Universiteit Utrecht

Lisette Hornstra
Desirée Weijers
Ineke van der Veen
Thea Peetsma

Motiverend lesgeven

Handleiding voor docenten

Lisette Hornstra en Desirée Weijers, Universiteit Utrecht
Ineke van der Veen, Kohnstamm Instituut
Thea Peetsma, Universiteit van Amsterdam

www.uu.nl/motiverend_lesgeven

- Fotografie Bart Weerdenburg, iStock
- Ontwerp & vormgeving FSW Communicatie & Marketing, Monique Janssen-van Rooijen
- Drukwerk Xerox-Uithof

© 2016 Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam.

Deze uitgave komt voort uit het onderzoeksproject ‘Intrinsiek motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en achtergronden’.
Dit onderzoek werd gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Ik moet mag naar school

Inhoudsopgave

Inleiding 2

1. Achtergrondinformatie over motivatie 5
   1.1 Motivatie en moetivatie 5
   1.2 Leer- en prestatiedoelen 9
   1.3 Cognitief zelfvertrouwen 11

2. Autonomie-ondersteunend lesgeven 13
   2.1 Autonomie-ondersteunend lesgeven 13
   2.2 Redenen voor controlerend lesgeven 15
   2.3 Kernaspecten van autonomie-ondersteuning 16

3. Leergerichte aanpak 25

4. Lesgeven met structuur 31
   4.1 Controlerend versus autonomie-ondersteunend structuur bieden 31
   4.2 Structurerende docentgedragingen 32
   4.3 Structuur op disciplinair niveau 36
   4.4 Structuur bij het leren 38
   4.5 Een juiste balans 40
   4.6 Typen docenten 40

5. Omgaan met verschillen 45
   5.1 Motivatieverschillen 45
   5.2 Het motiveren van leerlingen met verschillende achtergronden 46
   5.3 Autonomie-ondersteuning en differentiëren in structuur 48

Besluit/samenvatting 53

Bronnen 57

Inleiding

Voor u ligt het boekje 'Motiverend lesgeven: Handleiding voor docenten'. Deze uitgave is voortgekomen uit een praktijkgericht onderzoeksproject gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Het onderzoeksproject werd uitgevoerd aan de Universiteit Utrecht in samenwerking met het Kohnstamm Instituut en de Universiteit van Amsterdam met medewerking van een ontwikkelteam docenten vanuit het primair onderwijs en vmbo.

Achtergrond onderzoek en totstandkoming handleiding

In eerder onderzoek is regelmatig gebleken dat veel docenten in het basisonderwijs en het vmbo het lastig vinden hun leerlingen optimaal te motiveren voor school, zeker in klassen met een diverse leerlingpopulatie. Het genoemde onderzoeksproject had daarom tot doel docenten door middel van een training handreikingen te bieden waarmee zij beter in staat zijn een motiverende leeromgeving te creëren voor hun leerlingen. De basis van de training vormden de negen praktijkprincipes die in deze handleiding beschreven worden. Deze praktijkprincipes zijn gebaseerd op recente inzichten uit wetenschappelijke literatuur over het motiveren van leerlingen voor school. In samenwerking met een ontwikkelteam van docenten uit het basisonderwijs en vmbo, die feedback op de handleiding hebben gegeven en veel van de voorbeelden hebben aangedragen, hebben we deze praktijkprincipes verwerkt in deze handleiding.

Onderzoek – opzet en uitkomsten

Er namen in totaal 35 docenten en 766 leerlingen deel aan het onderzoek. Een deel van de docenten nam deel aan de training die bestond uit drie sessies van ongeveer twee uur, de andere docenten vormden de controlegroep en volgden geen training. Voorafgaand aan de training, na afloop van de training en bij een follow-up meting enkele maanden later werden vragenlijsten afgenomen bij de docenten en hun leerlingen. De uitkomsten laten zien dat vmbo-docenten die de

training hebben gevolgd meer autonomie gaan bieden en een betere relatie met hun leerlingen ontwikkelen in vergelijking met vmbo-docenten die de training niet hebben gevolgd. De training werkte ook door op de motivatie van de leerlingen. De leerlingen van vmbo-docenten die de training hebben gevolgd, rapporteren meer autonome motivatie voor school (intrinsieke motivatie en belang) in vergelijking met de controlegroep.
In het basisonderwijs bleek de training echter niet effectief. Dit betekent niet dat de praktijkprincipes uit deze handleiding niet effectief zijn in het basisonderwijs. In de onderzoeksresultaten zagen we dat basisschooldocenten gemiddeld al meer volgens de praktijkprincipes bleken te werken dan docenten in het voortgezet onderwijs. In andere woorden, in het vmbo was er wellicht meer ruimte voor verbetering dan in het basisonderwijs. Eerder onderzoek heeft overtuigend laten zien dat de principes die beschreven worden in de handleiding bijdragen aan de motivatie van leerlingen.

Gebruik van de handleiding

Deze handleiding heeft tot doel docenten te informeren over wat verstaan wordt onder motivatie voor school, welke typen motivatie er zijn en de kennis te vergroten over principes die bewezen bijdragen aan de motivatie van leerlingen. De tekst is aangevuld met veel voorbeelden om zodoende een concreet beeld te geven van de wijze waarop je als docent de principes kan toepassen. Daarnaast staan er in de tekst reflectievragen. Door het stellen van de reflectievragen krijg je zicht op je eigen handelen en eventuele verbeterpunten. Het motiveren van leerlingen is een complex fenomeen waarbij veel verschillende factoren een rol spelen. Er bestaan dan ook geen pasklare oplossingen die voor iedere leerling of in iedere situatie altijd succesvol zullen zijn. Toch hopen we met deze handleiding (aankomend) docenten handvaten te bieden om bij te dragen aan het creëren van een motiverend leerklimaat.

1. Achtergrondinformatie over motivatie

Kinderen zijn van nature nieuwsgierig, gemotiveerd om de wereld te ontdekken en nieuwe dingen te leren. Er wordt in onderzoek echter regelmatig een dalende trend waargenomen in de motivatie van leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Naarmate leerlingen ouder worden blijkt hun motivatie af te nemen.

Iedere docent weet wel een voorbeeld te noemen van een leerling die in zijn of haar ogen gemotiveerd of ongemotiveerd is, maar vaak is de vraag wat motivatie is lastiger te beantwoorden. Daarom gaan we in dit hoofdstuk allereerst in op het begrip motivatie. Het is namelijk belangrijk om goed te begrijpen wat dat precies is om motivatie bij leerlingen optimaal te kunnen stimuleren.

Twee belangrijke theorieën over motivatie zijn de zelfdeterminatietheorie (ZDT) en prestatiedoelentheorie (PDT). Vanuit deze twee theorieën zal besproken worden, wat er onder motivatie verstaan wordt.

1.1 Motivatie en moetivatie

Er wordt in de zelfdeterminatietheorie (ZDT) onderscheid gemaakt tussen verschillende types motivatie. Een bekend onderscheid is het onderscheid tussen *intrinsieke motivatie* en *extrinsieke motivatie*. Dit onderscheid is echter niet zo "zwart-wit" als vaak gedacht wordt, er zijn namelijk ook tussenvormen, te weten *interne verplichting* en *belang*. We bespreken ze hieronder.

Intrinsieke motivatie

Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd wanneer een activiteit als interessant, leuk of plezierig wordt ervaren. Het gaat hierbij om de motivatie die vanuit een leerling zelf komt. Er is sprake van intrinsieke motivatie wanneer een leerling de leerstof boeiend of interessant vindt of een opdracht plezierig vindt om te maken.

Lotte's lievelingsvak is rekenen. Ze vraagt regelmatig uit zichzelf de juf om extra uitleg als ze iets niet begrijpt.

Belang

Wanneer leerlingen hun best doen op school omdat zij het belang of nut inzien van een activiteit, ook al vinden ze het niet leuk of interessant, dan is er geen sprake van intrinsieke motivatie, maar ook niet van dwang of een beloning. Belang wordt daarom gepositioneerd tussen volledig intrinsieke en volledig extrinsieke motivatie.

Omid is een enthousiaste en leergierige leerling, maar scheikunde vindt hij maar saai. Hij vindt het wel belangrijk om het goed te begrijpen in verband met zijn vervolgstudie geneeskunde.

Mylena vindt breuken het meest vervelende onderdeel van rekenen. Omdat ze weet dat het belangrijk is om het goed te snappen, doet ze haar best om goed op te letten in de les.

Interne verplichting

Er is sprake van interne verplichting wanneer leerlingen zich voor school inzetten om schuld of angst te vermijden, of om waardering te krijgen. In andere woorden, ze leggen zichzelf een verplichting op.

Souraya is perfectionistisch. Ze wil het graag goed doen op school en vindt dat ze een voorbeeldleerling moet zijn. Ondanks dat ze rekenen niet leuk vindt, zet ze zich ervoor in.

Extrinsiek motivatie

Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer leerlingen leren voor een beloning, een voldoende, of omdat dit door anderen van hen verwacht wordt.

Tim vindt scheikunde geen leuk vak. Omdat hij over een paar dagen een test heeft over hoofdstuk 5, slaat hij toch maar het boek open om te gaan leren.

Meike kletst in de lessen liever bij met haar vriendinnen dan dat ze haar opdrachten maakt. Omdat ze weet dat de docent anders kwaad wordt, maakt ze toch maar eerst snel haar opdrachten.

Effecten van verschillende typen motivatie

Intrinsieke motivatie en belang zorgen er beiden voor dat leerlingen willen leren, terwijl extrinsieke motivatie en interne verplichting leerlingen het gevoel geven dat ze moeten leren. Om die reden worden intrinsieke motivatie en belang samen ook wel motivatie genoemd en extrinsieke motivatie en interne verplichting ook wel "moetivatie" (Vansteenkiste et al., 2007). Overigens kunnen deze verschillende vormen van motivatie ook samen gaan. Wanneer een leerling bijvoorbeeld een wiskundeopdracht moet maken als huiswerk en deze opdracht met plezier maakt, dan gaan intrinsieke en extrinsieke motivatie samen.

Figuur 1.1. Vormen van motivatie

Motivatie		Moetivatie	
Intrinsieke motivatie	**Persoonlijk belang**	**Interne verplichting**	**Extrinsieke motivatie**
Ik zet mij in voor school omdat het leuk/interessant is.	Ik zet mij in voor school omdat dit nuttig is of belangrijk voor later.	Ik zet mij in voor school omdat ik anders mijn ouders teleur stel.	Ik zet mij in voor school omdat het moet van de docent.

Onderzoek laat zien dat leerlingen met veel motivatie – in de vorm van intrinsieke motivatie of persoonlijk belang – diepgaander leren en beter presteren dan leerlingen met voornamelijk veel moetivatie. Op de korte termijn zorgt moetivatie ook dat leerlingen gaan leren, maar vaak op een oppervlakkiger manier. Hoewel motivatie en moetivatie samen kunnen gaan, kan moetivatie op de lange termijn de intrinsieke motivatie van leerlingen ondermijnen. Een leerling die alleen leert voor een cijfer of voor de docent zal het in de toekomst lastig vinden zijn of haar eigen leerproces aan te sturen.

Reflectievragen

1. Welke typen motivatie herken je bij welke leerlingen uit jouw klas?
2. Op welke momenten zijn jouw leerlingen intrinsiek gemotiveerd of leren ze omdat ze het persoonlijk belangrijk vinden?

1.2 Leer- en prestatiedoelen

Een andere belangrijke motivatietheorie, de prestatiedoelentheorie (PDT) houdt zich bezig met de redenen waarom leerlingen leren en zich inzetten. Zij maken daarbij onderscheid tussen leerdoelen en prestatiedoelen. In Figuur 1.2 zijn deze weergegeven.

Figuur 1.2. Leer- en prestatiedoelen

Leerdoelen	Prestatiedoelen	
	Toenaderingsdoel	**Vermijdingsdoel**
Ik zet mij in voor school omdat ik de lesstof graag wil begrijpen.	Ik zet mij in voor school omdat ik hogere cijfers wil halen dan mijn klasgenoten.	Ik zet mij in voor school omdat ik niet wil dat mijn klasgenoten denken dat ik minder slim ben.

Leerdoelen

Leerlingen met leerdoelen zijn gericht op het leren zelf, op het ontwikkelen van hun competenties, dus op doelen inherent aan de taak. Leerdoelen zijn nauw verwant aan intrinsieke motivatie. Leerlingen die leerdoelen hanteren, presteren over het algemeen beter.

Als de docent vraagt wie er deel wil nemen aan een debat geeft Karim zich hiervoor op. Hij debatteert graag en wil hier nog beter in worden.

Prestatiedoelen

Bij prestatiedoelen gaat het om presteren in vergelijking met anderen. Er zijn twee soorten prestatiedoelen te onderscheiden. Prestatie-toenaderingsdoelen betreffen doelen waarbij een leerling graag zijn of haar competentie aan anderen laat zien. Dit houdt bijvoorbeeld in dat een leerling graag hogere cijfers haalt dan anderen en als eerste klaar wil zijn.

> Menno uit groep 6 laat graag zien dat hij goed kan rekenen. Hij werkt snel, zodat hij als eerste klaar is. Wel vergeet hij vaak na te kijken hoe hij de opdrachten gemaakt heeft, waardoor er regelmatig slordigheidsfoutjes in zijn werk zitten.

Bij prestatie-vermijdingsdoelen daarentegen wil een leerling vermijden dat hij of zij minder slim lijkt dan anderen. Een leerling met prestatievermijdingsdoelen werkt aan schooltaken, omdat hij of zij bang is om dom te lijken en om fouten te maken in het bijzijn van anderen. De inzet en prestaties van leerlingen met prestatiedoelen (vooral prestatievermijdingsdoelen), is vaak minder optimaal gebleken.

> Klas 2 is bezig met een lastige toepassingsopdracht voor maatschappijleer. Anne wil graag een hoog cijfer halen, ze zou ervan balen als ze vergeleken met de andere leerlingen in de klas hier lager op scoort. Daarom blijft ze dicht bij de opdracht en verwerkt weinig eigen initiatieven in de opdracht om zo min mogelijk vergissingen te maken.

Reflectievragen

1. Welke doelen herken je bij welke leerlingen?
2. Op welke momenten hebben jouw leerlingen prestatiedoelen?
3. Op welke momenten hebben jouw leerlingen leerdoelen?

1.3 Cognitief zelfvertrouwen

Het laatste belangrijke deelaspect van motivatie is het cognitief zelfvertrouwen. In verschillende motivatietheorieën vormt het cognitief zelfvertrouwen een belangrijk aspect van de motivatie van leerlingen.

Figuur 1.3. Cognitief zelfvertrouwen

Cognitief zelfvertrouwen
Ik kan zelfs de moeilijkste opgaven maken als ik maar mijn best doe.

Cognitief zelfvertrouwen betreft het vertrouwen dat je aankunt wat op school van je gevraagd wordt. Het gaat dus om de controle die een leerling denkt te hebben over het goed kunnen uitvoeren van de opdrachten in de les.

> Lars zit in de 1e klas van het vmbo. In groep 8 was hij een stille jongen die niet betrokken bij de les leek. Op het vmbo begint hij steeds meer mee te doen in de les. Lars weet nu regelmatig het antwoord op een vraag van de docent. Op de basisschool waren er meestal andere kinderen die het antwoord op vragen van de juf wisten. Daarom hield hij zich toen vaak op de achtergrond.

Zoals in de vorige paragraaf aangegeven, heeft het hanteren van leerdoelen een positieve invloed op de inzet en prestaties van leerlingen. Wanneer een leerling echter niet het vertrouwen heeft om deze (leer)doelen te kunnen halen op school, werken deze doelen minder motiverend of zelfs niet motiverend.

Janneke is dyslectisch. Ze heeft moeite met het leren van de onregelmatige werkwoorden voor Engels. Ze heeft al zo vaak geprobeerd de rijtjes in haar hoofd te stampen, maar haalt altijd onvoldoendes op de toetsen. Over de aankomende toets over onregelmatige werkwoorden zegt Julia tegen haar vriendin: “Ik ga er niet voor leren, hoe hard ik ook leer, ik haal toch een onvoldoende”.

Reflectievragen

1. Welke leerlingen uit jouw klas beschikken over veel cognitief zelfvertrouwen?
2. Welke leerlingen uit jouw klas beschikken over weinig cognitief zelfvertrouwen?
3. Heb je inzicht in de achtergrond hiervan? Hoe zou dit komen?

2. Autonomie-ondersteunend lesgeven

In de literatuur worden docentgedragingen beschreven die het vergroten van de intrinsieke motivatie bij de leerlingen tot doel hebben. Eén van de aanpakken die effectief is gebleken, is autonomie-ondersteunend lesgeven.

2.1 Autonomie-ondersteunend lesgeven

Leerlingen hebben de behoefte om zelf hun gedrag te sturen en daarmee aan autonomie. Docenten die de autonomie van hun leerlingen ondersteunen houden rekening met gevoelens en opvattingen van leerlingen, geven informatie en keuzes, terwijl ze weinig controle en druk uitoefenen. Op deze manier bevorderen zij het autonoom functioneren van leerlingen. Door autonomie-ondersteunend les te geven, bevorder je dat leerlingen zich willen inzetten, omdat ze dat zelf belangrijk vinden, ook als ze misschien voor bepaalde taken niet intrinsiek gemotiveerd zijn.

Het tegenovergestelde van autonomie-ondersteuning is controlerend lesgeven, waarbij de docent een eigen agenda voor ogen heeft, niet het perspectief van de leerling inneemt en dwingende taal gebruikt. Controlerend lesgeven leidt er toe dat leerlingen extrinsiek gemotiveerd raken of een interne verplichting ervaren, oftewel dat ze vooral "moetivatie" hebben. Controlerend lesgeven kan er in eerste instantie wel toe leiden dat de leerlingen aan de slag gaan, maar uiteindelijk zorgt dit vooral voor moetivatie en hierdoor voor een oppervlakkiger verwerking van de lesmaterialen. Samengevat zorgt autonomie-ondersteuning ervoor dat leerlingen willen, terwijl controle leidt tot moeten.

Tabel 2.1. Gedragingen behorend bij autonomie-ondersteuning en controlerend lesgeven

Autonomie-ondersteuning	Controleren
Begeleider van het leerproces • Keuzes bieden • Relevantie uitleggen • Instructie naar behoefte	**Stuurt het leerproces** • Laat leerlingen werken volgens methode van het boek • Legt uit welke stof belangrijk is voor de toets • Geeft aan alle leerlingen dezelfde instructie.
Perspectief leerlingen • Aanhoren van de interesses, wensen van leerlingen • Verwerken van interesses leerlingen in de lessen	**Eigen agenda** • Werkt volgens eigen agenda • Verwerkt de interesses van leerlingen niet in de lessen
Flexibel • Staat open om iets op een andere manier te doen als leerlingen dit voorstellen	**Rigide** • Geen ruimte voor inbreng van de leerlingen in de lessen
Aanmoedigen initiatieven • Hoort initiatieven van leerlingen aan, en overweegt hierop in te gaan • Stimuleert leerlingen met initiatieven te komen	**Verplichten** • Beveelt, gebruikt dwingende taal • Leerlingen moeten werken volgends de manier waarop de docent het voordoet

2.2 Redenen voor controlerend lesgeven

Hoewel autonomie-ondersteuning motiverend werkt voor leerlingen, blijken veel docenten in de praktijk vaak meer te neigen naar een controlerende stijl van lesgeven. Er is onderzocht hoe dit komt en er blijken hier verschillende redenen aan ten grondslag te liggen.

Controle wordt verward met structuur

Als docent wil je dat leerlingen zo goed mogelijk presteren en hierin wil je hen zo goed mogelijk begeleiden. Doordat je er als docent verantwoordelijk voor bent dat leerlingen goed presteren, kan het lastig zijn de teugels soms wat los te laten. Dat vinden veel docenten met name lastig bij zwakkere leerlingen. Met andere woorden, als docent wil je je leerlingen voldoende structuur en houvast bieden, zodat ze optimaal kunnen leren, maar dit kan omslaan naar te dwingend worden.

Het blijkt dat structuur vaak verward wordt met controle. Echter, je kan als docent structuur op twee manieren bieden. Structuur kan controlerend en dwingend worden geboden, maar je kan ook op een autonomie-ondersteunende manier structuur bieden. Waar vaak gedacht wordt dat autonomie-ondersteuning en structuur tegenhangers van elkaar zijn, kunnen beiden heel goed samengaan. Hier wordt in het hoofdstuk over structuur (hoofdstuk 5) dieper op ingegaan.

Een controlerende stijl is – op de korte termijn – zeer effectief

Een andere reden waarom veel docenten een controlerende stijl hanteren, is dat het erg effectief kan zijn op de korte termijn. Door sturend te zijn, zorg je dat leerlingen aan de slag gaan en doen wat er van ze verwacht wordt. Echter, wanneer leerlingen alleen leren om extrinsieke redenen (“moetivatie”), beklijven de effecten niet. Als leerlingen bijvoorbeeld alleen aan hun opdracht werken omdat het moet van de docent, zullen ze oppervlakkiger werken aan de opdracht en niet snel uit zichzelf aan een andere opdracht gaan werken. Hetzelfde geldt als

leerlingen alleen leren omdat ze een voldoende voor de toets willen halen, maar geen waarde hechten aan de leerstof. Als leerlingen daarentegen weten waarom de opdracht voor hen persoonlijk zinvol is, zullen ze eerder geneigd zijn diepgaander leerstrategieën toe te passen en vervolgopdrachten oppakken. Onderzoek wijst dan ook uit dat een controlerende stijl van lesgeven leidt tot oppervlakkiger leren en op de lange termijn de intrinsieke motivatie van leerlingen kan ondermijnen.

Reflectievragen

1. Bekijk Tabel 2.1. Ben je over het algemeen meer autonomie-ondersteunend of controlerend?
2. Op welke momenten ben je meer controlerend? Hoe komt dat?
3. Op welke momenten ben je meer-autonomie-ondersteunend? Welke effecten merk je daarvan op je leerlingen?

2.3 Kernaspecten van autonomie-ondersteuning

Kernaspecten van autonomie-ondersteuning zijn het geven van betekenisvolle uitleg, het gebruiken van niet-dwingende taal, het bieden van keuzes en zich verplaatsen in de leerling. Wanneer de autonomiebeleving van leerlingen wordt versterkt, is te verwachten dat er sprake is van een stimulering van intrinsieke motivatie en leerdoelen. Hierdoor draagt het ervaren van meer autonomie-ondersteuning bij aan meer inzet en betere prestaties van leerlingen.

De kernaspecten van autonomie-ondersteuning vormen de basis voor praktijk-principes 1 tot en met 4.

Het geven van betekenisvolle uitleg

Door betekenisvolle uitleg te geven en aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen wordt de intrinsieke motivatie van leerlingen gestimuleerd. Aansluiten bij het dagelijks leven van de leerlingen of de actualiteit kunnen hierbij helpen. Een ander belangrijk aspect van dit principe vormt het duidelijk maken van de relevantie van de lesstof of opdrachten. Wanneer leerlingen weten waarom iets belangrijk voor hen is, zullen ze meer gemotiveerd zijn ("willen" in plaats van "moeten"), ook wanneer ze de taak op zichzelf niet intrinsiek motiverend vinden. Dit voorkomt dat leerlingen voornamelijk om extrinsieke redenen leren.

Praktijkprincipe 1
Betekenisvolle uitleg geven en aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen.

Juf Chantal van groep 5 wil de woordenschat van haar leerlingen stimuleren. Op dit moment werken ze in de klas aan het thema "Kringloop en Milieu". Een dag nadat het veel geregend heeft, vraagt juf Chantal de kinderen om laarzen mee te nemen. 's Middags neemt ze de leerlingen mee naar buiten en bespreekt het onderwerp "de kringloop van het water". De kinderen kunnen buiten de regen ruiken, kunnen de druppels van de bladeren vangen en stampen in de plassen. Deze middag benoemt juf Chantal steeds de verschillende termen, zoals "neerslag" en "verdampen", en stelt ze hierover vragen aan de kinderen.

Informatieve, niet-dwingende taal

Het gebruiken van informatieve taal in plaats van niet-dwingende taal vormt het volgende praktijkprincipe. Veel docenten gebruiken regelmatig dwingende taal, zij gebruiken bijvoorbeeld vaak het woord "moeten" en bevelen als "Pak nu allemaal je boeken." of "Jullie moeten nu opdracht 1 uit het boek maken". Onderzoek

heeft aangetoond dat leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn wanneer hun docent minder dwingende taal gebruikt. In plaats van dwingende taal gebruiken autonomie-ondersteunende docenten informatieve taal.

Praktijkprincipe 2
Informatieve in plaats van dwingende taal gebruiken.

Informatieve taal houdt in dat je altijd aangeeft waarom je bepaald gedrag verwacht of waarom een bepaalde aanpak slim is om te gebruiken. Bijvoorbeeld "Laten we de boeken er eens bij pakken om te zien wat het boek hierover zegt." of "We gaan nu allemaal aan de slag met opdracht 1, door het maken van deze opdracht kan je hiermee oefenen.".

Docent Hakan geeft uitleg over een te maken opdracht. Hij zegt: "Het is handiger om met deze deelopdracht te beginnen, want dan heb je gelijk door hoe het werkt. Dat helpt je bij het maken van de overige opdrachten. (In plaats van het dwingende/controlerende: "Je moet eerst deze opdracht doen en daarna de overige opdrachten").

Door informatieve uitleg te geven, zorg je dat leerlingen weten waarom je iets van hen vraagt en zullen ze er eerder voor kiezen zich naar de uitgesproken verwachting te gedragen ("willen"). Dit voorkomt dat ze zich alleen onder dwang naar de uitgesproken verwachting gedragen ("moeten"). In andere woorden, informatief taalgebruik verhoogt de intrinsieke motivatie van leerlingen of het persoonlijk belang.

Cas heeft een onvoldoende gehaald. Docent Sem vraagt: Wat is er gebeurd? (In plaats van het dwingende/controlerende “Ik ben enorm teleurgesteld in jou. Ik verwacht meer van jou.”).

Het bieden van keuzes

Het bieden van keuzes en ruimte geven voor inspraak blijkt een ander belangrijk kernaspect van autonomie-ondersteuning. Dit draagt eraan bij dat leerlingen zich meer autonoom voelen. Keuzes kunnen bijvoorbeeld de inhoud van de stof betreffen, maar ook de aanpak die leerlingen willen gebruiken, de volgorde of de vorm waarin ze hun werk presenteren.

Praktijkprincipe 3
Betekenisvolle keuzes bieden.

Juf Sandy wil dat de leerlingen in haar groep 7 meer leren over de geschiedenis van de Verenigde Staten. Ze laat een aantal onderwerpen zien waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Het is de bedoeling dat de leerlingen in groepjes de onderwerpen uitwerken. Juf Sandy geeft daarbij de mogelijke informatiebronnen aan en bespreekt de rolverdeling in de groepjes.

Het aanbieden van keuzes is alleen zinvol als de aangeboden opties voor leerlingen betekenisvolle keuzes zijn. Wanneer leerlingen mogen kiezen uit twee vrijwel gelijke opdrachten is er geen sprake van een betekenisvolle keuze. Binnen de zelfdeterminatietheorie wordt onderscheid gemaakt tussen optiekeuzes en actiekeuzes. Bij een optiekeuze kan een leerling kiezen uit een aantal vooraf bepaalde opties, bijvoorbeeld om een toets op papier of op de PC te maken. Bij

een actiekeuze kan een leerling kiezen om al dan niet deel te nemen aan een bepaalde activiteit, bijvoorbeeld om wel of niet een toets te maken waarmee hij voor zichzelf na kan gaan of hij het begrepen heeft. Onderzoek laat zien dat vooral actiekeuzes motiverend werken voor leerlingen. Optiekeuzes of het slechts eenmalig aanbieden van keuze blijken daarentegen minder motiverend.

Docent Martin geeft bij de economielessen vaak instructie op het bord. In plaats van leerlingen te verplichten deze aantekeningen over te nemen, geeft hij leerlingen de keus om dit wel of niet te doen: "Je mag de instructie overnemen in je schrift, dat kan handig zijn." De docent merkt dat dit beter werkt dan te zeggen: "Je moet de instructie nu overnemen." Wanneer een leerlingen een toets niet haalt, gaat hij met deze leerling in gesprek en bekijkt zijn of haar schrift. Als hij merkt dat de leerling geen aantekeningen gemaakt heeft, raadt hij de leerling aan dit volgende keer toch wel te doen.

Het bieden van adequate keuzes mét structuur

Hoewel keuzes belangrijk zijn, kan onbeperkte keuzevrijheid verlammend werken. Daarom vereisen keuzes ook structuur. Dat betekent dat je als docent kaders biedt waarbinnen keuzes mogelijk zijn. Bij leerlingen die keuzes maken lastig vinden, kan je wat meer structuur bieden. Zo kan je op bepaalde momenten keuzes toestaan, het aantal keuzemogelijkheden beperken of leerlingen ondersteunen bij het maken van een keuze. In het hoofdstuk over structuur (hoofdstuk 4) wordt dieper ingegaan op het combineren van autonomie-ondersteuning met structuur.

Docent Frank laat zijn leerlingen in groep 6 met een weekplanner werken waardoor ze zelf kunnen kiezen wanneer ze aan welke opdracht werken. Vooral bij de leerlingen die het lastig vinden om hun taken voor de week goed in te plannen gaat hij wat vaker langs om hun planningen en voortgang te bespreken.

Bij het aanbieden van keuzes is het belangrijk dat de keuzes leeftijdsadequaat zijn en passend bij het niveau en de interesses van de leerling. Een leerling in het voortgezet onderwijs zal je andere keuzes aanbieden dan een leerling in het basisonderwijs.

Docent Wijnand laat zijn leerlingen bij aardrijkskunde een opdracht over wateroverlast maken. De leerlingen mogen in tweetallen een voorstel doen hoe ze de opdracht willen maken. Als voorbeeld geeft Wijnand een aantal mogelijke opties, waaronder een schriftelijk verslag, een documentaire of een website.

De corveetaken van groep 7 van lerares Christina gaan vaak gepaard met veel gezeur. Christina bedenkt een andere manier om de corveetaken te organiseren, ze bedenkt samen met de leerlingen welke taken er op de corveelijst komen. Ze laat de leerlingen vervolgens hun eigen naam drie keer invullen. Ze mogen zelf kiezen waar ze hun naam invullen Sindsdien pakken de leerlingen het zelfstandig op en heeft Christina er nauwelijks omkijken meer naar.

Verplaatsen in leerlingen en weerstanden erkennen

Leerlingen ervaren meer autonomie-ondersteuning wanneer hun docent zich kan verplaatsen in de leerling en rekening houdt met zijn/haar gevoelens.

Praktijkprincipe 4
Verplaatsen in je leerlingen en erken weerstanden erkennen.

Door oprecht te luisteren naar weerstand zorg je ervoor dat de leerling zich begrepen voelt en zo draag je bij aan een goede verstandhouding met je leerlingen.

Tijdens de Engelse les van havo 2 loopt Wesley gefrustreerd weg, nadat hij opnieuw een onvoldoende kreeg. Lerares Fatima zegt: “Dat heeft je wel erg geraakt die onvoldoende. Vertel eens?” Het blijkt dat Wesley erg onzeker is doordat zijn ouders vmbo al prima hadden gevonden en er niet achter staan dat hij naar de havo wilde. Ze spreken af dat ze samen met Wesley zijn ouders gaan praten.

Docent Nico geeft de datum voor een proefwerk door aan de leerlingen in zijn klas. Joris roept gelijk dat hij de toets later wil, omdat hij in het weekend voor de toets een familiedag heeft. Docent Nico zegt kalm tegen Joris: “Wat leuk, een familiedag. Ik kan me voorstellen dat je op die dag weinig tijd of zin hebt om te leren. Het proefwerk kan ik niet verzetten. Zou je het zo kunnen plannen dat je op andere dagen wat meer aan voorbereiding voor het proefwerk doet? Wat ga je doen op de familiedag?”.

Wanneer er sprake is van weerstand is het luisteren naar de leerlingen en het tonen van begrip erg belangrijk. Dat betekent niet dat je altijd toegeeft wanneer er weerstand is, maar wel dat je empathisch bent en hun gevoelens erkent. Door oprecht te luisteren en in gesprek te gaan kan je voorkomen dat weerstand omslaat in een strijd. Er kunnen ook situaties zijn waarin leerlingen gegronde redenen hebben voor weerstand en je dit kan ondervangen door flexibel te zijn.

Docent Jan kondigt aan dat hij in de volgende les Engels een toets af gaat nemen. Een aantal leerlingen reageert boos omdat er vorige week ook nog een toets is afgenomen. Jan luistert naar de leerlingen, vraagt door en legt vervolgens in een gesprek met de leerlingen uit dat er nu een nieuw en lastig onderwerp aan bod is en dat hij het belangrijk vindt om zicht te krijgen waar alle leerlingen nu staan.

Lerares Monique geeft het vak maatschappijleer. Als afsluiting van hun opdracht over gemeentelijke politiek moeten de leerlingen een presentatie geven. De leerlingen protesteren, ze hebben kort geleden ook al een presentatie moeten geven en hebben er geen zin in. Monique hoort hun protesten aan en vraagt ze om met een alternatief voorstel te komen. In de volgende les vragen de leerlingen of ze in plaats van de presentatie ook een debat mogen organiseren over zaken die op dit moment spelen bij de gemeente. De leerlingen weten goed uit te leggen dat ze met een debat ook kunnen laten zien hoe de gemeentelijke politiek werkt. Monique vindt het een goed idee van de leerlingen en staat het toe.

Reflectievragen

1. Bekijk de praktijkprincipes 1-4. Welke aspecten van autonomie-ondersteuning pas jij toe? Hoe? En op welke momenten?
2. Welke aspecten van autonomie-ondersteuning pas je minder vaak toe?

3. Leergerichte aanpak

Toetsen nemen een steeds belangrijkere plek in binnen het onderwijs. Er is dan ook in toenemende mate sprake van een toetsgerichte cultuur. Door alle toetsen en het belang dat eraan gehecht wordt, raken leerlingen veelal op het eindresultaat gefocust, en minder op het leerproces. Toetsen dragen namelijk bij aan moetivatie bij de leerlingen, maar lang niet altijd aan motivatie. Als docent ontkom je vaak niet aan het afnemen van toetsen. Soms is het verplicht om bepaalde toetsen af te nemen en soms kies je er zelf voor omdat toetsen je ook helpen om inzicht te krijgen in de prestaties van de leerlingen. Mits op de juiste manier ingezet, kan je als docent voorkomen dat de toetsen die je afneemt de intrinsieke motivatie van de leerlingen ondermijnen. Dat begint bij jezelf. Ondanks dat er veel belang gehecht wordt aan de uitkomsten van toetsen, is het belangrijk om toetsen niet als doel op zich te zien, maar als een middel om het leerproces inzichtelijk te maken.

De prestatiedoelentheorie (PDT), ook wel bekend als de Achievement Goal Theory, onderscheidt instructiewijzen die verschillen in de mate waarin ze gericht zijn op prestaties of de individuele vooruitgang van leerlingen. In een prestatiegerichte klas wordt veel waarde gehecht aan het eindresultaat van de toets, worden prestaties van leerlingen onderling vergeleken en worden hoge cijfers beloond. Daarentegen kunnen prestaties ook beoordeeld worden op basis van getoonde inzet en de mate waarin een leerling vooruit is gegaan ten opzichte van zijn of haar eerdere prestaties. Dit wordt een leergerichte aanpak genoemd.

Bij een leergerichte aanpak worden toetsen gezien als middel om het leerproces inzichtelijk te maken en niet als doel. Onderzoek heeft laten zien dat klassen waarin inzet en individuele vooruitgang benadrukt worden, leiden tot betere leerprestaties en minder vermijdingsgedrag dan prestatiegerichte klassen. Praktijkprincipes 5 en 6 komen hieruit voort.

Praktijkprincipe 5

Toetsen gebruiken als middel om te reflecteren zonder nadruk op cijfers.

Aan het einde van het jaar deelt juf Patricia de rapporten uit aan de leerlingen van groep 7. Ze vraagt alle leerlingen een brief te schrijven aan de juf waarin ze aangeven wat ze goed vinden gaan en wat nog beter kan. Het gaat niet alleen om prestaties, er worden ook andere vragen gesteld, bijvoorbeeld met wie de leerlingen graag omgaan en wat ze leuk vinden om te doen.

Bij het voorlezen van de cijfers in klas 2 vmbo raakt Julie overstuur. Ze heeft een laag cijfer gehaald en vindt het vervelend dat iedereen dat weet. Lerares Ans probeert eerst de regel waarbij ze na het opnoemen aan iedere leerling vraagt “Wil je het cijfer nu horen of straks?”, maar ze merkt dat een aantal leerlingen niet aan durft te geven dat ze liever de cijfers niet laten oplezen. Uiteindelijk besluit ze dat ze voortaan de cijfers uitdeelt zonder voor te lezen.

De CITO eindtoets is geweest en de leerlingen hebben net de uitslag gekregen. Tom zit teleurgesteld met z’n hoofd tussen zijn armen op tafel en medeleerling Julie komt verontwaardigd naar juf Marcella toe. “Juf, Tom wil niet zeggen wat zijn score was. Ik had 548! Hij moet zeker naar het vmbo hè?” De juf gaat met de hele klas in gesprek over verschillende talenten. Ze vertelt dat sommige kinderen goed in theoretische vakken zijn en dat andere kinderen goed zijn in andere dingen, bijvoorbeeld heel erg sociaal of zorgzaam zijn, heel goed zijn in het organiseren van een schoolfeest, of bijvoorbeeld heel technisch zijn, waardoor ze bijvoorbeeld veel kunnen repareren en maken.

Bovenstaande voorbeelden laten zien dat je als docent aan leerlingen kan laten zien dat niet alleen cijfers belangrijk zijn op school. Ook andere talenten zijn belangrijk en verdienen net zoveel waardering. Door onderlinge competitie tussen leerlingen te vermijden, voorkom je een prestatiegerichte cultuur in de klas. Zo helpt het bijvoorbeeld om cijfers niet hardop voor te lezen in de klas. Ook benadrukken wie het beste of mooiste verslag geschreven heeft, kan voor leerlingen die ook goed hun best hebben gedaan, maar tot een minder sterk verslag zijn gekomen, zelfs heel erg demotiverend werken.

Misschien nog wel belangrijker dan het vermijden van te veel nadruk op de cijfers, is het benadrukken van het leerproces. Dit kan je doen door toetsen in te zetten als een middel om te reflecteren op wat er al goed gaat en wat minder goed. Hiermee zorg je dat de uitkomst van een toets bijdraagt aan leren en het behalen van de toets geen doel op zichzelf is.

> Meester Patrick heeft de resultaten van de spellingtoetsen waarin drie type woorden aan bod kwamen. Hij deelt toetsen en scores uit aan de leerlingen en vraagt iedere leerling op te schrijven welk type woorden ze het meest lastig vinden. Iedere leerling mag daarna gaan oefenen met dat type woorden.

Door niet te veel nadruk te leggen op de prestatie, maar op het leren, draag je bij aan de intrinsieke motivatie van leerlingen. Dit kan je ook doen door niet alleen te kijken naar hoe leerlingen ten opzichte van elkaar of ten opzichte van een landelijke norm scoren, maar ook door na te gaan hoe een leerling het heeft gedaan ten opzichte van zijn of haar eerdere prestaties. Oftewel, is de leerling vooruit gegaan?

Praktijkprincipe 6
Individuele vooruitgang en inzet benadrukken.

Miranda uit groep 5 kan met het leren vaak maar net meekomen met de rest van de groep. Ze heeft een 6,5 gehaald voor een rekentoets. Haar docent complimenteert haar met de vooruitgang ten opzichte van de vorige toets, waarvoor zij een 5,5 kreeg.

De feedback die je leerlingen na afloop van een opdracht of toets geeft is erg belangrijk. Je feedback kan prestatie-, inzetgericht zijn. Prestatiegerichte feedback is gebaseerd op het cijfer dat leerlingen gehaald hebben ("Een acht, hartstikke goed.") terwijl inzetgerichte feedback de inspanning van de leerling betreft ("Ik kan zien dat je hard gewerkt hebt, hartstikke goed."). Inzetgerichte feedback kan je combineren met een nadruk op individuele vooruitgang ("Je hebt het volgens mij beter begrepen dan vorige keer, volgens mij heb je erg je best gedaan.").

Marjolein is remedial teacher op een basisschool. Ze begeleidt Saïda die problemen heeft met technisch lezen. Saïda oefent thuis ook intensief met het lezen. Eens in de zoveel tijd laat juf Marjolein Saïda in een grafiekje tekenen hoeveel woorden ze nu per minuut leest, zodat Saïda kan zien dat het vele oefenen resultaat heeft. Ook laat ze Saïda zien dat ze steeds minder fouten maakt. Ze benadrukt dat ze merkt dat Saïda hard werkt.

Wanneer een leerling een laag cijfer haalt is het ook belangrijk om de inzet en niet de uitkomst te benadrukken. Zo kan je met de leerling bespreken of hij/zij wellicht meer had kunnen doen of het anders had kunnen aanpakken. Ook kan je als docent benadrukken dat het de volgende keer met hard vast beter zal gaan. Prestatiegerichte feedback zorgt ervoor dat leerlingen gericht raken op cijfers,

waardoor ze alleen leren voor een hoog cijfer of alleen leren om een laag cijfer te vermijden. Beide typen doelen (hoge cijfers willen halen of lage cijfers willen vermijden), leiden in veel gevallen tot oppervlakkig leren en kunnen op de lange termijn de motivatie van leerlingen doen afnemen.

Inzetgerichte feedback daarentegen draagt eraan bij dat leerlingen hun eigen successen of falen toe gaan schrijven aan hoe hard ze hebben gewerkt. Zo leren ze dat ze met veel inspanning vaak toch voldoende vooruitgang kunnen boeken en tot een goed resultaat kunnen komen.

Yorick uit de eerste van het vmbo heeft moeite met wiskunde. Ondanks dat hij heel hard geleerd heeft voor de toets, haalt hij maar een 6. De wiskunde docent ziet dat Yorick teleurgesteld is, ze gaat naar hem toe en vraagt ernaar. Yorick geeft aan dat hij niet tevreden is met het cijfer, gezien alle moeite die hij erin heeft gestoken. “De volgende keer kan ik beter minder moeite ervoor doen”, het levert toch bijna niks op”. De docent reageert: “Ik begrijp je frustratie Yorick, maar als je kijkt naar je voorgaande cijfers, zit er een stijgende lijn in! Andere leerlingen halen nu misschien een hoger cijfer, maar zij staan wel stil, en verbeteren zichzelf niet, terwijl jij groeit in je kunnen.”

Reflectievragen

1. Hoe ga je om met toetsen? Hoe introduceer je de toets en hoe geef je leerlingen hun cijfers terug?
2. Geef je over over het algemeen meer prestatiegerichte of inzetgerichte feedback?
3. Wat kan je doen om je aanpak (nog) leergerichter te maken?

4. Lesgeven met structuur

Het bieden van structuur wordt net als het bieden van autonomie als een belangrijke voorwaarde gezien voor het motiveren van leerlingen. Structuur bieden is belangrijk omdat je daarmee zorgt dat leerlingen zich competent voelen. Het ervaren van competentie is namelijk een belangrijke psychologische behoefte van leerlingen. De tegenhanger van structuur is chaos. Wanneer er geen structuur geboden wordt, geeft dat aanleiding tot chaos en onduidelijkheid in de klas. In een dergelijke omgeving zijn er geen duidelijke regels en worden er geen heldere verwachtingen door de docent uitgesproken. Wanneer leerlingen niet weten wat er van ze verwacht wordt of niet weten hoe zij het aan moeten pakken, zullen ze zich niet competent voelen. Als gevolg daarvan zal de motivatie afnemen. Met structuur worden alle gedragingen verstaan waarmee je duidelijkheid biedt aan leerlingen. Hierdoor weten zij wat er van hen verwacht wordt, zowel wat betreft de regels als bij het leren, en hoe zij dit kunnen realiseren. Hierdoor krijgen leerlingen vertrouwen in hun eigen kunnen en zullen ze gemotiveerder zijn om aan de slag te gaan. Later in dit hoofdstuk gaan we in op verschillende manieren waarop je structuur kan bieden. Allereerst bespreken we waarom het aanbieden van structuur in combinatie met autonomie belangrijk is.

4.1 Controlerend versus autonomie-ondersteunend structuur bieden

In hoofdstuk 2 is het aanbieden van autonomie besproken als belangrijk principe voor het verhogen van de motivatie van leerlingen. Een veel voorkomend misverstand, is dat veel autonomie vanzelfsprekend gepaard gaat met weinig structuur. De achterliggende gedachtegang is namelijk dat wanneer je als docent veel autonomie-ondersteuning biedt, de leerlingen veel keuzes en vrijheden krijgen, waardoor er weinig structuur in de klas is. Dit is echter een onjuiste gevolgtrekking. Autonomie en structuur zijn namelijk geen tegenovergestelden van elkaar, maar kunnen beiden tegelijkertijd geboden worden. Dit betekent dat een docent tegelijkertijd autonomie-ondersteunend en structurerend kan zijn, zonder

controlerend te worden. Docenten kunnen bijvoorbeeld structuur bieden door duidelijk te communiceren over wat er van leerlingen op een toets verwacht wordt.

Dit kunnen zij op een autonomie-ondersteunende manier doen door hierbij de relevantie aan te geven, in plaats van op een controlerende manier de verwachtingen sec van bovenaf op te leggen.

Praktijkprincipe 7
Structuur bieden op autonomie-ondersteunende wijze.

4.2 Structurerende docentgedragingen

Als docent kan je structuur aanbrengen op het disciplinair niveau en kan je het leerproces structureren. In tabel 4.1 staan concrete docentgedragingen die aangeven hoe structuur kan worden geboden in de klas zonder dat dit te controlerend wordt.

Tabel 4.1. Structurerende docentgedragingen (uit: Vansteenkiste et al., 2007)

Structuur - Disciplinair niveau	
Verwachtingen duidelijk maken	Duidelijk communiceren over de regels en verwachtingen in de klas
Consequent opvolgen van regels	Consequent optreden bij het overtreden van gemaakte afspraken
Structuur - Leerproces	
Stappenplan opstellen	Tussenliggende stappen naar het einddoel aangeven
Positieve feedback geven en vertrouwen uitstralen	Complimenteren op basis van vooruitgang en inzet
Hulp bieden via tips	Tips geven (in plaats van oplossingen) als leerlingen moeilijkheden tegenkomen
Aangeven van “werkpunten”	Aangeven op welke manier leerlingen zich verder kunnen ontwikkelen en bekwamen
Optimaal uitdagende taken aanbieden	Oefeningen aanbieden die aansluiten bij wat de leerling (net) aankan

4.3 Structuur op disciplinair niveau

Bij het stellen en naleven van de regels in de klas, kunnen docenten controlerend of autonomie-ondersteunend zijn. Tabel 4.2 laat zien hoe je verwachtingen duidelijk kan maken en consequent kan opvolgen. Daarbij worden controlerende manieren waarop je dit kan doen besproken en worden autonomie-ondersteunende alternatieven weergegeven.

Tabel 4.2. Structuur op disciplinair niveau

Verwachtingen duidelijk maken	
Controlerend	Autonomie-ondersteunend
De docent maakt de verwachtingen op een dwingende manier duidelijk.	**De docent communiceert de verwachtingen en legt de reden uit.**
• Voordat de leerlingen tv gaan kijken zegt de docent. "En tijdens het tv kijken is iedereen stil!" • Bij binnenkomst in de klas. "Ga op je plek zitten en ga lezen!" • "Kijk allemaal mijn kant op!"	• "We gaan tv kijken, als we dan stil zijn kan iedereen het goed horen". • "Als we binnen komen, pakken we allemaal rustig ons boek en gaan we voor onszelf lezen, zodat we de andere kinderen niet storen". • Het is handig als je mijn kant op kijkt, want ik ga iets uitleggen."

Consequent opvolgen van richtlijnen	
Controlerend	Autonomie-ondersteunend
De docent maakt dwingend duidelijk en is niet consequent in de opvolging hiervan.	**De docent legt redenen voor richtlijnen uit en volgt de richtlijnen consequent op.**
• De leerlingen zijn tijdens het werken aan de kletsen. De docente zegt "Nu is het stil!". De leerlingen zijn even stil, maar vlak daarna begint het geroezemoes weer. De docente wordt boos en blijft waarschuwingen uitdelen. • Een leerling is tijdens het zelfstandig lezen met andere dingen bezig. De docent zegt. "We zijn aan het lezen, doe je boek open!" De docent herhaalt de waarschuwing een paar keer, maar onderneemt verder geen actie.	• De leerlingen zijn tijdens het werken aan de kletsen. De docente zegt. "We zijn nu aan het werk, zullen we het nog even stil houden? Wanneer er weer iemand praat, mag diegene bij mij vooraan komen zitten. Anders kunnen de anderen in de klas niet goed doorwerken." Wanneer een leerling weer begint te kletsen voert ze de consequentie uit. • Een leerling is tijdens het zelfstandig lezen met andere dingen bezig. De docent vraagt waarom de leerling niet leest. De leerling heeft nu geen zin om te lezen. De docent toont begrip maar geeft aan dat ze niet zomaar het lesschema aan kan passen. Ze zet een timer zodat de leerling precies weet hoe lang hij nog moet werken. Hierdoor lukt het hem te gaan lezen tot het einde.

4.4 Structuur bij het leren

Bij het bieden van structuur bij het leerproces, kunnen docenten eveneens controlerend of autonomie-ondersteunend zijn. Figuur 4.3 laat het onderscheid zien.

Figuur 4.3. Structuur bij het leren

Stappenplan aanbieden	
Controlerend	Autonomie-ondersteunend
De docent biedt een stappenplan op een dwingende manier, zonder keuze, aan. • "We gebruiken allemaal dit stappenplan bij het maken van de opdrachten."	**De docent biedt keuze in het gebruik van het stappenplan.** • "Je kan ervoor kiezen om het stappenplan te gebruiken bij het maken van de opdrachten. Het kan je namelijk op weg helpen als je vastloopt." • "Ik merk dat je vastloopt, is het een idee om het stappenplan er nog eens bij te pakken?"
Feedback	
Controlerend	Autonomie-ondersteunend
De docent geeft niet-informatieve feedback. • "Dit is niet goed gedaan, probeer het maar opnieuw."	**De docent geeft informatieve feedback.** • "Je bent al goed op weg, je vergeet alleen stap 2 uit te voeren, waardoor het antwoord niet klopt."

Hulp bieden via tips	
Controlerend	Autonomie-ondersteunend
De docent zegt op een dwingende manier wat de leerling moet doen, wanneer deze een opdracht niet begrijpt.	**De docent biedt hulp op een ondersteunende manier aan.**
• "Je moet bij deze opdracht kiezen tussen het invullen van de past simple of present perfect. Wanneer gebruik je de past simple? Kom op, dat hoor je al lang te weten!"	• "Bij deze opdracht kan je kiezen tussen het invullen van de past simple of de present perfect. Op bladzijde 17 staat een overzicht dat je kan bekijken als je het verschil tussen de tijdsvormen nog eens zou willen bekijken. Als er daarna nog onduidelijkheden over zijn mag je dat altijd komen vragen."
De docent biedt kant-en-klare antwoorden.	**De docent biedt hulp in de vorm van tips.**
• Een leerling weet niet of je "gerend" met een "t" of "d" schrijft en vraagt de docent om hulp. De docent legt precies uit hoe de leerling 't kofschip kan gebruiken, en geeft daarna het antwoord aan de leerling.	• Een leerling weet niet of je "gerend" met een 't" of "d" schrijft en vraagt de docent om hulp. De docent begeleidt de leerling bij het beantwoorden van haar vraag. Door vragen aan de leerling te stellen komt de leerling zelf op het antwoord.

Aangeven van 'werkpunten'	
Controlerend	Autonomie-ondersteunend
De docent communiceert de "werkpunten" op een dwingende manier. • "Je samenvatting is niet goed zo, hier moet je nog aan verder werken. Ga eerst maar eens flink wat tekst schrappen en laat het dan nog eens zien."	**De docent biedt "werkpunten" op een informatieve wijze aan.** • "Ik zie dat je samenvatting al veel goede punten bevat. Wel kan de samenvatting nog beknopter, er staat namelijk nog overbodige informatie in, namelijk bijzaken zoals situatieschetsen. Het is handig dat eruit te halen, zodat je effectiever kan leren. Zullen we het volgende stuk samen doen, dan zullen we bekijken wat de hoofd- en bijzaken zijn? Dan kan je het daarna zelf proberen."

4.5 Een juiste balans

Het kan lastig zijn de juiste balans in het bieden van autonomie en structuur te vinden. In een drukke klas bestaat het risico dat je als docent structuur op een controlerende en sturende manier biedt (bijvoorbeeld door meer dwingende taal gebruiken), in plaats van op een autonomie-ondersteunende manier. Deze controlerende stijl kan een docent echter veel meer energie kosten en bij de leerlingen moetivatie oproepen. Dit kan op de lange termijn de motivatie van leerlingen ondermijnen. Doordat de leerlingen minder gemotiveerd raken, kan de docent vervolgens nog dwingender en sturender worden en zo kan er een negatieve spiraal ontstaan waarbij de leerlingen steeds minder gemotiveerd en steeds afhankelijker van docentsturing worden en de docent steeds meer controle gaat bieden. Het motiveren van leerlingen vraagt dus om het continu zoeken naar een goede balans waarbij je structuur combineert met autonomie.

Wanneer de leerlingen van juf Marlies uit groep 7 op het schoolplein spelen, gebeuren er regelmatig akkefietjes. Een aantal leerlingen speelt namelijk wild en zonder goed op te letten op het plein. Tijdens het spelen van spelletjes zorgt dit vaak voor onhandige botsingen, die daarna uit de hand lopen, omdat de leerlingen er ruzie over krijgen. Juf Marlies wil opnieuw de regels voor het buitenspelen in de klas bespreken. In plaats van de regels zelf aan de leerlingen te vertellen, begint zij na de pauze met uitleggen waarom het belangrijk is dat er regels worden nageleefd tijdens het buiten spelen. Vervolgens laat ze de leerlingen in groepjes regels bedenken. Klassikaal kiezen ze hieruit drie “gouden regels”, die in de klas opgehangen worden.

Lerares Sabina van klas 1 vmbo geeft het vak Maatschappijleer. De leerlingen moeten een verslag inleveren over een maatschappelijk probleem. Docent Sabina legt uit: We gaan naar de bibliotheek om daar op internet of in boeken informatie te zoeken. Als we daar zijn, is er een kans dat je afgeleid wordt of gaat treuzelen, maar de leerlingen van vorig jaar vonden het werken in de bibliotheek erg handig voor het schrijven van een goed verslag. Probeer daarom je tijd goed te benutten. (In plaats van: Verspil je tijd niet, treuzel niet, maar zorg ervoor dat je je werk af krijgt.)
(naar Reeve, 2009)

De leerlingen van groep 5 komen druk de klas binnen. De docent reageert gelijk op kinderen die door de klas roepen. Met een rustige doch duidelijke stem zegt ze: “Als ik binnenkom ga ik rustig op mijn stoel zitten, pak ik mijn leesboek en ga ik stil lezen zodat de andere kinderen ook ongestoord kunnen lezen.”

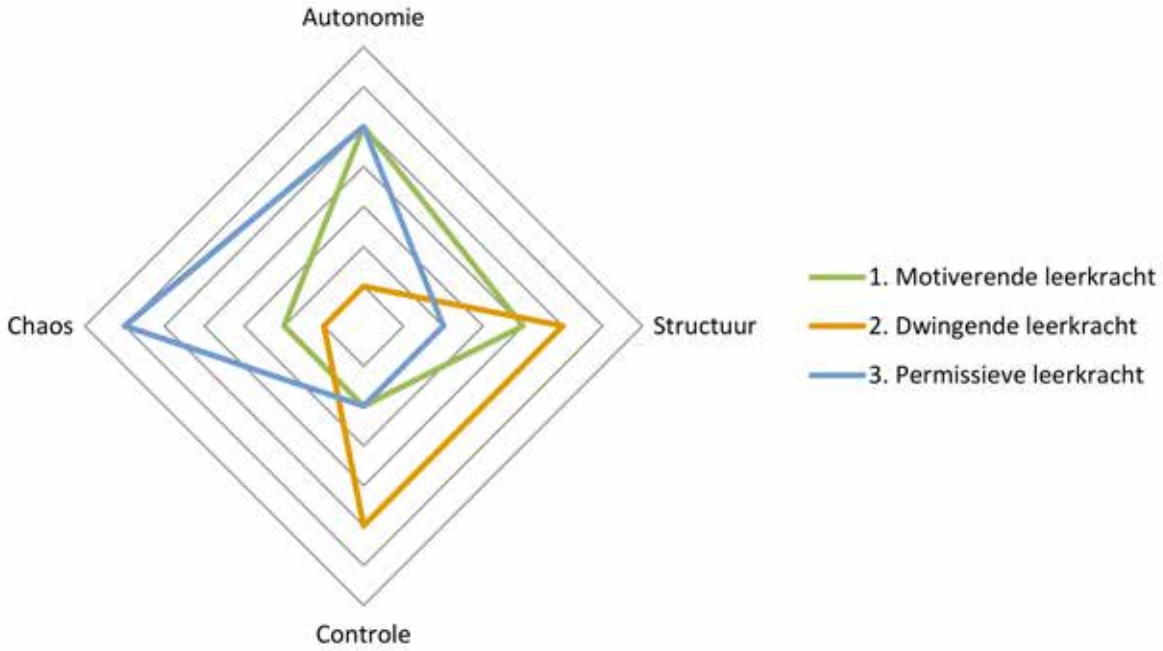
In de afgelopen lessen Nederlands hebben de leerlingen van klas 1A een hoofdstuk behandeld. De laatste les wil docent Dennis richten op het herhalen van de stof. Hij geeft leerlingen de opdracht om ieder een bepaald deel van de stof voor de volgende les voor te bereiden. Tijdens de volgende les gaan ze "speeddaten". Tijdens de speeddate krijgen leerlingen de verantwoordelijkheid om hun deel van de lesstof zo goed mogelijk uit te leggen aan hun 'dates'. Ze mogen zelf weten hoe ze de stof voorbereiden en uit gaan leggen. In vier rondes leggen de leerlingen zelf in 5 minuten de stof uit, en krijgen ze vijf minuten uitleg van de andere leerling. Vooraf wordt afgesproken dat wanneer leerlingen over andere zaken gaan kletsen tijdens de speeddate, ze niet meer mee mogen doen en voor zichzelf een samenvatting gaan schrijven achter in de klas.

Niet iedere leerling heeft even veel structuur nodig. In paragraaf 5.3 wordt verder ingegaan op hoe je kan differentiëren in structuur wanneer leerlingen van elkaar verschillen in hun prestatieniveau.

4.6 Typen docenten

Figuur 4.1 laat zien dat autonomie-ondersteuning en structuur geen tegengestelden van elkaar zijn. Controle is de tegenhanger van autonomie-ondersteuning en chaos is de tegenhanger van structuur. In figuur 4.1 worden drie typen docenten getoond.

Figuur 4.1. Autonomie-ondersteuning en structuur



De blauwe lijn is een docent die veel autonomie en weinig structuur biedt. Deze docent is te typeren als een permissieve docent. Hij/zij biedt veel keuzes en autonomie, maar staat veel toe en stelt geen duidelijke kaders. Bij deze docent is er sprake van veel chaos. Dit kan ervoor zorgen dat leerlingen niet goed weten waar ze aan toe zijn en onzeker worden of storend gedrag gaan vertonen.

De oranje lijn is een docent die veel structuur biedt en daardoor veel duidelijkheid en helderheid biedt aan de leerlingen. Echter, deze docent scoort ook hoog op controle wat betekent dat deze docent op een dwingende manier structuur biedt. Leerlingen van dit type docent moeten heel veel en dit kan ten koste gaan van de intrinsieke motivatie van leerlingen. Veel docenten blijken in de praktijk erg te lijken op dit profiel van een dwingende docent.

De groene lijn ten slotte is een docent die autonomie én structuur biedt. Deze docent geeft ook duidelijke richtlijnen aan, maar legt uit waarom, laat ruimte voor inspraak van leerlingen en biedt keuzes. Deze combinatie van autonomie en structuur blijkt voor leerlingen het meest motiverend. Het zorgt ervoor dat ze zich competent voelen en autonoom. Daarom wordt dit type docent getypeerd als een motiverende docent. Naast deze drie veel voorkomende typen zijn er uiteraard verschillende andere (tussen)varianten mogelijk.

Autonomie-ondersteuning in combinatie met het bieden van structuur blijkt de meest optimale leeromgeving voor leerlingen en docenten te zijn. Motiverende docenten die én de autonomie ondersteunen van hun leerlingen én structuur bieden blijken de meest positieve effecten te hebben op onder andere de motivatie, inzet, het leren en de prestaties van hun leerlingen.

Docent Stephan geeft uitleg aan de leerlingen van klas 1: “Aan het eind van dit hoofdstuk kunnen we de persoonsvorm, het lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp herkennen. Het is een belangrijk onderdeel, dus probeer goed op te letten. Heeft één van jullie een idee waarom het handig is om dit te kunnen?” (in plaats van: “Ik verwacht dat jullie aan het einde van dit hoofdstuk de persoonsvorm, het lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp kunnen herkennen, dus let goed op. Stilte, ik ga het niet drie keer uitleggen!”).

Docent Liselotte: “Tot 10 uur gaan we werken aan begrijpend lezen en rekenen. Je mag kiezen in welke volgorde je hieraan werkt. Voor rekenen mag je de opdrachten in het boek, of op de computer maken. Voor taal maken we de opdracht in het boek, omdat dit een heel handige toepassingsopdracht is, waardoor je kan zien of je de stof al onder de knie hebt, of nog niet.”

De leerlingen van groep 6 gaan in groepjes werken aan een opdracht. Voordat ze beginnen bespreekt de docent de regels van het samenwerken. Ze vraagt aan de leerlingen wat zij denken wat belangrijk is bij het samenwerken. Samen maken ze een overzicht dat op het bord komt te staan. De leerlingen gaan aan de slag. De docent loopt langs de groepjes en stuurt bij waar nodig is.

Reflectievragen

1. Ben jij wel eens controlerend? Op welke momenten en bij welke leerlingen gebeurt dat?
2. Hoe maak je de regels in jouw klas duidelijk? Op een autonomie-ondersteunende of controlerende manier?
3. Hoe begeleid je jouw leerlingen over het algemeen bij het leerproces? Op een autonomie-onder steunende of controlerende manier?
4. Kijk eens naar figuur 4.1. Hoe zou je jouw manier van lesgeven typeren?

5. Omgaan met verschillen

Er wordt regelmatig gedacht dat leerlingen met verschillende etnische en sociale achtergronden en prestatieniveaus van elkaar verschillen in hun motivatie voor school. Maar bestaan er inderdaad verschillen in motivatie tussen leerlingen van verschillende achtergronden? En vragen deze leerlingen om een andere aanpak om ze te motiveren? Dit is belangrijk om te weten, want je opvattingen hierover beïnvloeden hoe je met verschillende leerlingen omgaat.

Door middel van een uitgebreide literatuurstudie[1] van Nederlands en internationaal onderzoek is gekeken of er verschillen in motivatie zijn tussen leerlingen van verschillende etnische en sociale achtergronden. In dit hoofdstuk gaan we in op de belangrijkste bevindingen.

5.1 Motivatieverschillen

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen met verschillende sociaal-economische achtergronden over het algemeen even gemotiveerd zijn op school. Leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus beschikken vaker over minder cognitief zelfvertrouwen. Hoewel ze dus even gemotiveerd zijn, hebben ze vaker het gevoel dat ze het niet kunnen.

Uit het onderzoek blijkt eveneens dat allochtone leerlingen over het algemeen evenveel als of meer gemotiveerd zijn dan autochtone Nederlandse leerlingen. De etnische achtergrond van leerlingen speelt dus geen rol als het gaat om de mate waarin leerlingen beschikken over motivatie (versus moetivatie), leerdoelen en cognitief zelfvertrouwen.

[1] *Voor het uitgebreide onderzoeksrapport zie http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/rapporten/pdf/ki924.pdf*

5.2 Het motiveren van leerlingen met verschillende achtergronden

Voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, is motivatie erg belangrijk om goed te kunnen presteren. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, leerdoelen hanteren en beschikken over cognitief zelfvertrouwen doen meer hun best op school en presteren daardoor beter. Uit deze bevindingen volgt het onderstaande belangrijke praktijkprincipe dat je als docent kan toepassen om leerlingen te motiveren.

Praktijkprincipe 8
Ervan uitgaan dat elke leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond, gemotiveerd is.

Dit betekent dat het belangrijk is om niet uit te gaan van negatieve vooroordelen, maar van elke leerling hoge verwachtingen te hebben en er vanuit te gaan dat elke leerling gemotiveerd is om het goed te doen op school.

Gerda geeft les aan groep 8 op een basisschool. Ze merkt dat Imane door haar taalachterstand de opdrachten soms lastig vindt en daardoor snel opgeeft. Gerda spreekt regelmatig haar hoge verwachtingen uit naar Imane.

Eerder onderzoek heeft laten zien dat vrijwel iedereen vooroordelen heeft, maar dat veel mensen zich hier vaak niet bewust van zijn. Dergelijke vooroordelen uiten zich meestal niet alleen in wat men zegt, maar juist ook in het non-verbale gedrag. Een docent straalt misschien minder warmte uit naar leerlingen waarvan hij op basis van de achtergrond van de leerling minder verwacht, de docent stelt – goedbedoeld – minder lastige vragen of wacht minder lang op een antwoord. Hierdoor kan het zelfvertrouwen van de leerling onbewust verminderen en gaat de leerling ook minder zijn of haar best doen.

De klas is bezig met een oefening voor aardrijkskunde. Emin lette tijdens de instructie al niet goed op, begon steeds te praten met Timo die naast hem zit en tijdens de verwerking begint hij met een balletje te gooien. In plaats van boos te worden en een streepje achter zijn naam te zetten op het bord omdat hij weer niet meedoet met de les, besluit zijn docent Yvonne hem na de les apart te nemen. Uit het gesprek blijkt dat Emin de teksten en begrippen bij aardrijkskunde vaak lastig vindt en dan afhaakt.

De docent spreekt met Emin af dat hij de aardrijkskunde opdrachten voortaan samen met een medeleerling mag maken die hem kan helpen met moeilijke begrippen. Tijdens de instructie probeert de docent beter op te letten dat ze alles voldoende duidelijk maakt en ze spreekt met Emin af dat hij het voortaan aangeeft en vragen stelt als hij het te lastig vindt. Emin belooft dat hij de lessen minder zal verstoren.

Het is belangrijk dat je je bewust bent van het feit dat iedereen vooroordelen heeft. Om te voorkomen dat deze vooroordelen onbewust je gedrag sturen is het belangrijk om je te verdiepen in de achtergrond en beweegredenen van je leerlingen en bij iedere leerling van het positieve uit te gaan.

Charmaine is een vmbo-t leerling. Ze begon enthousiast aan haar school maar maakte steeds vaker haar huiswerk niet. Tijdens een overleg geven meerdere docenten aan dat ze het idee hebben dat Charmaine niet te motiveren is en ze wellicht beter een niveau lager kan doen. Ze gaat het jaar waarschijnlijk toch niet meer halen. Wim, haar docent Nederlands, gaat met een open houding een gesprek met Charmaine aan. Ze blijkt nog steeds heel graag op het VMBO-T te willen blijven. Thuis spelen er echter problemen. Haar ouders zijn gescheiden, haar moeder zit thuis met een burn-out en er zijn financiële problemen. Bovendien moet ze vaak op haar jongere broertjes en zusjes passen. In overleg met Charmaine maakt ze een afspraak met de intern begeleider van de school die haar gaat helpen alles voor school goed op een rijtje te krijgen.

Reflectievragen

1. Denk je dat jij onbewuste vooroordelen hebt?
2. Welke zijn dat?
3. Hoe beïnvloeden die jouw handelen naar leerlingen?

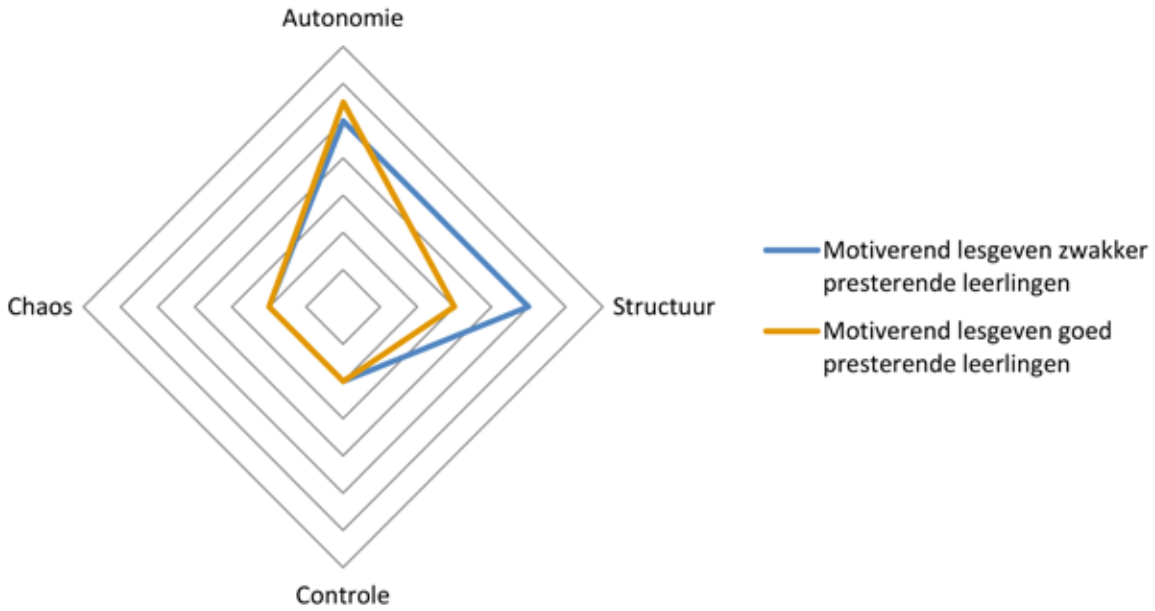
5.3 Autonomie-ondersteuning en differentiëren in structuur

Klassen in het primair onderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs zijn vaak divers, met leerlingen met verschillende prestatieniveaus en achtergronden. Voor alle leerlingen blijkt autonomie-ondersteuning motiverend, maar niet alle leerlingen hebben dezelfde mate van structuur nodig. Sommige leerlingen kunnen op bepaalde momenten losser gelaten worden, waar andere leerlingen meer houvast nodig hebben. Hieruit volgt praktijkprincipe 9. In Figuur 5.1 is dit grafisch weergegeven.

Praktijkprincipe 9
Differentiëreneer in de mate van structuur die je biedt.

Figuur 5.1 laat zien dat motiverend lesgeven aan beter presterende leerlingen verschilt van motiverend lesgeven aan zwakkere leerlingen. In beide gevallen is de manier van lesgeven voornamelijk te typeren in de rechterbovenhoek van het diagram: in beide gevallen wordt veel autonomie en structuur geboden (en weinig controle en chaos). Wat echter verschilt is dat er bij zwakker presterende leerlingen over het algemeen meer structuur nodig is in het lesgeven dan bij de wat sterkere leerlingen. Een diverse klas vraagt dus om een aanpak waarbij docenten autonomie-ondersteuning bieden aan alle leerlingen, waarbij ze methoden vinden om te differentiëren in de mate van structuur.

Figuur 5.1. Differentiëren in structuur



Docent Maarten stelt elke week een weekplanner voor zijn leerlingen op. Bij sterkere en meer zelfstandige leerlingen geeft hij meer open opdrachten, terwijl hij de wat zwakkere leerlingen kortere en meer gestructureerde taken geeft.

Differentiëren in de mate van structuur kan in de praktijk organisatorisch lastig uit te voeren zijn. Belangrijk is dat er duidelijke verwachtingen naar alle leerlingen worden gecommuniceerd en dat alle leerlingen optimaal uitdagende taken krijgen op hun eigen niveau. Differentiatie kan plaatsvinden in de instructie door een kortere of uitgebreide instructie aan te bieden. Dit wordt autonomie-

ondersteunend wanneer leerlingen zelf mogen kiezen of ze zelfstandig willen werken of een van de instructies bijwonen en/of wanneer ze zelf mogen kiezen welke instructie ze bijwonen.

Differentiatie kan ook plaatsvinden door te differentiëren in taken. Dit kan voorafgaand aan de taken plaatsvinden door taken aan te passen op het niveau van de leerlingen: denk hierbij aan differentiatie in de complexiteit van de lesstof, de complexiteit van de vragen, de mate waarin vragen heel open zijn of gestructureerd, de hoeveelheid lesstof, de hoeveelheid vragen of in de hoeveelheid hulpbronnen. Zo kan je sommige leerlingen de informatie voor een opdracht zelf laten opzoeken en andere leerlingen een aantal bronnen op voorhand aanreiken. Hierbij is het zinvol om steeds na te gaan hoe je ook de zwakkere leerlingen zo veel mogelijk autonomie kan geven: Waarin kan je deze leerlingen keuzes bieden?

Ook tijdens de taken kan je differentiëren in de mate van structuur door te variëren in de mate van ondersteuning, zo geef je de ene leerling bij een vraag misschien een korte hint waar hij weer verder mee aan de slag kan, terwijl je een andere leerling misschien meer hulp moet bieden. Hieronder beschrijven we aan de hand van praktische voorbeelden een aantal manieren waarop een docent kan differentiëren in de mate van structuur.

Lerares Wieke laat de leerlingen in haar geschiedenisles in tweetallen een opdracht over het ontstaan van de verzorgingsstaat maken. De opdracht bestaat uit het beantwoorden van een aantal complexe vragen. Bij iedere vraag heeft Wieke een aantal 'hulplijnen' op papier gezet (bijvoorbeeld een website-adres waar de leerlingen informatie over de vraag kunnen vinden). De leerlingen mogen wanneer ze er niet uitkomen hulplijnen bij Wieke komen halen. Bij de leerlingen die de opdracht lastig lijken te vinden en niet uit zichzelf om een hulplijn vragen, loopt Wieke langs en geeft de tip om toch een hulplijn te vragen.

In de lessen van meester Arthur mogen de leerlingen kiezen of en welke instructies ze bijwonen. Over ieder onderwerp geeft hij een korte en een uitgebreide instructie. Waar nodig moedigt meester Arthur leerlingen aan om te kiezen voor de uitgebreide instructie als hij het idee heeft dat ze het nog niet helemaal begrijpen of juist voor de korte instructie bij leerlingen die het snel lijken op te pikken.

De leerlingen in VMBO 1 van docent David zijn in de les bezig met de voorbereidingen van hun toets geschiedenis. De docent geeft hen de keuze hieraan te werken, via het maken van een samenvatting, een mindmap of het oefenen van opdrachten. Sommige leerlingen hebben meer moeite met de stof. Ook zijn er leerlingen die het moeilijk vinden zelfstandig te werken. Deze leerlingen biedt David extra hulp. Neem bijvoorbeeld Tim. David merkt op dat het zelfstandig werken moeizaam gaat bij Tim. Aan de hand van tips laat David hem een stappenplan opstellen, dat hem meer houvast biedt in het aanpakken van de voorbereidingen voor de toets. Tim begint hierna effectiever aan de opdracht.

Meester Bart geeft uitleg over breuken aan groep 7. Na de uitleg zet hij de leerlingen aan het werk. Finn en Isabella hadden regelmatig moeite met het beginnen aan de opdrachten na een uitleg. Naast het geven van verlengde instructie, heeft Meester Bart hen een aantal weken geleden een stappenplan gegeven dat hen meer duidelijkheid en houvast biedt tijdens het werken. Inmiddels kunnen ze hier zelfstandig mee werken en beginnen ze met minder uitstel aan de taak.

Reflectievragen

1. Hoe verschil jij in je aanpak richting verschillende leerlingen?
2. Welke leerlingen geef je veel autonomie? Welke leerlingen geef je minder autonomie?
3. Welke leerlingen geef je veel structuur? Welke leerlingen geef je minder structuur?

Besluit/Samenvatting

Kinderen zijn van nature nieuwsgierig, gemotiveerd om de wereld te ontdekken en nieuwe dingen te leren. Deze motivatie om te leren wordt bij veel leerlingen minder naarmate ze ouder worden. Het is daarom belangrijk om leerlingen optimaal te blijven motiveren om deze daling te voorkomen of verminderen. Docenten kunnen hier met de door hen gehanteerde aanpak een belangrijke rol in spelen. Dit boekje bevat informatie over hoe docenten condities kunnen scheppen waarbinnen leerlingen zichzelf kunnen motiveren.

Er zijn verschillende vormen van motivatie. Een leerling valt niet per se binnen één categorie, maar kan vanuit verschillende typen motivatie zich inzetten voor school. Er zijn twee vormen van motivatie die ervoor zorgen dat leerlingen willen leren, namelijk intrinsieke motivatie en belang. Deze leerlingen leren omdat ze de stof of interessant vinden, of het nut ervan inzien voor nu en voor hun toekomst. Daarnaast zijn er twee vormen van motivatie die ervoor zorgen dat leerlingen het gevoel hebben dat ze moeten leren, daarom ook wel moetivatie, genoemd. Hieronder vallen interne verplichting, en extrinsieke motivatie. Deze leerlingen leren omdat ze zich anders schuldig voelen, of schamen, of ze leren voor een reden van buitenaf, zoals een cijfer, een beloning of omdat het van hen verwacht wordt. Onderzoek laat zien dat leerlingen die werken voor school vanuit redenen passend bij intrinsieke motivatie en belang, beter leren dan leerlingen die leren vanuit een vorm van moetivatie.

Om intrinsiek gemotiveerd te kunnen zijn, hebben leerlingen een aantal basisbehoeften waaraan voldaan moet worden, waaronder de behoefte aan autonomie, dat wil zeggen de behoefte om zelf je gedrag te sturen, vanuit je eigen interesses en waarden, en de behoefte om je competent te voelen, dat wil zeggen het gevoel hebben dat je bekwaam bent om een gewenst resultaat te behalen. Een docent kan de intrinsieke motivatie van leerlingen stimuleren door

een leeromgeving te bieden waarin hij/zij deze basisbehoeften ondersteunt. In dit boekje is ingegaan op manieren waarop je als docent de behoefte aan autonomie en competentie bij leerlingen kan ondersteunen. Een docent die deze behoeften van leerlingen ondersteunt, is autonomie-ondersteunend en biedt structuur.

Elementen van autonomie-ondersteuning zijn het geven van betekenisvolle uitleg, het gebruiken van niet-dwingende taal, het bieden van keuzes en zich kunnen verplaatsen in de leerling. Belangrijke elementen bij het bieden van structuur zijn het structureren op het disciplinaire niveau, met andere woorden, je verwachtingen uitspreken en het consequent opvolgen van regels, en het structureren van het leerproces, door bijvoorbeeld gebruik te maken van stappenplannen, positieve feedback en hulp te geven aan de hand van tips in plaats van kant-en-klare oplossingen. Bij het geven van structuur is het belangrijk dat dit niet verward wordt met controle, maar dat dit op een autonomie-ondersteunende wijze gebeurt. Bij het bieden van structuur is het daarnaast belangrijk dat de structuur is afgestemd op de leerling, dat houdt in dat er sprake is van differentiatie in de structuur die je biedt. Niet elke leerling heeft namelijk evenveel behoefte aan structuur.

Een andere manier om de intrinsieke motivatie van leerlingen aan te spreken, is door het hanteren van een leergerichte aanpak in plaats van een prestatiegerichte aanpak. Een prestatiegerichte aanpak bevordert namelijk vooral de moetivatie van leerlingen, terwijl een leergerichte aanpak gericht is op het verhogen van de intrinsieke motivatie. Bij een leergerichte aanpak worden de prestaties van leerlingen beoordeeld op basis van getoonde inzet en de mate waarin een leerling vooruit is gegaan.

Onderstaande praktijkprincipes vatten de aanbevelingen uit deze handleiding samen.

Praktijkprincipes	
1. Betekenisvolle uitleg geven en aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen.	Geef inhoudelijk betekenisvolle uitleg over het belang van het uitvoeren van gegeven opdrachten (Waarbij kan je deze kennis gebruiken?). Probeer hierbij je uitleg aan te passen aan de belevingswereld van leerlingen. Bijvoorbeeld door te refereren aan belangrijke thema's in hun leven nu en in de toekomst.
2. Informatieve taal in plaats van dwingende taal gebruiken.	Instrueer de leerlingen door informatieve, niet-dwingende taal te gebruiken, bijvoorbeeld: "Gaan we allemaal rechtop zitten? Dan kunnen we beter werken." (i.p.v. "Ga rechtop zitten!").
3. Betekenisvolle keuzes bieden.	Geef leerlingen betekenisvolle keuzes, bijvoorbeeld om deel te nemen aan de instructie, keuzes in opdrachten, partner, volgorde, tijdstip, werkplek, methode of manier van uitwerken.
4. Verplaatsen in de leerlingen en weerstanden erkennen.	Vraag naar de wensen, meningen, gevoelens van leerlingen , bijvoorbeeld door te proberen de reden van bepaald gedrag te achterhalen. Erken weerstanden en probeer je in te leven in het perspectief van leerlingen.
5. Toetsen gebruiken als middel om te reflecteren zonder nadruk op cijfers.	Laat de toets niet het doel zijn waarvoor leerlingen iets leren, maar gebruik toetsen als middel om te reflecteren op waar ze goed in zijn en waar verbetering mogelijk en gewenst is.
6. Individuele vooruitgang en inzet benadrukken.	Breng de werkhouding/inzet van leerlingen aan de orde in plaats van hun prestaties, en refereer aan individuele vooruitgang.
7. Structuur bieden op autonomie-ondersteunende wijze.	Leerlingen hebben structuur nodig om zich competent te voelen. Structuur kan geboden door duidelijke verwachtingen te communiceren, consequent te zijn en het leerproces inhoudelijk te begeleiden. Door hierin keuzes te bieden en de relevantie uit te leggen wordt structuur autonomie-ondersteunend.
8. Ervan uitgaan dat elke leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond, gemotiveerd is..	Benader leerlingen vanuit het idee dat iedereen van nature nieuwsgierig is en nieuwe dingen wil leren. Wanneer een leerling ongemotiveerd gedrag vertoont, ongeacht zijn of haar achtergrond, probeer dan achter de reden van dit gedrag te komen door hiernaar te vragen (in plaats van ervan uit te gaan dat de leerling niet gemotiveerd is).
9. Differentiëren in de mate van structuur.	Iedere leerling heeft baat bij autonomie-ondersteuning, maar de ene leerling heeft meer structuur en houvast nodig dan de andere leerling. Varieer daarom in de wijze waarop je verschillende leerlingen begeleid, aangepast naar hun behoeften aan structuur.

Bronnen

Bong, M., & Skaalvik E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15,* 1-40.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior.* New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry,* 11(4), 227-268.

Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research, 18(3),* 363-392.

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.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26(3-4),* 399-427.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures.* Westview Press.

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory. In: Wentzel, K., & Wigfield, A. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school (pp. 77-104).* New York: Routledge.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25(1),* 92-104.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95(4),* 667-686.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44,* 159–175

Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A., Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van instinsieke motivatie.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review, 23(1),* 159-188.

Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers" expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 99(2),* 253-273.

Van der Veen, I. Weijers, D., Dikkers, A.L.C., Hornstra, L. & Peetsma, T.T.D. (2014). *Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Vanhoof, J., Broek, M. van de, Penninckx, M., Donche, V., & Petegem, P. van. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: Principes die motiveren, inspireren én werken.* Leuven: Acco.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: Over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Beleid Zelfstandig Leren, 16,* 1-22.

Contact
Universiteit Utrecht, Afdeling Educatie
Dr. Lisette Hornstra
e-mail T.E.Hornstra@uu.nl