

PEDAGOGISCH KLIMAAT IN HET HBO? EEN VERKENNING



Auteur

Janneke Wubs,
De Haagse Hogeschool

Correspondentieadres

J.M.Wubs@hhs.nl

Lectoraat

Jeugd en Opvoeding

Lector

René Diekstra

Samenvatting

In het hoger onderwijs wordt het *pedagogisch klimaat* veronachtzaamd. Het concept wordt niet mee in beschouwing genomen bij onderwijsinnovatie en onderwijsonderzoek. Dit artikel definieert het concept voor het hbo en werkt het uit op basis van de Zelf-Determinatie Theorie van Ryan en Deci (2000). Zowel voor volwassen werknemers als voor jonge leerlingen geldt dat zij binnen een klimaat dat tegemoet komt aan hun psychologische basisbehoeften aan relatie, competentie en autonomie, beter presteren en een hogere mate van welbevinden ervaren. Belangrijke factor daarin is de stimulans van hun autonome motivatie. Verkennend onderzoek onder studenten en docenten van de Academie voor Sociale Professions wijst op toegevoegde waarde van het in beschouwing nemen van een *pedagogisch klimaat* bij het overwegen van maatregelen om studiesucces te verbeteren. Een heldere kijk op het *pedagogisch klimaat* kan het ondersteunen van de motivatie van studenten en zodoende het verbeteren van hun leren theoretisch en empirisch verankeren.

PEDAGOGISCH KLIMAAT IN HET HBO? EEN VERKENNING

Helpt het verplicht stellen van hoorcolleges de studierendementen verhogen? Is het geven van bonuspunten voor huiswerkopdrachten de moeite waard als je studenten aan het leren wilt krijgen? Zou je niet willen dat al je studenten intrinsiek gemotiveerd waren en valt dat uit te lokken? Dit artikel belicht een tot nu toe in hoger onderwijs verwaarloosd perspectief op zulke alledaagse vragen: je kunt pas beginnen ze te beantwoorden als je een helder zicht hebt op hoe motivatie werkt en wat een profijtelijk pedagogisch klimaat eraan kan bijdragen.

Krap een jaar geleden leidde inventarisatie van de resultaten van het Programma Studiesucces op De Haagse Hogeschool tot de conclusie dat er meer nodig is om studierendement te verhogen, dan een aantal op deficiënties van studenten gerichte interventies. Het drie jaar eerder gestarte programma had voor hogere rendementen moeten zorgen en de verschillen in studiesucces tussen groepen studenten (man-vrouw, autochtoon-allochtoon) moeten verkleinen. Dat dit niet lukte, weten de onderzoekers niet zozeer aan de aangewende interventies als zodanig, als wel aan de exclusieve gerichtheid ervan op de student. Integrale inbedding in opleidingen lijkt aangewezen (Bahi et al., 2012). Gelijktijdig uitgevoerd onderzoek naar factoren van studiesucces (Siebers, 2012) liet zien dat studenten aan De Haagse Hogeschool eigenlijk voorgesorteerd staan om hun studie glansrijk te halen. Studentkenmerken als motivatie, voorkennis en studiehouding zijn niet problematisch en de mening van de geïnterviewde studenten over de kwaliteit van onderwijs en docenten is niet negatief.

Siebers poneert als belangrijkste verklaringsmechanisme voor laag studietempo, lage cijfers en hoge uitval, een gebrek aan prikkel en uitdaging. Hij noemt docenten die te toegankelijk en te verzorgend zijn, een zesjescultuur die ontstaat in de interactie tussen studenten en niet erg veeleisende docenten, en druk van ouders die eerder recalcitrantie dan inzet oproept. Siebers' aanbevelingen op dit punt zijn nadrukkelijk opvoedkundig van aard. Hij pleit voor 'herstel van de noodzakelijke gezagsverhouding', en spreekt in dat kader van sancties voor studenten die verplichtingen niet nakomen en professionele distantie tussen docent en student. Al eerder werd binnen de muren van De Haagse geconcludeerd dat studenten in tekortschietend studiedrag in feite een vraag laten zien om 'nieuwe strengheid': ze willen 'houvast, overzicht en structuur' (Zijlstra, 2011).

Strengheid en distantie zijn niet direct waar, door Wolff en Severiens (2012) ondervraagde, ex-studenten om vroegen. Uitvallers die gestopt waren omdat de kwaliteit van de opleiding tegenviel, noemden weinig betrokken, weinig toegankelijke, en weinig bekwame docenten als probleem. Uitvallers die stopten omdat ze de opleiding te moeilijk vonden klaagden over

te weinig aandacht van docenten. De onderzoekers adviseren de hogeschool onder meer te investeren in meer en betere betrokkenheid van docenten.

In hun uiteenlopende aanwijzingen voor koerswijziging refereren de verschillende auteurs in feite aan de *context* van interventies en didactische werkwijzen: het *pedagogisch klimaat* binnen de hogeschool. Het succes van interventies is afhankelijk van de pedagogische context waarbinnen ze geïmplementeerd en gebruikt worden (Hattie, 2008; Sierens et al., 2006). Helderheid over die context en over criteria waar die aan moet voldoen is een voorwaarde voor en onderdeel van succesvolle implementatie (Fishman, 1999). Gebruik van het concept *pedagogisch klimaat* is binnen het hoger onderwijs en binnen onderzoek van hoger onderwijs geen usance, in tegenstelling tot in het primair en voortgezet onderwijs. De connotatie van het begrip – een hbo’er is toch geen op te voeden kind meer?! – maakt dit begrijpelijk, maar het is niet terecht, getuige om te beginnen de volgende definitie:

“Het *pedagogisch klimaat* verwijst naar de wijze waarop de intentie van medewerkers om gunstige voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van studenten, gestalte krijgt in de omgang tussen medewerkers en studenten en de inrichting van de omgeving waarin ze samen verkeren” (De Wit, 2002, p.19).

In het theoretisch raamwerk van waaruit in dit artikel het concept pedagogisch klimaat beschouwd wordt, staat het stimuleren van motivatie centraal. Hieronder wordt eerst dat raamwerk uiteengezet, daarna worden vanuit dat kader thema’s belicht uit gesprekken van studenten van de Academie voor Sociale Professies met medestudenten en docenten over pedagogisch klimaat. Tenslotte stelt de laatste paragraaf dat het de moeite waard is het pedagogisch klimaat in het hbo in beschouwing te nemen bij initiatieven om leren van studenten te verbeteren.

Theoretisch kader

Psychologische basisbehoeften

Auteurs over pedagogisch klimaat in het basisonderwijs baseren zich veelal op de uitgangspunten van Stevens (2005): aan de psychologische basisbehoeften van leerlingen, – de behoefte aan relatie, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie – , moet in de klas tegemoet worden gekomen wil de leerling kunnen leren en zich ontwikkelen.

Stevens’ drieslag is een aanpassing van een deel van de Zelf-Determinatie Theorie van Ryan en Deci (2000). Uit onderzoek op basis van die theorie blijkt dat het werk van mensen, of dat nu volwassen werknemers zijn of jonge leerlingen, wel vaart bij de vervulling van deze drie universele psychologische basisbehoeften. Dat zit hem vooral in hun motivatie: die wordt sterker en meer van binnenuit gedreven in een klimaat dat tegemoet komt aan deze behoeften (Deci & Ryan, 2008; Van den Broeck et al., 2009).

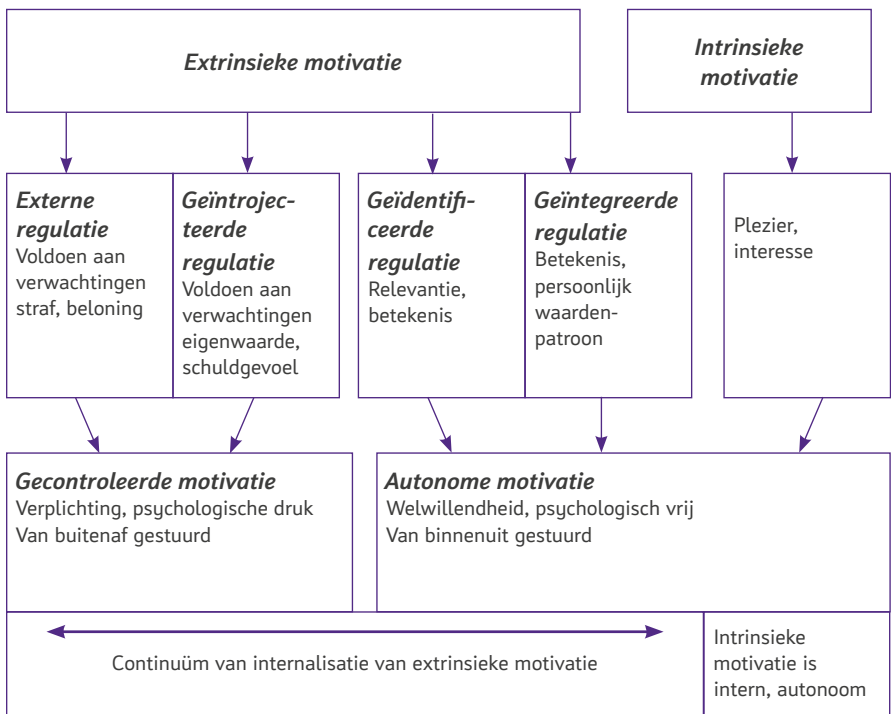
De behoefte aan *relatie*, ook wel behoefte aan verbondenheid genoemd, zegt dat mensen zich gezien, erkend en gewaardeerd willen weten en ook zorg, respect en waardering willen kunnen bieden. In ons onderzoek omschreven we dat als: *Ik hoor erbij*. Een student die zich gezien voelt door een docent en op zijn beurt deze waardeert en respecteert, zal eerder geneigd zijn

de waarden waar deze docent voor staat en de doelen die hij voor studenten stelt, over te nemen (Ryan & Deci, 2000). De behoefte aan *competentie* is de wil om de omgeving te kunnen exploreren, begrijpen en beheersen (Van den Broeck et al., 2009, p. 319). In ons onderzoek omschreven we dat als: *Ik kan dit, of ik kan het in ieder geval leren*. Wie zich competent voelt, gaat met meer zelfvertrouwen een uitdaging aan en zit beter in zijn vel (Van den Broeck et al. 2009). De behoefte aan *autonomie* behelst de wil om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan (Van den Broeck et al., 2009), door ons samengevat als: *Ik stuur zelf...* Dat impliceert niet dat iedere taak uit vrije wil gekozen moet zijn, maar wel dat een opgelegde taak voldoende acceptatie bij de persoon moet vinden om er van binnenuit voor gemotiveerd te kunnen zijn (Van den Broeck et al., 2010).

Motivatatie van binnenuit of van buitenaf

Werk en studie zijn niet altijd leuk of boeiend. Vrijwel niemand heeft een takenpakket dat zó aantrekkelijk is, dat iedere activiteit eruit intrinsiek motiverend is. Extrinsieke motivatie is echter niet minder waard. Waar intrinsieke motivatie stoelt op de aantrekkelijkheid of meeslependheid van de activiteit zelf, wordt extrinsieke motivatie gedragen door een overweging buiten de activiteit: het moet, het is belangrijk, of het dient een hoger doel. Er zijn verschillende vormen van extrinsieke motivatie (fig. 1). Iemand die een activiteit puur doet vanwege de beloning of de straf die erop staat, is in zijn gedrag onderhevig aan *externe regulatie*. Zo werkt het bij een student die naar een werkgroepbijeenkomst komt, omdat ze er maar eentje mag missen per blok. De enige motivatie voor haar aanwezigheid ligt in de eisen waaraan nu eenmaal voldaan moet worden. Zulke verwachtingen kan iemand ook van zichzelf hebben. Daar is bijvoorbeeld sprake van als een student aan het begin van een nieuw blok zich voorneemt wekelijks hoorcolleges te komen volgen omdat docenten zeggen dat dat nuttig is. Het blijkt moeilijk vol te houden. Er is voortdurend innerlijk conflict tussen wat ze wil en wat ze vindt dat ze moet. Ze gaat met tegenzin, of blijft thuis met schuldgevoel. Deze vorm van motivatie wordt *geïntrojecteerde regulatie* genoemd. De twee vormen van motivatie op basis van ‘voldoen aan verwachtingen’ zijn beide vormen van ‘gecontroleerde motivatie’. Ze zijn bepaald niet vrij van psychologische druk. Een derde en vierde vorm van extrinsieke motivatie zijn dat veel meer. Bij de vorm van motivatie die *geïdentificeerde regulatie* wordt genoemd vindt de persoon die een taak oppakt, deze belangrijk. Leuk of niet leuk, hij staat er achter omdat hij relevantie en betekenis ziet. Zo werkt het bij een student die een schrijfcursus volgt omdat hij graag een goede afstudeerscriptie wil kunnen schrijven. Wanneer degene die taken uitvoert, doel of waarde van die taken volkomen heeft geïntegreerd in zijn of haar persoonlijke waardenpatroon, spreekt men van *geïntegreerde regulatie*. Een student kan bijvoorbeeld trouw haar studieopdrachten doen, ook de saaie die niet intrinsiek motiveren, en ook de niet verplichte, omdat ze ervan overtuigd is dat het volgen van de studie voor haar vruchtbaarder en prettiger wordt als zij dit soort studeergedrag vertoont. Het past bij haar.

fig. 1 Vormen van motivatie, naar Ryan en Deci (2000)



De ervaren autonomie maakt het verschil tussen deze vier vormen van extrinsieke motivatie. Bij het voldoen aan verwachtingen is je ervaring van autonomie gering. Bij het oppakken van taken waarvan je het nut begint te begrijpen, of waarvan het belang diep in je eigen waardensysteem verankerd ligt, is je ervaring van autonomie veel groter. De bron van je motivatie ligt binnen jezelf: *ik stuur zelf*. Ervaren autonomie kan dus zowel bij extrinsieke als bij intrinsieke motivatie hoog zijn. Niet altijd hoeft de activiteit op zichzelf intrinsiek motiverend te zijn, ook het belang, de waarde of het doel van de taak kan je zo nastaan dat je voor de taak van binnenuit gemotiveerd bent.

Hoe autonomer je motivatie, oftewel hoe meer je ervaart: *Ik stuur zelf*, hoe beter dat is voor je inzet, betrokkenheid, prestaties en welbevinden (Ryan & Deci, 2000). Onderzoek in de onderwijscontext laat zien dat met autonome motivatie profijtelijke uitkomsten samenhangen: grotere persistentie, positievere gevoelslading bij taken, beter conceptueel begrip, hogere cijfers, meer creativiteit, gemakkelijker omgaan met tegenslag en falen (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008). Gecontroleerde motivatie daarentegen hangt samen met meer stress, meer externe attributie bij problemen, meer uitstelgedrag bij het studeren, minder gebruik van planmatige strategieën, sneller afhaken uit een studieprogramma, verminderde concentratie bij het studeren, gebrek aan diepgaand leren en een verminderd welzijn (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al. 2005; Vansteenkiste et al., 2007).

Motivatatie ondersteunen

Motivatatie kan van gedaante veranderen. Wanneer iemand begint aan een activiteit, puur uit verplichting, kan de ervaring met die activiteit doen ontdekken dat de activiteit nuttig of interessant is. De persoon raakt meer van binnenuit gemotiveerd, extrinsiek (“dit is nuttig”), dan wel intrinsiek (“dit is leuk”). Uitleg van de rationale achter opdrachten of regels doet de kans stijgen dat mensen zich het belang ervan eigen maken en zodoende meer van binnenuit gemotiveerd raken (Vansteenkiste et al., 2005). Dat werkt vooral goed, wanneer iemand waarden en doelen kan overnemen die worden gepropageerd door betekenisvolle anderen. In de context van werk en studie kunnen collega’s en docenten een bron van inspiratie zijn, zolang de betreffende persoon zich met hen verbonden voelt. Vervulling van de basisbehoefte aan *relatie* bevordert op deze manier extrinsieke motivatie.

De vervulling van de behoefte om zich *competent* te voelen is nodig om welke vorm van motivatie dan ook te kunnen handhaven. Zolang een student niet ervaart dat de taken die ze zich gesteld ziet voor haar op enigerlei wijze uitvoerbaar zijn, met of zonder hulp, zal haar motivatie niet ontluiken. Een student die zich in het algemeen opgewassen voelt tegen de taken die de studie met zich meebrengt zal eerder geneigd zijn opdrachten met inzet aan te pakken (Ryan en Deci, 2000). Tegemoetkomen aan de behoeften aan competentie en relatie faciliteert *geïntrojecteerde regulatie*, al is er dan nog weinig ervaring van autonomie. Maar om vanuit identificatie en integratie gemotiveerd te kunnen zijn is vervolgens de ervaring van autonomie noodzakelijk.

Onderzoek laat zien dat intrinsiek gemotiveerde studenten die op de huid gezeten worden door controle- en beloningsmechanismen, niet alleen plezier en initiatief verliezen, maar ook minder goed leren (Deci & Ryan, 2008). Controlemechanismen voeren de psychologische druk op, waardoor het gevoel van autonomie afneemt. Maatregelen in onderwijs die inzetten op controle, hebben in zijn algemeenheid op zijn best een kortetermijneffect en op zijn slechtst een averechts effect, doordat ze een beroep doen op de minst autonome vorm van motivatie: de *externe regulatie*. Een student die huiswerk maakt omdat het verplicht is, voldoet aan de verwachtingen zolang die verplichting geldt en bovendien met zo minimaal mogelijke inspanning (Deci & Ryan, 2008; Vansteenkiste et al., 2007). Dat werkt, totdat er zelfregulatie van deze student verwacht gaat worden. Vallen de controlemechanismen weg, dan is er geen andere vorm van motivatie bij de student aanwezig om het werk voort te zetten. Deci en Ryan (2008) concluderen dat wanneer in onderwijs beleid en praktijk gericht zijn op sancties, beloningen, evaluaties en andere externe manipulaties, kwalitatief goede betrokkenheid van studenten wordt ondermijnd, terwijl maatregelen die interesse, waarde en vrije inzet benadrukken, resulteren in beter leren en steviger persistentie.

Onderzoek laat verder zien dat er geen noodzakelijke ontwikkelingsgang bestaat door de vormen van motivatie heen. Wel zijn er tendenzen. Het repertoire aan gedrag dat mensen kunnen integreren in hun eigen waardensysteem neemt toe met de ontwikkeling van hun cognitieve capaciteiten en van hun persoonlijkheid. In het algemeen lijkt de regulatieve stijl van mensen in de loop van hun leven meer intern te worden. Het in staat zijn tot toenemen in motivatie van binnenuit is dus ook een kwestie van volwassenwording (Ryan & Deci, 2000; Schwartz et al., 2012). Voor studenten op de grens van laat-adolescentie en ‘ontluikende volwassenheid’, is die ontwikkeling nog volop in gang (Schwartz et al., 2012; Evans et al., 2010; Tanner et al., 2009).

Pedagogisch klimaat, basisbehoeften en motivatie

Een pedagogisch klimaat waarbinnen docenten kans zien tegemoet te komen aan de basisbehoeften van studenten aan autonomie, relatie en competentie kan dus motivatie van binnenuit bij studenten bevorderen, en zodoende profijtelijk zijn voor hun inzet, prestaties en welbevinden. Welke aanknopingspunten zijn er voor de inrichting van zo'n klimaat?

Het pedagogisch klimaat begint bij de intenties van een docententeam. Docenten, als werknemers van een hogeschool, moeten zelf kunnen functioneren in een klimaat dat recht doet aan hun behoeften aan relatie, competentie en autonomie, om vervolgens ook motivatie van studenten te kunnen ondersteunen en te bevorderen (Schuit et al., 2011, p. 34 e.v.; Van den Broeck et al., 2010; Van den Broeck et al., 2009). In beroepsgroepen in de gezondheidszorg blijken werknemers die ondersteuning van hun autonomie ervaren, minder controlegericht te zijn naar cliënten en patiënten, met gunstige uitkomsten van hun professionele interventies tot gevolg (Deci & Ryan, 2008).

Dimensies van een pedagogisch klimaat

Vansteenkiste et al. (2005) poneren drie dimensies binnen een profijtelijk pedagogisch klimaat. Er moet sprake zijn van *betrokkenheid* van docenten bij studenten teneinde aan de behoefte aan relatie tegemoet te komen, het bieden van *structuur* moet vervulling van behoefte aan competentie waarborgen, en *autonomie-ondersteuning* bevordert ervaren autonomie en zodoende zelfsturing van studenten. Deze dimensies betreffen zowel de omgang als de inrichting waarvan in de definitie van pedagogisch klimaat sprake is.

Het aanmoedigen van motivatie op het moment dat die nog niet sterk is, kan door in eerste instantie in te zetten op betrokkenheid en structuur. Het structureel geven van informatieve feedback (zie ook Hattie, 2008), zich onthouden van vernederend commentaar, stellen van heldere verwachtingen en doelen en handhaven van afspraken daaromtrent zijn onderdelen van een structurerend klimaat. Weten waar je aan toe bent is belangrijk om je competent te kunnen voelen. Onduidelijke verwachtingen en onvoorspelbare of inconsistente reacties doen studenten de grip verliezen en maken de kans groter dat ze zich niet tegen de studie opgewassen voelen. Voor zover structuur op zich noodzakelijkerwijs controlerend is (bijvoorbeeld deadlines en toetsdata), helpt een autonomie-ondersteunende introductie ervan: van alles wat noodzakelijk is kan de noodzaak op relationeel responsieve wijze en inhoudelijk helder uitgelegd worden zodat studenten kunnen besluiten ermee in te stemmen en het voor hen mogelijk wordt regels, normen en doelen te internaliseren. Daarmee verminderen de negatieve effecten van controlerende factoren (Vansteenkiste et al., 2005; Hattie, 2008).

Autonomie-ondersteuning in onderwijs wordt deels gewaarborgd door docentgedrag binnen de dimensie betrokkenheid: docenten die luisteren, minder zelf het woord voeren, de mening van studenten peilen en hun perspectief doorgronden, dragen daarmee niet alleen bij aan de vervulling van de behoefte van studenten om gezien en erkend te worden, maar helpen studenten ook bij het identificeren, opbouwen en voeden van hun persoonlijke interesses en waarden. Ze stimuleren dan reflectie, meta-cognitie en zodoende zelfsturing (Vansteenkiste et al., 2007; zie ook Meijers et al., 2012). Het geven van keuzevrijheid kan bij studenten die van binnenuit gemotiveerd zijn, autonomie stimuleren. Als een student dat echter niet is, heeft keuzevrijheid een negatieve invloed op de ervaring van competentie en relatie. Zo'n student heeft houvast nodig. Het stimuleren van autonomie is verder niet hetzelfde als het

stimuleren van zelfstandigheid. Als zelfstandig werken moet, is de motivatie ertoe extern gereguleerd. Terwijl een student vanuit autonome motivatie soms kan besluiten hulp te vragen en afhankelijkheid in het werk te zoeken.

Empathische aanwezigheid van docenten, duidelijke en consistente structuur en ondersteuning van autonomie zijn dus in grote lijnen de noodzakelijke elementen van een motiverend pedagogisch klimaat. Er blijven nog genoeg vragen over. Wat vraagt betrokkenheid concreet wel en niet van docenten? Wat betekent de noodzaak van structuur niet alleen voor individuele docenten, maar ook voor teams? Welke autonomie-ondersteunende maatregelen en interacties zijn geschikt voor de doelgroepen binnen het hbo: studenten met uiteenlopende motivatie, van verschillende leeftijd, verschillende achtergrond, verschillend cognitief niveau en verschillende soorten opleidingen? Maar vooraleerst: is de invulling die hier gegeven is aan het concept pedagogisch klimaat herkenbaar en van toegevoegde waarde voor studenten en medewerkers? In hoeverre ervaren studenten en docenten dat de behoeften aan Autonomie, Relatie en Competentie in hun studie en werk voor hen belangrijk zijn en in hoeverre ervaren zij dat het klimaat op school zodanig is dat aan die behoeften tegemoet gekomen wordt?

Zes afstudeerders

Zes afstudeerders van de Academie voor Sociale Professies (ASP) maakten een begin met het beantwoorden van deze vraag. Vijf van hen hielden elk tien diepte-interviews met studenten van de drie voltijdopleidingen van de Academie: Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH), Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) en Cultureel Maatschappelijke Vorming (CMV). Hun respondenten wierven ze met behulp van hun gezamenlijke sociale netwerk binnen de opleidingen. Eén van de vijf koos daarbij specifiek voor studieloopbaanbegeleiding (slb) als onderzoeksterrein, twee anderen richtten zich op de context van formele (klas, studiegroep, projectgroep) en informele groepen waarbinnen ASP-studenten zich op school bewegen. Het zesde lid van de afstudeerkring interviewde tien SPH-docenten. Ieders interviews vormden het analysemateriaal voor de eigen *Bachelorproef*. De interviews en de daarvan door studenten geschreven analyses vormen de gegevensbasis van dit artikel: niet representatief voor de belevingen van alle docenten en studenten aan de academie; wel vol aanwijzingen om verdere exploratie van het thema richting te kunnen geven.

Basisbehoeften en docenten

Vierdejaarsstudenten SPH voelen zich altijd welkom bij docenten, worden bij naam gekend, en waarderen de complimenten en aanmoediging die ze krijgen. Ze ervaren daarnaast ook gebrek aan duidelijkheid, gebrek aan responsiviteit en gebrek aan feedback van docenten. Hun verwachtingen van docenten zijn niet erg hoog. Dat lijkt niet alleen tweeweggebracht door ervaringen, maar ook door hun status van afstudeerder: na een jaar stage en een jaar met alleen minoren, menen ze voor de vervulling van hun basisbehoeften docenten niet meer zo nodig te hebben. Ze beschrijven hun motivatie als van binnenuit: soms intrinsiek, dan weer gestuurd door de wil dat diploma of dat hoge cijfer te halen. Wel zouden ze graag willen dat docenten investeren in verbondenheid in klassen, onder meer door in de lessen een expliciterende en sturende rol aangaande groepsprocessen op zich te nemen.

Voor slb-docenten bij de opleiding CMV ligt de lat hoog. De ondervraagde studenten ontvangen veel van hen, maar nemen ook geen genoegen met minder dan grote inzet en een pro-

fessionele begeleidingsstijl. Binnen deze kleine opleiding ervaren de studenten verbondenheid met de meeste docenten. De opleiding voelt als een “thuis”. Bemoediging, persoonlijke aandacht en op maat gesneden advies zijn breed verkrijgbaar en worden hoog gewaardeerd. Als het contact met de slb-docent niet tot tevredenheid stemt, is de stap naar een docent die beter bevalt gemakkelijk gezet. Studenten willen en krijgen van hun slb'er veelal advies door meedenken, met doorvragen en met inbegrip van keuzevrijheid. Het helpt ze om zich gewaardeerd en competentier te gaan voelen. Een wat prescriptievere stijl, hoe inhoudelijk adequaat het advies ook is, kan op tegenstand rekenen. Tegelijkertijd willen ze meer duidelijkheid over wat slb verwacht en vereist. Zowel SPH- als CMV-studenten vinden verder wisseling van mentor of slb-docent tijdens de schoolloopbaan negatief. Het veroorzaakt in het minst erge geval een dip in het gevoel van gezien en erkend worden, die negatieve invloed op de motivatie heeft.

Basisbehoeften en de groep

Tweedejaarsstudenten MWD noemen verbondenheid heel belangrijk. Ze zoeken een kleine handvol mensen, in of buiten hun eigen klas, met wie ze interesses en levensstijl delen, om met hen veel op te trekken. Door deze vriendschappen wordt school een fijne plek om naar toe te gaan, en dat noemen ze belangrijk om de opleiding vol te houden. Ze hebben elkaar hard nodig. De voornamelijk functionele (elkaar samenvattingen “gunnen”) én minder veilige relatie met de grotere groep in de klas is maar voor een enkeling voldoende bevredigend. Die enkeling zoekt zijn motivatie veel meer bij zichzelf, en vriendschap buiten school.

Van de ondervraagde vierdejaarsstudenten SPH en CMV gaf de helft te kennen dat ze zich inmiddels wel zodanig competent voelden voor de studie en dusdanig autonoom gemotiveerd waren, dat een negatieve sfeer in klas of kleine studiegroep voor hen wel naar zou zijn, maar nauwelijks invloed zou hebben op hun studiegedrag en -motivatie. Alle respondenten hadden in hun mentorklassen voldoende positieve verbondenheid ervaren. Ruim de helft meende dat dit daadwerkelijk hun ervaring van competentie en autonomie gesteund had. Ze kijken terug op een studieperiode waarin hun behoefte aan relatie in de klas bijna als vanzelfsprekend vervuld werd. Acceptatie was, na aanvankelijke onzekerheid bij de start van het eerste studiejaar, nauwelijks een issue; de meesten zijn bewust bezig een veilige groep te scheppen voor klasgenoten, waarbinnen behulpzaamheid de toon zet. Bij enkele klasgenoten die nauw betrokken zijn bij elkaars wel en wee in studie en privéleven, vaak leden van de studiegroep, vonden ze een extra steuntje in de rug. Daartegenover staan grote collegegroepen en onbekende minorklassen waarover ze veel minder tevreden zijn. En dan zijn het de docenten van wie ze maatregelen verwachten om ook in deze groepen verbondenheid te creëren.

Basisbehoeften van docenten

SPH-docenten ervaren de basisbehoeften aan relatie, competentie en autonomie in hun werk sterk en vinden dat er in redelijke mate aan tegemoet gekomen wordt. Het directe contact met studenten, collegae en leidinggevende biedt ze wat ze denken nodig te hebben, ze voelen zich alle tien in principe opgewassen tegen hun takenpakket en zijn sterk autonoom gemotiveerd. Maar ze kennen ook frustraties. Tevredenheid over ervaren relatie is veel groter op het individuele vlak dan op teamniveau of in de verhoudingen met hogere managementlagen. Meer daadwerkelijke samenwerking en wederzijdse feedback zou niet alleen meer aan deze behoefte tegemoet komen, maar ook aan de ervaren behoefte aan competentie. De meerder-

heid van de geïnterviewden laat weten zich zowel overbelast als onderbenut te voelen: tijds tekort is een terugkerend refrein en inzet van hun specifieke capaciteiten is er onvoldoende. Terwijl ze enerzijds uitspreken dat hun ervaren mate van zelfsturing binnen de onderwijstaken voldoende is, geeft anderzijds de ervaren onmacht om organisatieprocessen te doorzien en te beïnvloeden een afname van het gevoel van relatie, van competentie en van autonomie.

Wat nu?

Welke inzichten zijn nu te formuleren die richting kunnen geven aan het verder in kaart brengen van het klimaat en het identificeren van kritische factoren?

Over behoeften van studenten

Vervulling van de behoefte aan relatie bleek voor de ondervraagde studenten een dankbaarder gespreksonderwerp dan vervulling van de behoeften aan competentie en autonomie. Het was dan ook voor de beginnende interviewers die de afstudeerders waren, een wat concreter en zodoende makkelijker onderwerp om over door te vragen. Bovendien volgen interviewers en respondenten een opleiding Social Work, waarin uit de aard van het beroep veel aandacht is voor het hanteren van relaties. Maar ook komt die kennelijke importantie van deze behoefte overeen met de verhouding tussen de basisbehoeften en motivatie zoals de Zelf-Determinatietheorie die beschrijft. Vervulling van de behoefte aan relatie is daarin voorwaardelijk. De behoefte aan autonomie kan niet vervuld worden zonder vervulling van de behoeften aan relatie en competentie, en vervulling van de behoefte aan competentie hangt nauw samen met de vervulling van de behoefte aan relatie. Vervulling van de behoefte aan relatie is het begin van bevorderen van motivatie van binnenuit.

De ondervraagde vierdejaarsstudenten zijn tevredener over hun klas dan de tweedejaarsstudenten, en positioneren zichzelf als competentier en autonomer in hun motivatie. Dat kan samenhangen met het verschil in ontwikkelingsniveau, maar ook met het feit dat de ondervraagde tweedejaars van een andere opleiding zijn dan de vierdejaars, waar het pedagogisch klimaat misschien anders aanvoelt. Het veilige klimaat in hun klas lijkt de vierdejaars in ieder geval goed te hebben gedaan. Vergelijking met (ex-)studenten met wie het qua schoolloopbaan minder goed afliep is interessant: hebben zij minder aan de relatie met klas en docenten kunnen ontleen?

De ondervraagde tweedejaarsstudenten zoeken de verbondenheid met peers veel intensiever dan de vierdejaarsstudenten. Ze vinden houvast in vriendschappen met mensen met wie ze zich gemakkelijk kunnen identificeren. Relatie werkt voor hen daadwerkelijk als voorwaarde voor de ervaring van competentie. Van ervaring van autonomie is bij de meerderheid nog weinig sprake. De associatie dringt zich hier op met een aantal invloeden op studiesucces benoemd door Siebers (2012): acceptatie door anderen, erg bezig zijn met eigen identiteit, mogen samenwerken met studenten met wie je toch al veel optrekt, het positieve van etnische diversiteit en het negatieve van sterke etnische presentatie. De cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van studenten moet helderder in het vizier van opleiders komen om hun behoefte aan relatie gedifferentieerd te kunnen begrijpen en vervolgens hun motivatie en leren te helpen optimaliseren. Wat hebben deze specifieke studenten nodig van docenten en wat van klasgenoten? Hoe kunnen docenten verbondenheid binnen verschillende soorten groepen instigeren?

Over dimensies van het pedagogisch klimaat

Hoewel SPH en CMV-docenten volgens hun studenten in het algemeen aan de behoefte van studenten aan relatie tegemoet komen, lijkt er verbetering mogelijk als het gaat om tegemoetkomen aan de behoefte aan competentie. Structuur wordt door studenten nog wel eens gemist. De ‘duidelijkheid’ waar de studenten om vroegen heeft evenzeer betrekking op het aspect omgang uit de definitie van het pedagogisch klimaat (denk aan feedback en responsiviteit) als op het aspect inrichting van de omgeving (denk aan duidelijkheid over organisatie en verwachtingen). Beide zouden toename van autonome motivatie kunnen ondersteunen. Waar het SPH betreft ligt hier een aardige parallel met de ervaringen van de docenten zelf. Ook voor hen schiet het klimaat wat betreft structuur tekort vanwege de niet optimale samenwerking met hogere managementlagen, teamsamenwerking en feedback. Het lijkt niet onwaarschijnlijk dat het opheffen van dit tekort de docenten beter in staat zal stellen in gezamenlijkheid aan studenten de benodigde duidelijkheid te bieden (zie ook Lodders, 2013).

CMV-studenten vragen van hun slb-docenten heel expliciet een autonomieondersteunende stijl. Ze weten precies hoe effectieve ondersteuning moet werken voor het opbouwen van hun competent zijn en van hun autonome motivatie, en zijn met minder niet tevreden. Aan hun behoefte aan relatie wordt volop voldaan; voor hen is de volgende stap aan de orde. Dat CMV een kleine opleiding is, kan in hun voordeel werken: iedereen kent elkaar, elke docent is makkelijk benaderbaar. Het is de vraag hoe je in opleidingen waar verbondenheid niet op deze manier vormgegeven kan worden, op gelijkwaardige wijze tot vervulling van hun behoefte aan relatie kunt komen. Een andere vraag is of deze studenten, van wie het lijkt alsof ze pedagogisch gezien alles krijgen wat ze nodig hebben, ook daadwerkelijk tot beter leren komen. Verder onderzoek naar de precieze vormen van motivatie bij deze studenten is een mooie vervolgstap.

Tenslotte

Voor studenten en medewerkers van de Academie voor Sociale Professies is vervulling van hun behoefte aan relatie, competentie en autonomie van belang gebleken. Voor onze kijk op ons onderwijs is het expliciteren hiervan, hoewel we er nog nauwelijks aan begonnen zijn, een exercitie die vruchtbaar lijkt voor het beantwoorden van onze alledaagse en tegelijk zo ingewikkelde vragen over de inrichting van ons onderwijs en ons omgaan met studenten. Beschrijving van een heersend en van een gewenst pedagogisch klimaat levert helderheid op over de context waarbinnen en de wijze waarop didactische of organisatorische interventies ter verbetering van studieprestaties van studenten een succes kunnen worden. Het raamwerk dat de Zelf-Determinatie Theorie biedt, is een veelbelovend startpunt. Het is belangrijk dat onze intenties om gunstige voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van studenten tot uiting komen in een inrichting van ons onderwijs en een omgang met studenten, die stevig onderbouwd zijn met wat we weten over ontwikkeling, leren en motivatie van studenten. Dit moeten we doen voordat we overgaan tot het invoeren van geïsoleerde maatregelen die een gunstige opvoedkundige klank hebben, maar waarvan het gelijk of ongelijk uit de aard ervan maar moeilijk valt aan te tonen. Verder onderzoek naar aspecten van het pedagogisch klimaat biedt hiertoe een zowel integraal als empirisch onderbouwd perspectief. Bovendien is verbinding mogelijk met een arsenaal aan empirisch onderbouwde theorieën over ontwikke-

ling, leren en doceren. Bekeken vanuit het hier beschreven integrale perspectief van een voor ontwikkeling profijtelijk pedagogisch klimaat waarbinnen stimulans van autonome motivatie centraal staat, kunnen ‘strengheid’ of ‘distantie’ zonder meer wel eens eerder controlerende dan autonomie-ondersteunende strategieën zijn, met alle gevolgen van dien voor de motivatie en het leren van studenten. ■

Literatuur

- Bahi, M., Rensen, N., Wijsbroek, D., & Zijlstra, W. (2012). *Opbrengsten monitoring programma studiesucces 2009-2012*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Broeck, A. van, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22 (4), 316-335.
- Broeck, A. van, Vansteenkiste, M., Witte, H. de., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Evans, N.J., Forney, D. S., Guido, F. L., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Fishman, D. B. (1999). *The case for pragmatic psychology*. New York: University Press
- Hattie, J. (2008). *Visible learning*. London: Taylor & Francis.
- Keulaerds, J. (2013). *Groepsprocessen in het pedagogisch klimaat*. Bachelorproef, De Haagse Hogeschool.
- Lodders, N. M. P. (2013). *Teachers learning and innovating together*. Enschede: Universiteit Twente.
- Meijers F. M., Winters, A., Harlaar-Oostveen, M., Garabal Gómez, A., Kuijpers, M., Rutten, M., de Keyser, T., Menger, P., Aangenendt, M., Sanders K., Hensel R., Korver T., Lodders N., Kopnina, H. (2012). *Dialoog doen. Duurzame professionalisering in het hbo*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Put, M. van der, (2013). *Het pedagogisch klimaat*. Bachelorproef, De Haagse Hogeschool
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schuit, H., Vrieze, I. de., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Open Universiteit.
- Schwartz, S. J., Donnellan, M. B., Ravert, R. D., Luykx, K., & Zamboanga, B. L. (2012) Identity in Adolescence and Emerging Adulthood. In I. Weiner, R. Lerner, A. Easterbrooks, & J. Mistry, *Handbook of psychology, vol. 6 Developmental Psychology*. New York: John Wiley.
- Siebers, H. (2012). *Over studiesucces en gelijke kansen in het Hoger Beroepsonderwijs. Onderzoek naar studiesucces en etnische ongelijkheid in studiesucces van Bachelorstudenten van De Haagse Hogeschool*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goosens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritaire leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische Studiën*, 83, 419-431.
- Stevens, L. (2005). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Tanner, J. L., Arnett, J.J., & Leis, J.A. (2009). Emerging Adulthood: Learning and Development During the First Stage of Adulthood. In M. C. Smith. & N. DeFrates Dench, (eds.), *Handbook of research on adult learning and development*. (pp. 34-69) New York: Routledge.
- 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 (16), 1-21.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een Autonomie-ondersteunend versus Controlerend Schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Victoir, A., (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. *Caleidoscoop in gesprek met Maarten Vansteenkiste*. *Caleidoscoop*, 22 (1), 6-15.
- Vrolijk, B., (2013). *Optimaal functioneren en presteren*. Bachelorproef, De Haagse Hogeschool.
- Wit, C. de, (2002). *Opvoeden doe je samen*. S.l.: makelaar VVE.
- Wolff, R., & Severiens, S.(2012). *Studieuitval in nuance*. Rotterdam: Risbo.
- Zijlstra, W. (2011). In hoeverre kan een onderwijsinstelling uitval voorkomen? Binding en uitval op de Haagse Hogeschool. *Tijdschrift voor Hoger onderwijs* 29, (3), 167-183.

Abstract

In Dutch Higher Education, no attention is being paid to the Pedagogical Climate in schools. The concept is omitted in educational research as well as in innovative practices. This article defines the concept for use in Higher Education, making use of Ryan and Deci's Self Determination Theory (2000). The performance and well-being of adult employees as well as schoolchildren improve when their basic needs of relation, competence and autonomy are satisfied. A Pedagogical Climate that does so facilitates autonomous motivation. Explorative research done among teachers and students of the Academy of Social Work indicates surplus value of taking into account the Pedagogical Climate when considering various policies aimed to improve study success. Having a clear theoretical and empirical view of the Pedagogical Climate can firmly root initiatives to support students' motivation and help their learning.

