



Stichting IMC Weekendschool

Literatuurstudie Weekendschool & motivatie

Merel van Heusden & Kees van Driel - Juli 2021

Inhoud

Wat is motivatie?	3
Motivatietheorieën	3
Motivatie op school	7
Stichting IMC Weekendschool	9
• Doelstellingen	11
• Aanvullend onderwijs	11
• Weekendschoollessen	11
Motivatie in aanvullende, verrijkende leerprogramma's	12
Weekendschool en motivatie	14
Conclusie	16
Literatuur	17

Wat is motivatie?

Motivatie is een complex construct waarbij zowel bewuste als onbewuste en cognitieve als affectieve processen een rol spelen (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich, 2003). Guay, Chantal, Ratelle en Marsh (2010, p. 712) definiëren motivatie als: 'The reasons underlying behavior'. Gredler, Broussard en Garrison (2004, p. 106) beschrijven het concept als: 'The attribute that moves us to do or not to do something'. Huitt (2011) noemt het een interne toestand die aanstuurt op gedrag en daar richting aan geeft. Soms wordt ook het vermogen om taken vol te houden opgenomen in de definitie (Huitt, 2011).

Motivatie heeft dus te maken met de manier waarop mensen in beweging komen om iets te gaan doen of om hier juist vanaf te zien. Veel onderzoekers maken een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Als iemand intrinsiek gemotiveerd is, doet diegene taken vanwege de voldoening die dat biedt (Ryan & Deci, 2000). Extrinsieke motivatie slaat op een activiteit die uitgevoerd wordt vanwege een bepaalde verwachte uitkomst zoals een beloning of het vermijden van straf (Nelis & van Sark, 2014). Intrinsieke motivatie is in verband gebracht met een hoge mate van interesse, betere resultaten en een hogere mate van welzijn (Ryan & Deci, 2000). Extrinsieke motivatie heeft een slechte naam gehad in de literatuur, onder andere omdat ouder onderzoek liet zien dat veel beloningen een tegengesteld effect zouden hebben op (intrinsieke) motivatie en het gevoel van autonomie (Deci, Ryan en Koestner, 1999). Momenteel bestaat er meer nuance en wordt er benadrukt dat beloningen, zoals positieve feedback en salaris, wel degelijk motiverend werken en dat het omgekeerd ook demotiverend kan werken als zo'n factor ontbreekt (Hidi & Harakiewicz, 2000). Over motivatie bestaat een enorme hoeveelheid literatuur (meer dan een kwart miljoen resultaten in WorldCat). Daarom is er een afbakening gemaakt op basis van literatuur uit de laatste twintig jaar die relevant is voor motivatie bij kinderen in de schoolgaande leeftijd en/of die geschreven is door belangrijke experts binnen het vakgebied.

Motivatietheorieën

Rondom motivatie bestaat een verscheidenheid aan constructen en theorieën met het doel om het ontstaan en beïnvloeden van motivatie te begrijpen. De zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) stelt dat er in drie basisbehoeften moet worden voorzien om motivatie te kunnen ontwikkelen:

- Competence (competentie)
- Autonomy (autonomie)
- Relatedness (verwantschap)

Competentie duidt op het idee ergens goed in te zijn en raakt hiermee aan andere constructen als zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit (Pintrich, 2003).

Autonomie houdt in dat iemand een gevoel van controle ervaart over het eigen leerproces en dus het idee heeft zelf te kiezen om iets te leren of te ondernemen. Verwantschap kan relaties met anderen omvatten maar ook bijvoorbeeld met een persoonlijk doel (Nelis & van Sark, 2014). Deze basisbehoeften kunnen bijdragen aan internalisering; het eigen maken van externe normen, waarden en doelen (Ryan & Deci, 2000). Door internalisering ligt gedrag meer in lijn met eigen de identiteit waardoor het makkelijker is om gemotiveerd te blijven. Internalisering is een kenmerk van meer autonome soorten van extrinsieke motivatie. Ook al gaat het om een taak met een extern doel die op zichzelf geen of weinig voldoening geeft, voelt het als een autonome keuze passend bij de eigen identiteit.

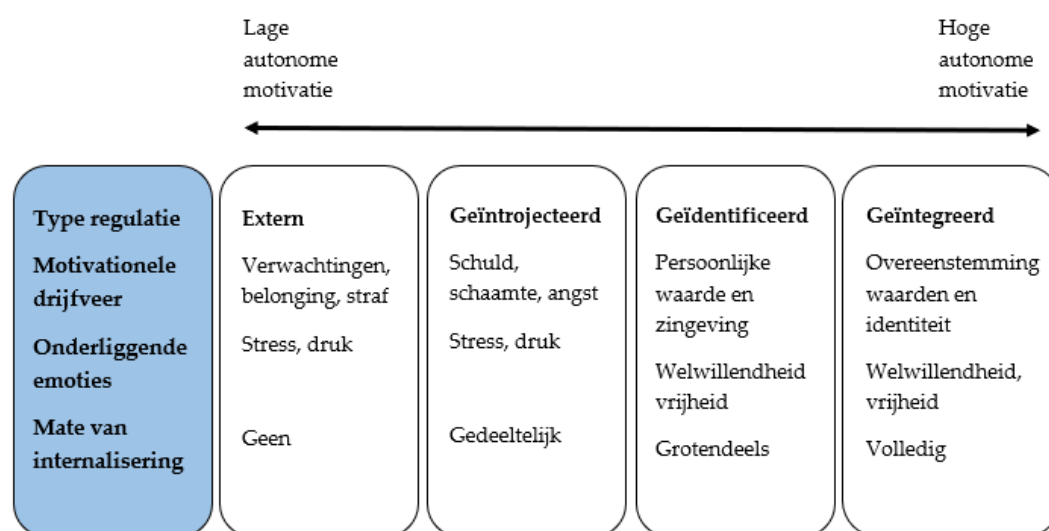
Verder benadrukken Ryan en Deci (2000) dat de context en omgeving meebepalen of er voldaan wordt aan de basisbehoeften en dat iedereen in principe gemotiveerd zou moeten kunnen raken onder de juiste omstandigheden. Naast het opstellen van deze behoeften hebben Ryan en Deci (2000) zich beziggehouden met het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Zij laten zien dat extrinsiek gemotiveerd gedrag niet enkel tot stand komt door de beloningen die ertegenover staan. Zoals ook te zien in figuur 1, worden vier soorten extrinsieke motivatie onderscheiden met een verschillende mate van internalisering en ervaren autonomie:

- External regulation
- Introjected regulation
- Identified regulation
- Integrated regulation

De meest karakteristieke vorm van extrinsieke motivatie noemen zij external regulation waarbij gedrag afgedwongen wordt met een beloning of straf, bijvoorbeeld als een leerling zijn telefoon wegstopt in de les uit angst dat die afgepakt wordt. Bij introjected regulation worden taken uitgevoerd die niet op zichzelf voldoening geven maar bijdragen aan het behouden van de basisbehoeften en vermijden van vervelende gevoelens. In dit geval stopt de leerling de telefoon weg om zich geen buitenbeentje te voelen. Het gedrag of de taak is gedeeltelijk geïnternaliseerd en wordt als waardevol gezien bij identified regulation, zoals een leerling die een telefoon wegstopt in de les uit respect voor de leraar. Bij integrated regulation is het gedrag volledig geïnternaliseerd en congruent met de eigen identiteit, maar nog steeds in dienst van een extern doel zoals een leerling die de telefoon wegstopt om de les goed te kunnen volgen.

Met deze schaal verleggen Ryan & Deci (2000) de nadruk op externe uitkomsten bij extrinsieke motivatie naar het gevoel van controle over- en

identificatie met gedrag en blijkt dat de scheidslijn tussen intrinsiek- en extrinsiek gemotiveerd gedrag niet zo duidelijk is als eerst gedacht.



Figuur 1: Zelfdeterminatieschaal (gebaseerd op: Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens, 2007 en Ryan & Deci, 2000).

Andere constructen en theorieën richten zich voornamelijk op verwachtingen over het al dan niet volbrengen van taken. Zelfeffectiviteit (self-efficacy; Bandura, 1982) is het vertrouwen van een individu in het succesvol volbrengen van een taak en raakt daarmee aan 'competentie' van Ryan en Deci (2000). Als je het idee hebt ergens goed in te zijn en het vertrouwen hebt een taak te kunnen volbrengen, draagt dit bij aan de inzet voor die taak en is de kans groter dat die succesvol volbracht wordt (Pintrich, 2003). De mate van zelfeffectiviteit wordt beïnvloed door eerder behaalde resultaten (Wigfield, Eccles, Roeser en Schieffele, 2007). Als een vergelijkbare taak eerder succesvol volbracht is, zal de verwachting zijn dat de volgende taak ook zal slagen. Zelfeffectiviteit draagt bij aan het stellen van doelen en het ontwikkelen van doorzettingsvermogen (Lai, 2011). Een hoge zelfeffectiviteit is dan ook in verband gebracht met een hoge motivatie (Pintrich & de Groot, 1990) en betere schoolresultaten. Expectancy-value theory (Eccles & Wigfield, 2002) stelt dat de waarde die aan een taak gehecht wordt bepaalt in hoeverre die uitgevoerd en volgehouden zal worden. Volgens hen zijn er vier aspecten van taken die de waarde mede bepalen:

- Attainment value
- Intrinsic value
- Utility value
- Costs

Attainment value is de waarde die wordt gehecht aan het volbrengen van een taak, intrinsic value benoemt het plezier dat het uitvoeren van de taak biedt, utility value geeft aan in hoeverre de taak bijdraagt aan gestelde doelen en costs zijn de kosten van de taak, bijvoorbeeld geen andere activiteit kunnen ondernemen. De theorie stelt dat mensen gemakkelijker motivatie kunnen opbrengen voor taken die voor hen een hoge attainment value, intrinsic value, utility value en lage kosten lijken te hebben.

	Interne vergelijking (mastery)	Sociale vergelijking (performance)
Beter willen worden (approach)	Groeibenadering • Een leerling wil zijn eigen prestaties verbeteren • Vooral intrinsieke motivatie • Een leerling wil beter worden in een taak omwille van de taak zelf	Prestatiebenadering • Een leerling wil beter presteren dan anderen • Een leerling wil de eigen prestaties laten zien en waardering ontvangen • Competitieve instelling • Vooral extrinsieke motivatie
Niet slechter willen worden (avoid)	Groeiontwijking • Een leerling wil niet slechter presteren dan hij eerder deed • Een leerling is er niet gerust op dat hij de taak aankan • Kan een uiting zijn van faalangst	Prestatieontwijking • Een leerling wil niet slecht presteren vergeleken met anderen • Een leerling wil niet falen in het bijzijn van de groep • Kan een uiting zijn van faalangst

Tabel 1: Kenmerken van de 4 doeloriëntaties; Ontleend aan Nelis en van Sark, 2014, p. 36.

Doelen kunnen ook een rol spelen bij motivatie. In de literatuur worden master- en performance goals onderscheiden en daarbij een approach- of avoidstijl (Lai, 2011). Gekruist ontstaan vier verschillende doeloriëntaties (Tabel 1). Leerlingen met mastery-doelen willen zich inzetten om de lesstof eigen maken, ontlene hun eigenwaarde aan die inzet en zijn voornamelijk intrinsiek gemotiveerd. Leerlingen met performance-doelen zijn gefocust op het behalen van goede resultaten ten opzichte van anderen, ontlene hier hun eigenwaarde aan en zijn meer extrinsiek gemotiveerd. Approach duidt op de voorkeur om de eigen kennis en/of resultaten te verbeteren terwijl bij de avoid-stijl het tegengaan van falen of achteruitgang centraal staat. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen met mastery-doelen meer doorzettingsvermogen hebben, vaker leerstrategieën gebruiken en meer moeite doen voor hun schoolwerk (Meece, Anderman & Anderman, 2006).

Performance-goals kunnen intrinsieke motivatie ondermijnen (Wigfield et al., 2007). Toch zijn er ook bij dit onderscheid kanttekeningen te plaatsen. Zo is een mastery-avoid leerstijl verbonden aan faalangst (Wigfield et al., 2007) en wordt er in onderzoek zelden een relatie gevonden tussen het gebruik van mastery-doelen en academische prestaties terwijl dit voor performance-doelen wel soms geldt (Meece, Anderman & Anderman, 2006). Ook stellen leerlingen vaak meerdere doelen tegelijk; bijvoorbeeld de stof beheersen én een goed cijfer halen, en is het soort doel dat geschikt is verschillend per situatie. (McInerney et al., 1997). Meece, Anderman en Anderman (2006) stellen dan ook dat het nog niet duidelijk is welke (combinatie van) doelorientatie(s) het meest gunstig is voor motivatie.

Tot slot kunnen langetermijndoelen een rol spelen bij motivatie. De future time perspective theory stelt dat leerlingen gemotiveerder zijn voor hun huidige (school)taken als ze geloven dat deze taken bijdragen aan hun langetermijndoelen, zoals het volgen van een studie of het starten van een carrière (Wigfield et al., 2007; Nelis en van Sark, 2014). Verder is het verbinden van het nut van huidige taken voor toekomstige doelen in verband gebracht met het effectief gebruiken van leerstrategieën, betere schoolresultaten en doorzettingsvermogen (Phalet, Andriessen & Lens, 2004; Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004). Het stellen van korte- en langetermijndoelen kunnen dus bijdragen aan het stimuleren van motivatie.

De verschillende constructen en theorieën delen de nadruk op het zelfbeeld en het vertrouwen in eigen kunnen en minder op daadwerkelijk behaalde prestaties. Als je jezelf als competent ziet, controle ervaart, verwacht dat je goed zal presteren, gestelde doelen zult halen en een ondersteunende sociale kring hebt, behaal je betere resultaten en voel je je gemotiveerd.

Ook wordt duidelijk dat het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie complex is. Hoewel intrinsieke motivatie en een mastery-doelorientatie verbonden zijn aan veel gunstige uitkomsten, geldt dit ook voor het stellen van doelen, dat vaak voortkomt uit een extrinsieke motivatie en een performance-doelorientatie. Extrinsieke motivatie is dus geen 'verkeerde' vorm van motivatie, al worden bijvoorbeeld wel meer effecten op motivatie gevonden bij extrinsieke vormen van motivatie met hogere mate van internalisering. Ondanks, of misschien wel dankzij de verscheidenheid aan motivatieconstructen, blijft het moeilijk om de gehele complexiteit achter het concept te vatten.

Motivatie op school

Op school komen leerlingen met uiteenlopende leerstijlen, voorkeuren, achtergronden, en interesses samen. Dit maakt het lastig om alle leerlingen gelijktijdig te motiveren gezien de vele verschillende behoeften op school.

Zo zijn er vaak grote klassen waardoor het moeilijk is om alle leerlingen voldoende individuele uitdaging en aandacht te bieden terwijl een gepaste mate van uitdaging juist belangrijk is voor motivatie (Nelis & van Sark, 2014). Ook wordt er op veel scholen nadruk gelegd op cijfers en prestaties als externe motivatoren. Covington (2000) noemt dit lesklimaat een ability game.

Hierbinnen worden hoge cijfers gezien als teken van competentie en ontstaat een strijd om het halen van het beste cijfer. Cijfers zijn extrinsieke beloningen en sturen aan op het stellen van performance goals (Wigfield et al., 2007). Vooral voor faalangstige leerlingen heeft dit negatieve effecten op motivatie omdat het halen van lage cijfers wordt gezien als samenhangend met een gebrek aan competentie (Covington, 2000). Hiertegenover staat een zogenaamd equity game waarbij motivatie en de mastery-leerstijl centraal staan (Covington, 2000). Hierbij is het belangrijk dat leerlingen hun eigen doelen stellen en taken kiezen en ligt de nadruk op inzet in plaats van op prestaties. Teel, Covington en De Bruin-Parecki (1994) lieten leerlingen bijvoorbeeld zelf hun prestatiedoelen stellen, waarbij hun resultaten onafhankelijk waren van die van anderen. Verder mochten zij zelf een vorm uitkiezen om het geleerde in uit te drukken.

Lesvormen zoals deze kunnen bijdragen aan een toename van interesse in de stof, een hoger gevoel van controle, beter gebruik van zelfregulatie en het durven maken van fouten (Covington, 2000). Deci et al. (1981) schrijven bijvoorbeeld dat leerlingen die stof aangeboden kregen op een manier die ruimte liet voor autonomie twee maanden na het ingaan van de interventie meer intrinsieke motivatie en zelfvertrouwen toonden en een hoger gevoel van competentie hadden dan leerlingen die reguliere lessen volgden. Meece, Anderman en Anderman (2006) noemen dat leerlingen gevoelig zijn voor het lesklimaat en de doelen die daarbinnen gelden. Als het voor leerlingen duidelijk is dat je best doen en de stof eigen maken centraal staat, zullen leerlingen eerder mastery-doelen stellen (Meece, Anderman en Anderman, 2006) en minder vaak ontwijkende (avoid) strategieën gebruiken (Turner, 2002). Hiervoor is het belangrijk dat de inzet van leerlingen wordt benoemd en beloond en beheersing van de stof aangemoedigd wordt. Hoewel een lesklimaat waar de motivatie, inzet en autonomie van leerlingen centraal staat gunstige uitkomsten heeft, wordt het nog niet vaak toegepast in de praktijk omdat het creëren van een equity game in veel gevallen grote veranderingen vraagt van scholen (Covington, 2000).

Naast de uitdaging om een stimulerende lesomgeving aan te bieden zijn er andere aspecten die het moeilijk maken om leerlingen te motiveren. Over het algemeen daalt academische motivatie met leeftijd bij kinderen die onder de leerplicht vallen (Lai, 2011; Wigfield et al., 2007), al wordt motivatie ook complexer naarmate kinderen zich ontwikkelen. Motivatie wordt steeds sterker

afhankelijk van persoonlijke interesses terwijl jongere kinderen vaak nog alles interessant vinden. Guay, Chantal, Ratelle en Marsh (2010) hebben deze complexiteit in kaart proberen te brengen. Er bleken grote verschillen in de soort motivatie die een leerling ervaart tussen schoolvakken en de ervaren mate van controle over het leerproces.

Tijdens de middelbare school neemt motivatie af door nieuwe interesses, moeilijkere leerstof en omdat lesvormen en leerkrachten motivatie kunnen ondermijnen (OECD 2013, in: Nelis & van Sark, 2014). Er wordt bijvoorbeeld door leerkrachten in het voortgezet onderwijs niet altijd voldoende rekening gehouden met de behoefte van leerlingen aan een balans tussen structuur en autonomie in lessen (Van Loon, 2013). Ook leggen docenten in hogere klassen minder nadruk op mastery-doelen (Meece, Anderman en Anderman, 2006), neemt het zelfvertrouwen van leerlingen met de tijd af en voelen leerlingen zich geleidelijk minder competent (Grolnick et al., 2007). Tot slot is bekend dat leerlingen over het verloop van hun schoolcarrière steeds minder waarde hechten aan schooltaken en minder controle ervaren over gebeurtenissen in hun leven waardoor het gevoel van autonomie vermindert (Wigfield et al; 2007). Kortom, er zijn veel factoren die kunnen bijdragen aan verminderde motivatie onder leerlingen.

Dit geldt wellicht nog sterker voor kwetsbare leerlingen met bijvoorbeeld een migratieachtergrond en/of ouders met een lage sociaal-economische status. Deze groepen leerlingen hebben een hoger risico op lagere schoolresultaten en motivatieproblemen (Mahoney, Lord & Carryl, 2005). Onderzoek laat zien dat de manier waarop onderwijs wordt gegeven niet altijd aansluit bij deze groepen (Phalet, Andriessen & Lens, 2004; McInerney et al., 1997). De individualistische en competitieve ability game-lesvorm hangt bijvoorbeeld vaak niet samen met waarden van leerlingen uit minderheidsgroepen als gemeenschapszin (Covington, 2000). Voor deze leerlingen is het geschikter om te werken in samenwerkingsverbanden en om inzet centraal te stellen in plaats van prestaties. Opvallend is dat leerlingen met een migratieachtergrond vaak een hoge motivatie hebben en langetermijndoelen stellen (Phalet, Andriessen & Lens, 2004). Toch leidt dit vaak niet tot betere schoolprestaties omdat dit ook een groep is vaak te maken krijgt met problemen als discriminatie en lesvormen die niet aansluiten (Phalet, Andriessen & Lens, 2004). Voor kwetsbare leerlingen is motivatieverlies mogelijk dus een nog groter probleem.

Stichting IMC Weekendschool

Stichting IMC Weekendschool biedt aanvullend, motivatiegericht onderwijs aan jongeren van tien tot veertien jaar uit de armste wijken van Nederland.

De 'Weekendschool-methode' kan wetenschappelijk onderbouwd worden aan de hand van het CASEL-framework voor sociaal en emotioneel leren (SEL; van Heusden en van Driel, 2021). Op basis van de nieuwste wetenschappelijke inzichten worden steeds innovaties doorgevoerd. Juist bij kwetsbare jongeren kan SEL-onderwijs bijdragen aan het vergroten van de weerbaarheid en het verbeteren van academische resultaten (Reyes, Elias, Parker & Rosenblatt, 2013). Verder is onderwijs waarin de eigen interesses centraal staan passend bij deze leeftijdsfase. Kinderen van tien tot veertien jaar zijn namelijk bezig met identiteitsontwikkeling waardoor ze nieuwsgierig zijn en graag hun eigen leerinteresses volgen (Nagaoka, Farrington, Ehrlich, Heath et al., 2015); iets wat niet altijd optimaal wordt gefaciliteerd in een regulier curriculum. Het is dan ook het doel om de motivatie en het enthousiasme van leerlingen op 10-jarige leeftijd vast te houden en te versterken gedurende het gehele curriculum.

In het oudste programma van Stichting IMC Weekendschool, de weekendscholen, krijgen jongeren gedurende drie jaar elke zondag buitenschools les van bevoegde vakexperts (vrijwilligers) die hen kennis laten maken met hun vakgebied. Het driejarig curriculum omvat onder andere: Journalistiek, Recht, Filosofie, Poëzie, Geneeskunde, Techniek, Ondernemen, Film, Sterrenkunde, Politiek en Beeldende Kunst. De nadruk ligt op meedoen en ervaren (i.p.v. 'leren over'). De weekendscholen (en de overige programma's van de stichting) zijn voor jongeren van alle schoolniveaus.

Stichting IMC Weekendschool stelt zich ten doel jongeren uit te rusten om zelfstandig en gemotiveerd een plek in te nemen in de samenleving. Daartoe stelt ze jongeren in staat zichzelf en de samenleving te leren kennen (hun interesses, hun kwaliteiten). Door zich meerjarig (duurzaam) in te leven en mee te werken in de werelden van professionals, ontwikkelen weekendschool jongeren spelenderwijs hun maatschappijkennis, zelfkennis, en vaardigheden, plus het lef om hun interesses te volgen.

Deze onderwijsmethode voedt de natuurlijke motivatie van jongeren en moedigt hen aan de wereld met een open, nieuwsgierige houding tegemoet te treden. Doordat de gastdocenten met de kinderen delen wat hen bezig houdt, ervaren de jongeren de lessen niet als 'moeten,' maar als introducties in de maatschappij en als bevrediging van hun nieuwsgierigheid. De lessen hebben niet alleen effect op de jongeren; ook de gastdocenten ervaren de ontmoetingen als waardevol. Beide groepen werken samen op een manier die in het dagelijks leven zelden voorkomt, en leren van elkaar.

Doelstellingen

De centrale doelstelling van Stichting IMC Weekendschool is jongeren erop voor te bereiden zelfstandig en gemotiveerd hun plaats te vinden in de samenleving. Hiertoe wordt concreet gewerkt aan drie doelstellingen:

1. De maatschappij leren kennen: toekomstperspectieven verbreden;
2. Zichzelf leren kennen: experimenteren met interesses, levensvaardigheden ontwikkelen (samenwerken, discussiëren, presenteren, conflicthantering, enzovoort);
3. Zichzelf plaatsen in de samenleving: experimenteren met sociale rollen, lef ontwikkelen om met professionals om te gaan en de eigen interesses te volgen, verdieping in morele vraagstukken, in de context van diverse beroepspraktijken.

Aanvullend onderwijs

Stichting IMC Weekendschool verrijkt het reguliere onderwijs, dat voornamelijk diplomagericht is. In het reguliere onderwijs worden kennis en vaardigheden gemeten aan de hand van toetsen. Uiteindelijk leidt dit systeem naar een diploma dat een bepaalde mate van kennis en kunde aantoonde, deuren opent en mogelijkheden biedt voor werk of een vervolgopleiding. Maar regulier onderwijs bereidt jongeren (nog) slechts spaarzaam voor op hun leven na het diploma. Om dat leven goed aan te gaan, moeten jongeren ertoe uitgerust zijn gemotiveerde keuzes te maken. De basis daartoe ontstaat slechts gedeeltelijk door het volgen van schoolvakken. Essentieel zijn het opdoen van ervaringen in de maatschappij, experimenteren met voorkeuren, ontwikkelen van levensvaardigheden en het lef om op kansen af te stappen. Stichting IMC Weekendschool richt zich met binnenschoolse (IMC Basis) en buitenschoolse programma's (IMC Weekendschool, IMC on Tour) op het leggen van deze basis.

Weekendschoollessen

Volgens deze onderwijsmethode kruipen de leerlingen tijdens de lessen in de huid van bijvoorbeeld advocaten, journalisten, kunstenaars, ingenieurs en ondernemers. Om de inleving te bevorderen, worden attributen uit de 'echte' wereld gebruikt, zoals toga's, operatiekleding, microscopen en sterrenkijkers. Excursies maken onderdeel uit van alle vakken, bijvoorbeeld naar de rechtbank, sterrenwacht, boerderij, brandweerkazerne en televisiestudio. De nadruk ligt steeds op zelf doen en ervaren. In de lessen wordt spelenderwijs vakkennis geleerd, en daarnaast vaardigheden en waarden. Hoewel er in de lessen geen expliciete nadruk ligt op taalontwikkeling dragen de weekendschoollessen bij aan taalontwikkeling, alleen al doordat elke gastdocent zijn of haar eigen jargon meeneemt. Nieuwe woorden worden

uitgelegd en herhaald, waardoor taal context en duiding krijgt. Ook spreken de gastdocenten bijvoorbeeld met de jongeren over hun beroepsethiek en ervaren de jongeren wekelijks weer dat werk iets is waaraan men veel plezier en bevrediging kan ontleen. De leerlingen volgen in de verschillende meerjarige programma's ongeveer vijftien weekendschoolvakken, die elk doorgaans vier lesdagen beslaan. In een lessenreeks wordt altijd naar een eindproduct toegewerkt zoals een voorstelling, krant, maquette, presentatie of toernooi. Daarnaast zijn er speciale zondagen zoals de sportdag en klassendagen. Het curriculum wordt volgens vaste leidraden samengesteld. Binnen het basisprogramma is echter ook nadrukkelijk ruimte voor de interesses van de groep.

Motivatie in aanvullende, verrijkende leerprogramma's

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat gestructureerde, verrijkende leercontexten, zoals after-school programs, out-of-school programs, extracurriculars en in-school programs motivatie kunnen bevorderen. Hoewel niet alle programma's het bevorderen van motivatie expliciet als doel stellen, zijn er vaak doelstellingen zoals het verhogen van zelfvertrouwen die impliciet verband houden met motivatie. Hee Im, Hughes, Cao en Kwok (2016) beschrijven extracurriculars bijvoorbeeld als een sociale omgeving waar meer dan op school wordt aangestuurd op het nemen van initiatief, het aangaan van uitdagingen, samenwerken en het ontwikkelen van een eigen identiteit.

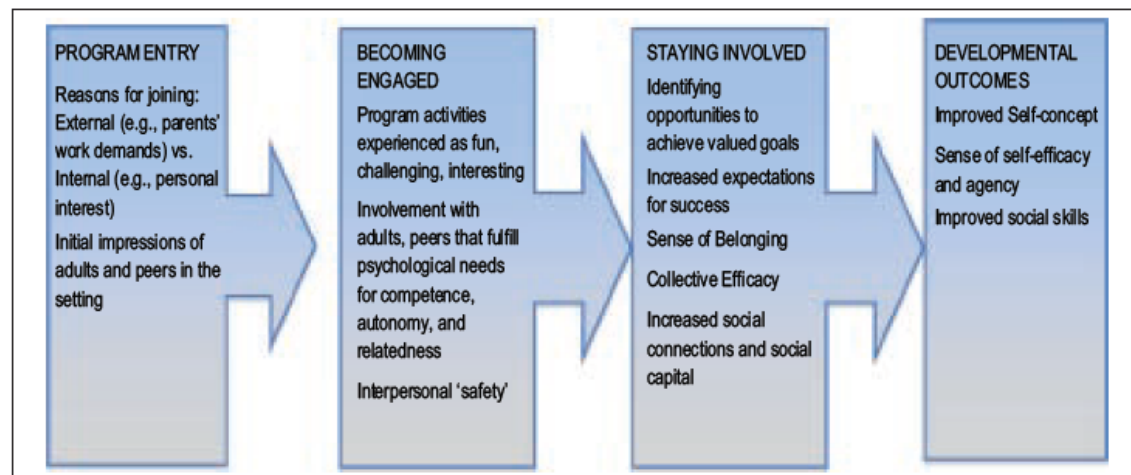
Uit hun onderzoek blijkt dat deelname aan buitenschoolse activiteiten verbonden kan worden aan een positief beeld over het eigen kunnen, het ontstaan van betrokkenheid en betere schoolresultaten (Hee Im et al., 2016). Ook Parishak (2012) benoemt dat buitenschoolse gestructureerde activiteiten kunnen bijdragen aan een gevoel van competentie. Yildirim (2020) kijkt naar een andere vorm van leren buiten school, de out of school learning environments. In deze omgevingen kunnen leerlingen op een actieve manier leren en de lesstof koppelen aan de praktijk. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen die deelnamen aan uitstapjes naar bijvoorbeeld dierentuinen of musea gekoppeld aan schoolcurricula hoger scoren op motivatie en betere schoolresultaten haalden dan leerlingen die enkel het normale curriculum volgden (Yilidirim, 2020). Denault en Guay (2017) concludeerden dat het waarschijnlijk is dat de motivatie die ontstaat bij extracurriculars wordt vastgehouden in de reguliere lestijd aangezien het vergelijkbare leercontexten zijn. Mahoney, Lord en Carryl (2005) rapporteren bijvoorbeeld dat kinderen die meer tijd doorbrachten in after-school programs betere leesscores hadden en door docenten werden gezien als leerlingen met hoge succesverwachtingen. Met name voor kwetsbare leerlingen kan dit belangrijk

zijn aangezien zij minder vaak toegang hebben tot positieve leercontexten (Denault & Guay, 2017). Programma's buiten school tonen dan ook meest duidelijke effecten onder kwetsbare groepen (Hee Im et al., 2016; Mahoney, Lord & Carryl, 2005).

Hoewel uit veel onderzoeken een verband blijkt tussen deelname aan buitenschoolse leerprogramma's en het bevorderen van motivatie en/of schoolresultaten zijn er ook onderzoeken zoals Niehaus, Moritz Rudasill en Adelson (2012) en Parishak (2012) waarbij minder effecten worden gevonden. Mahoney, Lord en Carryl (2005) wijten deze verschillende resultaten aan de grote verscheidenheid aan inhoud en kwaliteit van programma's. Kwalitatieve programma's zijn gestructureerd, goed begeleid, gericht op het ontwikkelen van vaardigheden en bieden aansprekende activiteiten en een veilig lesklimaat. Programma's met deze aspecten blijken effectiever (Mahoney, Parenthe en Lord 2007; Greene, Lee, Constance & Hynes, 2013). Ook de Weekendschool voldoet aan deze criteria die binnen de SEL-literatuur bekend staan als SAFE-criteria (van Heusden & van Driel, 2021). Verder verschillen effecten ook per onderzoekspopulatie. Zo worden er vaker en meer effecten gevonden bij kwetsbare leerlingen (Mahoney, Lord en Carryl, 2005). Ook noemen zij dat er in dit type onderzoek veel verschillende meet- en verwerkmethoden worden gebruikt waardoor resultaten moeilijk onderling te vergelijken zijn.

Een andere mogelijke verklaring voor de uiteenlopende onderzoeksresultaten is dat er gekeken wordt naar een direct verband tussen deelname en verwachte uitkomsten, terwijl dit verband waarschijnlijk complexer is. Verschillende studies (Mahoney, Lord en Carryl, 2005; Schernoff, 2010; Dawes & Larson, 2011) duiden op een indirect verband is waarbij betrokkenheid (engagement) bij kwalitatief goede programma's motivatie bevordert. Betrokkenheid (engagement) wordt gekenmerkt door een actieve, aandachtige deelname waaruit plezierbeleving en interesse blijkt (Mahoney, Parenthe & Lord, 2007). Mahoney, Lord en Carryl (2005) vonden alleen een verbetering in motivatie bij leerlingen in after-school programs als zij geëngageerd waren met het programma. Dawes en Larson (2011) beschrijven dat betrokkenheid kan ontstaan als deelnemers zich verbonden voelen met het doel van het programma, de deelnemers zich competent voelen en/of als ze inzien dat de activiteiten van het programma kunnen bijdragen aan hun langetermijndoelen. Om dit gevoel van betrokkenheid te stimuleren, is het dus belangrijk om leerlingen te betrekken bij een programma, zich deel te laten voelen van de groep en ze te begeleiden bij het vinden van interesses en doelen. Dawes en Larson (2011) vergelijken het ontstaan van betrokkenheid met het proces van internalisering. Ook Kuperminc, Smith en Henrich (2013) benoemen dat gewenste uitkomsten van programma's tot stand kunnen komen als leerlingen plezier beleven en er in

de basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) wordt voorzien. Door het actief blijven deelnemen aan programma's ontstaat het gevoel deel te zijn van een groter geheel, samen iets te kunnen bereiken en zijn leerlingen in staat om doelen en succesverwachtingen te stellen (Figuur 2). Dit proces draagt uiteindelijk bij aan het verbeteren sociale vaardigheden en van motivationele concepten als self-concept, self-efficacy en agency.



Figuur 2: Proces waarbij motivationele concepten ontwikkeld worden door middel van betrokkenheid (Kuperminc, Smith en Henrich, 2013, p. 7).

Weekendschool en motivatie

Bij de onderwijsmethode van stichting IMC Weekendschool wordt gebruik gemaakt van de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) als achtergrond voor het pedagogisch handelen omdat deze naadloos aansluit bij het motivatiegericht onderwijs. De theorie komt zowel terug in een training over onze pedagogische visie als in een externe training over pedagogisch tact. Hierbij maakt Stichting IMC Weekendschool gebruik van de autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl (Kusurkar et al., 2011; Reeve, 2016). Om gevoelens van autonomie te versterken, worden er gedurende het curriculum in toenemende mate keuzes aangeboden. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld masterclasses kiezen. Ook wordt het perspectief van de leerlingen serieus genomen, wordt initiatiefname aangemoedigd, worden er duidelijke redenen gegeven voor genomen besluiten en wordt er specifieke en informatieve feedback gegeven.

Gevoelens van competentie worden gestimuleerd door nadruk te leggen op de inzet van leerlingen, een groeimindset te stimuleren en leerlingen successen te laten ervaren. Hierbij wordt er rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Om verwantschap en betrokkenheid te bevorderen, worden leerlingen positief benaderd en aangemoedigd en

worden leerlingen gestimuleerd om onderling een band op te bouwen. Ook worden er reflectielessen gegeven, ontwikkelgesprekken gehouden en is er een leerlingvolgsysteem ontwikkeld om de betrokkenheid en zelfreflectie van leerlingen te bevorderen en tevens aan te sturen op het stellen van langetermijndoelen.

De onderwijsmethode van Stichting IMC Weekendschool bevat verschillende van de kenmerken waarvan aangetoond is dat ze kunnen bijdragen aan motivatie. De gastlessen dragen bij aan de oriëntatie op allerlei beroepen waardoor niet alleen het perspectief op het werkveld verbreed wordt maar ook aanleiding wordt gegeven tot het stellen van langetermijndoelen. Zo noemen Weekendschoolalumni dat leerlingen door de gastlessen zichzelf het doel stelden om advocaat of brandweerman te worden (De Volkskrant, 2020).

Meijers, Kuijpers en Gundy (2013) onderzochten het verband tussen career identity (het streven naar- en identificeren met een bepaald beroep) en motivatie onder Nederlandse MBO'ers. Het bleek dat het aangaan van dialogen met werkenden de career identity kan versterken die weer kan bijdragen aan studiemotivatie. Bij traditionele benaderingen zoals loopbaanbegeleidingstrajecten werd dit effect niet gevonden. De auteurs vermoedden dat dialogen zo effectief waren omdat dit een interactieve vorm van oriëntatie is waarbij jongeren vrij zijn om werkenden te bevragen en te leren over hun ervaringen. Ook Phalet, Andriessen en Lens (2004) geven aan dat een langetermijndoel zoals het voornemen om een studie of carrière te starten bijdraagt aan de huidige motivatie en Mcinerney et al. (1997) schrijven dat leerlingen die het nut zien van school voor hun eigen doelen betere resultaten halen. Het gaat er niet om dat exact deze doelen behaald worden, maar om het vooruitzicht dat een doel bereikt zou kunnen worden dat bijdraagt aan motivatie (Nelis en van Sark, 2014).

Naast de gastlessen zijn er ook veel uitjes waarbij leerlingen zelf ervaren hoe het is om een bepaald beroep uit te oefenen en de sfeer kunnen proeven. Dit is een vorm van actief leren buiten de gebruikelijke (weekend)schoolomgeving en is gelinkt aan motivatie en betere schoolresultaten (Yildirim, 2020). Ook blijkt uit onderzoek dat opdrachten en activiteiten die aansluiten bij de 'echte wereld' stimulerend zijn voor jongeren (Nelis en van Sark, 2014). Zo maken de weekendschoolleerlingen uitstapjes naar de rechtbank of het ziekenhuis om beroepen zelf uit te proberen. Tot slot is het aanbieden van verschillende onderwerpen op verschillende interactieve manieren belangrijk. Motivatie ligt namelijk hoog bij een nieuw onderwerp of nieuwe benadering (Nelis & van Sark, 2014). Stichting IMC Weekendschool doet dit door gemiddeld iedere vier weken een nieuw onderwerp aan te bieden.

De benadering vanuit deze onderwijsmethode lijkt op de equity-game lesvorm (Covington, 2000) en is passend om motivatie te bevorderen. Zoals Meece, Anderman en Anderman (2006) schrijven zijn leerlingen gevoelig voor het lesklimaat en beïnvloedt hun perceptie hiervan hun motivatie. Als leerlingen het idee hebben dat hun perspectief belangrijk is en dat hen autonomie geboden wordt, krijgen leerlingen het idee dat school belangrijk is en bij kan dragen aan hun doelen: "The more students felt that their leader provided them with choices in the activity, encouraged them to ask questions, and listened to what they would like to do, the more they perceived that school could help them achieve their personal goals." (Denault en Guay, 2017, p. 17).

De nadruk bij de weekendschoolmethode ligt dan ook bij de inzet van leerlingen, niet hun resultaten (mastery goals) ook wordt iedereen zoveel mogelijk betrokken en wordt vragen stellen aangemoedigd (nadruk op approach-benadering). Wat hier ook aan bijdraagt, is dat positieve aspecten en eigenschappen worden benadrukt waardoor het gevoel van competentie en zelfeffectiviteit versterkt kan worden. Zo wordt er vooral benoemd wat er wel goed gaat, beschrijven oud-leerlingen in de Volkskrant (13 december 2020): "Wij hebben de ruimte gekregen ons naast de basisschool te ontwikkelen, zonder oordeel, zonder toetsen. Wij, en onze ouders, kregen daar altijd te horen waar we goed in zijn. De nadruk lag altijd op wat we wél konden, niet op wat we níet konden. Daardoor staan wij nu waar we staan en hebben we in de samenleving een plek gevonden."

Hoewel er wordt gewerkt aan eindproducten, worden hier geen cijfers voor gegeven en zijn er vele manieren waarop leerlingen het geleerde kunnen presenteren, bijvoorbeeld een gedicht of een debat. Hierdoor ligt de nadruk op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen in plaats van op cijfers. Kortom, deze onderwijsmethode probeert door het aanbieden van een stimulerende lesomgeving en -inhoud zelfvertrouwen en motivatie te bevorderen en leerlingen een breder toekomstperspectief te laten ontwikkelen.

Conclusie

Mensen worden gemotiveerd om verschillende redenen en op verschillende manieren. De verscheidenheid aan motivatietheorieën laat zien dat motivatie een complex concept is waar veel verschillende termen aan verwant zijn. Wat de termen overeen hebben, is dat ze laten zien dat naast daadwerkelijk behaalde resultaten en gestelde doelen perceptie een belangrijke rol speelt bij motivatie. Binnen de schoolomgeving komt de complexiteit van motivatie duidelijk naar voren. Op school is motivatie belangrijk voor het welbevinden en presteren van leerlingen maar moeilijk om aan te moedigen. Het is bovendien vastgesteld dat de motivatie van leerlingen voor school daalt en verandert met leeftijd. Wel zijn leerlingen gevoelig voor het lesklimaat in de

klas en kan motivatie bevorderd worden door hier aanpassingen in aan te brengen. Toch ligt in veel scholen de nadruk op lesvormen die niet aansluiten bij de basisbehoeften voor motivatie. Met name kwetsbare leerlingen kunnen hier last van ondervinden. Buitenschoolse, en ook binnenschoolse (IMC Basis), leerprogramma's bieden mogelijkheden voor met name kwetsbare leerlingen om motivatie te ontwikkelen. Uit onderzoek blijkt dat deze leerprogramma's een positief effect kunnen hebben op motivationele concepten en dat die motivatie mogelijk ook in reguliere lestijd vastgehouden kan worden. Het is aannemelijk dat deze programma's de motivatie van leerlingen kunnen verbeteren door betrokkenheid te creëren en in de basisbehoeften voor motivatie te voorzien. De onderwijs methode van Stichting IMC Weekendschool draagt bij aan de ontwikkeling van motivatie door middel van de inhoud van de lessen (gastlessen en actief leren in de 'echte' wereld) en de manier waarop de Weekendschool leerlingen stimuleert om doelen te stellen, zich competent te voelen en toekomstperspectief te bieden.

Literatuur

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), p. 122-147.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement. *Annual Review of Psychology*. 51, 171-200.
- Curriël, C., Lepelblad, C., Abou, F., Tevreden, V., Soebdhan, V., Reymond, S. Et al. (13 december, 2020). Doe mee aan de verrijking van ons onderwijs voor iedereen. *De Volkskrant*.
<https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/doe-mee-aan-de-verrijking-van-ons-onderwijs-voor-iedereen~b36de298/>
- Dawes, N. P. & Larson, R. (2011). How Youth Get Engaged: Grounded-Theory Research on Motivational Development in Youth Programs. *Developmental Psychology*, 47(1), p. 259-269.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Koestner, R. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6). 627-668.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, p. 642–650.
- Denault, A. & Guay, F. (2017). Motivation Towards Extracurricular Activities and Motivation at School: A Test of the Generalisation Effect Hypothesis. *Journal of Adolescence*. 54, p. 94-103.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, p. 109-132.

- Gredler, M.E., Broussard, S.C. & Garrison, M.E.B. (2004) The Relationship between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary School Aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33, 106-120.
- Greene, K. M., Lee, B., Constance, N. & Hynes, K. (2013). Examining Youth and Program Predictors of Engagement in Out-of-School Time Programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, p. 1557- 1572.f
- Grolnick, W. S., Farkas, M. S., Sohmer, R., Michaels, S. & Valsiner, J. (2007). Facilitating Motivation in Young Adolescents: Effects of an After-School Programme. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, p. 332-344.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. & Marsh, H. (2010). Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 80. p. 711-735.
- Hee Im, M., Hughes, J. N., Cao Q. & Kwok, O. (2016). Effects of Extracurricular Participation During Middle School on Academic Motivation and Achievement at Grade 9. *American Educational Research Journal*, 53(5), p. 1343-1375.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2). p. 151-179.
- Huitt, W. (2011). Motivation to Learn: An Overview. *Educational Psychology Interactive*. Verkregen via:
<http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>
- Kuperminc, G. P., Smith, E. P. & Henrich, C. C. (2013). Introduction to the Special Issue on "Social and Motivational Processes in After-School Settings : Bridging Gaps Between Theory, Research, and Practice". *Journal of Early Adolescence*, 33(1), p. 5-16.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G. & Ten Cate, J. (2011). Twelve Tips to Stimulate Intrinsic Motivation in Students Through Autonomy-Supportive Classroom Teaching Derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33(12), p. 978-982. doi:10.3109/0142159X.2011.599896
- Lai, R. E. (2011). Motivation: A Literature Review. *Pearson Research Reports*.
- Mahoney, J. L., Lord, H. & Carryl, E. (2005). An Ecological Analysis of After-School Program Participation and the Development of Academic Performance and Motivational Attributes for Disadvantaged Children. *Child Development* 76(4), p. 811-825.
- Mahoney, J. L., Parente, M. & Lord, H. (2007). After School Program Engagement: Links to Child Competence and Program Quality and Content. *The Elementary School Journal*, 107(4), p. 385-404.
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V. & Marsh, H. W. (1997). Cultural Perspectives on School Motivation: The Relevance and Application of Goal Theory. *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236.

- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57: 487-503.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Gundy, C. (2013). The Relationship Between Career Competencies, Career Identity, Motivation and Quality of Choice. *International Journal of Vocational Guidance*, 13, p. 47-66.
- Nelis, H. & van Sark, Y. (2014). *Motivatatie Binnenstebuiten*. Kosmos Uitgeverij, Utrecht/Antwerpen.
- Niehaus K., Moritz Rudasill K. & Adelson, J. L. (2012). Self-efficacy, Intrinsic Motivation and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), p. 118-136.
- Parikshak, S. (2012). The Impact of After-School Programs: Motivation for Success in Low-Income Youth. (PhD-dissertatie). University of Kansas
- Phalet, K., Andriessen, I. & Lens, W. (2004). How Future Goals Enhance Motivation and Learning in Multicultural Classrooms. *Educational Psychology Review*, 16 (1), p. 59-89.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), p. 667-668.
- Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), p. 33-40.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory*. Ed. L. C. Liu, J. S. C. Wang & R. M. Ryan. pp. 129-152. DOI:[10.1007/978-981-287-630-0](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being, *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schnoff, D. J. (2010). Engagement in After-School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3-4), p. 325-337.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), p. 121-139.
- Teel, K. M., Covington, M. V. & De Bruin-Parecki, A. (1994). Promoting and sustaining a shift in motivation among low-achieving African-American middle school students. *International Journal of Education*, 8, p. 138-151.
- Turner J.C., Midgley C., Meyer D.K., Gheen M., Anderman E., Kang, Y. & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, p. 88-106.

- Van Heusden, M. A. & van Driel, K. (2021). Stichting IMC Weekendschool: een bewezen praktijk. IMC Weekendschool, februari 2021.
- Van Loon, A. (2013). Motivated Learning: Balancing between Autonomy and Structure. (PhD-dissertatie). Open Universiteit.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37, p. 1-27.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, J. W. & Schiefele, U. (2007). Development of Achievement Motivation. In: *Child and Adolescent Development*. Eds. W. Damon & R. Lerner. John Wiley and Sons, 2008, p. 406-434.
- Yildirim, H. I. (2020). The Effect of Using Out of School Learning Environments in Science Teaching on Motivation for Learning Science. *Participatory Educational Research*, 7 (1), p. 143-161.

