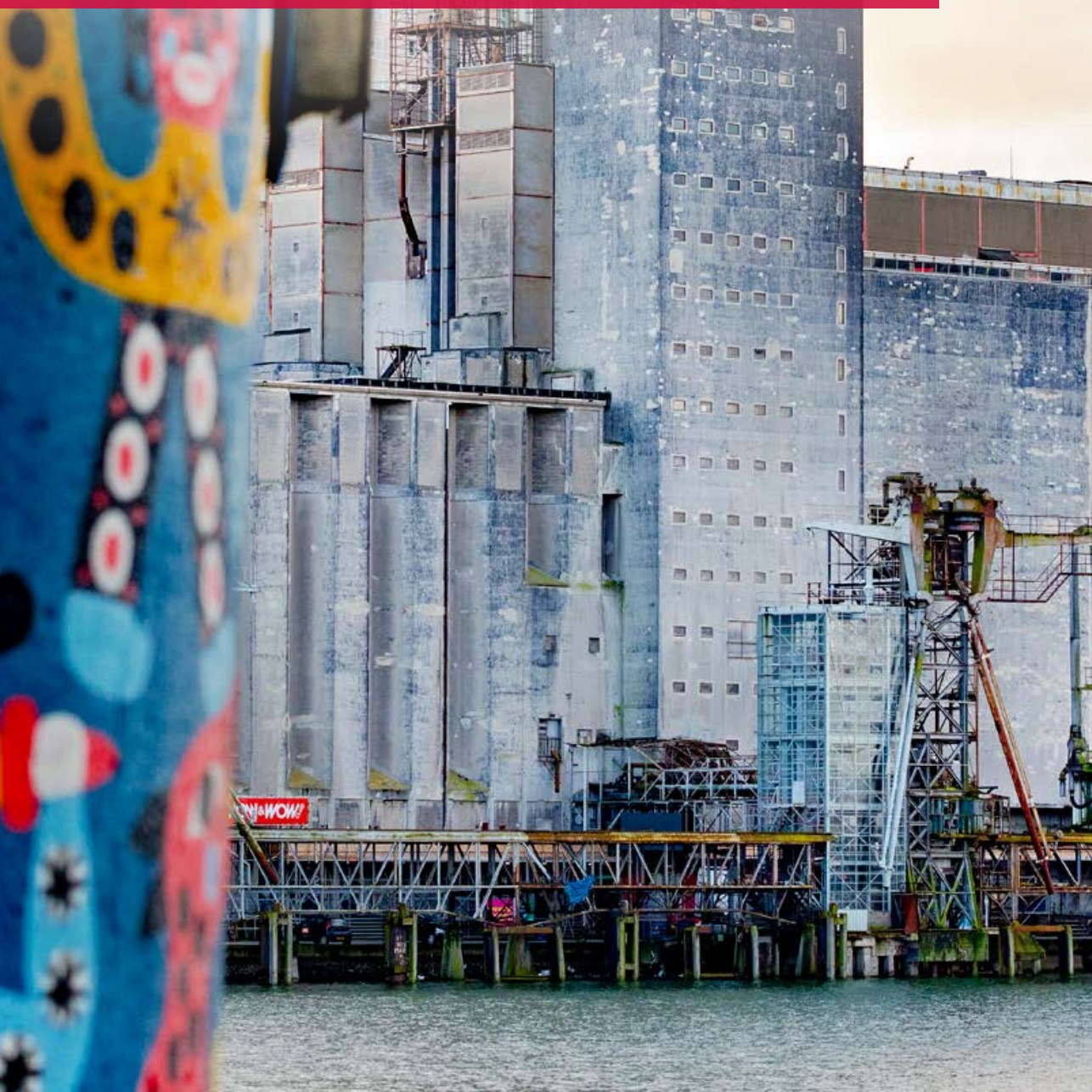


Bouwen aan motiverende leeromgevingen

Petra Poelmans





Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

1e druk, november 2023

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam

© Petra Poelmans

Ontwerp
Jargo Design

Omslagfoto: Iris van den Broek
Foto's binnenwerk: Shutterstock

ISBN: 9789493012479



9 789493 012479 >

De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet Commercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



Bouwen aan motiverende leeromgevingen

Petra Poelmans

Lector Motiverende Leeromgevingen

Kenniscentrum Talentontwikkeling (KcTO) en Instituut voor Lerarenopleidingen (IvL)
Hogeschool Rotterdam

Middelburg, 28 november 2023

Inhoudsopgave

1. Inleiding	7
Motivatietheorieën	7
Motivatatie als de rolrand van een munt	8
Het lectoraat	9
Leeswijzer	10
Tot slot	10
2. Motivatie als motor van leerprocessen	13
Wil ik dit?	14
Motivatatie in verschillende smaken	14
Kern van ZDT: autonomie, verbondenheid en competentie	17
Kan ik het?	19
Gedachtes vooraf	19
Gedachtes achteraf	20
Waarom wil ik dit?	20
Tot slot	22
3. De docent als drijvende kracht	25
De ideale docent	25
De handelende docent: werken vanuit CAR	27
Werken aan competentie	27
Werken aan autonomie	28
Werken aan verbondenheid	32
Motiverende onderwijsstijlen	33
4. De kracht van taal	37
Motiverend taalgebruik: vijf basisregels	37
Motiverend taalgebruik: en nu concreet	39
Feedback	39
Klassenmanagement	40
Wat je zegt, maar ook hoe	41
Samenvattend	41
Hoe nu verder?	42

5. Het creëren van een motiverende leeromgeving	45
Ontwerpen van een motiverende leeromgeving	45
Van desinteresse naar flow	47
Online leeromgevingen	51
Fysieke leeromgeving	54
Concluderend	55
6. Motivatie door samen onderzoekend werken	57
Vier doelen van praktijkonderzoek	57
Even op de rem gaan staan	59
Professionaliseren als motivatiestrategie	60
7. Onderzoeksprogramma	63
Drie basisthema's	63
De kenniskring	64
Wat doet de kenniskring?	64
Hoe gaat de kenniskring dat doen?	65
Hoe communiceert de kenniskring?	65
Projecten van het lectoraat	66
8. Literatuurlijst	75
9. Dankwoord	86
10. Over de lector	88
Eerdere uitgaven	90

Inleiding

Ongeveer een jaar geleden, half oktober 2022, gaf ik een lezing bij Nehalennia, een middelbare school in Middelburg. De titel van de lezing was *De ideale les*. Ik begon deze lezing met enkele citaten van collega-lectoren, docenten en leerlingen uit het voortgezet onderwijs (vo), die op mijn verzoek de zin “Een ideale les is...” hadden aangevuld.

Collega-lectoren hadden uitvoerig beschreven welke elementen er allemaal naar voren komen tijdens een ideale les. Het waren fraaie volzinnen, waarin termen als ‘maatwerk’, ‘kansen voor alle leerlingen’, ‘passende didactische werkvormen’, ‘concreet geformuleerde leerdoelen’, ‘veilig leerklimaat’, ‘interesse’ en ‘echte vragen stellen’ langskwamen. Docenten maakten het allemaal nog concreter en leerlinggerichter, door kenmerken te noemen als ‘betrokkenheid’, ‘inzicht krijgen’, ‘leerlingen zien’, ‘leerlingen zich prettig laten voelen’ en ‘leerlingen energie laten krijgen’. En dan de leerlingen zelf. Eén leerling gaf als antwoord dat de ideale les een uitstapje is, dat aansluit bij wat er in de les geleerd is. Van de andere leerlingen was het antwoord korter: “De ideale les is de les die uitvalt.”

Motivatietheorieën

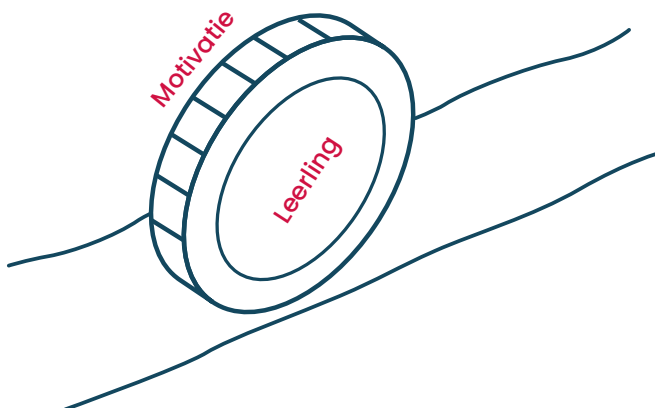
Dat leerlingen de les die uitvalt, ervaren als de ideale les, moet werken als een ‘wake-up call’. Als onderwijsonderzoekers en docenten hebben we goede, mooie, vormende bedoelingen maar sommige leerlingen lijken dat onvoldoende of niet te voelen, te zien en te ervaren. Leerlingen hebben hun eigen beleving. De (te) gemakkelijke reactie hierop zou zijn dat deze leerlingen nu eenmaal niet gemotiveerd zijn. De professionele reactie is dat we ons afvragen waaróm die leerlingen niet gemotiveerd lijken en wat onze rol daarbij is. Wat die rol zou kunnen of misschien wel zou moeten zijn. De leerlingen die ik heb gesproken over wat zij een ideale les vonden, bleken na enig doorvragen goed in staat om aan te geven waarom ze het niet altijd naar hun zin hebben op school, en wat ze verwachten van hun docent. Het gesprek met de leerlingen maakte de complexiteit én de kracht van het thema motivatie en motiverende leeromgevingen duidelijk.

Onderzoekers buigen zich al jaren over vragen als: hoe krijg je leerlingen in beweging; wat maakt dat ze doelen stellen, beginnen en blijven werken aan een taak en die uiteindelijk afronden; wat is de invloed van docenten op het leren en op motivatie van leerlingen? Motivatie is een van de meest onderzochte psychologische constructen in de onderwijspsychologie (Koenka, 2020), waarbij in het onderzoek vooral wordt gekeken naar de redenen waarom de leerlingen zich gedragen zoals ze doen en hoe dit van invloed is op het leerproces en het resultaat daarvan (Schunk et al., 2014).

In de loop van de jaren zijn er verschillende motivatietheorieën ontwikkeld. Elke theorie benadert motivatie en de wijze waarop en de reden waarom leerlingen 'in beweging komen' op een andere manier. Aan de basis van de verschillen tussen deze theorieën ligt een verschil in opvattingen over leren. Die opvattingen zijn globaal in twee groepen in te delen. Een opvatting is die van de behavioristen, die leren opvatten als een soort 'gewoontevorming'. Er is hierbij sprake van een directe relatie tussen het gedrag en de consequenties van dat gedrag. De gevolgen die aan gedrag vastzitten dus de ervaringen die mensen hebben gehad met eerder vertoond gedrag, zorgen er volgens Skinner (1969) en zijn medestanders voor dat bepaald gedrag bij hen wordt versterkt of juist wordt afgezwakt. Een leerling maakt, volgens deze theorie, een taak netjes af, omdat hij weet dat er dan een compliment zal volgen. En hij raffelt de taak niet af, want hij wil een standje vermijden. Een andere opvatting is dat mensen van nature geneigd zijn tot leren en zich ontwikkelen. Deze opvatting ligt aan de basis van de *self-determination theory* of, in het Nederlands, de *zelfdeterminatietheorie* (ZDT) (Deci & Ryan, 2000), waarin motivatie wordt beschouwd als een complexer geheel. Centraal in deze theorie staan competentiegevoel, autonomiebeleving en ervaren verbondenheid met anderen. Ik ga in deze rede uit van de ZDT, die momenteel in het onderwijs het meest gangbaar is. Toch zullen ook andere theorieën niet ongenoemd blijven. Theorie ontwikkelt zich immers verder op basis van eerder gevormde ideeën en theorieën.

Motivatatie als de rolrand van een munt

Naast leerlingen en docenten speelt ook de leeromgeving een rol als het gaat om motivatie. De leeromgeving omvat onder andere het onderwijsontwerp, maar bijvoorbeeld ook de inrichting van een ruimte en de onderlinge werkafspraken. Het onderwijsproces zou kunnen worden opgevat als de synergie tussen deze factoren. Dit proces kan gevisualiseerd worden als een rollende munt: de ene kant van de munt symboliseert het gedrag van de leerlingen, de andere kant het gedrag van de docenten, en samen komen ze vooruit, 'draaien ze', dankzij de gezamenlijke rolrand. Motivatie houdt de leerling én de docent overeind en in beweging, zoals de rolrand dat doet bij



Motivatatie als rolrand

de munt. De munt rolt prima als de rolrand in orde is, zoals onderwijs prima 'draait' als docenten en leerlingen zich zo gedragen dat ze elkaar in evenwicht houden en motiveren.

Het aan het rollen houden van de munt is al lastig als het om één leerling gaat; als het om een klas vol muntjes gaat, is dat vanzelfsprekend veel complexer. Hoe kunnen docenten ervoor zorgen dat het onderwijsproces voor alle leerlingen en voor henzelf goed blijft draaien en dat alle muntjes blijven rollen? Hoe bouwen ze de leeromgeving zo dat ze ieder muntje helpen verder te rollen en dat er niet één voortijdig stil- of omvalt? Hoe houden beide kanten, die van de leerlingen én die van de docenten, elkaar in evenwicht? Dat zijn vragen waar we ons als lectoraat op richten en waar deze rede over gaat.

Het lectoraat

Het instellen van het lectoraat Motiverende Leeromgevingen is een initiatief geweest van vijf Zeeuwse schoolbesturen, te weten Calvin College, Mondia Scholengroep, Christelijke Scholengemeenschap Walcheren (CSW), Samenwerkingsverband Voortgezet Onderwijs Zeeuws-Vlaanderen (VO Zeeuws-Vlaanderen) en Ozeo, samen met Kenniscentrum Talentontwikkeling (KcTO) en Instituut voor Lerarenopleidingen (IvL) van Hogeschool Rotterdam. Het is, naast het inhoudelijke thema, vooral de sterke verbondenheid met de onderwijspraktijk, die mij inspireert en enthousiast maakt.

De opdracht van het lectoraat is tweeledig. Aan de ene kant wil het lectoraat inzichten krijgen in de motivatie van leerlingen en manieren om deze te stimuleren. Aan de andere kant wil het lectoraat een krachtige impuls geven aan de professionele ontwikkeling van (aankomende) docenten.

De kern van het lectoraat wordt gevormd door de kenniskring, die bestaat uit docent-onderzoekers die de betrokken scholen vertegenwoordigen, en mijzelf. Vanuit de kenniskring bouwt het lectoraat aan een leergemeenschap waarbij ook studenten, lerarenopleiders en lectoren betrokken zijn, bijvoorbeeld door een rol in de verschillende onderzoeken die het initieert. In die zin kan het lectoraat gezien worden als een vliegwiel voor het gezamenlijk verzamelen, ontwikkelen én verspreiden van kennis over motivatie en motiverende leeromgevingen, om zo de praktijk in de scholen te verstevigen.

Ik realiseer me dat het werken aan een stimulerende leeromgeving makkelijker gezegd is dan gedaan. Want hoewel de beschrijving daarvan op papier wellicht een open deur lijkt, is de vertaling naar de dagelijkse praktijk vaak ingewikkeld. Immers, wat betekent het concreet dat opdrachten uitdagend moeten zijn? Wat betekent het dat docenten positieve feedback moeten geven? Waar halen ze de inspiratie voor die positieve feedback iedere keer weer vandaan? Wat heb je als docent aan motivatieprofielen?

Werken aan kennisontwikkeling en de opgedane kennis vertalen naar de onderwijspraktijk is de uitdaging waar het lectoraat voor staat en die ik graag aan ga.

Leeswijzer

Motivatie is een complex concept waar veel onderzoekers zich al over gebogen hebben. In hoofdstuk 2 ga ik in op verschillende theorieën die voor onderwijsonderzoek over dit thema in het algemeen en voor het werk in het lectoraat in het bijzonder, van belang zijn. Dit, theoretische, hoofdstuk vormt de basis waarop ik in de daaropvolgende hoofdstukken voortbouw.

Waar ik in hoofdstuk 2 motivatie vooral beschouw vanuit het leerlingperspectief, beschrijf ik in hoofdstuk 3 met name de rol van de docent. Docenten spelen immers een grote rol bij het motiveren van leerlingen en bij het bouwen van krachtige en motiverende leeromgevingen. Een van de manieren waarop docenten de motivatie van leerlingen kunnen stimuleren, is door motiverend taalgebruik te hanteren. In hoofdstuk 4 werk ik uit wat hier mee bedoeld wordt.

Een motiverende leeromgeving ontstaat niet vanzelf, die moet ontworpen worden. Hoofdstuk 5 geeft daar handvaten voor. Binnen het lectoraat voeren we praktijkonderzoek uit. Als kenniskring zijn we samen onderzoekend aan het werken. Wat dat behelst, beschrijf ik in hoofdstuk 6. Al deze hoofdstukken werken toe naar het onderzoeksprogramma dat ik in hoofdstuk 7 presenteer.

Tot slot

Voor de helderheid van de tekst en daardoor het leesgemak, gebruik ik de termen leerlingen en docenten. Hier kan echter ook steeds studenten respectievelijk leerkrachten en opleiders gelezen worden. Net zoals waar 'hij' staat als verwijzing naar de leerling of de docent, ook 'zij' of 'die' gelezen kan worden.



Motivatie als motor van leerprocessen

*Zé zijn niet meer gemotiveerd tegenwoordig. Het wordt alleen maar erger!
Het interesseert ze niet en ze zijn niet vooruit te branden.
Ze denken dat ze het niet kunnen en ja, dan lukt het natuurlijk ook niet.
Ze zijn niet bereid om goed te studeren, om echt hun best te doen.*

Bovenstaande uitspraken ving ik op in docentenkamers. Ze geven een gevoel weer dat bij veel docenten leeft. Het gevoel dat leerlingen niet willen leren en op school alleen maar hun tijd uitzitten. Dat motivatie iets is wat leerlingen hebben of niet, en dat gemotiveerd zijn iets is wat leerlingen zijn of niet. Ik vind uitspraken als deze fascinerend. Wie zijn 'ze', zijn dat alle leerlingen of zijn het sommige leerlingen? Wat interesseert ze niet? Maar vooral: wat is motivatie eigenlijk en wie kan wat doen om leerlingen wél in beweging te krijgen?

Motivatie is een complex concept: er valt heel veel onder te scharen én het wordt vaak beschouwd als een smal iets, als iets wat er is of niet is: een leerling is wel of niet gemotiveerd. Dat laatste is een te simplistische gedachte. Een eerste nuancering is dat een leerling voor een bepaald vak of zelfs een bepaalde taak gemotiveerd kan zijn. Bovendien is motivatie geen eigenschap die een leerling heeft, het is eerder een staat van zijn op een bepaald moment voor een bepaalde opdracht.

Er bestaan veel definities van het concept motivatie (zie bijvoorbeeld Hattie et al., 2020). Wat deze definities gemeen hebben, is dat ze weergeven dat het gaat om de energie en om de drijfveren, die leiden tot actie (Jansen et al., 2022). Het gaat om de beweging die zorgt dat mensen aan de slag gaan, aan de slag blijven en uiteindelijk de taak uitvoeren en afronden (Pintrich & Schunk, 2002).

Motivatie bij leerlingen is een optelsom van allerlei ervaringen en overtuigingen die de leerlingen hebben. Het wordt gevoed door bijvoorbeeld de interesse en het doel van een leerling, het moment van de dag, wat de leerling van de docent vindt, of hij net een fijne pauze heeft gehad of dat er een discussie gaande was, of de stoel waar hij op zit lekker zit, of hij een beetje verliefd is.... Kortom, er zijn allerlei omstandigheden en redenen die invloed hebben op hoe de leerling erbij zit en hoe het leerproces verloopt. De wetenschap probeert dit alles te vertalen naar theorieën en modellen. Een theorie die wijdverbreid is binnen het onderwijs, en die ook voor het lectoraat richtinggevend is, is de zelfdeterminatietheorie (ZDT). De ZDT gaat ervan uit dat niet alleen de mate van de

motivatie maar ook de kwaliteit van de motivatie een rol speelt. Centraal staat de vraag wat, of wie, de leerling in beweging brengt.

Het aansprekende van de ZDT, naast het gegeven dat deze evolueert op basis van onderzoek, is dat er niet alleen theoretische ontwikkelingen zijn maar dat er ook sprake is van praktische waarde. Er kunnen handvaten gekoppeld worden aan de theorie, waar docenten daadwerkelijk wat mee kunnen in hun onderwijspraktijk.

Dit hoofdstuk gaat in op wat motivatie is en in het bijzonder wat motivatie volgens de ZDT is. De handvaten die hieruit voortvloeien voor de docenten vormen het onderwerp van hoofdstuk 3.

Wil ik dit?

Motivatatie in verschillende smaken

*Ik moet mijn kamer opruimen, anders mag ik morgen niet naar het feest!
Het maakt me niet uit dat ik niet goed kan schaatsen, ik vind het gewoon
superleuk om te doen!*

*Ik vind natuurkunde niet zo leuk maar ik vind de docent wel erg aardig, daarom
ga ik toch altijd aan de slag.*

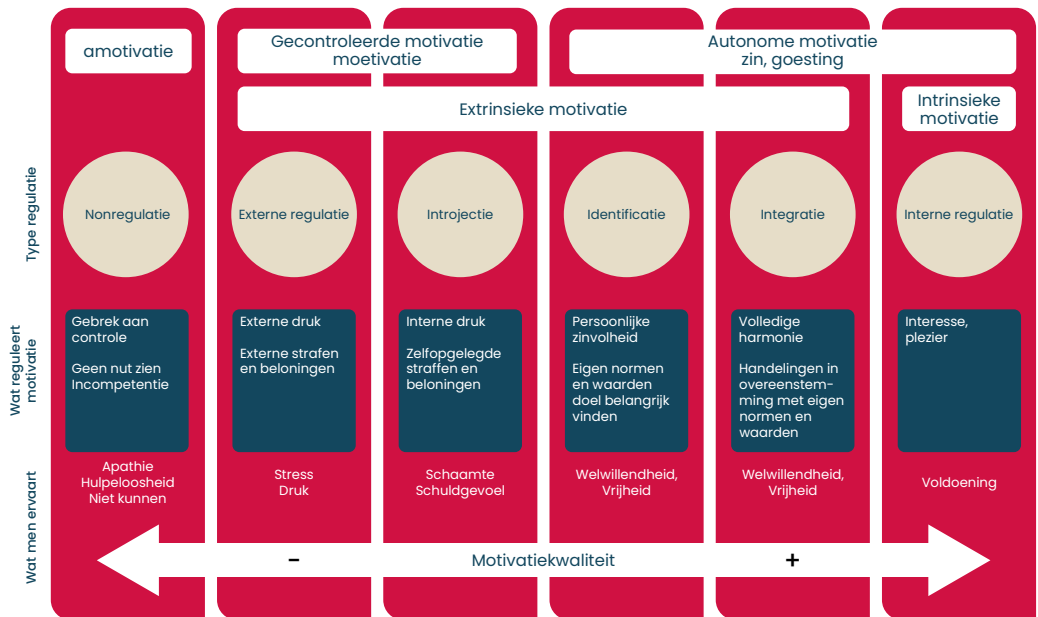
Bovenstaande uitspraken maken duidelijk dat leerlingen verschillende redenen kunnen hebben om aan de slag te gaan. Binnen de ZDT kunnen die redenen gelinkt worden aan intrinsieke of aan extrinsieke motivatie, oftewel aan iets doen omdat je het zelf wil doen of iets doen omdat het (van anderen) moet. Hierbij gaan de grondleggers van de theorie, Edward Deci en Richard Ryan (o.a. 1985, 2000, 2002), uit van de natuurlijke, aangeboren behoefte van mensen om te leren en zich te ontwikkelen.

Deci en Ryan laten in het motivatiecontinuüm¹ dat de ZDT visualiseert, verschillende types motivatie en regulatie zien. Er zijn zes soorten regulatie, althans vijf soorten motivereregulatie en daarnaast een staat van amotivatie oftewel demotivatie (non-regulatie). Deze soorten motivereregulatie staan niet voor ontwikkelingsstadia, maar drukken eerder een toename van eigenaarschap over het (leer)proces uit. Figuur 1 laat de verschillende soorten motivatie zien, de types regulatie en hetgeen de motivatie reguleert.

In het geval van amotivatie zijn leerlingen totaal niet gemotiveerd. Zij ervaren emoties als hulpeloosheid en vragen zich af waarom zij een taak zouden uitvoeren, voor hun gevoel zal het toch geen verschil uitmaken. Gedachtes als deze zijn niet bevorderlijk voor het leerproces, en zowel voor de leerlingen als voor de docenten is het een zware

¹ De ZDT is (gaandeweg) gebaseerd op zes theorieën: de cognitive evaluation theory, organismic integration theory, causality orientations theory, basic psychological needs theory, goal contents theory en relationships motivation theory (Ryan & Deci, 2000a).

dobber om hiermee om te gaan. Vaak zal de omgeving proberen om amotivatatie om te buigen naar motivatie door bijvoorbeeld een straf dan wel een beloning in het vooruitzicht te stellen. Dit kán een positief effect hebben en leiden tot extern geregu- leerde motivatie, maar dit effect zal slechts van korte duur zijn (Deci, 1971): wanneer de externe prikkel (beloning of straf) wegvalt, zal ook de motivatie afnemen. Leerlingen die taken uitvoeren omwille van een fysieke beloning of een compliment, of om een straf te vermijden, ervaren externe druk. Ze doen de taken omdat dat nu eenmaal is wat er van hen verwacht wordt en niet omdat ze het zelf willen.



Figuur 1: Overzicht types motivatie en regulatie volgens ZDT (naar Vansteenkiste & Soenens, 2021).

De druk die leerlingen voelen, kan ook uit henzelf komen. In dat geval spreken we van introjectieve motivatie. Leerlingen halen de motivatie uit een zelfopgelegde straf of juist uit een zelf aangedragen beloning: als ik deze taak af heb, dan mag ik even naar buiten. Of: als ik niet nog een halfuur studeer, dan mag ik vanavond niet gamen. Leerlingen die een taak uitvoeren vanuit geïntrojecteerde motivatie, doen dat omdat ze zich anders schuldig voelen of zich schamen. Ze leren bijvoorbeeld omdat ze niet ‘voor schut’ willen staan als ze klassikaal overhoord worden. Er is ook sprake van geïntrojecteerde motivatie wanneer leerlingen iets doen om trots te kunnen zijn op zichzelf, bijvoorbeeld omdat ze het hoogste cijfer van de klas willen halen. Ook hier is dus sprake van motivatie die in feite extern gericht is, die gecontroleerd wordt door anderen (gecontroleerde motivatie).

Wanneer leerlingen een taak uitvoeren omdat ze daar zelf voor kiezen, komen we aan de kant van wat Deci en Ryan autonome motivatie noemen. De leerlingen willen zelf aan de slag. Leerlingen kunnen taken die ze moeten uitvoeren, persoonlijk waardevol vinden. Ze spannen zich dan niet in omdat het moet, maar omdat ze het willen. Ze doen bijvoorbeeld hun best bij biologie omdat ze de lerarenopleiding biologie willen gaan volgen of ze maken hun huiswerk omdat ze zich op die manier de stof eigen maken en zich voorbereiden op het examen. Naarmate de normen en waarde meer van de leerlingen zelf worden, naarmate deze meer als eigen gevoeld worden, neemt de identificatie en daarna de integratie toe. Het verschil tussen geïdentificeerde en geïntegreerde motivatie is de verhouding tussen denken en doen, tussen gedachtes en gedrag. Waar er bij geïdentificeerde motivatie nog een verschil is tussen gedachtes en gedrag –‘ik weet dat elke dag chocolade eten niet goed is voor mezelf en hoewel ik echt goed voor mezelf wil zorgen, laat ik de chocolade niet liggen’– is er bij geïntegreerde motivatie wel sprake van coherentie tussen gedachtes en gedrag. Wat mensen doen, past dan helemaal bij wat ze denken: ze laten de chocolade liggen. We spreken nog steeds van extrinsieke motivatie (hoewel wel autonoom): de leerlingen voeren de taak immers nog niet uit omdat ze de taak zelf interessant en leuk vinden of omdat het zelf echt willen. Wanneer dat wel het geval is, wanneer leerlingen een taak uitvoeren omdat ze de taak an sich interessant vinden, als ze echt zelf de actie willen uitvoeren spreken we van intrinsieke motivatie.

Meer motivatie leidt niet per se tot betere prestaties, kwalitatief betere (autonome) motivatie wel (Vansteenkiste et al., 2009). Intrinsiek gemotiveerde leerlingen leren sneller met minder inspanning, ze houden het leren langer vol en wat ze geleerd hebben, bekijft beter. Intrinsieke motivatie leidt tot leren van hoge kwaliteit, tot zogenaamd *deep learning* (Vansteenkiste et al., 2008), waar amotivatie het leren blokkeert. Ook geïdentificeerde motivatie heeft, net als intrinsieke motivatie, een positieve invloed op de prestatie, terwijl gecontroleerde motivatie een negatieve of neutrale relatie met de prestatie laat zien (2014, Howard et al., 2021, Taylor et al., 2014). Kwaliteit van de motivatie doet er dus toe. Maar het is geen garantie voor succes. Leerlingen kunnen erg gemotiveerd zijn en een taak erg inspirerend en leuk vinden en deze toch niet goed uitvoeren.

De tweedeling in extrinsieke versus intrinsieke motivatie staat ter discussie. Het impliceert een harde grens tussen willen en moeten. Extrinsieke motivatie is echter niet per definitie gedwongen of niet-autonoom, zoals figuur 1 al laat zien. Mensen kunnen immers vrijwillig taken uitvoeren die ze niet echt interessant vinden, maar waarmee ze een bepaald doel willen bereiken. Met andere woorden: het is waarschijnlijk dat er bij het uitvoeren van taken steeds sprake is van een mening of gevoel én van validering van de consequenties (De Brabander & Martens, 2014). In plaats van over extrinsieke en intrinsieke motivatie wordt tegenwoordig, ook door Deci en Ryan, liever gesproken over gecontroleerde en autonome motivatie (Vansteenkiste et al., 2006). Terwijl autonome

motivatie wordt gekenmerkt door toenemende psychologische vrijheid, wordt gecontroleerde motivatie (ook wel 'moetivatie' genoemd) gekenmerkt door spanning en verplichting. De ontwikkeling van extrinsiek/intrinsiek naar gecontroleerd/autonoom maakt dat we bij het beschrijven van motivatie los (moeten) komen van de vraag of iemand de taak zelf interessant en leuk vindt of dat er externe druk wordt ervaren. Het gaat er meer om of iemand het gevoel heeft de taak vanuit vrijheid of vanuit druk uit te voeren. De vraag is dan, zoals Vansteenkiste en Soenens (2021, p. 181) het verwoorden: 'Heeft iemand het gevoel dat hij/zij de activiteit wil dan wel moet uitvoeren?'

Kern van ZDT: autonomie, verbondenheid en competentie

Zoals gezegd gaat de ZDT uit van een optimistisch mensbeeld: de mens is steeds geneigd te leren en zich te ontwikkelen. De grondslag voor die aangeboren neiging vormen drie basisbehoeften, of 'vitamines voor groei' zoals Vansteenkiste en Soenens (2021) deze noemen: *competence*, *autonomy* en *relatedness* oftewel competentie, autonomie en verbondenheid. Deze drie elementen, verenigd in het CAR-model², zijn de knoppen waaraan gedraaid kan worden om de kwaliteit van motivatie te stimuleren. Met *competentie* wordt bedoeld dat leerlingen zich competent, in staat, voelen om de taak te volbrengen. Wat zij moeten leren, past naar hun idee goed bij het niveau waarop zij zitten: de taak is niet te moeilijk maar ook niet te makkelijk. Dit betekent overigens niet dat de leerlingen de taak zelfstandig uit moeten kunnen voeren. Ook als leerlingen geloven dat ze de taak met hulp van anderen kunnen uitvoeren, heeft het gevoel van competentie een positief effect op hun motivatie. *Autonomie* behelst dat de leerlingen het gevoel hebben dat ze zelf keuzes kunnen maken, (ook) zelf richting kunnen geven aan het leerproces en aan zet zijn. Of zoals Pink (2010, p. 111) het uitdrukt: 'We worden geboren als spelers, niet als pionnen.' Het gaat hier om het ervaren van psychologische vrijheid, en niet zozeer om onafhankelijkheid. Leerlingen kunnen het spel spelen als de regels en het spelbord duidelijk zijn. Met andere woorden als de docent heeft duidelijk gemaakt binnen welk kader de taak uitgevoerd kan of moet worden. *Verbondenheid* tot slot, geeft aan dat leerlingen zich verbonden voelen met anderen, met de docent, de medeleerlingen, de ouders enzovoort. Het gaat om sociale verbondenheid waarbij de leerlingen zich gezien en gehoord voelen.

Wanneer aan deze drie aspecten voldaan wordt, komt een leerling optimaal in beweging, of is daar althans toe bereid. De leerling zit lekker in z'n vel, er is betrokkenheid en er volgen positieve prestaties. Wanneer niet aan de drie basisbehoeften wordt tegemoetgekomen, kan de groei van de leerlingen verstoord worden (Martens, 2022). Er zal dan minder motivatie zijn, minder geleerd worden, en weinig betrokkenheid zijn (Conesa et al., 2022; Vansteenkiste et al. 2020). Werken vanuit CAR is dus zeker zinnig. Hoe dat kan, wordt in de volgende hoofdstukken besproken.

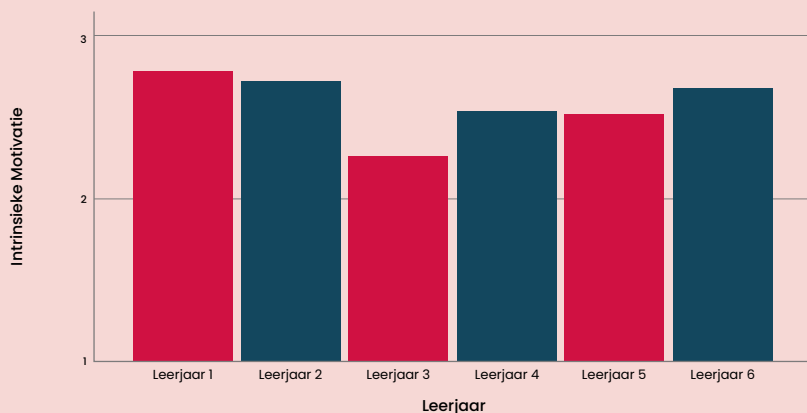
2 Het CAR-model wordt in Nederlandstalige literatuur ook wel het ABC-model genoemd. ABC staat voor Autonomie, verBondenheid en Competentie.

Motivatíe-U

Vanuit het lectoraat Motiverende Leeromgevingen is in het schooljaar 2022-2023 een onderzoek uitgevoerd naar de motivatie van leerlingen in het Zeeuwse voortgezet onderwijs. Het onderzoek heeft plaatsgevonden onder 4215 leerlingen, verspreid over verschillende scholen. Het onderzoek heeft een schat aan data opgeleverd. In deze rede zullen enkele resultaten weergegeven worden. Een eerste resultaat is de motivatie-U.

Kinderen zijn in Nederland vanaf 5 jaar totdat het kind een startkwalificatie heeft behaald of 18 jaar wordt, verplicht te leren. Leerlingen brengen dus veel uren door in een omgeving die gericht is op leren, bijvoorbeeld een school. Het zou mooi zijn als leerlingen dat vol overgave en plezier doen. Helaas is dat vaak niet zo. Althans, onderzoek (zie bijvoorbeeld Lepper et al., 2005; Jaakkola et al., 2015; Miyamoto et al., 2020) liet zien dat leerlingen vaak vol enthousiasme beginnen maar dat hun intrinsieke motivatie in de loop van de schooljaren afneemt.

De Zeeuwse data laten echter een ander patroon zien! De leerlingen uit de brugklas blijken het meest gemotiveerd, waarna de motivatie daalt naar een dieptepunt in leerjaar 3. Daarna, in de leerjaren 4, 5 en 6 neemt de intrinsieke motivatie weer toe.



Dit levert een U-vorm op in de grafiek (vandaar de 'motivatie-U'), figuur 2.

Figuur 2. Intrinsieke motivatie gedurende de middelbareschooltijd

Het is interessant om na te denken over verklaringen voor de verschillen tussen de Zeeuwse data en de gegevens uit de onderzoeken in de genoemde literatuur. In een aantal van die onderzoeken werd er naar de motivatie voor specifieke vakken gekeken (Gottfried et al., 2001; Jaakkola et al., 2015; Lepper et al., 2005), terwijl in ons onderzoek gevraagd is naar de gehele beleving op school, dus over de

verschillende vakken heen. In andere onderzoeken werden leerlingen gedurende een aantal jaren gevolgd (Gottfried et al., 2001), terwijl ons onderzoek op één moment heeft plaatsgevonden. Dat deze verschillen een deel van het afwijkende patroon verklaren, valt niet uit te sluiten, maar het is onwaarschijnlijk dat dit de hele verklaring is.

Tijdens een gesprek met Richard Ryan, op de studiedag 'Samen de veerkracht van jongeren versterken' op 7 juli jongstleden, besprak ik het resultaat van ons onderzoek. Ik legde de gedachtegang op tafel dat na jaar 3 leerlingen een keuze kunnen maken voor een profiel (althans havo en vwo leerlingen, voor vmbo-leerlingen ligt het keuzemoment eerder) en daardoor wellicht meer gemotiveerd zijn. Ryan erkende deze gedachte en vertelde dat hij dat onder andere in Canadees onderzoek ook heeft gezien. Ook in het Canadese onderwijssysteem kiezen de leerlingen wat ze willen leren in de hogere jaren. Het stimuleren van autonomie lijkt hier een krachtige motor voor intrinsieke motivatie.

Kan ik het?

Leerlingen kunnen allerlei motieven hebben om te willen leren en aan de slag te gaan. Naast het antwoord op de vraag 'Wil ik dit?' – de vraag waar de ZDT met name op ingaat – spelen ook de vragen 'Kan ik dit?' en 'Waarom wil ik dit?' een rol bij motivatie (Pintrich, 2003). Deze vragen raken aan de ZDT maar ook aan theorieën die motivatie vanuit een andere hoek benaderen. Omdat deze theorieën bijdragen aan een goed beeld van wat motivatie is, ga ik hier kort op in.

Gedachtes vooraf

*Woordjes leren? Heb je wel gezien hoeveel dat er zijn? Daar begin ik niet aan!
Dat kan ik niet, ik ben echt niet goed in Frans.
Ik ga die toets vast goed maken. Ik heb er hard voor geleerd en tja, ik ben nu eenmaal een talenmens.*

Leerlingen hebben voortdurend allerlei gedachtes over en verwachtingen van hun leerproces en prestaties. Gedachtes over wat ze wel of niet kunnen, en of ze daar zelf invloed op hebben of niet. Gedachtes hebben kracht: als leerlingen geloven dat ze door hun gedrag uitkomsten kunnen veranderen, dat ze door het leren van Franse woordjes een goede score voor hun 'test de vocabulaire' kunnen halen, heeft dat een positieve invloed op hun prestaties. Met andere woorden: het helpt om te denken dat ergens voor leren betere resultaten oplevert.

Ook de gedachte dat je een taak kunt uitvoeren – of dat nu daadwerkelijk ook zo is of niet – is helpend. Bandura (1982, 1986) noemt dat de kracht van *self-efficacy*, in het

Nederlands: zelfeffectiviteit of persoonlijke doelmatigheidsbeleving. Zelfeffectiviteit gaat over het gegeven dat wat leerlingen denken, geloven of voelen hun handelen en gedrag zal beïnvloeden, meer zelfs dan daadwerkelijke kennis en vaardigheden (Bandura, 1997). Het gaat hierbij om gedachtes bij specifieke taken, specifieke vakken of domeinen en niet om een algehele staat van zijn. Zelfeffectiviteit is in die zin iets anders dan zelfvertrouwen.

Het belang van zelfeffectiviteit bij leerlingen en de positieve invloed daarvan op hun motivatie maakt het relevant daaraan te werken. Hun zelfeffectiviteit groeit als zij bijvoorbeeld succeservaringen hebben of gepaste complimenten krijgen. Maar ook als zij rolmodellen hebben die ze kunnen volgen; dat kunnen medeleerlingen of andere sociale rolmodellen, zoals docenten, zijn. Wanneer leerlingen zich verbonden voelen met deze rolmodellen, kunnen zij de successen van die modellen op zichzelf betrekken: wat die kunnen, kan ik ook!

Gedachtes achteraf

Mijn vriendin zou me helpen met Engels maar ze had ineens geen tijd meer, daardoor heb ik nu de toets slecht gemaakt.

Ik had eigenlijk vooral het laatste hoofdstuk goed geleerd en daar kwamen zo een beetje alle vragen uit. Ik heb echt geluk gehad!

Ik heb echt heel hard voor dit proefwerk geleerd en ben zo blij met mijn cijfer!

Leerlingen schuiven de resultaten die ze hebben behaald vaak af op externe factoren of attributies, vooral als deze onverwacht of negatief zijn (Graham, 2020). Er kan sprake zijn van interne of van externe attributie. Bij externe attributie zoeken ze de oorzaak buiten zichzelf of buiten hun eigen invloedssfeer (positief: ik heb geluk gehad met de vragen die werden gesteld; negatief: de vriendin die me zou helpen met Engels, heeft het laten afweten). Bij interne attributie zien ze de oorzaak bij zichzelf (positief: ik heb hard geleerd; negatief: ik heb hier geen aanleg voor). Interne attributie heeft een positievere invloed op motivatie dan externe attributie (Ros et al., 2021). Weten welke attributies de leerling heeft, op wie en op wat ze zich daarbij richten, kan helpend zijn voor docenten en mentoren. Zij kunnen de leerlingen dan gericht ondersteunen en feedback geven die ze verder helpt en hun motivatie stimuleert.

Waarom wil ik dit?

Ik vind een goed cijfer halen voor wiskunde en economie belangrijk. Ik moet laten zien dat ik het kan, want ik wil toegelaten worden tot de studie Econometrie & Economie. Een mooie cijferlijst zal daarbij helpen.

De kans dat de leerling die het bovenstaande denkt, wiskunde en economie sowieso interessant vindt en zich erin wil verdiepen, is groot. Het vooruitzicht van een vervolg-

studie kan zijn motivatie voor en zijn houding ten opzichte van deze vakken nog versterken. Kernbegrippen zijn hier interesse, houding en doelen. Als leerlingen wordt gevraagd waarom ze iets met enthousiasme doen, zijn deze kernbegrippen vaak in de antwoorden te herkennen: omdat ze het leuk vinden, omdat ze het belangrijk vinden of omdat ze er beter in willen worden.

De waarde die leerlingen aan de taak hechten, kan intrinsiek zijn (ik vind de opdracht leuk), sociaal (door het uitvoeren van de taak voel ik me verbonden met anderen) of functioneel (het uitvoeren van deze taak helpt me een volgende keer). Om welke waarde het ook gaat, het geeft aan dat de leerlingen de taak belangrijk vinden. Dat zal leiden tot meer cognitieve betrokkenheid, meer zelfregulatie en uiteindelijk tot een betere prestatie (Jang, 2008; Wigfield & Cambria, 2010). Het omgekeerde is ook waar, leerlingen die geen of nauwelijks waarde hechten aan een taak, besteden er minder tijd en energie aan, hebben er minder interesse in en presteren slechter (Legault et al., 2006).

Het lijkt logisch dat een leerling bereid is om tijd en energie te investeren in wat hij interessant vindt. Het uitvoeren van een taak kost echter ook wat, namelijk tijd en energie. Een leerling kan in feite steeds de overweging maken of de inspanning die gevraagd wordt, nog in balans is met het verwachte resultaat en of de gewenste actie de gevraagde inspanning waard is (Urhahne & Wijnia, 2023). Hij kan met andere woorden steeds kiezen om niet te beginnen aan een taak of om te stoppen met de taak omdat die te veel tijd of te veel energie kost. Wanneer en zolang de leerling geïnteresseerd is in wat hij doet, zal hij de nodige inspanning willen blijven leveren. Met andere woorden: interesse is essentieel. Het mooie is dat interesse geprikkeld kan worden, door de docent, maar ook door andere personen en door input vanuit bijvoorbeeld een film, een boek of een podcast. De situationele interesse die op dat moment ontstaat, is echter niet per definitie duurzaam. Om deze vorm van interesse te laten ontwikkelen tot een persoonlijke, langetermijn-interesse bij de leerling – dat is de interesse waar we in het onderwijs naar streven – moet deze gesteund en gevoed worden, bijvoorbeeld via de inhoud en het ontwerp van het onderwijs (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2019). Het aansluiten bij de interesse van de leerlingen is, gezien de relatie tussen interesse en resultaat, een van de sleutels voor een succesvol leerproces.

Naast houding en interesse spelen, zoals gezegd, ook de door de leerling gestelde doelen een rol in het motivatieverhaal. Leerlingen kunnen gefocust zijn op beter willen worden in de taak op zich; dan is er sprake van *mastery goals* of leerdoelen. Maar ze kunnen ook beter willen worden in de taak om vooral niet minder goed te zijn dan anderen. In dat geval spreken we van *performance goals* of prestatiedoelen (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). De doelen van waaruit leerlingen werken hebben invloed op de kwaliteit van het leren. Leerlingen die leergeoriënteerd gedrag vertonen, willen zich ontwikkelen en zien leren als iets aangenaams. Fouten maken

hoort daar volgens hen bij. Ze willen graag ruimte voelen in hun leerproces en ervaren niet graag 'moeten' (Vanhoof et al., 2021). Leerlingen die werken vanuit een prestatie-oriëntatie, willen vooral laten zien dat ze iets kunnen en daardoor hun status verhogen. Fouten maken is voor deze leerlingen best wel een dingetje; ze willen immers niet laten zien dat ze iets *niet* zo goed kunnen. Ze pakken dan ook niet graag complexe, moeilijke vraagstukken op, maar gaan liever voor vraagstukken die moeilijk genoeg zijn om te bewijzen dat ze competent zijn, maar niet zó moeilijk dat ze het risico lopen te falen. Leerlingen die vooral leren om te laten zien dat ze slim zijn en dat ze niet onderdoen voor de anderen, kunnen hier heel wat energie aan verspillen. Ze zijn vaak meer bezig met de vraag hoe de anderen het doen dan met het leren zelf.

Naast interesse, houding en doelen spelen ook emotionele zaken een rol als het gaat om motivatie. Hier gaat het in feite om de vraag: 'Hoe voel ik me door deze taak?' Dat er een link is tussen cognitieve vaardigheid en emotie is duidelijk. Positieve ervaringen bij het uitvoeren van de taak zullen samengaan met positieve emoties, terwijl het omgekeerde ook het geval is. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen die, onder invloed van faalangst, blokkeren tijdens het maken van een proefwerk en daardoor een laag cijfer halen. Dat lage cijfer bevestigt het idee dat zij het niet kunnen, waardoor de (interne) druk om het goed te doen, groter wordt. Dit gevoel kan losstaan van de daadwerkelijke capaciteiten van de leerlingen. Ook hier geldt weer dat de beleving van de leerlingen dynamisch is en kan variëren per vak(onderdeel) (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schunk, 2002).

Tot slot

Bovenstaande laat zien dat wat leerlingen denken, wat ze willen en wat ze verwachten, hun gedrag en motivatie beïnvloedt. Gaan leerlingen ervan uit dat talenten en capaciteiten vastliggen en nauwelijks veranderbaar zijn – werken ze met andere woorden vanuit een statische mindset (*fixed mindset*) – dan zullen ze sneller opgeven als iets moeilijk is en vermijden ze uitdagingen. Menen leerlingen daarentegen dat capaciteiten veranderbaar en ontwikkelbaar zijn – met andere woorden: als ze een groei-mindset (*growth mindset*) hebben – dan zijn ze minder bang om te falen en gaan ze eerder uitdagingen aan, wat een positief effect heeft op hun prestaties (Dweck, 2011). Een uitspraak van Henry Ford vat dit mooi samen: 'Whether you think you can, or you think you can't – you're right.'

In dit hoofdstuk zijn verschillende theorieën en concepten de revue gepasseerd, figuur 3 geeft ze in samenhang weer.

Psychologische basisbehoeften	Motivatie	Aspecten van motivatie	
Competentie Autonomie Verbondenheid	Gecontroleerd Autonoom	Waarde	Waarde Nut Kosten
		Interesse	Persoonlijk situationeel
		Doelen	Beheersing prestatie
		Vertrouwen	Geloof in eigen kunnen verwachtingen zelfbeeld

Figuur 3: Belangrijke termen uit motivatieonderzoek

Elke theorie benadert motivatie op een andere manier. Sommige theorieën leggen de nadruk op de sociale setting (sociaal-culturele theorieën), andere op het individu (cognitieve theorieën). Soms passen theorieën goed bij elkaar en zijn er concepten herkenbaar, en soms is het lastiger om de theorieën, de concepten 'op elkaar' te leggen. Ze zijn dan ook niet inwisselbaar, maar dragen allemaal bij aan het krijgen van een completer beeld van wat motivatie nu eigenlijk is en hoe het proces van gemotiveerd raken en blijven, beïnvloed kan worden. Want dat dat kan, staat als een paal boven water. Hoe docenten dat concreet kunnen doen, is het onderwerp van hoofdstuk 3.



De docent als drijvende kracht

Meneer van Trier daagde ons uit om tijdens onze reiltocht te zoeken naar een afbeelding van Sint Odulphus, daar is onze school naar vernoemd. We hebben het glasraam waar hij op staat, gevonden! We hebben er een foto van gemaakt en met een verhaaltje naar hem gemaïld. Hij heeft ons ook al teruggemaïld! Hij schreef: 'In Italië zeggen ze "Mille grazie, giovane donna." Zoek dat maar eens op!' Hebben we meteen gedaan!

Leerlingen willen uitgedaagd worden op een manier die het gevoel geeft dat ze die uitdaging aankunnen. Ze willen gezien worden en een band met de docent opbouwen. De leerlingen van meneer van Trier voerden de opdracht uit die hij voor hen had bedacht. Ze kwamen in beweging, doordat ze zich gezien voelden door een docent, die een uitdagende opdracht gaf. Hierin zijn de elementen autonomie, verbondenheid en competentie te herkennen. Het zijn de elementen van het CAR- of ABC-model waarover ik in hoofdstuk 2 al sprak en waar docenten mee aan de slag kunnen als ze de motivatie van hun leerlingen willen stimuleren. Het werken vanuit de drie elementen van CAR en de daarmee samenhangende onderwijsstijlen, staat centraal in dit hoofdstuk.

De ideale docent

De ideale docent is, volgens leerlingen, een docent die ze helpt in hun groeiproces, die begripvol is en ze echt ziet. Het is een docent die leerlingen inspireert en ze betekenisvolle ervaringen laat opdoen. Het is iemand die vriendelijk is, humoristisch, motiverend, didactisch vaardig (bijvoorbeeld goed kan uitleggen), die streng maar rechtvaardig is en heel veel kennis heeft van het vak (Alkan, 2013; Bakx et al., 2015; Beishuizen et al., 2001; Plavšić & Diković, 2016; Raufelder et al., 2016; Sztejnberg et al., 2004; Uittoo et al., 2018; Reeve et al., 2022). Dit beeld, waarin de drie elementen van CAR te herkennen zijn, past mooi bij de drijfveren van docenten. Docenten kiezen namelijk voor het onderwijs, zo blijkt uit onderzoek, omwille van het werken met kinderen of adolescenten, de liefde voor het vak, het willen overdragen van vakkennis en een ander willen zien groeien (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011).

Docentgedrag

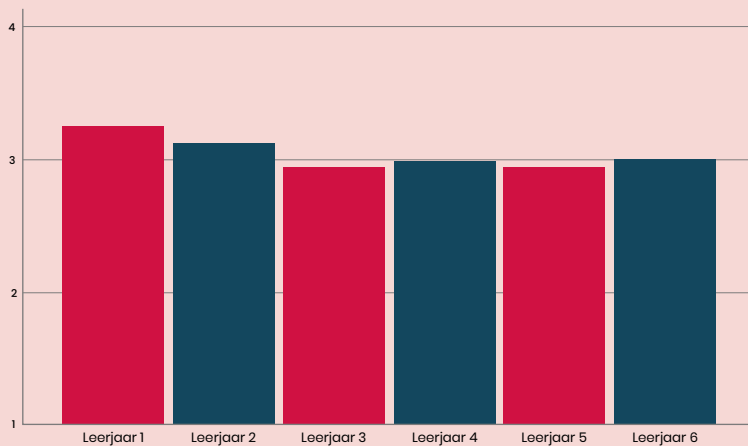
Het gedrag dat docenten in de klas tonen, heeft invloed op de motivatie van leerlingen. Autonomie-ondersteunend gedrag heeft een positief effect, gedrag gericht op controle heeft dat niet.

In het onderzoek dat we hebben uitgevoerd binnen Zeeuwse scholen (zie ook de vorige kadertekst), was docentgedrag een van de bevroegde thema's. De leerlingen kregen stellingen voorgelegd (gebaseerd op Vanhoof et al., 2021) zoals bijvoorbeeld:

Mijn docenten:

- *vertellen in hun les waarom ik iets leer (bv. ik leer om geld te tellen, zodat ik bij het winkelen het wisselgeld kan controleren)*
- *leggen uit waarom mijn antwoord onjuist is, als ik een fout antwoord geef*
- *vinden dat fouten maken moet kunnen zolang ik er maar van leer*
- *willen dat ik plezier beleef aan het leren van nieuwe dingen*

4191 leerlingen gaven aan of ze deze gedragingen zagen bij de meeste docenten in de meeste lessen, op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 stond voor (bijna) nooit (in minder dan 10% van de lessen) en 5 voor (bijna) altijd (in meer dan 90% van de lessen). Figuur 4 geeft de resultaten weer.



Figuur 4: Docentgedrag in de leerjaren 1 t/m 6

Leerlingen in het eerste jaar zien de docenten het meest ondersteunend gedrag vertonen. Het verschil tussen de resultaten van jaar 1 en de andere jaren is significant. Na leerjaar 1 neemt de score af, tot leerjaar 6. In jaar 6 zijn de leerlingen weer positiever.

Verdere data-analyses heeft duidelijk gemaakt dat deze variatie kleeft aan de leerlingen, en niet aan het leerjaar of onderwijstype. Waar je verwacht dat leerlingen van eenzelfde leerjaar en onderwijstype uit dezelfde schoollocatie overeenstemmen in hun scores als deze valide weergeven wat de docenten gemiddeld doen, ze hebben het immers over dezelfde docenten en het is onwaarschijnlijk dat docenten zich in verschillende klassen heel anders gedragen, komt dit niet uit de data naar voren. Dit doet de vraag rijzen of leerlingen docentgedrag wel valide kunnen inschatten (zie ook Van Schooten et al., 1993). Het zou zo kunnen zijn dat leerlingen weergeven wat zij van hun docenten vinden en niet zozeer wat de docenten werkelijk doen. Anders gezegd, ze geven de waardering weer voor de docenten en niet zozeer voor het gedrag van die docenten. De resultaten zouden dan meer zeggen over de leerlingen dan over de docenten. Interviews met (groepjes) leerlingen zouden licht op de zaak kunnen schijnen. Het houden van interviews is dan ook een van de vervolgstappen binnen het onderzoek.

De handelende docent: werken vanuit CAR

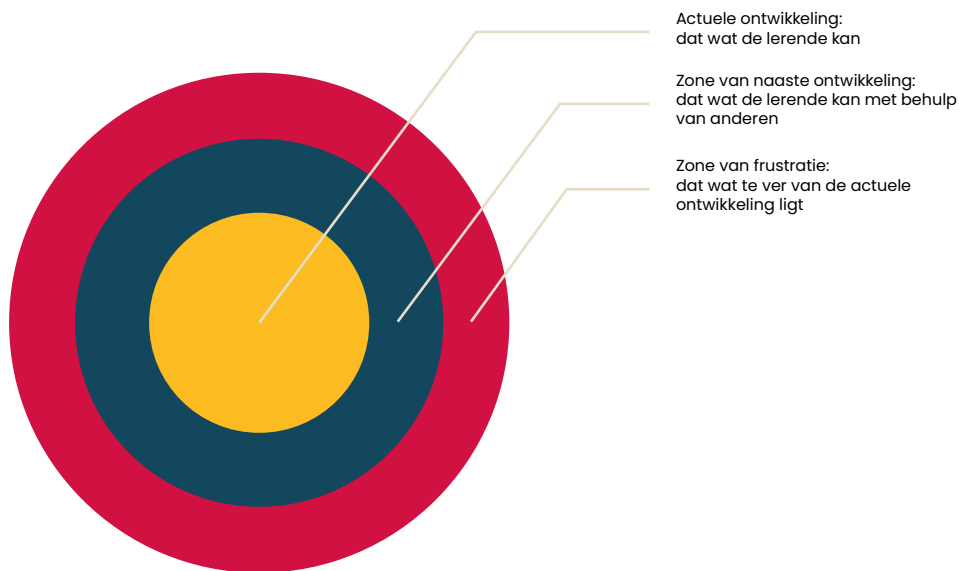
Wat docenten doen, doet ertoe. Docentgedrag heeft invloed op de kwaliteit van de motivatie van leerlingen. Onderzoek laat zien dat het zich competent voelen van leerlingen het meest verband houdt met autonome motivatie, gevolgd door autonomie en zich verbonden voelen (Bureau et al., 2022). Het is dus zaak dat de docent op deze aspecten insteekt.

Werken aan competentie

Docenten willen dat de leerling of student, de lerende, beter wordt in iets, in bijvoorbeeld het lezen van een tekst, het maken van een lekkere saus of het 'lopen van een bocht' op de schaatsbaan. Of het nu gaat om leren in het basis-, middelbaar of hoger onderwijs, om leren in organisaties of om een vorm van formeel of informeel leren, het doel is altijd om de ander vooruit te helpen.

Docenten laten leerlingen groeien door ze te begeleiden in en naar de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1980). De docent begeleidt de leerlingen en daagt ze zo uit dat ze uit de actuele ontwikkelingszone komen en/maar niet verzanden in de zone van frustratie (zie figuur 5). De docent zorgt er met andere woorden voor dat de leerlingen zich competent voelen.

Werken vanuit hoge verwachtingen, bijvoorbeeld door het geven van specifieke, positieve en passende feedback, het stellen van vragen en het geven van aanwijzingen als dat nodig is, helpt daarbij. Het stimuleert de motivatie en prestaties van de leerlingen (Voerman, 2021; Hornstra et al., 2018), net als het creëren van succes-



Figuur 5: Zones van ontwikkeling (naar Vygotsky, 1980)

ervaringen door leerlingen bijvoorbeeld te laten ervaren dat ze al meer weten, kennen of kunnen dan ze misschien zelf denken.

Wanneer leerlingen zich competent voelen en de omgeving van het leren ondersteunend en veilig is, leren leerlingen actiever en durven ze meer risico's te nemen en fouten te maken. Om de nodige steun te kunnen geven is het essentieel dat docenten weten wie ze voor zich hebben. Waar staat deze leerling in het leerproces? Waar zit de uitdaging? Hoe zit het met de balans tussen verwachtingen en frustratie? Pas als docenten daar zicht op hebben, bijvoorbeeld door het inzetten van formatieve toetsen waarbij ze voortdurend informatie verzamelen over het leerproces van de leerling, kunnen ze vanuit hoge verwachtingen, de nodige handvaten aanreiken.

Die ondersteuning kan, naast het bieden van zaken als extra voorbeelden en verlengde instructie, ook bestaan uit taalsteun. Taal ondersteunt immers het denken en leren, en een tekort aan taalvaardigheid kan het leren dan ook in de weg zitten. Aandacht voor taal(steen) in alle vakken – met andere woorden: 'taalgericht' onderwijs – is dan ook een goed idee (Van Kruiningen, 2023; Hajer & Meestringa, 2015).

Werken aan autonomie

Lesgeven vanuit de gedachte dat het waardevol is om de autonomie van leerlingen te stimuleren, betekent geenszins lesgeven zonder structuur. Het heeft niets te maken met *laissez-faire* of met het zelfstandig kunnen functioneren van leerlingen, maar alles met het gevoel van keuzevrijheid dat de leerling ervaart. Het gaat om het aanbieden van de nodige (ondersteunings)structuren aan de leerlingen, bijvoorbeeld het maken van

gepaste afspraken. Het gaat erom dat docenten aangeven wat de leerdoelen zijn, wat de beoordelingscriteria inhouden en wat de relevantie is van hetgeen geleerd moet worden voor bijvoorbeeld het toekomstige beroep. Het gaat om het neerzetten van kaders waarbinnen leerlingen aan de slag kunnen. De docenten nemen als het ware het perspectief van de leerlingen in en denken bij de voorbereiding van de les na over wat de inhoud passend maakt voor de leerlingen, wat voor hen interessant is en hoe ze de leerlingen kunnen activeren. De keuzes die de docenten hierin maken, kunnen en zullen moeten zorgen voor het gevoel bij de leerlingen dat ze mede aan het roer staan van hun leerproces.

Een van de fundamentele elementen van lesgeven vanuit autonomie is het bieden van keuzes aan de leerlingen. Dat kunnen grote keuzes zijn, zoals het mogen kiezen van het onderwerp van een presentatie of met wie ze gaan samenwerken, maar ook kleinere keuzes, zoals het mogen kiezen hoe ze hun tafeltje neerzetten. Het is hierbij relevant dat alle leerlingen keuzes kunnen maken en dat dat niet voorbehouden is aan de leerlingen die het snelst klaar zijn of die uitblinken in een vak. Een keuzeaanbod dat afgestemd is op de ontwikkelingsfase, niet te ruim is en bestaat uit relevante en enthousiaste taken zorgt voor intrinsieke motivatie bij de leerlingen (Ryan & Deci, 2017; Beymer & Thomson, 2015; Reutskaja et al., 2018). Het is goed dat docenten zich realiseren dat één keer mogen kiezen geen effect heeft op het gevoel van autonomie, en dat actiekeuzes (het mogen kiezen om wel of niet aan een activiteit mee te doen) een groter effect hebben op de motivatie dan optiekeuzes (het binnen een activiteit mogen kiezen uit een aantal opties) (Mouratidis et al., 2011).

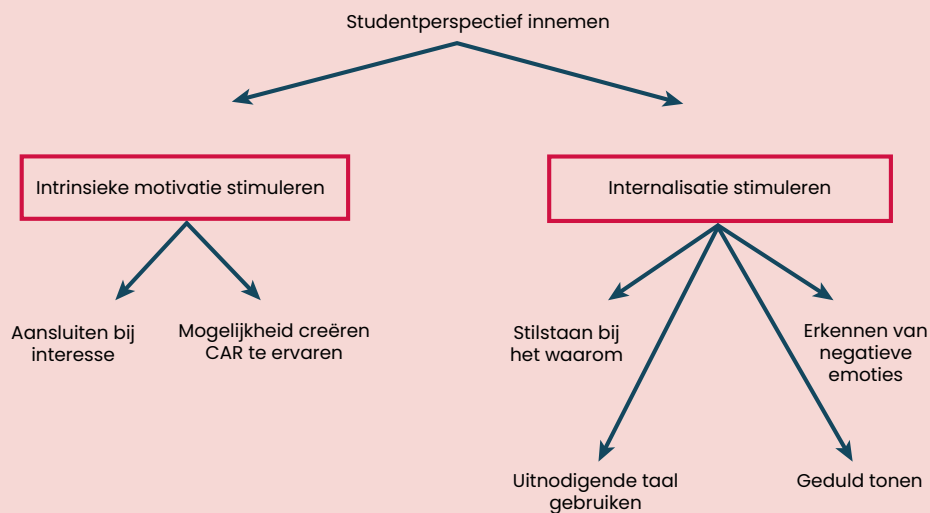
Een ander relevant element binnen het ondersteunen van autonomie van leerlingen is het sturen op interactie. Interactie over de inhoud maar zeker ook over huiswerk, toetsplanning, wijze van toetsing enzovoort kan de leerlingen het gevoel geven dat ze zelf de regie over hun leerproces hebben. Immers, zoals Zimmerman (1989) het uitdrukt: leren is niet iets wat leerlingen overkomt maar iets wat gebeurt door de acties van de leerlingen. Het gaat hier in feite over zelfregulerend leren, over het proces waarbij leerlingen zelf leerdoelen bepalen die richting geven aan hun handelen (Sins, 2023). Het gaat over de leerlingen bewust, en onder begeleiding, laten kijken naar wat ze wanneer nodig hebben in hun leerproces. Ros et al. (2020 p. 68) drukken het als volgt uit: 'Een leraar die structuur biedt, ondersteunt zijn leerlingen met zelfregulerende strategieën waardoor leerlingen beter in staat zijn om de autonomie die geboden wordt, aan te kunnen.' Met andere woorden: het bieden van de nodige structuur en het ondersteunen van het zelfregulerend vermogen, helpt de leerlingen om regie te nemen over hun leerproces en zo passende autonomie te ervaren en daarnaar te handelen.

Bovenstaande maakt duidelijk dat werken aan autonomie niet betekent dat leerlingen zo maar kunnen doen wat ze willen, maar wel dat zij binnen gedeelde kaders en vanuit een gevoel van vrijheid, mee de regie leren nemen over hun leerproces, bijvoorbeeld door keuzes te maken. Het vinden van een goede, stimulerende balans tussen

autonomie ondersteunen, structuur bieden en controle uitoefenen, is voor docenten een hele uitdaging. Dit is zeker zo wanneer er sprake is van een heterogene groep waarin leerlingen zitten met verschillende behoeften als het om structuur gaat. Differentiëren naar taak(niveau), structuurondersteuning, tempo en verwachte uitkomst kan hierbij uitkomst bieden.

Motivatierende instructie

Het krijgen van instructies is een belangrijk element in het leerproces van leerlingen. De manier waarop dat gebeurt kan leerlingen in beweging brengen, maar kan er ook voor zorgen dat er niets gebeurt. Het is daarom van belang dat docenten zich bewust zijn van hoe zij instructie geven. Reeve en collega's (2022) hebben een overzicht gemaakt van de aspecten die meespelen in het autonomie-ondersteunend gedrag, meer specifiek bij het stimuleren van intrinsieke motivatie en internaliseren door het geven van een goede instructie (zie figuur 6). Met internaliseren wordt bedoeld het zich volledig eigen maken van waarden en gedragingen die in eerste instantie door anderen, bijvoorbeeld een docent, zijn uitgedragen of voorgedaan. Het gaat bijvoorbeeld om het door de leerlingen (leren) waarderen van een rustig en veilig klimateel doordat ze ervaren dat zij dan prettiger en beter kunnen leren. Wanneer er sprake is van internalisatie volgen leerlingen vanuit zichzelf de regels die daarvoor gegeven zijn, ook de regels die in eerste instantie wellicht voelden als opgelegd.



(Reeve et al., 2022)

Figuur 6: Zeven elementen van autonomie-ondersteunend instructiegedrag (Reeve et al., 2022)

Het eerste element van autonomie-ondersteunend instructiegedrag is volgens Reeve en collega's het innemen van het leerlingperspectief waarbij docenten kijken naar de stof als waren zij leerlingen: wat zouden die willen weten en wat zou een goede manier zijn om dat over te brengen? Van daaruit gebruiken ze verschillende van de andere zes elementen (aansluiten bij interesse, leeractiviteiten CAR-bewust aanbieden, stilstaan bij het waarom, erkennen van negatieve emoties, uitnodigend taalgebruik gebruiken, geduld tonen) om de motivatie van de leerlingen te stimuleren. Docenten gebruiken de verschillende elementen vaak in combinatie met elkaar. De elementen kunnen gezien worden als knoppen waaraan docenten kunnen draaien. Ze vormen in feite een uitwerking van een autonomie-ondersteunende motivatiestijl.

Werken aan verbondenheid

Als leerlingen een positieve relatie voelen met de anderen in de leeromgeving, stimuleert dat het leren. De anderen kunnen docenten zijn, maar het kunnen ook medeleerlingen of ouders zijn. Wanneer de relaties niet goed zijn, zal de betrokkenheid van de leerling bij de les afnemen (Furrer & Skinner, 2003; Vanhoof et al., 2012). Denk bijvoorbeeld aan de leerling die zich niet kan concentreren in de les, die afwezig lijkt en niet actief meedoet doordat de situatie thuis niet fijn is of doordat de leerling zich niet prettig voelt in de klas. Aan de thuissituatie kunnen docenten weinig veranderen, al kunnen ze proberen de thuis en op school geldende sociale normen wat dichter bij elkaar te brengen, door bijvoorbeeld ouders te betrekken bij schoolactiviteiten zoals een uitvoering of een sportdag. Aan de verhoudingen in en met de klas kunnen docenten wél werken. Een goede, motiverende relatie kunnen ze opbouwen door te laten zien en te uiten dat ze het werken met de leerlingen echt fijn vinden. Ze kunnen de band met de leerling versterken door betrouwbaar en integer te zijn en door te laten merken dat ze bereid zijn een stap meer te zetten voor de leerlingen, door tijd en energie in hun leerproces te stoppen, en door oprechte interesse te tonen in wie de leerlingen zijn (Skinner et al., 2008; Stroet et al., 2013).

Het bouwen aan een goede relatie met leerlingen is relevant, gezien het gegeven dat leerlingen beter leren en eerder een regel of norm overnemen wanneer deze komt van een persoon met wie ze een band hebben (Vansteenkiste & Soenens, 2021). Een veilig en krachtig leerklimaat ontwikkelen en stimuleren is dan ook een belangrijke opdracht voor docenten. Bij het werken aan een goed leerklimaat hoort ook het versterken van de onderlinge relaties tussen de leerlingen. Dit kunnen docenten doen door bijvoorbeeld het creëren van rijk groepswork: activiteiten waarbij leerlingen samen werken aan een bepaald doel en waarbij diverse talenten aangeboord worden. Dat betekent overigens niet dat een sterk leerproces uitsluitend in (directe) verbinding met anderen zou kunnen ontstaan. De leerlingen kunnen uiteraard ook gemotiveerd en actief leren wanneer ze een activiteit alléén uitvoeren. Denk bijvoorbeeld aan het genieten van een goed boek of podcast, of het alleen instuderen van een pianostuk.

Motivatatie van docenten

De drie psychologische basisbehoeften die de basis vormen van de ZDT, zijn universeel en gelden dus ook voor docenten. Ook voor docenten is het van belang zich competent, autonoom en verbonden te voelen. Het zorgt voor een grotere mate van autonome motivatie (zie hoofdstuk 2), wat niet alleen positieve gevolgen heeft voor hun mentale en fysieke welzijn, maar ook voor hun interactie met de leerlingen en voor hun functioneren in het algemeen (Deci et al., 2017; Ryan & Deci, 2000a).

Docenten die werken vanuit autonome motivatie, zoals uit liefde voor het onderwijs of het willen dragen van maatschappelijke verantwoordelijkheid, zijn meer betrokken en tevreden, en vertonen minder burn-outklachten dan docenten die werken vanuit externe of gecontroleerde motieven zoals het salaris of de baanzekerheid. Bovendien laten meer autonoom gemotiveerde docenten meer autonomie-ondersteunend gedrag zien, wat weer kan leiden tot een positief effect op leerlingen (Slomp et al., 2020). Het is dus zaak om de autonome motivatie van docenten te stimuleren. Daar hebben leerlingen, maar ook collega's en leidinggevenden een rol in (Vermote et al., 2022).

Het is in het belang van leerlingen, ouders en collega's maar zeker ook van henzelf, dat docenten verbondenheid met de leerlingen, liefde voor het vak en enthousiasme voor het werken in het onderwijs (blijven) voelen. Vanhoof en zijn collega's (2021) hebben enkele tips geformuleerd om die enthousiaste en inspirerende docent te blijven. Ik geef ze graag mee:

- *Herinner je er af en toe aan vanuit welke waarde je lesgeeft. Denk eens terug: waarom ging jij het onderwijs in?*
- *Wees trouw aan je waarden en flexibel in je aanpak.*
- *Zorg voor voldoende collegiale ondersteuning.*
- *Help mee een goede sfeer op te bouwen binnen het lerarenteam.*
- *Blijf je eigen interesses prikkelen en verruimen.*
- *Houd de vinger aan de pols, jouw eigen pols.*

Het is goed om even stil te staan bij het gegeven dat de mate van behoeftebevrediging die jongeren ervaren, niet enkel afhangt van hun directe omgeving, van school bijvoorbeeld. Deze hangt ook af van een bredere culturele, maatschappelijke en economische context (Bronfenbrenner in Vansteenkiste & Soenens, 2021). Zoals eerder gezegd kunnen docenten nadelige effecten van deze contexten niet wegnemen, maar ze kunnen er wel rekening mee proberen te houden.

Motiverende onderwijsstijlen

De docent heeft net zomin als de leerling een aan-uitknop voor motivatie. Zoals in het kader 'Motivatie van docenten' beschreven, geldt ook voor docenten dat er voldaan moet worden aan de drie basisbehoeften competentie, autonomie en verbondenheid, om gemotiveerd te kunnen zijn. De mate waarin aan deze drie behoeften voldaan wordt, voorspelt hoe docenten leerlingen bejegenen (Aelterman et al., 2019; Stroet et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2012). Wanneer docenten autonoom gemotiveerd zijn, is de kans groter dat zij effectief motivatiegedrag laten zien richting de leerlingen. Het omgekeerde is ook het geval. Wanneer niet of onvoldoende tegemoet gekomen wordt aan de behoeften van de docenten, hoe meer hun motivatie dus gecontroleerd is, hoe groter de kans dat hun motivatiestijl chaotisch en controlerend en dus ineffectief is. Docenten en leerlingen beïnvloeden elkaar: een motiverende autonomie-ondersteunende doceerstijl zorgt voor betrokken leerlingen, en betrokken leerlingen lokken op hun beurt dan weer autonomie-ondersteunend doceergedrag uit (Reeve, 2016).

Kijken naar al dan niet autonomie-ondersteunend lesgeven en het al dan niet bieden van structuur, levert vier stijlen op, of zoals Reeve et al. (2004) het noemen: vier soorten leeromgevingen.

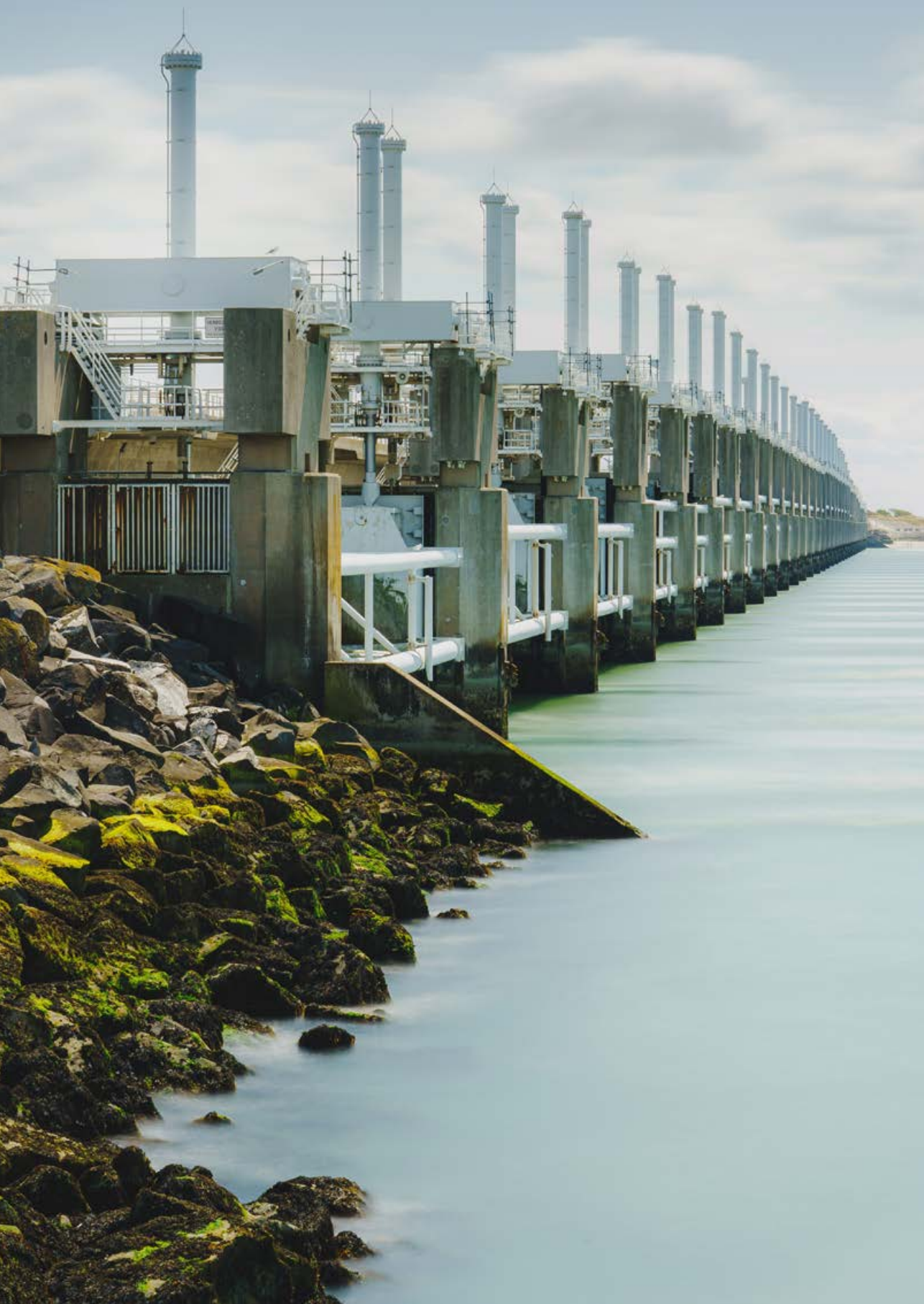
1. Wanneer de docent weinig autonomie-ondersteunend werkt (bijvoorbeeld door geen keuzes te bieden) en weinig structuur biedt (bijvoorbeeld door geen duidelijke verwachtingen te uiten), is er sprake van een veeleisende en inconsequente motivatiestijl.
2. Is er sprake van weinig structuurondersteunend gedrag, maar veel autonomie-ondersteuning (bijvoorbeeld door aan te sluiten bij de interesses van de leerlingen), dan spreken we van een 'permissieve' doceerstijl.
3. Het bieden van veel structuurondersteuning (bijvoorbeeld door de leerlingen stap voor stap mee te nemen in het uitvoeren van een taak) maar weinig autonomie-ondersteuning, staat voor een controlerende stijl.
4. We spreken van een motiverende stijl ten slotte, als er sprake is van veel autonomie-ondersteuning én veel structuurondersteuning.

Stijlen kunnen in elkaar overlopen, afhankelijk van bijvoorbeeld de taak, de groep, de fase van de les en de dag en zelfs het gemoed en de eigen schoolervaringen van de docent. Zowel de leerling als het werkklimaat is immers van invloed op de motivatiestijl van docenten (Pelletier et al., 2002). Elke leerling is anders en heeft iets anders van de docent nodig. Dat maakt het werken aan motivatie, zeker in een heterogene klas, complex. Docenten dienen (waar dat functioneel is) te differentiëren en de manieren waarop ze onderwijzen en de leerlingen begeleiden, aan te passen. Ze dienen oog te hebben voor de verschillen in behoeften en zich bewust te zijn van het docentgedrag dat ze vertonen en de mate waarin dat gedrag samenhangt met leerlingkenmerken. In de praktijk wordt de controlerende motivatiestijl relatief vaak gehanteerd in een klas

met kinderen die gedragsproblemen laten zien, met een lagere sociaaleconomische status en/of een niet-Nederlandse achtergrond (Hornstra et al., 2015). Het is voor docenten de uitdaging om ook in deze groepen passend autonomie te ondersteunen en niet in de valkuil van controle te stappen. Je zou kunnen zeggen dat er gezocht moet worden naar de zone van naaste ontwikkeling, niet op taak- of vaardighedenniveau, maar op het gebied van zelfstandigheid.

Samenvattend kan gezegd worden dat het belangrijk is te weten aan welke knop docenten op een bepaald moment het best kunnen draaien om de motivatie te stimuleren. Hebben de leerlingen behoefte aan structuur, en helpt het dus als de docent de structuur van de les op het bord zet? Of is er in de groep meer behoefte aan binding en aan het werken aan een goede relatie? Wanneer docenten inzicht hebben in wat nodig is, kunnen zij hun handelen daarop aanpassen en op die manier het leerproces en de motivatie van de leerlingen stimuleren.

Ik heb hierboven laten zien dat docenten een autonomie-ondersteunende doceerstijl kunnen inzetten om de motivatie van leerlingen te stimuleren en zo het leerproces van de leerling te optimaliseren. De huidige trend in het onderwijs is dat de leerkrachten en docenten meer en meer een coachende rol (moeten) aannemen eerder dan een rol van kennisoverdrager. Het is interessant om te kijken wat deze veranderende rol van docenten betekent voor de doceerstijl en de motivatie van docenten én leerlingen.



De kracht van taal

'Kom op! Doorgaan! Niet opgeven! Hier hebben we op geoefend!' De trainer staat te roepen naast de kant van het veld waarop de kinderen sporten. Ze rennen heen en weer maar weten niet echt wat ze aan het doen zijn en zouden moeten doen. Ze horen de trainer wel roepen maar begrijpen niet wat hij zegt.

In hoofdstuk 3 ben ik ingegaan op doceerstijlen en op wat docenten kunnen doen om de motivatie van leerlingen te stimuleren. Ik besprak het bieden van structuur, autonomiegericht lesgeven en het belang van het aangaan van een oprechte relatie met leerlingen. Eén krachtig instrument kwam daarbij nog niet echt ter sprake: taal. In dit hoofdstuk zal ik ingaan op hoe het taalgebruik van docenten motivatie-ondersteunend kan zijn. Het is een thema dat niet heel veel aandacht krijgt in motivatie-onderzoek. Ik vermoed dat dat komt doordat motivatie-onderzoekers vaak een achtergrond hebben in de psychologie of onderwijskunde. Als taalkundige denk ik dat hier nog een wereld te winnen is.

Motiverend taalgebruik: vijf basisregels

Woorden kunnen mensen raken. Ik heb volwassenen gevraagd naar uitspraken van vroegere docenten. Ik hoorde een verhaal over een docent die niet onder stoelen of banken stak geen vertrouwen te hebben in het kunnen van de leerling: 'Zelfs met het boek voor je kun je het goede antwoord nog niet geven.' Ik hoorde gelukkig ook veel verhalen van stimulerend taalgebruik: 'Je kunt veel meer dan je zelf denkt!' De docent die de als negatief ervaren uitspraak deed, zal dit (naar ik hoop) niet hebben gedaan met het doel de leerling te kleineren of te demotiveren. De impact op de leerling en het leerproces was er echter niet minder om. Het is daarom goed als docenten zich bewust zijn van de kracht van hun woorden. Denton (2015, p1) formuleert het als volgt: 'What [students] hear and interpret – the message they get from their teacher – has a huge impact on how they think and act, and ultimately how they learn.' Leerlingen pikken op wat docenten zeggen én wat ze niet zeggen, want ook dat kan indruk maken. De boodschap die meegegeven wordt, speelt daarbij een rol, alsook de manier waarop dat gedaan wordt, bijvoorbeeld de manier van vragen stellen en feedback geven. Die zaken bepalen of de informatie, dus de boodschap, aankomt of wordt geblokkeerd en genegeerd (Vansteenkiste & Soenens, 2021).

Denton (2015) beschrijft vijf basisregels waar de taal van de docenten aan zou moeten voldoen om positief en motiverend te zijn:

1. *Wees direct.*

Zeg wat je bedoelt en zorg er op die manier voor dat leerlingen je kunnen vertrouwen. Geef bijvoorbeeld directe instructies over wat je wil dat er in de klas gebeurt of wat de leerling doet, in plaats van op een indirecte manier aan te geven wat je wil. Door direct te zijn, bouw je aan de relatie tussen jouzelf als docent en de leerlingen. Je laat zien dat je zegt wat je bedoelt en bedoelt wat je zegt.

2. *Houd het kort.*

Deze regel is in lijn met het voorgaande. Wees helder in je uiting en laat alle overbodige woorden weg. Dat betekent niet dat je in directieve zinnen moet spreken, zoals in het voorbeeld aan het begin van het hoofdstuk gebeurt, maar wel dat je bijvoorbeeld beter een vraag kunt stellen dan een monoloog houden over waarom iets wel dan niet nodig is.

3. *Uit je vertrouwen.*

Door uit te gaan van het gegeven dat iedereen wil leren en zich wil ontwikkelen, zoals ook de ZDT doet, verhoog je de kans dat leerlingen zich ook zo gaan gedragen. In het voorgaande hoofdstuk heb ik dit ook aangehaald. Starten vanuit hoge verwachtingen en dat in je taal uiten, heeft een positief effect op het leren en het gedrag van leerlingen.

4. *Focus op actie.*

In de communicatie de focus leggen op de actie in plaats van bijvoorbeeld op persoonlijkheidskenmerken of houding, helpt de leerling. Maak zaken concreet en maak duidelijk wat je bedoelt. Vermijd oordelend taalgebruik en zeg liever iets als '*Het valt me op dat hetgeen je inlevert veel fouten bevat*' in plaats van het beoordelende '*Jij bakt er echt niet veel van.*'

5. *Weet wanneer te zwijgen.*

Docenten praten graag, ze leggen graag uit en gebruiken daar veel woorden voor. Soms te veel, ze kapen dan het leerpotentieel voor de voeten van de leerlingen weg. Vragen stellen en de leerlingen laten vertellen wat ze al weten en daar dan op aanhaken, kan het leren van de leerling stimuleren, meer dan zelf het woord houden of de vraag zelf beantwoorden. Docenten kunnen zich allemaal leerlingen voor de geest halen die meteen reageren op een vraag of zich meteen in een discussie mengen. Docenten kennen ook allemaal leerlingen die wat meer tijd nodig hebben om hun gedachten te ordenen, een antwoord te formuleren en dat te uiten. Wees je bewust van denktijd, leef voor dat je soms eerst bewust denkt voordat je spreekt. Dit kan voor leerlingen heel waardevol zijn. Het bevordert daarnaast ook het besef dat alle meningen waardevol zijn, ook de meningen van de leerlingen die niet meteen opstaan.

Deze basisregels kunnen gekoppeld worden aan de aspecten van ZDT. Ze verstevigen bijvoorbeeld de relatie tussen docenten en leerlingen, ze stimuleren autonomie (door een heldere regel te volgen of te negeren nemen leerlingen de regie over hun eigen proces) en ze dragen bij aan het competent voelen.

Beschrijvingen van motiverend taalgebruik door docenten richten zich vooral op het onderscheid tussen autonomie-ondersteunend en controlerend taalgebruik. Autonomie-ondersteunend taalgebruik maakt dat de leerlingen aan zet zijn en geven de leerlingen uitleg over het waarom ('Doen we allemaal de telefoons weg? Dan kunnen we ons beter concentreren'). Dit taalgebruik gaat uit van welwillende leerlingen, dus van leerlingen die zich (in de basis) willen ontwikkelen en willen leren. Bij controlerend taalgebruik is dat niet het geval. Controlerend taalgebruik gaat over *moeten en eisen*, het gaat uit van leerlingen die niet willen of in elk geval gestuurd moeten worden om tot leren te komen. Controlerend taalgebruik is iets anders dan onvriendelijk taalgebruik. Een uiting als 'Ik ben benieuwd wie goed heeft opgelet en deze oefening nu goed kan maken' kan vriendelijk uitgesproken worden, terwijl het toch controlerend taalgebruik betreft.

Motiverend taalgebruik: en nu concreet

De vijf basisregels die hierboven beschreven zijn, zijn nog abstract. Ze geven wel richting aan hoe docenten met leerlingen kunnen of zouden moeten communiceren, maar zijn niet zo concreet dat docenten weten wat ze wel of niet moeten zeggen. In deze paragraaf probeer ik die concreetheid wel te geven. Ik link dat aan het geven van feedback en aan klassenmanagement.

Feedback

Feedback is een krachtig middel om het leerproces van leerlingen te stimuleren en te begeleiden. Over het geven van feedback is veel geschreven (zie ook de vorige hoofdstukken. Samengevat zou je kunnen zeggen dat effectieve feedback doelgericht is, specifiek en niet te lang (Hattie & Timperly, 2007). Met name progressiefeedback – zoals Voerman en Faber (2022) de feedback noemen die kijkt naar de vooruitgang die de leerling heeft gemaakt en die dus de huidige prestaties vergelijkt met de prestaties op een eerder moment – heeft een positief effect op de motivatie van de leerlingen (Van der Veen et al., 2014). Ze krijgen er zelfvertrouwen door en ontdekken dat het loont zich in te spannen.

Effectieve, stimulerende feedback kan gaan over de inhoud of de taak, over de strategie of over de persoonlijke kwaliteiten van de leerlingen. Voerman en Faber (2022) voegen daar aan toe dat feedback ook gericht kan zijn op de modus, op de emotie van de leerlingen, op hoe zij erbij zitten (blij, boos, verdrietig, balend,...). Emoties kunnen immers het leerproces en bijvoorbeeld ook het verwerken van feedback danig in de weg zitten.

Waar autonomie-ondersteunend taalgebruik tijdens feedbackmomenten autonome motivatie stimuleert, zit controlerend taalgebruik de autonomie in de weg (Vanhoof et al., 2021). Controlerend taalgebruik doet bovendien het plezier in de activiteit afnemen, ook als de feedback in wezen positief is, zoals in de uiting: 'Je deed het goed, net wat ik verwacht had' (Ryan, 1982 in Vansteenkiste en Soenens, 2021).

Klassenmanagement

Bij de relatie tussen taal en klassenmanagement gaat het wederom over autonomie-ondersteunend en controlerend taalgebruik. Net als bij het geven van feedback kan autonomie-ondersteunend taalgebruik bij klassenmanagement motivatie stimuleren. Het zorgt voor houvast en structuur en kan de taakinteresse bij de leerlingen verhogen (Vanhoof, 2021). Een docent die autonomie-ondersteunend taalgebruik hanteert, legt uit waarom hij handelt zoals hij doet en gebruikt geen directieve taal, maar is uitnodigend in zijn taalgebruik. Het gebruik van autonomie-ondersteunende taal bij bijvoorbeeld het geven van instructies of het introduceren van een leertaak beïnvloedt het leerproces van de leerling, de prestaties én het leerplezier (Vansteenkiste et al., 2004; Hooyman et al., 2014). Het onderzoek van Young-Jones et al. (2014) laat bovendien zien dat studenten het leerklimaat als positiever ervaren, en ervaren dat er meer tegemoet gekomen wordt aan hun basisbehoeften als de docent autonomie-ondersteunende taal gebruikt, zelfs wanneer dat gebeurt in korte interacties. Hetzelfde onderzoek maakt daarnaast duidelijk dat de taal die een docent gebruikt van invloed is op de moeite die studenten in de studie willen stoppen en zelfs op de intenties die ze hebben om verder te gaan met de studie in de toekomst.

Of docenten meer genegen zijn om autonomie-ondersteunende of juist controlerende taal te gebruiken, hangt af van hoe zij over leerlingen denken. Eerder heb ik al gezegd dat docenten die autonomie-ondersteunende taal gebruiken, uitgaan van de wens van leerlingen om zich te ontwikkelen, van nieuwsgierigheid en verantwoordelijkheid. Als docenten niet vanuit deze uitgangspunten vertrekken, maar leerlingen eerder beschouwen als lege emmers die zij met hun kennis moeten vullen en dus uitgaan van een mate van passiviteit, dan zijn ze eerder geneigd tot controlerend taalgebruik. Deze docenten weten waar ze naartoe willen, en hun perspectief en agenda staan centraal. Ze helpen leerlingen stap voor stap door het leerproces. Ze willen dat leerlingen zich op een bepaalde manier gedragen, en gaan hierbij voorbij aan het perspectief en de ideeën van de leerlingen zelf (Soenens et al., 2012).

Autonomie-ondersteunend taalgebruik bestaat uit constructies met *willen* ('Ik wil jullie vragen'), *zullen* ('Zou je het ook eens anders kunnen proberen?'), *kunnen* en *voorstellen*, in plaats van constructies met *moeten*, *verwachten* en *erop rekenen*. 'Ik weet dat je beter kan. Wat is er gebeurd?' is veel motiverender dan: 'Ik had beter van je verwacht, je hebt me teleurgesteld.' Zoals ik eerder heb gezegd, hoort keuzes kunnen maken ook

bij autonomie-ondersteunend werken. Daarbij past *‘Of je doet mee of je gaat de klas uit’* beter dan *‘Als je nu niet mee doet, ga je de klas uit.’* Dit voorbeeld geeft aan dat docenten zelfs in een situatie waar escalatie op de loer ligt, kunnen kiezen voor autonomie-ondersteunend taalgebruik. Al is het uiteraard meestal beter om helemaal niet naar externe consequenties te wijzen.

Wat je zegt, maar ook hoe

Het bovenstaande ging vooral over wat docenten kunnen zeggen en welke woorden ze kunnen gebruiken om motivatie te stimuleren. Naast het ‘wat’ is er ook het ‘hoe’, immers: *c’est le ton qui fait la musique*. Toon wordt in motivatie-onderzoek onderverdeeld in volume, toonhoogte (frequentie van trillingen per seconde, bepaalt hoe een stem wordt ervaren: hoog of laag), snelheid (aantal syllabes per seconde) en kwaliteit (van zacht en relaxed tot scherp en streng). Onderzoek laat zien dat de toon van autonomie-ondersteunende docenten anders is dan die van docenten met een meer controlerende stijl (o.a. Weinstein et al., 2018, in Reeve et al., 2022). De eerste docenten klinken zachter, spreken langzamer en op een hogere toon dan meer controlerende docenten. Hoe je je stem gebruikt, kun je trainen. Denk maar aan wijlen Margaret Thatcher die haar stem trainde om krachtiger over te komen. Het is dus zeker de moeite waard om hier eens mee te experimenteren.

Samenvattend

De woorden die docenten gebruiken en de manier waarop ze dat doen kunnen de motivatie van leerlingen beïnvloeden. Tabel 1 geeft een (niet-uitputtende) overzicht van autonomie-ondersteunend en controlerend taalgebruik.

Tabel 1: Beperkt overzicht van autonomie-ondersteunend en controlerend taalgebruik

	Autonomie-ondersteunend taalgebruik	Controlerend taalgebruik
Wat	Willen Fijn dat je meedoet. Wil je de volgende keer eerst je hand opsteken? Voorstellen Ik zou willen voorstellen dat je eerst hoofdstuk 3 afwerkt. Dat is de meest logische volgorde. Kunnen Ik heb het al een keer uitgelegd, je kunt nu eens kijken of je het snapt.	Moeten Je moet je vinger opsteken voor je iets zegt. Verwachten Ik verwacht dat je eerst hoofdstuk 3 afwerkt voordat je aan het volgende hoofdstuk begint. Erop rekenen Ik heb dit al vaker uitgelegd, ik reken erop dat jullie de toets goed maken.
Hoe	Toonhoogte is hoog Langzaam Mild Normaal volume	Toonhoogte is laag Snel Streng Luid

Hoe nu verder?

Ik schreef al eerder dat de relatie tussen taalgebruik en motiveren nog niet uitputtend onderzocht is. Als onderzoekers zouden we nog beter kunnen kijken naar de stevigheid van de effecten en de invloed van andere factoren op het al dan niet stimuleren van de motivatie door taalgebruik. Wat verschillende studies alvast bevestigen, is dat het taalgebruik (controlerend of autonomie-ondersteunend) een effect heeft op de autonomie die leerlingen ervaren en daarmee op hun intrinsieke motivatie (Young-Jones et al., 2014; De Meyer et al., 2014). Overigens laat het onderzoek van Young-Jones en collega's ook zien dat enkel al een verbale interventie van de docent het gevoel van autonomie en verbondenheid bij studenten positief kan beïnvloeden, ook als het bijvoorbeeld om een geluidsopname gaat waarbij de docent niet in beeld is.

In dit hoofdstuk heb ik voornamelijk gesproken over inzichten in het taalgebruik in relatie tot motivatie als het gaat om de interactie tussen docenten en leerlingen. Ik ben voorbijgegaan aan de manier waarop docenten onderling over leerlingen spreken en over de verwachtingen die ze hebben van leerlingen. Terwijl ook dat van invloed is op de cultuur en de motivatie van de klas, naast de motivatie van individuele leerlingen. Het hebben van hoge verwachtingen van een klas heeft zelfs meer invloed op het leren van de leerling dan het hebben van deze verwachtingen van een individuele leerling (Rubié-Davies, 2015). Het is dus zaak dat docenten met collega's leerlingen en klassen vanuit hoge verwachtingen benaderen en ze ook als zodanig bespreken. Uitingen als *'Het is niks en het zal niks worden met die klas'* of *'Die klas is veel te druk om iets uit te kunnen leggen'* horen daar niet bij.

Ik heb het ook niet expliciet gehad over zaken als het stimuleren van de taalvaardigheid van leerlingen en welke relatie daar ligt met motivatie. Iedereen kan zich voorstellen dat het voor leerlingen weinig motiverend is om aan de slag te moeten met leerstof die ze niet begrijpen, hoe weinig motiverend redactiesommen kunnen zijn voor leerlingen die wel goed kunnen rekenen maar minder taalvaardig zijn, en hoe frustrerend school kan zijn voor anderstaligen die door de taalbarrière niet kunnen laten zien wat ze weten, kennen en kunnen. In hoofdstuk 7 ga ik in op de wens van het lectoraat om ook hier mee aan de slag te gaan.



Het creëren van een motiverende leeromgeving

Jullie doen alsof ik jullie martel. Ik wil alleen maar dit gedicht met jullie bespreken! Als ik naar jullie gezichten kijk, lijkt het wel of ik de mensenrechten aan het schenden ben!

Mevrouw Nooijen, docente Nederlands, geeft les aan een Gymnasium 5 klas. Op het programma staat poëzie. Enkele leerlingen zuchten en kreunen en drijven haar tot bovenstaande uitspraken. In het huidige onderwijsstelsel is er een aantal onderwerpen dat behandeld móet worden, ook als ze niet meteen raken aan de interesse van leerlingen. Dat is vaak een harde dobber.

Leerlingen leren in een omgeving. Die leeromgeving wordt gevormd door mensen, zoals docenten, medeleerlingen en ouders, maar ook door zaken, zoals de aard van de opdrachten, gebruikte hulpmiddelen als modellen en boeken en de ruimte waarin geleerd wordt. De leeromgeving is in feite alles wat in relatie staat met de groei en ontwikkeling van de leerling. Het gaat om de ondergrond waar de munt uit de inleiding op rolt, om de ruimte waar de munt zich in begeeft en om de munt zelf.

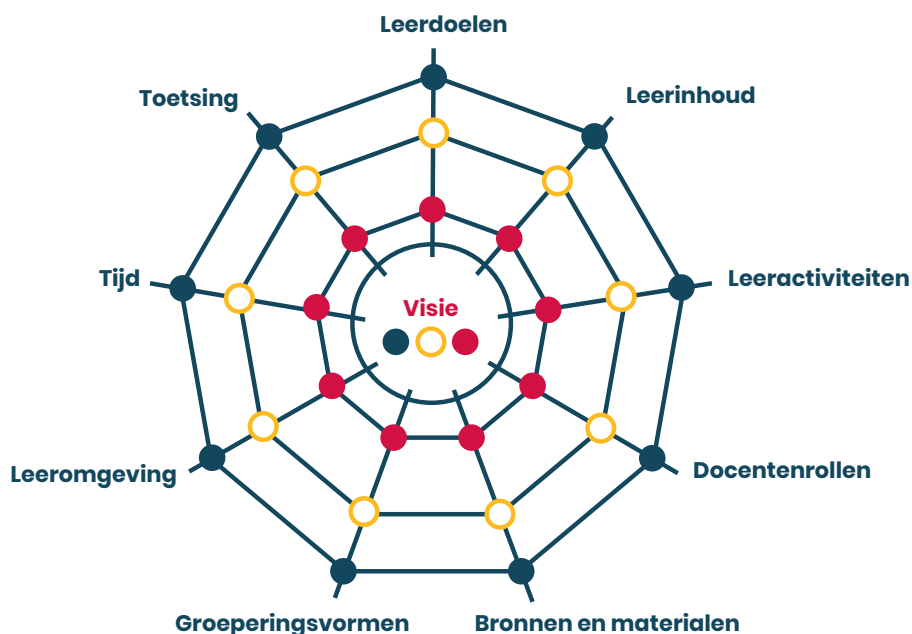
In de voorgaande hoofdstukken heb ik duidelijk gemaakt wat een motiverende leeromgeving behelst en hoe een motiverende leeromgeving de autonomie van de leerlingen ondersteunt, maakt dat een leerling zich competent voelt en de verbondenheid met anderen stimuleert. Er valt echter nog meer over te zeggen en dat ga ik in dit hoofdstuk doen.

Ontwerpen van een motiverende leeromgeving

Een krachtige, motiverende leeromgeving ontstaat niet vanzelf, die moet ontworpen worden. De eerste vragen die een school hierbij zou moeten stellen is: Waartoe leiden we op? Wat willen we bereiken? Als school? Als profiel? Als vak? En wat betekenen de antwoorden op deze vragen voor onze leeromgeving? Een gefundeerd, vanuit een visie ontwikkeld antwoord op deze vragen vormt de start van de ontwikkeling zelf.

Het ontwerpen van een motiverende leeromgeving is niet hetzelfde als het bouwen aan een curriculum. Het ontwikkelen van een curriculum waarbij steeds ook gekeken wordt naar de autonomie, competentie en verbondenheid, is wel een essentieel onderdeel van

het ontwerp van de leeromgeving. Een handvat dat vaak gehanteerd wordt bij curriculumontwikkeling is het Curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003), zie figuur 7. De tien elementen van het spinnenweb (visie, leerdoelen, -inhoud, -activiteiten en -omgeving, docentenrollen, bronnen & materialen, groepeeringsvormen, tijd en toetsing) staan voor de elementen die ontworpen moeten worden bij het opbouwen of bijstellen van een curriculum, en dat dan in samenhang en in samenspraak binnen maar ook tussen vakken, opleidingen enzovoort (Sluijsmans, 2023). Naar deze curriculumbouwstenen moet gekeken worden op alle niveaus: strategisch, tactisch en uitvoerend. Het heeft immers geen zin om iets door te voeren als alleen het uitvoerend team dit wil, of alleen de directie. Om een (stevige curriculum)verandering succesvol te maken moet deze door alle lagen bekeken en doorleefd worden. In de figuur zijn de drie niveaus met verschillende kleuren aangegeven.



Figuur 7: Curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)

Bij het ontwikkelen van het curriculum staat het leren van de leerlingen centraal; het moet een samenhangend curriculum worden dat de ontwikkeling en het leren van de leerlingen optimaal ondersteunt. Kijkend naar de ZDT kun je zeggen dat je een omgeving creëert die structuur biedt (en dus aan autonomie werkt, zie ook hoofdstuk 3) en de competentie van en de verbondenheid met de leerlingen stimuleert. Van den Akker benadert deze zaken in zijn spinnenweb nogal instrumenteel. Het is dan ook vooral een technisch instrument om het ontwikkelproces richting te geven en te vormen. Om het curriculum dat op basis van het spinnenweb is ontworpen verder te verrijken, kan de taxonomie van Fink (2013) helpend zijn, zie figuur 8.



Figuur 8: Model voor betekenisvol leren (Fink, 2013)

Het mooie aan het model van Fink is dat er naast aandacht voor cognitieve doelen (fundamentele kennis, toepassen en integreren) ook aandacht is voor de ontwikkeling van metacognitieve (leren hoe te leren) en affectieve aspecten (menselijke dimensie, geven om). Door ook hieraan te werken komt betekenisvol leren tot stand, wat het leerproces van de leerlingen zal stimuleren. Het verwerven van kennis over een onderwerp (fundamentele kennis) en deze verbinden met hun kijk op de wereld (integreren) kan leerlingen iets leren over zichzelf (menselijke dimensie) en ze enthousiast maken om nog meer over het onderwerp te leren (geven om). Motivatie kan volgens Dee, net als volgens Ryan en Deci (zie hoofdstuk 2), ontstaan en groeien als leerlingen bijvoorbeeld door externe input over een onderwerp leren.

Van desinteresse naar flow

Het citaat waarmee dit hoofdstuk begint, geeft aan dat het behandelen van leerinhoud die niet raakt aan de interesse van leerlingen, geen gemakkelijke taak is. Leerlingen hebben er geen zin in, gaan op de rem staan en vragen waarom ze dit moeten weten; kortom ze zijn niet (intrinsiek) gemotiveerd.

De waarom-moeten-we-dit-weten-vraag vinden docenten vaak erg vervelend. Toch is de vraag erg relevant en kan het beantwoorden hiervan helpen om de leerlingen het grotere plaatje te laten begrijpen. Docenten zouden er dan ook steeds een antwoord

op moeten kunnen geven. Als leerlingen weten waarom ze bepaalde zaken moeten kennen, kunnen of weten, helpt ze dat immers om zichzelf te motiveren en zich in te spannen voor een opdracht. Ook als ze de activiteit of de inhoud zelf, in eerste instantie, niet heel interessant vinden. De rationale (het waarom) achter een taak of inhoud expliciteren verhoogt de ervaren taakwaarde en dat heeft weer een positief effect op de motivatie, zoals in eerdere hoofdstukken al naar voren is gekomen. De ervaren taakwaarde hoeft overigens niet altijd inhoudelijk gevoed te zijn. Deze kan ook komen vanuit het willen bereiken van een bepaald doel. De activiteit is dan een middel om dat doel te bereiken. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld aan het werk gaan om – zoals ze in Vlaanderen zeggen – ‘van het gezaag af te zijn’ of om het lesuur niet als verloren te hoeven beschouwen, om verveling tegen te gaan, omdat ze een goed cijfer nodig hebben voor hun vervolgopleiding of omdat ze simpelweg denken dat het moet. Dit extrinsiek gemotiveerde gedrag is niet per definitie gecontroleerd (Vansteenkiste & Soenens, 2021, zie ook hoofdstuk 2), de leerlingen gaan immers aan de slag omdat ze daar zelf drijfveren toe voelen, wat die dan ook zijn.

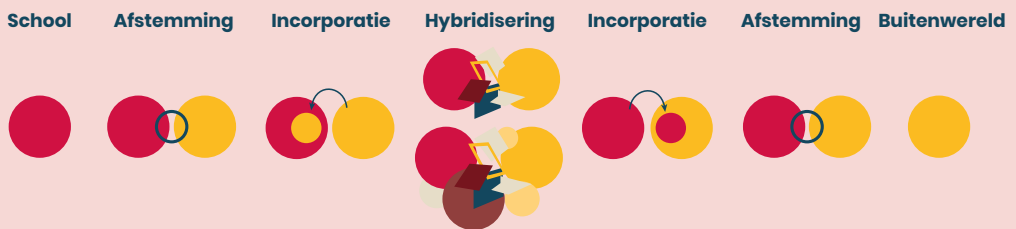
Dat leerlingen begrijpen waarom ze iets moeten kunnen of weten, betekent nog niet dat ze ook echt geïnteresseerd zijn. Onderzoek laat zien dat aansluiten bij de interesse van leerlingen een positief effect heeft op hun motivatie (Vanhoof et al., 2021; Hidi, 2006). Het maakt leerlingen aandachtiger en maakt dat er beter wordt aangesloten bij de voorkennis van leerlingen. Ze krijgen als het ware meer ruimte in hun hoofd om zich op de taak en op de lesinhoud te concentreren (Jones, 2009). Het is dan ook de kunst om de interesse van de leerlingen te wekken, om ze te prikkelen en nieuwsgierig te maken. Nieuwsgierigheid is – populair gezegd – de ‘kortsluiting’ in je hoofd, die ontstaat wanneer hetgeen je ervaart niet overeenkomt met hetgeen je al weet (vrij naar Simons, 2021). Als je er bijvoorbeeld van overtuigd bent dat alle vogels kunnen vliegen en in een documentaire vogels ziet die niet kunnen vliegen, dan veroorzaakt dat een ‘hè?–moment’. Een moment van verbazing, dat de wens tot meer informatie kan oproepen: Zijn er naast de struisvogel en de pinguïn nog meer vogels die niet kunnen vliegen? Waarom kunnen ze niet vliegen? Konden ze dat ooit wel? Enzovoort. De interesse is gewekt en het leren kan beginnen.

Werken vanuit authentieke vraagstukken: praktijkhavo

Aansluiten bij de interesse van leerlingen kan door te werken vanuit en met het ‘echte leven’. Voor leerlingen wordt de rationale (de rede waarom ze iets moeten leren of doen) dan vaak meteen helder.

In het middelbaar en hoger beroepsonderwijs is het werken vanuit authentieke vraagstukken al vrij breed aanwezig. Studenten gaan er aan de slag met opdrachten uit of van het (relevante) werkveld en werken zo heel direct aan het

verwerven van de kennis en vaardigheden die horen bij het beroep waartoe ze opgeleid worden. Zeker in het mbo is er vaak sprake van leren en werken in een hybride leeromgeving, dit is een leeromgeving op het snijvlak van opleiding en werkveld. De mate waarin deze twee werelden met elkaar zijn verweven, bepaalt de mate van hybriditeit: er kan sprake zijn van afstemming, incorporatie of hybridisering, waarbij school en buitenwereld steeds meer met elkaar verweven zijn (zie figuur 9).



Figuur 9: Continuüm van hybridisering van leeromgevingen (Bouw & Zitter, 2020)

Binnen mavo, havo en vwo is deze manier van werken met ‘buiten’ veel minder in zwang. Leerlingen samen met andere partijen opleiden ligt hier schijnbaar minder voor de hand dan bij (voorbereidende) beroepsopleidingen. Toch zien we ook hier beweging.

Een van de stappen die binnen de havo genomen worden om de praktijk en de school met elkaar te verbinden, is het ontwikkelen van de praktijkhavo (of havo-p, zoals het ook genoemd wordt). Daarbij worden binnen de havo leerlingen op basis van het praktijkgerichte programma Technologie of het praktijkgerichte programma Maatschappij gestimuleerd om de praktijk te ontdekken en daar(van) te leren. Dit doen de leerlingen door te werken aan authentieke opdrachten, die gegeven zijn door externe opdrachtgevers. Het verbinden van de domeinen school en werk zal de motivatie van de havisten positief beïnvloeden, zo is de verwachting. Een tweede reden om binnen de havo meer praktijkgericht te gaan werken is dat de leerlingen dan beter worden voorbereid op een vervolgstudie, die immers vaak meer verbonden is met de beroepspraktijk. Havisten doen door het werken binnen havo-p allerlei kennis en vaardigheden op die ze ook tijdens hun vervolgstudie zullen kunnen inzetten, denk bijvoorbeeld aan samenwerken en plannen.

Onder begeleiding van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) werkt een groep docenten aan een examenprogramma waarin staat beschreven aan welke eisen het programma dat de scholen gaan invullen, minimaal moet voldoen en welke onderdelen getoetst moeten worden (Stichting Leerplanontwikkeling,

2023). Havo-p wordt door scholen in twee smaken ontwikkeld: de kleine variant van 120 studielasturen en de grote variant van 360 studielasturen.

Afhankelijk van hoe een school de praktijkhavo inricht, kan er sprake zijn van afstemming of incorporatie (zie figuur 9), waarbij een beweging vanuit een school die *in the lead* is richting de buitenwereld (van links naar rechts dus) even denkbaar is als een beweging van rechts naar links. De samenwerking (de hybride leeromgeving) die hier ontstaat moet ontworpen worden. Voor de beroepsopleidingen is hier al een uitgebreid instrumentarium voor beschikbaar, waar de ontwikkelaars van de praktijkhavo hun voordeel mee kunnen doen (kijk bijvoorbeeld naar Bedrijfindeklas.nl, Custers et al., 2021; Dekker et al., 2023; Soeting, 2021).

Het is zeker denkbaar dat de motivatie van de havisten door het leren in een hybride leeromgeving gestimuleerd wordt. Leren binnen een variant van havo-p betekent immers werken aan authentieke vraagstukken waar leerlingen zelf voor kiezen, en die dus dicht bij hun interessewereld zullen liggen. Door te variëren in de complexiteit van de opdrachten (variatie in de geboden begeleiding, het beoogde resultaat en de bekendheid van de situatie) kan er op een passend competentieniveau gewerkt worden. En doordat de leerlingen in duo's of kleine groepen zullen werken, werken ze ook aan verbinding. De ingrediënten voor een motiverende leeromgeving zijn dus aanwezig.

Het meer praktijkgericht maken van de havo is een interessante ontwikkeling. De komende jaren zal moeten blijken of de verwachtingen die er zijn wat betreft de beoogde doelen, reëel zijn geweest. Het is hierbij zeker interessant om te kijken naar de afzonderlijke elementen van de ZDT.

Wanneer hun interesse echt gewekt is en leerlingen zo betrokken zijn bij een activiteit dat ze de wereld om zich heen vergeten, spreken we van 'flow'. De uitdaging of opdracht waar leerlingen voor staan en hun vaardigheidsniveau zijn dan met elkaar in balans, ze voelen zich competent, enkel het hier en nu telt nog, de concentratie neemt toe en het besef van tijd verdwijnt (Csikszentmihalyi, 1999, 2003). Het zijn van die momenten dat leerlingen verbaasd opkijken als de les voorbij is, of vragen of ze alsjeblieft nog even verder mogen want 'ze zitten er net zo lekker in'. Het kan dan zowel voor de leerlingen als voor de docenten frustrerend zijn dat ze moeten stoppen met de activiteit omdat de volgende les begint of de schooldag ten einde is.

Kortom, om leerlingen te motiveren om activiteiten te ondernemen die ze niet interessant vinden, zouden de docenten de waarde van de activiteit voor hen kunnen duiden en hen het voordeel ervan laten inzien. Wanneer een leerling weet waarom iets

belangrijk en relevant is en hem wordt uitgelegd waarom hij bepaalde zaken moet leren, verhoogt dat de kans dat hij de taak toch gaat uitvoeren. Ingaan op de rationale van taken en activiteiten is derhalve een goed idee en een essentieel onderdeel van het bouwen aan of creëren van een motiverende leeromgeving.

Online leeromgevingen

Weet je nog, de lockdown tijdens de covid-pandemie? Scholen gingen dicht en het onderwijs verliep via de digitale weg. Het gegeven dat het onderwijs van het ene moment op het andere via programma's als MSTeams en ZOOM moest plaatsvinden heeft, naast allerlei negatieve kanten, een enorm leerproces op gang gebracht bij docenten (Ros et al., 2020). Na bekomen te zijn van de eerste schrik, gingen docenten nadenken over hoe ze de online lessen het best konden vormgeven. Vanachter hun computer thuis een les geven alsof ze werkelijk voor een groep stonden, bleek al gauw geen goed idee. De kans dat leerlingen dan aangehaakt bleven, was klein. Docenten voelden een sterke noodzaak tot leren, die tot competentie-ontwikkeling leidde. Ze leerden dat óók bij online onderwijs behoefte bestaat aan korte instructies, aan visuele kennisoverdracht, aan interactie en samenwerking, aan zelfverantwoordelijk leren en aan doelgerichte en motiverende opdrachten. Voor een groot deel behoefte aan hetzelfde als bij offline onderwijs dus. De rol van de docent is echter wat anders. Tijdens online lessen hebben docenten (nog) veel meer de rol van coach, van facilitator (Freeman & Tremblay, 2013). Het gegeven dat docenten niet altijd zicht hebben op hoe hetgeen ze aanbieden, aankomt bij de leerlingen (soms letterlijk omdat de leerlingen de camera's niet aan hebben staan), maakt pedagogische en didactische vaardigheden dan ook van groot belang voor het leren in een online omgeving. Onderzoek dat al voor de pandemie werd uitgevoerd naar online leeromgevingen liet zien dat technologie weliswaar een grote rol speelt als het gaat om leeropbrengsten maar dat het niet doorslaggevend is, dat is de docent (Clark, 1983 in Means et al., 2010 en 2013).

Invloed van de corona-pandemie op het gevoel van autonomie, verbinding en competentie

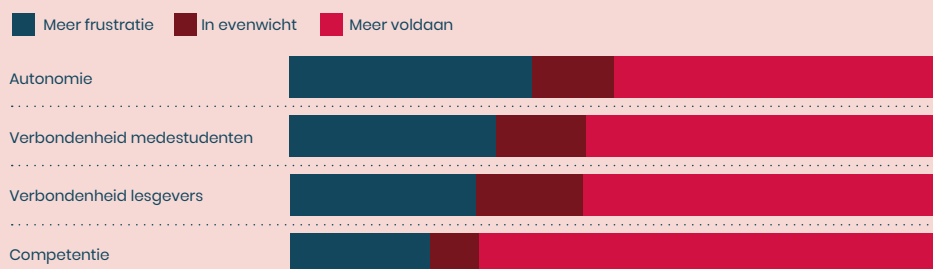
De afgelopen jaren hebben duidelijk gemaakt dat online omgevingen onderdeel kunnen zijn van een leeromgeving. Tijdens de corona-pandemie nam hybride onderwijs in de zin van een combinatie van online en offline leren en onderwijzen, een enorme vlucht. Wat jarenlang niet mogelijk bleek was nu een *must*. Docenten gingen onder enorme tijdsdruk onderwijs ontwerpen, om het leerproces van de leerlingen zo weinig mogelijk te frustreren. Hierbij schonken ze zo goed als mogelijk ook aandacht aan het in verbinding blijven met leerlingen en het onderwijsteam. Nu het corona-stof is neergedaald, kunnen we kijken naar wat dit allemaal betekend heeft voor leerlingen. Uitgebreid ingaan op de gevolgen voor leerprestaties en welzijn gaat in deze rede te ver, toch wil ik enkele zaken die gerelateerd zijn aan ZDT, aanhalen.

Kijkend naar docenten wordt duidelijk dat, uitgaande van ZDT, met name het gevoel van verbondenheid met anderen geschonden werd. Er werd weliswaar via programma's als MSTEams samengewerkt, maar deze contactmomenten werden als onpersoonlijker (en vermoeiender) ervaren dan het reguliere fysieke contact. Voor de elementen autonomie en competentie zijn de resultaten positiever. Docenten moesten uit hun comfortzone komen en hoewel dat zeker niet voor alle docenten geldt, is dat door veel docenten ervaren als een enorme leerkans (Ros et al., 2020). Ze voelden ruimte om keuzes te maken, en gaandeweg nam de ervaren competentie toe.

Kijkend naar de leerlingen, worden grote verschillen in de gevolgen duidelijk. Kwetsbare leerlingen ontbeerden vaak randvoorwaardelijke zaken om aan het (online) onderwijs deel te kunnen nemen. Dat was voor de corona-periode ook al zo, maar werd nu wel pijnlijk helder. Kijkend naar onderzoek, wordt duidelijk dat er vooral veel aandacht is voor de achterstand die leerlingen mogelijk hebben opgelopen tijdens de corona-periode. Eigenlijk moet hier eerder gesproken worden van leervertraging dan van leerachterstand. Resultaten kunnen immers enkel vergeleken worden met groepen leerlingen van voorgaande jaren (Kennisrotunde, 2021). Het is ontegenzeggelijk zo dat een deel van de leerlingen minder heeft geleerd (cognitief en sociaal) dan ze onder normale omstandigheden zouden hebben gedaan. Hoeveel dat dan is en in welke mate het ingehaald kan worden, moet de komende tijd blijken. We moeten onze ogen niet sluiten voor leervertragingen die er zijn ontstaan, maar het is ook goed om onze ogen te openen voor het gegeven dat het verplichte thuisonderwijs voor sommige leerlingen ook een verademing was; door het ontbreken van allerlei (sociale) prikkels kwam bijvoorbeeld een deel van de leerlingen tot rust wat een positieve invloed had op het leerproces. Het is dan ook de moeite waard om te kijken naar wat de nieuwe leeromgeving die ontstond, ten goede heeft gebracht. 'Door onderwijs op afstand leerden kinderen zoveel nieuwe dingen. Denk aan zelfstandig

leren, plannen, teamwork met ouders, zelf concentratie opbrengen en allerlei online vaardigheden, zoals een spreekbeurt geven via Teams. De omgang met emoties, verlies en tegenslag maakt jongeren ook sterker en wijzer als persoon', zo zegt Renate de Groot, hoogleraar Biopsychologie van het leren (2021).

Het feit dat scholen en universiteiten gesloten waren, maakte dat leerlingen en studenten meer op zichzelf aangewezen waren. Onderzoek onder 211 studenten van de Universiteit Gent in Vlaanderen laat zien dat van de drie basiselementen van motivatie vooral autonomie bij jongeren te lijden heeft gehad onder de corona-crisis. Zie figuur 10 voor de resultaten van het onderzoek.



Figuur 10: Behoeftefrustratie bij studenten (UGent, Motivatiebarometer, 2020).

De figuur laat zien dat competentie is ervaren als de psychologische basisbehoefte waaraan nog het meest werd voldaan, hier is het minst sprake van frustratie. Daarna volgt verbondenheid, waarbij het gevoel van verbondenheid met de docenten groter was dan verbodenheid met de medestudenten.

Om het onderwijs te verbeteren of aantrekkelijker te maken, werd (tijdens de coronapandemie, maar ook daarvoor en daarna) gebruik gemaakt van *gamification* en *serious games*.³ Bij gamification worden kenmerkende elementen van games, zoals tijd, competitie en beloning, aan de werkelijkheid toegevoegd (Goehle, 2013). Denk bijvoorbeeld aan de snelheidsmeter langs de weg, die een groene, lachende smiley laat zien als je je aan de snelheid houdt en een rode, verdrietige smiley als je te hard rijdt. Of denk, meer onderwijsgerelateerd, aan de quiz-game van Kahoot! (Brand et al., 2013). Deze wordt vaak ingezet om bijvoorbeeld voorkennis te activeren of om te kijken wat 'er is blijven hangen' van de geleerde stof, en die deelnemers zo snel mogelijk wil laten reageren op vragen of stellingen.

3 Ook leren via een gesimuleerde omgeving bijvoorbeeld via een VR-bril, is een mogelijkheid. Omdat deze variant nog weinig voorkomt binnen het voortgezet onderwijs, laat ik deze voor nu buiten beschouwing.

Spellen die bij het leren worden ingezet waarin de werkelijkheid wordt weergegeven, heten *serious games*. Je zou kunnen zeggen dat gamification bedoeld is om een bestaande context aantrekkelijker en gemakkelijker te maken, terwijl het eerste doel bij *serious games* niet vermaak is maar echt het leren of het oefenen van een vaardigheid. Dat neemt niet weg dat *serious games* ook erg leuk kunnen zijn. Een *serious game* kan bijvoorbeeld een *escape room* of *escape game* zijn (Poelmans, 2023), maar is tegenwoordig vaak een digitaal spel.

Het inzetten van gamification en *serious games* kan de (taak)motivatie en de betrokkenheid bij leerlingen vergroten (Dicheva et al., 2015, Hamari et al., 2014 en Perotta et al., 2013 in Kennisrotonde, 2016). Door onder andere het inzetten van verschillende levels, het laten maken van keuzes, het aansluiten bij de interesse en het stimuleren van samenwerking wordt er immers gewerkt aan de drie basisbehoeften: competentie, autonomie en verbondenheid. Toch is het ook hier niet al goud wat er blinkt. Werken met (digitale) spellen kan leiden tot toenemende en ongewenste onderlinge competitie of een lakse houding van leerlingen. Er valt immers altijd wel weer een extra leven te 'regelen' in het spel en anders begint de leerling gewoon opnieuw. Het positieve effect op taakmotivatie lijkt vooral aanwezig als leerlingen het uitvoeren van de taak, het leren van de vaardigheid of het opdoen van de kennis anders saai zouden vinden. Voor leerlingen die al gemotiveerd zijn en die het spel dus niet 'nodig hebben', geldt dat ze het spel als afleidend en verstorend kunnen ervaren. Ze kunnen er juist door worden ontmoedigd (Post, 2020.).

Of *serious games* en gamification positief bijdragen aan de prestaties van leerlingen is niet helemaal duidelijk. Er zijn onderzoekers die zeggen geen positieve effecten te zien (Frost e.a., 2015 en Perotta e.a., 2013 in Kennisrotonde, 2016), maar er zijn ook onderzoekers die positief zijn (Wouters et al., 2013; Huang et al., 2020; Post et al., 2020), ook al laten ook die positieve studies zien dat bijvoorbeeld *leaderboards* (rangordes van de spelers) negatieve effecten kunnen hebben op leeruitkomsten, omdat ze intimiderend en demotiverend kunnen werken. Concluderend: het gebruik van games in het onderwijs kan helpend zijn, in ieder geval wat het stimuleren van motivatie betreft, mits het de leerdoelen goed integreert en het voldoende aansluit bij de leerlingkenmerken.

Fysieke leeromgeving

Leren vindt plaats in een omgeving, of het nu om formeel of informeel leren gaat. Een deel van dat leren vindt, zeker in het voortgezet onderwijs, plaats in een fysieke omgeving: een school of klaslokaal. Deze omgeving kan het leerproces ondersteunen en de motivatie stimuleren. Een goed ontwikkelde fysieke leeromgeving is een factor die bijdraagt aan leersucces, net als bijvoorbeeld cognitieve vermogens, persoonlijkheid en motivatie (Walden, 2009). Meer concreet zijn elementen van een fysieke omgeving die van invloed kunnen zijn op het leren en de leerprestaties: temperatuur,

verlichting, luchtkwaliteit, akoestiek en geluid, kwaliteit van het meubilair, kleuren, aantrekkelijkheid van de ruimte, indeling van de ruimte enzovoort.

Op de harde kant van de omgeving zal ik niet verder ingaan. Over de zachte kant (hetgeen de docent kan beïnvloeden) zal ik kort zijn. Het is aan de docent om de ruimte zo in te richten dat de inrichting past bij het onderwijsconcept, het opleidingsdoel, de activiteit, de leerlingen en de leerdoelen die centraal staan. Moeten er groepjes gemaakt worden? Is het beter de tafels in een U-vorm te zetten of staan alle tafels beter aan de kant? Is er voldoende materiaal aanwezig om de nodige context en situatie te simuleren? Over deze vragen zou de docent tijdens de lesvoorbereiding na moeten denken en hier actie op ondernemen.

Concluderend

Het bovenstaande maakt (net als de overige hoofdstukken, zie bijvoorbeeld hoofdstuk 3) duidelijk dat de docent een belangrijke, zo niet de belangrijkste, factor is binnen een leeromgeving. De docent ontwikkelt, bereidt voor en schenkt aandacht aan autonomie, competentie en verbinding, zodat de leerling zich kan ontwikkelen en kan leren in een motiverende leeromgeving.

De docent heeft in de leeromgeving de rol van ontwerper, begeleider en expert. Het zou mooi zijn als de docent ook een onderzoekende rol inneemt. Daarmee bedoel ik niet per se dat hij flankerend onderzoek doet maar wel dat hij met een onderzoekende houding naar de leeromgeving en zijn eigen handelen daarin kijkt. Samen onderzoekend werken is het thema van het volgende hoofdstuk.



Motivatie door samen onderzoekend werken

*Deelnemen aan de kenniskring draagt echt bij aan mijn werkplezier.
Mijn baan is zoveel leuker geworden.
Ik was op zoek naar uitdaging en die heb ik hier gevonden.*

Bovenstaande uitspraken komen van leden van de kenniskring van het lectoraat. Ze illustreren heel mooi waar dit hoofdstuk over gaat. Het gaat over samen onderzoek doen om de praktijk te verbeteren, en hoe motiverend dat kan zijn.

De voorgaande hoofdstukken gaan over motivatie en wat werken aan motivatie kan betekenen voor leerlingen en docenten. Dit hoofdstuk gaat, net als het volgende, over het lectoraat. Over wát het lectoraat doet, gaat hoofdstuk 7. Dit hoofdstuk gaat meer over het uitvoeren van praktijkonderzoek in het algemeen en over hoe het lectoraat dat doet in het bijzonder. Het zijn in die zin andere hoofdstukken dan de voorgaande, die meer algemeen theoretisch van aard waren. De kenniskring van het lectoraat en de overige leergroepen die zich hebben gevormd en zich aan het vormen zijn, zijn voor dit hoofdstuk de inspiratie.

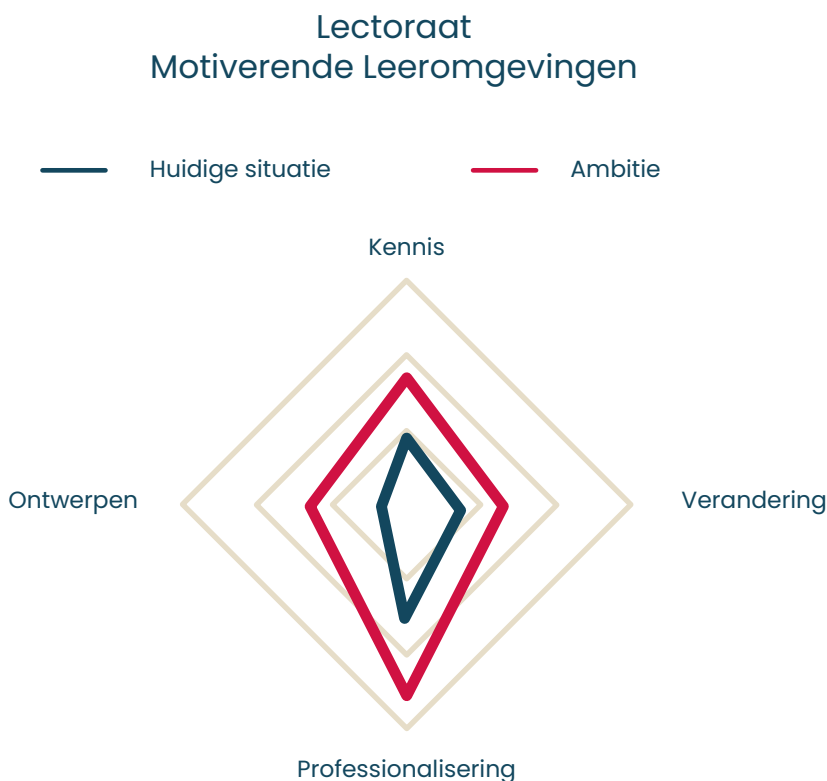
Vier doelen van praktijkonderzoek

Praktijkonderzoek gaat over praktijkvraagstukken: er speelt iets, er is een probleem of er is een vraag waar niet meteen een antwoord op is. Er moet systematisch en goed doordacht gezocht worden naar een (deel)antwoord op de vraag, naar een oplossing. Daan Andriessen, lector Onderzoekend vermogen (Hogeschool Utrecht), heeft vier doelen van praktijkonderzoek uitgewerkt: kennisdoel, veranderdoel, professionaliseringsdoel en ontwerpdoel (Andriessen, 2019). De vier doelen kunnen als volgt omschreven worden:

1. *kennisdoel*: het ontwikkelen van generieke kennis waar professionals in de praktijk mee uit de voeten kunnen (kennisontwikkeling)
2. *veranderdoel*: het stimuleren van verandering in een systeem (school, beleid, proces, cultuur etc.) (organisatieontwikkeling)
3. *professionaliseringsdoel*: het stimuleren van het leren van (aankomend) professionals (studenten, docenten, managers, bestuurders, praktijkprofessionals, onderzoekers) (persoonsontwikkeling)

4. *ontwerpdoel*: het ontwikkelen van nieuwe hulpmiddelen, werkwijzen enzovoort, die professionals in de praktijk kunnen gebruiken (productontwikkeling)

Praktijkonderzoek kan op meerdere doelen tegelijk gericht zijn, waarbij elke onderzoeksgroep (bijvoorbeeld elk lectoraat) andere accenten kan leggen en hierdoor een van de doelen sterker kan benadrukken. Figuur 11 geeft de huidige stand van zaken weer (na 1 werkjaar, blauwe lijn) en de ambitie voor de komende jaren (rode lijn). Het lectoraat Motiverende Leeromgevingen heeft als ambitie om inzicht in en kennis over de motivatie van Zeeuwse leerlingen te verwerven, een krachtige impuls te geven aan



de professionele ontwikkeling van docenten én de kwaliteit van het voortgezet onderwijs verbeteren door het benutten van inzichten uit praktijkgericht onderzoek.

Figuur 11: Doelen van het lectoraat Motiverende Leeromgevingen naar huidige stand en ambitie

De figuur laat zien dat de ambitie voor het lectoraat gericht is op alle vier genoemde doelen, maar relatief het sterkst op het professionaliseringsdoel. De professionalisering is in eerste instantie gericht op de docent-onderzoekers die de kenniskring van het lectoraat vormen. Bij de onderzoeken die zij uitvoeren en de projecten waar zij aan meewerken (zie hoofdstuk 7) zijn ook anderen betrokken, waardoor professionalisering verder gaat dan enkel de leden van het lectoraat.

Even op de rem gaan staan

Even op de rem gaan staan, is in feite wat er gebeurt als docenten onderzoek doen. In plaats van, vaak intuïtief, meteen te handelen en meteen een oplossing te bedenken, staan ze even stil. Ze staan stil om eens goed naar het vraagstuk te kijken. Ze bekijken wat ze via literatuur al te weten kunnen komen en maken een plan voor als het literatuuronderzoek niet voldoende blijkt. Ze koppelen als het ware hun kennis als docent, hun professionele expertise, aan de wetenschappelijke kennis die ze uit de literatuur hebben gehaald. Even op de rem staan is nodig om weg te blijven van hap-snap-oplossingen en tot een duurzame oplossing te komen (Van den Berg & Teurlings, 2019).

De praktijk laat zien dat inzichten uit wetenschappelijk onderzoek niet makkelijk de weg naar de schoolse praktijk vinden (Van Schaik et al., 2018) en dat docenten vaak uitgaan van hun eigen praktijkkennis (Admiraal et al., 2017). Nu is het voor docenten ook lang niet altijd eenvoudig om toegang te krijgen tot recente wetenschappelijke literatuur. Gelukkig lopen er allerlei landelijke initiatieven die de wetenschappelijke kennis vertalen naar en ontsluiten voor de praktijk en op die manier deze twee met elkaar verbinden. Een mooi voorbeeld is de NRO Kennisrotonde, waar docenten en andere onderwijsprofessionals kennisvragen kunnen indienen over thema's die spelen in hun onderwijspraktijk. Een team van kennismakelaars (onderwijsonderzoekers) formuleert vervolgens een antwoord op basis van wetenschappelijke literatuur (zie www.kennisrotonde.nl).⁴

Vaak kan kennis uit praktijkonderzoek niet zomaar worden overgenomen in andere onderwijscontexten. Docenten moeten een vertaalslag maken naar concreet handelen in hun eigen praktijk. Wanneer de resultaten gelinkt worden aan de eigen context of aan de eigen doelgroep en er sprake is van professioneel handelen op basis van inzichten uit theorie en praktijk, is er sprake van *evidence-informed* werken (Van Rossum et al., 2020). Door de wijze waarop het lectoraat onderzoek doet, collega's hierin meeneemt, resultaten verspreidt en implementeert, probeert het hiervoor een rolmodel te zijn.

Hoewel er op veel scholen ontwikkel- en onderzoeksgroepen zijn, heeft een gemiddelde docent geen dagen of weken de tijd om onderzoek uit te voeren. Elke docent heeft wél de mogelijkheid om met passende grondigheid (de grondigheid die nodig en haalbaar is) aan de slag te gaan om de eigen praktijk te verbeteren (Munneke et al., 2022). Relevant hierbij is het onderscheid in opzoeken, uitzoeken en onderzoeken. Soms kan de docent volstaan met even iets nakijken of *opzoeken*. Soms is er meer nodig en moet de docent iets *uitzoeken*, bijvoorbeeld door verschillende bronnen met elkaar te vergelijken. Wanneer ook dat niet voldoende is en de docent eigen data moet

4 Zie Rozendaal (2023) voor een uitgebreider overzicht van initiatieven.

verzamelen om een antwoord of oplossing te vinden, is er sprake van *onderzoeken*.

Professionaliseren als motivatiestrategie

Wanneer een school vindt dat evidence-informed werken belangrijk is, dan zal zij daarin moeten investeren. Op veel scholen is er nu nog onvoldoende aandacht voor deze manier van werken, en ontbreekt er een stevige onderzoekscultuur (Galan Groep, 2021). Docenten ruimte geven voor onderzoek waarbij verbetering van de onderwijskwaliteit centraal staat en voor het ontwikkelen van de nodige competenties hiervoor, kan hier verandering in brengen. Het gaat niet om onderzoek doen om het onderzoek doen. Het gaat wel om doordacht en onderbouwd werken aan een concrete vraag of probleem, met het doel de onderwijspraktijk te verbeteren, waarbij docenten zelf actief en (waar het kan) *in the lead* zijn. Het ontwikkelen van de school als lerende organisatie vraagt om werken vanuit een gedragen visie op leren en een duurzame kennisinfrastructuur, waarbinnen er ook een beleidsmatige gerichtheid is op de ontwikkeling van een onderzoekscultuur (Galan Groep, 2021; Kools, 2020).

In dit hoofdstuk is eerder ter sprake gekomen dat het lectoraat inzet op het professionaliseren van docenten. De citaten aan het begin van het hoofdstuk geven aan dat docent-onderzoekers het deelnemen aan de kenniskring, als vorm van professionaliseren, motiverend vinden. Of professionaliseren motiverend werkt of niet, hangt af van een aantal factoren. Het helpt niet als docenten professionaliseren als een moetje ervaren. Uiteraard, zou ik zeggen, want waar is hier de autonomie? Ook voor docenten is immers het stimuleren van autonomie, competentie en verbondenheid van belang voor hun welzijn en werkplezier (Zwart et al., 2015; zie ook de kadertekst *Motivatatie van docenten* in hoofdstuk 3). Wanneer docenten, onder invloed van de omgeving, een patroon ontwikkelen waarbij ze leren omdat het moet, neemt de intrinsieke motivatie af en neemt de extrinsieke motivatie toe (Jansen in de Wal, 2016). Twee cruciale factoren voor het succesvol doorbreken van dit patroon zijn de organisatie en de schoolleiding. Zij hebben een rol in het creëren van ruimte en van goede voorwaardelijke condities. Een voorbeeld hiervan is het regelen van vervanging van de docent als dat vanwege de professionaliseringsactiviteiten nodig is. Wanneer vervanging geregeld is, voelt de docent de ruimte (en het belang) om aan de activiteit deel te nemen en wordt de zorg van lesuitval weggenomen.

De houding van de schoolleiding naar de docenten toe is van grote invloed op hun motivatie voor professionalisering. Docenten die zich opgeven voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten, bijvoorbeeld aan een kenniskring, zijn hier vaak (inhoudelijk) voor gemotiveerd. Deze docenten willen zich verdiepen in het thema dat relevant geacht wordt voor en door de school en willen zichzelf, samen met anderen, bekwamen in onderzoek doen. Wanneer de leidinggevende belangstelling en oprechte interesse toont, stimuleert en motiveert dat de docenten om zich in te blijven zetten en verder te leren. Onderzoek (Jansen in de Wal, 2016) én de tot nu toe opgedane ervaring

met de kenniskring van het lectoraat laten dat zien. De andere kant van de medaille is dat het uitblijven van de interesse en ondersteuning een demotiverend effect kan hebben. Docenten voelen de verbinding met de eigen school en organisatie minder en zullen hun motivatie uit zichzelf, het inhoudelijke thema en de mede-kenniskringleden moeten halen. Doordat de verbinding met de eigen school afneemt, bestaat de kans dat ook de school minder leert en minder profiteert van de resultaten. Een jammerlijke situatie die vermeden zou moeten worden. Om optimaal te leren van elkaar zal de schoolleiding ook een rol moeten nemen bij het verspreiding van de opgedane kennis en ervaring, de verspreiding van de resultaten én de implementatie daarvan (Onderwijsraad, 2016).

Kortom, docenten de kans geven om zich te scholen of deel te nemen aan een kenniskring is niet voldoende. Een geïnteresseerde en (pro)actieve houding van leidinggevendenden gedurende het hele proces is noodzakelijk om de professionalisering succesvol en motiverend te laten zijn.



Onderzoeksprogramma

De zes partijen die het lectoraat Motiverende Leeromgevingen hebben geïnitieerd (Hogeschool Rotterdam, Calvin College, Mondia Scholengroep, CSW, VO Zeeuws-Vlaanderen en Ozeo), hebben het een tweeledige opdracht meegegeven. Aan de ene kant moet het lectoraat inzicht krijgen in de motivatie van leerlingen en deze stimuleren. Het doel van deze opdracht is kennisontwikkeling. Aan de andere kant moet het lectoraat een krachtige impuls geven aan de professionele ontwikkeling van (aan komende) docenten. Het is de ambitie van het lectoraat om bij te dragen aan kwaliteitsverbetering van het voortgezet onderwijs door het benutten van inzichten uit praktijkgericht onderzoek en om het evidence-informed handelen van docenten te versterken. Het vertalen, en zo een directe doorwerking stimuleren, van de kennis en inzichten naar de praktijk is hierbij belangrijk. Om deze ambitie te realiseren zal het lectoraat drie soorten activiteiten uitvoeren: uitvoeren van praktijkgericht onderzoek, werken aan professionalisering van docenten en geven van adviezen.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoekslijnen (thema's) van het lectoraat en de daaraan gekoppelde projecten. Deze onderzoekslijnen zullen het onderzoek en de werkzaamheden van het lectoraat de komende jaren richting geven.

Drie basisthema's

Op basis van literatuur en hetgeen er aan vragen en interessegebieden is opgehaald bij de kenniskringleden en andere stakeholders, zijn er drie onderzoekslijnen of thema's gedefinieerd waar het lectoraat zich op richt en die richtinggevend zijn voor de onderzoeksprojecten. Motivatie is hierbij het onderliggende concept, wat inhoudt dat alles wat het lectoraat onderneemt, hier steeds aan gelinkt is.

De thema's van het lectoraat zijn:

1. *de lerende als startpunt*: werken aan motivatie vanuit het perspectief van de leerlingen. Dit houdt bijvoorbeeld in werken aan de professionele identiteit van de leerlingen en werken aan motivatie bij verschillende doelgroepen.
2. *het docentgedrag*: werken aan motivatie vanuit het perspectief van de docenten. Dit houdt in werken aan pedagogische en didactische aspecten, zoals het geven van feedback, coachen en differentiëren
3. *de leeromgeving*: werken aan motivatie vanuit het ontwerp van het onderwijs. Dit houdt bijvoorbeeld in werken vanuit authentieke vraagstukken, werken aan de inzet van technologie en werken aan maatwerk

Het onderzoeksprogramma dat uitgaat van bovenstaande thema's heeft het stimuleren van de motivatie van leerlingen binnen het (Zeeuwse) onderwijs tot doel. De

inzichten en ervaringen die binnen het lectoraat worden opgedaan tijdens het uitvoeren van de verschillende onderzoeken en projecten, zullen hieraan bijdragen. Naast werken aan de drie genoemde thema's wil het lectoraat bijdragen aan het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen van leraren.

De kenniskring

Wat doet de kenniskring?

Samen met docent-onderzoekers van de verschillende besturen geef ik vorm aan de kenniskring, het kerninitiatief van het lectoraat. De kenniskring richt zich op de vraag in welke mate werken aan de drie genoemde thema's bijdraagt aan de motivatie binnen het (Zeeuwse) onderwijs. Deze vraag proberen docent-onderzoekers (kenniskringleden), onderzoekend, te beantwoorden door het uitvoeren van verschillende (onderzoeks) projecten die relevant zijn voor hun eigen onderwijspraktijk. Binnen de leeromgeving die de kenniskring is, is er ruimte voor autonomie, verbinding en competentie. Aan verbinding en competentie wordt onder andere vormgegeven door gestructureerde bijeenkomsten waarin we literatuur bespreken, elkaar feedback geven op en met elkaar meedenken over lopende onderzoeken. Onderwerpen waar kenniskringleden mee aan de slag gaan en die tegemoetkomen aan de behoefte aan (handelings) kennis binnen hun school, zijn:

- Hoe motiveert peerfeedback leerlingen en hoe bevordert peerfeedback het leerproces van leerlingen?
- Hoe motiveert projectonderwijs, bijvoorbeeld de praktijkhavo, leerlingen en hoe zorgt dit voor een betere aansluiting met het hbo?
- Hoe bevordert het inzetten op autonomiebevordering door docenten de motivatie van leerlingen?
- Hoe ziet een uitdagende, motiverende leeromgeving voor hoogbegaafden eruit?
- Hoe kan de overstap van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs zo worden ingericht dat daarbij sprake is van een krachtige, motiverende leeromgeving?

Naast deze onderzoeken van de individuele kenniskringleden werken alle kenniskringleden in het lectoraat gezamenlijk aan een motivatie-onderzoek binnen het Zeeuwse voortgezet onderwijs. De allereerste resultaten van dit onderzoek heb ik in dit boek besproken in een paar van de kaderteksten. Met dit onderzoek, dat jaarlijks herhaald zal worden, vergroot het lectoraat het inzicht in de motivatie van de Zeeuwse leerlingen. Deze inzichten kunnen en zullen helpen bij het ontwikkelen van interventies die de motivatie in het onderwijs verder kunnen stimuleren. Daarnaast zal de herhaalde meting verder inzicht geven in de ontwikkeling van motivatie, over de jaren heen, tussen de verschillende schooltypes enzovoort.

Hoe gaat de kenniskring dat doen?

Het is, zoals gezegd, de ambitie van de leden van de kenniskring om hun (eigen) schoolpraktijk verder te helpen, onder andere door ontwerpprincipes en werkende mechanismen te ontwikkelen voor de relevante interventies. Deze gerichtheid op de praktijk maakt het werken vanuit het adagio van praktijk- en ontwerponderzoek voor de hand liggend. Het gaat hier immers om onderzoek dat docenten uitvoeren en waarbij ze op systematische wijze en in interactie met de omgeving antwoorden verkrijgen op de vragen die ontstaan in hun eigen onderwijspraktijk en die gericht zijn op verbetering hiervan (Van der Donk & Van Lanen, 2020). De onderzoeken van de docent-onderzoekers zijn gericht op begrijpen maar toch vooral ook op ingrijpen en het beter maken van de praktijk. Docent-onderzoekers willen zich verdiepen in het probleem en in de oplossing daarvan, om op basis van die analyse een ontwerp te maken, te testen en te evalueren. Er is sprake van kennisgroei en van praktijkverbetering, er is dan ook sprake van ontwerponderzoek (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008; Van der Auweraert & Hommersum, 2018).

De docent-onderzoekers hebben naast hun rol van onderzoeker binnen de kenniskring, ook de rol van vliegwiel binnen de eigen organisatie. Door collega's over hun onderzoek en dat van andere kenniskringleden in te lichten en hen daarbij te betrekken, verspreiden docent-onderzoekers niet alleen de ontwikkelde kennis, maar leven ze ook het werken vanuit een onderzoekende houding voor. Een tweede manier om de onderzoekende houding en onderzoek doen in het onderwijs te helpen verspreiden, is door docenten in opleiding te ondersteunen. Het lectoraat werkt hiervoor samen met de Zeeuwse Academische Opleidingsschool (ZAOS). Docenten in opleiding kunnen bijvoorbeeld contact opnemen met docent-onderzoekers als ze vragen hebben over onderzoek doen of willen sparren over mogelijke onderzoeksthema's.

Hoe communiceert de kenniskring?

De vijf schoolbesturen die bij het lectoraat betrokken zijn, vertegenwoordigen 31 scholen. Om al deze scholen goed mee te nemen in hetgeen de kenniskring doet, sturen de leden van de kenniskring via allerlei kanalen berichten de (betrokken) scholen in. Ze delen op die manier waar ze mee bezig zijn en verspreiden onderzoeksresultaten. Tijdens het eerste werkjaar van het lectoraat hebben we door deze aanpak al inhoudelijke kruisbestuivingen tussen verschillende scholen en schoolbesturen zien ontstaan.

Het lectoraat wil ook leerlingen graag betrekken bij wat het doet. Zo heeft het lectoraat in het eerste werkjaar een wedstrijd voor leerlingen uitgeschreven voor het ontwerpen van een lectoraatslogo. Naast dat dat initiatief het lectoraat op de kaart zette en de leerlingen daarbij betrok, heeft dat geresulteerd in een prachtig logo dat bij de communicatie vanuit het lectoraat gebruikt wordt, zie afbeelding 1.



Afbeelding 1: Logo van het lectoraat Motiverende Leeromgevingen (ontworpen door Noa van Dongen, een leerlinge van CSW Van de Perre)

Projecten van het lectoraat

Naast de onderzoeksprojecten van de docent-onderzoekers, is het lectoraat ook bij een aantal andere projecten betrokken. Ook deze projecten dragen bij aan de beschreven ambitie. Ik geef hieronder deze projecten weer.

Project 1. Samen bouwen aan zelfregulerend leren van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (MOZAIC)

Aanleiding en wat

Zelfregulerend leren leer je niet vanzelf, maar *kún* je wel leren. Dat is het uitgangspunt van het project MOZAIC (wat staat voor: motivatie, zelfregulatie, activerende didactiek en interactie). Zelfregulerend leren (ZRL) gaat over het zelf initiatieven nemen, doorzettingsvermogen tonen en adaptief het eigen leerproces vormgeven om eigen doelen te bereiken (Boekaerts & Corno, 2005; Winne, 2011; Zimmerman, 2013). Deze vaardigheden vergroten de kansen van leerlingen op een succesvolle schoolcarrière, belangrijk dus om er aandacht aan te besteden. Onderzoek laat echter zien dat wetenschappelijke kennis over het effectief bevorderen van deze vaardigheden slechts mondjesmaat de onderwijspraktijk bereikt (Sins, 2023). Hierdoor ontbreekt het in de praktijk aan onderbouwde en praktijkgerichte tools om het ZRL van leerlingen te stimuleren.

Binnen het project MOZAIC ligt de focus op het ontwikkelen van concreet toepasbare oplossingen, gericht op ZRL, die het handelen van de docenten versterken. Diverse leergroepen werken, onder leiding van een *teacher leader*, aan het beantwoorden van de vraag: hoe kunnen leraren in de bovenbouw van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs worden toegerust om hun leerlingen effectief te ondersteunen bij het ontwikkelen en activeren van ZRL?

Met het project MOZAIC wil het consortium werken aan het ontwikkelen van onderbouwde tools en didactieken en, door het delen hiervan, komen tot werkende principes en overdraagbare inzichten. Het flankerend onderzoek dat uitgevoerd wordt, brengt deze principes en inzichten samen. Op die manier wordt er gewerkt aan generieke ontwerp-richtlijnen.

Wie

Binnen het lectoraat neemt een leergroep vanuit CSW deel aan het consortium dat dit project uitvoert. Het consortium bestaat verder uit Stichting BOOR, Stichting LMC Voortgezet Onderwijs, Rotterdamse Vereniging voor Katholiek Onderwijs (RVKO), West-landse Stichting Katholiek Onderwijs (WSKO), Thomas More Hogeschool, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON), Universiteit Leiden en Department of Psychology and Child Studies, Erasmus Universiteit (DPECS). Ik ben als teacher leader van de CSW-leergroep en als een van de onderzoekers van het flankerend onderzoek verbonden aan het project.

Koppeling aan onderzoekslijnen van het lectoraat

Dit project sluit aan bij de thema's het docentgedrag en de lerende als startpunt.

Project 2. Zorghuis van de toekomst

Aanleiding en wat

Zeeuws-Vlaanderen heeft te kampen met een vergrijzende bevolking én met een tekort aan zorgpersoneel. Om zorg voor alle inwoners van Zeeuws-Vlaanderen toegankelijk te houden zijn er voldoende en goed opgeleide professionals nodig. Het project 'Zorghuis van de toekomst' heeft als doel om een fysieke en digitale plek te ontwikkelen waar stakeholders binnen het zorgdomein elkaar weten te vinden en waar plek is voor (samen) opleiden.

Een van de deelprojecten binnen de ontwikkeling van het Zorghuis is het project 'Leren met Zorg', waarin wordt gewerkt aan:

- een doorlopende leerlijn v(mb)o-mbo-hbo-professionalisering omtrent zorg en zorgtechnologie
- een inductieprogramma voor professionals
- het Raamwerk Leren met Zorg.

De doorlopende leerlijn is inmiddels in gezamenlijkheid door het voortgezet onderwijs, mbo en hbo ontwikkeld. In studiejaar 23-24 zal hiervoor een implementatieplan geschreven worden. Het inductieprogramma, waarbinnen naast voor inhoudelijke zaken ook ruimte zal zijn voor de professionele identiteit en sociaal-emotionele aspecten, is nog in ontwikkeling.

Het Raamwerk Leren met Zorg bestaat uit een onderwijskader (doelen, aanpakken, leeruitkomsten, handvaten voor beoordeling, etc.) waarbij elke lerende op het eigen niveau een bijdrage kan leveren en kan leren in een krachtige en motiverende leeromgeving. Het leren wordt gestart vanuit een praktijksituatie die om een multidisciplinaire

en multiperspectieve (zorg)interventie vraagt. Leerlingen, studenten en professionals vormen samen een leergemeenschap die zich over de praktijksituatie buigt.

Samenwerking tussen studenten en professionals is binnen het mbo en hbo gemeengoed: studenten lopen stage in het werkveld en/of leren in een hybride leeromgeving waarin zowel de opleiding als het werkveld participeert. Ook voor de samenwerking tussen vmbo en mbo zijn er allerlei initiatieven ontwikkeld. De ambitie van het Zorghuis om samen te leren in een leergemeenschap waarin zowel voortgezet, mbo en hbo als het werkveld participeren, is echter uniek. Om de effectiviteit van deze samenwerking te onderzoeken wordt er een 'zorgathon' (samentrekking van zorg + hackathon) ontwikkeld. Deelnemers (v(mb)o-leerlingen, mbo- en hbo-studenten en zorgprofessionals) gaan, gedurende acht uur, in teams aan de slag met een inhoudelijke uitdaging. Deze challenge wordt zo ontworpen dat alle participanten actief moeten deelnemen en kunnen leren. Leerlingen en studenten kunnen niet enkel de rol van de lerende aannemen maar zijn ook medeontwerper van de oplossing en het proces daar naartoe, net als de zorgprofessionals niet enkel een begeleidende rol kunnen aannemen (Pepin & Kock, 2021).

Door zowel de ontwikkeling van deze activiteit (gebaseerd op *challenge-based learning*, coöperatief leren en *design thinking*) als de uitvoering daarvan aan te pakken vanuit het ontwerponderzoek, kan het lectoraat waardevolle inzichten in de beoogde samenwerking verkrijgen (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008).

Wie

Aan dit project nemen deel: VO Zeeuws-Vlaanderen, Scalda, Hogeschool Zeeland, Tragel, ZorgSaam en het lectoraat Motiverende Leeromgevingen. Ik ben als projectleider van het project 'Leren met Zorg' en als inhoudelijk verantwoordelijke voor het Raamwerk Leren met Zorg bij het project betrokken. Ik geef ook uitvoering aan het beschreven onderzoek.

Koppeling aan onderzoekslijnen van het lectoraat

Dit project sluit aan bij de thema's de leeromgeving en de lerende als startpunt.

Project 3. Heterogene brugklas

Aanleiding en wat

De brugklas (de eerste klas van het voortgezet onderwijs) vormt de overgang van het primair naar het secundair onderwijs. In Nederland kennen we homogene brugklassen, die zich richten op één schooltype (bijvoorbeeld vmbo-tl) en heterogene brugklassen, die zich richten op meerdere schooltypes. Wanneer een brugklas is ingericht voor twee aanpalende onderwijstypes, bijvoorbeeld havo-vwo, spreken we van een dakpanklas.

Wanneer er leerlingen van meer dan twee types in dezelfde klas zitten, spreken we van een brede brugklas. Een ander kenmerk waarin brugklassen kunnen verschillen, is de duur. Er zijn 1-jarige brugklassen, maar ook 2- en 3-jarige brugklassen. Voor alle varianten geldt dat er uiteindelijk een keuze gemaakt wordt voor één schooltype, gericht op het behalen van een diploma in dat schooltype. Ik gebruik, in navolging van ministerie van OCW, hierna de term heterogene brugklas als overkoepelende term.

Door het vormen van heterogene brugklassen wil de overheid het moment van de keuze voor een bepaald schooltype graag uitstellen, onder andere om zo (bijvoorbeeld door de corona-pandemie opgelopen) onderwijsachterstanden en-vertragingen in te halen en kansengelijkheid te bevorderen. Naast kansengelijkheid is de ontmoeting tussen kinderen met verschillende schooladviezen stimuleren een ander veel gebruikt argument. Wanneer kinderen al vroeg moeten kiezen naar welk schooltype ze gaan, en de keuze niet kunnen uitstellen door voor een heterogene brugklas te kiezen, zal dat leiden tot een gesegregeerd onderwijsaanbod, wat op den duur kan leiden tot een kloof tussen groepen in de samenleving, zo is de redenering (SER, 2021). Jongeren leren dan niet om te gaan met 'de anderen' en blijven hangen in hun bubbel.

Ook scholen in Zeeland denken na over het inrichten en verder uitbouwen van de heterogene brugklassen. Omdat er met name differentiële effecten zijn als het gaat om effecten op leerprestaties, en de effecten bovendien van verschillende leerling-kenmerken lijken af te hangen (Elffers e.a., 2015), is het vormgeven aan brugklassen geen eenvoudige zaak. Regionale kenmerken dragen daarnaast bij aan de complexiteit en/of aan relevantie van de argumenten.

Er is een Zeeuws leernetwerk 'Heterogene brugklassen' gestart waaraan schoolleiders, teamleiders en docenten deelnemen. Doel hiervan is leren van elkaar en samen het brugklaslandschap in Zeeland ontdekken en verder vormgeven.

Wie

Aan dit project nemen deel: VO-Raad, Calvijn College, Nehalennia, Reynaertcollege, Ostrea Lyceum, Het Goese Lyceum, Pieter Zeeman Lyceum, Hogeschool Zeeland en lectoraat Motiverende Leeromgevingen. Vanuit het lectoraat ben ik betrokken om mee te denken, een onderzoeksmatige aanpak te stimuleren en als katalysator tussen wetenschappelijke inzichten en praktijk te fungeren. Het door de kenniskring uitgevoerde onderzoek naar de motivatie van Zeeuwse leerlingen, kan en zal het proces binnen dit project ondersteunen en richting geven (zie ook de kadertekst 'Heterogene brugklassen').

Koppeling aan onderzoekslijnen van het lectoraat

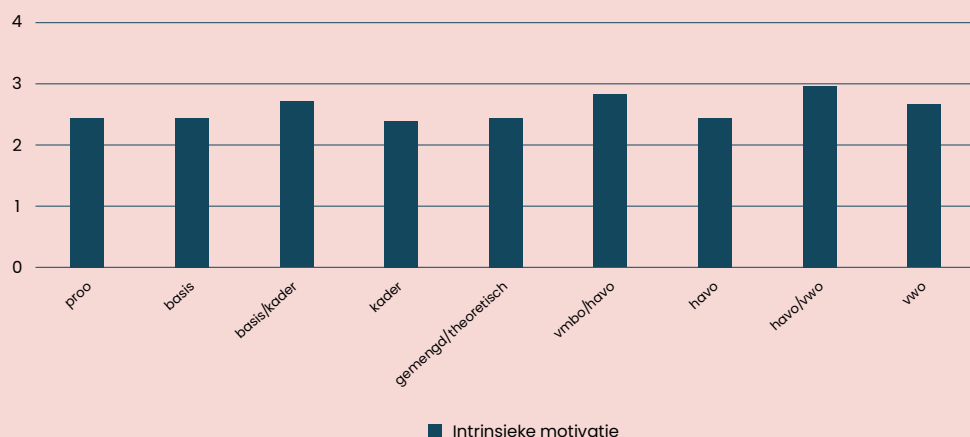
Dit project sluit aan bij de thema's de leeromgeving, het docentgedrag en de lerende als startpunt.

Heterogene brugklassen

De effecten van heterogene brugklassen zijn niet eenduidig, ze lijken erg af te hangen van diverse leerlingkenmerken. Een effect dat wel stabiel lijkt is het peer-effect: leerlingen uit een dakpanklas die meer neigen naar het 'lagere' schooltype van de klastypering, 'trekken zich op' aan de leerlingen die neigen naar het 'hogere' advies. Onderzoek laat dat bijvoorbeeld zien bij de klassen voor mavo/havo (Van Elk et al., 2011) en de klassen voor vmbo-t/havo (Borghans et al., 2012; Grift et al., 2010), waarbij de effecten voor de leerlingen die neigen naar het hogere advies, niet negatief zijn.

Toch lijkt een dakpanklas niet voor alle leerlingen gunstig. Leerlingen met een vwo-advies (vooral degenen die niet tot de 10% best presterende leerlingen horen) floreren beter in een homogene dan in een heterogene brugklas (Kuyper & Van der Werf, 2012; Van der Steeg et al., 2011). Ook hier kan sprake zijn van een peereffect: de iets minder presterenden trekken zich op aan de beter presterenden.

Maar hoe zit het met de motivatie binnen de heterogene klassen in de onderbouw? In het Zeeuwse onderzoek hebben we daarnaar gekeken. Figuur 12 laat de resultaten zien voor intrinsieke motivatie voor de onderbouwleerlingen. Leerlingen uit de heterogene klassen vmbo basis/vmbo kader (N=348), vmbo/havo (N=135) en havo/vwo (N=561) zijn meer gemotiveerd dan de leerlingen van de havo-klas (N=501) die als referent diende. Deze verschillen zijn significant. De leerlingen van de heterogene brugklas vmbo gemengd/vmbo-t (N=864) zijn niet gemotiveerder. De data laten ook zien dat de leerlingen uit de vwo-klassen (N=506) onderling (eenzijdig) significant verschillen van de havo-leerlingen wat betreft de intrinsieke motivatie.



Figuur 12: Intrinsieke motivatie in de onderbouw.

Gemengde klassen in de onderbouw lijken dus meer intrinsiek gemotiveerd te zijn dan de homogene havo-klassen. Uitzondering hierop is de dakpanklas vmbo gemengd/vmbo-t. Interviews met leerlingen kunnen deze data verrijken en helpen bij het duiden hiervan.

Project 4. De OpMaat

Aanleiding en wat

De Argo (een school voor specialistisch voortgezet onderwijs in Zeeuws-Vlaanderen) werkt met De maatwerkklas. Hiermee wil De Argo onderwijs bieden aan kinderen voor wie het moeilijk is, om welke reden dan ook, om naar school te komen; dit zijn de zogenaamde thuiszitters. De maatwerkklas biedt, deels digitaal, onderwijs dat past bij wat de betreffende leerlingen nodig hebben. De hybride vorm van onderwijs blijkt succesvol: leerlingen kunnen leren en zijn betrokken bij het onderwijs terwijl ze niet steeds naar school moeten.

De maatwerkklas komt tegemoet aan het zich gezien, ondersteund, veilig en uitgedaagd willen voelen – met andere woorden: er wordt voldaan aan de basisbehoeften van de ZDT. Hierdoor zijn de leerlingen eerder geneigd om naar school te blijven gaan en te blijven leren (Van Sleeuwen & Heyne, 2020). Een goed pedagogisch klimaat dat aansluit bij de behoeften van leerlingen en oog heeft voor potentiële problemen, verkleint immers de kans op (langdurig) schoolverzuim.

Voor bepaalde leerlingen is een hybride onderwijsvorm als De maatwerkklas nog een brug te ver. Volledig digitaal onderwijs zou voor deze leerlingen een oplossing kunnen zijn. De positieve resultaten die De Argo heeft met de hybride vorm van onderwijs, gecombineerd met de ervaring dat volledig online onderwijs tijdens de coronapandemie voor een deel van de leerlingen een verademing was, hebben geleid tot het idee van De OpMaat. Ook de aankondiging vanuit het ministerie van OCW, dat het uitgangspunt blijft dat leerlingen zoveel mogelijk fysiek naar school gaan, maar dat er voor degenen die dit niet lukt of die dreigen uit te vallen, digitaal onderwijs beschikbaar komt, speelt een rol in deze ontwikkeling.

De OpMaat wordt een vorm van onderwijs, gericht op leren van thuiszitters, waarbij door leerlingen, ouders, docenten en coaches gezocht wordt naar de manier waarop contact plaats kan vinden, digitaal of fysiek. Hierbij wordt meer uitgegaan van leren en ontwikkelen dan van (formeel) onderwijs. Zolang leerlingen niet naar school kunnen komen, kunnen zij bij De OpMaat terecht. Uiteindelijk kunnen de leerlingen doorstromen naar De maatwerkklas of een andere vorm van onderwijs. Beide initiatieven, De maatwerkklas en De OpMaat, komen voort uit handelingskennis en -ervaring van betrokken docenten.

Vanuit het lectoraat wordt een onderzoek uitgevoerd onder de beoogde doelgroep waarbij het perspectief van de leerlingen centraal staat. Wie beter dan de leerlingen kunnen immers aangeven wat er nodig is, en zoals Van Binsbergen et al. (2019, p27) het uitdrukken: 'de weg wijzen naar verschillende routes en maatwerkoplossingen'. Centrale vraag in het onderzoek is dan ook: wat hebben leerlingen die beschouwd (kunnen) worden als thuiszitters nodig om weer te leren en weer naar school te komen? Het lectoraat voert gesprekken met leerlingen en met hun ouders/voogd. Daarbij wordt ingegaan op het waarom van het schoolverzuim maar vooral op wat er nodig is om het tij te keren. De resultaten van dit onderzoek zullen meegenomen worden in de ontwikkeling van De OpMaat, om zo een motiverende leeromgeving te bouwen die aansluit bij de noden en behoeften van de beoogde leerlingen.

Wie

Aan dit project nemen deel: De Argo, SPVO Oosterschelderegio, Asteria College en lectoraat Motiverende Leeromgevingen. Als lector voer ik het onderzoek uit en denk ik, gevoed door wetenschappelijke literatuur, mee over de inrichting van De OpMaat.

Koppeling aan onderzoekslijnen van het lectoraat

Dit project sluit aan bij de thema's de leeromgeving, het docentgedrag en de lerende als startpunt.

Project 5. Motivatiewijzer

Aanleiding en wat

In eerdere hoofdstukken heb ik betoogd dat leerlingen geen knop hebben waarmee ze hun motivatie aan en uit kunnen zetten. Motivatie is vooral een samenspel van verschillende factoren, zoals de waarde die zij aan de taak geven, hun interesse en de wil om iets wel of niet te doen. Docenten spreken echter nog vaak over intrinsieke versus extrinsieke motivatie alsof het om een hard onderscheid gaat, en zonder weet te hebben van de andere 'smaken'.

Juist de complexiteit van het concept motivatie maakt het noodzakelijk dat docenten goed weten waardoor hun studenten of leerlingen 'aangaan' en in beweging komen. Wanneer docenten weten uit welk motivatievaatje de leerlingen tappen, kunnen ze, zo is de redenering, hun docentgedrag en de geplande interventie daarop aanpassen. De vraag is natuurlijk: hoe moeten ze dat dan doen? Het blijkt voor docenten in de dagelijkse praktijk, met soms wel 30 leerlingen in de klas, een heuse opgave om erachter te komen op welke manier een leerling gemotiveerd is en wat zij op basis van die kennis dan kunnen of moeten doen. Om inzicht te krijgen in de motivatie van leerlingen en de klas, zou het hebben van een weldoordacht en gebruiksvriendelijk instrument helpen.

Daarom start het lectoraat in dit studiejaar een ontwikkelgroep. Werkend volgens de principes van ontwerponderzoek, is het de ambitie theoretische inzichten te vertalen naar een handzame tool. Een van de eisen aan het ontwerp van deze tool is dat docenten deze *hands on* kunnen gebruiken in hun praktijk.

Wie

Aan dit project nemen deel: docenten van het Instituut voor Lerarenopleidingen (IVL), Rotterdam Academy (RAc) en Instituut voor de Gebouwde omgeving (IGO). Als lector leid ik de ontwikkelgroep.

Koppeling aan onderzoekslijnen van het lectoraat

Dit project sluit aan bij de thema's het docentgedrag en de lerende als startpunt.

Dromen

Naast het werken aan bovenstaande projecten, het begeleiden van onderzoek en het samenwerken met collega's van Rotterdam Academie aan het bouwen van *learning communities* en de professionele identiteit van AD-ers, blijft er nog tijd om te dromen. Ik denk dan bijvoorbeeld aan het verder onderzoeken van de relatie tussen taal en motivatie, aan het uitbreiding van het motivatie-onderzoek naar het Zeeuwse basis-onderwijs, mbo en hbo en het starten van een Motivatie-leesclub. Maar eerst maar eens aan de slag met bovenstaande projecten. Er is genoeg te doen.



Literatuurlijst

- Admiraal, W., Buijs, W., Claessens, W., Honing, T., & Karkdijk, J. (2017). Linking theory and practice: teacher research in history and geography classrooms. *Educational Action Research*, 25(2), 316–331. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1152904>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (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. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>
- Alkan, V. (2013). Pupils' voice: "My primary school teacher". *Educational Research and Reviews*, 8(11), 777–784
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Human Kinetics Publishers.
- Andriessen, D. (2019). Doorwerking van onderzoek in complexe vraagstukken. In N. Montesano Montessori, M. Schipper, D. Andriessen, & K. Greven (Red.), *Bewegen in complexiteit. Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk* (pp. 105–112). Hogeschool Utrecht.
- Bakkenes, I., De Brabander, C., & Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166–202. <https://doi.org/10.1177/00131619921968518>
- Bakx, A., Koopman, M., De Kruijf, J., & Den Brok, P. J. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: An exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching*, 21(5), 543–564. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995477>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. m., Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185–201. <https://doi.org/10.1348/000709901158451>
- Beymer, P. N., & Thomson, M. M. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice? *Support for Learning*, 30(2), 105–120
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>

- Borghans, L., Diris, R., Smits, W., & de Vries, J. (2012). The Impact of Early Tracking on Later-life Outcomes: An Instrumental Variable Approach. Discussion Paper, 7(143).
- Bouw, E., & Zitter, I. (2020, mei). *Ontwerpfawegingen voor leeromgevingen op de grens van school en werk: Verbinden van school en werk*. Canon beroepsonderwijs. Geraadpleegd op 6 oktober 2023, van <https://canonberoepsonderwijs.nl/pedagogisch-didactische-leerweg/ontwerpfawegingen-voor-leeromgevingen-op-de-grens-van-school-en-werk/>
- Brand, J., Brooker, J., Versvik, M., (2013). Kahoot! [Mobiele applicatie software]. Geraadpleegd op 5 oktober 2023, van <https://kahoot.com/>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Duñabeitia, J. A., & Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation*, 79, art. 101819. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Boom.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow in zaken: Over leiderschap en betekenisgeving*. Boom.
- Custers, M., Bos, P., Jansen, J., & Poelmans, P. (2021). *Raamwerk hybride leeromgevingen*. Fontys Hogescholen. Geraadpleegd op 20 september 2023, van <https://www.fontys.nl/Nieuws/Fontys-Raamwerk-Hybride-Leeromgevingen.htm>
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.001>
- De Groot, R. H. M. (2021, 28 juni). *Hoezo leerachterstand? Ze hebben zoveel andere dingen geleerd*. Open Universiteit. Geraadpleegd op 30 juni 2023, van www.ou.nl/-/leerachterstand-door-corona
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541–554. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In *Perspectives in social psychology*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.
- Dekker, I., Poelmans, P., & Van Roijen, R. (2023). Kwaliteit in hybride leeromgevingen: Onderzoek naar de competenties, die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen. *Vaktijdschrift Profiel*, 32(3), 13–15.
- Denton, P. (2015). *Power of our words: Teacher language that helps children learn*. Center for Resonsive Schools, Inc.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven: Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties*. SWP.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132
- Elffers, L., Herman, G., Van de Werfhorst, H. G., & Fischer, M. M. (2015). De invloed van het verkorten van de heterogene brugperiode op leerprestaties, burgerschap, en motivatie: een quasi-experimentele casestudy. *Pedagogische Studiën*, 92(6), 413–429.
- Expeditie Lerarenagenda. *Onderzoeksplan Expeditie Lerarenagenda*. Geraadpleegd op 3 september 2023, van <https://expeditielerarenagenda.nl/product/onderzoeksplan-expeditie-lerarenagenda/>
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses* (Revised and updated). Jossey Bas.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. (2011). Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten. *Pedagogische Studiën*, 88(1), 41–56.
- Freeman, W., & Tremblay, T. (2013). Design considerations for supporting the reluctant adoption of blended learning. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 80–88.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Galan Groep (2021). *Omwillen van goed onderwijs: Verkenning scenario's kennisinfrastructuur*. [Rapport].
- Goehle, G. (2013). Gamification and web-based homework. *PRIMUS*, 23(3), 234–246. <https://doi.org/10.1080/10511970.2012.736451>

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61(4), art.101861. <https://doi.org/10.1016/J.cedpsych.2020.101861>
- Grift, Y., Rümke, T. & Verberne, P. (2010). De invloed van heterogene of homogene brugklassen op de keuze tussen vmbo-tl en havo/vwo. *TPEdigitaal*, 4(3) 101-125.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. (3de druk). Coutinho.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, art. 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69–82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hooyman, A., Wulf G., & Lewthwaite, R. (2014). Impacts of autonomy-supportive versus controlling instructional language on motor learning. *Human Movement Science*, 36, 190–198.
- Hornstra, L., & Mansfield, C., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and context. *Learning Environments Research*, 18(3). <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Hornstra, L., Stroet, K., Van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskam, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 324–345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Huang, R., Ritzhaupt, A. D., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., Hampton, J., & Li, J. (2020). The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: a meta-analysis. *Educational Technology Research and Development* 68(3), 1875–1901. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09807-z>
- Jaakkola, T., Wang, J., Yli-Piipari, S., & Liukkonen, J. (2015). A multilevel latent growth modelling of the longitudinal changes in motivation regulations in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(1), 163–171.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798–811.

- Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 148(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1037/BUL0000354>
- Jansen in de Wal, J. (2016). *Secondary school teachers' motivation for professional learning* [Proefschrift]. Open Universiteit.
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285
- Kennisrotonde. (2016, mei). *Helpt afwisseling van quizvragen met games leerlingen met gedrags- en concentratieproblemen om hun leerrendement te verhogen?* [Antwoord op kennisvraag]. Geraadpleegd op 2 juni 2023, van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/helpt-afwisseling-quizvragen-met-games-leerrendement-verhogen>
- Kennisrotonde. (2021, 14 juli). *Wanneer moet je spreken van onderwijsachterstanden en wanneer van leervertraging ten gevolge van de Covid-19-crisis? Wat is het verschil tussen beide begrippen?* [Antwoord op kennisvraag]. (KR.1283). Geraadpleegd op 7 mei 2023, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/PDF%20voor%20website-Kennisrotonde-antwoord%20VRAAG-1283.pdf>
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(1), art. 101831. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Kools, M. (2020). *Schools as learning organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. [Proefschrift]. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Kuyper, H., & Van der Werf, M.P.C. (2012). Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs: schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen. [Rapport] GION: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Lepper, M., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Martens, R. (2022). *Leerlingen intrinsiek motiveren: Waarom we allemaal willen leren*. Lannoo Campus.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <https://doi.org/10.1177/0161468113111500>

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. [Rapport]. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development.
- Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 63, art. 101921. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101921>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353–366. <https://doi.org/10.1037/a0022773>
- Munneke, L., Andriessen, D., Ommering, B., & Schilder, P. (2022, 6–8 juli). Naar een nieuwe definitie van onderzoekend vermogen in professionele contexten [Paperpresentatie]. *Onderwijs Research Dagen 2022*, Hasselt, België.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs: Versterk vermogen om te handelen vanuit het team*. [Advies].
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pepin, B., & Kock, Z.-J. (2021). Students' use of resources in a challenge-based learning context involving mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 7(2), 306–327. <https://doi.org/10.1007/s40753-021-00136-x>
- Pink, D. (2010). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Business Contact.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In G. E. Miller, & W. M. Reynolds (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7 (pp. 103–122). John Wiley & Sons.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall Merrill.
- Plavšić, M., & Diković, M. (2016). Do Teachers, Students and Parents Agree about the Top Five Good Teacher's Characteristics? *XIV Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES)*, 14, 120–126.
- Poelmans, P. (2023). Een escape room als middelen voor disseminatie van onderzoeksresultaten. *Vaktijdschrift Profiel*, 32(4), 17–19.
- Post, L., Kester, L., Admiraal, W., Lockhorst, D., & Bulder, E. (2020). *Overzichtsstudie gamification in digitale oefenprogramma's: Eindrapportage*. NRO.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers: Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31–44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>

- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129–152). Springer.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectic framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney, & S. van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31–60). Information Age Publishing.
- Reeve, J., Ryan, R., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003091738>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). Interest development and learning. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning*, (pp. 265–290). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.013>
- Reutskaja, E., Lindner, A., Nagel, R., Andersen, R. A., Camerer, C. F. (2018). Choice overload reduces neural signatures of choice set value in dorsal striatum and anterior cingulate cortex. *Natural Human Behavior*, 2(12), 925–935. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0440-2>
- Ros, A., Castelijn, J., Van Loon, A-M, & Verbeeck, K. (2020). *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie*. Coutinho.
- Ros, A., Oolbekkink, H., Kools, Q., & Heldens, H. (2020, 30 juni). *Wat leren we van Corona?* Didactief. Geraadpleegd op 15 juli 2023, van <https://didactiefonline.nl/artikel/wat-leren-we-van-corona>
- Rozendaal, J. (2023). *Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit* [Lectorale rede]. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schooten, E. van, Eiting, M. & Bechger, T.M. (1993) Een onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van studentoordelen over de didactische vaardigheid van universitair docenten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18(1), 11–25.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
- SER. (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs: Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. (Advies 21/09).

- Simons, R.J. (2021). Nieuwsgierigheid. In M. Ruijters, R. Schut, & R-J Simons (Red.), *Canon van leren & ontwikkelen: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 333–343) (2de druk). Boom.
- Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf* [Lectorale rede]. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. Prentice-Hall.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Slemp, G. R., Filed, J. G., Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, art. 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Sluijsmans, D. (2023). *Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam*. [Lectorale rede]. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108–120.
- Soeting, A. (2021). Aan de slag met hybride leeromgevingen. *Vaktijdschrift Profiel* 30(9), 30–32.
- Stichting Leerplanontwikkeling (2023, 28 juli). *Handreiking SE praktijkgerichte programma's havo*. SLO. Geraadpleegd op 29 juli 2023, van <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-praktijkgerichte/>
- Stroet, K., Opdenakker, M., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Sztejnberg, A., Den Brok, P. J., & Hurek, J. (2004). Preferred teacher-student interpersonal behavior: Differences between polish primary and higher education students' perceptions. *The Journal of Classroom Interaction*, 39(2), 32–40.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfeld, 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(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Universiteit Gent (2020,14 mei). *Studeren is de tijd van je leven! Ook tijdens corona?* Geraadpleegd op 17 juli 2023, van <https://www.ugent.be/nl/actueel/persberichten/studerentijdenscorona.htm>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023), Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework *Educational Psychology Review*, 35(2), 35–45.

- Van Binsbergen, M. H., Pronk, S., Van Schooten, E., Heurter, A., & Verbeek, F. (2019). *Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van leerlingen* [Rapport]. Kohnstamm Instituut. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Kluwer Academic Publishers.
- Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag*. Kennisrotonde.
- Van den Berg, E., & Kouwenhoven, M. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 20–25.
- Van der Auweraert, A., & Hommersom, S. (2018). *Passend onderzoek in het hbo: Diversiteit aan onderzoeksbenaderingen*. Avans Hogeschool.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho
- Van der Veen, I., Weijers, D., Dijkers, L., Hornstra, L., & Peetsma, T. (2014). *Een praktijk-reviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond* [Rapport]. Kohnstam Instituut.
- Van der Steeg, M., Vermeer, N., & Lanser, D. (2011). Invloed vroege selectie op bovenkant vaardigheidsverdeling. Achtergronddocument bij CPB Policy brief 05. Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief.
- Van Elk, R., Steeg, M. van der, & Webbink, D. (2011). Does the timing of tracking affect higher education completion? *Economics of Education Review*, 30, 1009– 1021.
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2021). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: Principes die motiveren, inspireren én werken*. ACCO
- Van Kruiningen, J. (2023). *In verband met taal: Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs* [Lectorale rede]. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Van Rossum, B., Ellenbroek, L., & De Vente, P. (2020). *Sleutels voor evidence-informed werken: Een verkenning naar mechanismen die bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing* (Startnotitie). Platform Samen Onderzoeken.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Van Sleeuwen, W., & Heyne, D. (2020). *Schoolverzuim aanpakken: Een wetenschappelijke onderbouwing*. Nederlands Jeugdinstituut.
- 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. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). Self-Determination Theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness*, (pp187–223). Oxford University Press.

- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, D., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-support contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. ACCO.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J. & Lens, W. (2009). What is the usefulness of your schoolwork?: The differential effect of intrinsic versus extrinsic goal framing on learning. *Theory of Research and Education*, 7, 155–163
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2022). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *Journal of Experimental Education*. 1–22 <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>
- Voerman, L. (2021). *Hoge verwachtingen gaan over (n)u. De invloed van de verwachtingen van leraren op het leren en de motivatie van hun leerlingen* [Lectorale Rede]. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Voerman, L. & Faber, F. (2022). *Didactisch coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Didactisch coachen.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society. Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walden, R. (Ed.) (2009). *Schools for the future: Design proposals from architectural psychology*. Hogrefe & Huber.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Winne, P. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15–32). Routledge.
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & Van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/a0031311>

- Young-Jones, A., Cara, K. C., & Levesque-Bristol, C. (2014). Verbal and behavioral cues: Creating an autonomy-supportive classroom. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 497–509. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880684>
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology* 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische studiën*, 92(2), 131–148.

Dankwoord

In Zeeland schijnt de zon vaker dan op andere plekken in Nederland. Rotterdam is een stad van dóen. Wat een voorrecht om in deze twee omgevingen te mogen werken. Dank je wel bestuurders van Hogeschool Rotterdam, Calvijn College, Mondia Scholengroep, CSW, Ozeo en VO Zeeuws-Vlaanderen voor het in mij gestelde vertrouwen om het lectoraat Motiverende Leeromgevingen op te zetten. Voor jullie, Ilse Kuijpers, Wim Westenberg, Guus Hagt, Steven van Nispen en Frans Spierings, een bijzonder woord van dank. De gesprekken waarin jullie als begeleidingscommissie meedenken over de ontwikkeling van het lectoraat, zijn naast nuttig en waardevol vooral ook plezierig.

Een nieuwe baan in een nieuwe omgeving is altijd spannend. Mijn collega's bij KcTO maakten dat ik me snel thuis voelde. Dank daarvoor aan alle collega's en in het bijzonder aan Patrick Sins (MOZAIC rules), Lia Voermans (jij geeft vertrouwen) en Erik van Schooten (jij maakt statistiek gezellig). Dank je wel ook Mariëtte Muris. Jij introduceerde me binnen Rotterdam Academy, waar ik nu graag kom. Na een afspraak met jou voel ik me altijd geïnspireerd.

Dank je wel Floortje van Ree, Samantha Burggraaf en Annet de Oude. Zonder jullie professionele en gezellige hulp was de organisatie van deze dag een puinhoop.

Het schrijven van deze rede was voor mij een mooi leerproces. Ik heb zowat alle soorten motivatie ervaren. De feedback die ik kreeg van de tegenlezers was niet alleen motiverend maar heeft ook geholpen bij het aanscherpen van de tekst. Dank jullie wel daarvoor Lia Voerman, Jeroen Rozendaal, Frans Spierings en Christine Clement. Anne Kerkhoff, ook jij hebt mijn rede van feedback voorzien. Als altijd was je ook bij dit proces mijn mentor. Dank je wel!

Jeroen Rozendaal, onze openbare lessen zijn dan wel niet op dezelfde dag, maar het traject hiernaartoe hebben we wel samen doorlopen. Dank je wel voor jouw feedback, mailtjes en appjes. Heel fijn, zo een partner in crime.

Patrick van Schaik, jij was het die me wees op de vacature voor een lector gericht op het Zeeuwse voortgezet onderwijs. Dank voor de tip maar vooral ook voor de fijne samenwerking en het openstellen van jouw Zeeuwse netwerk. Samen de schouders onder het Zeeuwse onderwijs, dat is ons motto. Laten we daar vooral samen aan blijven werken!

Ik houd van samenwerken en gelukkig is daar binnen het lectoraat alle ruimte voor. Dank je wel leden van de kenniskring: Gertrude van de Ketterij, Susanne Thissen, Katrijn van Goethem, Marianne Erkelens, Tonnie Bastiaanse, Arjen den Hartog en Wouter Boogaard. Leren van en met elkaar, dat is wat we doen en ook de komende jaren blijven doen. Ik kijk daarnaar uit! Ingrid de Nood, Suzanne van der Straaten, Rinus de Regt en Theo van Dijk, jullie reageerden op de oproep binnen Hogeschool Rotterdam om een ontwerpteam rond het thema motivatie te vormen. Geweldig! Naomi Lijbaert en Ineke Nelissen, samen doen we onderzoek naar De OpMaat en proberen we jongeren die niet naar school gaan, om wat voor reden dan ook, weer te motiveren voor leren. Wat een mooie stip op de horizon. Dank jullie wel ook, alle docenten en leerlingen die meedoen aan de onderzoeken die we vanuit het lectoraat initiëren. Zonder jullie geen lectoraat.

Deze rede beschrijft dat naast competentie en gevoel van autonomie, verbinding belangrijk is bij het stimuleren van motivatie. Voor mij is dat de verbinding met vrienden maar zeker ook met familie en met mijn gezin. Mama en Wendy, door jullie ben ik geworden wie ik ben. Peter, Toon en Noor, jullie zijn mijn basis. Papa, Lex en Roosje, waar ik ook ben, jullie zijn bij mij.

Dank jullie wel!

Over de lector

De loopbaan van Petra Poelmans (1976) kenmerkt zich door afwisseling, zowel in de thema's waaraan als in de regio's waarin ze heeft gewerkt.

Op haar 18de vertrok ze vanuit Houthalen (België) naar Nijmegen om daar Nederlandse taal- en letterkunde te gaan studeren. Ze specialiseerde zich in de moderne taalkunde en psycholinguïstiek. Na haar studie vertrok ze naar Leiden en Amsterdam om te werken aan een promotieonderzoek. Dat leidde in 2003 tot de verdediging van haar proefschrift over luistervaardigheid bij volwassen NT2-leerders.

Na banen als NT2-docent (Leiden, Rotterdam), projectleider van taaltrajecten (Utrecht, Zoetermeer, Rotterdam), onderwijsadviseur (Den Bosch) en universitair docent (Amsterdam) landde ze in Tilburg en Eindhoven, bij de lerarenopleiding van Fontys. Haar interessegebied verschoof van taalkunde en het opleiden van eerste- en tweede-graadsdocenten (NT2, Nederlands en masters Leren & Innoveren) naar andere vormen van leren, te weten naar leren van en met het werkveld. Binnen het Fontys-brede programma 'Hybride leeromgevingen' verbreedde ze haar expertise in de richting van het ontwerpen van en (samen) leren in leeromgevingen op het snijvlak van opleiding en werkveld.

Sinds september 2021 werkt Petra als practor Leren in Hybride Leeromgevingen bij Scalda in Zeeland. Sinds mei 2022 combineert ze deze functie met die van lector Motiverende Leeromgevingen bij Hogeschool Rotterdam. Het lectoraat is een initiatief van vijf Zeeuwse schoolbesturen (Calvijn College, CSW, Ozeo, Mondia Scholengroep en VO Zeeuws-Vlaanderen) en Hogeschool Rotterdam. Middels het lectoraat geven deze besturen, die samen 31 scholen omvatten, en Hogeschool Rotterdam een krachtige impuls aan het praktijkonderzoek rondom het thema motiverende leeromgevingen, het professionaliseren van docenten en het ontwikkelen van een motiverend leerklimaat in de scholen.

Het is deze praktijkgerichtheid die Petra erg prettig vindt. Ook als kennismakelaar bij NRO en als redactielid van *Onderzoek van Onderwijs* en *Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies (TOPS)* verbindt ze onderzoek met de onderwijspraktijk.

Eerdere uitgaven

Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit

Auteur Jeroen S. Rozendaal

ISBN 9789493012455

Verschijningsdatum november 2023

Aantal pagina's 124



Artificial Intelligence voor Duurzame en Efficiëntere Logistiek

Auteur Dr. Raymond Hoogendoorn

ISBN 9789493012431

Verschijningsdatum mei 2023

Aantal pagina's 76



Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam

Auteur Dominique Sluijsmans

ISBN 9789493012417

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 94



In verband met taal

Auteur Jacqueline van Kruiningen

ISBN 9789493012400

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 136



Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf

Auteur Patrick Sins

ISBN 9789493012424

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 124



Ontwerpen en produceren voor waardebehoud in een circulaire economie

Auteur Marcel den Hollander

ISBN 9789493012363

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



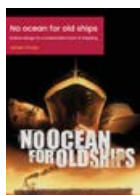
Energietransitie en circulariteit: onlosmakelijk met elkaar verbonden

Auteur Dr. ir. Gijsbert Korevaar

ISBN 9789493012356

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



No ocean for old ships Robust design for a sustainable future of shipping

Auteur Jeroen Pruijn

ISBN 9789493012387

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 51



Implementatie zorgtechnologie Samen zorgen dat het kan!

Auteur Helma Kaptein

ISBN 9789493012349

Verschijningsdatum november 2022

Aantal pagina's 96



"Ik heb geen probleem"

Auteur Arie de Wild

ISBN 9789493012370

Verschijningsdatum oktober 2022

Aantal pagina's 80



Cybersocial Design

Auteur Anja Overdiek

ISBN 9789493012288

Verschijningsdatum juli 2022

Aantal pagina's 72



Civic Prototyping

Auteur Tomasz Jaśkiewicz

ISBN 9789493012325

Verschijningsdatum juli 2022

Aantal pagina's 80

Bouwen aan motiverende leeromgevingen



Ze zijn totaal niet meer gemotiveerd tegenwoordig. Ik heb geen idee wat ik als docent nog kan doen om ze enthousiast te krijgen voor mijn vak.

De leerlingen hadden zich goed voorbereid en wisten de rest van de klas mee te nemen in hun verhaal. Ze vonden het echt jammer dat de bel ging.

Bovenstaande uitspraken illustreren dat de motivatie van leerlingen nogal kan verschillen, per les, per dag, per opdracht. Wat maakt nu dat leerlingen de ene keer haast niet kunnen stoppen met de opdracht terwijl ze de volgende les niet aan de gang lijken te gaan?

Wat kun je als docent doen om de motivatie en derhalve het leerproces te stimuleren? Wat is motivatie eigenlijk? En wat houdt bouwen aan een motiverende leeromgeving in?

In deze lectorale rede wordt op deze vragen ingegaan. Naast een bespreking van de theoretische kaders waarbinnen wordt gewerkt, presenteert deze rede ook het onderzoeksprogramma van het lectoraat Motiverende leeromgevingen. De rede is daardoor niet enkel een kennismaking met het lectoraat maar ook een handzaam naslagwerk over motivatietheorieën, in het bijzonder de zelfdeterminatietheorie.

Petra Poelmans is lector Motiverende leeromgevingen bij Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Het lectoraat is een initiatief van Calvijn College, Mondia Scholengroep, Christelijke Scholengemeenschap Walcheren (CSW), Samenwerkingsverband Voortgezet Onderwijs Zeeuws-Vlaanderen (VO Zeeuws-Vlaanderen), Ozeo en Hogeschool Rotterdam.