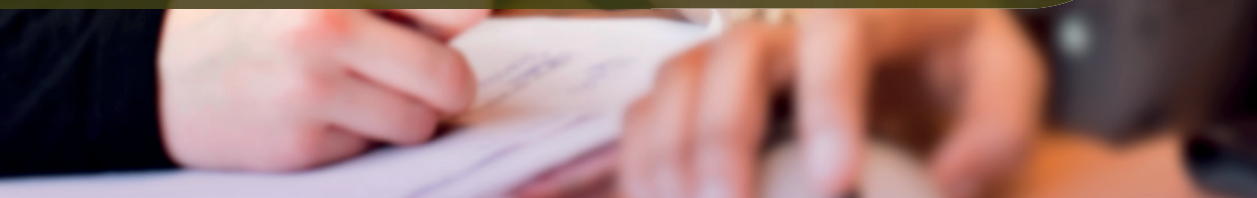




Anje Ros, Jos Castelijns, Anne-Marieke van Loon, Kris Verbeeck

Gemotiveerd leren en lesgeven

De kracht van intrinsieke motivatie



uitgeverij
coutinho

Gemotiveerd leren en lesgeven

Gemotiveerd leren en lesgeven

De kracht van intrinsieke motivatie

Anje Ros
Jos Castelijns
Anne-Marieke van Loon
Kris Verbeeck

Tweede, herziene druk

u i t g e v e r i j | C
c o u t i n h o

bussum 2024

© 2014/2020 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (www.reprorecht.nl). Voor de readerregeling kan men zich wenden tot Stichting UvO (Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, www.stichting-uvo.nl). Voor het gebruik van auteursrechtelijk beschermd materiaal in knipselkranten dient men contact op te nemen met Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, www.stichting-pro.nl).

Eerste druk 2014

Tweede, herziene druk 2020, derde oplage 2024

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: Neo & Co, Velp

Foto omslag: Human Touch Photo

Opmaak binnenwerk: az grafisch serviceburo bv, Den Haag

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 469 0733 7

NUR 841

Ten geleide

De motivatieproblemen van leerlingen in het onderwijs zijn enorm. Maar ze zijn vaak een beetje onzichtbaar, omdat extrinsieke motivatie veelal sluipend intrinsieke motivatie vervangt. Het gaat dan van 'ik leer iets omdat ik het interessant vind' naar het type leerling dat we allemaal zo goed kennen: 'Ik leer dit alleen maar omdat ik de Cito-toets moet halen.' Onderwijsonderzoekers maken zich zorgen over deze ontwikkeling en vinden dat iedereen toch op zijn minst zou moeten begrijpen wat onbedoelde motivationele neveneffecten kunnen zijn van bijvoorbeeld een sterk op toetsen (*high stakes testing*) gebaseerd curriculum. Dat is geen verzet tegen kwaliteitsdenken, opbrengstgerichtheid of openheid, maar oprechte zorgen over het onderschatten van motivationele processen.

Er is namelijk een groep beleidsmakers (bijvoorbeeld bij het Ministerie van OCW) die er oprecht van overtuigd is dat het de kwaliteit bevordert als je heldere criteria hanteert en transparant laat zien hoe iedereen in het onderwijs (leerling, leraar, school, onderwijssector, of zelfs het hele land in een internationale vergelijking) 'scoort' in een voortdurende onderlinge competitie. Er is een ongeveer even grote groep mensen die hardnekkig blijft beweren dat dit inmiddels doorgeklagen en zelfs schadelijk is. De eerste groep bestaat vaak uit economisch of bedrijfskundig geschoolden, de laatste groep kent veel psychologen en onderwijskundigen.

Het is die laatste groep die in dit boek aandacht vraagt voor de enorme impact van motivationele processen op het leren. Die weet wat de kracht van intrinsieke motivatie is, maar ook wat het gevaar van het verlies ervan is. Iets wat we helaas keer op keer bevestigd zien in onderwijsonderzoek. Onderwijs kent namelijk veel extrinsieke motieven en een aantoonbare afname van intrinsieke motivatie: je leert iets omdat het moet, omdat je een voldoende, een Cito-toets of studiepunten moet halen. Hoe sterker je innerlijke drijfveren en nieuwsgierigheid zijn, des te meer last je hebt van die externe druk.

Dit boek geeft, gebaseerd op goed onderwijsonderzoek, heldere en duidelijke aanwijzingen over wat je als leraar moet weten over motivationele processen en wat je als leraar zelf kunt doen om de motivatie van leerlingen te bevorderen en daarmee de kwaliteit van je onderwijs te verbeteren.

Onderwijs is te belangrijk om het over te laten aan economen en bedrijfskundigen. Niets ten nadele van die eerbare beroepen, maar dit boek laat zien wat de blinde vlek is, namelijk dat motivatie de motor van leren is. Het is geen motor die goed draait op rationele bedrijfsmatige overwegingen en marktwerking, maar op

emoties en de bevrediging van elementaire psychologische basisbehoeften. Onderwijs is te belangrijk om te accepteren dat voortdurend zand in die motor wordt gestrooid. Met de beste bedoelingen, maar uit onwetendheid. Daarom is dit een belangrijk boek. Want wie dit boek leest, leert wat motivatieprocessen in het onderwijs inhouden en dat ze te belangrijk zijn om te negeren.

Prof. dr. Rob Martens

Hoogleraar aan de faculteit onderwijswetenschappen van de OU
Wetenschappelijk directeur van het NIVOZ

Voorwoord

Dit boek is bedoeld voor studenten van de pabo en lerarenopleiding en voor leraren in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs die willen leren hun onderwijs zo in te richten dat leerlingen op een gemotiveerde manier leren.

In de opleiding sluit het boek aan bij het domein pedagogiek, psychologie en onderwijskunde. Het boek kan al in het eerste jaar gebruikt worden, omdat het door de vele voorbeelden uit de praktijk concrete handvatten biedt voor het motiveren van leerlingen en het lesgeven op een gemotiveerde wijze. Het boek kan door de verdiepende hoofdstukken echter ook heel goed in de hoofdfase of masteropleiding een plek krijgen, wanneer studenten zelf steeds meer ervaring opdoen met het motiveren van leerlingen en tegen vragen hieromtrent aanlopen.

In de nieuwe druk is extra aandacht besteed aan het omgaan met storend gedrag. In gesprekken met leraren komt vaak naar voren dat het voorkomen van gedragsproblemen en het hiermee omgaan als ze toch optreden een zeer complex vraagstuk is. Door passend onderwijs is er vaak meer sprake van leerlingen die ongewenst gedrag zouden kunnen vertonen; dit maakt het beroep van leraar vaak extra zwaar. We denken echter dat de door ons beschreven zelfdeterminatietheorie leraren veel concrete handvatten kan bieden om ongewenst gedrag te voorkomen of te stoppen. Daarom hebben we een extra hoofdstuk over dit vraagstuk toegevoegd met veel voorbeelden en tips. We gaan uitgebreid in op de wijze waarop leraren kunnen inspelen op dergelijk gedrag.

In de nieuwe druk is daarnaast gebruikgemaakt van recente inzichten over motivatietheorieën en onderzoek naar de zelfdeterminatietheorie.

Anje Ros, Jos Castelijns, Anne-Marieke van Loon en Kris Verbeeck
Juni 2020

Inhoud

Inleiding	11
1 Wat is motivatie?	15
1.1 Waaruit blijkt motivatie?	16
1.2 Theoretische benaderingen van motivatie	19
1.3 Zelfdeterminatietheorie	25
1.4 Samenvatting	33
2 De rol van de leraar in het bieden van autonomie	35
2.1 Wat is autonomie?	36
2.2 Aspecten van autonomie	38
2.3 Autonomieondersteunend leraargedrag	47
2.4 Controlerend leraargedrag	54
2.5 Zelfregulatie en eigenaarschap	58
2.6 Samenvatting	63
3 De bijdrage van de leraar aan het competentiegevoel van leerlingen	65
3.1 De functie van structuurondersteuning in relatie tot competentie	66
3.2 Complementaire basisbehoeften	68
3.3 Gedrag van de leraar en rol van de leeromgeving	72
3.4 Aanwijzingen voor het toepassen van structuur	78
3.5 Competentieondersteunend leraargedrag	84
3.6 Samenvatting	86
4 De rol van de leraar in het zorgen voor sociale verbondenheid	87
4.1 Relatie binnen de SDT	90
4.2 Hechting bij jonge kinderen	91
4.3 Relatie en sociale verbondenheid binnen het onderwijs	94
4.4 Pedagogische tact	105
4.5 Relatieondersteunend leraargedrag	108
4.6 Samenvatting	110

5	De rol van de leraar bij ongewenst gedrag: de SDT toegepast in de klas	111
5.1	Ongewenst gedrag van leerlingen	112
5.2	Passend onderwijs en ongewenst gedrag	113
5.3	Psychologische basisbehoeften en ongewenst gedrag	114
5.4	Motiverende leraarkenmerken	115
5.5	Voorkomen van ongewenst gedrag door toepassing van de SDT	118
5.6	Omgaan met ongewenst gedrag: 5G-aanpak	123
5.7	Ongewenst gedrag bestraffen of belonen?	126
5.8	Leren van collega's	128
5.9	Reflectie op je eigen handelen	130
5.10	Samenvatting	134
6	Motivatie en evalueren	135
6.1	Evalueren om te leren	136
6.2	Emotionele impact van evalueren	138
6.3	Invloed op de intrinsieke motivatie en zelfregulering	140
6.4	Feedback van de leraar	141
6.5	Peerfeedback	145
6.6	Peerfeedback en de pedagogische opdracht van de school	152
6.7	Samenvatting	153
	Literatuur	154
	Register	163
	Over de auteurs	167

Inleiding

Uit de praktijk V0

Interview met Jeroen (2 havo):

Ik vind school ontzettend saai. Elke 50 minuten weer opnieuw: eerst huiswerk bespreken, dan uitleg over de nieuwe stof en dan nog even huiswerk maken. Je hebt niets in te brengen, je moet maar stil zitten en net doen alsof je oplet. En we leren alleen maar saaie dingen, waarvan ik me niet kan voorstellen dat ik dat ooit nodig zal hebben in mijn leven. Hier: Frans! Wij gaan altijd naar Italië op vakantie, als we nou Italiaans leren. Wat heb je nou aan Frans? Scheikunde: over reacties, wat kan dat nu schelen? Ik wil later acteur worden. En de leraren, die zijn ook heel saai. Soms maakt een leraar een grapje. Dat is dan wel vaak ten koste van een leerling, maar het is toch vaak het hoogtepunt van de dag. Op de pauze na. En dan heb je zo'n saaie dag overleefd en moet ik 's avonds 50 Duitse woordjes uit mijn hoofd leren. Kun je je iets saaiers voorstellen? Terwijl ik heel graag wil voetballen en gamen en tijd wil doorbrengen met mijn vrienden. Hoe zorg ik dat ik cool ben, als we daar nu les in krijgen. Maar ja, daar hebben de leraren natuurlijk geen verstand van.

- » In hoeverre heeft Jeroen gelijk, vind je?
- » Gelden deze klachten ook voor het basisonderwijs?
- » In welk opzicht is er sprake van verschillen tussen leerlingen wat de motivatie betreft?
- » Wat kun je als leraar doen om de motivatie van leerlingen te verhogen?

Werkwijze

Dit boek geeft (toekomstige) leraren inzicht in de motivatie van leerlingen (of het gebrek eraan) en handreikingen hoe ze zelf kunnen realiseren dat leerlingen meer gemotiveerd zijn om te leren. De theoretische uitgangspunten, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, worden concreet gemaakt door casussen van klas-sensituaties uit het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Ook krijgt de lezer praktische tips en suggesties aangereikt om zelf uit te proberen, zoals checklists en voorbeelden van leraargedrag. De teksten worden afgewisseld met 'vragen ter overdenking', waarin de lezer wordt uitgedaagd om na te denken over de eigen schooltijd, de eigen motivatie, de wijze waarop hij of zij handelt in de klas en het effect van dit gedrag op leerlingen. Deze vragen helpen de lezer om de vertaalslag te maken van de theorie naar de praktijk. Verder wordt er verdiepende informatie gegeven voor lezers die meer willen weten over een bepaald onderwerp.

De hoofdstukken kunnen in chronologische volgorde gelezen worden, maar ook heel goed in een andere volgorde. Wel raden wij aan om te starten met het inleidende hoofdstuk, waarin onder andere de zelfdeterminatietheorie, die centraal staat in de overige hoofdstukken, wordt toegelicht.

Hoofdstukken

Hierna geven we per hoofdstuk beknopt weer wat de inhoud ervan is.

1 Wat is motivatie?

Als leerlingen gemotiveerd zijn, zijn ze betrokken, nieuwsgierig en zijn ze beter in staat om te gaan met uitdagingen en tegenslagen. Ook halen gemotiveerde leerlingen vaak betere schoolresultaten. In de praktijk blijkt echter dat leerlingen vaak niet gemotiveerd zijn. Gedurende hun schoolloopbaan neemt de motivatie af, vinden leerlingen het saai op school en zijn ze minder betrokken bij schoolse taken. Een belangrijk onderscheid is het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is de natuurlijke neiging van een leerling om activiteiten uit te voeren vanwege het inherente plezier dat bij de activiteit wordt beleefd. Dit in tegenstelling tot extrinsieke motivatie, waar gedrag is gebaseerd op externe beloningen.

In dit hoofdstuk bespreken we wat motivatie is, lichten we verschillende motivatietheorieën beknopt toe en leggen we het belang en de uitgangspunten van de Self Determination Theory (SDT) uit. Deze motivatietheorie van Ryan en Deci biedt veel aanknopingspunten om juist de intrinsieke motivatie van leerlingen aan te spreken. De handreikingen in dit boek zijn gebaseerd op deze theorie. De SDT geeft aan dat de leeromgeving moet voldoen aan drie psychologische basisbehoeften om de intrinsieke motivatie van leerlingen aan te spreken. Deze zijn: de behoeften aan autonomie, competentie en relatie of sociale verbondenheid. De behoefte aan autonomie omvat een gevoel van eigenaarschap over je gedrag. De behoefte aan competentie omvat de ervaring dat je je bekwaam voelt om een activiteit uit te voeren en relatie wordt gedefinieerd als het gevoel je verbonden te voelen met anderen. De leraar speelt een cruciale rol bij het vervullen van deze basisbehoeften.

2 De rol van de leraar in het bieden van autonomie

Autonomie geeft je het gevoel dat je je handelingen zelf kiest en dat de dingen die je doet voor jou van waarde zijn. Leraren kunnen autonomieondersteuning bieden om de intrinsieke motivatie van leerlingen te bevorderen. Autonomieondersteuning houdt in dat je leerlingen een zekere mate van keuzevrijheid biedt, dat je uitleg geeft over het belang van een activiteit en dat je taalgebruik niet directief is. Naast autonomieondersteuning is het ook belangrijk dat de leraar structuur biedt.

In dit hoofdstuk geven we voorbeelden van situaties waarin er echt sprake is van autonomie en lichten we toe op welke wijze leraren dit ook in het onderwijs kunnen toepassen. We leggen concreet uit hoe de leraar kan identificeren wat de

behoeften en interesses van leerlingen zijn, hoe hij deze interesses kan voeden en ondersteunen en hoe hij nieuwe interesses en persoonlijke waarden kan stimuleren. We geven praktische voorbeelden van de wijze waarop leraren dit kunnen toepassen en tegen welke dilemma's zij hierbij aan kunnen lopen.

3 De bijdrage van de leraar aan het competentiegevoel van leerlingen

De basisbehoefte competentie betekent dat leerlingen het gevoel hebben dat zij de leerstof aankunnen. Als leerlingen zich competent voelen, zijn ze meer gemotiveerd. De leraar kan hieraan bijdragen door de leerlingen structuurondersteuning te bieden. Het bieden van structuurondersteuning wil zeggen dat leraren hun doelstellingen en verwachtingen duidelijk kenbaar maken en expliciet beschrijven wat de consequenties zijn van het wel of niet behalen van deze doelstellingen. Bovendien kunnen leraren structuurondersteuning bieden door het aanbieden van hulp en begeleiding, en door het verstrekken van duidelijke procedures zodat leerlingen beter weten hoe ze de doelen kunnen bereiken. In het algemeen zijn leraren geneigd te denken dat autonomieondersteuning en structuurondersteuning twee conflicterende principes zijn. Het tegendeel is waar, het zijn twee complementaire basisbehoeften die samen zorgen voor gemotiveerde leerlingen.

In dit hoofdstuk leggen we aan de hand van concrete voorbeelden uit wat structuurondersteuning inhoudt, hoe je als leraar een structuurondersteuning kunt bieden en hoe je dit kunt verbinden met autonomieondersteuning. Ook gaan we in op de rol die ICT hierbij kan bieden. We sluiten af met een checklist die de leraar kan gebruiken om in de eigen lespraktijk meer structuurondersteuning te bieden.

4 De rol van de leraar in het zorgen voor sociale verbondenheid

Uit de praktijk en uit onderzoek blijkt dat de relatie met de leraar en klasgenoten erg belangrijk is voor het welbevinden van leerlingen. De derde psychologische basisbehoefte, sociale verbondenheid of relatie, speelt daarom een belangrijke rol bij de motivatie van leerlingen. Sociale verbondenheid betekent dat een leerling zich geaccepteerd voelt om wie hij is en dat hij ook anderen respecteert om wie ze zijn. Het gedrag van de leraar en zijn manier van communiceren blijken heel belangrijk te zijn voor het gevoel van sociale verbondenheid van leerlingen.

In dit hoofdstuk geven we informatie over wat sociale verbondenheid inhoudt en hoe je als leraar het gevoel van sociale verbondenheid van leerlingen kunt bevorderen. We leggen het verband met begrippen als hechting, biografie en pedagogische tact. We geven voorbeelden en checklists van welk leraargedrag wenselijk is om leerlingen in hun behoefte aan relatie te ondersteunen.

5 De rol van de leraar bij ongewenst gedrag: de SDT toegepast in de klas

Iedere leraar heeft af en toe leerlingen in zijn klas die ongewenst gedrag vertonen. Straffen en belonen zijn dan niet de oplossingen die een blijvende verbetering opleveren. In dit hoofdstuk laten we zien wat vaak oorzaken zijn van

ongewenst gedrag. We geven op basis van de zelfdeterminatietheorie handvatten om ongewenst gedrag te voorkomen. Ook laten we zien hoe je ermee om kunt gaan als leerlingen toch ongewenst gedrag vertonen. Om gedragsverandering bij jezelf te bereiken, is het reflecteren op je eigen gedrag met collega's een belangrijk leermiddel. We geven verschillende instrumenten om je hierbij te ondersteunen.

6 Motivatie en evalueren

Evalueren (ook wel 'assessment' genoemd) doe je als leraar dagelijks en op allerlei momenten. Meestal gebeurt dat zonder dat je er diep over nadenkt. Toch is de manier waarop je evalueert buitengewoon belangrijk voor de motivatie van leerlingen en daarmee ook voor het leren van leerlingen. Een belangrijke functie van evalueren is om leerlingen tijdens het leerproces verder te helpen bij het leren. We noemen dat 'evalueren om te leren'. Onderzoek wijst uit dat het toepassen van evalueren om te leren ervoor zorgt dat leerlingen betere leerresultaten behalen, intrinsiek gemotiveerd zijn en leren om hun eigen leerproces te reguleren. Dat komt omdat bij deze vorm van evalueren rekening wordt gehouden met de behoefte van leerlingen aan relatie, competentie, autonomie en structuur.

In dit hoofdstuk gaan we in op de manier waarop leraren 'evalueren om te leren' kunnen integreren in hun dagelijkse onderwijs. Daarbij bespreken we twee strategieën: het geven van feedback (door de leraar) en het bevorderen van peerfeedback. In dit hoofdstuk lees je hoe leraren daardoor tegemoetkomen aan de psychologische basisbehoeften van leerlingen aan autonomie, competentie en relatie.

1 Wat is motivatie?

Anje Ros

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag wat motivatie is. Er is heel veel onderzoek gedaan naar motivatie, vanuit allerlei verschillende invalshoeken. Hier maak je kennis met een aantal veelgebruikte theorieën. Tot slot gaan we dieper in op de Self Determination Theory. Deze theorie is goed onderbouwd en biedt goede handvatten voor leraren om leerlingen te motiveren.

Leerdoelen

- » Benoemen waar de motivatie van leerlingen uit blijkt.
- » Inzicht krijgen in verschillende motivatietheorieën.
- » Inzicht krijgen in de dimensies van intrinsieke en extrinsieke motivatie.
- » Toelichten van verschillen tussen leerlingen in hun motivatie en de oorzaken daarvan.
- » Benoemen en toepassen van de psychologische basisbehoeften.

Uit de praktijk PO

In de rekenles van juf Karin is het heel gezellig, maar de leerlingen van groep 3 gaan door al het geklets wel erg langzaam door de sommen. Juf Karin wil de motivatie van haar leerlingen voor het rekenen verhogen. Tegen haar klas zegt ze dat alle leerlingen die de vijf rijtjes sommen afkrijgen, extra lang computertijd krijgen. De leerlingen vinden het erg leuk om reken- en taalspelletjes op de computer te doen, dus ze gaan flink aan de slag en het is een stuk stiller in de klas dan in voorgaande lessen. De directeur, die even binnenkomt, zegt: 'Zo, hier wordt hard gewerkt.' De meeste leerlingen slagen erin alle vijf rijtjes af te krijgen. Later merkt juf Karin echter dat er erg veel fouten zijn gemaakt. Ze gaat een gesprekje aan met enkele leerlingen die veel sommen fout hadden gemaakt, over hun motivatie. 'Ik vind de computer erg leuk, maar rekenen niet', zegt Ilse. 'Daarom heb ik een beetje gegokt.' Zahra geeft aan dat ze rekenen stom vindt, omdat ze het toch nooit snapt en het altijd fout doet. Bas reageert een beetje beteuterd: 'Je had toch alleen gezegd dat de sommen af moesten, niet dat we ze allemaal goed moesten hebben?' 'De leerlingen waren wel gemotiveerd voor de beloning, maar niet om te leren rekenen', verzucht juf Karin tegen een collega. 'Dat moet ik de volgende keer toch anders aanpakken.'

- » Wat doe jij om je leerlingen te motiveren?
- » Wat werkt wel en wat werkt niet zo goed?
- » Zijn er verschillen tussen leerlingen hierbij?

Uit de praktijk V0

Leraar aardrijkskunde Bo verrast zijn klas havo 2: 'Volgende week dinsdagmiddag zijn er geen lessen, maar gaan we met een bus een excursie maken langs tuinbouwbedrijven. Lees ter voorbereiding pagina 41-46 van je boek door.' De klas juicht en Bo denkt tevreden: ha, daarvoor zijn ze wel gemotiveerd. Op de bewuste dinsdagmiddag pakt het toch anders uit. De leerlingen hebben veel plezier met elkaar, maar luisteren tijdens de busrit niet naar wat Bo, voorin met een microfoon, vertelt over de typen fruitbomen en akkers die buiten te zien zijn. De leerlingen achterin doen zelfs demonstratief de gordijntjes voor de ramen dicht. 'Jongens, ik dacht dat jullie dit leuk zouden vinden', roept Bo vertwijfeld uit. 'We vinden het ook heel leuk', roept een leerling. En een ander zegt: 'Dit is de leukste middag van het jaar. Alleen, wie kan die boompjes nou wat schelen!' De volgende keer maar weer gewoon instructie, verzucht Bo bij zichzelf.

- » Heb jij ook weleens de ervaring gehad dat je dacht iets leuks voor de leerlingen te organiseren, maar dat dit in de praktijk verkeerd uitpakte?
- » Wat was volgens jou de oorzaak?
- » Bo besluit maar weer 'gewone instructie' te gaan geven. Kun jij een alternatief bedenken?

1.1 Waaruit blijkt motivatie?

Motivatie is essentieel voor leren. Als leerlingen gemotiveerd zijn steken ze energie in leeractiviteiten. Hoe kun je zien dat een leerling gemotiveerd is? In tabel 1.1 hierna geven we een aantal voorbeelden, waaruit het verschil tussen hoog- en laag-gemotiveerde leerlingen duidelijk blijkt. Zulke duidelijke voorbeelden zie je niet altijd in de praktijk, een hoge of lage motivatie is namelijk niet altijd zichtbaar in gedrag. In het algemeen kunnen we stellen dat motivatie invloed heeft op het opstarten van een activiteit, de manier waarop deze wordt uitgevoerd, de intensiteit en het doorzettingsvermogen waarmee de activiteit wordt uitgevoerd (Panadero, 2017).

Opstarten

De motivatie van een leerling bepaalt of hij aan een bepaalde activiteit zal beginnen, bijvoorbeeld het maken van huiswerk. Een lage motivatie leidt bijvoorbeeld vaak tot uitstelgedrag. Een ander voorbeeld is dat de motivatie van een leerling bepaalt of hij tijdens een groepsopdracht actief met de anderen aan de slag gaat of dat hij al het werk overlaat aan zijn groepsgenoten.

Tabel 1.1 Voorbeelden van lage en hoge motivatie bij de vier aspecten van de uitvoering van de taak

motivatie	laag	hoog
opstarten	De leerling doet de activiteit niet. Rekenopdracht: de leerling doet niets, treuzelt, stelt uit, zoekt naar iets anders om (gelegiti-meerd) te doen. Huiswerkopdracht: de leerling maakt het huiswerk niet, schrijft het over, bedenkt een smoes. Of gaat met tegenzin aan de slag.	De leerling start de activiteit op, zorgt dat condities zijn gereali-seerd om de activiteit uit te voeren. Rekenopdracht: de leerling leest de opgave goed door en gaat aan de slag. Huiswerkopdracht: de leerling zoekt een rustige plek, leest de opdracht en gaat aan de slag.
uitvoering	De focus van de leerling ligt bij het afronden van de taak. Rekenopdracht: de leerling hangt ongeïnteresseerd op zijn stoel, schrijft slordig, controleert zijn werk niet. Huiswerkopdracht: de leerling ligt op de bank en kijkt met een half oog televisie tijdens het huiswerk.	De leerling probeert de activiteit zo goed mogelijk uit te voeren. Rekenopdracht: de leerling heeft een actieve houding, werkt netjes, controleert zijn werk. Huiswerkopdracht: de leerling werkt aan een bureau, hij controleert steeds of hij de taak goed uitvoert.
intensiteit	De leerling laat zich snel afleiden, onderbreekt de activiteit vaak. Rekenopdracht: de leerling let op alle dingen om zich heen en bemoeit zich er vaak mee. Huiswerkopdracht: de leerling onderbreekt zijn huiswerk voortdurend om met vrienden te whatsappen.	De leerling werkt stevig door en is geconcentreerd. Hij houdt zichzelf bij de les. Rekenopdracht: de leerling laat zich niet afleiden. Als hij toch onderbroken wordt, houdt hij zijn vinger bij de regel waar hij was. Huiswerkopdracht: de leerling werkt goed door en is geconcentreerd.
doorzettings-vermogen	De leerling geeft snel op als hij iets niet begrijpt. Rekenopdracht: de leerling vraagt direct hulp, zonder goed te lezen, of schrijft over van de buurman. Huiswerkopdracht: de leerling maakt alleen de opdrachten waar hij het antwoord direct op weet, de andere slaat hij over.	De leerling doet veel moeite om de activiteit goed uit te voeren. Rekenopdracht: de leerling wil de opdracht zelf begrijpen, gaat door als de andere leerlingen al met andere dingen bezig zijn. Huiswerkopdracht: de leerling besteedt zo veel tijd als nodig is om alle opdrachten goed te maken. Hij zoekt zo nodig hulp.

Uitvoering

De motivatie van de leerling is ook van invloed op de manier waarop een leeractiviteit uitgevoerd wordt. Leerlingen maken voortdurend keuzes, bijvoorbeeld om de Duitse woordjes op te schrijven bij het leren of niet, of om tussenantwoorden op te schrijven bij rekenen-wiskunde of niet. Het gaat hier om het gebruik van goede strategieën, de nauwgezetheid en de mate waarin perfectie wordt nagestreefd bij de uitvoering van de activiteit.

Intensiteit

De hoeveelheid energie die een leerling in een activiteit steekt, wordt ook bepaald door zijn motivatie. Deze energie bepaalt de intensiteit waarmee leerlingen de activiteit uitvoeren: de mate van concentratie, de mate waarin een leerling 'opgaat' in de activiteit.

Doorzettingsvermogen

Motivatie is ten slotte bepalend voor het doorzettingsvermogen van de leerling. Die bepaalt de snelheid waarmee leerlingen opgeven als iets niet in één keer lukt en de tijd die leerlingen willen en kunnen investeren.

Op basis van de verschillen tussen laag- en hooggemotiveerde leerlingen in tabel 1.1 is het niet moeilijk te voorspellen hoe de leerprestaties van beide groepen leerlingen zullen zijn. Voor leren zijn aandacht en concentratie nodig en leren vraagt tijd. Er kunnen verschillende oorzaken zijn voor een gebrek aan motivatie van leerlingen, bijvoorbeeld (Verbeeck, 2010):

- De leerling hecht geen belang aan het doel of is niet bekend met het doel.
- De leerling voelt zich niet bekwaam om de leeractiviteit uit te voeren.
- De leerling krijgt geen ondersteuning, terwijl hij deze wel nodig acht.
- De leerling gelooft niet dat de uitvoering van de leeractiviteit tot het gewenste doel zal leiden.
- Iets anders is op dat moment veel belangrijker of aantrekkelijker voor de leerling.

Ter overdenking

- 1 Ben je zelf gemotiveerd om met behulp van dit boek over motivatie te leren? Je bent in elk geval opgestart, maar hoe zit het met je manier van leren, de intensiteit waarmee je leert en je doorzettingsvermogen? Wat heeft bepaald of je voor het leren over motivatie gemotiveerd bent?
- 2 Hoe gemotiveerd ben je in vergelijking met andere leeractiviteiten?

Uit onderzoek blijkt dat er gemiddeld geen verschillen zijn tussen leerlingen in hogere en lagere sociaal-economische milieus wat betreft motivatie, en ook leerlingen met een migratieachtergrond zijn gemiddeld even gemotiveerd als leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Wel hebben leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus minder zelfvertrouwen: ze hebben vaker het gevoel dat ze het niet kunnen (Hornstra, Mansfield, Van der Veen, Peetsma & Volman, 2015).

1.2 Theoretische benaderingen van motivatie

Er is door wetenschappers vanuit verschillende invalshoeken naar motivatie gekeken. In deze paragraaf zullen we vijf belangrijke motivatietheorieën kort bespreken. We bespreken achtereenvolgens de piramide van Maslow, de verwachtingstheorie, de attributietheorie, de theorie over mindset en de flowtheorie. In oudere motivatietheorieën, zoals de piramide van Maslow en de verwachtingstheorie, was er een sterke nadruk op de drijfveren van iemand ('drives' in het Engels), iets waarnaar je streeft, wat je wilt bereiken. Hoe sterker de drijfveer, hoe hoger de motivatie. Drijfveren komen voort uit behoeften. Wetenschappers beschouwden motivatie als een eigenschap die niet snel verandert en die afhankelijk is van de mate waarin behoeften zijn vervuld (zie Hornstra, 2013 voor een overzicht). We sluiten af met de belangrijkste motivatietheorie, die in de hoofdstukken hierna verder wordt uitgewerkt: de zelfdeterminatietheorie. Deze theorie laat zien dat je als leraar juist veel invloed hebt op de motivatie van leerlingen.

Uit de praktijk

Twee leraren, Ton en Emine, staan bij het koffieapparaat en praten over het gebrek aan motivatie van hun leerlingen. Ton geeft aan: 'Het lijkt wel of de leerlingen de laatste tijd steeds minder gemotiveerd zijn. Ze zijn zo snel afgeleid en alles vinden ze saai.' Emine antwoordt: 'Ja, ik heb dat gevoel ook weleens. Maar ik vraag me dan steeds af: zouden de leerlingen echt veranderen of geef ik gewoon niet interessant genoeg les?' Ton heeft die twijfel niet: 'Nou, volgens mij ligt het niet aan ons hoor. Wat ik ook probeer, ze vinden alles saai. Alleen als het voor een punt is, dan zijn ze bereid zich nog enigszins in te zetten. Ik denk dat dat komt vanwege alle games en social media, waar ze de hele dag mee bezig zijn.' Emine brengt daar twijfelend tegen in: 'Zou het? Soms zijn leerlingen toch wel echt geïnteresseerd en stellen ze goede vragen.'

- » Met wie ben jij het eens?
- » In hoeverre is de motivatie van leerlingen veranderd?
- » In hoeverre zie je motivatie als een eigenschap die niet snel verandert?

Piramide van Maslow

De Amerikaanse psycholoog Maslow publiceerde in 1943 een behoeftepiramide, waarin hij de universele behoeften van de mens in volgorde plaatste: een mens streeft de behoeften onder in de piramide eerst na, voordat hij zich kan richten op de vervulling van een hogere behoefte (Maslow, 1943). Dit betekent dat leerlingen die tijdens de les honger hebben vooral gemotiveerd zijn om iets te gaan eten en niet om te leren. De piramide van Maslow is ook te herkennen bij leerlingen die zich niet veilig voelen in de groep/klas, of zich onvoldoende gewaardeerd en erkend voelen door klasgenoten en de leraar. Zij zijn, doordat aan lagere behoeften niet is voldaan, niet gericht op zelfontplooiing en dus niet gemotiveerd om te leren. Hoewel de piramide van Maslow verhelderend kan werken, is de theorie niet helemaal correct. Het blijkt dat niet altijd geldt dat de volgorde aangehouden moet worden. Een mens kan bijvoorbeeld heel ziek of dakloos zijn en toch behoefte hebben aan gezelschap, of gemotiveerd zijn om nieuwe dingen te leren.



Figuur 1.1 Piramide van Maslow

Ter overdenking

- 3 Ouders van pubers, net terug van vakantie, verzuchten: 'Voor pubers geldt een andere piramide: wifi hoort helemaal onderaan te staan, als belangrijkste behoefte.' Welke invloed heeft de opkomst van social media op de motivatie van leerlingen volgens jou? Op welke wijze kan de school hierop inspelen?

Verwachtingstheorie

Een andere motivatietheorie is de verwachtingstheorie van Vroom (Van Eerde & Thierry, 1996). Hij gaf motivatie weer in een formule:

$$\text{Motivatie} = \text{verwachting} \times \text{beloning} \times \text{waarde}$$

Dit betekent dat drie aspecten van een activiteit meespelen bij het bepalen van de motivatie: verwachting, beloning en waarde. Als een leerling laag 'scoort' op een van deze drie aspecten, zal de motivatie dus laag zijn.

Verwachting

Het gaat hierbij om de mate waarin de leerling verwacht dat een bepaalde actie tot succes zal leiden. Een leerling let bijvoorbeeld goed op in de geschiedenisles als hij verwacht dat hij daar iets van opsteekt. Of een leerling doet zijn biologie-huiswerk als hij weet dat hij de stof daarna zal begrijpen.

Beloning

De beloning in de formule van de verwachtingstheorie geeft aan welk beeld de leerling heeft van het voordeel of het succes dat een bepaalde (leer)activiteit oplevert. In het voortgezet onderwijs zien we vaak het verschijnsel dat leerlingen alleen huiswerk (goed) maken als ze weten dat de leraar hen overhoort en ze een voldoende kunnen behalen.

Waarde

De waarde geeft aan hoe belangrijk de leerling het verwachte effect van de inspanning en de beloning vindt. Naarmate de leerling meer waarde hecht aan het verwerven van bepaalde kennis, of het behalen van een hoog cijfer, neemt de motivatie toe.

Kortom, de motivatie van leerlingen om te leren is volgens de verwachtingstheorie alleen dan hoog als leerlingen verwachten dat extra inzet leidt tot beter presteren, als de verwachte beloning die dit oplevert hen aanspreekt en als ze veel belang hechten aan de leerprestatie en de beloning. Deze theorie heeft nog steeds een zekere waarde, hoewel ook is gebleken dat er nog andere aspecten een rol spelen bij de motivatie van leerlingen (Hornstra, 2013).

Attributietheorie

Volgens de attributietheorie (Weiner, 1985) hangt motivatie samen met attributies: de factoren waaraan een mens zijn succes of falen toeschrijft. Attributies bepalen de succesverwachting en daarmee de motivatie. De 'locus of control' is de mate waarin een mens gelooft dat hij controle heeft over de gebeurtenissen in zijn leven. Mensen met een externe locus of control hebben externe attributies en denken dat invloeden buiten hen om bepalen hoe hun leven verloopt, terwijl mensen met een interne locus of control juist interne attributies hebben en

geloven dat zij zelf bepalend zijn in hun leven. Een leerling die externe attributies maakt, legt de reden van een goed of slecht cijfer buiten zichzelf: hij wijt dit aan (gebrek aan) talent of geeft de schuld aan de toets (te moeilijk of makkelijk). Als een leerling interne attributies maakt, legt hij de oorzaak van een goed of slecht cijfer bij zichzelf: hij heeft er hard voor geleerd of is gewoon goed in dit vak. Naast intern of extern kunnen attributies wel of niet beïnvloedbaar zijn. Leerlingen kunnen hun succes en falen toeschrijven aan factoren die ze kunnen beïnvloeden, zoals hun eigen inzet, of aan toevallige factoren, zoals de werkzaamheden in de straat die tijdens de toets aan de gang waren. Tabel 1.2 toont de dimensies van attributie.

Tabel 1.2 Dimensies van attributie

attributie	intern	extern
wel beïnvloedbaar	inspanning	moeilijkheidsgraad van de taak/ karakteristieken van de taak
niet beïnvloedbaar	bekwaamheid	geluk/kans

In tabel 1.3 staat een toelichting van de dimensies van attributie. Een leerling heeft een hoog cijfer gehaald voor Nederlands. De verklaringen die hij zou kunnen hebben staan in de tabel bij de +. Een andere leerling heeft juist een laag cijfer gehaald. Zijn verklaringen staan in de tabel bij de –.

Tabel 1.3 Voorbeelden van attributie, op de dimensies intern/extern en wel/niet beïnvloedbaar

attributie	intern	extern
wel beïnvloedbaar	+ inzet, 'ik heb er hard voor geleerd' – geen inzet, 'ik heb onvoldoende geleerd', 'ik heb niet goed gelezen'	+ makkelijke toets, goede leraar – toets was te moeilijk, te lang, leraar had het niet goed uitgelegd, te streng nagekeken
niet beïnvloedbaar	+ talent, 'ik ben een talenmens' – geen aanleg, 'ik ben nu eenmaal slecht in taal'	+ 'ik heb geluk gehad' – 'ik heb pech gehad, ze vroegen precies wat ik niet wist'

Interne attributie die wel beïnvloedbaar is, dus als succes en falen worden toegeschreven aan eigen inzet, is het meest bevorderlijk voor motivatie. Leerlingen geloven er dan in dat zij betere prestaties kunnen behalen door zelf meer hun best te doen. Deze theorie wordt nog steeds veel gebruikt.

Mindset

Een theorie die hiermee raakvlakken heeft is de theorie over groeimindset (growth) en de statische (fixed) mindset van Dweck (2011), die de laatste jaren veel belangstelling heeft gekregen. Onder een mindset verstaan we het geheel van overtuigingen van een leerling die bewust of onbewust zijn gedrag bepalen (Breetvelt & Meijer, 2016). Leerlingen met een statische mindset hebben het idee dat hun talenten en capaciteiten vastliggen en moeilijk veranderbaar zijn. Ze vermijden vaak uitdagingen (om niet te falen) en geven snel op als iets niet lukt of moeilijk is. Als hun iets niet lukt is de conclusie dat ze daar blijkbaar niet goed in zijn. Leerlingen met een groeimindset gaan er juist van uit dat hun capaciteiten veranderbaar en te ontwikkelen zijn. Ze zijn minder bang om te falen, gaan eerder uitdagingen aan en zijn flexibeler.

Ter overdenking

- 4 Herken je leerlingen in je groep of klas met een groeimindset en met een statische mindset? Wat merk je aan hun werkhouding? Hoe ga je daarmee om?
- 5 Betrap je jezelf weleens op een statische mindset? Denk eens aan competenties waarbij je je niet zo zeker voelt. Wat maakt dat je daarbij wellicht een statische mindset bij jezelf ervaart? Hoe kun je dat voorkomen?

Flowtheorie

Een theorie met een heel andere invalshoek is de flowtheorie. Flow en motivatie hangen nauw met elkaar samen. Je bent in een staat van flow als je volledig in beslag genomen wordt door wat je doet, je bent je niet meer bewust van je omgeving. Je bevindt je in een staat van hoge concentratie. Voorbeelden hiervan zijn: kleuters die zichzelf helemaal verliezen in het spel met lego; pubers die tijd en plaats vergeten als ze in een game het volgende level proberen te bereiken; volwassenen die zo door een facet van hun werk of hobby worden gegrepen dat ze zelfs vergeten om iets te eten of te drinken.

Csikszentmihalyi (1990) heeft onderzoek gedaan naar situaties waarin flow optreedt. Flow blijkt vooral op te treden in situaties waarin mensen een hoge mate van uitdaging ervaren en een hoge mate van competentie, dat wil zeggen dat je het gevoel hebt dat je de taak aankunt (zie tabel 1.4 hierna). Als leerlingen dus een taak krijgen die ze heel graag willen volbrengen en ze het idee hebben dat ze op de toppen van hun kunnen presteren, dan kan flow optreden.

Als er geen sprake is van uitdaging en leerlingen bovendien niet het gevoel hebben dat ze competent zijn voor een taak, ontstaat er apathie. Leerlingen doen dan vaak niets meer.

Als er geen sprake is van uitdaging, maar wel van een competentiegevoel, is de taak te gemakkelijk voor leerlingen. Er ontstaat dan een gevoel van verveling.

Als leerlingen zich wel uitgedaagd voelen door een taak, maar het gevoel hebben niet competent te zijn, kan angst ontstaan. Leerlingen zijn dan bang de taak niet aan te kunnen of fouten te maken.

Tabel 1.4 Optreden van verschillende gevoelstoestanden bij hoge/lage uitdaging en competentie (naar Csikszentmihalyi, 1990)

		uitdaging	
		laag	hoog
competentie	laag	apathie	angst
	hoog	verveling	flow

Het is niet mogelijk om voortdurend in een flow te zijn, maar als een leerling in een flow is, is de kans op leren groot, vanwege de hoge mate van concentratie. Uit tabel 1.4 blijkt dat de taken die leerlingen krijgen van groot belang zijn: deze moeten van het goede niveau zijn, zodat leerlingen ze net aankunnen en ze hen aanspreken. Als je ziet dat leerlingen in een toestand van flow zijn, is het belangrijk hen niet te storen door bijvoorbeeld vragen te stellen of hints te geven. Deze theorie wint aan populariteit, hoewel het voor leraren niet altijd gemakkelijk is om leerlingen in de flow te krijgen.

Ter overdenking

- 6 Heb je zelf weleens een flow ervaren? In welke situaties? Was er toen sprake van een gevoel van uitdaging en competentie?
- 7 Kun je je momenten herinneren dat een of meer leerlingen in een flow waren? In welke situaties? Bleek dit ook uit hun prestaties?

In de volgende paragraaf gaan we in op een belangrijke motivatietheorie, die we in de rest van dit boek als uitgangspunt zullen gebruiken: de zelfdeterminatietheorie.