Opgesteld door: Ebbo Bulder (antwoordspecialist) en Sjerp van der Ploeg (kennismakelaar Kennisrotonde)
Vraagsteller: docent voortgezet onderwijs
Referentie: Kennisrotonde. (2020). *Wat is het effect op de motivatie van middelbare scholieren wanneer zij vanwege hun prestaties ten opzichte van klasgenoten meer instructietijd krijgen?* (KR. 898) Den Haag: Kennisrotonde.

12 augustus 2020

Vraag

Wat is het effect op de motivatie van middelbare scholieren wanneer zij vanwege hun prestaties ten opzichte van klasgenoten meer instructietijd krijgen?

Kort antwoord

We vonden studies met zowel negatieve, positieve als geen effecten van prestatieniveaugroepen op de motivatie van laagpresteerders. We verwachten daarom niet dat de motivatie van laagpresteerders zomaar daalt. Er is wel een risico dat leraren hun verwachtingen omlaag bijstellen voor laagpresteerders, de kwaliteit van lesgeven lager wordt en de indeling in groepen tot stigmatisering leidt. Hierdoor kan de motivatie van laagpresteerders dalen.

Toelichting antwoord

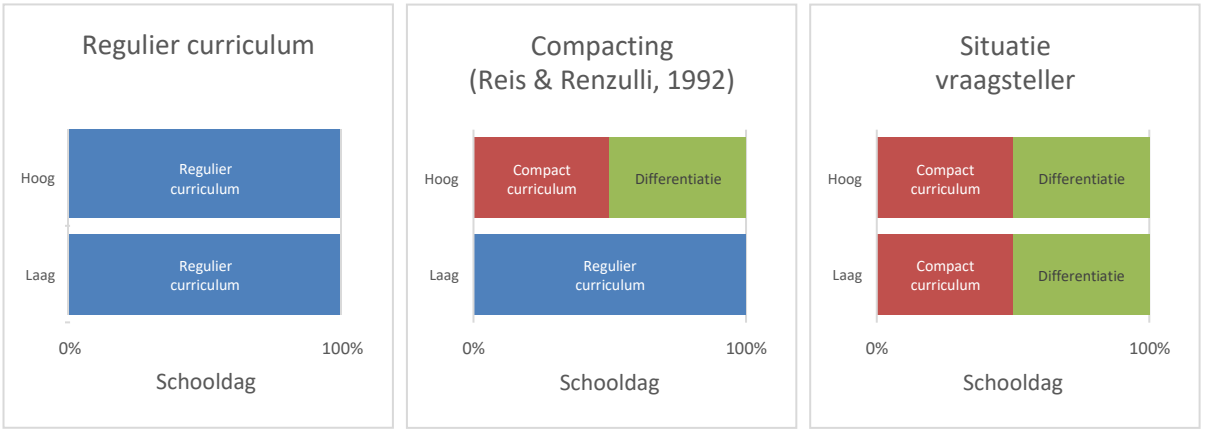
Een aantal scholen overweegt hun curriculum voor alle leerlingen ‘in te dikken’. Dit wil zeggen dat de reguliere lessen korter worden en zich meer richten op het aanbieden van essentiële lesstof en minder op het inoefenen van de stof. Dit heet ook wel ‘compacting’ (Reis & Renzulli, 1992).

De keuze van de scholen om een compact curriculum voor alle leerlingen aan te bieden is tamelijk nieuw. Compacting is namelijk bedacht voor hoog presterende leerlingen die in het reguliere curriculum te weinig uitdaging vinden (Reis & Renzulli, 1992). Leraren kunnen in de overgebleven lestijd verdiepend of verrijkend materiaal aan deze groep leerlingen aanbieden. Door het compacte curriculum voor alle leerlingen aan te bieden, hebben scholen de mogelijkheid om naast de verrijkende en verdiepende lessen voor hoog presteerders ook extra ondersteuningslessen aan te bieden voor laagpresteerders, bijvoorbeeld door stof te herhalen, uitgebreide instructie te geven, begeleid te oefenen of pre-teaching. Hiertegenover staat wel dat de laagpresteerders een deel van de lestijd

mee moeten doen met het versnelde curriculum voor de hoog presteerders. In Figuur 1 staan de verschillende varianten voor hoog- en laagpresteerders naast elkaar.

Om een beeld te geven van de effecten van deze aanpak op de motivatie van leerlingen kijken we zowel naar de effecten van compacting als naar de effecten van de niveaudifferentiatie voor laag presterende leerlingen.

Figuur 1. Verschillende varianten van de verdeling van de schooltijd voor hoog- en laagpresteerders.



1. Compacting en motivatie

Zoals in een antwoord op een eerdere vraag aan de Kennisrotonde is besproken, zijn er aanwijzingen dat compacting effectief is voor het verhogen van de motivatie van hoogpresteerders (zie Kennisrotonde, 2017). Er is geen onderzoek naar wat compacting doet met de leerprestaties en motivatie van laagpresteerders. Op basis van verschillende motivatietheorieën waarvan met onderzoek is aangetoond dat ze steekhoudend zijn, verwachten we dat de motivatie van laagpresteerders daalt wanneer ze enkel het compacte curriculum meekrijgen. Zowel de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2020), de sociaal cognitieve theorie (Schunk & DiBennetto, 2020) en de expectancy-value theorie (Wigfield & Eccles, 2020) beschrijven namelijk dat motivatie onder andere afhankelijk is van de verwachting van succes. De verwachtingen van succes zullen dalen voor leerlingen waarvoor de compacte lessen te snel gaan.

Omdat het niet direct is onderzocht, weten we niet in welke mate het gedifferentieerde deel van de lestijd voor een mogelijke daling in motivatie van laagpresteerders kan compenseren. Onderzoek naar instructie in de context van een regulier curriculum wijst uit dat een hoge kwaliteit van instructie van een leraar een positief effect kan hebben op de motivatie. Enerzijds is dit direct te verklaren vanuit de principes waarop de instructie gestoeld is. Zo tonen Guthrie e.a. (2007) bijvoorbeeld aan in hun meta-analyse dat motivatie kan worden bevorderd met een instructiemodel waarin naast expliciete instructie ook ondersteuning voor motivatie wordt geboden. Anderzijds kan instructie ook bijdrage aan motivatie door hogere leerprestaties. Meerdere onderzoekers hebben aangetoond dat het causale verband tussen motivatie en prestaties een tweerichtingsweg is (bijvoorbeeld Toste e.a., 2020; Schiefele e.a., 2012). Motivatie leidt dus niet alleen tot betere prestaties, maar betere prestaties leiden ook tot hogere motivatie. Het antwoord

op Kennisrotonde vraag 306 geeft aanknopingspunten voor het ontwerpen van effectieve instructie waarmee leerprestaties verhoogd kunnen worden (Kennisrotonde, 2017).

2. Niveaudifferentiatie

Omdat in de situatie van de vraagsteller voor een deel van de schooldag leerlingen in prestatiegroepen zijn ingedeeld, is het ook interessant om te kijken wat dit met de motivatie van leerlingen kan doen. Een indeling in prestatiegroepen kan namelijk op een laagpresteerder overkomen als stigmatiserend of juist als stimulerend.

Er is geen onderzoek gedaan naar de effecten van groepsindelingen op motivatie in combinatie met het invoeren van een compact curriculum. Er zijn wel studies gedaan naar groepsindelingen op basis van leerprestaties en het effect daarvan op motivatie in andere contexten.

Een voorbeeld van zo'n context is 'tracking' of 'streaming'. In Nederland kennen we dit als het indelen van leerlingen in het middelbaar onderwijs naar het schooladvies van de basisschool. Leerlingen volgen dan in feite een heel curriculum op een academisch niveau (vwo) of juist praktijkgericht niveau (vmbo bb of kb) op basis van hun leerprestaties op de basisschool. Een andere context vinden we in de Amerikaanse en Britse schoolsystemen. Hier wordt de term 'setting' gebruikt om het maken van groepen per vak aan te duiden. Leerlingen in *elementary school* of *highschool* worden dan op basis van hun prestaties op toetsen voor vakken op verschillende niveaus ingedeeld. Soms wordt ook de term 'ability grouping' gebruikt voor setting. Het lastige van deze term is dat deze ook wordt gebruikt voor flexibele, tijdelijke niveaugroepen in de klas.

In de meeste studies gaat het over relatief vaste groepsindelingen. Op- of afstromen in het middelbaar onderwijs is bijvoorbeeld eerder uitzondering dan regel. Het is dus onzeker in welke mate deze studies toepasbaar zijn op een 'part-time' indeling waarbij leerlingen ook een deel van de tijd onderwijs op hetzelfde niveau volgen in de compacte lessen.

Effecten van prestatieniveau indelingen

Studies vinden zowel negatieve, positieve als geen effecten van prestatieniveaugroepen op motivatie van laagpresteerders. Studies die negatieve effecten vinden wijzen uit dat leerlingen in de lage niveaugroepen zich bewust zijn van de lagere status van hun niveau (Francis e.a., 2017; McGillicuddy e.a, 2020; Spruyt e.a., 2015). Het gevolg is dat het zelfvertrouwen daalt en leerlingen zich slecht voelen over hun prestaties. Francis e.a. (2017) beschrijven dat hierdoor een self-fufilling prophecy kan ontstaan. Leraren hebben lage verwachtingen van laagpresteerders en hoge verwachtingen van hoog presteerders. Deze verwachtingen beïnvloeden het pedagogisch didactisch handelen, waardoor deze uitkomen en de prestaties en motivatie van laagpresteerders dalen en hoog presteerders stijgen.

Er zijn ook veel studies die geen effecten vinden (Scherrer & Preckel, 2019; Slavin, 1999; Trautwein e.a., 2006). De onderzoeken tonen aan dat het zelfvertrouwen van laagpresteerders niet per definitie lager wordt als gevolg van een prestatieniveau indeling. Dit is namelijk afhankelijk van met wie een leerling zichzelf vergelijkt. Leerlingen vergelijken hun prestaties ook met leerlingen binnen dezelfde groep en niet alleen met leerlingen van andere prestatieniveaugroepen. Omdat het gemiddelde niveau binnen een prestatiegroep voor laagpresteerders lager wordt, kunnen ze zich ook meer competent gaan voelen (Chmielewski e.a., 2013; Lessard e.a., 2018; Trautwein e.a., 2006).

Tot slot zijn er ook studies die positieve effecten aantonen. Zo vonden Gentry e.a. (1999) in hun studie in het basisonderwijs in de VS dat het plaatsen van hoog presteerders in aparte klassen, geen invloed had op de verwachtingen van leraren die de overige leerlingen lesgaven. Leerlingen die normaal ondergesneeuwd werden door hoog presteerders, kregen ineens de kans om op te bloeien. Ook werden alle leraren geschoold in het lesgeven aan hoog presteerders, waardoor leraren de didactische tips en tricks konden toepassen in alle groepen, dus ook bij laagpresteerders.

Naast quasi-experimentele studies (Gentry e.a., 1999; Lessard e.a. 2018) zijn er ook meta-studies (Hattie, 2009) en literatuurstudies (Driessen, 2013) die sterke aanwijzingen geven dat prestaties en motivatie meer afhankelijk zijn van de aanpak van een leraar en kenmerken van een leerling dan van de groepsindeling. De keuze van het wel of niet indelen in prestatieniveaus is daarmee ondergeschikt aan de kwaliteit van het handelen van leraren.

Geraadpleegde bronnen

Chmielewski, A. K., Dumont, H., & Trautwein, U. (2013). Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students' mathematics self-concept. *American Educational Research Journal, 50*(5), 925-957. doi:10.3102/0002831213489843

Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.

Francis, B., Connolly, P., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Pepper, D., ... & Travers, M. C. (2017). Attainment Grouping as self-fulfilling prophesy? A mixed methods exploration of self confidence and set level among Year 7 students. *International Journal of Educational Research, 86*, 96-108. doi:10.1016/j.ijer.2017.09.001

Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly, 43*(4), 224-243. doi:10.1177/001698629904300402

Guthrie, J.T., McRae, A., & Klauda, S.L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237-250. doi:10.1080/00461520701621087

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

Kennisrotonde. (2017) *Wat zijn de effecten van minder centrale vaklestijd in combinatie met een gedifferentieerd aanbod van ondersteuning en verdieping op de leerprestaties en de motivatie van leerlingen?* (KR. 306).

Lessard, V., Larose, S., & Duchesne, S. (2020). Does mathematics tracking influence student motivation? Exploring the classroom experience. *International Journal of School & Educational Psychology, 8*(1), 21-35. doi:10.1080/21683603.2018.1506957

McGillicuddy, D., & Devine, D. (2020). 'You feel ashamed that you are not in the higher group'—Children's psychosocial response to ability grouping in primary school. *British Educational Research Journal, 46*(3), 553-573. doi:10.1002/berj.3595

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Using Curriculum Compacting to Challenge the Above-Average. *Educational Leadership, 50*(2), 51-57.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research, 89*(2), 211-258. doi:10.3102/0034654318819127

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427-463. doi:10.1002/RRQ.030

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of educational research, 60*(3), 471-499. doi:10.3102/00346543060003471

Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: a matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education, 41*(6), 747-765. doi:10.1080/03054985.2015.1117971

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research, 90*(3), 420-456. doi:10.3102/0034654320919352

Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 788–806. doi:10.1037/0022-0663.98.4.788

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. *Advances in motivation science, 7*, 161-198. doi:10.1016/bs.adms.2019.05.002

Meer weten?

Wil je meer weten over de effecten van compacting op de leerprestaties van hoog- en laagpresteerders? Bekijk dan het antwoord op Wat zijn de effecten van een aanpassing in het lesaanbod, waarbij er 's ochtends centrale lessen worden gegeven en 's middags ondersteuning en verdieping op de leerprestaties en de motivatie van leerlingen?.

Onderwijssector

VO

Trefwoorden

Motivatie, prestatieniveaugroepen, niveaudifferentiatie, curriculum compacting, instructie