

VERGROTEN VAN STUDENTBETROKKENHEID

Posted on 24 juli 2014



Leren met (tegen)zin

Auteur(s) Jolien van Uden, ROC van Twente

Update april 2020

Je kiest uit een overweldigend aanbod van beroepsopleidingen. Dan zit je als student toch op en top gemotiveerd in de klas? Was het maar zo. Elke docent kan erover meepraten en onderzoek toont het nu ook nog eens fijntjes aan: de Nederlandse scholier/student heeft eigenlijk weinig trek in leren. Hoe komt dat? En – belangrijker – wat valt er doen om die ‘studentbetrokkenheid’ op te vijzelen?

Als mbo-docent krijg je te maken met studenten die er al flink wat ‘leerjaren’ op hebben zitten. Alle opgedane ervaringen en attitudes brengen ze vanzelfsprekend mee de klas in. En daarbij hoort, vervelend genoeg, een tamelijk lage betrokkenheid bij het leren. Internationaal gezien springt de Nederlandse jongere er wat dit betreft negatief uit, zo blijkt uit vergelijkend onderzoek van de OECD, de internationale organisatie voor economische samenwerking en ontwikkeling (Inspectie, 2014).

‘Ik zie uit naar de volgende wiskundeles’

Scholieren in zowel het primair als voortgezet onderwijs in Nederland scoren lager dan

leeftijdsgenoten in andere landen op stellingen als 'Ik lees voor mijn plezier', 'Ik zie uit naar de volgende wiskundeles' en 'Het loont de moeite om wiskunde te leren; het zal mij met mijn werk helpen.' OK, welke scholier zegt daar volmondig ja op? Maar alles bij elkaar geven de reacties toch aardig weer hoeveel waarde scholieren hechten aan hun leerproces. Wat weer een indicatie vormt voor de betrokkenheid bij school, bij de opleiding.

Studentbetrokkenheid: een hot item

Hoe hoger de betrokkenheid, hoe beter. Vanzelfsprekend. Daar zet je op in als opleiding, als docent ook. Maar om nog andere redenen staat 'studentbetrokkenheid' tegenwoordig sterk in de belangstelling. Dat is vanwege de veronderstelde relatie met voortijdig schoolverlaten en leerresultaten. Belangrijke prestatiegebieden voor mbo-instellingen. Onderzoek laat zien dat een hogere mate van betrokkenheid de kans op voortijdig schoolverlaten verkleint. Daarnaast is een hogere mate van studentbetrokkenheid in verband gebracht met betere leerresultaten (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Des te urgenter dus om als onderwijsinstelling aan die studentbetrokkenheid te werken. Maar dat is nog niet zo gemakkelijk. Studentbetrokkenheid is een lastig te vangen begrip. Je kunt er op verschillende manieren naar kijken. Wat weer bepalend is voor wat je onderneemt ter verbetering.

Drie typen van studentbetrokkenheid

Gebruikelijk is om drie verschillende typen van studentbetrokkenheid te onderscheiden (Fredericks et al., 2004; Van Uden, 2012; Volman, 2011):

1. **Gedragmatige betrokkenheid:** het observeerbare gedrag. Een student toont gedragmatige betrokkenheid als hij of zij aanwezig is, op tijd is, zich aan regels houdt en participeert in de les.
2. **Emotionele betrokkenheid:** gevoelens. Een student is emotioneel betrokken als hij of zij enthousiast is over school, zich er thuis en veilig voelt.
3. **Cognitieve betrokkenheid:** de mentale inspanning die een student levert. Een student ziet het belang van een vak of opleiding en zet zich ook in om goede resultaten te behalen en de stof daadwerkelijk te begrijpen.

Verschillende perspectieven op studentbetrokkenheid

Docenten houden er tamelijk uiteenlopende ideeën op na over wat studentbetrokkenheid is en hoe betrokkenheid vergroot kan worden. Dat blijkt uit onderzoek van de wetenschappers Zyngier (2008) en Harris (2011) in het voortgezet onderwijs in Australië. Zo zijn er docenten die betrokkenheid zien als eigenschap van de student zelf. De docent kan er weinig invloed op uitoefenen. Voor anderen daarentegen is studentbetrokkenheid het resultaat van de interactie tussen schoolomgeving en student. En dus is betrokkenheid zeker door scholen en docenten te beïnvloeden.

Docenten die betrokkenheid zien als eigenschap van de student benoemen over het algemeen alleen gedragsmatige aspecten van betrokkenheid als ze gevraagd worden het begrip te beschrijven. Maar ook zijn er docenten die een breder perspectief op betrokkenheid laten zien en ook emotionele en cognitieve aspecten onderkennen.

Harris maakt een nuttig onderscheid. Voor haar zijn emotionele en gedragsmatige betrokkenheid gebonden aan school, cognitieve betrokkenheid aan het daadwerkelijke leerproces. Vooral de cognitieve betrokkenheid leidt tot betere leerresultaten. Maar geen misverstand: beide zijn van belang. Betrokkenheid bij school zorgt voor een vorm van socialisatie die de student voorbereidt op het functioneren in de maatschappij. Betrokkenheid bij het leerproces zorgt ervoor dat studenten zich willen inzetten om te leren, om de stof echt te begrijpen en kan uiteindelijk bijdragen aan continue ontwikkeling van een student tijdens de latere loopbaan.

Het vergroten van studentbetrokkenheid

Studentbetrokkenheid kan allerlei vormen aannemen, zoveel is duidelijk. Maar hoe kunnen we die betrokkenheid nu stimuleren? Welke factoren zijn van invloed? In verschillende onderzoeken is dat onderzocht. En onontkoombaar leveren die wisselende uitkomsten op. Toch is een synthese mogelijk. De verschillende studies combinerend, komen Fredricks en collega's (2004) tot drie voorwaarden. Voorwaarden die ook veelvuldig naar voren komen in theorieën over motivatie. Het gaat om het voldoen aan de behoefte aan:

- positieve relaties (verbondenheid voelen);
- het ervaren van competentie;
- autonomie.

Drie basisbehoeften zijn het eigenlijk. We nemen ze nader onder de loep. Als eerste de

behoefte aan positieve relaties. Relaties kunnen op school worden aangegaan met klasgenoten en docenten. Uit onderzoek blijken beide van invloed te zijn op de betrokkenheid (Fredricks et al., 2004; Elffers, 2011). Elffers (2011) vond onder eerstejaars mbo-studenten een positieve relatie tussen een steunende thuissituatie en de gedragsmatige betrokkenheid. Ook positieve relaties met docenten en klasgenoten zorgen voor een hogere betrokkenheid.

Dan het ervaren van competentie. Een voorname rol wat dit betreft spelen de structuur van leeromgeving en opdrachten. Heldere regels, verwachtingen en duidelijke, goed geordende opdrachten zorgen ervoor dat studenten weten waar ze aan toe zijn. Als de verwachtingen en opdrachten aansluiten bij hun niveau, zullen studenten ervaren dat ze over bepaalde capaciteiten beschikken en die kunnen inzetten.

Tot slot de behoefte aan autonomie. Het is van belang dat studenten binnen een gestructureerde omgeving ervaren dat ze zelf keuzes kunnen maken en dus een bepaalde mate van autonomie hebben (Fredricks et al., 2004). Voor het mbo past een relativering. Als studenten te veel zelfstandig moeten werken, heeft dit een averechts effect op hun betrokkenheid (Elffers, 2011).

Samenvattend: om studentbetrokkenheid te vergroten is het van belang de leeromgeving zo in te richten dat deze tegemoet komt aan de behoefte aan positieve relaties, het ervaren van competentie en een bepaalde mate van autonomie.

Is dat alles? Nee, vanzelfsprekend zijn nog andere factoren van invloed. Zoals karakteristieken van de school, denk aan het aantal studenten en het 'schoolklimaat', de ouders, de sociaal-economische achtergrond van de student en de studentenpopulatie (Fredricks et al., 2004).

Docententeams concreet aan de slag

Aanknopingspunten genoeg om de studentbetrokkenheid te vergroten. Maar hoe gaan docenten daar nu mee om? Wat pakken ze concreet op aan activiteiten? In recent onderzoek (Van Uden, 2014) is dat aan drie docententeams voorgelegd. Eén van de teams verzorgde onderwijs in de bovenbouw van het vmbo, de andere twee teams waren betrokken bij niveau 2-opleidingen binnen het mbo. Alle drie teams zagen mogelijkheden om extra activiteiten te ontplooiën om de betrokkenheid van hun studenten te vergroten. In twee van de drie teams lukte het om daadwerkelijk nieuwe activiteiten uit te voeren en te reflecteren op de veranderde praktijk. Het derde team had wel ideeën, maar tot implementatie kwam het niet.

Team A: formulier en gesprekken over vaardigheden

In dit team merkten de docenten dat studenten niet betrokken waren bij hun eigen leerproces, maar vooral leerden voor het cijfer. Niet de insteek die je als docent graag ziet. Het gaat tenslotte om meer dan alleen een zesje (of meer). Daarom ontwikkelden zij een vaardighedenformulier. Op dit formulier gaf de student zelf per vaardigheid aan hoe ver hij of zij was in de ontwikkeling. Vervolgens gaf de docent een oordeel. Hierover volgde dan een gesprek.

Tijdens het onderzoek kwam het accent steeds meer op dit gesprek te liggen. Dat bleek vaak nogal eenzijdig te verlopen. Aan de hand van video-opnames merkten docenten zelf dat ze veel te veel invulden. Om daar verbetering in te brengen, ging het team aan de slag met de reflectiespiraal van Korthagen (1985), een methodiek om studenten zelf te laten reflecteren. Dat had zijn effect. Studenten zagen scherper wat ze goed beheersten en waar ze zich nog konden ontwikkelen. Bovendien leerden docenten de studenten veel beter kennen. En ook dat pakte positief uit. Ze reageerden anders op bepaalde situaties in de klas en werkten tegelijkertijd aan een positievere relatie met hun studenten. Zowel docenten als studenten ervaarden de veranderingen als positief.

Team B: andere stages en betere voorlichting

Dit docententeam had te maken met wat men ervaarde als een lage gedragsmatige betrokkenheid van studenten. Slechts een beperkt aantal studenten was op school aanwezig. Daarvan kwam dan nog een flink deel te laat. Voor zover aanwezig, besteedden studenten meer tijd aan andere dingen dan aan de opleiding. Wat daaraan te doen? Het team zag in eerste instantie niet zo veel mogelijkheden. De lage betrokkenheid was te wijten aan het type studenten.

Uiteindelijk formuleerde het team toch een aantal activiteiten. Zo werd het aantal docenten voor de groep teruggebracht tot vier. Dit om echt een band te kunnen opbouwen met studenten. Verder kwam er een lint- in plaats van blokstage. Voordeel: studenten hebben sneller door waarvoor ze leren (cognitieve betrokkenheid) en kunnen gemakkelijker de theorie koppelen aan de praktijk. Docenten besloten ook consequenter te handelen, zodat studenten weten waar ze aan toe zijn en wat van hen wordt verwacht (behoefte aan competentie. Tot slot werd er meer ingezet op voorlichting over de opleiding en een uitgebreidere intake.

Ook hier positieve effecten. De betrokkenheid onder de nieuwe groep studenten leek

een stuk groter, er viel maar een enkele student uit. Studenten waren over het algemeen op tijd en gingen sneller en met betere resultaten door de lesstof (perspectief van de docent). Desondanks bleef het team volhouden dat het aan de studenten lag dat ze meer betrokken waren (kenmerk van de student) en niet aan de aangebrachte veranderingen in de onderwijspraktijk.

Lering uit de experimenten

De twee voorbeelden laten zien dat docenten verschillende activiteiten ontplooiën om de betrokkenheid van hun leerlingen te vergroten. We zien dat docenten het meest inzetten op het versterken van een positieve relatie met de student en het bieden van structuur. Deze elementen zijn ook in eerder onderzoek in verband gebracht met een hogere mate van betrokkenheid (Fredricks et al., 2004; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Raphael, Presley, & Mohan, 2008; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Daarnaast passen docenten ook opdrachten en de leeromgeving aan, echter in beperkte mate. Hoewel deze elementen in eerder onderzoek in verband zijn gebracht met studentbetrokkenheid (Fredricks et al., 2004; Marks, 2000).

Tot slot laat het onderzoek zien dat docenten nog niet alle mogelijkheden lijken te benutten om de betrokkenheid te vergroten. Dit kan komen doordat docenten nog een beperkt beeld hebben van wat studentbetrokkenheid precies inhoudt (zie Harris, 2011; Zyngier, 2008). Dat wil zeggen: ze weten niet alle drie de typen van betrokkenheid te onderkennen.

Opmerkelijk bij team B is dat docenten de betrokkenheid blijven zien als eigenschap van de student. Dit zorgt er mogelijk voor dat er minder activiteiten worden ingezet. Immers, als het een eigenschap van de student is die niet (of heel moeilijk) te beïnvloeden is, dan heeft het ontplooiën van activiteiten weinig nut. Bij de andere teams vertoonden docenten juist een ontwikkeling in wat zij verstaan onder studentbetrokkenheid.

Concluderend: het is van belang om weet te hebben van alle drie typen betrokkenheid, zodat een verscheidenheid van activiteiten ingezet kan worden.

Enkele deskundigen

Monique Volman, hoogleraar Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam.

Louise Elffers, lector Kansrijke Schoolloopbanen in een diverse Stad, Hogeschool van Amsterdam

Jolien van Uden, adviseur dienst Onderwijs & Kwaliteitszorg, ROC van Twente; lid

kenniskring 'Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context', hogeschool Saxion.

Bronnen

Bekijk alle bronnen

- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experiences and attainment*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386.
- Inspectie (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012-2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588-600.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11-15.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-184.
- Raphael, L. M., Pressley, M., & Mohan, L. (2008). Engaging instruction in middle school classrooms: An observational study of nine teachers. *The Elementary School Journal*, 109 (1), 61-81.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, J. F. (2011). *The influence of affective teacher student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. Eindrapportage Reviewstudie "Leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren", NWO PROO 411-08-502 Deel A.
- Van Uden, J. M. (2012). Interpersoonlijk docentengedrag: middel om de studentbetrokkenheid te vergroten. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 36 (3), 15-19.
- Van Uden, J. M. (2014). *The teacher as linchpin: A teacher's perspective on student engagement*. Enschede: Universiteit Twente.

- Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis*. Amsterdam: University of Amsterdam.