

Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

S. Bolkenbaas

## Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

### Samenvatting

Het doel is om uiteindelijk tot een intrinsiek gemotiveerde, zelfregulerend lerende vmbo leerling te komen. De vraag is of docent-leerling interacties hieraan bij kunnen dragen. In deze bijdrage wordt de relevantie van zelfregulerend leren en het vergroten van de intrinsieke motivatie bij vmbo leerlingen besproken. In een snel veranderende informatiemaatschappij is het zelf kunnen reguleren van je eigen leerproces onontbeerlijk geworden. Nu beschikt niet iedere leerling uit zichzelf over intrinsieke motivatie of het zelfregulerend vermogen om het leerproces te sturen. Hierin speelt de docent een grote rol. Onderzoek wijst uit dat middels de wijze van communicatie over en weer met de leerling, de docent leerlingen kan begeleiden van extrinsiek gemotiveerd naar intrinsiek gemotiveerd. Wanneer docenten daarnaast voorzien in drie basisbehoeften, competentie, relationele verbondenheid en autonomie, zal zowel de motivatie als het zelfregulerend vermogen toenemen. Het gaat dan om het bewust en positief inzetten van de interactieprocessen, zowel op inhoudsniveau, betrekkningsniveau en metaniveau.

*Keywords:* motivatie, zelfregulerend leren, docent-leerling interacties

**Een zelfbewuste, intrinsiek gemotiveerde vmbo leerling die zelfregulerend is in zijn leerproces. Utopie of realiteit?**

## Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

De beelden van de vmbo leerling uit de media zijn ons niet vreemd. Vmbo leerlingen zijn ongemotiveerd en willen niet leren is de boodschap. Daling in motivatie in het voortgezet onderwijs blijkt uit onderzoek (Peetsma, Hascher, van der Veen &, 2005). Midgley, Feldlaufer en Eccles (1989) noemen de onvoldoende aansluiting van de schoolomgeving op de interesses en behoeften van leerlingen als voornaamste reden. Docenten klagen dat ze niet aan doceren toekomen. En leren staat wel centraal in het onderwijs. Hoe dan toch te komen tot de zelfbewuste, intrinsiek gemotiveerde zelfregulerende vmbo leerling?

Het kunnen kiezen voor een bepaalde leerstrategie, motivatie en het vertrouwen in eigen capaciteiten staan centraal in het complexe leerproces (OESO, 2003). In een informatiemaatschappij als waar we momenteel in leven wordt snelle aanpassing vereist. Hieruit is het principe van een leven lang leren ontstaan (Demirel, 2009). Scholen zijn aan de slag gegaan met dit fenomeen. Zimmerman (2002) spreekt over ‘life-long learning skills’. Hieronder wordt onder andere het willen leren en de verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren verstaan. Men moet hiervoor leren leren en dit leerproces kunnen monitoren en reguleren. Zonder deze vaardigheden zal men minder leren of zal het leren meer moeite kosten (Cornford, 2002). Het ondersteunen in het ontwikkelen van deze vaardigheden zou volgens Zimmerman (2000) het hoofddoel van onderwijs moeten zijn. Uit OESO-onderzoek (2003) blijkt dat leerlingen die hun eigen leerproces kunnen reguleren, gemotiveerd zijn en vertrouwen hebben in hun competenties tot hogere leerprestaties komen, dan leerlingen die hierover niet beschikken. Boekaerts (1997) benadrukt dat zelfregulerende leerlingen zich proactief gedragen met betrekking tot hun leerinspanningen, mede door het kennen van hun zwaktes en sterktes en zijn bekwaam in het dusdanig sturen van hun leerproces dat de door hen zelf geformuleerde doelen worden bereikt. Motivatie en zelfregulerend vermogen zijn dus van groot belang om tot leren te komen.

Aangezien zelfregulerend leren niet bij iedere leerling van nature aanwezig is, speelt de docent hierin een grote rol. Zelfregulerende processen zijn aan te leren door de docent (Zimmerman, 2002). Docenten zijn verantwoordelijk om te voorzien in de basisbehoeften van leerlingen; competentie, autonomie en relationele betrokkenheid. Het voorzien in deze behoeften zal leiden tot intrinsieke motivatie bij leerlingen (Deci & Ryan, 2000).

In deze bijdrage wil ik onderzoeken hoe docenten tot interacties met leerlingen van hogere kwaliteit kunnen komen. Het doel van deze interacties is het toenemen van intrinsieke motivatie en een ontwikkeling in zelfregulerend leren van leerlingen. Hiertoe worden eerst de centrale concepten besproken: motivatie, zelfregulerend leren en interacties docent-leerling. Tot slot volgen een aantal conclusies die gededuceerd worden tot een onderzoeksvraag.

## Theoretisch Kader

Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

**Motivatie.** Schunk, Pintrich & Meece (2008) benoemen dat motivatie het proces is waarbij doelgericht gedrag wordt uitgelokt en onderhouden. Onderscheid wordt gemaakt tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Van extrinsieke motivatie is sprake als er gewerkt wordt om een extern doel te bereiken zoals een beloning of het vermijden van straf. Bij intrinsieke motivatie werkt men voor de taak zelf (Valcke, 2010).

Deci & Ryan (2000) hebben de relatie tussen leren en motivatie onderzocht. Binnen hun zelfdeterminatietheorie (ZDT) staat zelfdeterminatie gelijk aan intrinsieke motivatie. De ZDT gebruikt een continuüm van a-motivatie waarbij iemand niet gemotiveerd is via extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie. Bij extrinsieke motivatie is er sprake van meer externe sturing, de motivatie neemt toe naarmate de sturing afneemt.

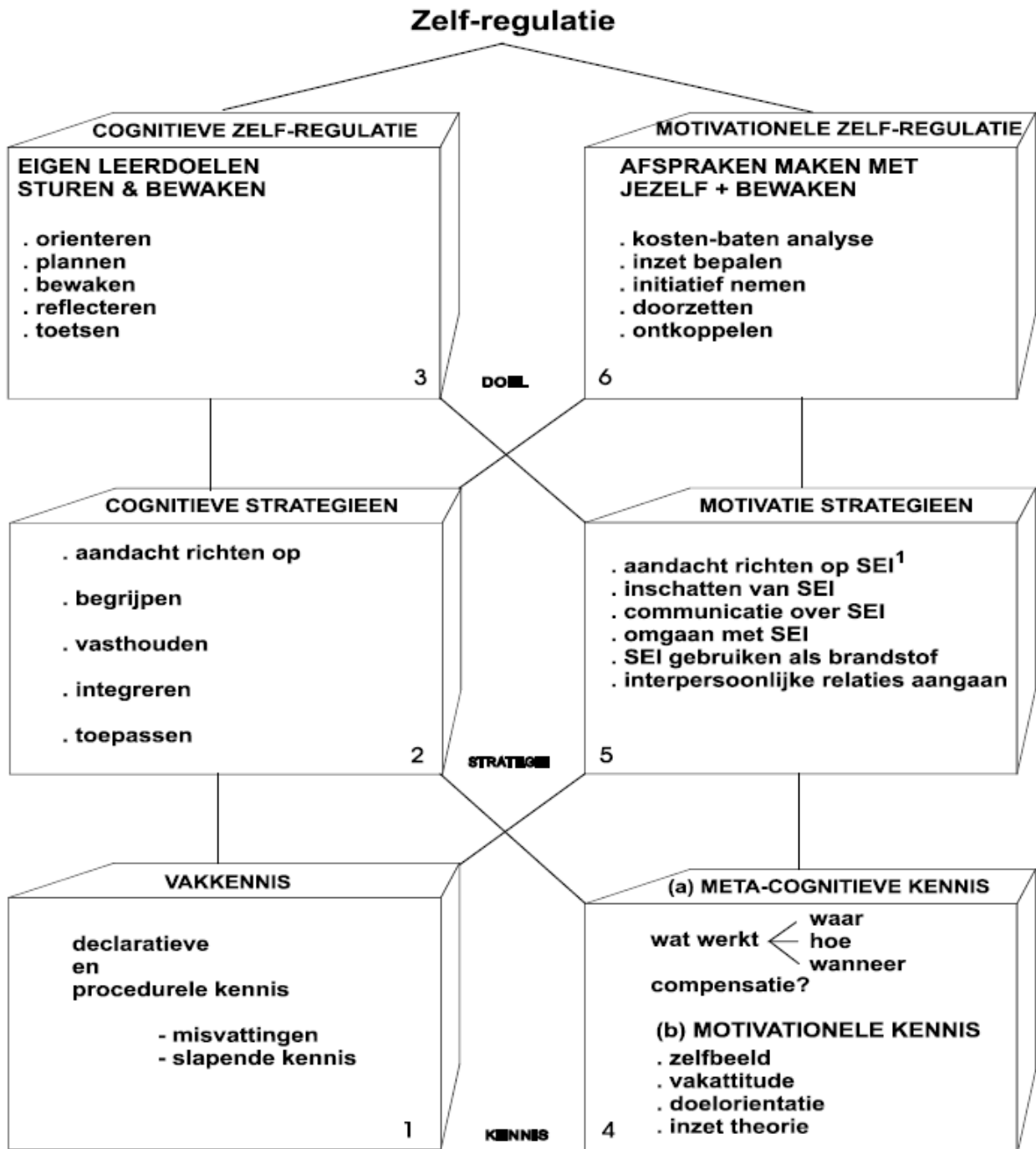
Volgens Bandura (1977) speelt self-efficacy (zelfverwachting) een rol bij motivatie, een hogere self-efficacy is bevorderlijk voor de motivatie. Het gaat dan om de verwachting of een taak succesvol volbracht kan worden. Leerlingen zullen gedrag pas leren wanneer ze verwachten dat dit gedrag gepast is en zal leiden tot positieve gevolgen. Boekaerts (1992) spreekt over motivationele overtuigingen. Wanneer leerlingen beschikken over negatieve overtuigingen ten opzichte van een vak of zichzelf, dan zal dit negatieve gevolgen hebben voor het leerproces.

De 'expectancy-value theory' (Wigfield & Eccles, 2000) sluit hierbij aan. Wigfield & Eccles (2000) vullen aan dat de waarde die men hecht aan een taak de motivatie beïnvloedt. Zij verdelen deze waarde in ten eerste het belang van de taak, of de taak in direct verband staat met het functioneren van de lerende. Ten tweede de intrinsieke waarde van de taak, deze heeft betrekking op het plezier dat het uitvoeren van de taak mee kan brengen. Ten slotte de nuttigheidswaarde van het uitvoeren van de taak, de relevantie voor het beter uitvoeren van andere of beroepstaken.

In deze bijdrage wordt motivatie gezien in het licht van de ZDT, deze veronderstelt dat mensen van nature proactief hun omgeving vormgeven (Deci & Vansteenkiste, 2006). Binnen de ZDT spreekt men over een ontwikkelingsperspectief van niet-gemotiveerd tot intrinsiek gemotiveerd. Docenten kunnen leerlingen faciliteren deze ontwikkeling door te maken.

**Zelfregulatie.** Zelfregulatie wordt door Schmitz, Schmidt, Landmann, en Spie (2007) genoemd als een essentiële capaciteit van de mens om zich aan te kunnen passen aan de eisen van verschillende en veranderende omgevingen. Beter ontwikkelde regulatievaardigheden leiden tot grondiger en effectiever leren (Valcke, 2010). Jarvela & Jarnova (2011) benoemen dat zelfregulatie essentieel is voor het leerproces. Zelfregulerende leerlingen richten zich op hoe ze hun leerpraktijken kunnen activeren, aanpassen of vol kunnen houden in zowel zelfstandige als sociale contexten (Zimmerman, 2002) en zelfregulatie helpt leerlingen om transfer van kennis en vaardigheden naar authentieke situaties te bevorderen (Boekaerts, 1996).

Er zijn diverse modellen beschikbaar die allen een eigen perspectief hebben op wat zelfregulerend leren (ZRL) is (Puustinen & Pulkkinen 2001). In het procesmodel van Zimmerman (2002) conceptualiseert hij zelfregulatie in de vorm van een cyclisch proces wat bestaat uit de fasen. Boekaerts (1997) maakt een onderscheid tussen cognitieve en motivationele zelfregulatie en geeft het verband hiertussen weer in haar zesblokkenmodel (zie afbeelding 1).



*Figuur 1: Boekaerts in Lodewijks (red.) (1997)*

Voorwaarde voor leren is een krachtig leerklimaat. Binnen een krachtig leerklimaat is er ruimte voor het stellen van eigen leerdoelen, het verantwoordelijk zijn en het reguleren van het eigen leren. Een krachtig leerklimaat biedt ook ruimte voor reflectie en zelfevaluatie. (Simons, Van der Linden & Duffy, (2000). De manier waarop studenten een leerklimaat ervaren wordt voor een groot deel beïnvloed door feedback en assessment. Het thema assessment wordt in deze bijdrage buiten beschouwing gelaten. Hattie & Timperley (2007) geven aan dat feedback een krachtig instrument is om het leren van leerlingen te bevorderen en de motivatie te vergroten. In eerste instantie als beloning bij extrinsiek gemotiveerde leerlingen, naar feedback op zelfregulatie-niveau waarbij de

## Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

docent de leerling helpt om interne feedback te creëren om zichzelf beter te leren evalueren en een interne locus of control te ontwikkelen (Weiner, 1985). Feedback op zelfregulatie-niveau kan bijdragen aan zelfvertrouwen om verder te gaan met een taak, maar helpt leerling ook feedback te zoeken wanneer dit nodig is. Wanneer leerlingen zichzelf kunnen monitoren en hun leerproces kunnen reguleren, kunnen ze feedback effectiever inzetten om hun doelen te bereiken (Hattie, 2009).

In deze bijdrage wordt zelfregulatie gedefinieerd als is het proces waarbij we onze gedachten, gedrag en emoties activeren teneinde een doel te bereiken. Wanneer het gaat om een leerdoel is er sprake van zelfregulerend leren (ZRL) (Zimmerman, 2002). Het zesblokkenmodel van Boekaerts (1997) is leidend.

**Interacties leerling-docent.** Interacties tussen docenten en leerlingen worden in deze bijdrage gezien vanuit de systeembenadering van Watzlawick en Beavin (1967). De systeembenadering zegt dat iemand niet niet kan communiceren. Er wordt binnen deze benadering gesproken over verschillende niveaus van communicatie, het niveau van de boodschap, onderverdeeld in een inhouds- en betrekkingniveau, en het metaniveau. Het inhoudsniveau gaat over de informatie zelf, het betrekkingniveau gaat over hoe deze informatie wordt aangeboden en hoe deze zou moeten worden ontvangen. Door communicatie op betrekkingniveau wordt indirect duidelijk hoe de verhoudingen tussen gesprekspartners zijn. Volgens Watzlawick et al. (1967) is de enige manier om miscommunicatie op te lossen te meta-communiceren, het communiceren over de communicatie.

Volgens Illeris (2007) bestaat al het leren uit een inhoudsdimensie, een drijfverendimensie en een omgevingsdimensie. De inhoudsdimensie betreft datgene wát er geleerd wordt, de inhoud van de lessen. De drijfverendimensie betreft hetgeen de leerling motiveert of juist belemmert in het leren. De omgevingsdimensie betreft de omgeving die gebruikt wordt voor het leren. Dit kunnen klasgenoten zijn, docenten, maar ook leermaterialen. Tussen de inhoudsdimensie en de drijfverendimensie bestaan acquisitieprocessen, de processen betreffende het opnemen van de leerinhoud in relatie tot de bevorderende of belemmerende factoren vanuit de drijfverendimensie. Verticaal vinden er tussen de inhoudsdimensie-, de drijfverendimensie en de omgevingsdimensie ook interactieprocessen plaats. Positieve interactieprocessen, ofwel een positieve relatie tussen docent en leerling is van belang om de acquisitieprocessen te bevorderen. Wanneer de interacties tussen docent en leerling positief verlopen, zal de leerling zich eerder kunnen richten op de inhoud van de les. Wanneer een leerling bijvoorbeeld bang is voor een docent, zal dit belemmerend werken op het leerproces van de leerling en zal de leerling minder gemotiveerd zijn, of vooral extrinsiek, om straf te voorkomen.

Binnen de ZDT (Deci & Ryan, 2000) wordt de behoefte aan relatie genoemd als één van de drie basisbehoeften waaraan voldaan moet worden wil een leerling zich verplaatsten op het continuüm van niet gemotiveerd naar intrinsiek gemotiveerd. Naast de behoefte aan relationele verbondenheid heeft de leerling ook behoefte aan competentie en autonomie. Het is belangrijk om in dit kader rekening te houden met motivationele overtuigingen van leerlingen (Boekaerts, 2002). Bij negatieve motivationele overtuigingen zal er een probleem ontstaan op de drijfverendimensie (Illeris, 2007), waardoor acquisitieprocessen bemoeilijkt worden. De leerling zal zich incompetent voelen en niet tot leren komen. Wanneer docenten zich hier bewust van zijn, kunnen ze expliciet inzetten op positieve interactie met de leerlingen. Er zal dan een positieve beweging plaatsvinden op de drijfverendimensie en op de inhoudscompetentie (Illeris, 2007). Leerlingen raken gemotiveerder, doordat ze zich erkend voelen en kunnen weer aan de slag met het leren.

## Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

Het gaat bij interacties niet alleen om wát er gecommuniceerd wordt (het inhoudsaspect), maar vooral ook om hoe (relatieaspect) er gecommuniceerd wordt door de docent (Watzlawick & Beavin, 1967). In dit kader is Watzlawick een voorstander van metacommunicatie, alleen al het spreken over hoe de interactie tussen docent en leerling ervaren wordt met leerlingen zal de relatie tussen docent en leerlingen verbeteren. De interacties docent-leerling worden gezien als alle communicatie die plaatsvindt tussen docent en de leerling, zowel in het klaslokaal als daarbuiten.

**Relatie motivatie, zelfregulatie en interacties leerling-docent.** Hoe beter het vertrouwen in het eigen handelen (zelfeffectiviteit), hoe groter het gebruik van zelfregulerende strategieën (Pajares, 2008, Bandura, 1997). Vanuit de zelfeffectiviteitstheorie van Bandura (1997) wordt beredeneerd dat leerlingen die verwachten succes te zullen behalen bij een opdracht, eerder gemotiveerd zullen zijn en het benodigde gedrag ontplooiën voor de opdracht. De docent zou de leeromgeving dusdanig moeten inrichten dat zelfdeterminatie en autonomie ondersteund wordt, dit bevordert de internalisering van onderwijsdoelen door leerlingen (Woolfolk, 2008). Bovendien zou de docent zich informatief in plaats van controlerend moeten opstellen, wanneer een docent zich controlerend gedraagt ervaart de leerling zelf minder controle en neemt de intrinsieke motivatie af. Wanneer er responsief gereageerd wordt op de behoefte aan relationele verbondenheid, zal de intrinsieke motivatie toenemen.

Motivationale overtuigingen kunnen deze verwachtingen positief of negatief beïnvloeden (Boekaerts, 2002). De docent kan een belangrijke rol spelen in het ombuigen van motivationale overtuigingen in het ondersteunen van positieve verwachtingen en interne attributie (Winer, 1985). Bij interne attributie zullen leerlingen hun successen aan zichzelf toeschrijven en niet aan externe factoren. De docent ondersteunt hierin door feedback te geven op procesniveau (Hattie, 2009). Leerlingen herkennen op deze wijze de gekozen leerstrategie en ontdekken dat een succesvolle strategie herhaald kan worden. De docent kan ook ondersteunen in de transfer naar andere vakken. Wanneer leerlingen ontdekken dat ze dezelfde of een soortgelijke strategie ook succesvol bij een ander vak kunnen inzetten, zal dit naast een sterker gevoel van competentie ook een groei van zelfvertrouwen en hogere leerprestaties tot gevolg hebben. Deze aanname is onderwerp van het onderzoek.

**Probleemstelling.** Er zijn veel onderzoeken gedaan naar de invloed van docent-leerling interacties op motivatie. In onvoldoende onderzoeken is er een relatie gelegd tussen docent-leerling interacties en zelfregulatie. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat zelfregulatie relevant is, zeker wanneer het gaat om de doelgroep vmbo leerlingen. Vandaar deze bijdrage waarin ik zal onderzoeken of docent-leerling interacties inderdaad een positieve bijdrage kunnen hebben aan het intrinsieke vermogen bij vmbo leerlingen en of het reguleren van hun eigen leerproces hierdoor verbeterd. Bovenstaande theorie wordt gededuceerd tot de onderzoeksvraag: Wat is de relatie tussen de kwaliteit van interacties leerling-docent zoals de vmbo leerling deze ervaart en de mate waarin de leerling zelfsturend leert? De volgende hypothesen worden getoetst in dit onderzoek.

H0: Er is geen relatie tussen de kwaliteit van interacties leerling-docent en zelfregulerend vermogen van de vmbo leerling leerjaar 1.

H1: Er is een relatie tussen de kwaliteit van interacties leerling-docent en zelfregulerend vermogen van de vmbo leerling leerjaar 1.

Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

## Bibliografie

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, 100-112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. in Lodewijks, P. D., Simons, P. P., & Zuylen, D. J. (1997). *Het reguleren van leren*. Tilburg, Nederland: MesoConsult B.V.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and instruction*, 12(6), 589-604.
- Conford, I.R.(2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.
- Deci, L., & Ryan, M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the Self-Determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon/New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *American Educational Research Association*, 77-81.
- Illeris, K. (2007). *How we learn*. Oxon: Roskilde University Press.
- Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- Maulana, R., Opdenakker, M., Stroet, K., & Bosker, R. (2013, February 5). Changes in Teacher's Involvement Versus Rejection and Links with Academic Motivation During the First Year of Secondary Education: A Multilevel Growth Curve Analysis. *Youth Adolescence*(42), 1348-1371.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward



## Zelfregulerend leren door positieve docent-leerling interacties

mathematics before and after the transition to junior high school. *Child development*, 981-992.

OESO (2003). 'Leren voor het leven'. Welke aanpak hanteren leerlingen om te leren? Resultaten van PISA 2000. Samenvattend overzicht van de bevindingen.

Peetsma, T. T. D., Hascher, T., & Veen, I. van der & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.

Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37, 91-106.

Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008) *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd. ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Schmitz, B., Schmidt, M., Landmann, M., & Spiel, C. (2007). New developments in the fields of self-regulated learning. *Journal of Psychology*, 215 (3), 64-96.

Simons, R. J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.

Watzlawick, P., & Beavin, J. (1967). Some formal aspects of communication. *American Behavioral Scientist*, 10(8), 4-8.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Pearson Education.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.