

Motiverend lesgeven

met de Motivatie-motor

CONTACT

Hogeschoollaan 1
4818 CR Breda
+31 76 525 05 00
breinenleren.lic@avans.nl

Tekst

Lottie Raaijmakers
Leer- en Innovatiecentrum
September, 2020

De Motivatie-motor komt voort uit een samenwerking tussen het deelproject 'Optimale leercondities' van NeurolabNL en het lectoraat Brein en Leren van Avans Hogeschool.

INHOUD

1.	INLEIDING	4
2.	MOTIVATIE IN HET ONDERWIJS	5
3.	ZELFDETERMINATIETHEORIE Vormen van motivatie Van gecontroleerde motivatie naar autonome motivatie Prikkelen van autonome motivatie Voedingsbodem voor autonomie motivatie: drie basisbehoeften	6
4.	ONDERBOUWING ITEMS MOTIVATIE-MOTOR Autonomie Competentie Verbondenheid	12
5.	AAN DE SLAG MET DE MOTIVATIE-MOTOR Stappenplan Werkvormen	24
	BRONNEN	35
	BIJLAGE – MOTIVATIE-MOTOR	37

Hoofdstuk 1

INLEIDING

De Motivatie-motor is een reflectie-instrument, waarmee een brug wordt geslagen tussen wat uit de wetenschap bekend is over het motiveren van studenten en de onderwijspraktijk.

Het doel van de Motivatie-motor is docenten te laten reflecteren op hun huidige stijl van lesgeven én docenten te inspireren voor aanpassingen in hun handelen, zodanig dat zij motivatie bij de studenten in de onderwijssituatie bevorderen. De Motivatie-motor is gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (1985) en is een instrument om docenten te laten evalueren in welke mate zij tegemoetkomen aan wetenschappelijk onderzochte principes, die de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid ondersteunen in een onderwijssituatie.

Naast inzicht in het didactische handelen, biedt de Motivatie-motor verrijking van de onderwijservaring van docenten. De Motivatie-motor stimuleert om op een onderzoekende manier interventies toe te passen in het eigen onderwijs: onder welke omstandigheden en op welke manier werkt het, en wanneer werkt het niet?

Wanneer docenten horen over een behoeften-ondersteunde stijl van lesgeven, wordt vaak gedacht dat dit veel van hen vraagt en dat het onrealistisch is om toe te passen, gezien de complexiteit van de onderwijssetting. Echter, wanneer er meer bekend is over de theorie, concrete handvatten worden aangereikt en er mee geëxperimenteerd wordt in het eigen onderwijs, blijkt het eenvoudiger dan gedacht. Bovendien brengt het veel positiefs voor zowel de motivatie van de student als de voldoening van de docent (Reeve & Su, 2014).

In dit document 'Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor' lees je over:

- motivatie in het onderwijs (hoofdstuk 2);
- de zelfdeterminatietheorie, die voor de Motivatie-motor als uitgangspunt is gebruikt (hoofdstuk 3);
- de theoretische onderbouwing van de Motivatie-motor vanuit onderzoeksliteratuur (hoofdstuk 4);
- suggesties om aan de slag te gaan met de Motivatie-motor (hoofdstuk 5).

Realisatie Motivatie-motor

De *Motivatie-motor* is tot stand gekomen door een samenwerking van Avans Hogeschool met NWA*-onderzoeksrouten NeurolabNL, dé werkplaats voor hersen-, cognitie- en gedragsonderzoek.

Binnen het NeurolabNL startimpuls-programma wordt gebruik gemaakt van kennis over gedrag en hersenen, om beter te begrijpen hoe jongeren nieuwe kennis en vaardigheden opdoen, omgaan met uitdagingen in de maatschappij en hoe ze zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Het startimpuls-programma bestaat uit vier deelprojecten, die tot doel hebben om de kloof te overbruggen tussen neurowetenschappelijke en onderwijskundige theorieën en empirische kennis over leren en motivatie enerzijds, en praktische implicaties en toepassingen van deze kennis en inzichten anderzijds. De opbrengst van elk deelproject is zowel kennis (in de vorm van onderzoek) als toepassingen voor de praktijk.

Voor het deelproject *Optimale condities voor leren* is het lectoraat Brein en Leren van Avans Hogeschool betrokken als partner voor kennisbenutting. Het lectoraat Brein en Leren verricht onderzoek naar het bevorderen van de zelfregulatie, prestatie en motivatie van studenten binnen het hoger onderwijs.

* NWA staat voor Nationale Wetenschapsagenda van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.

Hoofdstuk 2

MOTIVATIE IN HET ONDERWIJS

"Wat kan ik doen om mijn studenten positief te beïnvloeden zodat zij ook buiten de lessen gaan studeren en oefenen?"

"Hoe kan ik mijn studenten prikkelen om aan de slag te gaan met leerstof waar zij het nut niet van inzien?"

"Mijn studenten maken de voorbereidingsopdrachten niet. Hoe krijg ik ze toch zó aan de slag dat mijn lessen effectiever worden?"

"Hoe zorg ik dat mijn studenten zelf de regie nemen over hun leerproces in plaats van te wachten op wat ik aanreik en aanstuur als docent?"

Als docent krijg je er regelmatig mee te maken: studenten die moeite hebben om in beweging te komen voor hun studie of minimale inspanning willen leveren, studenten die van alles tegelijk willen en niet kunnen focussen of geen keuzes kunnen maken en studenten die 'consumerend' gedrag laten zien waarbij het in de lessen ontbreekt aan een actieve en betrokken opstelling. Je wilt hen helpen om gemotiveerd te raken voor jouw vak, jouw expertise, jouw passie. We weten immers uit diverse onderzoeken dat de motivatie van studenten een sterke relatie heeft met studieprestaties (o.a. Schneider & Preckel, 2017; Taylor, et al., 2014; Martens & Boekaerts, 2007; Ryan & Deci, 2000a).

Motivatie is het proces waarbij activiteiten doelgericht worden gestart en vastgehouden (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Binnen de context van het onderwijs gaat het over de motivatie om te leren: wat drijft de student om te leren, wat zet hem of haar aan tot studeren? Motivatie om te leren speelt niet alleen een rol bij het verwerven van nieuwe informatie en vaardigheden, maar ook om verworven kennis, geleerde gedragingen en strategieën effectief in te zetten. Daarnaast zorgt motivatie ervoor dat studenten zich prettig voelen (o.a. Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004; Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007).

Waar we bij kinderen nog nieuwsgierigheid, ontdekkingsdrang en zin om te leren zien, blijkt de motivatie voor het onderwijs langzaam maar zeker af te nemen naar mate Nederlandse leerlingen ouder worden (OECD, 2016; Inspectie van het onderwijs, 2015). Ervaringen van docenten bevestigen deze uitkomsten uit onderzoeken. "Hoe kan ik mijn studenten motiveren?" is een van de meest prangende vragen in het hoger onderwijs.

In het onderwijs stellen we vaak als doel dat we onze studenten intrinsiek gemotiveerd krijgen. Intrinsiek gemotiveerde studenten studeren spontaan, omdat ze het leuk en boeiend vinden. Er is geen prikkel of stimulans van buitenaf nodig. Echter, aangezien intrinsieke motivatie vanuit iemand zelf komt, is het helemaal niet mogelijk om iemand anders -van buitenaf- intrinsiek te motiveren. Dit inzicht kan wellicht de frustratie besparen om dit onbereikbare doel na te streven. Toch betekent dit niet dat de docent geen invloed kan uitoefenen op de motivatie van de student. Als docent heb je namelijk wél invloed op de inrichting en uitvoering van het onderwijs. De docent is in staat om de voorwaarden te creëren die belangrijk zijn om motivatie te stimuleren en bevorderen (Reeve, 2002). De kunst is om studenten zodanig te inspireren en te ondersteunen dat ze uit zichzelf in beweging komen en tot actie over gaan.

De vraag 'Hoe kan ik mijn studenten motiveren?' kan dus beter vervangen worden door 'Hoe kan ik de omstandigheden creëren waarin studenten zichzelf kunnen motiveren?' (Deci, 1995).

Om bovenstaande vraag te beantwoorden is de Motivatie-motor ontwikkeld.

De inhoud van de *Motivatie-motor* is gebaseerd op de [zelfdeterminatietheorie](#), ook wel de zelfbeschikkingstheorie genoemd (in Engels Self Determination Theory, afgekort SDT) van Deci & Ryan (1985). Hoewel er meerdere invalshoeken zijn om motivatie om te leren te benaderen (Cook & Artino, 2016), biedt het kiezen voor één theorie een duidelijke focus. De keuze voor de zelfdeterminatietheorie is gemaakt omdat deze veelvuldig is onderzocht en door wetenschappers is getoetst aan de (onderwijs)praktijk (o.a. Aelterman, Vansteenkiste, Haerens & Soenens, 2019; Lui, Wang & Ryan, 2016; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006; Reeve, 2002). Uit dit onderzoek zijn bruikbare inzichten ontstaan voor het onderwijs, die vertaald kunnen worden naar praktische aanwijzingen voor docenten. Hoewel de neurowetenschap van motivatie nog in de kinderschoenen staat, ondersteunen de resultaten uit hersenonderzoek dit psychologisch en onderwijskundig onderzoek (Ng, 2018). Ook blijkt dat een stijl van lesgeven gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie niet alleen invloed heeft op de motivatie van de student, maar ook op die van de docent: er wordt meer enthousiasme en voldoening in het lesgeven ervaren (Reeve & Su, 2014).

Hoofdstuk 3

ZELFDETERMINATIETHEORIE

VORMEN VAN MOTIVATIE

Wanneer over motivatie wordt gesproken, wordt vaak het onderscheid gemaakt tussen **extrinsieke** motivatie en **intrinsieke** motivatie: wordt iemand gedreven door externe prikkels of ontstaat de motivatie uit zichzelf?

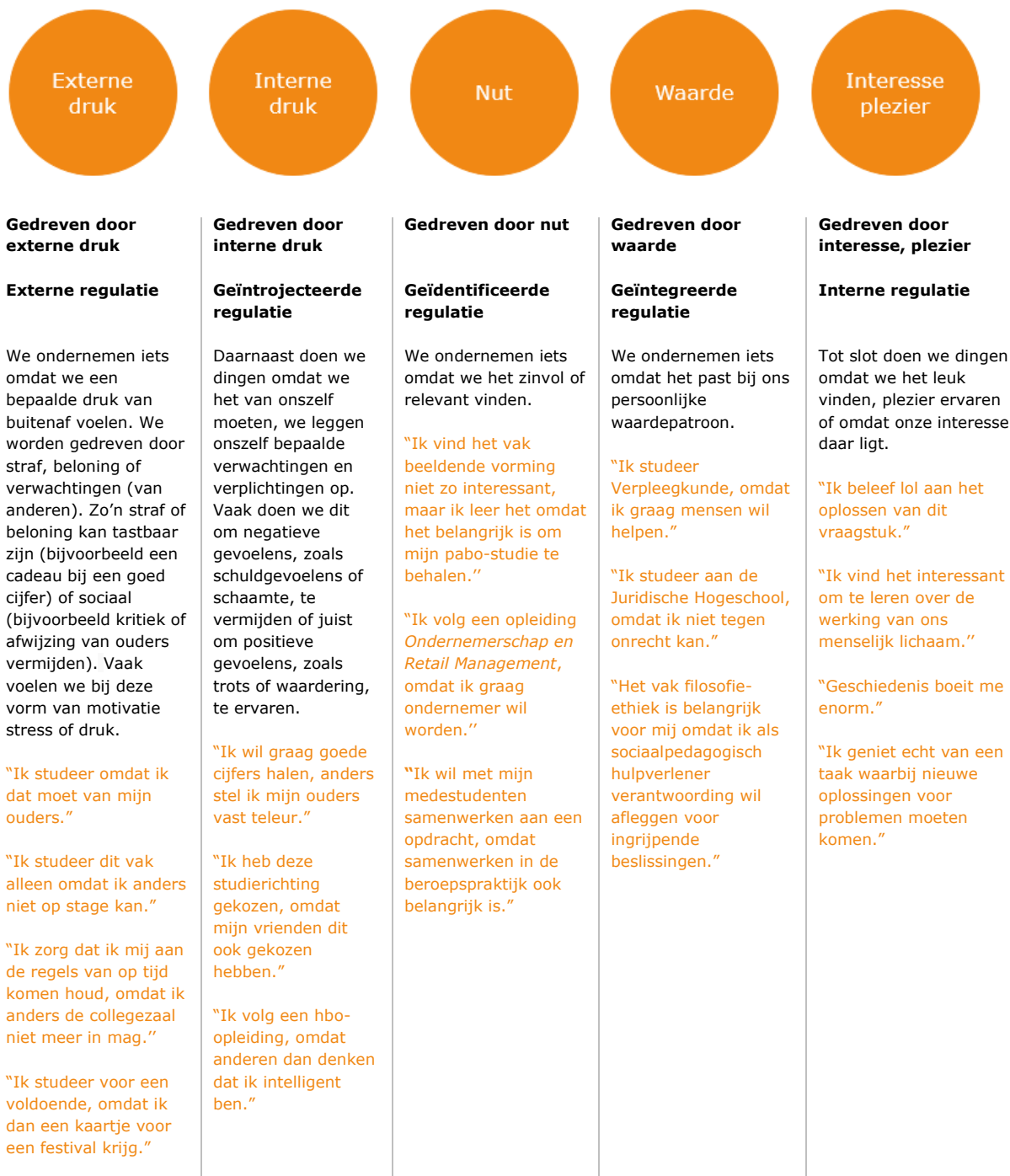
De zelfdeterminatietheorie brengt een verdieping aan op het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie, waarbij de mate van controle of verplichting (versus de mate van autonomie of vrijwilligheid) het type motivatie bepaalt. Waarom komt iemand in beweging? De theorie onderscheidt **5 soorten motivatie**. Iemand wordt gedreven door:

- externe druk;
- interne druk;
- nut of relevantie;
- waarde;
- interesse of plezier.

Op de pagina hiernaast worden de verschillende vormen van motivatie toegelicht en geïllustreerd met voorbeelden (afbeelding 1).

Deze verschillende vormen van motivatie zijn een theoretische indeling. In de praktijk komen verschillende vormen van motivatie ook samen voor in één situatie (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Denk aan een student die aan een opdracht werkt omdat dit huiswerk is (externe druk), deze opdracht nuttig vindt voor zijn opleiding (nut) en ook nog plezier beleeft aan het uitvoeren hiervan (plezier).

Motivatie kan ook geheel ontbreken. Dit wordt **amotivatie** genoemd. Studenten hebben dan geen inzicht in de relatie tussen wat ze doen en wat hun gedrag of acties kunnen opleveren. Deze studenten zullen weinig of geen energie investeren in hun studie. Amotivatie betreft een neutrale toestand, in die zin dat er geen beïnvloeding van binnenuit of buitenaf is om in actie te komen. Amotivatie heeft echter een sterk negatieve relatie met studieprestaties en welbevinden (Howard, Bureau, Guay, Chong & Ryan, 2020; Taylor et al., 2014). Amotivatie verschilt van **demotivatie**, waarbij slechte ervaringen kunnen zorgen voor weerstand. Dit zorgt voor ontmoediging om bepaald gedrag te vertonen of actie te ondernemen (Nelis & Van Sark, 2016).



Afbeelding 1 - Verschillende vormen van motivatie

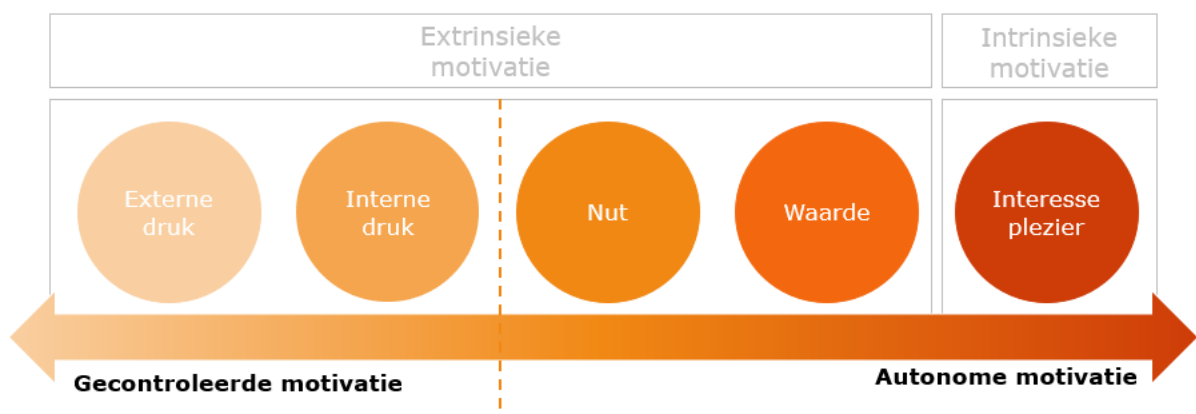
VAN GECONTROLEERDE MOTIVATIE NAAR AUTONOME MOTIVATIE

Eigenlijk kan maar één vorm van motivatie puur intrinsieke motivatie genoemd worden. We noemen studenten intrinsiek gemotiveerd wanneer ze iets ondernemen uit echte interesse om iets te weten of te beheersen of omdat ze er plezier aan beleven. Ze zijn dan niet bezig met de vraag wat het oplevert: (het uitvoeren van) de leeractiviteit zelf geeft voldoening en werkt belonend (Ryan & Deci, 2000b).

Bij andere vormen van motivatie herkennen we dat er iets anders of extra's nodig is, iets van buitenaf, om de student in beweging te krijgen. Al deze vormen van motivatie worden daarom ook wel vormen van extrinsieke motivatie genoemd.

Wanneer er sprake is van externe druk (eerste bol) wordt een activiteit ondernomen, omdat dit leidt tot het voorkomen van een straf of het verkrijgen van een beloning. Bij het ervaren van interne druk (tweede bol) is de motivatie gedreven door gevoelens. Hoewel de gevoelens van binnenuit ontstaan, staan deze los van de activiteit zelf. Ook wanneer iemand gedreven wordt door nut of waarde (derde en vierde bol) is er een stimulans van buitenaf waarom iemand in beweging komt: de reden om voor de activiteit te kiezen ligt buiten de activiteit zelf. In de onderwijscontext betekent dit dat er niet zozeer wordt gekozen voor studeren omdat er zoveel plezier aan beleefd wordt, maar omdat het nut ervan wordt ingezien of omdat het bij het waardenpatroon van de student past (Vansteenkiste et al., 2007; Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Lens & Andriessen, 2009).

Hoewel deze vormen van motivatie allemaal extrinsiek gedreven zijn, zien we echter wel een duidelijk onderscheid in de mate van controle of verplichting versus de mate van autonomie of vrijwilligheid.



Afbeelding 2 – Gecontroleerde versus autonome motivatie

Afbeelding 2 toont dat motivatie opgevat kan worden als een continuüm (gebaseerd op Ryan & Deci, 2000b), met aan de ene kant **gecontroleerde motivatie** en aan de andere kant **autonome motivatie**. Studeren vanuit externe of interne druk wordt als gecontroleerde of verplichtende motivatie gezien. Hoe verder je naar rechts opschuift, hoe meer er sprake is van het maken van eigen keuzes en zelfbeschikking en hoe minder controle er is door prikkels van buitenaf. De meest ultieme vorm van autonome motivatie is intrinsieke motivatie: motivatie ontstaat dan volledig vanuit de persoon zelf.

Autonoom gemotiveerde studenten richten zich zoveel mogelijk op het doen van dingen die ze leuk, interessant of nuttig vinden. Ze kiezen voor een opleiding, voeren een opdracht uit of bestuderen leerinhoud omdat ze dat zelf graag willen. Dat 'zelf graag willen' ontbreekt bij gecontroleerd gemotiveerde studenten. Er wordt overgaan tot actie omdat iets een beloning of waardering oplevert of juist om een bepaalde negatieve uitkomst te vermijden. Studenten ervaren dan eerder een gevoel van 'moeten', bijvoorbeeld door druk van ouders of verwachtingen van zichzelf. Vansteenkiste et al. (2007) noemen gecontroleerde motivatie daarom ook wel 'moetivatie'.

Autonome vormen van motivatie zijn positief gerelateerd met zowel prestaties als het welbevinden van studenten. Gecontroleerde motivatie, met name wanneer deze wordt gedreven door externe druk, wordt juist met negatieve uitkomsten geassocieerd (o.a. Howard et al., 2020).

Door niet meer het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie als uitgangspunt te nemen -maar de focus te verschuiven naar de mate waarin motivatie gecontroleerd dan wel autonoom gedreven is- is het minder relevant of motivatie vanuit binnen of vanuit buiten ontstaat. Dat biedt perspectief! Hoewel je als docent weinig invloed kan uitoefenen op iemands intrinsieke motivatie, kan wel degelijk invloed uitgeoefend worden op de mate waarin de student zich autonoom gemotiveerd voelt.

PRIKKELLEN VAN AUTONOME MOTIVATIE

Een belangrijke stelling van de zelfdeterminatietheorie is dat wanneer je anderen probeert te sturen door consequenties te verbinden aan bepaald gedrag, zoals straffen of belonen, dit stimulerend kan werken op korte termijn, maar dat dit effect op de langere termijn vaak uitdooft en de autonome motivatie zelfs negatief beïnvloedt (Deci & Ryan, 2008).

In de onderwijspraktijk worden vaak externe prikkels gebruikt om studenten aan de gang te krijgen en geactiveerd te houden, denk aan het in het vooruitzicht stellen van beloningen (bijvoorbeeld een extra punt voor het tentamen wanneer alle colleges zijn bijgewoond), dreigen met consequenties (bijvoorbeeld 'strafpunten' of uitsluiten van deelname) of een grote focus op beoordeling en prestatie (hoge toetsdruk). Op korte termijn wordt vaak een opleving van motivatie gezien: de klas of de student komt in actie, zet zich extra in of toont meer doorzettingsvermogen. Daarnaast kan iets wat aanvankelijk extern geprikkeld wordt, uitgroeien tot iets waardoor studenten meer autonome motivatie gaan ervaren, bijvoorbeeld omdat ze merken dat ze ergens beter in worden of ontdekken dat de stof eigenlijk heel interessant is. Het is dan wel van belang dat het voor de student helder is waarom dit soort prikkels worden gebruikt. Als dit niet duidelijk is, zullen beloning, straffen, evaluatie of controle op de langere termijn de gecontroleerde motivatie voeden, waardoor autonome motivatie afneemt.

Onder dergelijke controlerende omstandigheden wordt het gevoel van plezier en interesse in leren vaak vervangen door ervaringen van angst, verveling of vervreemding. Dit werkt de *self fulfilling prophecy* in de hand dat studenten inderdaad niet geïnteresseerd zijn en dat de docent externe controle moet uitoefenen om het leren te laten plaatsvinden (Niemiec & Ryan, 2009).

In plaats van gedrag te controleren of af te dwingen is het de kunst om te herkennen hoe motivatie vanuit mensen zelf, autonoom, ontstaat en hoe dit geprikkeld kan worden. De zelfdeterminatietheorie geeft ook hier invulling aan. Autonome motivatie kan ontstaan wanneer je als docent in de leeromgeving tegemoetkomt aan drie basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid.

VOEDINGSBODEM VOOR AUTONOME MOTIVATIE: DRIE BASISBEHOEFTE

De zelfdeterminatietheorie gaat ervan uit dat studenten autonoom gemotiveerd kunnen raken, als voldaan wordt aan drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid.

Autonomie - De behoefte aan autonomie houdt in dat studenten ervaren dat zij eigen keuzes kunnen maken en invloed kunnen uitoefenen. Keuzes worden gemaakt op basis van eigen belangen en waarden, zonder druk van buitenaf.

Competentie - De behoefte aan competentie houdt in dat studenten zich bekwaam voelen om een taak of activiteit uit te voeren, ervaren dat ze ergens beter in worden en resultaat zien van de investering die zij doen om nieuwe dingen te leren.

Verbondenheid - De behoefte aan verbondenheid houdt in dat studenten erbij willen horen. Ze willen gezien en gehoord worden en waardering ervaren, door positieve relaties met docenten en medestudenten.



Autonomie
Ik voel me vrij!



Competentie
Ik kan het!



Verbondenheid
Ik hoor erbij!

Afbeelding 3 – De drie basisbehoeften

Er wordt verondersteld dat deze basisbehoeften aangeboren zijn en bij ieder mens, in elke cultuur en op elke leeftijd aanwezig zijn. De basisbehoeften vormen het fundament onder ons welbevinden functioneren en persoonlijke groei (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000). Om jezelf te kunnen ontwikkelen is het van belang dat deze behoeften worden vervuld. Wanneer alle basisbehoeften worden bevredigd, ontstaan de ideale omstandigheden voor autonome motivatie, inzet en zin in leren. De ene behoefte is daarbij niet belangrijker dan een andere behoefte. Wanneer aan een of meerdere van deze behoeften voor langere tijd niet worden voldaan of worden gefrustreerd, kunnen motivatieproblemen ontstaan (Martens & Kirschner, 2004).

In een onderwijssituatie kan je als docent invloed uitoefenen op motivatie door het didactisch en pedagogisch handelen en de leeromgeving af te stemmen op de basisbehoeften van de student (Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer & Haerens, 2014). Door bij studenten tegemoet te komen aan hun behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid, creëer je een situatie waarin autonome motivatie kan ontstaan en kan groeien (Stroet, Opdenakker & Minneart, 2013; Deci & Ryan, 2008).

Autonomie

Ik voel me vrij!

De behoefte aan autonomie houdt in dat de student ervaart dat hij of zij eigen keuzes kan maken en invloed kan uitoefenen. De student heeft een gevoel van psychologische vrijheid. Keuzes kunnen worden gemaakt op basis van eigen belangen en waarden, er wordt geen druk ervaren.

Autonomie is niet hetzelfde als onafhankelijkheid of vrijheid-blijheid. Het gaat erom dat de student ondervindt dat hij of zij een keuze heeft (gehad) en vrij kan handelen.

Het ervaren van autonomie heeft een relatie met onder andere conceptueel vermogen, creativiteit doorzettingsvermogen, productiviteit en persoonlijk welzijn (Deci & Ryan, 2008).

Wanneer het aan autonomie ontbreekt, ervaart de student een gevoel van dwang, druk of verplichting.

Competentie

Ik kan het!

De behoefte aan competentie houdt in dat de student zich bekwaam voelt om de taak of activiteit uit te voeren. Wellicht kan hij of zij het nu nog niet, maar er is voldoende vertrouwen om ervoor te gaan. Daarbij is het ook belangrijk dat de student merkt dat er vooruitgang is en inspanningen vruchten afwerpen. Wanneer de student merkt dat hij of zij steeds beter in iets wordt, meer kan of meer weet, geeft dat een goed gevoel.

Bij een gebrek aan competentie kunnen er gevoelens ontstaan van falen, niet goed genoeg zijn, teleurstelling of schaamte.

Verbondenheid

Ik hoor erbij!

De behoefte aan verbondenheid houdt in dat de student erbij wil horen. Hij of zij wil gezien en gehoord worden en gewaardeerd en gerespecteerd worden door de mensen om hem of haar heen. Positieve relaties, veiligheid en erkenning zijn hierbij sleutelwoorden. In het onderwijs betekent dit zowel verbondenheid met medestudenten als met de docenten.

Wanneer de behoefte aan verbondenheid niet wordt vervuld, kan de student het gevoel krijgen dat hij of zij er niet toe doet en er kunnen gevoelens van eenzaamheid en uitsluiting ontstaan.

Hoofdstuk 4

ONDERBOUWING ITEMS MOTIVATIE-MOTOR

De Motivatie-motor bestaat uit 11 items, verdeeld over de drie basisbehoeften voor motivatie: autonomie, competentie en verbondenheid.

Autonomie

- A1 Inspraak
- A2 Keuzemogelijkheden
- A3 Relevantie
- A4 Autonomie-ondersteunend taalgebruik

Competentie

- C1 Structuur zonder controle
- C2 Vertrouwen in groei
- C3 Aansluiten
- C4 Ontwikkelgerichte feedback

Verbondenheid

- V1 Relatie docent-student
- V2 Relatie studenten onderling
- V3 Veilige leeromgeving

In dit hoofdstuk worden de items uit de Motivatie-motor toegelicht en onderbouwd vanuit theoretische inzichten. Elk item is volgens onderstaande opbouw uitgewerkt:

Item
Illustratieve gedragsindicator
Onderbouwing
Bronnen

AUTONOMIE

De behoefte aan autonomie houdt in dat studenten ervaren dat zij eigen keuzes kunnen maken en invloed kunnen uitoefenen. Keuzes worden gemaakt op basis van eigen belangen en waarden, zonder druk van buitenaf.

A1 - Inspraak

Ik vraag naar de ideeën en meningen van mijn studenten en creëer mogelijkheden voor hun initiatieven.

In het onderwijssysteem ligt veel al vast: eindkwalificaties, leerdoelen, toetsprogramma's en deadlines. Naast verwachtingen vanuit de opleiding heeft ook de docent bepaalde verwachtingen van studenten. Deze factoren zorgen voor een bepaalde mate van controle en mogelijk druk. Het is dan ook van belang om binnen deze kaders op zoek te gaan naar de ruimte voor autonomie van de student.

Vansteenkiste omschrijft in Klasse (2018): "Als leerlingen geïnteresseerd en geboeid zijn, zoeken ze meer uitdagingen op en leren ze meer. Door leerstof relevant te maken, groeit hun autonome motivatie. Dat doe je door lessen aan te sluiten bij hun leefwereld of bij de actualiteit."

Door de persoonlijke interesses en drijfveren van studenten te onderzoeken wordt het mogelijk om meer aan te sluiten bij hun beleavingswereld. Dit kun je doen door expliciet te vragen naar hun zienswijze, gedachten, meningen en ideeën. Ook kun je het perspectief van studenten innemen door jezelf in hun schoenen te verplaatsen (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Hierdoor kun je inspelen op wat voor de student belangrijk is.

Als docent ondersteun je autonomie van studenten niet alleen door behoeftes, voorkeuren en interesses te identificeren, maar ook om deze als uitgangspunt te nemen voor het leerproces en activiteiten in je onderwijs (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004). Door de inbreng en gevoelens van studenten serieus te nemen en de flexibiliteit te tonen om hier invulling aan te geven, vergroot je het gevoel van autonomie bij studenten.

De Wilde, B. (2018, 22 november). Hoe leg je de lat hoog zonder druk te zetten? Geraadpleegd op 17 oktober 2019, van <https://www.klasse.be/168830/hoe-leg-je-de-lat-hoog-zonder-druk-te-zetten/>

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.

A2 - Keuzemogelijkheden

Ik bied mijn studenten keuzemogelijkheden, bijvoorbeeld in onderwerpen, werkvormen, volgorde van taken, aanpak, tempo of deelname.

Voor het ervaren van autonomie is het een belangrijke voorwaarde dat studenten het gevoel hebben dat zij kunnen kiezen (Patall, Cooper & Robinson, 2008). De beleving dat zelf keuzes gemaakt kunnen worden, geeft studenten een bepaalde mate van regie. Met name keuzes die betekenisvol zijn en aansluiten bij de doelen en interesses van de student hebben invloed op de beleving van autonomie (Katz & Assor, 2007).

Bij keuzemogelijkheden kun je onder andere denken aan keuzes betreffende het onderwerp, de werkvorm, met wie wordt samengewerkt, de volgorde waarin iets wordt aangepakt, het tempo en de te kiezen strategie. Binnen de zelfdeterminatietheorie worden twee typen van keuzes onderscheiden: optie-keuzes en actie-keuzes. Bij optie-keuzes kunnen studenten uit een aantal voorgeselecteerde opties kiezen. Bij actie-keuzes hebben studenten meer vrijheid in hoe, waar en op welke manier iets wordt aangepakt. Ook kun je studenten de keuze geven om ergens wel of niet aan deel te nemen. Actie-keuzes lijken groter effect op de perceptie van keuzevrijheid (en daarmee autonomie) te hebben dan het aanbieden verschillende opties (Reeve, Nix & Hamm, 2003).

Overigens kan een te grote hoeveelheid aan opties ook keuzestress geven en daardoor averechts, en dus demotiverend, werken (Iyengar & Lepper, 2002; Schwartz, 2000). Keuzes bieden binnen een bepaalde structuur (item C1) heeft daarom de voorkeur.

Iyengar, S.S., & Lepper, M.R. (2002). Choice and its consequences: On the costs and benefits of self-determination. In A. Tesser, D.A. Stapel, & J.V. Wood (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (pp. 71-96). Washington: American Psychological Association.

Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychological Review*, 19(4), 429-442.

Patall, E.A., Cooper, H., & Robinson, J.C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.

Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392.

Schwartz, B. (2000). Self determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55(1), 79-88.

A3 – Relevantie

Ik ga met mijn studenten in gesprek over het nut en de toegevoegde waarde van leeractiviteiten en leerstof.

Wanneer studenten begrijpen wat de relevantie is van een leeractiviteit of bepaalde leerstof, wordt de kans vergroot dat zij vanuit nut of waarde (geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie) gedreven worden om over te gaan tot actie (Reeve, Jang, Hardre, & Omura, 2002). Als docent bespreek je met studenten wat de reden is waarom bepaalde leerstof wordt behandeld of waarom een lesactiviteit wordt uitgevoerd.

Het is van belang dat studenten zelf het nut inzien van wat ze doen of wat er van hen wordt verwacht. Dit kan door de relaties te leggen met andere vakken, het latere beroep of de eigen leefwereld. Wanneer studenten gestimuleerd worden om zelf na te denken over de relevantie, wordt de kans vergroot dat dit een positief effect heeft op motivatie, omdat het dan beter aansluit bij wat voor hen persoonlijk belangrijk is (Vansteenkiste, et al., 2018).

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207.

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Mynck, G-J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.

A4 – Autonomie-ondersteunend taalgebruik

Ik hanteer autonomie-ondersteunend en informatief taalgebruik: *je kunt, ik nodig je uit om en je kunt besluiten om* in plaats van gecontroleerd taalgebruik: *je moet, ik verwacht en je gaat nu*.

De stijl van communiceren, ofwel het taalgebruik, van de docent heeft een effect op de mate waarin de studenten autonomie ervaren. Bij taal waarin dwingende of controlerende elementen zijn opgenomen, worden studenten extrinsiek gemotiveerd. Zij ervaren (externe of interne) druk, zoals het vermijden van straf of van schaamtegevoelens of het verkrijgen van een beloning of waardering. Onderzoek laat zien dat het gebruik van controlerende taal een negatief effect heeft op diepgaand leren en motivatie op de langere termijn (Weinstein, Vansteenkiste & Paulmann, 2020; Vansteenkiste et al., 2007). Voorbeelden van controlerende taal zijn termen als 'je moet', 'ik verwacht', 'je gaat nu' (Reeve & Jang, 2006). Subtieler zijn uitspraken die een gevoel van interne druk opleggen, bijvoorbeeld uitspraken die schaamte of schuldgevoelens oproepen of uitspraken die inspelen op gevoelens van eigenwaarde ('dit is voor je eigen bestwil') (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens en Matos, 2005).

De tegenhanger van controlerende of dwingende taal noemen we ook wel autonomie-ondersteunende taal of informatieve taal. Informatief taalgebruik betekent dat je uitlegt waarom je iets verwacht of van de student vraagt. Hierdoor zullen studenten eerder het belang (gedreven door nut of waarde; geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie) inzien en minder druk of dwang ervaren (Hornstra, Weijers, van der Veen, Peetsma, 2016). Bij informatieve taal worden het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid bij de student gelaten. Je kunt hierbij denken aan termen als 'je kunt', 'ik nodig je uit om' of 'je kunt besluiten om' (Vansteenkiste, et al., 2005).

Hornstra, L., & Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven. Handleiding voor docenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.

Weinstein, N., Vansteenkiste, M., & Paulmann, S. (2020). Don't you say it that way! Experimental evidence that controlling voices elicit defiance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, 103949.

Voor tips en checklists over het stimuleren van autonomie:

Joosten, A. (2021). *Studenten verleiden tot leren – Het praktijkboek voor docenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: De Docentenacademie.

COMPETENTIE

De behoefte aan competentie houdt in dat studenten zich bekwaam voelen om een taak of activiteit uit te voeren, ervaren dat ze ergens beter in worden en resultaat zien van de investering die zij doen om nieuwe dingen te leren.

C1- Structuur zonder controle

Ik communiceer doelen, verwachtingen en succescriteria en geef duidelijke instructies.

Het gevoel van competentie wordt versterkt wanneer de leeromgeving als gestructureerd wordt ervaren (Skinner & Belmont, 1993). Structuur in een leeromgeving ontstaat bij duidelijkheid, voorspelbaarheid en consequent gedrag van de docent. Zonder structuur en houvast in het onderwijs, bijvoorbeeld wanneer studenten niet weten aan welke doelen ze werken, welke verwachtingen er zijn en wat de relevantie is van de te leren stof, kan er onduidelijkheid, verwarring en chaos ontstaan.

Vaak wordt gedacht dat het aanbieden van structuur de ruimte voor de basisbehoefte autonomie beperkt (waarbij het van belang is dat de vrijheid wordt geboden zodat iemand zelf keuzes kan maken die passen bij de doelen die hij of zij nastreeft). Echter, onderzoek (Jang, Reeve & Deci, 2010) laat zien dat autonomie en structuur juist hand in hand gaan. In onze spreektaal - en vervolgens ook in de praktijk - wordt het woord structuur nogal eens verward met het woord controle. Structuur kan inderdaad controlerend en dwingend worden ervaren, maar structuur kan ook op een autonomie-ondersteunende manier geboden worden. Uit diverse onderzoeken (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2014) is inmiddels bekend dat het combineren van structuur en autonomie leidt tot motiverende leeromgevingen. Door duidelijk te zijn in wat je van studenten verwacht en ze hierbij te ondersteunen, help je studenten om te gaan met vrijheden en keuzemogelijkheden (item A2).

Heldere leerdoelen, het delen van verwachtingen en duidelijke instructies dragen bij aan structuur en zijn belangrijke impactfactoren voor succes in het hoger onderwijs (Schneider & Preckel, 2017). Ook creëer je structuur in de leeromgeving door het communiceren en verduidelijken van de gedragsregels (wat ook invloed heeft op de ervaren veiligheid van de leeromgeving, item V3).

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

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

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in Higher Education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.

Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

C2 – Vertrouwen in groei

Ik heb vertrouwen in de ontwikkelmogelijkheden (groei in capaciteiten) van mijn studenten en spreek dit naar ze uit.

Studenten die zich competent voelen, hebben er vertrouwen in dat zij bekwaam zijn om een bepaald resultaat te bereiken. Ze hebben de overtuiging dat ze over het vermogen beschikken om iets aan te kunnen. Dit geloof in eigen kunnen, ook wel zelfeffectiviteit genoemd (Bandura, 1977), gaat over de perceptie van competentie en niet persé over de daadwerkelijk aanwezige competentie. Hoe sterker het geloof in eigen kunnen, hoe groter de invloed op de motivatie om inspanning te leveren voor het leren, door te zetten en vol te houden bij tegenslag. Wanneer studenten merken dat zij door hun inspanningen beter worden en successen ervaren, zullen zij meer gemotiveerd zijn om hun best te blijven doen. Zelfeffectiviteit heeft een grote impact op studieprestaties van studenten in het hoger onderwijs (Schneider & Preckel, 2017).

Het geloof in eigen kunnen kan door de docent gestimuleerd worden door het creëren van mogelijkheden om studenten succeservaringen te laten beleven en deze zichtbaar te maken voor de studenten. Als docent focus je niet zozeer op behaalde resultaten, maar benadruk je het leerproces, de ontwikkeling en de groei van de individuele student. Je reflecteert samen met hen op hun leerproces.

Hoewel het als docent belangrijk is om de overtuigingen van je studenten te kennen, is het ook van belang inzicht te hebben in het beeld dat je van jezelf hebt. De mate van groeigerichtheid in je eigen opvatting, is van directe invloed op de groeigerichte benadering van studenten (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). Docenten die geloven in eigen groeimogelijkheden en vertrouwen hebben in hun vermogen om het leren van studenten te bevorderen, zullen meer toegewijd zijn aan het stimuleren van groei in het leerproces. Zij zullen benadrukken dat leren vraagt om oefenen, herhalen en overwinnen van obstakels.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in Higher Education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.

C3- Aansluiten

Ik sluit aan bij wat mijn studenten al kennen en kunnen en daag ze uit om een volgende stap te zetten.

Leren vindt plaats in de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). De zone van naaste ontwikkeling is het verschil tussen wat de student al zelfstandig kan en wat hij zou kunnen wanneer hij of zij daarvoor begeleid wordt door een ander. In de zone van naaste ontwikkeling ondersteunt de docent de student om hem of haar naar het volgende niveau te helpen. De docent brengt de student stap voor stap verder in zijn of haar kennen en kunnen. Deze manier van begeleiden noemen we ook wel scaffolding. Initieel wordt veel ondersteuning aangereikt, maar deze wordt afgebouwd naarmate de student de leerstof of vaardigheden beter beheerst.

Het is dus belangrijk om te weten waar de student staat: 'Wat kan of weet iemand al?' en 'Wat kan hij of zij bereiken met ondersteuning?'. Pas wanneer je hier beeld bij hebt, is de student uit te dagen om net dat extra stapje te zetten. Wanneer je de lat te hoog legt, kan dit spanning oproepen en zal dit demotiverend werken. Echter, wanneer er te weinig uitdaging is, ligt verveling op de loer. Het risico bestaat dat studenten minder gemotiveerd zijn om zich in te zetten en gaan onderpresteren.

Wanneer je aansluit bij wat studenten al kennen en kunnen en de lat uitdagend maar haalbaar legt, zullen studenten succeservaringen kunnen beleven. Deze kunnen ondersteunend zijn om het geloof in eigen kunnen te laten groeien (Bandura, 1993) (item C2). Het is dan ook van belang om studenten bewust te maken van de groei die ze hebben doorgemaakt en voortgang inzichtelijk te maken (item C4).

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79- 91). Cambridge: Harvard University Press.

C4 - Ontwikkelgerichte feedback

Ik geef ontwikkelgerichte feedback: dit is wat er wordt verwacht, hier sta je nu en deze stappen kun je zetten om het doel te bereiken.

Om (vooruitgang in) competentie te ervaren is het van belang dat studenten hun groei kunnen monitoren. Feedback uit de omgeving geeft richting en houvast bij het leren (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991). Feedback is een van de meest krachtige middelen om leren en presteren te beïnvloeden (Hattie, 2009), maar of deze impact negatief of positief werkt is sterk afhankelijk van de manier waarop de feedback wordt gegeven. Feedback die leidt naar gevoelens van competentie heeft een positief effect op motivatie (Ryan & Deci, 2000a).

Feedback is effectief als deze de kloof overbruggt tussen wat er van de student wordt verwacht en waar hij of zij nu staat (Hattie & Timperley, 2007). Feedback is dus gekoppeld aan het uiteindelijke doel of de gewenste situatie. Ontwikkelgerichte feedback geeft antwoord op 3 vragen:

1. Wat is de gewenste positie, het uiteindelijke doel, waar werkt de student naar toe?
2. Waar staat de student nu, hoe heeft hij het tot nu toe gedaan, wat laat hij nu zien?
3. Hoe kan de student zijn prestaties verbeteren richting het uiteindelijke doel, wat kan hij nog doen, wat is de volgende stap?

Wanneer feedback deze drie vragen beantwoordt, bied je studenten perspectief en richting. Het is echter wel van belang om de feedback te formuleren op het niveau van de aanpak, de geleverde inspanning of de manier waarop geleerd is (Hattie & Timperley, 2007). Feedback die zich richt op persoonlijke eigenschappen van de student, beperken het gevoel dat de student invloed kan uitoefenen, deze staan immers vast.

Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C.C., Kulik, J.A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. Londen: Routledge.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Voor tips en checklists over het stimuleren van competentie:

Joosten, A. (2021). *Studenten verleiden tot leren – Het praktijkboek voor docenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: De Docentenacademie.

VERBONDENHEID

De behoefte aan verbondenheid houdt in dat studenten erbij willen horen. Ze willen gezien en gehoord worden en waardering ervaren, door positieve relaties met docenten en medestudenten.

V1 - Relatie docent-student

Ik investeer in de relatie met mijn studenten: ik zorg dat studenten mij (leren) kennen, door te vertellen over mijn eigen voorkeuren en drijfveren en ik toon interesse in die van hen.

Mensen zijn geneigd om iets van een ander aan te nemen en zich eigen maken wanneer ze zich verbonden voelen met diegene. Binnen het onderwijs is een belangrijke relatie die tussen de docent en de student. Verbondenheid met de docent werkt motivatie-verhogend (Ryan & Deci, 2000a).

Volgens Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens en Dochy (2006) wordt een gevoel van verbondenheid gevoed door betrokkenheid, waarbij de kwaliteit van de interpersoonlijke relatie tussen de docent en studenten centraal staat. Student-docent relaties blijken tot in de late adolescentie van belang (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Vanuit docentperspectief betekent betrokken zijn onder andere dat de docent oprecht geïnteresseerd is in zijn of haar studenten en dat de docent vanuit plezier en passie tijd voor hen vrijmaakt. Vanuit studentperspectief wordt betrokkenheid geassocieerd met de mate waarin een student het gevoel heeft dat de docent hem of haar oprecht leuk vindt, respecteert en waardeert (Niemiec & Ryan, 2009).

Verbondenheid bewerkstellingen tussen docent en student werkt in interactie. Enerzijds investeert de docent in de relatie met studenten door het stellen van vragen over behoeften en de tijd maken om te luisteren (zie ook item A1). Anderzijds kan de relatie worden verstevigd door ervoor te zorgen dat de studenten de docent leren kennen. De docent deelt zijn eigen passies en drijfveren en vertelt over wat hem of haar bezighoudt.

Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische studiën*, 83(6), 419-431.

V2 – Relatie studenten onderling

Ik vergroot de verbinding in de groep, door studenten samen te laten werken en onderlinge interactie te stimuleren.

Naast verbondenheid tussen de docent en student, is het voor studenten ook van belang om zich verbonden te voelen met medestudenten (peers).

Vanuit evolutionair oogpunt gezien vergroot het behoren tot een groep de overlevingskansen. Tijdens de adolescentie zien we dat jongeren zich losmaken van ouders en zich meer naar leeftijdsgenoten bewegen (Newman & Newman, 1976). Adolescenten komen daardoor veel in nieuwe situaties en omgevingen terecht. Op weg naar onafhankelijkheid is leren van sociale prikkels erg belangrijk. De jongere moet zich gaan verhouden tot de sociale omgeving en de maatschappij. Hij of zij stelt zich vragen als 'Wie ben ik?', 'Wat wil ik?', 'Hoe moet ik me gedragen?', 'Hoe doe ik ertoe?', 'Hoe verhoud ik me tot de ander?'. Acceptatie door anderen, met name door leeftijdsgenoten, speelt een belangrijke rol in deze levensfase. Erbij horen, 'ertoe doen' en waardering krijgen zijn motivatoren die tijdens de adolescentie extra sterk aanwezig zijn (Crone, 2012). Andersom werkt het ook zo: Als adolescenten het gevoel krijgen dat zij 'er niet bij horen' of afgewezen worden, kunnen stressreacties en vermijdend gedrag optreden.

Voor studenten is de school een belangrijke omgeving waar tijd wordt doorgebracht met leeftijdsgenoten. Acceptatie door peers en waardering krijgen van peers zijn belangrijk voor de student om zich op school thuis te voelen en veilig te voelen.

Onderzoek (o.a. Ryan, 2000) heeft uitgewezen dat onderlinge peer-relaties de motivatie voor de studie beïnvloeden. Zo zal het de motivatie van de student ten goede komen wanneer hij of zij onderdeel is van een peer-groep die veel waarde hecht aan goede studieprestaties. Ook het omgekeerde geldt; wanneer studenten ervaren dat zij buiten de groep vallen, kunnen gevoelens van afwijzing afleiding en een afname van motivatie veroorzaken.

Docenten hebben invloed op de onderlinge verbinding tussen peers binnen de context van het onderwijs (Kindermann, 2011). Wanneer studenten kansen krijgen om met elkaar te praten en naar elkaar te luisteren, ervaringen kunnen delen en elkaar kunnen helpen, draagt dit bij aan het gevoel erbij te horen, onderling begrip en er voor elkaar kunnen zijn (Furrer, Skinner & Pitzer, 2014). Als docent heb je mogelijkheden deze kansen te creëren, bijvoorbeeld door momenten van samenwerking en onderlinge afhankelijkheid te organiseren. Zo ontstaat ruimte voor een leeromgeving waarin studenten elkaar tegemoetkomen in hun behoefte aan verbondenheid.

Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Bert Bakker.

Furrer, C.J., Skinner, E.A., & Pitzer, J.R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education, Volume 113*(1), 101-123.

Kindermann, T.A. (2011). Commentary: The invisible hand of the teacher. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 304-308.

Newman, P.R., & Newman, B.M. (1976). Early adolescence and its conflict: Group identity versus alienation. *Adolescence, 11*(42), 261-274.

Ryan, A.M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist, 35*(2), 101-111.

V3 –Veilige leeromgeving

Ik creëer een veilige omgeving, waar ruimte is voor vragen, twijfels, gevoelens en het maken van fouten.

Een veilige leeromgeving is een belangrijke voorwaarde om verbondenheid te creëren. *'In disordered classrooms, even the most motivated students will lose out'* (OECD, 2016). Zonder veiligheid en zekerheid is het moeilijk, zo niet onmogelijk, om motivatie te stimuleren.

Een van de overlevingsfuncties van ons brein is om te bepalen of we iets kunnen benaderen of juist moeten vermijden. Ons brein reageert sterk op beloning (toenadering) of bedreiging (afstand nemen). Deze reacties vinden plaats diep in onze hersenen, in een fractie van een seconde en ruim voordat we er bewust over na hebben kunnen denken. Wanneer iemand zich bedreigd voelt, is de kans groot dat er een fight-freeze-flight-reactie ontstaat: het brein laat de stresshormonen adrenaline en cortisol los en brengt het lichaam in een staat van alarm en alertheid. Deze stressreactie roept weerstand en een defensieve respons op, wat het openstellen voor relaties negatief beïnvloed. Daarnaast werken gevoelens van onveiligheid en stress negatief op de cognitieve verwerking van informatie. Het leidt af van een focus op leren.

Bij emotioneel onveilige leeromgevingen kun je denken aan omgevingen waarin sociale vergelijkingen worden gemaakt, studenten afgerekend worden op hun prestaties en er onvoldoende gelegenheid voor het nemen van risico's of het maken van fouten. Het zijn situaties waarin studenten angst, schaamte of stress ervaren of bang zijn om af te gaan ten opzichte van de docent of medestudenten.

Veiligheid in de leeromgeving is dus een belangrijke voorwaarde voor het aangaan van verbinding. Veiligheid ontstaat wanneer er ruimte is voor vragen, twijfels, gevoelens en het maken van fouten (Kusurkar, Croiset & Ten Cate, 2011). Veiligheid wordt ook bevorderd wanneer de leeromgeving wordt gestructureerd, bijvoorbeeld door het aangeven van grenzen en verduidelijken van gedragsregels (zie item C1).

Kusurkar, R.A., Croiset, G., & Ten Cate, O.Th.J., (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33(12), 978-982.

OECD (2016). *Reviews of national policies for education. Netherlands 2016. Foundations for the Future*. Paris: OECD Publishing.

Voor tips en checklists over het stimuleren van verbondenheid:

Joosten, A. (2021). *Studenten verleiden tot leren – Het praktijkboek voor docenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: De Docentenacademie.

Hoofdstuk 5

AAN DE SLAG MET DE MOTIVATIE-MOTOR

De Motivatie-motor is een hulpmiddel dat docenten ondersteunt om de motivatie van studenten in het onderwijs te verhogen. In dit hoofdstuk wordt met een stappenplan uitgelegd hoe je als docent de Motivatie-motor kunt gebruiken en daadwerkelijk met motiverend lesgeven kunt experimenteren in je eigen onderwijs. Daarnaast biedt dit hoofdstuk suggesties hoe de Motivatie-motor is in te zetten voor verschillende doelen en doelgroepen.

STAPPENPLAN

De Motivatie-motor gebruik je in een aantal stappen. Dit proces kun je zowel alleen als samen met anderen doorlopen.

Stap 1	Voorbereiden	Maak kennis met de achtergronden van de zelfdeterminatietheorie.
Stap 2	Invullen	Scoor de items op een schaal van 'dit doe ik altijd' tot 'dit doe ik nooit'.
Stap 3	Analyseren	Analyseer op welke manier je invulling geeft aan deze items.
Stap 4	Plannen maken	Beschrijf aan welke basisbehoefte(n) jij meer aandacht gaat besteden. Bedenk welke aanpassing hierbij past.
Stap 5	Handelen	Experimenteer hiermee in je onderwijs.
Stap 6	Evalueren	Evalueer je aangepaste handelen en het effect op motivatie.

Afbeelding 4 – Stappenplan Motivatie-motor

Per stap worden verschillende werkvormen geboden. Deze werkvormen dienen als suggestie om invulling te geven aan de stappen. Hoe het stappenplan eruitziet is afhankelijk van de doelen (bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkeling of teamprofessionalisering) en met wie het stappenplan doorlopen wordt (individueel of met meerdere personen).

WERKVORMEN

Om tot een passend stappenplan te komen worden per stap verschillende werkvormen beschreven. Bij elke werkvorm staat aangegeven voor welke groepsgrootte deze geschikt is (individueel of meerdere personen), hoeveel tijd deze kost en welke hulpmiddelen er nodig zijn. De werkvormen dienen ter inspiratie en kunnen naar eigen inzicht worden aangepast.

Ter illustratie worden twee voorbeelden geschetst:

	Voorbeeld 1 - Individueel	Voorbeeld 2 - Docententeam
Doel	Bij een van de vakken die je als docent verzorgt, valt het je op dat er veel onverschilligheid heerst bij de studenten. Ze bereiden zich nauwelijks voor op de lessen en tijdens de les zijn ze snel afgeleid. Het lijkt wel alsof ze niet willen begrijpen waarom dit vak zo belangrijk is voor hun studie. Je wil graag ontdekken hoe je je studenten meer in actie kunt krijgen en het vuurtje voor jouw vak kunt aanwakkeren.	Je bent gevraagd om dit studiejaar een workshop te organiseren in het kader van docentprofessionalisering. Het doel is enerzijds om het didactisch handelen van het docententeam te versterken met behulp van bewezen principes, anderzijds om de collega's uit het team te laten leren van elkaar.
Stap 1 - Voorbereiden	<i>Achtergrondinformatie lezen</i> - Je leest het document <i>Motiverend lesgeven met de Motivatiemotor</i> .	<i>Groepspresentatie</i> - Je bereidt een presentatie voor over motiverend lesgeven en presenteert deze aan jouw collega's.
Stap 2 - Invullen	<i>Betrek de student</i> - Je vraagt vervolgens na een les aan één of meerdere studenten om jouw handelen te evalueren aan de hand van de items van de Motivatie-motor.	<i>Situatie visualiseren</i> - Tijdens de workshop kijkt elke docent terug op een eigen onderwijssituatie waarin de motivatie niet was zoals gewenst. Aan de hand van deze situatie vult iedereen een eigen Motivatie-motor in.
Stap 3 – Analyseren	<i>Stickeren</i> - Je bepaalt op basis van de scores wat goed gaat en waar je de motivatie kan verhogen.	<i>Over de lijn</i> – Om onderlinge verbinding te creëren, delen de docenten hun uitdagingen met betrekking tot motiverend lesgeven met elkaar.
Stap 4 – Plannen maken	<i>Brainstorm</i> - Je bepaalt met welke basisbehoefte (of specifieke items) je aan de slag wil en formuleert daarbij een persoonlijke ontwikkelvraag. Er worden zoveel mogelijk ideeën voor een andere aanpak van de situatie bedacht. Je selecteert het beste idee.	<i>Motivatie-marktplaats</i> – De docenten delen met elkaar hun positieve ervaringen en ideeën en geven antwoord op elkaars vragen. Op basis hiervan formuleert elke docent een concrete actie waar hij of zij mee gaat experimenteren in de praktijk.
Stap 5 – Handelen	<i>Video-opname</i> – Je kiest een les om te experimenteren met je aangepaste handelen. Je maakt hier een video-opname van, zodat je later terug kunt kijken op je eigen handelen.	<i>Lesobservatie</i> - Docenten kijken met elkaar mee tijdens een les waarin zij experimenteren met hun aangepaste aanpak.
Stap 6 - Evalueren	<i>Zelfreflectie</i> - Je reflecteert op je handelen aan de hand van specifieke vragen. Je gebruikt hiervoor de gemaakte video-opname. Je bepaalt onder andere wat je hebt geleerd en wat je meeneemt naar een volgende onderwijssituatie.	<i>Feedback-ronde</i> – De docent die heeft meegekeken deelt zijn/haar observaties en feedback met de docent die de les heeft verzorgd en vice versa. Er wordt aangegeven wat de docent met de ontvangen feedback gaat doen.

STAP 1 - VOORBEREIDEN

Maak kennis met de achtergronden van de zelfdeterminatietheorie.

Achtergrondinformatie lezen

- De deelnemer bestudeert de onderstaande stellingen en noteert hierbij zijn/haar persoonlijke opvattingen:
 - Mijn doel is dat mijn studenten intrinsiek gemotiveerd zijn.
 - Ik ben pas tevreden als mijn studenten studeren om zich te ontwikkelen in plaats van toetsen te halen.
 - Het aanbieden van structuur heeft een negatief effect op de motivatie van studenten.
- De deelnemer leest de hoofdstukken 2, 3 en 4 uit *Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*.
- Tijdens het lezen noteert hij/zij nieuwe inzichten bij de stellingen.



Individueel



45 minuten



Document *Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*

Elkaar uitleggen

- De deelnemers lezen vooraf de hoofdstukken 2, 3 en 4 uit *Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*.
- Tijdens het lezen maakt elke deelnemer steekkaartjes over de inzichten uit de achtergrondinformatie, met aan de ene zijde vragen en aan de andere zijde het bijbehorende antwoord.
- Voorbeeld:

Vraag	Antwoord
Door tegemoet te komen aan welke drie basisbehoeften kan autonome motivatie ontstaan en groeien?	De basisbehoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid.

- In tweetallen worden elkaar de opgeschreven vragen gesteld.
 - Deelnemer 1 stelt een vraag.
 - Deelnemer 2 geeft het antwoord.
 - Het antwoord wordt aangevuld of gecorrigeerd door deelnemer 1, zonder op de achterzijde te kijken.
 - De deelnemers bekijken samen het volledige antwoord op de vraag.
 - De rollen worden omgedraaid, totdat alle vragen zijn gesteld.



≥ 2 personen



30 minuten (exclusief voorbereiding)



- Document *Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*
- Blanco steekkaartjes

Kletsspot

- De deelnemers lezen vooraf de hoofdstukken 2, 3 en 4 uit *Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*.
- Op notitieblaadjes worden de items uit de Motivatie-motor genoteerd.
- De notities worden opgevouwen en in een pot of doos gedaan.
- Een eerste notitieblaadje wordt geopend. Het item wordt voorgelezen. De deelnemers gaan met elkaar in gesprek in welke mate zij hieraan tegemoetkomen, wat zij bij anderen herkennen en waar ze verbeterruimte zien.
- Dit wordt herhaald totdat alle items voorbij zijn gekomen/totdat de beschikbare tijd voorbij is.



≥ 4 personen



≥ 30 minuten
(exclusief
voorbereiding)



- Document *Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*
- Notitieblaadjes
- Pot of doos

Groepspresentatie

- De presentator bereidt een presentatie voor aan de hand van het document *Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*.
- Optioneel: De presentator reflecteert met de Motivatie-motor op een eigen casus (worked example).
- De presentatie wordt door de presentator aan de groep gegeven.



≥ 4 personen



45 minuten (exclusief
voorbereiding)



- Document *Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*
- Beamer of smartboard
- Presentator



Bekijk voor inspirerende tips en checklisten over hoe je autonomie, competentie en verbondenheid kunt stimuleren het boek **Studenten verleiden tot leren** (auteur Alard Joosten).

STAP 2: INVULLEN

Scoor de items op een schaal van 'dit doe ik altijd' tot 'dit doe ik nooit'.

Situatie visualiseren			
- De deelnemer visualiseert een recente onderwijssituatie, waarin de motivatie van de student(en) niet zo was als gewenst: - Wat was de context? - Wat was je doel? - Wat waren je verwachtingen? - Wat deed je? - Wat was het resultaat? - Optioneel: De deelnemer schrijft deze situatie uit. - Optioneel: De deelnemer tekent de situatie in een of meerdere beelden. - Aan de hand van deze casus vult de deelnemer de Motivatie-motor in.			
	Individueel	 30 minuten	 Blanco Motivatie-motor

Betrek de student			
- Na een les vraagt de deelnemer één of meerdere studenten om de Motivatie-motor in te vullen. Dit kan de volledige set van items zijn of een selectie van items. - Optioneel: laat elke student feedback geven op één van de items, zodat gezamenlijk de hele Motivatie-motor is ingevuld.			
	Individueel	 20 minuten	 - Blanco Motivatie-motor - Minimaal één student

Lesbezoek			
- De deelnemer laat een docent of onderwijskundige meekijken tijdens zijn/haar les. - De lesbezoeker vult tijdens het meekijken de Motivatie-motor in. Dit kan de volledige set van items zijn of een selectie van items.			
	2 personen	 60 minuten	 Blanco Motivatie-motor

STAP 3 – ANALYSEREN

Analyseer op welke manier je invulling geeft aan deze items.

Stickeren			
• Op basis van de ingevulde Motivatie-motor plakt de deelnemer een groene sticker bij items die hij/zij al goed of vaak toepast en een blauwe sticker op items waar ruimte voor verbetering is. • Op basis van de drie basisbehoeften, autonomie, competentie en verbondenheid, wordt het aantal groene en blauwe stickers geturfd. • Om inzicht te krijgen bij de eigen ontwikkelruimte, omschrijft de deelnemer bij stap 3 op de Motivatie-motor op welke manier hij/zij nu invulling geeft aan de verschillende items.			
 Individueel	 15 minuten		• Ingevulde Motivatie-motor • Twee kleuren stickers (in dit voorbeeld groen en blauw)

Over de lijn			
• Elke deelnemer omschrijft bij stap 3 op de Motivatie-motor op welke manier hij/zij nu invulling geeft aan de verschillende items. • De deelnemers staan achter een lijn, bijvoorbeeld een touw of een stuk tape op de grond. • Eén van de deelnemers stapt over de lijn en deelt waar zijn/haar uitdaging met betrekking tot motiverend lesgeven ligt. • Alle deelnemers die deze uitdaging herkennen stappen ook over de lijn. • Iedereen stapt weer terug achter de lijn. • Deze stappen worden herhaald tot de vooraf bepaalde tijd om is.			
 ≥ 6 personen	 ≥ 30 minuten		• Ingevulde Motivatie-motor • Touw of tape

STAP 4 – PLANNEN MAKEN

Beschrijf aan welke basisbehoefte(n) jij meer aandacht gaat besteden. Bedenk welke aanpassing hierbij past.

Brainstorm			
- De deelnemer bepaalt met welke basisbehoefte of welke specifieke items uit de Motivatie-motor hij/zij aan de slag wil. - De deelnemer formuleert een ontwikkelvraag: 'Hoe kan ik..., zodat...', en schrijft deze midden op een vel papier. - De deelnemer genereert zoveel mogelijk ideeën bij zijn/haar ontwikkelvraag. Alles wat opkomt wordt rond de ontwikkelvraag genoteerd. Alles is goed, het beoordelen van de kwaliteit en haalbaarheid volgt later. - De deelnemer leest uit het document <i>Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor</i> de theoretische onderbouwing van de betreffende item(s) (hoofdstuk 4). - De ideeën worden geëvalueerd aan de hand van de theorie en praktische uitvoerbaarheid. Het beste idee wordt gekozen om mee te experimenteren in de praktijk.			
 Individueel	 45 minuten		- Ingevulde Motivatie-motor - Document <i>Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor</i>

Doordraaien			
- Elke deelnemer bepaalt op basis van de Motivatie-motor waar hij/zij nog een uitdaging ziet om mee aan de slag te gaan. Hij/zij noteert dit kort en bondig bovenaan een vel papier. - In maximaal 1 minuut pitcht de deelnemer zijn of haar uitdaging. - De uitdagingen van de verschillende deelnemers rouleren in de groep. De andere deelnemers noteren suggesties en tips bij de geformuleerde uitdagingen. - Elke deelnemer ontvangt zijn/haar vel papier met ideeën terug. - De deelnemer kiest het beste idee om hier mee te gaan experimenteren in de praktijk.			
 ≥ 4 personen	 ≥ 30 minuten		- Ingevulde Motivatie-motor - Blanco vellen papier

Perspectiefname

- Elke deelnemer bepaalt op basis van de Motivatie-motor waar hij/zij nog een uitdaging ziet om mee aan de slag te gaan.
- In maximaal 1 minuut pitcht de deelnemer zijn of haar uitdaging.
- De andere deelnemers genereren ideeën die aansluiten bij de uitdaging van de deelnemer, vanuit een ander perspectief dan het docentperspectief. Denk bijvoorbeeld aan het perspectief van de student, perspectief van de opleiding, etc.
- Gezamenlijk wordt het beste (bijvoorbeeld meest uitvoerbare, meest praktische, meest creatieve) idee gekozen om mee te experimenteren in de praktijk.



≥ 4 personen



≥ 30 minuten



Ingevulde Motivatie-motor

Motivatie-marktplaats

- Elke deelnemer krijgt 3 gekleurde kaartjes met op elk kaart aan de ene zijde een vraagteken ('ik heb een vraag') en aan de andere zijde een uitroepetekens ('ik heb een idee').
 - Voorbeeld: geel = autonomie, oranje = competentie, groen = verbondenheid
- Op basis van de ingevulde Motivatie-motor kiest de deelnemer een basisbehoefte uit waar hij/zij:
 - Een vraag over heeft (vraagteken).
 - Een goede ervaring mee heeft of een idee bij heeft (uitroepetekens).
- De deelnemers steken hun kaart in de lucht en zoeken iemand op met dezelfde kleur kaart, die hun vraag kan beantwoorden of zij kunnen inspireren met goede voorbeelden (vraagtekens en uitroepetekens worden gematcht).
- Dit wordt herhaald in meerdere rondes, afhankelijk van de beschikbare tijd.
- Elke deelnemer formuleert een concrete actie waar hij/zij mee gaat experimenteren in de praktijk.



≥ 8 personen



≥ 30 minuten



- Ingevulde Motivatie-motor
- Kaarten in 3 kleuren

STAP 5 – HANDELEN

Experimenteer hiermee in je onderwijs.

Try-out				
De deelnemer voert zijn/haar concrete plan uit in een les.				
	Individueel		60 minuten	 n.v.t

Video-opname			
De deelnemer voert zijn/haar concrete plan uit in een les en maakt hiervan een video-opname.			
 Individueel	 60 minuten	 Opnameapparatuur	

Lesobservatie			
De deelnemer voert zijn/haar concrete plan uit in een les en laat een docent of onderwijskundige meekijken.			
 ≥ 2 personen	 60 minuten	 n.v.t	

STAP 6 – EVALUEREN

Evalueer je aangepaste handelen en het effect op motivatie.

Zelfreflectie				
- De deelnemer schrijft een reflectie aan de hand van de volgende vragen: - Wat wilde je bereiken en hoe wilde je dat bereiken? - Is dat gelukt? Hoe weet je dat? - Wat is de verklaring voor je succes/geen succes? - Wat houd je voor een volgende keer vast? - Wat doe je een volgende keer anders? - Wat heb je geleerd over je eigen denken gerelateerd aan het concept motiverend lesgeven? - Optioneel: Wanneer de deelnemer bij stap 5 een video-opname heeft gemaakt, kan deze worden gebruikt voor de zelfreflectie.				
	Individueel		20 minuten	 - Pen en papier of computer - Eventueel gemaakte video-opnames

1-meting				
- De deelnemer vult een nieuwe Motivatie-motor in, zonder naar de eerdere scores te kijken. - De deelnemer vergelijkt het eerder ingevulde exemplaar met deze nieuwe versie. - De deelnemer noteert wat opvalt en bepaalt wat zijn/haar concrete vervolgactie is.				
	Individueel		20 minuten	 - Ingevulde motivatie-motor - Blanco motivatie-motor

Interview				
- De deelnemers interviewen elkaar met behulp van volgende vragen: - Wat wilde je bereiken en hoe wilde je dat bereiken? - Is dat gelukt? Hoe weet je dat? - Wat is de verklaring voor je succes/geen succes? - Wat houd je voor een volgende keer vast? - Wat doe je een volgende keer anders? - Wat heb je geleerd over je eigen denken gerelateerd aan het concept motiverend lesgeven?				
	≥ 2 personen		20 minuten	 n.v.t.

Feedback-ronde

Deze werkvorm is in te zetten indien in *Stap 5 - Handelen* is gekozen voor de werkvorm *Video-opname* of *Lesobservatie*.

Video-opname

- De inbrenger geeft een korte introductie op de les: situatie, aanpak en verwachte impact.
- De video-opname wordt bekeken door een of meerdere andere deelnemers.
- De deelnemers delen hun feedback en feed forward.
 - 'Wat voor mij goed werkt is ..., omdat....'
 - 'Als ... zou ik graag méér zien van ..., omdat ...'
- De inbrenger geeft aan welke feedback het meeste raakt en wat hij/zij ermee doet.

Lesobservatie

- De observant deelt zijn/haar feedback en feed forward.
 - 'Wat voor mij goed werkt is ..., omdat....'
 - 'Als ... zou ik graag méér zien van ..., omdat ...'
- De inbrenger geeft aan welke feedback het meeste raakt en wat hij/zij ermee doet.



≥ 2 personen



20 minuten



Eventueel gemaakte video-opnames

Barometer

- Elke deelnemer ontvangt een strook met een schaalverdeling van 0% tot en met 100% (barometer).
- De deelnemers geven op de barometer aan hoe zij terugkijken op de uitvoering van hun interventie.
- In tweetallen worden de ingevulde barometers uitgewisseld. Elke deelnemer bepaalt zijn/haar concrete vervolgactie.
- In de groep worden enkele barometers toegelicht door de deelnemers.



≥ 2 personen



20 minuten



Stroken met schaalverdeling 0%-100%

BRONNEN

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(6), 595-609.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C.C., Kulik, J.A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Cook, D.A., & Artino, A.R. Jr. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50, 997-1014.
- Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Bert Bakker.
- De Wilde, B. (2018, 22 november). Hoe leg je de lat hoog zonder druk te zetten? Geraadpleegd op 17 oktober 2019, van <https://www.klasse.be/168830/hoe-leg-je-de-lat-hoog-zonder-druk-te-zetten/>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1995). *Why do we what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. Londen: Routledge.
- Hornstra, L., & Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven. Handleiding voor docenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Howard, J.L., Bureau, J.S., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R. M. (2020). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*. Artikel in voorbereiding.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013-2014*. Utrecht: Auteur.
- Iyengar, S.S., & Lepper, M.R. (2002). Choice and its consequences: On the costs and benefits of self-determination. In A. Tesser, D.A. Stapel, & J.V. Wood (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (pp. 71-96). Washington: American Psychological Association.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Furrer, C.J., Skinner, E.A., & Pitzer, J.R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education, Volume 113*(1), 101-123.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychological Review*, 19(4), 429-442.
- Kindermann, T.A. (2011). Commentary: The invisible hand of the teacher. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 304-308.
- Kusurkar, R.A., Croiset, G., & Ten Cate, O.Th.J., (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33(12), 978-982.
- Levesque, Ch., Zuehlke, A.N., Stanek, L.R., & Ryan, R.M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Lui, W.C., Wang, C.K., & Ryan, R.M. (2016). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*. New York: Springer.
- Martens, R., & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs. Theorie en Interventies*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Martens, R.L., & Kirschner, P.A. (2004). Predicting intrinsic motivation. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, 19-23.
- Nelis, H., & Van Sark, Y. (2016) *Motivatatie binnenste buiten*. Utrecht: Kosmos Uitgevers.
- Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Science*, 8(2), 20.
- Newman, P.R., & Newman, B. M. (1976). Early adolescence and its conflict: Group identity versus alienation. *Adolescence*, 11(42), 261-274.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

- OECD (2016). *Reviews of national policies for education. Netherlands 2016. Foundations for the Future*. Paris: OECD Publishing.
- Patall, E.A., Cooper, H., & Robinson, J.C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci, & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 183-203). New York: The University of Rochester Press.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., & Su, Y.L. (2014). Teacher motivation. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 349-362). New York: Oxford University Press.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Ros. A., Castelijns, J., van Loon, A., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.
- Ryan, A.M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schunk D.H., Meece J.L., & Pintrich P.R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Application* (4e druk). Boston: Pearson.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in Higher Education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Schwartz, B. (2000). Self determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55(1), 79-88.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische studiën*, 83(6), 419-431.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, A., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en Organisatie*, 22(4), 316-334.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G.-J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79- 91). Cambridge: Harvard University Press.
- Weinstein, N., Vansteenkiste, M., & Paulmann, S. (2020). Don't you say it that way! Experimental evidence that controlling voices elicit defiance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, 103949

BIJLAGE – Motivatie-motor

Motivatie-motor

Als docent krijg je er regelmatig mee te maken: studenten die moeite hebben om in beweging te komen voor hun studie of minimale inspanning willen leveren, studenten die van alles tegelijk willen en niet kunnen focussen of geen keuzes kunnen maken en studenten die 'consumerend' gedrag laten zien waarbij het in de lessen ontbreekt aan een actieve en betrokken opstelling. Je wilt hen helpen om gemotiveerd te raken voor jouw vak, jouw expertise, jouw passie. Dat blijkt niet altijd gemakkelijk, want intrinsieke motivatie kun je niet afdwingen. De kunst is om studenten zodanig te inspireren en te ondersteunen dat ze uit zichzelf in beweging komen en tot actie overgaan. Hierbij kan de **zelfdeterminatietheorie** helpen.

Zelfdeterminatietheorie - drie basisbehoeften

De zelfdeterminatietheorie is ontwikkeld door Deci & Ryan (1985) en gaat ervan uit dat mensen uit zichzelf gemotiveerd raken, als zij ervaren dat aan drie basisbehoeften wordt voldaan:



Autonomie
Ik voel me vrij!



Competentie
Ik kan het!



Verbondenheid
Ik hoor erbij!

Inmiddels is veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar deze basisbehoeften, met als doel handvatten te creëren om motivatie in het onderwijs te versterken. Deze inzichten zijn gebruikt om de *Motivatie-motor* te ontwikkelen.

De theoretische onderbouwing van de *Motivatie-motor* is te lezen in '*Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*'.

Verdiepingsdocument

Motiverend lesgeven met de *Motivatie-motor* (Avans Hogeschool, 2020).

Concrete tips en checklists

Joosten, A. (2021). *Studenten verleiden tot leren – Het praktijkboek voor docenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: De Docentenacademie.

Referentie

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Aan de slag met de Motivatie-motor

Met de *Motivatie-motor* reflecteer je in hoeverre jij in jouw onderwijs tegemoetkomt aan principes die autonomie, competentie en verbondenheid ondersteunen. Daarnaast inspireert de *Motivatie-motor* tot aanpassingen in je stijl van lesgeven en nodigt uit tot experimenteren in je eigen praktijk. Om effectief met de *Motivatie-motor* aan de slag te gaan, doorloop je een aantal stappen:

Stap 1	Voorbereiden	Maak kennis met de achtergronden van de zelfdeterminatietheorie.
Stap 2	Invullen	Scoor de items op een schaal van 'dit doe ik altijd' tot 'dit doe ik nooit'.
Stap 3	Analyseren	Analyseer op welke manier je invulling geeft aan deze items.
Stap 4	Plannen maken	Beschrijf aan welke basisbehoefte(n) jij meer aandacht gaat besteden. Bedenk welke aanpassing hierbij past.
Stap 5	Handelen	Experimenteer hiermee in je onderwijs.
Stap 6	Evalueren	Evalueer je aangepaste handelen en het effect op motivatie.

In hoofdstuk 5 van '*Motiverend lesgeven met de Motivatie-motor*' worden suggesties geboden hoe je met de kijkwijzer kunt werken en daadwerkelijk kunt experimenteren in je eigen onderwijs.

Autonomie

De behoefte aan autonomie houdt in dat studenten ervaren dat zij eigen keuzes kunnen maken en invloed kunnen uitoefenen. Keuzes worden gemaakt op basis van eigen belangen en waarden, zonder druk van buitenaf.

	Stap 2 Dit doe ik:	Stap 3 Dit doe ik op deze manier:	Stap 4 Dit ga ik op deze manier aanpassen:
Inspraak Ik vraag naar de ideeën en meningen van mijn studenten en creëer mogelijkheden voor hun initiatieven.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		
Keuzemogelijkheden Ik bied mijn studenten keuzemogelijkheden, bijvoorbeeld in onderwerpen, werkvormen, volgorde van taken, aanpak, tempo of deelname.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		
Relevantie Ik ga met mijn studenten in gesprek over het nut en de toegevoegde waarde van leeractiviteiten en leerstof.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		
Autonomie-ondersteunend taalgebruik Ik hanteer autonomie-ondersteunend en informatief taalgebruik: <i>je kunt, ik nodig je uit om en je kunt besluiten om</i> in plaats van gecontroleerd taalgebruik: <i>je moet, ik verwacht en je gaat nu</i> .	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		

Competentie

De behoefte aan competentie houdt in dat studenten zich bekwaam voelen om een taak of activiteit uit te voeren, ervaren dat ze ergens beter in worden en resultaat zien van de investering die zij doen om nieuwe dingen te leren.

	Stap 2 Dit doe ik:	Stap 3 Dit doe ik op deze manier:	Stap 4 Dit ga ik op deze manier aanpassen:
Structuur zonder controle Ik communiceer doelen, verwachtingen en succescriteria en geef duidelijke instructies.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		
Vertrouwen in groei Ik heb vertrouwen in de ontwikkelmogelijkheden (groei in capaciteiten) van mijn studenten en spreek dit naar ze uit.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		
Aansluiten Ik sluit aan bij wat mijn studenten al kennen en kunnen en daag ze uit om een volgende stap te zetten.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		
Ontwikkelgerichte feedback Ik geef ontwikkelgerichte feedback: dit is wat er wordt verwacht, hier sta je nu en deze stappen kun je zetten om het doel te bereiken.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		

Verbondenheid

De behoefte aan verbondenheid houdt in dat studenten erbij willen horen. Ze willen gezien en gehoord worden en waardering ervaren, door positieve relaties met docenten en medestudenten.

	Stap 2 Dit doe ik:	Stap 3 Dit doe ik op deze manier:	Stap 4 Dit ga ik op deze manier aanpassen:
Relatie docent-student Ik investeer in de relatie met mijn studenten: ik zorg dat studenten mij (leren) kennen, door te vertellen over mijn eigen voorkeuren en drijfveren en ik toon interesse in die van hen.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		
Relatie studenten onderling Ik vergroot de verbinding in de groep, door studenten samen te laten werken en onderlinge interactie te stimuleren.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		
Veilige leeromgeving Ik creëer een veilige omgeving, waar ruimte is voor vragen, twijfels, gevoelens en het maken van fouten.	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit		