulke situaties niet voldaan worden. Hieruit blijkt dat een attitude geen directe voorspeller is van gedrag. Eerder komt uit een attitude, in combinatie met sociale normen die aanwezig zijn, een intentie tot gedrag tot stand. Of die intentie ook tot dat gedrag zal leiden, is weer afhankelijk van de eigen mogelijkheden van de persoon en de (on)mogelijkheden die de situatie verschaft. De behandeling van het begrip attitude laat zien dat het leveren van prestaties door verschillende situationele factoren wordt beïnvloed. Die factoren bevorderen of remmen de intentie om iets te gaan doen. Als iemand positief staat (positieve attitude) tegenover het leveren van goede prestaties, bijvoorbeeld omdat er voordelen te verwachten zijn, en de situationele krachten werken mee, dan zal die intentie worden omgezet in gedrag.

Motivatie om te presteren kan beschouwd worden als een intentie. Die intentie ontstaat uit een combinatie van attitude en sociale norm. Of de aanwezige motivatie ook daadwerkelijk zal leiden tot bepaald gedrag, hangt af van persoonlijke en situationele factoren. Deze conclusie sluit sterk aan bij het algemene model waarmee we begonnen zijn: $M=P \times S$. Het voegt echter een

aantal waardevolle specificaties toe aan dit model, waardoor we in staat zijn om daar een meer concrete invulling aan te geven:

Figuur: Geïntegreerd motivatiemodel



De motivatie van een persoon om zich in te spannen is te beschouwen als een intentie. Of die intentie leidt tot het leveren van prestaties is afhankelijk van verschillende factoren.

6. Motieven van mensen in school

Tot nu toe hebben we meer in het algemeen aangegeven waardoor mensen geactiveerd worden om zich ergens voor in te spannen. Verschillende behoeften zijn beschreven alsmede de overwegingen die mensen hanteren om bepaalde behoeften te bevredigen.

Wil men leerlingen op school kunnen motiveren tot het leveren van goede prestaties, dan dient men inzicht te hebben in de motieven die voor leerlingen op school een rol spelen.

6.1 Het tweefactorenmodel van Herzberg

Herzberg (1959) bedacht een interview om te achterhalen wat mensen in hun werk motiveert tot het leveren van goede prestaties. Hij gebruikte daarbij de 'critical incidents' methode, door de volgende vragen te stellen:

- Denk aan een moment in het verleden waarin u zich ten aanzien van uw werk heel goed voelde. Dat mag zowel over uw huidige als over uw vorige baan gaan. Kunt u zich zo'n goed moment voorstellen? Wilt u daar iets over vertellen?
- Denk aan een moment in uw verleden waarin u zich ten aanzien van uw werk heel slecht voelde. Dat mag zowel over uw huidige als over uw vorige baan gaan. Kunt u zich zo'n slecht moment voorstellen? Kunt u daar iets over vertellen?

Dit interview werd aan 200 technici en boekhouders afgenomen. Door een inhoudsanalyse van de gebeurtenissen die werden genoemd, kwamen de onderzoekers tot twee soorten factoren die een rol speelden in de beleving van het werk. Op grond daarvan ontstond de tweefactorentheorie (die naar mijn mening met kleine accentverleggingen ook op onderwijssituaties past). Deze theorie geeft een beeld van wat mensen in organisaties motiveert (motiverende factoren) tot het leveren van prestaties en wat leidt tot ontevredenheid (hygiënische factoren) met het werk.

Figuur: De tweefactoretheorie

Motiverende factoren	Hygiënische factoren
<ul style="list-style-type: none">- Zelfontplooiing- Erkenning- Het werk zelf (leuke lessen, interessante leerstof)- Promotie (bevordering naar volgende leerjaar/hogere stroom)- Prestaties leveren	<ul style="list-style-type: none">- Beleid en management van de organisatie (kan men ook lezen als schoolregels en onderwijspersoneel van de school)- Toezicht (supervision; is ook te lezen als leerkrachten)- Werkomstandigheden (o.a. faciliteiten)- Salaris (cijfers en andere vormen van beloning)- relaties met collega's (relaties met medeleerlingen en docenten).
Stimuleren tot meer inspanning	Voorkomen ontevredenheid

Uit de motiverende factoren blijkt dat vooral de hogere behoeften uit de indeling van Maslow een motiverende rol spelen bij het leveren van goede prestaties. Als deze factoren aanwezig zijn, leidt dat ook tot tevredenheid met het werk. De hygiënische factoren moeten aanwezig zijn om ontevredenheid met het werk te voorkomen. Zij leiden niet tot motivatie om te presteren of tot tevredenheid met het werk.

De tweefactoretheorie is van verschillende kanten bekritiseerd. De eerste soort kritiek heeft te maken met de methode van onderzoek. Deze kan leiden tot sociaal wenselijke antwoorden: de interviewer krijgt te horen wat hij graag wil horen. Daarnaast kan de eerdergenoemde fundamentele attributiefout een vertekening opleveren. Geïnterviewden schrijven positieve gebeurtenissen in het werk vooral toe aan eigen inspanning en bekwaamheid en negatieve gebeurtenissen in het werk aan de omstandigheden (Veen e.a. 1991)

De tweede soort kritiek richt zich tegen de conclusie dat alleen de motiverende factoren leiden tot tevredenheid met het werk. Ander onderzoek laat zien dat alle factoren uit het model van Herzberg tot zowel tevredenheid als ontevredenheid kunnen leiden (Gordon e.a., 1974; Waters & Waters, 1972). Verder onderzoek naar motiverende factoren in de werksituatie heeft geleid tot de tweedeling in werkintrinsieke en werkextrinsieke motieven.

6.2 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Mede op grond van de bevindingen van Herzberg is er een onderscheid gemaakt in soorten motieven die mensen kunnen hebben om zich in te zetten in organisaties.

In de eerste plaats zijn er werkintrinsieke motieven te onderscheiden. Deze hebben te maken met de uitdaging die van het werk zelf uitgaat. Mensen die intrinsiek gemotiveerd zijn, doen het werk omdat ze daar plezier of uitdaging aan ontlennen. Het gaat hun om het spel en niet om de knikkers. De intrinsieke motivatie hangt samen met de hogere behoeften die door Maslow genoemd zijn. De behoefte aan zelfontplooiing, het leveren van prestaties en het dragen van verantwoordelijkheid kunnen een belangrijke drijfveer zijn om te presteren. Bij leerlingen die school belangrijk vinden, zijn die behoeften aanwezig. Of die behoeften een kans krijgen op school, hangt vaak af van de positie die de leerling inneemt. Zo leren ervaringen van scholen dat de grootste kans om hoog intelligente onderpresteerders uit hun negatieve spiraal te trekken, ligt in gymnasiumklassen. De reden daarvoor ligt in het feit dat presteren in dergelijke klassen de norm is,

terwijl op lagere niveaus hard studerende leerlingen vaak als vreemd worden bekeken.

In de tweede plaats zijn er werkextrinsieke motieven te onderscheiden. Deze hebben te maken met de opbrengsten die voortvloeien uit het leveren van prestaties. Te denken valt aan zaken als hoge cijfers, andere beloningsvormen, slagen voor het examen, status, de juiste papieren voor de gewenste baan etc. Het gaat hierbij niet om het werk zelf, maar om de verder weg gelegen opbrengsten die ermee bereikt kunnen worden.

Leerlingen die voornamelijk werkextrinsiek gemotiveerd zijn, hebben een instrumentele houding ten opzichte van het werk.

Beide motieven kunnen uiteraard tegelijkertijd een rol spelen bij de overwegingen die leerlingen hebben om al of niet te presteren. De werkintrinsieke uitkomsten worden echter hoger gewaardeerd dan de werkextrinsieke uitkomsten. In termen van de verwachtingstheorie van Vroom betekent dit dat die intrinsieke uitkomsten dan ook een hogere motiverende werking hebben.

Samenvatting

De leerling en de school hebben elkaar nodig voor het bereiken van gewenste opbrengsten. Ze zijn daardoor van elkaar afhankelijk en hebben een ruilrelatie. De afhankelijkheid is echter beperkt, omdat mensen ook opbrengsten hebben buiten school. Het leveren van prestaties wordt door diverse factoren bepaald. In de eerste plaats door de behoeften die mensen hebben. In de tweede plaats door geconditioneerd gedrag dat is aangeleerd en dat vervolgens wordt uitgelokt door de situatie. In de derde plaats door een proces van afwegen. Mensen bepalen hun bijdragen op grond van opbrengsten die ze verwachten en de waarde die de opbrengsten voor hen hebben. Daarbij spelen overwegingen van billijkheid een rol.

Voor sommige leerlingen speelt school een centrale rol in hun leven. Zij vinden interessante en uitdagende lesstof belangrijk. Anderen hebben een instrumentele houding. Zij doen het schoolwerk niet op grond van de uitdaging die het werk zelf oplevert, maar voornamelijk vanwege de economische opbrengsten. Deze verschillen in houding weerspiegelen twee soorten motieven om te presteren. Mensen kunnen gemotiveerd worden door de aantrekkelijkheid van het werk zelf, dan is er sprake van intrinsieke motivatie. Mensen kunnen ook gemotiveerd worden door de aantrekkelijkheid van de opbrengsten die het gevolg zijn van het leveren van prestaties. Over het algemeen worden intrinsieke uitkomsten hoger gewaardeerd dan extrinsieke uitkomsten.

Maria Dekker

*De basis voor dit artikel wordt gevormd door:

Individu en organisatie - G.Alblas & E.Wijsman, Lemma Utrecht

ISBN: 9789051895438