

Taakmotivatie beïnvloeden in onderwijs:

Inzichten uit de sportwetenschap vertaald naar het onderwijs.

In onderwijs is veel aandacht voor motivatie en motivatietheorieën (Brabander & Martens, 2014). De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan is de bekendste. Deze identificeert drie behoeftes die intrinsieke motivatie bevorderen. Een andere is de flow-theorie van Csikszentmihalyi, die beschrijft hoe iemand zichzelf soms helemaal in een taak kunt verliezen, maar waarschuwt voor verveling of stress wanneer een taak te gemakkelijk of moeilijk is. Persoonlijk vind ik de sociale leertheorie (self-efficacy) van Bandura bruikbaar voor het onderwijs; je kunt nu eenmaal niet altijd uitgaan van intrinsieke motivatie en niet alle leerlingen raken in een flow. Al deze modellen beschrijven kwaliteit van motivatie. Een model dat ik nog niet eerder kende, is het Psychobiological Model of Endurance Performance. Dit model komt uit de sportwetenschap¹, en probeert zelfregulatie bij langdurige fysieke prestaties te verklaren door te kijken naar de wijze waarop het inschatten van de taak de inspanning en de keuzes van atleten beïnvloedt (Pageaux, 2014). Deze inzichten kunnen ook relevant zijn voor het begrijpen van de wijze waarop cognitieve belasting de taakmotivatie van leerlingen beïnvloedt.

Het model beschrijft vijf factoren die keuzes, zelfregulatie, inspanning en taakmotivatie beïnvloeden:

1. Ervaren belasting
2. Potentiële motivatie
3. Besef van de gehele taak
4. Besef van de resterende taak
5. Eerdere ervaring of herinneringen van de ervaren belasting bij vergelijkbare taken

De ervaren belasting zou gedefinieerd kunnen worden als “het bewuste gevoel van hoe moeilijk, intensief en inspannend een taak is”, en is de belangrijkste factor voor de uitvoering (Pageaux, 2014). Dit model beschrijft dat de bewuste regulatie van inspanning voornamelijk wordt bepaald door de ervaren belasting. Veranderingen in de cognitieve belasting of mentale vermoeidheid zullen de prestaties verbeteren of verslechteren.

Potentiële motivatie verwijst naar de maximale inspanning die een individu bereid is om te leveren (Brehm & Self, 1989). Deze is hoger wanneer het individu de taak leuk of belangrijk vindt, maar ook wanneer je ziet dat de taak haalbaar is. Potentiële motivatie is de bovengrens en onderscheid zich van motivatie-intensiteit, die verwijst naar de inspanning die het individu daadwerkelijk levert. De inspanning ontstaat niet wat benodigd is voor de taak, zelfs als de potentiële motivatie hoger is (Wright, 2008; Figuur 1).

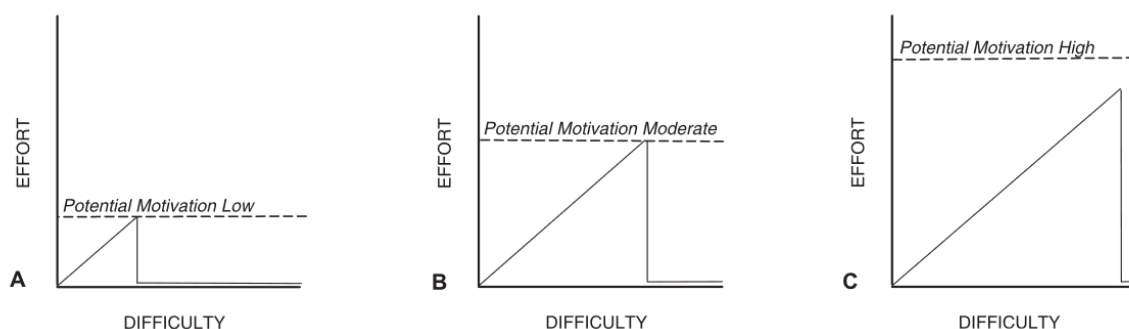


Figure 1 Effort as a function of challenge difficulty at low, moderate, and high levels of potential motivation.

¹ Een reden waarom deze theorie wellicht niet bekend is in het onderwijs en wel in de sportwetenschappen is dat er een valide schaal bestaat voor fysieke inspanning (Borg RPE) en dat er in de onderwijswetenschappen geen consensus is over het valide meten van cognitieve belasting.

Factor 3, 4 en 5 beïnvloeden de inspanning, wanneer iemand goed weet wat er verwacht wordt, weet hoever zij is en daarmee hoeveel ze nog moet doen. En of ze eerder succes ervaren heeft -of juist niet- bij een eerdere vergelijkbare inspanning.

Deze vijf factoren zijn te beïnvloeden, wat ze relevant maakt voor het onderwijs. Potentiële motivatie (factor 2) is hoger wanneer een taak betekenisvol is voor een leerling, of wanneer ze zien dat de andere klasgenoten zich inspannen en de taak succesvol afronden. De ervaren belasting (factor 1) wordt beïnvloed door de cognitieve belasting en de mentale vermoeidheid. De mentale vermoeidheid is bijvoorbeeld hoger wanneer iemand 's ochtend bijna een aanrijding had. Je kunt mentale vermoeidheid verlagen door bijvoorbeeld eerst 20 minuten niks te doen (niet scollen op je telefoon, dit is enorm mentaal vermoeiend). De cognitieve belasting kan aangepast worden door de taak meer of minder gewenste moeilijkheden te geven. Toch zullen leerlingen een zelfde taak verschillend ervaren; leerlingen die een concept of vaardigheid goed beheersen zullen minder cognitieve belasting ervaren dan medeleerlingen die dit nog minder goed beheersen (Merriënboer, Kirschner & Kester, 2003). Als dit laatste betekent dat een minder goede leerling minder taakmotivatie heeft, en zich minder inspant, zorgt dit voor een negatieve spiraal. Verminder dan gepast de gewenste moeilijkheden, zodat de ervaren belasting lager is, en deze taak bijdraagt aan een positieve leerervaring (toekomstig factor 5). Zo blijft de leerling oefenen, wordt beter, en ervaart minder belasting, en blijft daarmee gemotiveerd voor de taak.

Brabander, C. J. de, & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review, 11*, 27-44.

Brehm, J. W., & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual review of psychology, 40*(1), 109-131.

Merriënboer, J. J. G. van, Kirschner, P. A., & Kester, L. (2003). Taking the Load Off a Learner's Mind: Instructional Design for Complex Learning. *Educational Psychologist, 38*(1), 5-13.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_2

Pageaux, B. (2014). The psychobiological model of endurance performance: an effort-based decision-making theory to explain self-paced endurance performance. *Sports Medicine, 44*, 1319-1320.

Wright, R. A. (2008). Refining the prediction of effort: Brehm's distinction between potential motivation and motivation intensity. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(2), 682-701.