

Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren



Hans Schuit
Iris de Vrieze
Peter Slegers

Rapport 27

Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren

Hans Schuit
Iris de Vrieze
Peter Slegers



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit, 2011

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

ISBN: 978-90-358-1824-8

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	5
1 Inleiding	7
1.1 Inleiding	7
1.2 Reikwijdte onderzoeksbevindingen	7
1.3 Leeswijzer	9
2 Uitwerking en afbakening vraagstelling	11
2.1 Definitie centrale begrippen uit de vraagstelling	11
2.2 De vraagstelling nader beschouwd	11
3 De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan	15
3.1 Zelfdeterminatiemodel op hoofdlijnen	15
4 Motivatiebevorderend gedrag van leraren	23
4.1 Terug naar de vraagstelling: de rol van leraren	23
4.2 Instructiegerelateerde factoren	23
4.2.1 Procesgeoriënteerde instructie	24
4.2.2 Differentiatie	26
4.2.3 Verbinding met de leefwereld van leerlingen	29
4.2.4 Coöperatief leren	31
4.3 Persoonlijkheidgerelateerde factoren	33
5 Focusgroep	39
5.1 Herkenbaarheid van de onderzoeksbevindingen	39
5.2 Wat kunnen leraren zelf doen?	40
6 Samenvatting, conclusies en slotbeschouwing	43
6.1 Zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan	43
6.2 Twee soorten leraarfactoren	44
6.2.1 Instructiegerelateerde factoren	44
6.2.2 Persoonlijkheidgerelateerde factoren	46
6.2.3 Relatie instructiegerelateerde en persoonlijkheidgerelateerde factoren	47
6.3 Slotbeschouwing	47
7 Tot slot: hoe motiveer ik mijn leerlingen? Handreiking voor de gemotiveerde leraar	51
Literatuur	53
Over de auteurs	58
Colofon	59
Eerder verschenen RdMC-rapporten en -publicaties	61

Woord vooraf

Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) van de Open Universiteit is een kennis- en expertisecentrum voor de professionalisering van, voor en door leraren. Scholen, vakverenigingen en groepen leraren kunnen bij het RdMC ondersteuning aanvragen bij professionaliseringsvragen. De beroepsvereniging van leraren, de Onderwijscoöperatie, kan mede aangeven waar leraren precies mee zitten als het gaat om hun professionalisering en hiermee richting geven aan de thema's en vragen die het RdMC oppakt.

Samen met leraren en management gaat het RdMC op zoek naar praktische oplossingen en koppelt hieraan wetenschappelijk onderzoek. Zo komen we te weten wat waarom werkt en wat niet bij de professionalisering van leraren. De nadruk ligt daarbij op informeel leren op de werkplek, vaak ondersteund door ict. Deze werkwijze leidt onder meer tot praktische kennis en instrumenten die leraren kunnen gebruiken op de werkplek. Alle instrumenten en publicaties zijn vrij beschikbaar op onze website. Enkele voorbeelden zijn het persoonlijk ontwikkelplan, de toolkit netwerkleren en publicaties zoals deze.

Het idee voor onderliggende publicatie is ontstaan tijdens vraagsturingsprojecten met scholen waaruit bleek dat veel leraren op zoek zijn naar handreikingen om leerlingen meer te motiveren. In opdracht van het RdMC is door BMC een literatuurstudie gedaan naar actuele inzichten omtrent de rol van leraren bij het motiveren van leerlingen. Deze studie is vanuit het RdMC begeleid door Lenny Hendriks en Andrea Klaijssen.

De inzichten uit de literatuurstudie zijn in een focusgroep met zes leraren uit zowel het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs besproken. Mede dankzij de input van deze leraren zijn de uitkomsten van de literatuurstudie samengevat in een handreiking voor leraren hoe leerlingen te motiveren.

Veel leesplezier!

J.J.M. (Jos) Kusters Msm
Directeur Ruud de Moor Centrum

1 Inleiding

1.1 Inleiding

Motivatieproblemen van leerlingen en het afnemen daarvan naarmate leerlingen ouder worden zijn verschijnselen die zowel in het maatschappelijk debat als in het overheidsbeleid en de wetenschap de nodige aandacht hebben gekregen. De motivatieproblemen van leerlingen bij het onderwijs zijn allerminst een specifiek Nederlands probleem; de problematiek is internationaal (Peetsma, Hascher, Van der Veen & Roede, 2005).

Een dominante verklaring voor de motivatieproblematiek bij leerlingen is een tekortschietende aansluiting ('fit') tussen de school en de persoonlijke behoeften en interesses van leerlingen. Als scholen er onvoldoende in slagen om aan te sluiten bij de interesses, behoeften, leerstijlen en waarden van hun leerlingen, dan zal, zeker op langere termijn, de motivatie van leerlingen voor school afnemen. Bijkomende gevolgen: onderbenutting van talenten en risico van voortijdig schoolverlaten.

Hoewel onderzoekers (Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005; Urdan & Schoenfelder, 2006) op zichzelf de ondersteunende rol van leraren als onderdeel van de schoolomgeving bij het motiveren van leerlingen erkennen, is er nog maar weinig onderzoek hiernaar verricht; zeker het primair onderwijs is relatief onontgonnen terrein (Thoonen, Slegers & Peetsma, 2011).

Gelet op het maatschappelijk en persoonlijk belang van gemotiveerde leerlingen en het beperkte wetenschappelijke inzicht in de ondersteunende rol die leraren kunnen spelen bij het motiveren van leerlingen, heeft het Ruud de Moor Centrum BMC gevraagd een literatuurstudie uit te voeren om antwoord te geven op de volgende vraag: *hoe kunnen leraren de motivatie van leerlingen beïnvloeden?*

Als academisch instituut met een opdracht op het gebied van professionalisering van onderwijsgevenden definieert het Ruud de Moor Centrum twee typen opbrengsten voor de uit te voeren studie: een academische en een praktijkgerichte opbrengst:

- 1 Allereerst moet de literatuurstudie een state-of-the-artoverzicht en -inzicht bieden van onderzoek naar en theorie over factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen.
- 2 Daarnaast dient het state-of-the-artoverzicht als kennisbasis voor het formuleren van praktische aangrijpingspunten voor de beroepsgroep van leraren om duidelijk te maken wat de betekenis is van de inzichten uit het onderzoek voor het professioneel functioneren van leraren.

1.2 Reikwijdte onderzoeksbevindingen

Omdat er nog weinig onderzoek naar leraarfactoren in de motivatie van leerlingen gedaan is, zijn niet alle conclusies in deze publicatie even 'hard'. De conclusies weerspiegelen de inzichten op grond van

onderzoek en theorie tot nu toe. Onderzoek en theorie zijn voortdurend in beweging. De gepresenteerde conclusies moeten dan ook niet als absolute, statische waarheden opgevat worden maar meer als richtinggevende inzichten voor het handelen van onderwijsprofessionals anno nu, dat door toekomstig onderzoek en vernieuwing van de onderwijspraktijk verder zal evolueren.

Wij gaan om een aantal redenen in deze publicatie niet in op theoretische en methodologische discussies tussen onderzoekers over leraarfactoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen. Allereerst denken wij dat deze discussies het interesseniveau en de deskundigheid van leraren, als 'geïnteresseerde leken', overstijgen. Daarnaast vermoeden we dat met deze discussies in plaats van duidelijkheid juist meer onzekerheid vanuit de wetenschap wordt aangereikt. Doordat we onze conclusies en aanbevelingen niet presenteren als absolute waarheden maar als richtinggevende inzichten, denken we ten slotte op een verantwoorde manier recht te doen aan de achterliggende wetenschappelijke discussies.

Onze richtinggevende conclusies en aanbevelingen over leraarfactoren in de motivatie van leerlingen liggen vooral op het niveau van handelingsprincipes, niet op het niveau van handelingsvoorschriften voor leraren. Hiervoor is een aantal redenen te geven. Allereerst is het beschikbare 'bewijsmateriaal' afkomstig uit studies die niet altijd dezelfde onderzoeksinstrumenten gehanteerd hebben. Ook de context van de uitgevoerde studies varieert: er is sprake van verschillende onderwijssystemen binnen (vooral voortgezet en primair onderwijs) en tussen landen (met name de VS en Nederland), van verschillende klassen/leeftijden, van verschillende vakinhouden en verschillende leerlingpopulaties. Ook de inhoud van motivatieversterkende interventies is niet altijd dezelfde. Daarnaast, zo zal ook in hoofdstuk 4 duidelijk worden, lijkt de effectiviteit van bepaalde motivatiebevorderende instructiebenaderingen sterk afhankelijk van maatwerk door leraren, afgestemd op de context waarbinnen zij opereren (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, niveau van de leerlingen, heterogeen, homogeen samengestelde groep enzovoort). Ook om die reden is een presentatie op het niveau van principes in plaats van op niveau van instrumenten/tools meer geëigend.

In deze publicatie maken we niet echt een onderscheid tussen het motiveren van leerlingen in primair en voortgezet onderwijs. We kiezen hiervoor, omdat de achterliggende principes van motivatie, zoals we in hoofdstuk 2 en 3 bij de behandeling van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (Ryan & Deci, 2000a) zullen laten zien, eigenlijk voor alle mensen hetzelfde lijken, ongeacht hun leeftijd of culturele achtergrond, niet omdat de verschijningsvormen van motivatiebevorderend gedrag of van motivatieproblematiek voor alle soorten mensen gelijk zouden zijn. Motivatiebevorderende instructie kan binnen primair en voortgezet onderwijs uiteraard andere verschijningsvormen aannemen, maar wel vanuit dezelfde principes. In het voortgezet onderwijs kiest een leraar die wil aansluiten op de belevingswereld van leerlingen (zie verder hoofdstuk 4) er bijvoorbeeld voor om te rekenen met kleedgeld, terwijl een leraar in het basisonderwijs vanuit hetzelfde handelingsprincipe waarschijnlijk voor rekenen met knickers of snoepjes zal kiezen. In beide gevallen is het handelingsprincipe gelijk, maar de verschijningsvorm verschilt vanwege de uitwerking, het maatwerk door de leraar bij de aansluiting op de belevingswereld van de leerlingen.

Een laatste kanttekening bij de reikwijdte van de bevindingen en inzichten in deze publicatie betreft het lerarenperspectief. Uiteraard zijn er meer factoren van invloed op de motivatie van leerlingen dan uitsluitend leraren. Een belangrijke factor is allereerst het thuismilieu van leerlingen, maar ook wet- en regelgeving, de schoolleiding en de schoolorganisatie zijn randvoorwaarden voor de motivatie van leerlingen. De focus in deze studie ligt echter op de invloed van leraren. Factoren als het thuismilieu van leerlingen, wet- en regelgeving, schoolleiding en schoolorganisatie zijn door leraren slechts beperkt te beïnvloeden en maken ook geen deel uit van deze studie.

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 van deze review gaan we nader in op de belangrijkste begrippen uit de vraagstelling. Hierbij besteden we ook aandacht aan de spanning die er lijkt te zitten op de (intrinsieke motivatie) van leerlingen, de externe eisen die onderwijssystemen stellen aan de kennis en vaardigheden die door het onderwijs overgedragen moeten worden en de intermediaire rol die leraren hierbij vervullen. In hoofdstuk 3 wordt de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci beschreven, omdat deze vruchtbare aanknopingspunten biedt voor de wijze waarop leerlingen gemotiveerd kunnen worden binnen de context van de hiervoor gesignaleerde spanning in de driehoeksrelatie tussen leerlingenmotivatie, onderwijs als maatschappelijk georganiseerde socialisatie en de rol van leraren.

In hoofdstuk 4 staan theoretische en empirisch gefundeerde inzichten centraal die inzicht geven in elementen van het professioneel gedrag van leraren, die kunnen bijdragen aan het benutten en versterken van de motivatie van leerlingen. Hierbij gaan we in op instructie- en persoonlijkheidsgerelateerde factoren.

In hoofdstuk 5 beschrijven we de bevindingen van een focusgroepsbijeenkomst met zes (ex-)leraren met wie we de bevindingen uit de literatuurstudie gedeeld hebben.

Hoofdstuk 6 vat de betooglijn van deze studie samen en geeft een aantal handreikingen voor het professionele gedrag van leraren die een positief effect kunnen hebben op de motivatie van leerlingen. Deze handreikingen zijn tot slot in een handzaam overzicht bij elkaar gezet: 'Handreiking voor de gemotiveerde leraar: Hoe motiveer ik mijn leerlingen?' .

2 Uitwerking en afbakening vraagstelling

2.1 Definitie centrale begrippen uit de vraagstelling

In de vraagstelling voor het onderzoek, '*Hoe kunnen leraren de motivatie van leerlingen beïnvloeden?*', vormen de termen 'motivatie', 'leerlingen' en 'leraren' de belangrijkste begrippen.

In navolging van Woolfolk, Hughs & Walkup (2008) omschrijven we 'motivatie' als volgt: 'Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt.' Motivatie verwijst in belangrijke mate naar de wil van kinderen en jongeren om te leren (zie ook Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007).

In motivatieonderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen gemotiveerd gedrag ('motivated behaviour') en de achterliggende motivationele factoren ('motivational factors', zie Thoonen e.a., 2011). De gekozen definitie maakt duidelijk dat deze studie zich primair richt op de achterliggende motivationele factoren, factoren die gemotiveerd gedrag van leerlingen bevorderen en daarmee kunnen bijdragen aan de inspanningen van leerlingen om het beste uit zichzelf te halen en schoolresultaten te boeken die in overeenstemming zijn met hun competenties.

De beide andere centrale begrippen uit de vraagstelling, 'leerlingen' en 'leraren', zijn nauw met elkaar verbonden. Hoewel onderzoekers wel verschillen waarnemen in de motivatie van leerlingen in verschillende levensfasen, is een belangrijk uitgangspunt van de invloedrijke 'Self-Determination-Theory' (SDT) dat deze theorie in belangrijke mate over universele geldigheid beschikt voor ieder persoon, ongeacht de cultuur waar deze deel van uitmaakt. Het merendeel van de door ons bestudeerde publicaties heeft betrekking op het voortgezet onderwijs ('secondary education'), mogelijk omdat in deze leeftijdsfase de motivatieproblemen van leerlingen en de problematiek van schooluitval verhoudingsgewijs groot zijn (Vansteenkiste e.a., 2007; Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005; Holten & Bruinsma, 2009). Een aantal auteurs heeft echter ook studies verricht in het primair onderwijs en het hoger onderwijs.

Daar waar in dit rapport gesproken wordt over 'leerlingen' en 'leraren' is dit in de regel bedoeld in algemene zin, waarbij wij er ons van bewust zijn dat motivationele processen in verschillende leeftijdsfasen en binnen verschillende vormen van onderwijs, graduele verschillen en uiteenlopende verschijningsvormen kunnen vertonen. Voor zover relevant voor dit betoog zullen wij ook op deze verschillen ingaan.

2.2 De vraagstelling nader beschouwd

In de wetenschappelijke literatuur over motivatie tekent zich de laatste decennia steeds nadrukkelijker een verschuiving af van een meer behavioristische benadering van motivatie, waarin *extrinsieke* factoren als belonen en straffen gezien worden als belangrijke motivatoren, naar een benadering die

intrinsieke motivatie vooropstelt, de hiervoor genoemde Self Determination Theory of 'zelfdeterminatietheorie'. Vooral het werk van Deci en Ryan (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b) geldt als zeer invloedrijk.

De benaming 'zelfdeterminatietheorie' in relatie tot het begrip 'motivatie' suggereert dat naarmate individuen meer hun eigen keuzes kunnen bepalen, hun motivatie zal toenemen. In de inleiding hebben we aangegeven dat de dominante verklaring voor de geconstateerde motivatieproblematiek in het onderwijs veronderstelt dat scholen er onvoldoende in slagen om aan te sluiten bij de motivationele behoeften van hun leerlingen: met andere woorden, bij motivatieproblemen is de 'fit', de 'match' tussen de zelfdeterminatiebehoefte van leerlingen en school, onvoldoende.

Bovenstaande gedachte vormt weliswaar een van de pijlers van de SDT-benadering, maar in de werkelijkheid ligt deze relatie uiteraard gecompliceerder. Immers, binnen het onderwijssysteem als 'maatschappelijk georganiseerde socialisatie' (Vervoort, 1975) is sprake van leerplicht, schooltijden en lesinhouden, allemaal zaken die niet noodzakelijkerwijs samenvallen met de zelfdeterminatiebehoefte van individuele leerlingen. Of, zoals Appleton, Christenson en Furlong (2008) het verwoorden: 'Rather than focusing on intrinsic motivation as the only desired end, SDT acknowledges that the catalyst for behavior in many situations (commonly in education) is external to oneself.' Anders gezegd, de SDT-theorie houdt er rekening mee dat binnen onderwijssituaties veel gedrag gevraagd wordt waarvoor de drijfveren niet afkomstig zijn van leerlingen zelf, maar van bronnen buiten henzelf.

Kortom, er zit een spanning tussen de begrippen 'leerlingenmotivatie', 'zelfdeterminatie' en 'op school zijn'. Niet alle leerlingen gaan dan ook met plezier naar school.

Gerelateerd aan het ontbreken van schoolplezier zijn er problemen met onderpresteerders en voortijdig schoolverlaters, die zowel in het publieke debat als in beleidsnota's van overheden de nodige aandacht krijgen. Tegelijkertijd is het een 'publiek geheim' dat een substantieel deel van de kinderen en jongeren wel met plezier naar school gaat en blij is met wat ze op school leren en geleerd hebben. Ook kan bijna iedere volwassene zich nog leraren herinneren die hem of haar gemotiveerd en geïnspireerd hebben en waar hij/zij veel bij geleerd heeft.

Met andere woorden, de begrippen 'leerlingenmotivatie', 'zelfdeterminatie' en 'op school zijn' sluiten elkaar niet uit, maar vormen ook niet vanzelfsprekend een vruchtbare driehoeksrelatie. Binnen deze driehoeksrelatie voltrekt zich het werk van leraren. Los van de 'common sense'-opvatting dat leraren een belangrijke rol kunnen spelen in de motivatie van leerlingen, zijn er ook wetenschappelijke aanwijzingen voor de positieve inbreng van leraren op dit vlak, wanneer zij erin slagen om een positieve verbinding te bewerkstelligen tussen extern gemotiveerde taken (bijvoorbeeld: een opdracht op het gebied van wiskunde of staatsinrichting uitvoeren) en de autonome behoeften van leerlingen. We komen hier nog uitgebreid op terug.

De vraagstelling van het Ruud de Moor Centrum, '*Hoe kunnen leraren de motivatie van leerlingen beïnvloeden?*', impliceert een erkenning van het belang van de rol van de leraar bij de motivatie van leerlingen. Het streven naar meer inzicht in motivatiebevorderende factoren en de bijdrage die leraren daaraan kunnen leveren is een begrijpelijke wens in het licht van de professionaliseringsmissie van het Ruud de Moor Centrum en vanuit het perspectief van maatschappelijke vraagstukken als onderpresteren op school en schooluitval.

Deze rapportage heeft de ambitie een bijdrage te leveren aan het inzicht in de rol die leraren kunnen spelen bij het bevorderen van de motivatie bij hun leerlingen. In het verlengde hiervan wil de publicatie bijdragen aan de professionalisering van leraren en indirect aan het vergroten van de motivatie van leerlingen. Tegelijkertijd zijn de ambities ook bescheiden. Er is veel onderzoek verricht, maar er ontbreekt ook nog veel kennis en inzicht (Thoonen e.a., 2011). Ook zijn niet alle onderzoeksbevindingen eenduidig. Om die reden en omdat we leraren in belangrijke mate als professionals beschouwen, die in de uitoefening van hun beroep voortdurend maatwerk moeten leveren, bieden we in deze studie geen panklare recepten voor leraren om leerlingen te motiveren, maar richtinggevende inzichten en principes die door leraren op maat gesneden moeten worden.

Deze rapportage gebruikt inzichten uit uiteenlopende benaderingen op het gebied van leren en instructie, onder andere constructivistische theorieën, coöperatief leren.

Al deze theorieën hebben gemeen dat zij uiteenlopende aspecten van motivatiebevorderende factoren bij leerlingen belichten. In hun verscheidenheid dragen de onderzoeksbevindingen vanuit deze theorieën bij aan beter inzicht in het vraagstuk hoe leerlingen met hun eigen autonome, intrinsieke behoeften door hun leraren gemotiveerd kunnen worden om zich in te spannen om kennis en vaardigheden te verwerven die in belangrijke mate vreemd, extern voor ze zijn.

Al deze theorieën hebben daarnaast gemeen dat zij op de een of andere manier te relateren zijn aan de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan, die een centrale plaats binnen deze publicatie inneemt. Deze sleutelrol voor de zelfdeterminatietheorie is ingegeven door onze opvatting dat deze theorie op dit moment het meest omvattende model biedt om inzicht te geven in de complexe verhouding tussen:

- de intrinsieke leerbehoeften van kinderen en jongeren enerzijds
- de in beginsel extrinsieke eisen van maatschappelijk georganiseerde socialisatie i.c. het onderwijssysteem anderzijds
- de verbindende, motiverende rol tussen intrinsieke leerbehoeften en externe onderwijsseisen, zoals deze door leraren vervuld kan worden.

In het volgende hoofdstuk gaan we nader in op de centrale begrippen uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan.

3 De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan

Motivatietoerzoek binnen het onderwijs is in de afgelopen veertig tot vijftig jaar geëvolueerd van (Appleton e.a., 2008, Maehr & Midgley, 1995, Maehr & Meyer, 1997):

- een behavioristische benadering, waarin leerlingen min of meer beschouwd werden als machines die met positieve en negatieve prikkels tot min of meer 'gemotiveerd' gedrag gestimuleerd konden worden
- via een benadering die de leerling vooral ziet als een 'decision maker' (calculerende leerling), die de waarschijnlijkheid van resultaten en de waarde van opbrengsten zorgvuldig tegen elkaar afweegt en aan de hand van dit weegproces zijn inzet bepaalt
- naar een benadering, waarin de leerling vooral als een autonome 'betekenisgever' wordt gepositioneerd, die vanuit zijn eigen waarden en doelen en autonomiebehoefte waarde toekent aan taken en doelen die de school aan haar leerlingen wil overbrengen.

Op hoofdlijnen kun je ook zeggen dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden van een tamelijk passief en rationeel concept van leerlingen naar een actiever concept van leerlingen, waarbij subjectieve betekenisverlening door leerlingen belangrijker wordt dan rationeel-calculerend gedrag. De theoretische benadering die naar onze mening het meest krachtige en volledige inzicht geeft in de mechanismen waarlangs leerlingen gemotiveerd kunnen raken voor externe, vanuit de school aangeboden dan wel opgelegde kennis en vaardigheden is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan. In de volgende paragraaf beschrijven we de belangrijkste uitgangspunten en begrippen van hun theorie.

3.1 Zelfdeterminatiemodel op hoofdlijnen

De Self Determination Theory (SDT) van Deci en Ryan heeft zich vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw in een aantal decennia ontwikkeld. Een belangrijke eerste mijlpaal was de publicatie van 'Intrinsic motivation and self-determination in human behavior' in 1985 (Deci & Ryan, 1985). In 2000 publiceren Ryan en Deci een overzichtsartikel 'Intrinsic and extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions', dat tot op de dag van vandaag beschouwd wordt als een toonaangevend overzichtsartikel. Het artikel biedt inzicht in verschillende vormen en gradaties van motivatie en de mechanismen waarlangs de omgeving van leerlingen, de schoolse context, kan bijdragen aan hun motivatie (Ryan & Deci, 2000a). In deze paragraaf lichten we de belangrijkste uitgangspunten en kernbegrippen uit de SDT-benadering toe, vooral aan de hand van het laatstgenoemde artikel.

Onderscheid intrinsieke – extrinsieke motivatie

Waar motivatie voorheen als een unidimensioneel begrip beschouwd werd, waar mensen meer of minder mee bedeed kunnen zijn, laten Ryan en Deci zien dat het motivatiebegrip veel complexer en meerdimensioneel van karakter is. Het meest fundamentele onderscheid, dat al langer in de motivatieliteratuur gebruikt wordt, is het onderscheid tussen *intrinsieke* en *extrinsieke* motivatie.

Intrinsieke motivatie verwijst naar het ondernemen van activiteiten, het doen van dingen omdat deze vanuit zichzelf interessant of plezierig zijn om te doen. *Extrinsieke motivatie* verwijst naar activiteiten die ondernomen worden om andere, externe redenen, vanuit andere drijfveren dan het bezig zijn met de activiteit zelf. Voorbeelden van extrinsiek gemotiveerd gedrag van leerlingen zijn bijvoorbeeld inspanningen leveren voor een proefwerk omdat de ouders een beloning in het vooruitzicht hebben gesteld bij een goed resultaat, of inzet voor een 'saai' vak omdat het 'belangrijk voor later is'.

Op grond van drie decennia research door henzelf en anderen stellen Ryan en Deci dat de kwaliteit van leren door intrinsiek gemotiveerde leerlingen substantieel anders is dan de kwaliteit van leren door extrinsiek gemotiveerde leerlingen. Intrinsieke motivatie is een zeer krachtige bron voor 'high-quality learning and creativity'. Juist omdat intrinsieke motivatie een krachtig vehikel binnen leeromgevingen kan zijn, is het volgens Ryan en Deci extra belangrijk om factoren in de omgeving van leerlingen te identificeren die deze intrinsieke motivatie kunnen versterken dan wel ondergraven.

Tegelijkertijd stellen Ryan en Deci dat het van groot belang is om het begrip 'extrinsieke motivatie' nader te onderzoeken. Juist omdat 'intrinsieke motivatie' zo'n krachtig vehikel voor leerprocessen is, is het verleidelijk om 'extrinsieke motivatie' negatief te labelen en verder buiten beschouwing te laten. Veel onderzoek en theorievorming gaat gebukt onder deze beperkte opvatting van extrinsieke motivatie. De auteurs betreuren dit, want onderwijzen is nooit uitsluitend gebaseerd geweest op de vrije wil en de intrinsieke motivatie van leerlingen. Een van de wezenskenmerken van onderwijs is immers dat het veel kennis en vaardigheden wil overdragen aan leerlingen, die bij hen in belangrijke mate onbekend en zeker niet op voorhand bemind zijn. Intrinsieke motivatie voor deze vormen van kennis en vaardigheden is dus niet vanzelfsprekend. Toch kan waargenomen worden dat leerlingen op sommige onderwijsactiviteiten reageren met verzet of desinteresse en bij andere juist vanuit een positieve grondhouding, of zelfs met veel interesse.

Ryan en Deci stellen daarom: 'Frankly speaking, because many of the tasks that educators want their students to perform are not inherently interesting or enjoyable, knowing how to promote more active and volitional (versus passive and controlling) forms of extrinsic motivation becomes an essential strategy for succesfull teaching' (Ryan & Deci, 2000a, p.55). De sleutel voor succesvol, effectief onderwijzen is, met andere woorden, gelegen in het bewerkstelligen van activerende en op de wil van leerlingen gebaseerde vormen van extrinsieke motivatie door leraren.

Continuüm intrinsieke – extrinsieke motivatie

In de genoemde publicatie uit 2000 presenteren Ryan en Deci een 'taxonomy of human motivation', zeg maar een *motivatiecontinuüm*. Hun continuüm begint aan de linkerkant met amotivatie om uiteindelijk via vier gradaties van extrinsieke motivatie aan de rechterkant te eindigen met de meest

krachtige vorm van motivatie: intrinsieke motivatie. Schematisch voorgesteld ziet het motivatiecontinuüm van Ryan en Deci er als volgt uit:

Geen motivatie <-----> Sterke motivatie

Motivatietype	Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
		Externe regulatie	Introjectie	Identificatie	Integratie	
Verwante processen	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaren van laag competentie-niveau • Afwezigheid van intenties, actiegerichtheid • Afwezigheid van relevantie 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerichtheid op externe beloningen • Meegaand/reactief. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ego speelt belangrijke rol: vermijden van angst, schuldgevoel; • Gerichtheid op goedkeuring door anderen en zelf 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewust waarden van bepaald gedrag • Nut onderschrijven van bepaalde handelingen/vakken 	<ul style="list-style-type: none"> • Integreren van externe handelingen, gedragingen in eigen persoonlijkheid • In overeenstemming brengen met eigen waarden en normen 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Plezier • Bevrediging inherent aan activiteit
Waargenomen plaats van causaliteit/mate van autonomie	Onpersoonlijk Afwezig	Extern Zeer lage mate van autonomie	Enigszins extern Lage mate van autonomie	Enigszins intern Enige mate van autonomie	Intern Grote mate van autonomie	Intern Grote mate van autonomie

FIGUUR 1 Schematische weergave motivatiecontinuüm Ryan en Deci

Aan de linkerkant van het schema bij *amotivatie* ontbreekt iedere vorm van motivatie en actiegerichtheid en ontbreken autonomiegevoelens. Er ontbreekt vertrouwen in het eigen kunnen, in vertrouwen op een goede afloop.

In het geval van *externe regulatie* ervaren personen situaties als opgelegd, gecontroleerd en vervreemdend van zichzelf. Ze ervaren niet of nauwelijks autonomie en leggen oorzaken voor succes of falen buiten zichzelf.

Externe regulatie is aan de orde wanneer leerlingen 'school' of bepaalde vakken als 'moeten' ervaren en niet of nauwelijks interesse of waardering voor schoolse activiteiten kunnen opbrengen. De inzet is laag en het resultaat in veel gevallen navenant, maar eigenlijk is het resultaat irrelevant, want het vak is 'boring'.

In situaties van *introjectie* komt de persoon zelf (egogevoelens) al meer in beeld. Gedrag is gericht op het vermijden van angst- en schuldgevoelens en op het verkrijgen van (zelf)waardering. Hoewel in dit type situaties de persoon zelf een groter aandeel verkrijgt/neemt, is het perspectief van anderen hierbij nog erg belangrijk ('wat vinden zij ervan?'). Gedrag is over het algemeen reactief van aard. Personen ervaren nog betrekkelijk weinig autonomie en leggen oorzaken in veel gevallen buiten zichzelf. Een voorbeeld van introjectie is wanneer leerlingen zich inspannen voor wiskunde, omdat ze anders op hun donder krijgen van de leraar en/of hun ouders. De inzet komt dan niet zozeer voort uit de gepercipieerde waarde van wiskundeopgaven, maar is vooral gericht op het vermijden van negatieve oordelen.

Identificatie is een meer autonome, zelfbestemde vorm van extrinsieke motivatie, waarbij mensen het persoonlijke belang van bepaald gedrag onderschrijven en dit gedrag daarmee min of meer als van zichzelf gaan beschouwen. Ryan en Deci geven als voorbeeld het leren van spellinglijsten door een leerling, omdat spelling belangrijk is om foutloos te kunnen schrijven, iets wat een levensdoel voor deze leerling is. Met andere woorden: de leerling kan zich in dit geval identificeren met de waarde van deze schoolactiviteit. De leerling kiest tot op zekere hoogte zelf voor deze schoolactiviteit, ervaart hierbij een zekere mate van autonomie (beslist zelf dat hij dit belangrijk vindt) en zal de oorzaken voor goede of slechte resultaten eerder bij zichzelf zoeken.

Van *integratie* is sprake wanneer personen nog een stapje verdergaan dan bij identificatie, doordat zij de waarde van bepaalde activiteiten en handelingen van externe origine integreren in hun eigen persoonlijke waarden en normen. Wanneer we het voorbeeld uit de vorige alinea erbij halen, zou er bijvoorbeeld sprake zijn van integratie wanneer deze leerling uit zichzelf besluit om buiten het huiswerk van de leraar om zelf te oefenen met spellinglijsten of ook andere activiteiten gaat ondernemen om zo foutloos mogelijk te kunnen schrijven (voorbeeld: iedere dag de krant gaan lezen). Integratie vertoont in vele opzichten overeenkomsten met *intrinsieke motivatie*. Net zoals bij intrinsieke motivatie is bij geïntegreerde extrinsieke motivatie sprake van een grote mate van autonomie respectievelijk zelfdeterminatie. Oorzaken voor succes en falen worden primair in de persoon zelf gezocht. Een belangrijk verschil tussen geïntegreerde extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie is het gegeven dat de eerste vorm van motivatie een instrumenteel (doel – middel: activiteiten worden ondernomen vanwege een buiten de handeling gelegen externe waarde, zoals nut voor later) karakter heeft en de tweede vorm van motivatie uitsluitend gerelateerd is aan de interesse of het plezier verweven met de activiteit zelf: kleine kinderen kunnen bijvoorbeeld uit zichzelf plezier ervaren omdat 'boontje' op 'loontje' rijmt en breiden op die manier onbewust hun woordenschat uit. Wij gebruikten hiervoor de term 'motivatiecontinuüm'. Voor de goede orde zij erop gewezen dat Ryan en Deci de vier posities van extrinsieke motivatie op dit continuüm niet noodzakelijkerwijs als op elkaar volgende stappen zien in de richting van geïntegreerde motivatie. Het onderscheid tussen stappen kan soms lastig vast te stellen zijn; mensen kunnen weleens een stap overslaan, afhankelijk van het onderwerp of de situatie kunnen mensen verschillende typen motivatie vertonen en mensen kunnen weleens 'terugvallen' in een lagere vorm van extrinsieke motivatie. Een kind kan op een

gegeven moment door een enthousiaste leraar geboeid zijn geraakt door het vak wiskunde (geïntegreerde motivatie) en vervolgens onder invloed van een andere leraar weer terugvallen naar een niveau van introjectie.

Relevantie motivatiecontinuüm voor het onderwijs

De relevantie van het motivatiecontinuüm voor het onderwijs is gelegen in het bewerkstelligen van een extrinsieke leerlingenmotivatie, die zo veel mogelijk kenmerken vertoont van geïntegreerde motivatie, het zich eigen maken door leerlingen van waarde en nut van bepaald leergedrag.

Leerlingen met meer autonome typen van extrinsieke motivatie vertonen grotere betrokkenheid bij en inzet op school (Connell & Wellborn, 1990), hebben betere resultaten (Miserandino, 1996), vertonen minder schooluitval (Vallerrand & Bissonnette, 1992), vertonen kwalitatief hoogwaardiger leergedrag (Grolnick & Ryan, 1987) en meer welbevinden (Sheldon & Kasser, 1995; Sheldon & Kasser, 1998).

De relevantie van het motivatiecontinuüm zit naar onze mening niet zozeer in het continuüm zelf als wel in de grondgedachte onder het continuüm: naarmate leerlingen zelf meer bepalend zijn in keuzes die samenhangen met hun leergedrag, blijken er positievere effecten op te treden in de opbrengsten van het onderwijs (betere resultaten, meer welbevinden, minder schooluitval) en in de daarvoor benodigde randvoorwaarden (meer inzet, beter leergedrag, meer welbevinden).

De cruciale vraag is natuurlijk op welke wijze onderwijsinstellingen en meer in het bijzonder leraren leerprocessen zodanig kunnen inrichten dat leerlingen een motivatiepatroon gaan vertonen, dat zo veel mogelijk kenmerken vertoont van geïntegreerde extrinsieke motivatie of intrinsieke motivatie¹. In de SDT van Ryan en Deci wordt verondersteld dat de beste condities hiervoor geschapen worden wanneer onderwijs rekening houdt met drie fundamentele menselijke behoeften:

- de behoefte aan autonomie
- de behoefte aan 'competence', competentie, vermogen, handelingsbekwaamheid
- de behoefte aan (interpersoonlijke) verbondenheid.

Autonomie, competentie en verbondenheid

De begrippen 'autonomie' en 'competentie' zijn oorspronkelijk door Deci en Ryan (1985) gerelateerd aan intrinsieke motivatie binnen het kader van de zogenoemde Cognitive Evaluation Theory (CET), die zij zelf beschouwen als een subtheorie van de SDT. Hun interesse voor *competentie* ('competence') en *autonomie* hing samen met hun belangstelling voor intrinsieke motivatie als krachtig vehikel voor het leren door kinderen en jongeren. Naarmate kinderen meer gezien en

¹ Ryan & Deci suggereren dat er een conceptueel onderscheid blijft bestaan tussen geïntegreerde extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie. Wij kunnen ons voorstellen dat de eerste en tweede vorm in sommige gevallen op het niveau van de leerling met elkaar kunnen samenvallen, wanneer een leerling een nieuw vak of een nieuwe vaardigheid zo leuk of interessant vindt dat deze - ook al is er sprake van leerplicht of andere externe vormen van schoolse verplichtingen - de activiteiten die hiermee samenhangen puur uit interesse of voor de lol gaat ondernemen en niet langer omdat 'dat moet voor een punt' of 'voor later'. Overigens is dit punt wat ons betreft van ondergeschikt belang, omdat we primair geïnteresseerd zijn in de implicaties van de zelfdeterminatietheorie voor het handelen van scholen en leraren: die wijst op het belang van onderwijs, dat zich zo veel mogelijk richt op het versterken van geïntegreerde extrinsieke motivatie bij leerlingen. In het door ons gekozen voorbeeld is dit extreem goed gelukt.

tegemoetgekomen worden in hun behoefte aan autonomie en competentie, zullen zij volgens Ryan en Deci meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren.

Volgens Ryan en Deci heeft ieder individu een psychologische behoefte aan competentie. Dat wil zeggen dat mensen het gevoel willen hebben dat zij in staat zijn om bepaalde activiteiten goed te doen, dat ze 'ergens goed in zijn'. Door bij het geven van opdrachten rekening te houden met het cognitieve niveau van leerlingen of met hun vaardigheden op het gebied van plannen en organiseren kunnen leraren bijdragen aan het gevoel van competentie bij hun leerlingen en daarmee aan het versterken van hun intrinsieke motivatie.

Voor het bevorderen van een hoog niveau van intrinsieke motivatie is het stimuleren van gevoelens van competentie echter niet voldoende: '(...) feelings of competence will not enhance intrinsic motivation unless they are accompanied by a sense of autonomy or, in attributional terms, by an internal perceived locus of causality (...). Stated differently, for a high level of intrinsic motivation people must experience satisfaction of the needs both for competence and autonomy' (Ryan & Deci, 2000a).

De component van zelfbepaling, zelfdeterminatie, het gevoel te hebben dat je zelf het gevoel van competentie bewerkstelligd hebt, is essentieel en voorwaardelijk voor een duurzaam hoge intrinsieke motivatie.

In hun artikel uit 2000 wijzen Ryan en Deci op een aantal onderzoeken waarop zij hun CET-theorie gebaseerd hebben en op een aantal studies die bevestigende resultaten opgeleverd hebben wat betreft de bijdrage van gevoelens van competentie en autonomie bij leerlingen aan het vergroten van hun intrinsieke motivatie. Tegelijkertijd benadrukken zij dat de gebruikswaarde van deze onderzoeksbevindingen voor het onderwijs in eerste instantie beperkt is, omdat binnen het onderwijs leerprocessen die gestoeld zijn op intrinsieke motivatie eerder uitzondering dan regel zijn.

Vervolgens benoemen Ryan en Deci in relatie tot extrinsieke motivatie nog een derde fundamentele behoefte: de behoefte aan interpersoonlijke verbondenheid. Het schema in figuur 1 laat zien, dat naarmate extrinsieke motivatie meer de vorm van identificatie en integratie aanneemt, individuen i.c. leerlingen zich de 'classroom values' meer eigen gemaakt hebben. Anders gezegd, naarmate leerlingen de schoolse waarden sterker 'internaliseren' neemt hun extrinsieke motivatie toe. De basis voor deze internaliseringprocessen wordt in belangrijke mate gelegd door een 'sense of relatedness' bij leerlingen. Leerlingen voelen zich meer verbonden met de waarden van het klaslokaal naarmate zij zich binnen de klas meer gerespecteerd voelen en meer gezien, gewaardeerd door hun leraar en door hun medeleerlingen. Ook van de verbondenheid met ouders en andere 'significant others' kan een positief effect uitgaan op de extrinsieke motivatie van leerlingen.

Wat in het voorafgaande geschetst is over het belang van het voorzien in de behoeften van leerlingen aan competentie en autonomie in relatie tot intrinsieke motivatie, geldt ook voor de effectiviteit van

verbondenheid in relatie tot extrinsieke motivatie. De behoefte aan verbondenheid van leerlingen blijft niet duurzaam vervuld wanneer deze ondermijnd wordt door gevoelens van gebrek aan competentie en/of gevoelens van autonomiebeperking. Wanneer onderwijsleerprocessen voorzien in de behoefte van leerlingen aan verbondenheid, competentie en autonomie kunnen zij bijdragen aan het bewerkstelligen van een duurzaam sterke extrinsieke motivatie bij leerlingen en kan er sprake zijn van wat Ryan en Deci 'self-determined learning' noemen.

In het volgende hoofdstuk gaan we in meer detail in op de rol die leraren kunnen spelen bij het vervullen van de basisbehoeften van leerlingen aan competentie, autonomie en verbondenheid en daarmee bij het bevorderen van de intrinsieke en extrinsieke motivatie van leerlingen.

4 Motivatiebevorderend gedrag van leraren

4.1 Terug naar de vraagstelling: de rol van leraren

In het vorige hoofdstuk hebben we laten zien dat de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci een bruikbaar handvat biedt voor de bestudering van motivatieproblemen in het onderwijs, doordat deze de waarde van intrinsieke motivatie voor leerprocessen binnen het onderwijs relateert. In plaats daarvan neemt de SDT-theorie als vertrekpunt het gegeven dat het onderwijs als maatschappelijke socialisatie in belangrijke mate een appèl moet doen op de extrinsieke motivatie van leerlingen. Daarbij worden allereerst enkele varianten van extrinsieke motivatie onderscheiden, waarbij de meest vruchtbare variant, geïntegreerde extrinsieke motivatie, veel overeenkomsten vertoont met intrinsieke motivatie. Scholen en leraren kunnen de intrinsieke en vooral de extrinsieke motivatie van hun leerlingen versterken door effectief in te spelen op het vervullen van drie – universeel geldende – menselijke basisbehoeften bij hun leerlingen:

1. de behoefte aan autonomie
2. de behoefte aan 'competence', competentie, vermogen, handelingsbekwaamheid
3. de behoefte aan (interpersoonlijke) verbondenheid.

In dit hoofdstuk staan theoretische en empirisch gefundeerde inzichten centraal die inzicht geven in elementen in het professioneel gedrag van leraren, die kunnen bijdragen aan het benutten en versterken van de motivatie van leerlingen. Zoals we in paragraaf 1.1 al hebben aangegeven: onderzoek naar de leraarrol in relatie tot motivatiebevordering bij leerlingen is schaars. In dit hoofdstuk laten we een aantal leraarfactoren de revue passeren die op grond van onderzoek en/of theorie van invloed lijken te zijn op de motivatie van leerlingen:

- 1 *Instructiegerelateerde factoren*: een viertal concepten over onderwijzen en leren, te weten procesgeoriënteerde instructie, differentiatie, verbinding met de leefwereld van leerlingen en coöperatief leren;
- 2 *Persoonlijkheidgerelateerde factoren*: self-efficacy, professionaliteit en motivatie van leraren.

4.2 Instructiegerelateerde factoren

Onder instructiegerelateerde factoren verstaan we factoren in het lesgedrag van leraren. Op grond van theoretische overwegingen, vooral omdat deze beogen tegemoet te komen aan de behoeften van autonomie, competentie en/of verbondenheid, veronderstellen we dat een aantal factoren in het instructiegedrag van leraren direct van invloed zal zijn op de motivatie van leerlingen.

In verband hiermee nemen we in navolging van Thoonen e.a. (2011) een viertal concepten over onderwijzen en leren onder de loep:

- procesgeoriënteerde instructie
- differentiatie

- verbinding met de leefwereld van leerlingen
- coöperatief leren.

Alle vier de bovenstaande concepten zijn in meer of mindere mate te relateren aan vernieuwingsbewegingen in het onderwijs en propageren alternatieven voor meer traditionele frontaal-klassikaal georganiseerde vormen van instructie. Alle vier de concepten beogen impliciet of expliciet een betere aansluiting ('fit') op de leerbehoeften van individuele leerlingen, een betere aansluiting op de motivatie van leerlingen en als resultante van het voorgaande: betere schoolresultaten.

4.2.1 Procesgeoriënteerde instructie

In tegenstelling tot vroeger wordt 'leren' tegenwoordig binnen 'constructivistisch' georiënteerde leertheorieën steeds meer opgevat als een 'constructieve, gesitueerde en sociale activiteit'. Het begrip 'constructief' geeft uitdrukking aan het feit dat leren meer is dan het passief consumeren van informatie die door de leraar wordt overgedragen. In hun leerproces voegen leerlingen actief, ieder op zijn eigen wijze, persoonlijke noten toe aan schoolse kennis. De begrippen 'gesitueerd' en 'sociaal' verwijzen naar de specifieke sociaal-culturele context waarbinnen leerprocessen zich voltrekken, die mede van invloed zijn op de constructie en betekenisverlening van leerprocessen.

Binnen procesgeoriënteerde instructie verschuift het accent in het leerproces van de leraar naar de leerling, van instructie naar actief, zelfgereguleerd leren. In constructivistische leeropvattingen wordt het belang van zelfgereguleerd leren benoemd als een belangrijk leerdoel (De Kock, 2005). Waar procesgeoriënteerde instructie verwijst naar de leraarrol, verwijst zelfgereguleerd leren naar de rol van de leerling. Zelfgereguleerd leren heeft betrekking op het zelf kiezen van opdrachten, het zelf plannen en organiseren van leeractiviteiten, het monitoren van de voortgang en het reflecteren daarop. Anders gezegd, het gaat bij zelfgereguleerd leren om het proces waarin een leerling een autonome 'leerder' wordt.

Bewijs?

In een overzichtsstudie voor het Ministerie van OCW stellen Oostdam, Peetsma & Blok (2007) dat zelfregulering positieve effecten lijkt te hebben op de motivatie van leerlingen, maar dat het onzeker is of deze positieve effecten op alle leerlingen van toepassing zijn. Oostdam c.s. vragen zich in het bijzonder af of zelfregulerend leren geschikt is voor jongere kinderen.

Recent onderzoek (Crone, 2008) naar de hersenfunctie van pubers en adolescenten plaatst kanttekeningen bij de fysiologische geschiktheid/rijpheid van pubers voor de beheersing van vaardigheden op het gebied van plannen en organiseren die essentieel zijn voor zelfgereguleerd leren. Bolhuis en Voeten (2001) formuleren met name twijfels bij de geschiktheid van zelfregulatie binnen het onderwijs voor leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus. In de jaren zeventig ventileerde de Britse onderwijssocioloog Bernstein (1975) al twijfels over onderwijs waarbinnen de positie van de leraar minder centraal was en het curriculum losser georganiseerd. Volgens Bernstein

zijn onderwijssettings met een losse 'framing' minder geschikt voor kinderen uit werkersmilieus en meer geschikt voor middle class-kinderen. Ook Stijnen wijst er in zijn oratie uit 2003 in navolging van andere auteurs op, dat constructivistische leertheorieën de neiging hebben om 'een soort ideale leerder zonder leerbeperkingen' te veronderstellen. Daarnaast heeft hij nog een aanvulling op de hiervoor geventileerde twijfels over de geschiktheid van zelfgereguleerd leren door kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus. In navolging van Jaworski spreekt Stijnen (2003) het vermoeden uit dat constructivistische leeropvattingen meer van toepassing lijken op de Eerste dan op de Derde Wereld.

Wat betreft de geschiktheid van zelfgereguleerd leren constateren Oostdam c.s. (2007) op grond van hun review dat zelfverantwoordelijk leren waarbij tevens begeleiding wordt gegeven in de vorm van instructie of aanvullende ondersteuning effectief lijkt. Zelfgereguleerd leren veronderstelt, met andere woorden, een vorm van procesgeoriënteerde instructie door leraren waarbij het leerproces van leerlingen voldoende ondersteund wordt. Volledig onbegeleid leren, waarbij de leerlingen zelf hun doelen en oplossingen moeten bedenken en evalueren, lijkt minder effectief dan vormen van begeleid leren. Op grond van hun review pleiten de auteurs voor meer onderzoek naar goede vormen van 'begeleid ontdekkend leren'. Door een goede afstemming van de begeleidingsintensiteit en vormen op de verschillende fasen van zelfgereguleerd leren van hun leerlingen kunnen leraren bijdragen aan de motivatie en leeropbrengsten van hun pupillen.

Als voorbeelden van zelfregulatie ondersteund door begeleid leren noemen Oostdam c.s. (2007) in hun overzichtsstudie 'modeling', 'monitoring' en 'scaffolding'. *Monitoring* is hierbij een relatief passieve vorm van ondersteuning: de leraar ziet vooral als begeleider toe op uitvoering en verloop van zelfgereguleerd leren bij leerlingen. Bij *modeling* fungeert de leraar als rolmodel: de leraar doet dingen voor, geeft inzicht in de voor- en nadelen van bepaalde vormen van aanpak en biedt hiermee een zeker houvast voor zelfgereguleerd leren.

Bij *scaffolding*, letterlijk: in de steigers zetten, stutten, is de ondersteuning vanuit de leraar het meest actief: de leraar geeft aanwijzingen, stelt inzichtvergrotende vragen, voorziet leerlingen van een handleiding of checklist bij het uitvoeren van opdrachten, denkt samen op met de leerlingen et cetera. Ook Stijnen (2003) wijst op het belang van didactische en begeleidingsvaardigheden evenals 'grondige en wendbare kennis' bij de leraar in het begeleiden van leerders.

Voorlopige conclusies

Op grond van theorie en onderzoek veronderstellen we dat van procesgeoriënteerde instructie een positief effect op de motivatie van leerlingen kan uitgaan. Een belangrijke voorwaarde daarbij is wel dat procesgeoriënteerde instructie aansluit bij het ontwikkelingsstadium van de leerlingen.

Oudere leerlingen zijn in beginsel beter in staat tot zelfgereguleerd leren dan jonge leerlingen.

Intelligente leerlingen hebben een beter zelfregulerend leervermogen dan minder intelligente leerlingen.

Ook zijn er aanwijzingen dat leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus meer moeite hebben met zelfgereguleerd leren dan leerlingen uit hogere sociaaleconomische milieus.

Implicaties voor motivatiebevorderend gedrag van leraren

Op grond van de hiervoor geformuleerde conclusie dat de motivatie van leerlingen in beginsel gebaat lijkt bij procesgeoriënteerde instructie en de daarbij geformuleerde condities, zouden leraren in hun klas aandacht moeten besteden aan de volgende zaken:

- Aan het begin van het schooljaar moeten leraren zich een goed beeld vormen van het zelfregulerend leervermogen van hun leerlingen.
- Afhankelijk van het zelfregulerend leervermogen van hun leerlingen moeten zij kiezen voor meer of minder intensieve en structurerende begeleiding van het leren van hun leerlingen.
- Omdat leraren verantwoordelijk zijn voor de leeropbrengsten van hun klas is het zaak dat zij de ontwikkeling van hun leerlingen goed blijven volgen (monitoren), ook binnen onderwijssettings waarbij de leerlingen in beginsel meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces kunnen dragen.

4.2.2 Differentiatie

De aandacht van constructivistische onderwijsvernieuwers voor procesgeoriënteerde instructie en zelfregulatie is niet los te zien van hun aandacht voor differentiatie. Constructivistische benaderingen benadrukken in het verlengde van hun pleidooi voor zelfregulatie het belang van differentiëren tussen leerlingen op basis van verschillen in leerstijl en leervermogen. Veelal zijn verschillen in leervermogen te relateren aan sociale, culturele en cognitieve verschillen tussen leerlingen (De Corte & Verschaffel, 1999).

Ook de uitkomsten van de hiervoor aangehaalde review van Oostdam c.s. uit 2007 wijzen op het belang van differentiëren bij procesgeoriënteerde instructie en zelfgereguleerd leren.

Naarmate leraren er beter in slagen om hun instructie af te stemmen op verschillen in leerbehoefte en leervermogen tussen leerlingen (al dan niet gerelateerd aan verschillen in sekse, etnische of sociaaleconomische achtergrond), zullen leraren er beter in slagen om bij te dragen aan de motivatie van hun leerlingen.

Bewijs?

Theoretisch bezien is het plausibel dat differentiatie door leraren wat betreft individuele verschillen tussen leerlingen in leerbehoefte en leervermogen in beginsel zal leiden tot een beter inspelen op de individuele behoeften van leerlingen aan competentie en daarmee aan hun motivatie.

De conclusies uit de review van Oostdam c.s. benadrukken het belang van 'begeleiding op maat' binnen de context van zelfgereguleerd leren. Tegelijkertijd maakt hun overzichtsstudie ook duidelijk dat er nog veel onduidelijk is over wat de beste vormen van 'begeleid ontdekkend leren' zijn voor welke groepen leerlingen en aan welke randvoorwaarden en specificaties deze vormen van begeleiding moeten voldoen.

Een belangrijke voorwaarde voor differentiatie in de begeleiding van leerlingen is kennis van en inzicht in de verschillen tussen leerlingen wat betreft hun cognitieve, sociale en emotionele

ontwikkeling. Op basis van gegevens over de ontwikkeling van de leerling in het verleden kan een nieuwe leraar of school vaststellen op welk niveau en met hoeveel begeleiding een leerling zijn leerloopbaan kan vervolgen en hoeveel zelfgereguleerd leren daarbij verstandig is. Wanneer leraren op goede wijze in hun instructie en leestaken aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen, zullen leerlingen zich competent voelen en zal dit bijdragen aan hun motivatie.

Vanuit de vakliteratuur zijn er bij dit aansluiten op de ontwikkeling uit het verleden twee kanttekeningen te plaatsen:

- 1 Het is van belang om niet al te mechanisch aan te sluiten op de competenties waar leerlingen al over beschikken, maar leerlingen zo veel mogelijk te verleiden om stappen te maken naar hun 'naastgelegen zone van ontwikkeling'.
- 2 Er schuilt een risico van negatieve etikettering in het baseren van instructie en begeleiding van leerlingen op informatie over hun prestaties in het verleden.

Ad 1: de zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky

Zowel voor leraren als voor leerlingen zelf is het van belang om het 'learning potential' te blijven verkennen en de mate van instructie en begeleiding niet alleen maar aan te passen aan de competenties die leerlingen al hebben verworven.

Hiernaar wordt vaak verwezen als naar de 'zone van naaste ontwikkeling' van Vygotsky. Vygotsky (1978) benoemt het verschil tussen het actuele niveau van een leerling en het potentiële niveau dat een leerling kan bereiken met hulp van betrokkenen, bijvoorbeeld ouders, leraren of ('slimmere') leerlingen, als de 'Zone of Proximal Development (ZPD)'. Deze zone definieert de functies die nog niet volgroeid zijn bij een kind maar in ontwikkeling zijn. Het niveau van de taak is dan zo dat de leerling deze bijna zelfstandig kan uitvoeren, maar daarbij nog wel enige hulp nodig heeft van een meer competent persoon. Ook lesmateriaal moet zich met het oog op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen richten op de zone van naaste ontwikkeling (Feldman, 2005). Ook Stijnen (2003) benoemt het belang van leraren bij het leren door individuen en de wenselijkheid dat leerders van buitenaf geprikkeld worden om hun competenties in het hier en nu te overstijgen: kennisontwikkeling kan slechts tot op zekere hoogte van binnenuit, vanuit de leerder zelf, komen. Ten slotte kan opgemerkt worden dat zaken als eindtermen en examennormen als de institutionele pendant van zones van naastgelegen ontwikkeling beschouwd kunnen worden. Deze definiëren een eindniveau waarover leerlingen per definitie nog niet beschikken aan het begin van hun opleiding.

Ad 2: risico van negatieve etikettering

Sinds een baanbrekende studie van Rosenthal en Jacobson (1968) zijn er aanwijzingen dat de verwachtingen van leraren over het intellectuele niveau van leerlingen van invloed zijn op hun gedrag tegenover deze leerlingen en daarmee kunnen bijdragen aan het doen uitkomen van deze verwachtingen, ook al ligt het feitelijke intellectuele niveau van deze leerlingen lager of hoger dan binnen hun verwachtingen. Hoewel hun bevindingen niet eenduidig bevestigd zijn in

vervolgonderzoeken door andere onderzoekers, wijst het onderzoek van Rosenthal en Jacobson in ieder geval op het belang van feitelijke informatie over niveau, interesse en motivatie van kinderen bij hun leraren en een open beroepshouding, die ruimte biedt om verwachtingen op basis van feiten bij te stellen.

In de constructivistische benaderingen van zelfregulatie en differentiatie kunnen we een aantal elementen noemen die van belang zijn voor een gevoel van autonomie bij de leerling. Het reguleren van het eigen leerproces is een bijdrage aan de autonomie van leerlingen. Stapsgewijs kunnen leerlingen dit met de leraar leren, door kennis in een domein op te doen en door leren te zien als een sociaal-emotionele activiteit. Inspelen op de individuele behoeften van de leerling draagt ook bij aan hun gevoel voor autonomie, bijvoorbeeld door het aanbieden van opdrachten van het juiste niveau aan de leerling.

Voorlopige conclusies

Op grond van de bevindingen die we eerder presenteerden over procesgeoriënteerde instructie, veronderstellen we dat differentiatie een belangrijke voorwaarde is voor procesgeoriënteerde instructie. Procesgeoriënteerde instructie, die differentieert tussen leerlingen wat betreft hun interesse, leerstijl en niveau, kan bijdragen aan de behoefte van competentie ('ik kan het'), autonomie ('ik maak zelf keuzes en stappen in mijn leerproces') en verbondenheid ('de leraar houdt rekening met mij, dat vind ik fijn') en daarmee aan de motivatie van leerlingen.

Implicaties voor motivatiebevorderend gedrag van leraren

In 4.2.1 veronderstelden we dat procesgeoriënteerde instructie zou kunnen bijdragen aan zelfgereguleerd leren door leerlingen, en daarmee aan hun motivatie, op voorwaarde dat leraren bij hun instructie aan en begeleiding van leerlingen voldoende rekening zouden houden met de leerbehoeften en leervermogens van individuele leerlingen. In feite hebben we hiermee differentiatie benoemd als randvoorwaarde voor procesgeoriënteerde instructie en zijn de implicaties voor leraren in deze paragraaf over differentiatie dezelfde als in 4.2.1 over procesgeoriënteerde instructie (zie daar).

Aanvullend op de in 4.2.1 geformuleerde implicaties voor lerarengedrag zijn als aanvullende condities voor procesgeoriënteerde instructie te noemen:

1. Het aansluiten van opdrachten/leerstof en begeleiding bij leerbehoefte en leervermogens van leerlingen moet niet statisch maar dynamisch opgevat worden en zich richten op wat Vygotsky beschreven heeft als de 'zone van naaste ontwikkeling'.

2. Het is belangrijk dat leraren zich bij het 'matchen' van opdrachten en begeleiding bij de leerbehoeften en leervermogens van leerlingen bewust zijn van het risico van negatieve etikettering en steeds met een 'open mind' kijken naar de leerlingen die aan hen zijn toevertrouwd. Dit betekent dat zij de informatie over hun leerlingen afkomstig van collega-leraren of van andere scholen op een positief-kritische manier moeten benutten voor hun beeld over leerbehoeften en leervermogens van hun leerlingen.

4.2.3 Verbinding met de leefwereld van leerlingen

Leerlingen zijn meer gemotiveerd om nieuwe dingen te leren naarmate nieuwe kennis of informatie voor hen een grotere gebruikswaarde of meer betekenis heeft. Kennis ontleent zijn betekenis aan de context waarbinnen deze toegepast kan worden. In de Angelsaksische literatuur wordt in verband hiermee gesproken over de 'situated nature of learning' (Driscoll, 2000). De 'situated nature of learning' verwijst naar de gebruikcontext van leren: die kan betrekking hebben op de leefwereld van kinderen en jongeren (kinderen uit groep 3 lezen graag over kabouters, leerlingen in groep 8 vinden 'brugklas'-literatuur interessant) maar ook op de beroepspraktijk (kennis over weerstanden en serieschakelingen is interessanter als je elektricien wilt worden dan voor leerlingen van een verpleegkundeopleiding).

Deze gebruikcontext verschaft het leren een zekere authenticiteit, die niet intrinsiek aanwezig is in het opsommen van tafels of de stelling van Pythagoras.

Om leerlingen de bruikbaarheid van informatie te laten inzien, kan in het leerproces bijvoorbeeld gebruikgemaakt worden van probleemgestuurd onderwijs of projectonderwijs, waarbij een leraar zijn leerlingen als authentieke medewerkers aan een taak laat werken. Ook het leggen van verbindingen met de actualiteit kan bijdragen aan het vergroten van de gebruikswaarde van informatie voor leerlingen.

Authentiek leren appelleert in belangrijke mate aan het betekenis verlenen aan leerprocessen door leerlingen. In die zin is 'situated learning' dan ook te beschouwen als een onderdeel van constructivistische leeropvattingen. Om in hun onderwijs goed aan te kunnen sluiten bij de betekenisverlening door leerlingen ('fit') geldt dat vanuit lerarenperspectief belangrijk is dat leraren zich verdiepen in en kennis hebben van de leef- en interessewereld van hun leerlingen (Heij, Ondaatje, Tokarski & Van Veen, 2010).

Bewijs?

Een meer authentieke leeromgeving zou in theorie moeten bijdragen aan een grotere motivatie en inzet van leerlingen, evenals aan een beter leerresultaat.

Oostdam c.s. (2007) concluderen dat er in het primair en voortgezet onderwijs nog weinig onderzoeksgegevens beschikbaar zijn over de effecten van authentieke leeromgevingen op de motivatie en leerprestaties van leerlingen. Beschikbare bevindingen uit het hoger onderwijs en het beroepsonderwijs over probleemgestuurd onderwijs in het hoger onderwijs zijn volgens Oostdam c.s. niet eenduidig en bovendien niet zonder meer te vertalen naar primair en voortgezet onderwijs.

Door leerlingen zelf meer invloed te geven op de keuze van boeken, opdrachten, projecten enzovoort, een van de principes bij procesgeoriënteerde instructie, ontstaan er in beginsel betere condities voor een positieve betekenisverlening aan onderwijsleerprocessen door leerlingen. Pintrich en Schunk (2002) rapporteren dat kinderen harder werken aan opdrachten die ze leuk vinden en zelf gekozen hebben.

Stijnen vat in zijn oratie (2003) authentiek leren vooral op als een conditie voor het leren, waarmee in leerprocessen zoveel mogelijk rekening gehouden moet worden, maar wijst ook op het belang van kennis en informatie voor lerenden, die hun actuele competentieniveau overstijgt en vanwege hun actuele competentieniveau niet altijd op de juiste waarde geschat kan worden.

In die zin zijn er nadrukkelijk ook grenzen te stellen aan de mate waarin het principe van een authentieke leeromgeving gestalte krijgt binnen onderwijsleerprocessen.

De juiste timing en dosering van 'authentiek leren' wordt hiermee een belangrijke professionele opgave voor leraren als begeleiders en regisseurs van authentieke leerprocessen.

Voorlopige conclusies

De stelling dat authentieke leeromgevingen bevorderlijk zijn voor de motivatie en het leervermogen van leerlingen is theoretisch goed te onderbouwen. De ondersteuning van deze stelling met onderzoeksgegevens is vooralsnog beperkt. Theoretisch bezien ligt het voor de hand om te veronderstellen dat authentieke leeromgevingen vanwege hun goede 'person-environment fit' een positief effect zullen hebben op de motivatie van leerlingen: naarmate leraren hun instructie beter laten aansluiten op de leefwereld van en betekenisverlening door leerlingen, zal de motivatie van leerlingen toenemen (Thoonen, e.a., 2011). Tegelijkertijd blijft het in navolging van Stijnen van belang om hierbij niet te blijven hangen in een 'instant-hedonistische' benadering van leren: het is de maatschappelijke opdracht van het onderwijs om lerenden in contact te brengen met inzichten, kennis en vaardigheden waarvan zij vanuit hun actuele competentieniveau nog niet altijd het volledige belang kunnen overzien.

Implicaties voor motivatiebevorderend gedrag van leraren

Om in hun onderwijs goed aan te kunnen sluiten bij de leefwereld van en betekenisverlening door leerlingen en daarmee bij te dragen aan de motivatie van hun leerlingen, is het aan te bevelen dat:

- 1 leraren zich verdiepen in en kennis nemen van de leef- en interessewereld van hun leerlingen
- 2 leraren bij hun keuzes van onderwerpen, opdrachten en methodieken actief aansluiten bij de leef- en interessewereld van hun leerlingen, maar daarbij wel een goede dosering aanhouden tussen enerzijds de hier-en-nu-interesses van hun leerlingen en anderzijds het aanreiken van kennis en vaardigheden die het actuele competentieniveau van leerlingen overstijgen (transcendentie).

4.2.4 Coöperatief leren

Vanuit leertheoretisch perspectief wordt door veel onderzoekers verondersteld dat coöperatief leren een positief effect kan hebben op de motivatie van leerlingen. Bij coöperatief of samenwerkend leren werken leerlingen in groepjes samen aan de uitvoering van leertaken.

Door de uitwisseling van ideeën, informatie en meningen met andere leerlingen worden de eigen opvattingen, verklaringen en werkwijzen van leerlingen gespiegeld, wat tevens een effect zou hebben op hogere mentale functies als taal, denken en redeneren (Thoonen e.a., 2011). Coöperatief leren veronderstelt daarbij dat samenwerken (onder leerlingen) gebaseerd is op intrinsieke motivatie en dat daardoor prestaties, relaties en welzijn van leerlingen verbeteren (Johnson & Johnson, 1999; Krol-Pot, 2005; Slavin, 1995; Slavin, 1996).

Vanuit de door Ryan en Deci geformuleerde basisbehoeften voor motivatie lijkt coöperatief leren vooral van belang voor de behoefte aan interpersoonlijke verbondenheid en de behoefte aan competentie:

- Samenwerkend leren voorziet in de behoefte aan persoonlijke verbondenheid van leerlingen door met andere leerlingen samen te werken aan bepaalde opdrachten. Door deze samenwerking wordt het belang van opdrachten of vakken geïntegreerd in de persoonlijkheid van de leerling.
- Samenwerkend leren voorziet in de behoefte aan competentie doordat samenwerkend leren leidt tot betere leerlingprestaties en de activering van hogere mentale functies.

Bewijs?

In hun review voor het Ministerie van OCW trekken Oostdam c.s. (2007) de conclusie dat van samenwerkend leren in kleine groepen onder bepaalde condities een positief effect kan uitgaan op de leervorderingen en de sociale relaties tussen kinderen. Belangrijke condities hierbij zijn:

- Er moet sprake zijn van een beloningsstructuur waarbij samenwerking loont.
- Naast groepsdoelen moeten ook individuele leerdoelen geformuleerd worden en in de beloningstructuur tot uitdrukking komen.
- Leertaken moeten samenwerking mogelijk maken dan wel uitlokken.
- Leraren moeten veel aandacht besteden aan de begeleiding van groepsprocessen.
- Zwakkere leerlingen zijn gebaat bij een heterogene samenstelling (sterke en zwakkere leerlingen bij elkaar) van leergroepen.

Ander onderzoek (Pintrich & Schunk, 2002) laat zien dat van coöperatief leren positieve effecten uitgaan op cognitieve (leerlingprestaties) en non-cognitieve (gevoel van eigenwaarde, gevoel van sociale ondersteuning, gevoelens van welbevinden) resultaten.

Johnson en Johnson (1999) benoemen vijf factoren voor effectief samenwerkend leren:

- Positieve afhankelijkheid van leerlingen stimuleren: de beleving dat zij verbonden zijn met andere leerlingen en niet kunnen slagen zonder elkaar. Dit kan de leraar bijvoorbeeld doen door het zorgen voor complementaire rollen binnen groepsopdrachten.
- Individuele verantwoordelijkheid voor groepsprestaties benoemen en organiseren: feedback geven aan individu en de groep, zodat beiden hiervan leren en sterker worden.
- Directe interactie tussen leerlingen bevorderen: de leraar moet ervoor zorgen dat leerlingen elkaar veel rechtstreeks ('face to face') aanspreken en elkaar helpen, ondersteunen, aanmoedigen en dergelijke.
- Aandacht besteden aan het aanleren en ontwikkelen van sociale vaardigheden om effectief te kunnen samenwerken: samenwerken gaat niet vanzelf, leerlingen moeten leren om samen te werken (besprekingen leiden, luisteren, beslissingen nemen, werk verdelen en communiceren in een groep).
- Expliciete aandacht voor de evaluatie van product en proces: de productevaluatie is primair een verantwoordelijkheid van de leraar. Ook bij procesevaluatie is de leraar uiteraard belangrijk, maar hierbij kan de groep ook zelf een rol spelen. De evaluatie van proces en product is een belangrijke voorwaarde voor het effect van toekomstige samenwerking.

Voorlopige conclusies

Onderzoek laat zien dat er de nodige empirische ondersteuning is voor een positief effect van coöperatief leren op leerlingenprestaties en niet-cognitieve aspecten, zoals gevoelens van zelfwaardering, sociale ondersteuning en welbevinden. Op grond daarvan veronderstellen we dat coöperatief leren kan bijdragen aan het vervullen van de basisbehoeften van competentie en sociale verbondenheid en daarmee aan de motivatie van leerlingen.

De door Johnson en Johnson (1999) benoemde aandachtspunten maken duidelijk dat de gevonden effecten van coöperatief leren niet vanzelfsprekend zijn en dat de kwaliteiten van de leraar als procesbegeleider cruciaal zijn voor effectief coöperatief leren. In overeenstemming met de eerder geformuleerde condities voor procesgeoriënteerde instructie en differentiatie moet de leraar bij coöperatief leren adequaat afstemmen op het binnen groepen en bij afzonderlijke leerlingen aanwezige vermogen tot samenwerking.

Implicaties voor motivatiebevorderend gedrag van leraren

In 4.2.1 en 4.2.2 veronderstelden we dat procesgeoriënteerde instructie zou kunnen bijdragen aan de motivatie van leerlingen, op voorwaarde dat leraren bij hun instructie aan en begeleiding van leerlingen voldoende rekening zouden houden met de leerbehoeften en leervermogens van individuele leerlingen (differentiatie). Aansluiten bij niveau en behoefte van leerlingen is dus van belang voor de effectiviteit van procesgeoriënteerde instructie.

In deze paragraaf hebben we laten zien dat een sleutelvoorwaarde voor de effectiviteit van coöperatief leren is gelegen in de mate waarin leraren erin slagen om in hun begeleiding van coöperatief leren aan te sluiten bij het samenwerkend vermogen binnen groepen en van afzonderlijke leerlingen. Meer in het bijzonder zouden leraren ervoor moeten zorgen dat:

- zij een goed beeld hebben van het samenwerkend vermogen van hun leerlingen
- zij leerlingen toerusten met samenwerkingsvaardigheden voordat leerlingen gaan samenwerken
- zij het niveau van samenwerking dat gevraagd wordt binnen coöperatieve groepen afstemmen op het samenwerkend vermogen dat binnen de afzonderlijke groepen aanwezig is
- zij samenwerkend vermogen als een dynamische competentie beschouwen die verder ontwikkeld kan worden op basis van feedback uit proces- en productgerichte evaluatie van de samenwerking
- zij bij de samenstelling van groepen bij coöperatief leren kiezen voor een heterogene groepssamenstelling omdat dit de leeropbrengsten van zwakke leerders ten goede komt.

4.3 Persoonlijkheidgerelateerde factoren

Waar de instructiegerelateerde factoren uit paragraaf 4.2 vooral betrekking hebben op een aantal onderwijskundige en leertheoretische aspecten – zeg maar de ‘technische kant’ – van instructie, staan in deze paragraaf factoren centraal in de persoonlijkheid van leraren die van grote invloed zijn op hun professionele identiteit. Onder persoonlijkheidsfactoren verstaan we factoren in de persoonlijkheid van leraren die hun opvattingen, houding en gedrag met betrekking tot lesgeven beïnvloeden en daarmee vorm en kleur geven aan hun professionele identiteit.

Wat betreft persoonlijkheidgerelateerde factoren wordt in de literatuur een sleutelrol ingenomen door het begrip ‘self-efficacy’ van leraren. ‘Self-efficacy’ of doelmatigheidsbeleving is een psychologisch begrip ter aanduiding van het geloof dat personen hebben in het competentieniveau dat zij zullen vertonen in een bepaalde situatie. We hanteren hier de Engelse term. Self-efficacy verwijst naar het vertrouwen dat individuen in zichzelf hebben over hun beïnvloedingsmogelijkheden in bepaalde situaties. Gerelateerd aan de beroepspraktijk van leraren gaat het over het vertrouwen dat leraren in zichzelf hebben om bepaalde effecten bij leerlingen te bewerkstelligen door middel van hun eigen gedrag. Belangrijk voor het bewerkstelligen van self-efficacy bij leraren is dat zij heldere, concrete doelen formuleren voor de korte termijn die op hun beurt te begrijpen zijn als relevant en betekenisvol binnen de context van langetermijndoelen.

Op grond van onze literatuurstudie veronderstellen we dat het effect van self-efficacy op de motivatie van leerlingen zowel direct als indirect kan verlopen.

- Verondersteld zou kunnen worden dat leraren met een hoge self-efficacy vanwege dit persoonlijkheidskenmerk een direct positief effect op de motivatie van hun leerlingen uitoefenen.
- Daarnaast is denkbaar dat leraren met een hoge self-efficacy andere professionele keuzes maken voor het instructieproces en daarmee indirect een positief effect hebben op de motivatie van hun leerlingen.

De gedachte dat de self-efficacy van leraren van invloed is op de motivatie van hun leerlingen is overigens niet nieuw. Thoonen c.s. (2011) noemen diverse publicaties waarin auteurs veronderstellen dat de self-efficacy van leraren direct van invloed is op de motivatie en prestaties van leerlingen.

Daarnaast veronderstellen enkele auteurs (Ashton & Webb, 1986) dat er ook sprake kan zijn van een indirecte relatie tussen self-efficacy van leraren en de motivatie van leerlingen: leraren met een hoge self-efficacy hanteren instructiestrategieën die een meer ondersteunende leeromgeving voor hun leerlingen bewerkstelligen en daardoor een positief effect hebben op de motivatie van hun leerlingen. Leraren met een hoge self-efficacy maken dus andere pedagogisch-didactische keuzes in hun lespraktijk, die een motiverend effect op hun leerlingen hebben.

Self-efficacy, motivatie en professionele oriëntatie van leraren

Het maken van andere keuzes bij het instructieproces verwijst naar de professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun beroep. Geijssel, Slegers, Stoel en Krüger (2009) wijzen, in een onderzoek naar de invloed van psychologische en organisatorische factoren op het professionele leren van leraren, op de relatie tussen lerarenmotivatie en teacher-efficacy. Naarmate leraren doelen en waarden van de school meer geïnternaliseerd hebben in hun eigen persoonlijke doelen (conform het motivatiecontinuüm van Ryan en Deci!), blijken zij:

- hun werk meer als belangrijk en betekenisvol te beschouwen
- meer vertrouwen te hebben in hun professionele vaardigheden om het leren van leerlingen te beïnvloeden
- meer gericht te zijn op professioneel leren en onderwijsvernieuwing.

Uit de bevindingen in 4.1 is duidelijk geworden dat de aansluiting van leraren in hun instructiegedrag bij de leerbehoeften en leervermogens van hun leerlingen een complex proces is dat veel maatwerk vraagt en ook een zeker 'trial-and-error'-gehalte heeft. Onderwijs dat vraagt om een goede 'fit' tussen leerstof en leerlingen is daarom gebaat bij lerende, onderzoekende leraren.

Gemotiveerde leraren met een hoge self-efficacy zijn sterker dan anderen gericht op professioneel leren en op onderzoeken 'wat werkt en hoe het werkt' en kunnen op grond van deze professionele attitude bijdragen aan de motivatie en leeropbrengsten van hun leerlingen. Met andere woorden: er zijn sterke aanwijzingen dat self-efficacy, motivatie en professionele oriëntatie van leraren met elkaar samenhangen en dat van leraren die hoog scoren op deze persoonlijkheidskenmerken een positief effect uitgaat op hun leerlingen.

Bewijs?

Hoewel de onderzoeksbevindingen niet in alle opzichten eenduidig zijn, wijst het merendeel van de studies op een positief effect van hoge self-efficacy van leraren op diverse cognitieve en niet-cognitieve resultaten van onderwijsleerprocessen. Er zijn positieve effecten van self-efficacy van leraren gevonden op prestaties in belangrijke schoolvakken (Anderson, Green & Loewen, 1988;

Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1994), motivatie (Roeser, Arbreton & Anderman, 1993), de houding ten opzichte van school (Miskel, McDonald & Bloom, 1983) en de beheersing van vaardigheden (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Ross, Hogaboem-Gray & Hannay, 2001).

In het algemeen kan gesteld worden dat leraren met een hoge self-efficacy creatiever zijn in hun werk, hun inspanningen intensiveren wanneer ze vermoeden bepaalde doelen niet te gaan halen en meer volharding tonen. Daarbij luisteren ze beter naar de behoeften van minder goede leerlingen, zijn zij eerder geneigd om leerstrategieën te hanteren die de autonomie van leerlingen bevorderen en hebben ze invloed op het zelfbeeld en de self-efficacy van leerlingen.

Interessant is de constatering door Ross c.s. (2001) dat leraren met een hoge self-efficacy eerder nieuwe leermethoden en lestechnieken uitproberen. Ook andere auteurs rapporteren over positieve effecten van een hoge self-efficacy van leraren op hun lespraktijk (Smylie, 1988; Wheatley, 2002; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Leraren met een sterk ontwikkeld gevoel van self-efficacy zijn sterker dan anderen op het gebied van plannen en organiseren, werken intensiever met minder goede leerlingen en vertonen een groter enthousiasme voor het vak van leraar.

Binnen de context van het Nederlandse onderwijs zijn recentelijk twee studies uitgevoerd die meer licht werpen op de relatie tussen self-efficacy en het professionele leren door leraren (Geijsel e.a., 2009; Krüger, 2010). Professioneel leren is nodig voor reflectie op en verandering van de onderwijspraktijk binnen de eigen klas en de school als geheel. Een hogere doelmatigheidsbeleving bij leraren blijkt professioneel leren te bevorderen. Bovendien blijkt het gericht zijn op schooldoelen en het internaliseren daarvan door leraren weer een positieve invloed te hebben op het geloof van leraren in hun eigen professionele leren. Het bevorderen van een 'onderzoekende cultuur' en participatieve besluitvorming door schoolleiders blijken op hun beurt weer van invloed op het internaliseren van schooldoelen.

Deze studies ondersteunen het vermoeden van een indirect ('intermediërend') effect van self-efficacy van leraren op de motivatie en prestaties van hun leerlingen, dat verloopt via de pedagogisch-didactische interventies van leraren binnen de lespraktijk.

Voorlopige conclusies

Op grond van onderzoek en theorie lijkt het aannemelijk dat self-efficacy van leraren een positief effect heeft op de motivatie van hun leerlingen. Dit effect verloopt deels direct (uitstraling van enthousiasme, zelfverzekerdheid, rust, volharding, motivatie) en deels indirect, door de wijze waarop leraren met een hogere mate van self-efficacy hun lespraktijk vormgeven en bijstellen/verbeteren, waarbij er aanwijzingen zijn dat deze lespraktijk de autonomie van leerlingen ondersteunt en hun zelfbeeld en self-efficacy bevordert. Leraren met een hoge self-efficacy dragen hierdoor bij aan het vervullen van de behoeften van leerlingen aan autonomie en competentie.

Implicaties voor motivatiebevorderend gedrag van leraren

Onderzoek lijkt te bevestigen dat een hogere mate van self-efficacy bij leraren een positief effect heeft op de motivatie en leeropbrengsten van hun leerlingen. Dat is op zichzelf goed nieuws voor onderzoekers, schoolleiders en leraren die het verbeteren van de motivatie van leerlingen een warm hart toedragen. Echter, op grond van de inzichten uit onderzoek is het niet eenvoudig om een paar simpele do's en dont's op te stellen waarmee de verhoging van self-efficacy bij leraren leidt tot meer motivatiebevorderend gedrag van leraren en van daaruit tot een grotere motivatie bij hun leerlingen.

De studie van Geijssel c.s. uit 2009 en eerdere studies maken duidelijk dat de self-efficacy van leraren samenhangt met hun professionele motivatie: self-efficacy en motivatie van leraren lijken conceptueel zelfs moeilijk van elkaar te onderscheiden. Leraren met een hoge self-efficacy blijken sterker gericht op professionalisering en hebben een meer onderzoekende houding om de eigen lessen te verbeteren.

De hamvraag is natuurlijk hoe de motivatie en self-efficacy van leraren bevorderd kan worden, zodat zij een professionele houding krijgen waarbinnen leren en onderzoeken belangrijke elementen zijn. Geijssel c.s. (2009) en Krüger (2010) laten zien dat de motivatie van leraren toeneemt naarmate zij de doelen en waarden van de school meer geïnternaliseerd hebben in hun persoonlijke doelen als leraar. Belangrijke stimulansen voor de motivatie van leraren en hun self-efficacy blijken het bevorderen van een 'onderzoekende cultuur' en participatieve besluitvorming op school. Vooral de schoolleiding vervult daarbij een sleutelrol.

De belangrijke rol van de schoolleider bij de bevordering van een onderzoekende cultuur en participatieve besluitvorming valt echter buiten het bereik van deze studie. In onze studie staan immers motivatiebevorderende factoren centraal die door leraren zelf beïnvloed kunnen worden. Daarom is een publicatie van Martens uit 2009 interessant. Martens verbindt de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci niet aan leerlingenmotivatie maar aan de professionalisering en motivatie van leraren. Martens stelt dat veel leraren zich te weinig als actieve, zelfverantwoordelijke professionals opstellen. Ze benutten te weinig de mogelijkheden om met behulp van ict en digitale forums als Wikiwijs en Leraar24 actief nieuwe kennis en hulpmiddelen op te halen dan wel toe te voegen. Daarmee laten ze kansen liggen om te voorzien in hun eigen professionele behoefte aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid en daarmee aan de randvoorwaarden voor hun eigen motivatie.

Martens biedt met zijn pleidooi voor actieve, zelfbewuste professionals weliswaar een belangrijk inzicht maar evenmin het 'ei van Columbus' om te komen tot gemotiveerde leraren met een hoge self-efficacy en een sterke op leren en onderzoeken gerichte professionele houding. Ook zijn 'oplossing' blijft afhankelijk van de wil van leraren.

Hoewel we erkennen dat effectief schoolleiderschap en een ondersteunende schoolorganisatie zeer belangrijk zijn voor gemotiveerde leraren met een hoge self-efficacy en een sterke oriëntatie op leren en onderzoeken, willen we in navolging van Verbiest (2003) twee factoren benoemen die leraren ook zelf kunnen bevorderen:

- 1 *Persoonlijke capaciteit van leraren om tot een professionele leergemeenschap te komen:* deze capaciteit kan worden gestimuleerd door logboeken, reflectie, gesprekken met collega's, critical friends, het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden via netwerken en het nagaan of gewenste resultaten worden bereikt.
- 2 *Interpersoonlijke capaciteit van alle betrokken functionarissen binnen de school:* een affectief klimaat, openheid en respect voor elkaar, collegiale relaties en samenwerking.

Met inachtneming van factoren als de opleiding tot leraar, de schoolleiding, het schoolklimaat en de schoolorganisatie willen we in navolging van Martens (2009) en Verbiest (2003) pleiten voor een zelfverantwoordelijke, professionele rolinvulling door leraren. Deze rolinvulling kenmerkt zich door het nemen van verantwoordelijkheid voor de eigen professionele ontwikkeling, waarbij leren, onderzoeken, kennisdeling en samenwerking sleutelbegrippen zijn.

Vanuit het onderwerp van deze studie, leraarfactoren in de motivatie van leerlingen, moet deze professionele houding van leren, onderzoeken, kennis delen en samenwerken zich bij voorkeur richten op het verwerven, toepassen en bijstellen van inzichten en vaardigheden die samenhangen met motivatiebevorderende factoren in het instructieproces, die we beschreven hebben in 4.1:

- a procesgeoriënteerde instructie
- b differentiatie
- c verbinding met de leefwereld van leerlingen
- d coöperatief leren.

Uit de conclusies die we in 4.1 getrokken hebben over de effecten van deze vier instructiegerelateerde factoren op de motivatie van leerlingen kan opgemaakt worden dat de veronderstelde effecten in belangrijke mate afhankelijk zijn van maatwerk voor onderscheiden groepen leerlingen en dat de kwaliteit van de uitvoering gebaat is bij het monitoren van de effecten van de interventies en het bijstellen van deze interventies door leraren ('trial-and-error'). De effectiviteit van motivatiebevorderende instructie veronderstelt lerende en onderzoekende professionals met een hoge self-efficacy en een sterke motivatie.

Door inzichten en instructietechnieken vanuit de vier beschreven motivatiebevorderende instructiegerelateerde factoren met beleid en maatwerk toe te passen, regelmatig te evalueren en bij te stellen, kunnen leraren twee belangrijke doelen realiseren:

- 1 bijdragen aan de motivatie van hun leerlingen
- 2 hun eigen self-efficacy, professionaliteit en motivatie versterken.

Zowel de motivatie van leerlingen als die van leraren zelf is dus gebaat bij een professionele houding van leraren, waarin motivatiebevorderende instructie, self-efficacy en leren en onderzoeken centraal staan.

5 Focusgroep

Op 6 december 2010 is met een aantal (ex-)leraren een bijeenkomst gehouden over de bevindingen uit de literatuurstudie. De uitgenodigde leraren waren afkomstig uit het primair (drie personen) en voortgezet onderwijs (drie personen) in de regio Heerlen.

Het aantal jaren onderwijservaring van de uitgenodigde leraren varieerde van 4 tot 38 jaar.

De bijeenkomst ging van start met een korte powerpointpresentatie van de belangrijkste bevindingen uit de literatuurstudie. De bijeenkomst stond enerzijds in het teken van de herkenbaarheid van de onderzoeksbevindingen en was anderzijds gericht op de vraag wat leraren zelf kunnen doen om:

- motivatiebevorderende instructietechnieken toe te passen en daarmee bij te dragen aan de motivatie van hun leerlingen
- hun eigen self-efficacy, motivatie en professionaliteit te bevorderen en daardoor bij te dragen aan de motivatie van hun leerlingen.

5.1 Herkenbaarheid van de onderzoeksbevindingen

Op een enkele uitzondering na typeren de deelnemers aan de bijeenkomst zichzelf als bovengemiddelde (ex-)leraren. 'Bovengemiddeld' heeft betrekking op het gebruik van motivatiebevorderende instructietechnieken en – in sterkere mate – op de eigen professionele oriëntatie, motivatie en self-efficacy. Veel deelnemers zijn te typeren als 'intrinsiek gemotiveerd' voor het beroep van leraar. Een enkeling spreekt van een 'roeping' voor het beroep van leraar. Alle aanwezigen onderschrijven het belang van leraren bij het motiveren van leerlingen: de leraar doet ertoe! Dit blijkt uit verhalen van leerlingen over verschillen tussen leraren ('voor de een lopen ze harder dan voor de ander') en het wordt ook bevestigd door ervaringen uit de eigen schooltijd.

Motivatiebevorderende instructie

Het belang van motivatiebevorderende instructietechnieken wordt erkend door de deelnemers, al hebben de deelnemers hier zelf in uiteenlopende mate ervaring mee. Ook vinden ze afstemming met collega's noodzakelijk. De deelnemers hechten veel belang aan maatwerk. Het succes van alle onderwijstheorieën staat of valt met een adequate uitvoering, met afstemming door de leraar op de kenmerken van de leerlingen in de klas of groep. Ook het proceskarakter van maatwerk, het belang van uitproberen en bijstellen bij de toepassing van activerende instructie wordt door de aanwezigen onderschreven.

Persoonsgerelateerde factoren

'Self-efficacy' is geen gangbaar begrip onder de deelnemers, maar zij (h)erkennen het belang van de motivatie en professionele oriëntatie van leraren voor het motivatie- en leerproces van hun leerlingen. Hoewel de deelnemers verschillende opvattingen hebben over de mate waarin je 'als leraar geboren wordt', wijzen ze allen op het belang van een onderzoekende houding bij leraren en van scholing, ook

na de initiële opleiding. Deze houding is eens te meer belangrijk vanwege de noodzaak van maatwerk: niet alles 'past' in één keer, je drukt niet altijd bij alle leerlingen tegelijk op het goede knopje. Inzichten uit trainingen, gesprekken met collega's, het observeren van elkaars lessen, het lezen van een wetenschappelijk artikel kunnen allemaal bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leraren en aan hun effectiviteit in de klas, zowel in termen van motivatiebevordering als in termen van leeropbrengsten bij hun leerlingen.

Samenvattend kan gesteld worden dat de deelnemers het belang onderschrijven dat uit de studie naar voren komt van:

- motivatiebevorderende instructie op de motivatie van leerlingen: procesgeoriënteerde instructie, differentiatie, verbinding met de leefwereld van leerlingen en coöperatief leren
- een hoge self-efficacy en motivatie van leraren voor een professionele oriëntatie van leraren, waarin leren, uitproberen en onderzoeken centraal staan, voor de motivatie van leerlingen.

5.2 Wat kunnen leraren zelf doen?

Het tweede deel van de bijeenkomst kwam steeds meer in het teken van lerarenmotivatie te staan: 'hoe houd ik mijn professionele vuur brandend?' Het bleek daarbij niet altijd eenvoudig om weg te blijven van de rol van schoolleiding en collega's voor de eigen professionele motivatie. Drie belangrijke conclusies lijken op grond van de focusgroepsbijeenkomst getrokken te kunnen worden:

- 1 Wat geldt voor de motivatie van leerlingen, geldt in belangrijke mate ook voor de motivatie van leraren.
- 2 Net zoals er bij leerlingen sprake is van intrinsiek en extrinsiek gemotiveerde individuen is dat ook het geval bij leraren.
- 3 Net zoals het voor de motivatie van leerlingen belangrijk is om te voorzien in hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid is het belangrijk dat leraren zorgen voor hun eigen behoeftevervulling op dit punt.

De overwegend intrinsiek gemotiveerde leraren uit de focusgroep zien binnen het klassendomein goede mogelijkheden voor de vervulling van hun eigen professionele motivatie (autonomie, competentie en sociale verbondenheid):

- Autonomie: je doet de dingen in jouw klas waarvan jij gelooft dat ze werken voor jouw leerlingen, dat ze die aanpak leuk en motiverend vinden. Als jij merkt dat iets niet helemaal werkt, besluit je zelf te experimenteren met alternatieven.
- Competentie: je weet dat jouw aanpak best goed aansluit bij de leerbehoeften en leervermogens van leerlingen, maar ook niet op alle vragen een adequaat antwoord biedt. Je kiest de nascholing waarvan jij denkt dat die jou in je instructie versterkt.
- Sociale verbondenheid: iedere dag weer ervaar je in de klas de kick van de kinderen.

Het klassendomein biedt ook enige ruimte voor de toepassing van instructietechnieken met een motiverend effect op het leren van kinderen en jongeren. Toepassing van zulke technieken stelt relatief hoge eisen aan leraren en vraagt om maatwerk in de uitvoering. Daarom is het belangrijk dat leraren zich voortdurend professioneel blijven ontwikkelen. Dit laatste is gemakkelijker voor intrinsiek gemotiveerde leraren. De hoge deeltijdfactor in het onderwijs wordt door enkele deelnemers wel gezien als obstakel voor de professionele doorontwikkeling van leraren.

De deelnemers lijken zich ook bewust van de beperkingen en onwenselijkheid van leraren die zich terugtrekken in hun klas: dit lijkt niet in het belang van de leerlingen (een schoolloopbaan kent immers vele leraren), maar ook niet in het belang van de eigen professionele ontwikkeling. Die gedijt immers het beste bij professionele uitwisseling (zie ook het pleidooi van Verbiest voor 'professionele leergemeenschappen').

Aansluitend hierop geven de leraren uit de focusgroep voorbeelden die het belang onderstrepen van professionele inbedding van leraren binnen hun schoolorganisatie, en van de school, de bouw, de jaarlaag of vaksectie als professionele leergemeenschap. Het niet kunnen delen van professionele vragen en inzichten met collega's wordt als een gemis, als demotiverend ervaren. Net zoals leraren een belangrijke rol kunnen vervullen bij het motiveren van hun leerlingen, kunnen schoolleiding en collega's een belangrijke rol spelen bij het inspireren en motiveren van individuele leraren. Net zoals bij leerlingen is maatwerk hierbij belangrijk.

Zoals gezegd, het klassendomein biedt zeker voor intrinsiek gemotiveerde leraren ruimte voor de professionele behoefte aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Dat is het domein waarbinnen leraren zelf de meeste invloed hebben op de vervulling van hun eigen motivationele behoeften. Maar de deelnemers benadrukken ook de realiteit binnen school: de mate van autonomie en van sociale verbondenheid wordt sterk bepaald buiten de individuele leraar om. Het werken op school doet dan ook een belangrijk appèl op de extrinsieke motivatie van leraren. Naarmate schoolleiding en collega's beter inspelen op de behoefte aan autonomie en sociale verbondenheid lijkt dit beter te zijn voor de motivatie van leraren. In feite geldt dit ook voor de behoefte aan competentie: uiteraard kan een leraar meesterschap ervaren in de klas, maar er blijven altijd zaken ('het is nooit af') die voor verbetering vatbaar blijven.

Daarvoor is collegiale consultatie een welkome aanvulling op de al aanwezige competenties van leraren. Ook de waardering van een collega of een leidinggevende ('ik heb jou nog nooit iets onaardigs over een kind horen zeggen') kan als externe factor bijdragen aan het gevoel van competentie en daarmee de motivatie van individuele leraren.

Op grond van bovenstaande observaties lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat leraren binnen hun klassendomein veel kunnen doen om hun self-efficacy en hun motivatie op peil te houden en bij te dragen aan de motivatie van hun leerlingen. Tegelijkertijd onderkennen alle deelnemers de meerwaarde van een schoolcontext die de motivatie van leraren ondersteunt. Een schoolorganisatie

met de kenmerken van een professionele leergemeenschap lijkt daarom een belangrijke voorwaarde voor de professionele motivatie en oriëntatie van leraren en is daarmee indirect van invloed op de motivatie van leerlingen.

6 Samenvatting, conclusies en slotbeschouwing

In deze publicatie worden de belangrijkste bevindingen gepresenteerd uit een literatuurstudie in opdracht van het Ruud de Moor Centrum naar 'leraarfactoren in de motivatie van leerlingen'. Meer specifiek luidde de vraagstelling:

Hoe kunnen leraren de motivatie van leerlingen beïnvloeden?

Uit de bestudeerde wetenschappelijke literatuur blijkt dat er, ondanks het maatschappelijk belang van adequate oplossingen voor de motivatieproblematiek van leerlingen, relatief weinig onderzoek is verricht naar de wijze waarop leraren de motivatie van hun leerlingen kunnen bevorderen. Op grond van de beschikbare literatuur zijn niet in alle opzichten eenduidige conclusies te trekken, maar het algemene beeld dat de studie laat zien is dat leraren een positieve invloed kunnen hebben op de motivatie van hun leerlingen.

6.1 Zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan

Een belangrijk theoretisch uitgangspunt van de studie is de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan. Deze theorie veronderstelt dat individuen gemotiveerd zijn voor activiteiten zolang ze voldoende tegemoet worden gekomen in hun behoefte aan zelfdeterminatie. Binnen de zelfdeterminatietheorie wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Van intrinsieke motivatie is sprake wanneer personen activiteiten ondernemen omdat deze op zichzelf leuk of interessant zijn om te doen. In het geval van extrinsieke motivatie doen mensen dingen niet omdat ze deze activiteiten zelf plezierig of interessant vinden, maar vanwege een waarde of nut buiten deze activiteit zelf.

Extrinsieke motivatie was lange tijd onderbelicht, omdat het binnen wetenschap en samenleving als een inferieur soort motivatie werd beschouwd. Deci en Ryan benadrukken het belang van extrinsieke motivatie voor het bestuderen van de motivatie van leerlingen. Immers, het onderwijs bevat als maatschappelijk georganiseerde socialisatie veel kenmerken van onvrijwilligheid, van leeractiviteiten die door leerlingen verricht worden omwille van externe waarden en nut ('belangrijk voor later'; 'bij een goed punt mag ik shoppen met mijn moeder').

Leraren: intermediair maatschappelijke socialisatie – leerlingenmotivatie

Deci en Ryan onderscheiden een aantal vormen van extrinsieke motivatie binnen een motivatiecontinuüm dat loopt van amotivatie naar intrinsieke motivatie, de meest krachtige vorm van motivatie. De opgave voor het onderwijs is in termen van Deci en Ryan de kunst om leerlingen die niet per se intrinsiek gemotiveerd zijn zodanig extrinsiek te motiveren dat zij de waarde van het leren internaliseren en integreren in hun persoonlijke waardesysteem.

Deze vormen van extrinsieke motivatie ('internalisatie' en 'integratie') komen dicht in de buurt van intrinsieke motivatie. Leraren kunnen als intermediair tussen het onderwijssysteem als

maatschappelijk georganiseerde socialisatie en het persoonlijke waardesysteem van leerlingen een belangrijke bijdrage leveren aan het bevorderen van de motivatie en daarmee van de leeropbrengsten van hun leerlingen.

Naarmate mensen in het algemeen en leerlingen in het bijzonder meer worden voorzien in hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid, neemt hun motivatie toe. Belangrijk voor leraren die een bijdrage willen leveren aan de motivatie van leerlingen is dus om rekening te houden met deze behoeften van leerlingen aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid.

6.2 Twee soorten leraarfactoren

Op grond van de bestudeerde literatuur onderscheiden we twee soorten leraarfactoren, die van belang zijn voor de motivatie van leerlingen:

- 1 instructiegerelateerde factoren
- 2 persoonlijkheidgerelateerde factoren.

6.2.1 Instructiegerelateerde factoren

Op basis van recente literatuur identificeren we vier instructiegerelateerde variabelen, die van belang lijken voor de motivatie van leerlingen. Deze aspecten van instructie dragen bij aan de behoefte van leerlingen aan autonomie, competentie en/of sociale verbondenheid.

Procesgeoriënteerde instructie

Bij procesgeoriënteerde instructie verschuift het accent in het leerproces van de leraar naar de leerling, van instructie naar actief zelfgereguleerd leren. Op grond van de bestudeerde literatuur is een positief effect van procesgeoriënteerde instructie op de motivatie van leerlingen aannemelijk. Dit positieve effect lijkt wel afhankelijk van een aantal condities. Voor een optimale uitvoering van procesgeoriënteerde instructie zouden leraren in hun klas aandacht moeten besteden aan de volgende zaken:

- 1 Aan het begin van het schooljaar moeten leraren zich een goed beeld vormen van het zelfregulerende leervermogen van hun leerlingen.
- 2 Afhankelijk van het zelfregulerende leervermogen van hun leerlingen moeten zij kiezen voor meer of minder intensieve en structurerende begeleiding.
- 3 Omdat leraren verantwoordelijk zijn voor de leeropbrengsten van hun klas is het zaak dat zij de ontwikkeling van hun leerlingen goed blijven volgen (monitoren), ook binnen onderwijssettings waarbij de leerlingen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces kunnen dragen.

Differentiatie

Differentiatie is te beschouwen als een randvoorwaarde voor procesgeoriënteerde instructie en kan bijdragen aan de motivatie van leerlingen. Op grond van de bestudeerde literatuur zijn de volgende randvoorwaarden te benoemen voor effectieve differentiatie/procesgeoriënteerde instructie:

- 1 Het aansluiten van opdrachten/leerstof en begeleiding op leerbehoefte en leervermogens van leerlingen moet niet statisch maar dynamisch opgevat worden en zich richten op wat Vygotsky beschreven heeft als de 'zone van naaste ontwikkeling'.
- 2 Het is belangrijk dat leraren zich bij het 'matchen' van opdrachten en begeleiding aan de leerbehoeften en leervermogens van leerlingen bewust zijn van het risico van negatieve etikettering en steeds met een 'open mind' kijken naar de leerlingen. Dit betekent dat zij de informatie over hun leerlingen afkomstig van collega-leraren of van andere scholen op een positief-kritische manier moeten benutten voor hun beeld van leerbehoeften en leervermogens van hun leerlingen.

Verbinding met de leefwereld van leerlingen

Hoewel het theoretisch zeer aannemelijk is dat instructie die inhoudelijk en methodisch aansluit bij de leefwereld van leerlingen bijdraagt aan hun motivatie, is hiervoor weinig empirisch bewijs te vinden. Belangrijk voor leraren die in hun instructie willen aansluiten bij de leefwereld van en betekenisverlening door leerlingen en daarmee willen bijdragen aan de motivatie van hun leerlingen is dat:

- 1 zij zich verdiepen in de leef- en interessewereld van hun leerlingen
- 2 zij bij hun keuzes van onderwerpen, opdrachten en methodieken actief aansluiten bij de leef- en interessewereld van hun leerlingen, maar wel een goede dosering aanhouden tussen de hier-en-nu-interesses van hun leerlingen en het aanreiken van kennis en vaardigheden die het actuele competentieniveau van leerlingen overstijgen (transcendentie).

Coöperatief leren

In de literatuur is substantieel bewijs aanwezig voor een positief effect van coöperatief leren op de motivatie van leerlingen. Ook dit effect is niet vanzelfsprekend: een sleutelvoorwaarde voor de effectiviteit van coöperatief leren is de mate waarin leraren erin slagen om in hun begeleiding van coöperatief leren aan te sluiten bij het samenwerkend vermogen binnen groepen en van afzonderlijke leerlingen. Meer in het bijzonder zouden leraren ervoor moeten zorgen dat:

- 1 zij een goed beeld hebben van het samenwerkend vermogen van hun leerlingen
- 2 zij leerlingen toerusten met samenwerkingsvaardigheden voordat leerlingen gaan samenwerken
- 3 zij het niveau van samenwerking dat gevraagd wordt binnen coöperatieve groepen afstemmen op het samenwerkend vermogen dat binnen de afzonderlijke groepen aanwezig is
- 4 zij samenwerkend vermogen als een dynamische competentie beschouwen die verder ontwikkeld kan worden op basis van feedback uit proces- en productgerichte evaluatie van de samenwerking
- 5 zij bij de samenstelling van groepen bij coöperatief leren kiezen voor een heterogene groepssamenstelling, omdat dit de leeropbrengsten van zwakke leerders ten goede komt.

6.2.2 Persoonlijkheidgerelateerde factoren

Onder persoonlijkheidsfactoren verstaan we factoren in de persoonlijkheid van leraren die hun opvattingen over, en houding en gedrag bij lesgeven beïnvloeden en daarmee vorm en kleur geven aan hun professionele identiteit.

Wat betreft persoonlijkheidgerelateerde factoren wordt in de literatuur een sleutelrol ingenomen door het begrip 'self-efficacy' van leraren. 'Self-efficacy' of doelmatigheidsbeleving is een psychologisch begrip ter aanduiding van het geloof dat personen hebben in het competentieniveau dat zij zullen vertonen in een bepaalde situatie. Gerelateerd aan de beroepspraktijk van leraren gaat het over het vertrouwen dat leraren in zichzelf hebben om bepaalde effecten bij leerlingen te bewerkstelligen door middel van hun eigen gedrag. Belangrijk voor het bewerkstelligen van self-efficacy bij leraren is dat zij heldere, concrete doelen formuleren voor de korte termijn die op hun beurt te begrijpen zijn als relevant en betekenisvol binnen de context van langetermijndoelen.

Op grond van onze literatuurstudie veronderstellen we dat het effect van self-efficacy op de motivatie van leerlingen zowel direct als indirect kan zijn:

- Verondersteld kan worden dat leraren met een hoge self-efficacy een direct positief effect op de motivatie van hun leerlingen uitoefenen.
- Daarnaast is denkbaar dat leraren met een hoge self-efficacy andere professionele keuzes maken voor het instructieproces en daarmee indirect een positief effect hebben op de motivatie van hun leerlingen.

Het maken van andere keuzes voor het instructieproces verwijst naar de professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun beroep. Geijssel c.s. (2009) wijzen, in een onderzoek naar de invloed van psychologische en organisatorische factoren op het professionele leren van leraren, op de relatie tussen lerarenmotivatie en teacher-efficacy. Naarmate leraren doelen en waarden van de school meer geïnternaliseerd hebben in hun eigen persoonlijke doelen (conform het motivatiecontinuüm van Ryan en Deci!) blijken zij:

- hun werk meer als belangrijk en betekenisvol te beschouwen
- meer vertrouwen te hebben in hun professionele vaardigheden om het leren van leerlingen te beïnvloeden
- meer gericht te zijn op professioneel leren en onderwijsvernieuwing.

In paragraaf 4.2 hebben we duidelijk gemaakt dat de aansluiting door leraren in hun instructiegedrag op de leerbehoeften en leervermogens van hun leerlingen een complex proces is, dat veel maatwerk vraagt en ook een zeker 'trial-and-error'-gehalte heeft. Onderwijs dat vraagt om een goede 'fit' tussen leerstof en leerlingen is daarom gebaat bij lerende, onderzoekende leraren. Gemotiveerde leraren met een hoge self-efficacy zijn sterker gericht op professioneel leren en op onderzoeken 'wat werkt en hoe het werkt'. Ze kunnen op grond van deze professionele houding bijdragen aan de motivatie en leeropbrengsten van hun leerlingen. Met andere woorden: er zijn sterke aanwijzingen dat de self-

efficacy, motivatie en professionele oriëntatie van leraren met elkaar samenhangen en dat van leraren die hoog scoren op deze persoonlijkheidskenmerken een positief effect uitgaat op de motivatie van hun leerlingen.

6.2.3 *Relatie instructiegerelateerde en persoonlijkheidgerelateerde factoren*

Vanuit het onderwerp van deze studie, leraarfactoren in de motivatie van leerlingen, moet de hiervoor beschreven lerende en onderzoekende professional met een hoge self-efficacy en een sterke motivatie zijn inzet bij voorkeur richten op het verwerven, toepassen en bijstellen van inzichten en vaardigheden die samenhangen met motivatiebevorderende factoren in het instructieproces, die we hiervoor beschreven hebben:

- a procesgeoriënteerde instructie.
- b differentiatie.
- c verbinding met de leefwereld van leerlingen.
- d coöperatief leren.

Uit onze conclusies over de effecten van deze vier instructiegerelateerde factoren op de motivatie van leerlingen kan opgemaakt worden dat de veronderstelde effecten in belangrijke mate afhankelijk zijn van maatwerk voor onderscheiden groepen leerlingen en dat de kwaliteit van de uitvoering gebaat is bij het monitoren van de effecten van de interventies en het bijstellen van deze interventies door leraren ('trial-and-error').

De effectiviteit van motivatiebevorderende instructie veronderstelt lerende en onderzoekende professionals met een hoge self-efficacy en een sterke motivatie. Door inzichten en instructietechnieken vanuit de vier beschreven motivatiebevorderende instructiegerelateerde factoren met beleid en maatwerk toe te passen, regelmatig te evalueren en bij te stellen, kunnen leraren twee belangrijke doelen realiseren:

- 1 bijdragen aan de motivatie van hun leerlingen
- 2 hun eigen self-efficacy, professionaliteit en motivatie versterken.

Zowel de motivatie van leerlingen als die van leraren zelf is dus gebaat bij een professionele houding van leraren waarin motivatiebevorderende instructie, self-efficacy en leren en onderzoeken centraal staan. Voor de groep leraren die intrinsiek dan wel extrinsiek gemotiveerd zijn voor bovengenoemde professionele oriëntatie, hebben we in de bijlage de belangrijkste handreikingen opgenomen voor het bevorderen van de motivatie van hun leerlingen.

6.3 **Slotbeschouwing**

Op zichzelf is het natuurlijk mooi om deze literatuurstudie af te sluiten met de conclusie dat leraren een belangrijke rol kunnen vervullen bij het bevorderen van de motivatie van hun leerlingen. Nog

mooier is dat we ook een aantal instructiegerelateerde en persoonlijkheidgerelateerde factoren kunnen benoemen waarvan het effect op de motivatie van leerlingen aannemelijk of zelfs aangetoond is. Kort samengevat zou je kunnen stellen dat de motivatie van leerlingen gebaat is bij leraren:

- die motivatiebevorderende instructietechnieken hanteren
- met een hoge self-efficacy
- met een sterke motivatie
- met een professionele houding van leren en onderzoeken, die vooral ingezet wordt om de eigen competenties op het gebied van motivatiebevorderende instructie te versterken.

De hamvraag is natuurlijk hoe dit soort leraren 'ontstaan', hoe je leraren krijgt met de hierboven genoemde kenmerken. Met deze vraag ontstijgen we deels het niveau van de uitgevoerde literatuurstudie over factoren die door leraren zelf te beïnvloeden zijn. We pretenderen dan ook niet hier het ultieme antwoord op te hebben.

Allereerst zouden leraren zich veel meer als zelfbewuste professionals moeten opstellen en verantwoordelijkheid moeten nemen voor hun eigen motivatie en professionalisering. Dat is althans de positie die Martens bepleit (2009). Maar zo'n professionele houding veronderstelt in feite een sterke motivatie en een hoge self-efficacy. Voor een bepaalde groep leraren, de intrinsiek gemotiveerden met een hoge self-efficacy, werkt het pleidooi van Martens waarschijnlijk wel. Het is alleen de vraag of zij dit advies überhaupt nodig hebben en zich toch al niet als zelfbewuste professional opstellen in hun werk. Onze hamvraag is hiermee dus nog niet echt beantwoord.

Het lijkt plausibel dat het 'ontstaan' van leraren met een hoge self-efficacy, een sterke motivatie en een professionele houding van leren en onderzoeken op het gebied van motivatiebevorderende instructie in belangrijke mate afhankelijk is van de omgeving waarin zij werken, omdat:

- niet alle leraren in alle situaties intrinsiek gemotiveerd zijn
- motivatiebevorderende instructie in de praktijk een proces van 'trial-and-error' is, waarbij inzichten en ervaringen van collega's en wetenschappers een belangrijke ondersteunende rol kunnen vervullen
- ook leraren behoefte aan sociale verbondenheid hebben, die verder gaat dan het contact met hun leerlingen; ook professionele uitwisseling draagt bij aan de vervulling van deze behoefte (zie ook het voorgaande hoofdstuk met de bevindingen van de focusgroep).

Het antwoord op onze hamvraag lijkt dus vooral te wijzen op factoren die te maken hebben met de schoolleiding en de schoolorganisatie. Zo laten Geijssels c.s. (2009) en Krüger (2010) zien dat de motivatie van leraren toeneemt naarmate zij de doelen en waarden van de school meer geïnternaliseerd hebben in hun persoonlijke doelen als leraar (indicator voor self-efficacy). Belangrijke stimulansen voor de motivatie van leraren en hun self-efficacy blijken het bevorderen van een 'onderzoekende cultuur' en participatieve besluitvorming op school te zijn.

Vooral de schoolleiding vervult een sleutelrol bij het bewerkstelligen van een onderzoekende cultuur en participatieve besluitvorming op school. Zo'n schoolcultuur lijkt een belangrijke voorwaarde om te kunnen voldoen aan de behoeften van leraren aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid.

Ook Verbiest (2003)² en de uitkomsten van de focusgroep (zie hoofdstuk 5) wijzen op het belang van de school als professionele leergemeenschap. Of, zoals een van de leraren tijdens de focusgroep het verwoordde: 'wat geldt voor de motivatie van leerlingen, geldt eigenlijk ook voor de motivatie van leraren'. Met andere woorden: als leraren vanuit de schoolorganisatie gezien en ondersteund worden in hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid, draagt dit bij aan hun ontwikkeling tot lerende, onderzoekende professionals en daarmee aan de motivatie van leerlingen.

² NB Het betoog van Verbiest is gericht op het opbouwen van een professionele leergemeenschap en de rol van de schoolleider daarin. De hierboven genoemde bouwstenen op leraarniveau zijn onderdeel van een 'bouwwerk' op schoolniveau.

7 Hoe motiveer ik mijn leerlingen? Handreiking voor de gemotiveerde leraar

Op grond van onze studie hebben we een aantal handreikingen geformuleerd voor leraren die de motivatie van hun leerlingen willen bevorderen. In paragraaf 4.3 en hoofdstuk 6 hebben we betoogd dat vooral leraren met een hoge self-efficacy, een sterke motivatie en een professionele houding van leren en onderzoeken in staat geacht moeten worden om het maatwerk te leveren bij de toepassing van instructietechnieken die kunnen bijdragen aan het vergroten van de motivatie van leerlingen.

Voor deze groep leraren, intrinsiek en/of extrinsiek gemotiveerd, hebben we een aantal handreikingen geformuleerd die kunnen bijdragen aan de motivatie van hun leerlingen. Het zijn nadrukkelijk handreikingen waarvan de waarde per lessituatie kan verschillen. Het is aan de leraar, als verantwoordelijkheid nemende professional, om deze handreikingen op de juiste maat te snijden, om tegemoet te komen aan de leerbehoeften en leervermogens van de leerlingen in zijn/haar klas.

Vijf handreikingen

- 1 *Kies voor procesgeoriënteerde instructie.*
 - a Zorg ervoor dat je je vanaf je eerste lesdag een goed beeld vormt van het zelfregulerende leervermogen van je leerlingen.
 - b Stem je procesgeoriënteerde instructie af op het zelfregulerende leervermogen van je leerlingen.
 - c Monitor de vorderingen van je leerlingen voortdurend, zodat je niveau en intensiteit van procesgeoriënteerde instructie – indien nodig – kunt bijstellen.

- 2 *Kies voor differentiatie.*
 - a Stem de instructie dynamisch af op de leerbehoeften en leervermogens van je leerlingen en richt de instructie op de 'zone van naastgelegen ontwikkeling'.
 - b Wees jezelf voortdurend bewust van het risico van negatieve etikettering.

- 3 *Kies voor verbinding met de leefwereld van leerlingen.*
 - a Verdiep je in de leefwereld van je leerlingen.
 - b Sluit, waar dat mogelijk en verantwoord is, actief aan bij de leefwereld van je leerlingen in de keuze van onderwerpen, opdrachten en methodieken.

- 4 *Kies voor coöperatief leren.*
- a Vorm je een goed beeld van het samenwerkend vermogen van je leerlingen.
 - b Rust je leerlingen eerst toe met samenwerkingsvaardigheden vóórdat je samenwerkingsopdrachten geeft.
 - c Stem het niveau van samenwerkingsopdrachten af op het niveau van het samenwerkend vermogen binnen coöperatieve groepen.
 - d Vat samenwerkend vermogen op als een dynamische competentie, die op grond van proces- en productevaluaties verder ontwikkeld kan worden.
 - e Stel coöperatieve groepen heterogeen samen, omdat dit ten goede komt aan de leeropbrengsten van zwakke leerders.
- 5 *Stel je zelf op als een onderzoekende, lerende professional, die stelselmatig werkt aan het verbeteren van de eigen lespraktijk in dienst van de motivatie en leeropbrengsten van de aan jou toevertrouwde leerlingen:*
- a binnen de klas:
 - door de vier hierboven genoemde principes van motivatiebevorderende instructie met beleid en maatwerk toe te passen;
 - door jezelf concrete kortetermijndoelen te stellen voor leeropbrengsten en leerproces;
 - door de mate van realisatie van deze doelen regelmatig te analyseren en te evalueren;
 - door je instructiepraktijk, indien nodig, bij te stellen op grond van deze analyses en evaluaties.
 - b buiten de klas:
 - door je eigen professionele inzichten, praktijken en vragen te delen met collega's binnen en buiten de school;
 - door je eigen inzichten, praktijken en vragen te toetsen aan de inzichten van collega's, schoolleiding wetenschappers et cetera;
 - door je eigen inzichten en praktijken – indien nodig – bij te stellen op grond van de inzichten van collega's, schoolleiding, wetenschappers enzovoort.

Literatuur

- Anderson R., Green, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, vol. 45 (5) p. 369-386.
- Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making a difference: teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol. III. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Keegan Paul.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. (2001). *Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do?* *Teaching and Teacher Education*, 17, 837-855.
- Connell, J. & Wellborn, J. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analyses of self-esteem processes. In: Gunnar, M. & L. Shroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (22, 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Corte, E. de, & Verschaffel, L. (1999). *From interactive small group and classroom learning toward networking minds in a technology-supported collaborative mathematics learning environment*. In A. Rogerson (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics Education into the 21st Century: Societal challenges, issues, and approaches* (Volume I, pp. 147-159). Cairo, Egypt: Third World Forum - Project Egypt 2020
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). *The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. In: *Psychological Inquiry*, 2000, nr. 11, p. 227-268.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Feldman, R. (2005). *Ontwikkelingspsychologie*. Pearson Education Benelux
- Geijssel, F., Sleegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109 (4), 406-427.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). *Autonomy in children's learning: An experimental and individual differences investigation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Heij, D. Ondaatje, D., Tokarski, D. & Veen, M. van (2010). *Hoe vergroot je de motivatie van de leerling? Motivatieonderzoek Nederlands en Aardrijkskunde*, IVLOS Universiteit Utrecht.
- Holten, N. & Bruinsma, W. (2009). *Wat werkt bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten?* Utrecht: NJI.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Making cooperative learning work*. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Kock, A. De (2005). *Arranging learning environments for new learning. Educational theorie, practical knowledge and everyday practice (dissertation)*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Krol-Pot, K. (2005). *Toward interdependence, implementation of cooperative learning in primary schools (Dissertation)*. Nijmegen: University Press.
- Krüger, M. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen. Eindrapport kenniskring Leren en Innoveren*. Kenniscentrumreeks No. 6. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum van Onderwijs en Opvoeding.
- Maehr, M. & Midgley, C. (1996). *Transforming schoolcultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Maehr, M. & Meyer, H. (1997). *Understanding Motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go*. *Educational Psychology Review*, 9, 371-408.
- Martens, R. (2009). De docent als enthousiaste ontwerper van eigen digitaal leermateriaal. In: Brummelhuis, A. Ten & M. van Amerongen (eds.) *Hier heb ik niets aan!* (pp.84-89) Zoetermeer: Stichting Kennisnet.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition tot junior high school. *Child development*, 60, 981-992.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Miskel, C., McDonald, D. & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within school and organizational effectiveness. *Educational Administrative Quarterly* 19 (1), 49-82.
- Moore, W. & Esselman, M. (1994). Exploring the Context of Teacher Efficacy: the Role of Achievement and Climate. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Oostdam, R., Peetsma, Th. & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Peetsma, T., Hascher, T., Veen, I. Van der & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (3), 209-225.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications. Second Edition*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Roeser, R., Arbreton, A., & Anderman, E. (1993). *Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Ross, J., Hogaboam-Gray, A. & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in Grades K-3. *The Elementary School Journal*, 102 (2), 141-156.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000a). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000b). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. *American Psychologist*, 55, p. 68-78.
- Sheldon, K., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Sheldon, K. & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice* (second edition ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.
- Stijnen, P. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?* Heerlen: Open Universiteit.
- Thoonen, E., Slegers, P., Peetsma, Th. & Oort, F. (2011). *Can teachers motivate students to learn?* *Educational Studies*, 37 (3), 345-360.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an illusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effect on student motivation: Goal Structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology* 44 (5), 331-349.
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study*. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vansteenkiste, M, Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). *Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces*. In: *Begeleid zelfstandig leren, aflevering 16, februari 2007*, p.37-58.
- Vansteenkiste, M., Soenens, S., Sierens, E. & Lens, W. (2005). *Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat*. In: *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school: the role of students' extinction. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (3), 269-278.
- Verbiest, E. (2003). De rol van de schoolleider in een professionele leergemeenschap. In: Heijmans, J. & B. Redder (red.). *De schoolleider 'Meesterlijk beschreven'* (pp.44-68). NSA themareeks Leidinggeven in het primair onderwijs nummer 1.
- Vervoort, C. (1975). *Onderwijs en maatschappij. Een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*. Nijmegen: LINK.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. In: Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Wheatley, K. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform.
Teaching and Teacher Education, 18, 5-22.

Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Over de auteurs

Dr. Hans Schuit heeft zich na zijn studie onderwijssociologie als onderzoeker en adviseur bezig gehouden met uiteenlopende aspecten van de kwaliteit van het onderwijs, van primair tot hoger onderwijs. Na functies binnen de Radboud Universiteit, de gemeente Nijmegen en het Kenniscentrum Beroepsonderwijs (KBA) is hij tegenwoordig werkzaam als senior adviseur bij de divisie Onderwijs van BMC.

Iris de Vrieze MA heeft zich na haar studie Taalwetenschap aan de Universiteit Utrecht verbonden aan BMC als trainee-consultant onderwijs. In de diverse opdrachten (in MBO, VO en PO) die zij doet voor BMC, probeert zij altijd een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van het onderwijs in de breedste zin van het woord.

Prof. dr. Peter Sleegers is een nationaal en internationaal gerespecteerd deskundige op het gebied van de professionalisering van leerkrachten. Na eerder leerstoelen bekleed te hebben aan de Radboud Universiteit en de Universiteit van Amsterdam is hij momenteel als hoogleraar Educational Organization and Management verbonden aan de universiteit Twente. Daarnaast is Peter Sleegers senior adviseur bij de divisie Onderwijs van BMC.

Colofon

Uitgave

Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit
September 2011

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
telefoon 045- 576 22 22

Postadres

Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Tekst

Dr. H. Schuit, BMC
I.E. de Vrieze MA, BMC
Prof. dr. P.J.C. Slegers, BMC

Bureauredactie

Drs. J.L.C. Arkenbout

Vormgeving

Evelin Karsten-Meessen

Omslag

Team Visuele communicatie, Open Universiteit

Oplage

75 exemplaren

De RdMC-rapporten staan onder redactie van
prof. dr. R.L. Martens en prof. dr. P.J.J. Stijnen

U kunt deze publicatie downloaden via www.rdmc.ou.nl. Dat geldt ook voor eerder verschenen RdMC-publicaties. Een overzicht daarvan vindt u achterin deze publicatie.

Eerder verschenen RdMC-rapporten

- Goes-Daniëls, M., Berkers, R., Hulsebosch, J., & Coenders, M. (2011). *Professionaliseren en versterken praktijknetwerken VM2*. Rapport 26. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schreurs, B., Evers, A., & Alphen, L. van (2011). *Leren op de werkplek in samenhang organiseren met 360 graden-feedback. Twee casestudies*. Rapport 25. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Korenhof, M., Coors, P., Meijs, C., Amersfoort, D. van, & Moolenaar, N. (2011). *Netwerkleren in het primair onderwijs. Twee casestudies*. Rapport 24. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Beumer, M., Jeninga, J., Münstermann, H., & Perreijn, S. (2011). *Op weg naar een individueel ontwikkelingsplan in het praktijkonderwijs*. Rapport 23. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., Hooijer, J., Kreijns, K., Laat, M. de, Vermeulen, M., & Wassink, H. (2011). *RdMC-onderzoek: vijf programmalijnen*. Rapport 22. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schuwer, R., Lutgerink, J., Bie, M. de, Dieleman, A., Hermans, V. & Timmermans, G. (2011). *Ontwikkelen van leermateriaal in leerlijnen*. Rapport 21. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Leeuwestein-Verbeek, P., Meulen, M. van der, Perreijn, S., & Heeroma, N. (2011). *Teamontwikkeling basisschool Aan de Bron*. Rapport 20. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Janssen, S., Dresen, M., Heeroma, N., & Berkers, R. (2011). *Inzicht in teamontwikkeling door praktijkonderzoek op het vmbo van Scholengemeenschap Were Di*. Rapport 19. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. de. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Rapport 18. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., & Stijnen, P. (2011). *Jaarverslag onderzoek. RdMC 2010*. Rapport 17. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Janssen, S., Jansen, F., Schaepkens, H., & Groot, M. de. (2011). *Van teamontwikkeling naar persoonlijke ontwikkeling en omgekeerd. Evaluatie van een aanpak voor teamontwikkeling bij het ROC Koning Willem I College*. Rapport 16. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., & Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de Dutch Health Tec Academy. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 15. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Goes-Daniëls, M., & Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de opleiding facilitaire dienstverlening. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 14. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M., Klaijisen, A., & Martens, R. (red). (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk*. Bundel met deelrapporten *Ruimte voor professionalisering, Professionalisering in het buitenland* en *Professionalisering in het primair onderwijs*. Rapport 13. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., & Stijnen, P. (2010). *Jaarverslag onderzoek. RdMC 2009*. Rapport 12. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kessel, N. van, Rens, C. van, & Vrieze, G. (2010). *Ruimte voor professionalisering. Formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan*. Rapport 11. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., Vermeulen, M., & Jansen, D. (2010). *Competentiegericht Opleiden in de Uiterlijke Verzorging. Onderzoek naar het handelen van leraren in CGO bij ROC Eindhoven*. Rapport 10. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brand-Gruwel, S., & Walhout, J. (2010). *Informatievaardigheden voor leraren*. Rapport 9. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hovius, M., & Kessel, N. van. (2010). *Professionalisering van leraren in het buitenland. Een inventarisatie van de stand van zaken in twaalf Europese landen*. Rapport 8. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kuijk, J. van, Gennip, H. van, Wester, M., Smit, F., & Claassen, A. (2010). *Samen professionaliseren, samen uitvoeren. Evaluatie vraaggestuurde projecten 2009 Ruud de Moor Centrum*. Rapport 7. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Frietman, J., Kennis, R., & Hövels, B. (2010). *Managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Rapport 6. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dungen, M. van den, & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering*. Rapport 5. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Zwaneveld, B., & Rigter, H. (2010). *Over drempels naar meer ict-gebruik in het voortgezet onderwijs*. Rapport 4. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Someren, K. van, Doornebos-Klarenbeek, D., & Walhout, J. (2010). *Een pakkend begin! Vakdidactiek en economie. Ruim 30 concrete voorbeelden voor het economieonderwijs om goed van start te gaan*. Rapport 3. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Beeksma, M., Delea, P., & Hooijer, J. (2010). *Verbreding en verdieping competentiegericht opleiden van docenten binnen de NHL Hogeschool Leeuwarden. Eindverslag van de samenwerking tussen de NHL Hogeschool Leeuwarden en het Ruud de Moor Centrum, de activiteiten en de resultaten in de periode 2005-2009*. Rapport 2. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes, M., Delea, P., & Laat, M. de (2010). *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium VMBO-MBO*. Rapport 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Eerder verschenen RdMC-publicaties

- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stevens, L.M. (2010). *Zin in onderwijs*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2009). *RdMC onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M., Nielissen, G., Kallenberg, A., & Veen, D.J. van der. (2009). *Kennis van kennisbanken, Maatwerk in de professionalisering van beginnende leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Reynders, L., & Janssen, S. (2008). *Het karakter en de ambities van de Academische School Limburg. Professionaliseren van binnenuit*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Potters, H., & Poelmans, P. (2008). *Virtuele Communities of Practice in het Onderwijs. Bevindingen van 7 pilots*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Bastiaens, Th.J. (2007). *Onderwijskundige innovatie: Down to earth*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Gerrichhauzen, J.T.G. (2007). *De lerende en onderzoekende docent*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brouwer, N. (2007). *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schulte, F. (2007). *E-coaching van docenten-in-opleiding in de opleidings- en schoolpraktijk. Bevindingen uit de E-coaching pilots van het project E-didactiek van het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit Nederland*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kallenberg, A.J. (2007). *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Ingen, S. van, Joosten-ten Brinke, D., Schildwacht, R., & Knarren, J. (2007). *Formatieve Assessments voor Docenten. Een evaluatierapport*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Vermeulen, M., & Klink, M. van der. (2007). *The need to invest in teachers and teacher education. How to manage costs and achieve quality in teacher education?* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Klink, M. van der, Evers, A., & Walhout, J. (2006). *De kwaliteit van EVC in de lerarenopleidingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Luchtman, L. (red.) (2006). *E-coachen voor lerarenopleiders*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Klink, M. van der, & Schlusmans, K. (red.) (2006). *EVC voor Velen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hanraets, I., Potters, H. & Jansen, D. (2006). *Communities in het Onderwijs. Adviezen en tips, een handreiking voor moderatoren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Staal, H. (2006). *De Kennisbank Wiskunde en competentiegericht opleiden van leraren. Verslag van een samenwerking tussen de Educatieve Hogeschool van Amsterdam en het Ruud de Moor Centrum*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Firssova, O., Jeninga, J., Lockhorst, D. & Stalmeier, M. (2006). *Begeleiden van zij-instromers met een digitaal portfolio. Verslag van een pilot*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Xu, W. (2005). *Preliminary requirements of social navigation in a virtual community of practice*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Veen, M.J.P. van (red.) (2005). *Door de bomen het bos: Informatievaardigheden in het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Zwaneveld, G. (2005). *Wiskunde en informatica: innovatie en consolidatie*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kolos-Mazuryk, L. (2005). *META: Enhancing Presence by means of the social affordances*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005). *Anders leren, anders organiseren!? Eindrapport van het project Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Dresen, M. & Klink, M. van der. (2005). *Zonder leraren geen meesterlijke ontwikkeling. Het uitwerken van kenmerkende beroepssituaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Jansen, D., Schuwer, R. & Dekeyser, H.M. (2005). *RdMC-applicatieprofiel. Een poldermodel voor omgaan met metadata*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M. & Schuwer, R. (2005). *Ontwikkelen van kennisbanken en digitale leermaterialen. Enkele Handreikingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Poelmans, P. (2005). *Community of practice 'Nieuwe leraren', Evaluatie pilot met VO docenten*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Klap-van Strien, E. (2005). *Recente trends in opleiden en leren in arbeidsorganisaties met aandacht voor zingeving en bezieling*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Broeksma, H.C.E. (2004). *E-nabling E-learning, onderzoeksrapport*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?* Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

