

Jan Vanhoof, Maarten Van de Broek, Maarten Penninckx,
Vincent Donche en Peter Van Petegem

Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren

Principes
die
motiveren,
inspireren
én werken



acco
learn

Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren

Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren

**Principes die motiveren,
inspireren én werken**

Jan Vanhoof

Maarten Van de Broek

Maarten Penninckx

Vincent Donche

Peter Van Petegem

**acco
learn**



Dit werk kwam tot stand met de steun van het fonds 'Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek' van de Vlaamse Onderwijsraad.

De inhoud van deze literatuurstudie valt volledig onder de verantwoordelijkheid van de auteurs. Standpunten ingenomen door de auteurs binden het Vlor-secretariaat noch de Vlor-geledingen.

Eerste editie: 2012

Tweede druk: 2021

Derde druk: 2023

Herziene editie: 2025

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Sluisstraat 10, 3000 Leuven (België)

E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.acco.be

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website : www.uitgeverijacco.nl

Vormgeving: Xpair

Omslagontwerp: Frisco

© 2025 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden veeleelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. De uitgever heeft geprobeerd alle rechthebbenden voor het copyright op te sporen. Mogelijk is dat niet overal gelukt. Wie toch denkt rechten te kunnen doen gelden, kan contact opnemen met de uitgever.

Inhoud

INLEIDING EN LEESWIJZER	10
Hoe is dit boek opgebouwd?	13
Hoe lees je dit boek het best?	14
Tot slot	15
 DEEL 1	
WAT IS LEERBEREIDHEID?	16
 1 Leerbereidheid in een notendop	17
 2 Onderdelen van leerbereidheid verder verdiept	19
2.1 Leerbereidheid in een notendop	19
2.1.1 Wat is motivatie? Het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie als vertrekpunt	20
2.1.2 De zelfdeterminatietheorie: redenen om te leren als invalshoek	23
2.1.3 De prestatiedoelentheorie: doelen om te leren als invalshoek	33
2.2 Interesse van leerlingen: inhoud om te leren als invalshoek	37
2.2.1 Wat is interesse?	38
2.2.2 De ontwikkeling van interesse aan de hand van het vier-fasenmodel	40
2.3 De doelmatigheidsbeleving van leerlingen: verwachtingen bij het leren als invalshoek	42
2.3.1 Wat is persoonlijke doelmatigheidsbeleving?	42
2.3.2 Persoonlijke doelmatigheidsbeleving en de impact op leerlingengedrag	46
2.3.3 Bronnen van persoonlijke doelmatigheidsbeleving	48

3 Integratie van de motivatietheorieën:	
een aanzet tot vertaalslag naar de praktijk	51
3.1 De tien principes die motiveren, inspireren én werken	51
3.2 De onderdelen van leerbereidheid samengebracht	53
3.2.1 Interesse	54
3.2.2 Zelfinschatting	56
3.2.3 Context	57
4 Afrondend	63

DEEL 2

WAT LEERT ONDERZOEK OVER DE OORZAKEN VAN (EEN GEBREK AAN) LEEBEREIDHEID? 64

1 Socio-culturele invloeden	66
1.1 Familiale achtergrond van leerlingen	66
1.2 De invloed van peers	74
2 Leerkrachtinvloeden	77
2.1 Goede inter-persoonlijke leerkracht-leerling relaties	79
2.2 Een veilig klas- en leerklimaat met aandacht voor samenhorigheid en samenwerking	82
2.3 Duidelijkheid en aard van de vooropgestelde leerdoelen	83
2.3.1 Duidelijkheid van de vooropgestelde leerdoelen	84
2.3.2 De aard van de vooropgestelde leerdoelen	84
2.4 Autonomieondersteunende aanpak van de leerkracht	87
2.4.1 Het effect van het ervaren van autonomie op de leerbereidheid van leerlingen	87
2.4.2 Over autonomie en hoe leerkrachten autonomie kunnen ondersteunen	88
2.5 Leerbereidheidsbevorderende structuur in het klas- en leergebeuren	98
2.5.1 Structuur in het klasgebeuren: Duidelijke en aanvaardbare grenzen	98

2.5.2	Structuur in het leerproces:	
	Structuur in de didactische aanpak en leermiddelen	99
2.6	Aanboren en ontwikkelen van de interesses van leerlingen	101
2.6.1	Rechtstreekse invloeden op interesse	102
2.6.2	Onrechtstreekse invloeden op interesse	108
2.7	Differentiatie en het vooropstellen van uitdagingen op maat	111
2.7.1	Differentiatie naar voorkennis en beheersingsniveau	112
2.7.2	Differentiatie naar interesse	113
2.7.3	Differentiatie naar kwaliteit van de motivatie	114
2.8	Het gebruik van feedback en beloningen	116
2.9	Opvattingen van de leerkracht over leren, over de eigen leerlingen en over zichzelf	127
2.9.1	De wijze waarop de leerkracht kijkt naar de invulling van leerdoelen en de ontwikkeling van leerlingen	128
2.9.2	De wijze waarop de leerkracht kijkt naar de leerbereidheid van de eigen leerlingen	130
2.9.3	De wijze waarop de leerkracht de eigen doel- matigheidsbeleving ervaart	133
3	Schoolinvloeden	134
3.1	De wijze waarop de schoolcontext leerbereidheid kan beïnvloeden	135
3.2	De wijze waarop de schoolcultuur leerbereidheid kan beïnvloeden	138
4	Afrondend	143

DEEL 3

UITWERKING VAN DE PRAKTIJKPRINCIPES 144

PRAKTIJKPRINCIPE 1

Blijf werken aan een positieve relatie met je leerlingen 146

- 1.1 Meet je een grondhouding van empathie, aanvaarding en authenticiteit aan als basis voor een positieve relatie met je leerlingen 147
- 1.2 Gebruik 'actief luisteren' om de relatie met je leerlingen te versterken 150

PRAKTIJKPRINCIPE 2

Zorg voor een veilig leerklimaat door het bieden van duidelijke grenzen en het werken aan een hechte klasgroep 155

- 2.1 Werk aan een hechte klasgroep 155
- 2.2 Zorg voor orde en rust wanneer er gewerkt en geleerd wordt 165

PRAKTIJKPRINCIPE 3

Kies onderwerpen, methodes en activiteiten die zoveel mogelijk de interesse van je leerlingen prikkelen 169

- 3.1 Sluit aan bij de bestaande interesses van jouw leerlingen 170
- 3.2 Lok de interesse voor je leerstof uit 173

PRAKTIJKPRINCIPE 4

Help leerlingen zich te verbinden met (het belang van) onderwerpen en taken, zeker ook als die niet spontaan de interesse van Leerlingen prikkelen 176

PRAKTIJKPRINCIPE 5

Luister (bij het aanbrengen van leerinhouden) oprecht en erkennend naar weerstand bij leerlingen en naar uitingen van negatieve gevoelens 181

- 5.1 Strategieën in het omgaan met weerstand 183
- 5.2 Geef erkenning voor verdienste en voor ervaren onrecht 186

PRAKTIJKPRINCIPE 6	
Ver kies autonomieondersteunend boven controle rend taalgebruik	188
PRAKTIJKPRINCIPE 7	
Bied structuur aan in de richting van het leerdoel	193
PRAKTIJKPRINCIPE 8	
Bied gepaste en haalbare uitdaging: leg de lat net hoog genoeg, niet te hoog en niet te laag	201
PRAKTIJKPRINCIPE 9	
Geef feedback die een verbinding maakt tussen wat leerlingen doen (of niet doen) en het bereiken van het beoogde doel	206
PRAKTIJKPRINCIPE 10	
Houd voeling met je eigen behoeftes, je eigen interesses, je eigen motivatie en zorg voor structurele ondersteuning en inspiratie voor jezelf	211
OVERZICHT VAN GEBRUIKTE BRONNEN	220

Inleiding & leeswijzer

Leren is aangenaam en boeiend. Dat is het uitgangspunt van dit boek. Je kent vele voorbeelden van leerlingen voor wie dat klopt. Maar je kent ongetwijfeld ook leerlingen bij wie dat minder of helemaal niet zo aanvoelt. Dit boek gaat over succesverhalen én over situaties waarin het leren moeilijk loopt. Dat het centrale uitgangspunt – leren is aangenaam en boeiend – daardoor op het eerste gezicht wat wereldvreemd of naïef kan overkomen nemen we er graag bij. Uiteraard is bereidheid om te leren niet vanzelfsprekend. Schools leren wordt ook geassocieerd met tegenzin, saaiheid en zelfs frustraties. Toch geloven we dat het wél kan. Niet dat school altijd even leuk moet zijn als vrije tijd of spel, maar wel dat leren op school een boeiende en positieve ervaring *kan* zijn – of zelfs *zou moeten* zijn. Want of leerlingen bereid zijn om te leren, hangt sterk samen met hoe zij leren ervaren. Daarmee blijft aandacht besteden aan leerbereidheid één van de grondbeginselen van goed onderwijs.

Wat is leerbereidheid precies? Waarom is leerbereidheid zo belangrijk? Hoe kun je leerbereidheid versterken? We geven je in dit boek een overzicht van verschillende inzichten en ideeën over waarom sommige leerlingen graag leren en anderen niet. Want net dat – leerlingen zin doen krijgen in leren – is een kern van goed onderwijs. Het gaat om de kunst om een goede band op te bouwen met leerlingen en om een passende didactische aanpak aan de dag te leggen, zodat zij gemotiveerd aan de slag willen gaan. Jij als leraar, leerlingbegeleider of schoolleider speelt daarin een rol. Veel leraren vinden het motiveren van leerlingen één van de meest lastige, maar ook belangrijkste onderdelen van hun werk. Ook jouw eigen leerbereidheid doet ertoe, zo zal blijken.

Leerbereidheid heeft een grote impact. Als leerlingen niet bereid zijn om te leren, zie je dat vaak terug in slechtere resultaten, schoolverzuim, storend gedrag, schoolmoeheid. Bij leerlingen die wél gemotiveerd zijn, zie je het tegenovergestelde. Hun leerbereidheid draagt sterk bij aan effectief leren. Ze halen doorgaans betere studieresultaten, tonen meer inzet en betrokkenheid, zijn vaker aanwezig op school, voelen zich goed in de klas, vertonen positief gedrag en houden het leren langer vol. Dat maakt duidelijk hoe belangrijk het is om te begrijpen wat leerbereidheid versterkt. Het onderstreept ook het belang van de inzichten in dit boek.

We willen in dit werk een helder overzicht geven van wat er geweten is over leerbereidheid. De basis die we hier leggen, staat stevig. Toen het boek een tiental jaar geleden voor het eerst verscheen, schreven we: "De centrale bevindingen van dit boek zijn er gekomen om niet meer te verdwijnen." Ook nu zijn we daar nog steeds van overtuigd. Wat we beschrijven is dan ook gebaseerd op sterke evidentie. De werkende principes achter leermotivatatie doorgronden, helpt ook begrijpen waarom in het aanpakken van kwaliteitsuitdagingen vandaag de dag specifieke accenten gelegd worden. Denk aan de aandacht voor het bieden van voldoende structuur als leraar, aandacht voor klasmanagement en routines, pleidooien voor academisch optimisme en een kennisrijk curriculum. De raakvlakken zullen duidelijk worden doorheen het boek.

Al tientallen jaren doen onderzoekers wereldwijd degelijk onderzoek naar leerbereidheid. Ze gebruiken daarbij vaak complexe methodes en beschrijven hun bevindingen in soms moeilijke taal. Dat maakt het niet altijd makkelijk om hun inzichten te vertalen naar de klaspraktijk. Met dit boek willen we die kloof helpen dichten. Het schrijversteam bestaat uit mensen met ervaring in onderzoek én in de praktijk. Die mix maakt dat we ook echt aansluiting weten te vinden bij de vragen uit het werkveld: hoe kunnen we in de klas en op school voorwaarden scheppen zodat leerlingen zin hebben om te leren? Zo tonen we onder meer aan hoe leerbereidheid samenhangt met interesse in de leerstof. En hoe belangrijk het is dat leerlingen zich eigenaar voelen van hun leerproces en autonomie ervaren. Hoe belangrijk het is dat leerlingen het gevoel hebben dat hun inzet effect heeft, en dat ze willen volhouden. Rond dat soort inzichten is dit boek opgebouwd. We formuleren die inzichten in de vorm van tien concrete praktijkprincipes.

1. Blijf werken aan een positieve relatie met je leerlingen.
2. Zorg voor een veilig leerklimaat door het bieden van duidelijke grenzen en het werken aan een hechte klasgroep.
3. Kies onderwerpen, methodes en activiteiten die zo veel mogelijk de interesse van je leerlingen prikkelen.
4. Help leerlingen zich te verbinden met (het belang van) onderwerpen en taken, zeker ook als die niet spontaan de interesse van leerlingen prikkelen.
5. Luister (bij het aanbrengen van leerinhouden) oprecht en erkennend naar weerstand bij leerlingen en naar uitingen van negatieve gevoelens.

6. Verkijs autonomie-ondersteunend boven controlerend taalgebruik.
7. Bied structuur aan in de richting van het leerdoel.
8. Bied gepaste en haalbare uitdaging voor iedere leerling: leg de lat net hoog genoeg, niet te hoog en niet te laag.
9. Geef feedback die een verbinding maakt tussen wat leerlingen doen (of niet doen) en het bereiken van het beoogde doel.
10. Houd voeling met je eigen behoeftes, je eigen interesses, je eigen motivatie, en zorg voor structurele ondersteuning en inspiratie voor jezelf.

Hoe is dit boek opgebouwd?

In dit boek willen we duidelijk maken wat 'leerbereidheid' precies betekent. We leggen uit welke factoren die bereidheid kunnen beïnvloeden, en geven handvatten om leerlingen daarin te ondersteunen. Het boek bestaat uit drie inhoudelijke delen.

- In het eerste deel bouwen we een kader op waarmee we het begrip 'leerbereidheid' kunnen uitleggen. We benaderen het onderwerp vanuit verschillende invalshoeken. We starten bij de motivatie van leerlingen: waarom zetten zij zich in om te leren? Daarbij gebruiken we twee theorieën: de zelfdeterminatietheorie en de prestatiedoelentheorie. Daarnaast kijken we naar hoe geïnteresseerd leerlingen zijn in bepaalde leerstof of opdrachten. Tot slot bespreken we hoe leerlingen hun eigen doelmatigheid als lerende inschatten en welk effect dat heeft op hun zelfbeeld. We brengen deze drie invalshoeken samen in een overzicht van tien basisprincipes. Die vormen later in het boek het vertrekpunt voor praktijkprincipes.
- Deel twee bespreekt wetenschappelijk onderzoek naar leerbereidheid. Wat maakt dat sommige leerlingen meer bereid zijn om te leren dan anderen? We bespreken drie soorten factoren die een rol spelen. De belangrijkste zijn de keuzes en het handelen van de leraar – daar ligt de nadruk op in dit boek. Voor elk van de tien praktijkprincipes geven we bewijs uit onderzoek. Maar we kijken ook verder dan de invloed van de leerkracht. Ook sociale achtergrond en kenmerken van de school hebben een invloed, en die brengen we hier ook in beeld.

- In deel drie, 'Uitwerking van praktijkprincipes', zetten we de wetenschappelijke inzichten om in de praktijk. We bespreken de tien praktijkprincipes in de diepte en geven voorbeelden van hoe je daar zelf mee aan de slag kan. Dit deel wil inspireren en concrete aanknopingspunten aanreiken om de leerbereidheid van leerlingen te versterken.

Hoe lees je dit boek het best?

Het grootste deel van dit boek is gewone lopende tekst. Die vormt de kern van het verhaal. Om het lezen aangenamer te maken, hebben we ook schema's, verdiepingen, illustraties en denkoefeningen toegevoegd.

De schema's geven structuur en overzicht. De verdiepingen en illustraties maken ideeën concreter. De denkoefeningen – met als titel 'Even stilstaan...' – nodigen je uit om stil te staan bij je eigen aanpak en ervaringen. In de denkoefeningen worden vragen gesteld, maar doorgaans geen antwoorden gegeven. Het is net aan de lezer om op zoek te gaan naar antwoorden.

Verder vind je in het boek kaders met de titel 'Bewijskracht'. Daar verwijzen we naar onderzoeken die de besproken principes ondersteunen. Als je geen nood hebt aan deze extra info, kan je ze gerust overslaan.

Hoewel het boek een logische volgorde volgt, zijn de delen ook apart te lezen. Elk deel staat op zichzelf, en kan dus los van de rest gelezen worden. Jij als lezer beslist zelf wat bruikbaar is, en ook of en hoe je dat toepast in jouw context. We weten natuurlijk dat we geen boek kunnen schrijven dat voor elke situatie perfect op maat is. Elke leerling, leerkracht, klas en school is uniek. Daarom willen we geen kant-en-klare oplossingen geven, maar vooral inspiratie en ideeën aanreiken.

Tot slot

Werken aan leerbereidheid is niet zoiets als een technische vaardigheid die iemand al dan niet beheerst. Het is geen 'trucje' dat je zomaar toepast. Het gaat om fundamentele houdingen, diepgewortelde veronderstellingen en inzichten. Het gaat over de manier waarop je naar onderwijs en leren kijkt, over de manier waarop je naar leerlingen kijkt en over de manier waarop je naar jezelf als onderwijsprofessional kijkt. Hoewel we theoretische modellen, onderzoeksevidenties, praktijkprincipes en tips naar voren schuiven, is het niet onze intentie normerend te werk te willen gaan. In het volle besef dat er in het onderwijs geen wondermiddelen bestaan, staan wij – gegeven de bewijskracht – echter wel met overtuiging achter de tien principes die motiveren, inspireren én werken. Wij rekenen op jouw leerbereidheid en professionaliteit als lezer om er een eigen weg mee uit te gaan. En om er voordeel mee te doen. Voor je leerlingen én jezelf.



1

Wat is leerbereidheid?

Nadenken over interventies die de leerbereidheid van leerlingen ten goede kunnen komen gebeurt best vanuit een goed onderbouwd kader. Dat kader dient eerst aan te geven wat we precies verstaan onder leerbereidheid. Het concept leerbereidheid wordt in dit eerste deel daarom omschreven, afgebakend en in een ruimere context gesitueerd. In eerste instantie geven we een kernachtige omschrijving van leerbereidheid. Vervolgens wordt dieper ingegaan op verschillende theoretische benaderingswijzen die nodig zijn om een volledig inzicht te krijgen in de leerbereidheid van leerlingen. Op het einde van dit eerste deel komen we tot een praktijkgerichte integratie van de verschillende theoretische inzichten. Het is dit geïntegreerd model dat we in de volgende delen zullen hanteren bij het beschrijven van oorzaken van (een gebrek aan) leerbereidheid en bij het identificeren van praktijktips.

1. Leerbereidheid in een notendop

In wezen zijn er weinig concepten die zo helder aansluiten bij de betekenis die men er spontaan aan geeft als het concept 'leerbereidheid', met name de bereidheid om te leren. De stelling dat sommige leerlingen meer bereid zijn om te leren dan anderen sluit naadloos aan bij de ervaringen en inzichten van al wie direct of indirect bij onderwijsprocessen betrokken is. Moeilijker wordt het wanneer we willen begrijpen wat die bereidheid tot leren precies inhoudt, wanneer we er uitspraken over willen doen, en wanneer we leerbereidheid willen gaan ondersteunen of beïnvloeden. Op dat moment blijkt het concept plots minder evident en blijkt een verdere conceptuele verfijning noodzakelijk.

Het begrip leerbereidheid kan op verschillende manieren omschreven worden. Die rijkdom aan benaderingen willen wij in dit deel exploreren. Leerbereidheid is immers een complex concept dat kan gedefinieerd worden vanuit verschillende invalshoeken. Om inzicht te verwerven in de leerbereidheid van leerlingen, en om later suggesties voor de praktijk te kunnen formuleren, hanteren wij drie invalshoeken:

1. Allereerst is er de leermotivatie van leerlingen. Bij de beschrijving van leermotivatie vertrekken we vanuit een onderscheid tussen de verschillende intrinsieke en extrinsieke drijfveren voor leergedrag. Gebruik makend van de zelfdeterminatietheorie zullen we dit verder verfijnen naar autonome en

gecontroleerde vormen van motivatie. Naast de redenen die leerlingen aanzetten tot leren, besteden we binnen deze invalshoek ook aandacht aan de doelen die leerlingen bij het leren vooropstellen. Onder doeloriëntaties verstaan we de mentale voorstellingen die leerlingen hebben over zaken die ze wensen te bereiken.

2. De tweede invalshoek richt zich op de interesse van leerlingen voor specifieke leergebieden en specifieke leertaken. Hier verdiepen we ons in de inhoud van leertaken en meer bepaald op de wisselwerking van leerlingkenmerken met de inhoud van leertaken.
3. Tenslotte hanteren we de invalshoek van verwachtingen van leerlingen over hun eigen kunnen en het hieruit resulterende zelfbeeld. We spreken in dat geval van doelmatigheidsbeleving. De doelmatigheidsbeleving benadert leerbereidheid vanuit de invalshoek van de leerling die handelt op basis van een inschatting van de eigen leervaardigheden.

Gegeven deze drie invalshoeken die we in dit boek vooropstellen, beschouwen wij het concept 'leerbereidheid' ruimer dan leermotivatie. Het concept omvat als het ware de integratie van drie invalshoeken. Voor een goed begrip is het belangrijk deze invulling in het achterhoofd te houden. In de volgende alinea's diepen we de drie invalshoeken verder uit en presenteren we bewijskracht voor hun aanwezigheid in het denken en handelen over leerbereidheid. Het zal daar-



Figuur 1 : Leerbereidheid in een notendop

bij opvallen dat de verschillende invalshoeken niet volledig losstaan van elkaar (zie Figuur 1). Toch heeft elke invalshoek een eigen inbreng en zal blijken dat het onderscheid bij het uitwerken van praktijkprincipes bijzonder functioneel is.

Alvorens toe te lichten wat verstaan wordt onder (de deelaspecten van) 'leerbereidheid' willen we ook even aangeven wat we er in het volgende niet onder zullen verstaan. Er zijn immers nog talrijke andere begrippenkaders en concepten die verwant zijn aan leren; we denken daarbij bijvoorbeeld aan leervaardigheden, metacognitieve vaardigheden en leerstijlen van leerlingen. In het beschrijven van leerbereidheid richten we ons op het 'waarom' van het leergedrag van leerlingen. Het gaat om de onderliggende drijfveren, om de vraag in welke mate en waarom ze wel of niet bereid zijn om te leren. De hiernaast genoemde concepten verwijzen echter eerder naar de vaardigheden en acties waarop deze drijfveren zich richten en zijn daarom eerder geschikt om het 'hoe' van het leergedrag van leerlingen te beschrijven. Dit onderscheid dient men goed in het achterhoofd te houden om de afbakening/focus van deze studie te begrijpen. Dat neemt niet weg dat leeractiviteiten een integratie veronderstellen van vaardigheden en leerbereidheid (Onstenk, 1997). Een andere afbakening is dat we ons richten op kenmerken die veranderlijk zijn en door onderwijs in beweging kunnen worden gebracht. Dat verklaart bijvoorbeeld waarom aan persoonlijkheidskenmerken van leerlingen geen aandacht wordt besteed.

2. Onderdelen van leerbereidheid verder verdiept

2.1 De leermotivatie van leerlingen

De vraag of en in welke mate leerlingen bereid zijn tot leren is te beantwoorden vanuit het onderzoeksdomein van motivatie. Leerbereidheid wordt in dit boek dan ook in eerste instantie geassocieerd met motivatie. Wat motivatie precies is, blijkt echter moeilijk te beschrijven. Het speelt zich immers af in het hoofd van mensen, en wordt vaak omschreven als niet meteen observeerbaar, tastbaar of meetbaar. Toch staan we voor de uitdaging handvatten aan te reiken om een impact te hebben op de leermotivatie van leerlingen. Om die reden gaan we eerst dieper in op een aantal motivatietheorieën die concrete aanwijzingen geven om verschillen in leermotivatie van leerlingen te beschrijven en te beïnvloeden.

De vraag naar motivatie is als het ware een zoektocht naar de drijfveren die maken dat mensen in beweging komen. Het woord 'motivatie' is afgeleid van het Latijnse woord voor bewegen, 'movere', waar overigens ook 'motor' vandaan komt. Motivatie zorgt er met andere woorden voor dat iemand wordt aangezet tot actie. Elke leerling wordt tot welbepaalde acties aangezet. Motivatie is geen karaktereigenschap of persoonlijk kenmerk dat sommige leerlingen wel hebben, en anderen niet. Uitspraken over gemotiveerd zijn richten zich dus best op concrete acties van leerlingen (zoals 'Ruben is niet gemotiveerd om die taak op te lossen'), eerder dan op leerlinggedrag in het algemeen (zoals 'Riet is niet gemotiveerd'). In het geval van leerbereidheid gaat het om de vraag welke drijfveren leerlingen ertoe aanzetten om te of bewegen tot leren.

Bij leermotivatie zijn zowel de vraag in welke mate leerlingen gemotiveerd zijn om te leren als de vraag welke soort van motivatie er in het spel is van belang (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Je kan dus zowel spreken van de kwantiteit als van de kwaliteit van motivatie om te leren. Ook het inzicht in de redenen waarom leerlingen ge(de)motiveerd zijn, is voor leerkrachten cruciaal om het eigen handelen doordacht vorm te geven.

De soorten drijfveren voor leergedrag werden in de laatste drie decennia uitvoerig onderzocht vanuit de zogenaamde zelfdeterminatietheorie en de prestatiedoelenbenadering. De beschrijving van leermotivatie zal dan ook in sterke mate gebruik maken van deze twee theorieën. In het beschrijven ervan is eerst het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie van belang (zie 2.1.1). Deze twee concepten worden vervolgens in de zelfdeterminatietheorie (zie 2.1.2) en aan de hand van de prestatiedoelentheorie (zie 2.1.3) verder uitgediept.

2.1.1 Wat is motivatie? het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie als vertrekpunt

In het denken over leermotivatie wordt reeds lang een onderscheid gemaakt tussen verschillende intrinsieke en extrinsieke drijfveren voor leergedrag. Het verschil is in essentie terug te brengen tot de vraag of men leert omwille van het leren zelf, dan wel omwille van wat dat leren kan opleveren. We beschrijven beide vormen van motivatie hier zoals ze in vroegere motivatiebenaderingen ingevuld werden en bij veel praktijkmensen gekend zijn. Later wordt hun invulling in hedendaagse theorieën gesitueerd.

Bij *intrinsieke leermotivatie* is het leren gemotiveerd vanuit een eigen belangstelling van de leerling, vanuit een interne prikkel. Een intrinsiek gemotiveerde leerling voelt zich aangesproken door de leeractiviteit als dusdanig en leert niet omwille van de uitkomst waartoe succesvol leren zou kunnen leiden; de taak op zich is reeds een beloning. Intrinsieke motivatie is dus motivatie om een taak aan te vatten omwille van de taak zelf. De motivatie is dan bijvoorbeeld dat het schrijven van een opstel of het oplossen van wiskundige vraagstukken de leerling een plezierig gevoel geven. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, ervaren voldoening bij het leren omdat ze hun eigen interesses kunnen waarmaken. Ze omschrijven leren als een activiteit waarbij ze een grote mate van autonomie ervaren. Intrinsieke motivatie lijdt er dan ook onder wanneer leerlingen het gevoel hebben dat al hun leeractiviteiten hun zonder meer opgelegd worden (Pintrich & Schunk, 2002).

Bij *extrinsieke motivatie* leert de leerling omdat hij er door iets buiten de taak zelf wordt toe aangezet. Dat kan het neerzetten van een goed resultaat op een toets zijn, de als verplichting ervaren verwachtingen van de ouders, het behalen van een diploma, of het vooruitzicht een beloning te krijgen die losstaat van het leren zelf. Je zou simpelweg kunnen stellen dat leren bij extrinsieke motivatie geen doel op zich is, maar een middel om een gewenst iets te bekomen of iets ongewenst te vermijden. Extrinsieke motivatie is dus motivatie om een taak aan te vatten omdat daardoor een bepaald doel bereikt kan worden. Het doel bij extrinsieke motivatie kan overigens zowel uit materiële als sociale beloningen bestaan (zoals genegenheid, aanzien of status, een compliment of trots en een verhoogd zelfwaardegevoel).

Intrinsieke en extrinsieke motivatie sluiten elkaar echter niet uit, ze kunnen ook samen gaan (Pintrich & Schunk, 2002). Sterker nog, tot op zekere hoogte kan je de sterkte van de leermotivatie opvatten als de combinatie van de intrinsieke en extrinsieke motivatie. Een leerling kan een leeractiviteit leuk vinden én een goede beoordeling nastreven. Het gaat dus niet altijd om twee uiteinden van een continuüm. Doorgaans is leergedrag dus een mengeling van beide soorten motivatie. Je kan de beide concepten beter bekijken alsof ze elk van beide een continuüm zijn waarop leerlingen hoog of laag kunnen scoren. Belangrijk om weten is ook dat intrinsieke en extrinsieke leermotivatie geen vaststaande maar dynamische leerlingkenmerken zijn. Zij kenmerken het gedrag van leerlingen op

een bepaald moment, in een bepaalde context en met betrekking tot een welbepaalde leeractiviteit.

Hoewel gedrag gemotiveerd wordt vanuit een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie gaat de metafoor van de optelsom maar ten dele op. Er bestaat een dynamische wisselwerking tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie kan aanleiding geven tot intrinsieke motivatie, maar niet zonder meer. Er zijn immers ook verborgen nadelen verbonden aan extrinsieke motivatie. Dat laatste is bijvoorbeeld het geval wanneer een leerling die initieel intrinsiek gemotiveerd was door een herhaalde extrinsieke beloning minder intrinsiek gemotiveerd blijkt of wanneer een leerling na het wegvallen van een extrinsieke beloning in het geheel niet meer gemotiveerd blijkt (Pintrich & Schunk, 2002). De verwachting dat het volstaat om tot een goed leerresultaat te komen, kan ertoe leiden dat de leerling zich minder verdiept in het leerproces. Beloningen te sterk richten op het eindresultaat kan dus nadelige gevolgen hebben voor het leerproces. Later zullen we echter aantonen dat door het geven van informatieve beloningen de intrinsieke leermotivatie van leerlingen kan versterkt worden. We onthouden hier alvast dat er sprake kan zijn van wederzijdse beïnvloeding tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie.



Even stilstaan...:

Voorbeelden van intrinsieke en extrinsieke motivatie

Heb jij zicht op wat de voornaamste drijfveren zijn van de leerlingen in jouw klas bij de leeractiviteiten die ze (verwacht worden) uit (te) voeren? Maak eens een overzicht van de intrinsieke en extrinsieke drijfveren die volgens jou van invloed zijn. Welk type van motivatie haalt de bovenhand? Toets vervolgens de eigen veronderstellingen eens af bij de leerlingen door hun dezelfde vraag voor te leggen. Welke implicaties hebben de vaststellingen volgens jezelf en volgens jouw leerlingen op de leerbereidheid en op de resultaten van hun leren?

Het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie roept voor leerkrachten bijzonder relevante vragen op. Leren intrinsiek gemotiveerde leerlingen liever, sneller en beter dan extrinsiek gemotiveerde leerlingen? Maakt het uit of leerlingen studeren omdat ze de taken leuk vinden, omdat ze het beter willen doen dan de rest, omdat ze herrie met hun ouders willen vermijden of omdat ze uitkijken naar een bepaalde beloning? Om handelingsgerichte antwoorden op deze vragen te formuleren dienen we de concepten intrinsieke en extrinsieke motivatie eerst verder uit te diepen. Dat doen we door aandacht te besteden aan de redenen en aan de doelen om te leren.

2.1.2 De zelfdeterminatietheorie: redenen om te leren als invalshoek

Om de leerbereidheid van leerlingen te beschrijven kan zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve benadering gehanteerd worden. Aanvankelijk werd voornamelijk de sterkte van de motivatie bestudeerd. Ook in de onderwijspraktijk is deze benadering nog gangbaar. Leerlingen zijn in de hoeden van vele leerkrachten immers nog steeds bijvoorbeeld sterk, zwak of niet gemotiveerd. Binnen de zelfdeterminatietheorie is echter niet alleen de sterkte (kwantiteit) maar ook de aard (kwaliteit) van de motivatie bepalend (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx, & Lens, 2009). De zelfdeterminatietheorie stelt ons in staat het onderscheid tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie zowel te verbreden als te verdiepen. Het uitgangspunt dat meer motivatie per definitie tot meer leerbereidheid en betere leerprestaties zal leiden, is gegeven deze theorie dan geen vaststaand gegeven meer.

Alvorens de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie toe te lichten, staan we stil bij een aantal aangeboren psychologische basisbehoeften die volgens de zelfdeterminatietheorie aan de grondslag liggen van het menselijk gedrag. Het gaat als het ware om een aantal veronderstellingen waarop de theorie geënt is. De toelichting heeft echter ook nog een ander doel. Wanneer we in een latere fase acties willen opzetten om de leerbereidheid van leerlingen te ondersteunen kunnen we uit de psychologische basisbehoeften een aantal richtinggevende praktijkprincipes afleiden.

a. Het ABC van de motivatie: autonomie, verbondenheid en competentie

In de zelfdeterminatietheorie wordt uitgegaan van drie psychologische basisbehoeften, 'Autonomie', 'verbondenheid' en 'Competentie' (Deci & Ryan, 2002). Samen vormen deze 3 elementen het ABC van motivatie. Hoewel we ze zullen toepassen op de leerbereidheid van leerlingen zijn ze aldus deze theorie universeel te noemen. Ze zijn bijvoorbeeld evenzeer van toepassing op het denken en handelen van mensen in een beroeps sfeer (bv. 'Waarom ben ik als leerkracht al dan niet geneigd een vernieuwing te ondersteunen?') als in de privésfeer (bv. 'Waarom voel ik me vandaag goed in mijn vel? Waarom vind ik mijn hobby zo leuk?'). Ook op leerlingen zijn ze van toepassing. De drie basisbehoeften zijn in de eerste plaats aangeboren en dus niet zozeer aangeleerd. We lichten in een aantal zinnen de drie basisbehoeften toe.

- **Autonomie** verwijst naar de behoefte om vrijheid te ervaren bij het kiezen van en beslissen over het eigen handelen. Deze behoefte wordt gekenmerkt door de afwezigheid van het ervaren van druk en van het gevoel dat men moet gehoorzamen. Autonomie verwijst dus naar de mogelijkheid om het eigen gedrag zelf te bepalen of – met andere woorden – om zelfdeterminerend tewerk te gaan. Voor leerlingen gaat het bijvoorbeeld om het ervaren van vrijheid bij de keuze van eigen leeractiviteiten en bij de afstemming van leeractiviteiten op de eigen behoeften. Autonomie betekent echter niet dat men los wil staan van anderen (cf. verbondenheid).
- **Verbondenheid** verwijst naar de behoefte om ergens bij te horen, om positieve relaties met anderen te onderhouden, om zich als individu gerespecteerd te weten. Het verwijst naar de behoefte om zichzelf geliefd, verzorgd, gesteund te voelen. Voor leerlingen gaat het bijvoorbeeld om het ervaren van interactie met de leraar en klasgenoten en om het ervaren van samenhang maar ook om de behoefte zorg te ervaren van en zorg te bieden aan anderen.
- **Competentie** verwijst naar de behoefte om zich bekwaam te voelen in het eigen (sociale) handelen. Voor leerlingen gaat het bijvoorbeeld om zich als succesvol te ervaren in het aangaan van de uitdagingen die leercontexten met zich meebrengen.

De vervulling van deze drie basisbehoeften wordt in verband gebracht met positieve effecten zoals groei, het ervaren van plezier, persoonlijke ontwikkeling en welzijn (Deci & Ryan, 2002). De basisbehoeften sluiten niet toevallig ook zeer sterk aan bij de invulling van intrinsieke motivatie in de zelfdeterminatietheorie. Deci (1980, p. 27) omschreef intrinsieke motivatie bijvoorbeeld als 'de menselijke behoefte om competent en zelfbepalend te handelen in relatie met de omgeving'. In deze omschrijving komen de drie basisbehoeften duidelijk aan bod. In de zelfdeterminatietheorie zal intrinsieke motivatie dan ook een belangrijke plaats innemen. Dat blijkt uit het volgende overzicht van de verschillende types motivatie binnen de zelfdeterminatietheorie.

b. Verschillende types motivatie binnen de zelfdeterminatietheorie

In de zelfdeterminatietheorie worden vijf types motivatie onderscheiden. In de context van leerbereidheid kan het onderscheid tussen deze vijf types worden teruggebracht op verschillende combinaties van antwoorden op de volgende drie vragen:

1. **Is de hoeveelheid leermotivatie bij de leerling laag dan wel hoog?** Dit is de vraag naar de kwantiteit van de motivatie. Eén van de types motivatie is het gebrek aan motivatie (amotivatie). Bij de andere vier types is er wel sprake van een bepaalde mate van motivatie.
2. **Is er sprake van intrinsieke of extrinsieke motivatie?** Hier gaat het om de vraag of de reden om te leren al dan niet buiten de leertaak gesitueerd is. De leertaak kan immers een doel op zich zijn (intrinsiek) dan wel een middel om een ander doel te bereiken (extrinsiek).
3. **In welke mate is de reden om te leren door de leerling geïnternaliseerd**
Bij intrinsieke motivatie is er per definitie sprake van verinnerlijking. De zelfdeterminatietheorie maakt verder echter een onderscheid tussen drie types van extrinsieke motivatie waarbij de leerling zich de redenen om te leren niet, gedeeltelijk dan wel volledig eigen maakt. Men spreekt dan respectievelijk van extern gereguleerde motivatie, geïntrojecteerde regulatie en geïdentificeerde regulatie.



Even stilstaan...:

Identificeren van types motivatie bij leerlingen

De bovenstaande drie vragen kunnen op een eenvoudige manier gebruikt worden als een soort van beslissingsboom om te achterhalen welke type(s) van motivatie het leergedrag van een leerling kenmerkt. Hoewel we reeds benadrukten dat het leergedrag van leerlingen zich doorgaans door meerdere types van motivatie laat kenmerken, kan het antwoord op de drie vragen een indicatie geven van het dominante motivatietype. Het loont de moeite om de beslissingsboom eens toe te passen op één van jouw leerlingen (of op jezelf).

De vijf types van motivatie en hoe ze zich verhouden tot de drie bovenstaande vragen kan in Tabel 1 worden teruggevonden. In de daaropvolgende alinea's worden de types motivatie verder toegelicht. Daarbij besteden we aandacht aan de motivationele drijfveren en de onderliggende emoties die de verschillende motivatietypes kenmerken. De beschrijving van het onderscheid tussen de verschillende types motivatie vertrekt vanuit het onderscheid tussen autonome en gecontroleerde motivatie enerzijds en amotivatie anderzijds (tenzij anders vermeld is deze beschrijving gebaseerd op de volgende bronnen: Deci & Ryan, 2002; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Vansteenkiste, Lens, Donche, & Van Petegem, 2007).

	AUTONOME MOTIVATIE (WILLEN)		GECONTROLEERDE MOTIVATIE (MOETEN)		AMOTI- VATIE
Hoeveelheid motivatie	Hoog	Hoog	Hoog	Hoog	Laag
Type motivatie	Intrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Amotivatie
Type regulatie	Intrinsiek	Geïdenti- ficeerd	Geïntro- jecteerd	Extern gereguleerd	Niet gereguleerd
Onderliggende emoties	Welwillend- heid, vrijheid	Welwillend- heid, vrijheid	Stress, druk	Stress, druk	Apathie, hulpeloos- heid
Kwaliteit van de motivatie	++ ← → --				

Tabel 1: Schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000)



Illustratie:

Eén typerende vraag voor elk motivatietype

Om de verkenning van de vijf motivatietypes te ondersteunen, presenteren we hieronder vijf typerende stellingen (Donche, Van Petegem, & Vansteenkiste, 2007). Wanneer een stelling (in sterke mate) op een leerling van toepassing is, blijkt dit een indicatie van het feit dat het bijhorende motivatietype hem kenmerkt. De vijf stellingen zijn telkens een antwoord op de vraag waarom een leerling een bepaalde leeractiviteit onderneemt. Het gaat met andere woorden om diens motivationele drijfveren om een examen voor te bereiden, een huistaak te maken, naar school te gaan of naar de leerkracht te luisteren.

1. Ik weet niet waarom, ik zie niet in welk verschil het uitmaakt (amotivatie).
2. Omdat anderen dit van mij verwachten (externe regulatie).
3. Omdat ik me slecht, schuldig of beschaamd zou voelen als ik het niet doe (geïntrojecteerde regulatie).
4. Omdat ik daar zelf voor kies (geïdentificeerde motivatie).
5. Omdat ik het leuk vind om dit te doen (intrinsieke motivatie).

► **Amotivatie**

Amotivatie (of demotivatie) is eenvoudigweg te omschrijven als een gebrek aan motivatie. Leerlingen ervaren in dit geval doorgaans gevoelens van hulpeloosheid en/of gedragen zich apathisch. Hun verwachtingen zijn (zeer) laag. Ze gaan ervan uit dat ze toch geen controle hebben over hun leerresultaten en zullen dan ook zelden (of helemaal niet) studeren. Leerlingen die ongemotiveerd zijn hebben niet het gevoel dat ze hun eigen leergedrag kunnen reguleren en dat ze invloed kunnen hebben op gebeurtenissen. Dit leunt sterk aan bij wat men met aangeleerde hulpeloosheid benoemt (Peterson, Maier, & Seligman, 1993). Er is daarom sprake van non-regulatie. Het gevolg hiervan is een totaal gebrek aan motivatie, zowel aan intrinsieke als extrinsieke. Dat gebrek aan motivatie kan bijvoorbeeld het gevolg zijn van de onzekerheid van de leerling over de eigen bekwaamheid om een leertaak tot een goed einde te brengen of aan de verwachting dat het stellen van het leergedrag geen impact (meer) zal hebben op de resultaten van dat gedrag. Later zullen we in dat opzicht spreken van een gebrek aan doelmatigheidsbeleving en resultaatsverwachting (Bandura, 1997).

► **Autonome motivatie: intrinsieke en geïdentificeerde regulatie**

Het onderscheid tussen autonome en gecontroleerde motivatie is in grote lijnen terug te brengen op het verschil tussen 'willen' en 'moeten' leren (Vansteenkiste, Lens et al., 2007). In de beide gevallen is er sprake van motivatie en is er dus een verschil met amotivatie. De bron van deze motivatie is echter sterk verschillend. Bij autonome motivatie gaat het om leerlingen die vrijwillig leren. Dit sluit in eerste instantie aan bij intrinsieke regulatie. Het kan echter best zijn dat leerlingen niet autonoom leren omdat ze het studiemateriaal als dusdanig zo boeiend vinden, maar omdat ze ervan overtuigd zijn dat de leeractiviteiten een persoonlijk relevant doel dienen. In dat geval is er sprake van geïdentificeerde motivatie. Beide vormen van autonome motivatie worden hieronder verder toegelicht.

Het concept *intrinsieke regulatie* werd eerder reeds toegelicht toen we over intrinsieke motivatie spraken. Er werd daar reeds gesteld dat intrinsieke regulatie de basis is van ontwikkeling. De drijfveren voor het leren zijn interesse en plezier in de taak an sich. Leerlingen die hun leergedrag intrinsiek reguleren vinden het te verwerken leermateriaal boeiend en pakken leertaken gepassioneerd aan. Leerlingen leren omdat het studiemateriaal hen fascineert en omdat de taken op zichzelf bevredigend zijn. De drijfveren om te leren bevinden zich reeds intrinsiek in de leerlingen. Internalisatie is hier dus niet meer nodig.

Doorgaans zullen leerlingen in een realistische onderwijscontext uiteraard niet alleen leeractiviteiten kunnen uitvoeren waarvoor ze intrinsiek gemotiveerd zijn. In de dagelijkse klaspraktijk dienen er tal van activiteiten uitgevoerd te worden die leerlingen van nature uit niet boeiend, leuk en uitdagend vinden, maar waarvan de leerkracht wel goede redenen heeft om te verwachten dat ze toch worden uitgevoerd. Leerlingen kunnen begrip hebben voor zulke externe verwachtingen. Zij kunnen bijvoorbeeld begrijpen dat grammatica nodig is om later zelf teksten te schrijven of dat ze best eerst kleine contextloze taken moeten maken om later levensechte opdrachten aan te pakken. De extrinsieke motivatie die hiermee gepaard gaat hoeft niet per definitie motivatie van slechte kwaliteit te zijn. Bepaalde leeractiviteiten kunnen immers, los van het feit dat ze niet als boeiend worden ervaren, toch welwillend uitgevoerd worden en gepaard gaan met gevoelens

van psychologische vrijheid (Deci & Ryan, 1985, 2000a). We spreken van psychologische vrijheid wanneer leerlingen eigen keuzes kunnen maken en zelf kunnen kiezen welke leeractiviteiten ze uitvoeren. Leerlingen kunnen zulke activiteiten toch als persoonlijk waardevol ervaren en er zichzelf mee vereenzelvigen. In dat geval spreken we van *geïdentificeerde regulatie*. Bij geïdentificeerde regulatie erkennen leerlingen de persoonlijke waarde en zinvolheid van een taak. Dat maakt dat men de taak niet uitvoert omdat men moet, maar omdat men het wil. We spreken van identificatie omdat de leerlingen zich vereenzelvigen met redenen die buiten de leertaak liggen. De externe redenen werden geïnternaliseerd. Internalisatie is een proces waarbij leerlingen oorspronkelijk externe waarden gaan beschouwen als eigen aan zichzelf en dit zonder dat daarbij een conflict ontstaat tussen deze waarden en wat zij boeiend en uitdagend vinden. Ze maken bijvoorbeeld hun huiswerk omdat ze dat zelf belangrijk vinden en omdat ze dan sneller de leerstof begrijpen. Bij identificatie is het proces van internalisatie volledig. Het is daarom de meest autonome vorm van extrinsieke motivatie. Geïnternaliseerde waarden zullen geen intrinsieke motivatie worden, maar naarmate de mate van internalisatie groter wordt, vergroot ook de kans op de bevrediging van de motivationele basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie.

Leerlingen ervaren zowel bij intrinsieke regulatie als bij geïdentificeerde regulatie een gevoel van psychologische vrijheid en welwillendheid. Beide vormen van regulatie vallen daarom onder wat men autonome motivatie noemt. Hun leergedrag wordt immers gedetermineerd door redenen die aansluiten bij hun eigen wensen en waarden. Leerlingen kiezen ervoor om een taak aan te vatten, hetzij omdat ze die uit zichzelf boeiend vinden, hetzij omdat ze die als relevant of waardevol beschouwen. Zij ervaren geen druk zoals dat bij gecontroleerde motivatie wel het geval is. Ze leren omdat ze dat willen, niet omdat ze dat moeten.

► ***Gecontroleerde motivatie: geïntrojecteerde en externe regulatie***

Niet alle vormen van extrinsieke motivatie hebben echter een even positief effect. Dat is met name het geval wanneer een leerling een leertaak uitvoert omwille van een druk vanuit de leerling zelf of van buitenaf. Door de aanwezigheid van deze druk is er minder of geen sprake meer van autonomie of

welwillendheid. De leerling ervaart het leren in dat geval immers veel minder of helemaal niet als een vrije keuze. Precies daarom is er in deze gevallen sprake van gecontroleerde motivatie en dus van 'moeten'. Zoals we hieronder zullen toelichten, maakt men in de zelfdeterminatietheorie binnen gecontroleerde motivatie verder een onderscheid tussen geïntrojecteerde motivatie en externe regulatie.

Geïntrojecteerde regulatie kenmerkt zich door het ervaren van controle en druk van binnenuit, uit de leerling zelf. Leerlingen kunnen dus ook zichzelf onder druk zetten. Zij kunnen bijvoorbeeld taken maken omdat ze zelf vinden dat ze dat behoren te doen of omdat ze willen aantonen dat ze goede leerlingen zijn. De redenen om te leren zijn ook in dat geval verinnerlijkt, maar niet tot op het niveau dat er sprake is van identificatie. Er is sprake van gedeeltelijke internalisatie. Dat maakt dat leerlingen bij geïntrojecteerde regulatie wel een conflict ervaren. Leertaken worden uitgevoerd omdat ze angst, schaamte of schuldgevoelens willen vermijden als ze zich onvoldoende zouden inzetten. Ze kunnen bovendien ook willen bewijzen dat ze verstandig zijn. De druk daarvoor kan ook uit de leerling zelf komen.

Het verschil tussen *externe regulatie* en geïntrojecteerde regulatie is dat het in het laatste geval anderen zijn die de druk uitoefenen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld taken maken omdat ze dan een beloning mogen verwachten of omdat ze zo een straf kunnen vermijden. In zulke gevallen hebben leerlingen het gevoel dat hun studiegedrag volledig door factoren van buitenaf wordt gestuurd (vandaar externe regulatie). Dit type van motivatie sluit dus nauw aan bij wat we eerder als (een vroege invulling van) extrinsieke motivatie omschreven. Er wordt leergedrag gesteld om aan volledig externe, niet geïnternaliseerde verwachtingen en factoren te voldoen. Dat maakt dat leerlingen niet het gevoel hebben dat ze autonoom handelen. Hun gedrag wordt duidelijk extern gereguleerd. Er is dan ook geen sprake van internalisatie. We kunnen externe regulatie daarom beschouwen als de minst autonome vorm van (extrinsieke) motivatie.



Verdieping:

Motivatiefprofielen – Samenhang tussen autonome en gecontroleerde motivatie

Een vraag die zich bij het bovenstaande aandient, is of leerlingen steeds autonoom of gecontroleerd gemotiveerd zijn, dan wel of ze beide motivatietypes kunnen combineren. Een recente studie toont aan dat bij Vlaamse leerlingen verschillende combinaties van motivatietypes kunnen voorkomen (Vansteenkiste et al., 2009). Dat blijkt uit de onderstaande verdeling van een groep leerlingen secundair onderwijs over de vier onderstaande profielen. Het onderzoek leert ons dat autonome en gecontroleerde motivatie kunnen, maar niet noodzakelijk moeten samengaan. In de verschillende combinaties bevindt zich telkens een grote groep leerlingen. Merk ook op dat de keuze voor de benaming van de vier groepen niet neutraal is. Later zullen we aantonen dat het lidmaatschap tot een bepaalde groep een impact heeft op de leeruitkomsten van leerlingen.

		AUTONOME MOTIVATIE	
		Sterk aanwezig	Zwak aanwezig
GECONTROLEERDE MOTIVATIE	Sterk	Sterke motivatie groep 27%	Kwalitatief slechte motivatie groep 27%
	Zwak	Kwalitatief goede motivatie groep 18%	Lage motivatie groep 28%

c. De kwaliteit van de verschillende types van motivatie

De kwaliteit van de vijf verschillende types motivatie ligt ver uit elkaar. Vanuit de zelfdeterminatietheorie kan kwaliteit omschreven worden als het bijdragen tot het realiseren van de eerder genoemde basisbehoeften. Deci en Ryan (2000) plaatsen in dat opzicht de verschillende types motivatie op een zelfdeterminatiecontinuüm met amotivatie als het minst zelfgedetermineerde gedrag aan het ene uiteinde (zie Tabel 1). Aan het andere uiteinde staat dan intrinsieke motivatie als het meest zelfgedetermineerde gedrag. Deze manier van voorstellen mag ons echter niet uit het oog doen verliezen dat de verschillende types van motivatie tot op zekere hoogte ook gecombineerd

kunnen voorkomen. De visualisering toont echter wel duidelijk aan dat extrinsieke motivatie niet noodzakelijk betekent dat de kwaliteit van de motivatie beperkt is. Ook door in te spelen op (kwaliteitsvolle) extrinsieke vormen van motivatie kan het leergedrag van leerlingen dus ondersteund worden. Dit inzicht opent voor leerkrachten een aantal beloftevolle pistes. Het belang van de verschuiving van de oude intrinsieke-extrinsieke benadering van motivatie naar een autonoom-gecontroleerde benadering kan dan ook moeilijk overschat worden.

Er is best al wat onderzoek beschikbaar dat inzicht geeft in de gevolgen van de verschillende drijfveren. In Deel 2 staan we stil bij de relevante resultaten uit een aantal studies voor de praktijk. Het volstaat hier om aan te geven dat autonome motivatie doorgaans tot meer positieve uitkomsten aanleiding geeft dan gecontroleerde motivatie (bv. examenresultaten, inzet, houding ten aanzien van schoolse activiteiten). Wanneer beide vormen van motivatie gecombineerd worden, blijken de effecten echter niet noodzakelijk te stroken met wat men spontaan zou verwachten, zoals in volgend kader wordt gedemonstreerd.

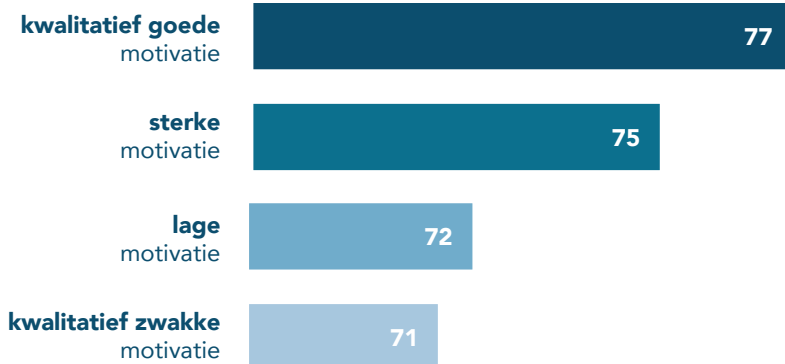


Bewijskracht:

Het belang van de kwaliteit van motivatie

Hoger werd reeds een onderscheid gemaakt tussen 4 zogenaamde motivatieprofielen. Het onderscheid tussen deze profielen is terug te brengen tot al dan niet hoog scoren op autonome en gecontroleerde motivatie. Indien alleen de kwantiteit van motivatie van belang zou zijn, dan zouden we verwachten dat leerlingen die én hoog scoren op autonome motivatie én hoog scoren op gecontroleerde motivatie de beste studieresultaten kunnen voorleggen. De onderstaande grafiek geeft een recent overzicht van de globale studieresultaten die Vlaamse leerlingen secundair onderwijs behaalden (uitgedrukt in een algemeen puntenpercentage) (Vansteenkiste et al., 2009). Uit deze resultaten blijkt dat leerlingen uit de zogenaamde 'sterke motivatie groep' (sterk autonoom en sterk gecontroleerd) statistisch significant lager scoren dan leerlingen uit de kwalitatief goede motivatie groep (sterk autonoom en zwak gecontroleerd). Hoewel de verschillen in studieresultaten niet bijzonder groot zijn toont dit onderzoek onmiskenbaar aan dat de kwaliteit van motivatie een belangrijk aandachtspunt is. Meer motivatie blijkt immers niet altijd tot betere resultaten te leiden. Leerlingen met een kwalitatief goede motivatie behalen de beste studieresultaten.

studieresultaten volgens motivatieprofiel



2.1.3 De prestatiedoelentheorie: doelen om te leren als invalshoek

In het onderzoek naar het leren van leerlingen heeft ook de invalshoek van doelorïëntaties een belangrijke plaats ingenomen. De zogenaamde prestatiedoelentheorie deelt met de zelfdeterminatietheorie een sterke gerichtheid op de kwaliteit van de motivatie. Onder doelorïëntaties verstaat men de mentale voorstellingen die leerlingen hebben over zaken die ze wensen te bereiken. Zulke doelorïëntaties geven zowel kracht als richting aan het (leer)gedrag van leerlingen (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998). Ze zijn het kader van waaruit leerlingen reageren op leersituaties en die dan vervolgens aanpakken. Dat kader is voor elke leerling anders. Inzicht in de doelorïëntatie van individuele leerlingen is dus een belangrijke stap in het stimuleren van leerbereidheid.

In het verduidelijken van de verschillende doelorïëntaties is allereerst het onderscheid tussen leerdoelen en prestatiedoelen relevant (Ames, 1992). Leerlingen die *leergeoriënteerd* zijn (soms spreekt men ook van *taakgeoriënteerd*), zien leren als een manier om hun competentie te verwerven en te bevorderen en om zichzelf te ontwikkelen. Ze zijn gericht op begrip en beheersing van het leermateriaal. Ze vinden leren een aangename activiteit, beschouwen het als het realiseren van een uitdaging en ervaren een gevoel van vrijheid tijdens het leren. Ook moeilijke taken vormen voor hen een uitdaging en worden aangepakt vanuit de wil om ze te beheersen. Deze leerlingen zijn niet te beroerd om hulp te vragen en om inspanningen te leveren. Ze beschouwen inzet immers niet

als een compensatie voor lage capaciteiten (Vansteenkiste, Lens et al., 2007). Ze houden er niet van om onder dwang gezet te worden of onvoldoende autonoom aan hun activiteiten vorm te geven. Fouten maken is volgens hen niet erg en bevordert het leerproces zelfs. Leerlingen met een leerdoeloriëntatie beschikken over een grotere autonome motivatie dan leerlingen met een prestatieoriëntatie (Alderman, 1990; Covington, 2000; Usher & Pajares, 2008).

Leerlingen die *prestatiegeoriënteerd* zijn, willen in de eerste plaats (aan anderen) aantonen dat ze bekwaam zijn, willen hun status verhogen, en willen het beter doen dan anderen. De mate van hun inzet wordt doorgaans verbloemd. Als ze zich onzeker voelen, wanneer ze fouten maken of zware inspanningen moeten leveren zullen ze trachten die voor anderen verborgen te houden. Dat kan ertoe leiden dat ze niet leren uit hun fouten. Deze leerlingen houden niet van kritiek en verlies van status, van onzekerheid en van het moeten nemen van te grote risico's (Boekaerts & Simons, 1995). Hoge inzet wordt gezien als een teken dat men niet bekwaam is. Goede examenresultaten behalen nadat men hard gewerkt heeft, beschouwen prestatiedoelgerichte leerlingen als een bewijs van een tekort aan intelligentie en vaardigheden (Vansteenkiste, Lens et al., 2007).



Illustratie:

Achterhalen van leer- en prestatiedoelen

Onderstaande opsomming geeft ter illustratie een aantal vragen die onderzoekers gebruiken om de mate leerdoelen prestatiedoelgerichtheid van leerlingen in kaart te brengen (Schunk et al., 2008).

- **Leerdoelgerichtheid**

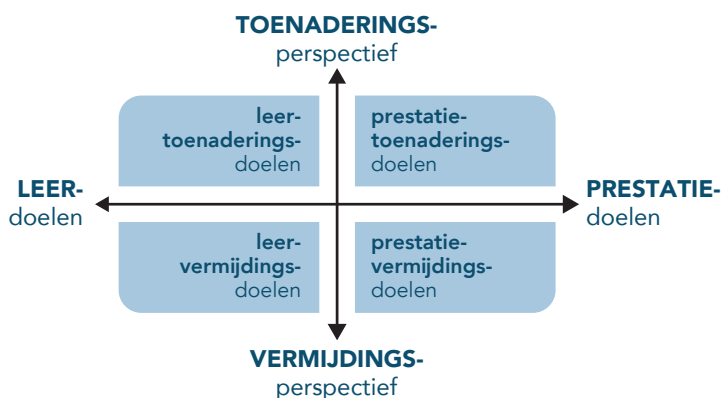
Ik hou van problemen waaruit ik kan leren, zelfs al betekent dit dat ik fouten maak. Ik werk voor school omdat ik graag nieuwe dingen leer.
Ik voel me succesvol als ik iets interessants leer.
Ik voel me succesvol als ik dingen leer die mij doen nadenken over de dingen.

- **Prestatiedoelgerichtheid**

Ik hou van problemen die niet te moeilijk zijn, zodat ik niet veel fouten maak. Ik hou van problemen die moeilijk genoeg zijn om te bewijzen dat ik slim ben. Ik wil beter presteren dan andere leerlingen in de klas.
Ik voel me succesvol als ik meer weet dan mijn medeleerlingen.

De invalshoek van doelorientaties zal ons helpen om de oorzaken en gevolgen van leerbereidheid met meer diepgang te beschrijven. Deze theorie is met andere woorden complementair aan de zelfdeterminatietheorie. Tot dusver blijkt uit onze beschrijving echter voornamelijk dat beide theorieën sterk aan elkaar gerelateerd zijn. Het onderscheid tussen leerdoelen en prestatiedoelen overlapt immers met het onderscheid tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Toch is die overlap niet volledig. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer leerlingen in de eerste plaats leren om trots te kunnen zijn op zichzelf. Zij zijn dan vanuit de prestatiedoelentheorie eerder leergeoriënteerd terwijl de zelfdeterminatietheorie over extrinsieke motivatie zou spreken.

Om de samenhang tussen doelorientaties en leeruitkomsten te begrijpen is een bijkomende, aanvullende invalshoek waardevol. Het spontane aanvoelen dat leerdoelen samenhangen met positieve leeruitkomsten en prestatiedoelen met negatieve leeruitkomsten strookt immers niet zonder meer met de realiteit (Pintrich, 2000a). In de prestatiedoelentheorie wordt ook in de verf gezet dat leerlingen kunnen gericht zijn op het nastreven van een succes, maar ook op het vermijden van een mislukking (Elliot & Harackiewicz, 1996). Men maakt hierbij het onderscheid tussen toenaderingsdoelen en vermijdingsdoelen. In het geval van toenaderingsmotivatie wordt gedrag gestuurd door positieve uitkomsten, bij vermijdingsmotivatie wordt gedrag gestuurd door negatieve uitkomsten. Zoals uit de onderstaande figuur blijkt kan het toenaderingsversus vermijdingsperspectief zowel ingebracht worden in leerals in prestatiedoelen.



Figuur 2: 2 x 2 model van doelorientaties

De positie die een leerling ten aanzien van een concrete leertaak inneemt in dit kwadrant heeft een effect op zijn mentale voorstelling van waaruit de taak aangevat zal worden. Bij het toenaderingsperspectief sluit dit sterk aan bij de hogere beschrijving. Leerlingen met een 'leertoenaderingsdoel' zijn gericht op beheersing, leren en begrijpen; leerlingen met een 'prestatietoenaderingsdoel' zijn gericht op superioriteit en uitblinken. Het vermijdingsperspectief lijkt in eerste instantie wat tegen spontane intuïtie in te gaan, toch heeft het concept een meerwaarde bij het bestuderen van leerbereidheid. Het 'leervermijdingsdoel' leidt er bijvoorbeeld toe dat leerlingen ernaar streven om fouten te vermijden of vermijden dat er niet geleerd wordt. Dat is bijvoorbeeld het geval bij perfectionistische leerlingen die zichzelf zeer hoge eisen stellen en willen vermijden dat deze eisen niet gerealiseerd worden. Andere voorbeelden zijn leerlingen die vrezen niet al het mogelijke te zullen kunnen leren of vrezen niet alles te zullen kunnen begrijpen in een les. Ook wanneer leerlingen geconfronteerd worden met evaluatietaken kan deze doeloriëntatie zich manifesteren. Leerlingen kunnen er dan bijvoorbeeld naar streven om deze taak vooral niet slecht te doen eerder dan te focussen op het volledig beheersen van de taak. Bij 'prestatievermijdingsdoelgerichte' leerlingen gaat het om gedrag dat zich kenmerkt door het willen vermijden van een minderwaardigheidsgevoel of willen vermijden van een domme indruk te maken in vergelijking met andere leerlingen. In deze doeloriëntatie vinden we dan bijvoorbeeld aanknopingspunten om de leerbereidheid van faalangstige leerlingen te analyseren.

In Deel 2 richten we ons op de vraag naar de oorzaken en gevolgen van deze verschillende doeloriëntaties. We onthouden hier alvast dat twee leerlingen die allebei sterk gemotiveerd zijn (kwantiteit), beiden sterk kunnen verschillen in de aard van de doeloriëntaties die ze vooropstellen (kwaliteit).



Even stilstaan...:

Scheppen van een leer- of prestatiedoelgericht klasklimaat

Het klasklimaat dat leerkrachten scheppen heeft een impact op de prestatiedoelen van leerlingen. De in de schoot van de prestatiedoelentheorie ontwikkelde TARGET-principes (Epstein, 1988) zullen later in dit boek dan ook zeer inspirerend blijken. TARGET is een acroniem voor zes aspecten waarop leerkrachten een impact kunnen hebben om een leer- of prestatiedoelgericht klasklimaat te scheppen.

Het gaat om:

- de aard van 'Taken',
- de mate van 'Autonomie' voor de leerlingen, (of 'Autoriteit' van leerkrachten) bij het kiezen van taken,
- de 'Recognitie' en beloning van goede prestaties,
- de keuze van het 'Groeperen' van leerlingen,
- de 'Evaluatieaanpak',
- en de 'Tijd' die aan taken besteed wordt.

2.2 Interesse van leerlingen: inhoud om te leren als invalshoek

Om een zo complex gegeven als leerbereidheid van leerlingen op een genuanceerde manier te beschrijven vullen we de inzichten met betrekking tot leermotivatie aan met het concept 'interesse'. Hoewel men het belang van interesse al geruime tijd erkent, stellen we recent opnieuw een toename vast in de mate waarin interesse beschouwd wordt als een factor die in verschillende opzichten en op verschillende manieren het leren van leerlingen beïnvloedt (Hidi, 2006). De relevantie van interesse is voornamelijk toe te schrijven aan de impact ervan op het leren van leerlingen. Interesse wordt bijvoorbeeld op een positieve manier gekoppeld aan diepgaande verwerkingsstrategieën en leerprestaties. Die koppeling wordt verklaard doordat interesse zou bijdragen tot toegenomen aandacht, tot het beter aansluiten bij bestaande voorkennis en tot het vrijmaken van verstandelijk vermogen om zich voor een taak te engageren (Jones, 2009). Het potentieel is dus groot. Interesse is bovendien een concept dat niet alleen vaak gehanteerd wordt in het Vlaamse onderwijs, maar ook aanknopingspunten biedt om de leerbereidheid van leerlingen aan te wakkeren. Het begrip interesse wordt in deze studie daarom doelbewust naast leermotivatie geplaatst.

Hidi (2006, p. 70) omschrijft interesse als een uniek aspect van motivatie. Beide concepten, motivatie en interesse, zijn uiteraard aan elkaar gelinkt. Dat geldt in het bijzonder voor de link met wat we eerder intrinsieke motivatie en leerdoelgerichtheid noemden. Toch willen we beide begrippen ook duidelijk onderscheiden. Interesse is geen vorm van motivatie maar heeft wel degelijk een invloed op motivatie (Schunk et al., 2008). De volgende paragrafen geven een antwoord op de vragen 'Wat is interesse?' en 'Hoe ontwikkelt interesse zich bij leerlingen?'

2.2.1 Wat is interesse?

Interesse richt zich op de inhoud van leertaken, eerder dan op de redenen of doelen bij het leren. Dit vertaalt zich in uitspraken als: 'Die rekensommen interesseren me niet' of 'Biologie is een interessant vak'. Een geïnteresseerde leerling is een leerling die zich graag en met overgave engageert om een leeractiviteit aan te pakken (Schraw & Lehman, 2001). Het is een soort van mentale toestand waarin een leerling zich bevindt. Iemand die geïnteresseerd is, beschouwt het te leren onderwerp als belangrijk en heeft positieve gevoelens en waarderingen voor het onderwerp. Als gevolg daarvan wil men vrijwillig met het onderwerp aan de slag gaan. Interesse wordt gekenmerkt door verhoogde concentratie en een goed gevoel voor de actie waarop de interesse betrekking heeft (Hidi, 2006). Het zegt iets over de verstandelijke en affectieve relatie die een leerling heeft met een vak in het algemeen of met de inhoud van een concrete leertaak in het bijzonder. Het concept draagt met andere woorden een cognitief en een gevoelsmatig element in zich.

De interesse voor een bepaalde activiteit varieert van leerling tot leerling en is geen vaststaand kenmerk van de leerling. De ontwikkeling van interesse is een proces dat zeer context- en persoonsgebonden is. Een houten speeltuig maken tijdens een praktijkles kan een activiteit zijn die bepaalde leerlingen interessant vinden en anderen niet (afhankelijk van bijvoorbeeld hun interesse voor handenarbeid of al dan niet een kleine broer of nicht hebben die men met het resultaat blij kan maken). Maar een geïnteresseerde leerling die het jaar overdoet kan dezelfde opdracht het jaar later niet meer interessant vinden omdat hij reeds een gelijkaardige taak uitvoerde. Net zoals motivatie is interesse een dynamisch kenmerk van leerlingen, wat impliceert dat het ontwikkeld en gestimuleerd kan worden.

Er worden doorgaans twee types interesse onderscheiden, *situationele interesse* en *persoonlijke interesse* (Hidi, 2006; Schiefele, 1991). Situationele interesse wordt uitgelokt door een prikkel uit de omgeving. Het leunt aan bij wat we spontaan als nieuwsgierigheid of als 'aandachtig zijn' omschrijven. Voorbeelden van prikkels die situationele interesse bij leerlingen kunnen uitlokken zijn: de verwachting iets leuks of nieuws te gaan doen, uitgedaagd worden, om aandacht gevraagd worden door de leerkracht. Of nog: door in een tekst met verplichte leerstof voldoende verrassende – maar ook relevante – elementen in te bouwen

kan een leerkracht de situationele interesse van leerlingen aanspreken. Zulke prikkels kunnen ineens een reactie opwekken. Leerkrachten kunnen op de situationele interesse van leerlingen inspelen door wat geleerd moet worden op diverse boeiende manieren te presenteren en op uitdagende manier te laten verwerken. Situationele interesse heeft een onmiddellijk effect, maar dat effect is van tijdelijke aard en manifesteert zich alleen op korte termijn. Situationele interesse stelt ons bijvoorbeeld in staat om te voorspellen hoe actief leerlingen aan een lesactiviteit deelnemen; het effect ervan op de leerprestaties van leerlingen is echter veel minder duidelijk.

Persoonlijke (of individuele) interesse verschilt van situationele interesse omdat het om een relatief stabiele voorkeur van leerlingen gaat voor bepaalde vakken, inhouden of activiteiten. Een leerling die persoonlijk geïnteresseerd is, beleeft plezier aan het werken rond een bepaald thema. De ontwikkeling van deze persoonlijke interesses gaat langzaam en heeft een langetermijneffect op het leergedrag van leerlingen, gebaseerd op diepgewortelde emoties en persoonlijke waarderingen. Persoonlijke interesse wordt niet geprikkeld door een stimulus vanuit de omgeving maar wordt intern geactiveerd. Als leerkracht kan men inspelen op persoonlijke interesse door leerlingen een inbreng te geven in de selectie van leerinhouden. Het aanspreken van de persoonlijke interesse van leerlingen draagt bij tot het ervaren van zelfdeterminatie. Op die manier kan deze vorm van interesse gelinkt worden aan intrinsieke motivatie (Schraw, Flowerday, & Lehman, 2001).

Beide types van interesse kunnen naast elkaar bestaan maar kunnen ook samengaan. De afwezigheid van de ene vorm van interesse kan door de andere gecompenseerd worden. Dat laatste is bijvoorbeeld het geval wanneer leerlingen een sterke persoonlijke interesse aanspreken om aandachtig te blijven in een saaie les. Omgekeerd kan een leerkracht door het verzorgen van een prikkelende en uitdagende les de situationele interesse van leerlingen aanspreken om zo een onderwerp te behandelen waarvoor de leerling weinig persoonlijke interesse heeft.

2.2.2 De ontwikkeling van interesse aan de hand van het vier-fasenmodel

Een gebruiksvriendelijk kader om naar de ontwikkeling van interesse te kijken, is het vier-fasenmodel zoals ontwikkeld door Hidi en Renniger (2006). Zij komen tot vier fasen door zowel in de situationele interesse als in de persoonlijke interesse nogmaals twee fasen te onderscheiden. Eerst is er sprake van situationele interesse. In die fase wordt interesse eerst extern uitgelokt of geprikkeld (fase 1) en vervolgens onderhouden (fase 2). Vervolgens spreekt men van individuele interesse die ontluikt en doorontwikkelt (fase 3) totdat deze volgroeid is (fase 4). De vier fasen volgen op elkaar. Concreet betekent dit dat situationele interesse een basis kan vormen voor persoonlijke interesse. Wanneer een leerkracht zich bewust is van de fase waarin een leerling zich bevindt, kan hij op zoek gaan naar creatieve strategieën om de interesse verder te ontwikkelen. Om die reden gaan we dieper in op elk van de vier fasen.

- **Fase 1: Uitgelokte situationele interesse.** Deze interesse wordt uitgelokt door kenmerken van een leertaak (bv. relevantie of doordat de leerling zich met het thema identificeert), door de instructie of door de leeromgeving. Het gaat om een kortstondige mentale toestand van leerlingen gekenmerkt wordt door veranderingen in de affectieve en cognitieve verwerking van informatie. Deze interesse kan een opstap zijn voor de leerling om zich verder te verbinden met leerinhouden en kan dus doorgroeien naar een volgende interessefase.
- **Fase 2: Onderhouden situationele interesse.** De interesse wordt onderhouden door externe factoren die het engagement van leerlingen ten aanzien van een concrete inhoud kunnen ondersteunen. Voorbeelden daarvan zijn betekenisvolle taken, persoonlijke actieve betrokkenheid door projectwerk of groepswork en het ervaren van steun van anderen. De aandacht is gefocust en wordt over een langere periode volgehouden. Ook deze interessefase kan een opstap zijn naar zich nog verdergaand engageren met de leerinhouden, maar dat is geen zekerheid
- **Fase 3: Ontluikende persoonlijke interesse.** Deze fase kenmerkt zich door een relatief stabiele mentale aanleg om zich over een langere tijdspanne herhaaldelijk te engageren in bepaalde leerinhouden. De interesse gaat gepaard met positieve gevoelens en toegenomen kennis over en waardering

voor de leerinhoud in kwestie. De leerling begint kansen te waarderen om zich met de leerinhoud in kwestie bezig te houden. De leerling begint ook zelf initiatieven te nemen om met de inhoud bezig te zijn, door zelf vragen te formuleren of door zichzelf uitdagingen voorop te stellen. Leertaken worden daardoor ook vanuit een persoonlijke interesse aangevat. De leerling levert inspanningen maar voelt dat zo niet aan. De zelfsturing is in deze fase echter nog niet volledig en externe steun is nog nodig. Die kan afkomstig zijn van klasgenoten, leerkrachten en bestaan uit het creëren van kansen en uitdagingen maar ook uit het voorzien van hulp en aanmoedigingen om te volharden als de leerling met moeilijkheden geconfronteerd wordt. Ontluikende persoonlijke interesse kan een opstap zijn naar doorontwikkelde interesse

- **Fase 4: Doorontwikkelde persoonlijke interesse.** Ontluikende persoonlijke interesse kan openbloeien tot ontwikkelde persoonlijke interesse wanneer een leerling de leerinhouden en activiteiten plezierig en boeiend vindt en het eigen engagement ten aanzien van die inhouden en taken als een cognitieve en affectieve beloning ervaart. De leerling creëert en neemt kansen om met de inhouden bezig te zijn en is vindingrijk als antwoorden niet meteen gevonden worden. Wanneer zich moeilijkheden voordoen wordt er volhard en indien nodig steun bij anderen gezocht. Er wordt gestreefd naar een autonome en dus zelfgereguleerde aanpak van activiteiten. Deze leerlingen waarderen bijvoorbeeld dat er niet met een vastliggend curriculum wordt gewerkt en zijn op zoek naar uitdagingen die tot diepgaand leren nopen.

Niet elke interesse die een bepaalde fase bereikt zal ook tot een hogere fase leiden. Terwijl een leerling soms na afgeleid te zijn geweest teruggrijpt naar een prikkelende tekst zal dat op andere momenten niet gebeuren (cf. van uitgelokt naar onderhouden situationele interesse). In bepaalde gevallen kan een leuke leservaring aanleiding zijn om zich later in het lesonderwerp te verdiepen of het met anderen te bespreken terwijl dat in andere gevallen niet het geval is (cf. onderhouden situationele interesse naar ontluikende persoonlijke interesse). De vier fasen hebben dus niet de ambitie om te beschrijven hoe interesse zich modelmatig en per definitie ontwikkelt.

Belangrijk om te onthouden is dat interesse zich kan ontwikkelen op een manier die leerbereidheid ten goede komt en dat in de overgang naar hogere interessefasen

een belangrijke rol is weggelegd voor de leeromgeving en voor de (f)actoren die er in actief zijn. Daarbij denken we aan leerlingen zelf, medeleerlingen, leerkrachten en ouders maar ook aan ongewijstechnologie. Door het aan de interessefase aangepast aanbieden en delen van prikkels, leerkansen, uitdagingen, keuzemogelijkheden, expertise, ervaringen en persoonlijke steun is het immers mogelijk de interesse van leerlingen in stand te houden en verder te ontwikkelen.

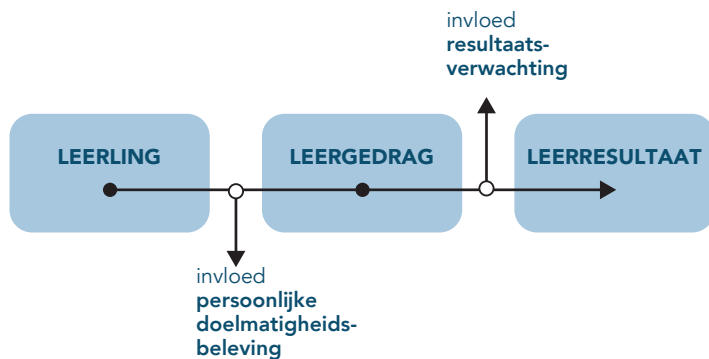
2.3 De doelmatigheidsbeleving van leerlingen: verwachtingen bij het leren als invalshoek

In navolging van Bandura (1995) omschrijven we het concept ‘doelmatigheidsverwachting’ als het streven van de leerling naar controle en dit door goede doelen te verwezenlijken en slechte doelen te vermijden. De impact van de doelmatigheidsverwachting hangt dus af van de doelen die leerlingen zichzelf vooropstellen. Het gedrag van leerlingen in een concrete leersituatie is echter ook afhankelijk van het beeld van het eigen kunnen. Dit beeld, dit geloof in eigen kunnen bij een concrete activiteit in een concrete context, wordt door Bandura aangeduid met de term persoonlijke doelmatigheidsbeleving (of ook zelfeffectiviteit). In de volgende alinea’s lichten we de verschillende onderdelen in het concept doelmatigheidsbeleving en het effect hiervan op leerlingengedrag toe. Daarna staan we stil bij de bronnen van de persoonlijke doelmatigheidsbeleving.

2.3.1 Wat is persoonlijke doelmatigheidsbeleving?

Het handelen van leerlingen moet bekeken worden als het resultaat van een interactie tussen persoonlijke kenmerken van de leerlingen en omgevingskenmerken. Het leergedrag van een leerling wordt met andere woorden ook gestuurd door de verwachtingen die de leerling over zichzelf en zijn omgeving heeft. Leerlingen hebben immers duidelijke verwachtingen omtrent de uitkomst van hun handelen. Dat geldt ook voor hun handelen in een leercontext; op basis van eerdere ervaringen hebben zij een mening ontwikkeld omtrent hun eigen vaardigheden om zich als lerende al dan niet succesvol (effectief) te gedragen.

Het uitgangspunt van de invalshoek van persoonlijke doelmatigheidsbeleving (of ook zelfeffectiviteit) is dat wat leerlingen denken, geloven en voelen hun



Figuur 3: Relatie tussen persoonlijke doelmatigheidsbeleving en resultaatsverwachting

handelen (dus ook hun leergedrag) beïnvloedt. Om te begrijpen en te voorspellen hoe leerlingen zich in een leersituatie (zullen) gedragen, volstaat het dus niet om aandacht te hebben voor de kennis en vaardigheden waarover deze leerling beschikt. Je zou zelfs kunnen zeggen dat het handelen van leerlingen beter voorspeld wordt door wat ze denken te kunnen, dan door de kennis en vaardigheden waarover ze objectief gezien beschikken (Bandura, 1997, p. 2). Een leerling met een sterke persoonlijke doelmatigheidsbeleving zal er van overtuigd zijn in een gegeven situatie de vereiste acties – noodzakelijk voor het bereiken van een bepaald doel – succesvol te kunnen stellen. Dat betekent echter nog niet dat die leerling dat gedrag ook met zekerheid zál stellen. Een bijkomende vraag is immers of de leerling verwacht dat zijn acties ook het beoogde resultaat zullen bewerkstelligen; dat is de vraag naar resultaatsverwachting. Beide concepten worden in de volgende alinea's verder uitgewerkt. Figuur 3 visualiseert het onderscheid tussen doelmatigheidsbeleving en resultaatsverwachting door te expliciteren waar beide concepten van invloed zijn op de relatie leerling-leergedrag-leerresultaat.

Persoonlijke doelmatigheidsbeleving kan – zoals eerder aangehaald – omschreven worden als de opvatting van een leerling omtrent de mate waarin hij beschikt over de vereiste kennis en vaardigheden om een leertaak uit te voeren. Het gaat om de vraag of men zichzelf als doelmatig ervaart, om het geloof in eigen kunnen. In de context van leerbereidheid gaat het bijvoorbeeld om de inschatting die de leerling maakt van de eigen studiebekwaamheid. Het concept persoonlijke doelmatigheidsbeleving stelt ons in staat meer diepgaand te kijken

naar het vertrouwen dat leerlingen in zichzelf hebben. In het beschrijven ervan is het onderscheid naar niveau, algemeenheid en sterkte relevant (Bandura, 1997).

- ▶ Eerst en vooral zal persoonlijke doelmatigheidsbeleving verschillen naargelang van de moeilijkheid van de uit te voeren taak. Bij zeer makkelijke en zeer moeilijke taken zal de doelmatigheidsbeleving van leerlingen onderling weinig verschillen vertonen. Voor elke concrete taak is het echter zo dat er een niveau bestaat waarbij vertrouwen kan omslaan in bijvoorbeeld twijfel. Dat niveau ligt voor alle leerlingen anders.
- ▶ De persoonlijke doelmatigheidsbeleving verschilt eveneens in algemeenheid. Leerlingen kunnen zichzelf doelmatig achten voor een beperkt scala van leeractiviteiten dan wel ten aanzien van een breed geheel van handelingen. Die algemeenheid kan variëren over verschillende dimensies: inhoudelijke of vormelijke gelijkheid tussen activiteiten (schriftelijk of mondeling), de modaliteit waarin capaciteiten moeten uitgedrukt worden (gedragmatig, cognitief, gevoelsmatig), kenmerken van de situatie (bijvoorbeeld al dan niet onder examendruk staan), en kenmerken van de persoon tegen wie de handeling gericht is (bijvoorbeeld het empathisch vermogen van een leerkracht). De verschillen in algemeenheid doen niets af aan het steeds situationele karakter van doelmatigheidsbeleving. In die zin verschilt het bijvoorbeeld van het zelfvertrouwen van leerlingen dat niet aan een concrete activiteit of context gebonden is.
- ▶ Tenslotte kunnen persoonlijke doelmatigheidsbelevingen ook variëren in sterkte. Zwakke doelmatigheidsbelevingen zullen sneller bijgesteld worden wanneer een leerling ervaringen opdoet die de eigen doelmatigheidsbeleving niet bevestigen. Sterke positieve doelmatigheidsbelevingen worden daarentegen niet snel teniet gedaan door tegenslagen. Sterke negatieve doelmatigheidsbelevingen worden dan weer niet snel bijgesteld op basis van succeservaringen.



Illustratie:

De invloed van een sterke negatieve doelmatigheidsbeleving

Gwen worstelt met de vervoeging van Franse werkwoorden. Twee jaar geleden had ze een leerkracht Frans die wou zorgen voor een goede basis voor zijn leerlingen, en veel nadruk legde op het oefenen van vervoegen van werkwoorden. Voor Gwen was dat niet evident, en zij heeft toen voor zichzelf de conclusie getrokken 'Ik kan geen Frans!' Dat is ook wat ze dit jaar blijft herhalen in de Franse les bij taken die nieuw zijn voor haar, waardoor ze vaak niet eens bereid is om te proberen. De leerkracht heeft de grootste moeite om Gwen te laten inzien dat zij weliswaar moeite heeft met de vervoeging van werkwoorden, maar erg goed is in woordenschat, leesopdrachten en luisteroefeningen.

De doelmatigheidsbeleving van een leerling is dus afhankelijk van de context en hoeft niet noodzakelijk overeenkomst te vertonen over verschillende vakken (Pintrich & Schunk, 2002). Men kan een hoge doelmatigheidsbeleving ervaren in taalvakken en ondertussen een lage doelmatigheidsbeleving hebben inzake wiskunde. Of hoog scoren voor een bepaald onderdeel van wiskunde en laag voor een ander onderdeel van datzelfde vak (Eccles & Wigfield, 2002). We onthouden ook dat de doelmatigheidsbeleving kan losstaan van de feitelijke capaciteiten van een leerling. Het bestaan van twijfels over de eigen capaciteiten geeft ons aanknopingspunten om te begrijpen waarom getalenteerde leerlingen soms matige of slechte leerresultaten neerzetten. Uiteraard betekent dat niet dat een leerling die niet over de nodige capaciteiten beschikt ten gevolge van een hoge inschatting van de eigen doelmatigheid toch voortdurend succesvol zal zijn.

De *resultaatsverwachting* van een leerling heeft betrekking op hoe deze leerling de relatie percipieert tussen een bepaald gedrag enerzijds en het bereiken van een bepaald resultaat anderzijds. Bandura (1997) onderscheidt drie grote groepen van resultaatsverwachtingen. In elke groep werken positieve verwachtingen als prikkels of aansporingen, terwijl negatieve verwachtingen ontmoedigend werken. De eerste groep resultaatsverwachtingen zijn 'fysieke effecten' die met gedrag gepaard gaan. Die kunnen variëren van aangename zintuiglijke ervaringen tot pijn en fysisch onbehagen. In de context van leerbereidheid zijn de twee andere groepen resultaatsverwachting echter relevanter. Het gaat daarbij om de 'sociale reacties' die door het gedrag uitgelokt worden. Deze

groep bestaat bijvoorbeeld uit uitdrukkingen van interesse, goedkeuring, waardering, applaus of geldelijke compensaties aan de positieve zijde en uit sociale verwerping, terechtwijzingen en opgelegde straffen aan de negatieve kant. Ten derde stellen leerlingen ook handelingen die hen zelfvoldoening en een gevoel van trots geven, terwijl ze handelingen vermijden die leiden tot ontevredenheid en zelfontwaardiging. Deze groep resultaatsverwachtingen omvat de zogenaamde positieve en negatieve 'zelfevaluatieve reacties' ten aanzien van het eigen gedrag.

2.3.2 Persoonlijke doelmatigheidsbeleving en impact op leerlingengedrag

De relevantie van het onderscheid tussen beide concepten ligt in het feit dat de verwachting van leerlingen ten aanzien van beide kan variëren. Een hoge/lage persoonlijke doelmatigheidsbeleving leidt dus niet noodzakelijk tot een hoge/lage resultaatsverwachting. In zekere mate kunnen beide concepten als een product voorgesteld worden, in die zin dat een zwakke overtuiging ten aanzien van één van beide de positieve effecten van een hoge score op de andere kan teniet doen. Met andere woorden, een sterk geloof in beide factoren is een voorwaarde opdat een leerling een leergedrag spontaan zal stellen en persoonlijke voldoening zal ervaren bij het uitvoeren van de taak. De verschillende patronen die ontstaan ten gevolge van al dan niet uiteenlopende waarden op beide concepten leiden tot specifieke effecten op het leren van leerlingen (zie Tabel 2).

		RESULTAATSVERWACHTING	
		Zwak	Sterk
PERSOONLIJKE DOELMATIGHEIDS- BELEVING	Sterk	• Protest, weerstand, geklaag • Activisme • Opzoeken van andere omgevingen	• Productief engagement • Aspiraties • Persoonlijke voldoening • Leerbereidheid
	Zwak	• Berusten • Apathie	• Zelf-devaluatie • Moedeloosheid

Tabel 2: De effecten van verschillende patronen van doelmatigheidsbeleving en resultaatsverwachting (Bandura, 1997, p. 20)

De persoonlijke doelmatigheidsbeleving heeft dus een duidelijke invloed op het gedrag van mensen. Om die invloed te concretiseren in de context van leerbereidheid van leerlingen staan we stil bij een viertal processen die ons inzicht geven in de manier waarop de doelmatigheidsbeleving gedrag kan reguleren. Het gaat om gedragskeuze, doorzettingsvermogen, cognitieve processen en emotionele reacties (Bandura, 1995).

De aandacht voor gedragskeuze sluit aan bij het uitgangspunt dat de doelmatigheidsbeleving de keuzes die leerlingen maken en de handelingen die ze initiëren beïnvloedt. De meeste leerlingen engageren zich voor taken waarin ze zich competent en waarmee ze zich vertrouwd voelen en vermijden taken waarvoor dat niet het geval is. Leerlingen die zich doelmatig voelen zullen sneller geneigd zijn zich in een taak vast te bijten en zullen risico's durven nemen bij uitdagende taken. Leerlingen die zich niet doelmatig voelen, zullen activiteiten met een verhoogd risico op problemen systematisch vermijden.

Om tot een bevredigende gedragskeuze te komen is het dus belangrijk dat de doelmatigheid correct wordt ingeschat. Dat geldt zowel voor leerlingen als voor leerkrachten. Wanneer men de doelmatigheid te hoog inschat, dreigt men taken aan te vangen die buiten het bereik van de leerlingen liggen. Wanneer men de doelmatigheid te laag inschat dan bestaat het gevaar dat men kansen laat liggen om tot verdere ontwikkeling te komen.

De doelmatigheidsbeleving heeft niet alleen een invloed op de keuze van het gedrag; ook de hoeveelheid inspanningen die leerlingen in een leeractiviteit investeren en de mate waarin ze volharden wanneer ze obstakels ontmoeten, worden erdoor beïnvloed. De persoonlijke doelmatigheidsbeleving speelt met andere woorden een belangrijke rol in de zelfregulatie van de motivatie. Persoonlijke doelmatigheidsbeleving is op verschillende manieren gelinkt aan de motivatie van leerlingen: ze bepaalt de doelen die leerlingen zichzelf vooropstellen, ze bepaalt de inspanningen die ze willen leveren en ze bepaalt de veerkracht bij moeilijkheden of mislukkingen. Leerlingen met een zwakke doelmatigheidsbeleving verslappen hun inspanningen en geven snel op. Wanneer we het doorzettingsvermogen en dus de leerbereidheid van leerlingen willen ondersteunen, kunnen we niet voorbij aan de deze doelmatigheidsbeleving.

De impact van persoonlijke doelmatigheidsbeleving op het leergedrag van leerlingen wordt ook duidelijk door de samenhang met cognitieve processen en emotionele reacties. Iemand met een zwakke doelmatigheidsbeleving zal sneller de mogelijke negatieve gevolgen van een handeling voor ogen zien en daardoor misschien onterecht van een taak afzien. Het voorspellen en controleren van de gevolgen van handelingen zijn belangrijke cognitieve functies. Het komt er immers op neer om op een bevredigende manier de nadelen en risico's verbonden met een concrete handeling te anticiperen en af te wegen. Leerlingen met een zwakke doelmatigheidsbeleving zullen bovendien in bedreigende situaties meer fouten maken in hun cognitieve denkprocessen. Ook de emotionele reacties die samenhangen met doelmatigheidsbeleving manifesteren zich op verschillende manieren. Deze reacties kunnen verklaren hoe leerlingen zich voelen bij het uitvoeren van leeractiviteiten. Het al dan niet ervaren van spanning, stress en angst staat daarbij centraal. Leerlingen die geloven dat potentiële bedreigingen onbeheersbaar zijn, zien in leercontexten vaker negatieve gevoelens opduiken. Ondanks het feit dat deze bedreigingen vaak overdreven worden en dat de leerlingen kunnen piekeren over gebeurtenissen die zelden voorkomen, kunnen leeractiviteiten in dat geval met angst, pijn en verontrustende gedachten gepaard gaan. Het gevaar bestaat hierbij dat leerlingen zich vervolgens neerleggen bij de gedachte dat ze zich niet kunnen behelpen. Dat kan leiden tot gevoelens van apathie, een dalend zelfwaardegevoel en moedeloosheid. Het gebrek aan de verwachting controle te kunnen hebben weegt op de emoties van leerlingen. Ook vanuit deze invalshoek van leerbereidheid blijken autonomie en controle dus cruciale begrippen.

2.3.3 Bronnen van persoonlijke doelmatigheidsbeleving

De persoonlijke doelmatigheidsbeleving van leerlingen komt er niet zomaar; het is het resultaat van een ontwikkelingsproces. Zowel in de positieve als in de negatieve zin zijn de volgende bronnen van persoonlijke doelmatigheidsbeleving relevant (gebaseerd op: Bandura, 1995; Eccles & Wigfield, 2002; Zimmerman, 2000).

Allereerst zijn er de zogenaamde *zelfwaargenomen vaardigheden*. Leerlingen doen voortdurend ervaringen op die hen informeren over hun eigen doelmatigheid. Een belangrijke bron zijn succeservaringen. In tegenstelling tot falen leidt succes tot sterkere toekomstige verwachtingen ten aanzien van de eigen doel-

matigheid. Indien leerlingen ervaren over de nodige capaciteiten te beschikken om te slagen dan zullen zij minder teruggeslagen worden door tegenslagen en zullen zij sneller herstellen van mislukkingen. Met het oog op het versterken van persoonlijke doelmatigheidsbeleving is de meest zinvolle vorm van succes, een succes bekomen na een noemenswaardige inspanning en na geconfronteerd te zijn geweest met een aantal obstakels. Het is dus niet zo dat succes altijd en stelselmatig tot verhoogde doelmatigheidsbeleving leidt. Ook de moeilijkheidsgraad van de taak, de externe hulp waarop men een beroep kon doen en de geleverde inspanningen hebben een invloed op het effect van zelfwaargenomen vaardigheden.

De persoonlijke doelmatigheidsbeleving wordt eveneens beïnvloed door gelijkaardige ervaringen van *sociale rolmodellen*. Indien leerlingen gelijkaardige leerlingen zien slagen door hun inspanningen, versterkt dat hun opvattingen in verband met de eigen capaciteiten. Die kunnen immers leiden tot de verwachting dat men in vergelijkbare omstandigheden eveneens in staat is om dezelfde prestatie te leveren. Het omgekeerde geldt uiteraard wanneer men anderen ziet falen. Deze ervaringen met sociale rolmodellen kunnen het resultaat zijn van het observeren van anderen of van het luisteren naar verhalen van en over mogelijke vergelijkingsfiguren. De sterkte van de invloed van sociale rolmodellen is afhankelijk van de mate waarin men zich kan identificeren met het rolmodel. Bij leerlingen hangt dit bijvoorbeeld af van geslacht, leeftijd, sociaal milieu en eerdere prestaties. Het is voor leerlingen belangrijk om voor zichzelf realistische rolmodellen voorop te stellen. De perfecte vergelijkingsfiguur bestaat echter niet. Dat verklaart overigens waarom de invloed van rolmodellen op de persoonlijke doelmatigheidsbeleving beperkter is dan die van zelfwaargenomen vaardigheden.

De derde beïnvloedende bron is *verbale overtuiging*. De persoonlijke doelmatigheidsbeleving is immers ook deels gebaseerd op de oordelen van anderen. Bevestiging door anderen draagt bij tot een positiever zelfbeeld en zet aan tot grotere inspanningen. Een voorwaarde daarbij is dat de verkregen informatie door de leerling als realistisch ervaren wordt. Leer- of faalangst kan bijvoorbeeld deels weggenomen worden door leerlingen te overtuigen van hun eigen kunnen. Hoe geloofwaardiger de verbale overtuiging in de ogen van de leerlingen, hoe groter de impact op de doelmatigheidsbeleving. Deze invloed van verbale overtuiging door anderen kan zowel rechtsreeks als onrechtstreeks zijn. Er is

sprake van een rechtstreekse invloed wanneer positieve feedback de verwachtingen van een leerling beïnvloedt. Het kan echter ook zijn dat een leerling meer inspanningen gaat leveren nadat hij van anderen te horen krijgt een leeractiviteit succesvol te zullen kunnen volbrengen. Doordat de kans op succes zo verhoogt, levert deze bron een bijdrage aan de persoonlijke doelmatigheidsbeleving via de eerst vermelde bron, namelijk de zelfwaargenomen vaardigheden. In dat geval spreken we dus van een onrechtstreekse invloed.

Een laatste bron is de lichamelijke en gevoelsmatige toestand waarin de leerling zich bevindt bij het uitvoeren van taken. Die toestand koppelt als het ware informatie over de eigen capaciteiten terug naar de leerling. Men spreekt daarom van *lichamelijke terugkoppeling*. Daarbij is de betekenis die de leerling aan deze toestand geeft van groot belang. Verschillende leerlingen kunnen bijvoorbeeld verschillende interpretaties geven aan de eigen lichamelijke en gevoelsmatige ervaringen (bijvoorbeeld zweten, hartritmeversnellingen, angst, gevoelens van stress). Indien leerlingen weten dat ze in een bepaalde toestand al dan niet goed presteren zal de persoonlijke doelmatigheidsbeleving ten aanzien van activiteiten die deze toestand oproepen sterker dan wel zwakker worden.

We willen benadrukken dat voor elk van de bovenstaande bronnen geldt dat hun impact bepaald wordt door hoe leerlingen ze beleven. Het is dus de betekenis die de leerling eraan geeft die het aangrijpingspunt zal zijn om leerbereidheid te ondersteunen. De vier bronnen van persoonlijke doelmatigheidsbeleving kunnen elkaar overigens bevestigen en aanvullen, maar kunnen elkaar ook tegenspreken. De doelmatigheidsbeleving zal het best geïnformeerd zijn wanneer de inbreng vanuit de vier bronnen geïntegreerd wordt.

3. Integratie van de motivatietheorieën: een aanzet tot vertaalslag naar de praktijk

In de vorige delen kon je kennis maken met de toonaangevende wetenschappelijke theorieën over motivatie en leerbereidheid. Onder de invalshoek leermotivatie besteedden we eerst aandacht aan de zelfdeterminatietheorie, die ons onder meer leerde dat er een belangrijk onderscheid bestaat in de aard van motivatie. Leermotivatie werd ook benaderd vanuit de prestatiedoelentheorie, die beschrijft hoe het doel dat voor ogen wordt gehouden de motivatie beïnvloedt. De invalshoek 'interesse' liet vervolgens zien dat motivatie samenhangt met de mate waarin een leerling zich kan verbinden met wat aangeboden wordt. De doelmatigheidsbelevingstheorie tenslotte beschrijft welke rol ingenomen wordt door de inschatting van leerlingen over hun eigen kunnen en over de vereiste inspanningen om een doel te bereiken. Als we deze invalshoeken willen vertalen naar de praktijk, dringt de nood zich op om duidelijk te maken hoe zij met elkaar in verbinding staan, en welke praktische richtlijnen er dan uit af te leiden zijn. In dit deel doen we beide. We stellen eerst tien praktijkprincipes voor, en laten daarna zien waar je die kan situeren in de theorievorming. Ondertussen koppelen we de theorieën ook aan elkaar. We maken met een vereenvoudigde formule de onderlinge samenhang duidelijk en kijken hoe deze theorieën elkaar aanvullen.

3.1 De tien principes die motiveren, inspireren én werken

Uit de theorievorming over leerbereidheid en motivatie hebben we tien praktijkprincipes afgeleid. De selectie steunt op een aantal criteria. Uiteraard moeten de praktijkprincipes werken. Dat betekent dat ze moeten gestaaft kunnen worden door wetenschappelijk onderzoek en wetenschappelijke theorievorming. Ze moeten ook aansluiten bij het werkveld van de leraar, en de leraar prikkelen om op de eigen manier en om in de eigen context voor concrete vertalingen te zorgen. Daarenboven moeten ze overzichtelijk zijn in aantal. Tenslotte willen we dat ze de hele lading dekken. Met andere woorden: als een leraar de combinatie van de praktijkprincipes volgt en uitvoert, moet dat voor een duidelijk effect zorgen bij de leerlingen, omdat de richtlijnen ontstaan zijn vanuit de integratie van de verschillende theorieën die eerder besproken zijn in dit deel. Vertrekkende van

deze verwachtingen zijn wij gekomen tot de volgende selectie van tien praktijk-principes (afgekort PP's).

1. Blijf werken aan een positieve relatie met je leerlingen.
2. Zorg voor een veilig leerklimaat door het bieden van duidelijke grenzen en het werken aan een hechte klasgroep.
3. Kies onderwerpen, methodes en activiteiten die zo veel mogelijk de interesse van je leerlingen prikkelen.
4. Help leerlingen zich te verbinden met (het belang van) onderwerpen en taken, zeker ook als die niet spontaan de interesse van leerlingen prikkelen.
5. Luister (bij het aanbrengen van leerinhouden) oprecht en erkennend naar weerstand bij leerlingen en naar uitingen van negatieve gevoelens.
6. Verkiez autonomieondersteunend boven controlerend taalgebruik.
7. Bied structuur aan in de richting van het leerdoel.
8. Bied gepaste en haalbare uitdaging voor iedere leerling: leg de lat net hoog genoeg, niet te hoog en niet te laag.
9. Geef feedback die een verbinding maakt tussen wat leerlingen doen (of niet doen) en het bereiken van het beoogde doel.
10. Houd voeling met je eigen behoeftes, je eigen interesses, je eigen motivatie, en zorg voor structurele ondersteuning en inspiratie voor jezelf.

De onderwijscontext van een ervaren leraar in het tweede studiejaar van het lager onderwijs ziet er anders uit dan de context van een beginnende leraar in een 4de jaar elektromechanica. Het is dan ook niet ons doel om voor elke specifieke onderwijscontext een handleiding voor meer leerbereidheid te schrijven. Dat is niet alleen onmogelijk, maar ook onwenselijk: het zou eerder controlerend dan autonomieondersteunend overkomen. Het gaat ons in deze fase eerder om de principes dan om hun concrete uitwerking; daarvoor verwijzen we naar Deel 3. In het vervolg van dit eerste deel willen we de invalshoeken die we eerder onderscheidde met elkaar verbinden en van daaruit duidelijk maken waarom we juist tot deze tien praktijkprincipes zijn gekomen. Elk principe wordt in en vanuit de verschillende theoretische invalshoeken gekaderd. In Deel 2 kom je dan meer te weten over het onderzoek dat deze praktijkprincipes staakt. Deel 3 neemt je praktisch mee op weg om de praktijkprincipes te vertalen naar je eigen context.

3.2 De onderdelen van leerbereidheid samengebracht

Om de inzichten uit de theoretische onderdelen op een gebruiksvriendelijke manier samen te brengen hebben we ervoor gekozen om het denken over leerbereidheid samenvattend in de volgende formule te gieten.

$$\text{Motivatie} = \text{context} \times \text{interesse} \times \text{zelfinschatting}$$

Formule die de onderdelen van leerbereidheid integreert

Met deze formule is het mogelijk de invalshoeken die we gebruikten om leerbereidheid te concretiseren aan elkaar te koppelen. Natuurlijk gaat er hierbij heel wat nuance verloren die wel aanwezig is in de uitdieping van elke theorie op zich. We zijn er ons van bewust dat motivatieonderzoekers zelf eerder terughoudend zijn om hun kaders te mixen en te integreren. Gegeven het doel van deze publicatie willen we deze stap toch zetten. De kracht van deze formule zit immers ook in de eenvoud ervan: $\text{motivatie} = \text{context} \times \text{interesse} \times \text{zelfinschatting}$. Of wat uitgebreider verwoord: de aard en de kracht van motivatie is het product van de interesse en de inschatting van de leerling over het eigen kunnen en over de hoeveelheid inspanning die nodig is om het doel te bereiken, binnen de context waarin de leerling zich bevindt. Het is een product, want alle factoren zijn noodzakelijk: als één afwezig is, is er geen motivatie. Het product betekent ook dat de wisselwerking tussen de verschillende concepten centraal komt te staan. We bedoelen daarmee de wederzijdse beïnvloeding die plaatsgrijpt tussen motivatie, interesse en zelfinschatting waardoor een geïntegreerd inzicht kan worden verworven in de leerbereidheid van leerlingen.

Laat ons even inzoomen op de verschillende onderdelen van deze formule. Doorheen de beschrijving van de onderdelen wordt tevens de keuze voor de tien praktijkprincipes gemotiveerd. De praktijkprincipes zijn te herkennen aan hun volgnummer.

3.2.1 Interesse

Vanuit de factor 'interesse' kan je deze formule verwoorden als volgt: Interesse wekt motivatie op als een leerling zich bekwaam voelt om de taak (efficiënt) uit te voeren én als de context dit toelaat en stimuleert. Interesse is de stuwende kracht voor motivatie en gaat aan motivatie vooraf. Inter-esse (zich ertussen bevinden) is een woord dat aangeeft dat er een relatie wordt aangegaan. Vaak is dat de relatie met het onderwerp of met een taak ('Dit vind ik interessant (om te doen)!'), maar interesse kan zich ook ontwikkelen voor wat de taak oplevert ('Ik vind het interessant om goede punten te halen'). Of in de woorden van de *prestatiedoelentheorie*: vind ik het leerdoel interessant, of gaat mijn interesse vooral uit naar het behalen van een prestatie?

Als de interesse gericht is op het onderwerp of de taak zelf, dan kunnen we spreken van intrinsieke motivatie. Als de interesse eerder uitgaat naar wat het onderwerp of de taak oplevert, wordt extrinsieke motivatie opgewekt. Extrinsieke motivatie hoeft niet noodzakelijk als slecht beschouwd te worden: het is belangrijker om het onderscheid te maken tussen gecontroleerde en autonome motivatie, leerde de *zelfdeterminatietheorie* ons al eerder.

Naast de focus van de interesse (intrinsiek of extrinsiek), is ook de aard van de interesse (de mate van identificatie) van belang. Ook hier sluit het gebruik van interesse als invalshoek goed aan op de zelfdeterminatietheorie en de prestatiedoelentheorie. De interessefactor wordt immers krachtiger naarmate de leerling zich meer identificeert met het onderwerp (intrinsiek) of de opbrengst (extrinsiek) (PP3 en PP4). Dit helpt ons om het onderscheid tussen gecontroleerde en autonome motivatie op de voorgrond te plaatsen. We spraken al over vier interessefases: van uitgelokte situationele interesse ('Dit lijkt me interessant!'), over *onderhouden situationele interesse* ('Ik vind dit belangrijk genoeg om me langere tijd mee bezig te houden, al is het maar omdat het van me verwacht wordt.'), naar *ontluikende persoonlijke interesse* ('Ik wil wel eens verder verkennen of dit iets is wat echt bij me past.') en *doorontwikkelde persoonlijke interesse* ('Dit is iets wat past bij wie ik ben of bij wie ik wil worden').

De ene interessefase gaat niet noodzakelijk verder naar een volgende fase. Dat is immers afhankelijk van interne en externe factoren. Daar waar de fasen wel opvolgen, zien we een evolutie van gecontroleerde naar autonome motivatie.

Bij situationele interesse die verschuift naar persoonlijke interesse, verschuift ook de sturing van externe regulatie naar geïdentificeerde regulatie. In eerste instantie stuurt de leraar de leerlingen aan, bij persoonlijke interesse stuurt de leerling zichzelf aan. De onderwijsaanpak van de leraar kan daarbij gesitueerd worden op een continuüm tussen controlerend en autonomieondersteunend. De leraar kan met andere woorden interesse 'afdwingen' door controlerend op te treden of de interesse van de leerling 'voeden' door een autonomieondersteunende aanpak (PP6). De context waarin de leerling zich bevindt wordt mede bepaald door de keuze van aanpak van de leraar.

Een controlerende aanpak kan zorgen voor situationele interesse. Als je leerlingen 'dwingt' om kennis te maken met nieuwe onderwerpen, kan dat ervoor zorgen dat ze daarbij iets ontdekken wat hen interesseert. Maar een controlerende aanpak kan ook ondermijnend werken voor het voeden van persoonlijke interesse en dus het doorgroeien naar volgende interessefases belemmeren. Een autonomieondersteunende aanpak kan zorgen voor situationele én persoonlijke interesse, zeker als deze aanpak gecombineerd wordt met het bieden van duidelijke structuur. We nemen het verschil in onderwijsaanpak tussen controlerend en autonomieondersteunend handelen verder op in delen 2 en 3.

Het spreekt voor zich dat aansluiten bij de interesse van je leerlingen veel motivationele winst kan opleveren. Soms kan je letterlijk kiezen voor onderwerpen waarvan je weet dat ze de interesse van (een deel van) je leerlingen prikkelt (PP3). En ook om het belang van bepaalde leerstof uit te leggen, helpt het om te weten waar je leerlingen mee bezig zijn (PP4). Een leraar wiskunde die het berekenen van oppervlaktes van veelhoeken weet te verbinden met de berekening van het aantal spuitbussen verf die een leerling nodig heeft om een groot graffiti-kunstwerk te maken, zal allicht diens aandacht trekken. Zo ook de leraar fysica die zijn leerstof over hefboomwerking wil illustreren met voorbeelden van fitness-apparaten als hij weet dat enkele leerlingen wekelijks een bezoek brengen aan de fitnesszaal. Het ene onderwerp leent zich allicht beter voor transfer naar de leefwereld van de leerling dan het andere, maar met wat extra aandacht hiervoor is vaak aansluiting te vinden. Leerlingen zelf laten zoeken naar toepassingen is trouwens ook een mogelijkheid. De kans dat situationele interesse doorgroeit naar persoonlijke interesse is overigens groter als leerlingen zich bekwaam gaan voelen in het onderwerp van hun interesse.

3.2.2 Zelfinschatting

Zelfinschatting is naast interesse en context de andere bepalende factor in de formule. Vanuit dat perspectief klinkt de formule in mensentaal als volgt: 'Als iets mij interesseert, ben ik pas gemotiveerd om actie te ondernemen in een bepaalde context als ik geloof dat ik daartoe bekwaam ben, en als ik inschat dat mijn inspanningen in een redelijke verhouding staan ten opzichte van wat het mij zal opleveren.' Zelfinschatting is hier dus een overkoepelende term voor wat technischer verwoord wordt in de theorie over doelmatigheidsverwachtingen. Daar zagen we al dat de *doelmatigheidsverwachting* opgebouwd is uit twee onderdelen: de *persoonlijke doelmatigheidsbeleving* (of zelfeffectiviteit) en de *resultaatsverwachtingen* van de leerling. Als we die aspecten apart willen belichten, ziet de formule er dus zo uit:

$$\text{Motivatie} = \text{context} \times \text{interesse} \times (\text{persoonlijke doelmatigheidsbeleving} \times \text{resultaatsverwachtingen})$$

Formule die de onderdelen van leerbereidheid integreert

Wat een leerling gelooft over het eigen kunnen wordt beïnvloed door zijn eigen eerdere ervaringen, door de ervaringen van zijn medeleerlingen (als sociale rolmodellen) en door de feedback die de leerling in het verleden heeft gekregen en in het heden krijgt van anderen. Eén van de belangrijkste 'anderen' in dit verband is de leraar. (De ouders spelen hierin vanzelfsprekend ook een betekenisvolle rol.) Hier zijn dus weer aanknopingspunten te vinden voor de invloed van de leraar. De manier waarop de leraar feedback geeft kan de leerling ondersteunen om tot een realistisch zelfbeeld met betrekking tot het onderwerp of de taak te komen (PP9). Dit lukt vooral goed als de leraar in staat is om vanuit een waarderende en betrokken relatie zijn feedback zo te formuleren dat de leerling de link ziet tussen wat hij doet (of niet doet) en het doel of resultaat dat hij (niet) bereikt.

De leraar heeft ook een belangrijke invloed op de resultaatsverwachting. Wanneer de leraar structuur aanbiedt in zijn didactiek (PP7) en haalbare én uitdagende tussendoelen (PP8) weet te presenteren, zal de verhouding tussen inspanningen en resultaat in de inschatting van de leerling veel aantrekkelijker worden.



Illustratie:

Werken met structuur en (tussen)doelen

De lerares huishoudkunde kondigt in het begin van het schooljaar bij de leerlingen in 6 sociaal-technische wetenschappen aan dat ze een schriftelijk verslag moeten maken van wat een spreker komt vertellen over gezonde voeding. Dat verslag zal een belangrijk onderdeel zijn van het eerste rapportcijfer.

De leerlingen panikereren omdat ze dit nooit eerder gedaan hebben en niet weten hoe ze hieraan moeten beginnen, en ze zoeken hulp bij de leraar Nederlands. Hij begrijpt hun zorg, want een dergelijk verslag maken is een opdracht waarbij verschillende vaardigheden samenkomen. In overleg met de lerares huishoudkunde wordt de komst van de spreker wat uitgesteld. De leraar Nederlands leert hen eerst in een geschreven tekst de structuur te ontdekken en hoofden bijzaken te onderscheiden. In een volgende fase laat hij hen hetzelfde doen door middel van luisteroefeningen. Hij geeft hen tips om te noteren met behulp van een mindmap. Vervolgens leert hij hen hun eigen schriftelijke tekst op te bouwen met alinea's, en een besluit en een inleiding toe te voegen. Tot slot wordt besproken wat er juist van een verslag verwacht wordt.

De leerlingen voelen zich nu competent genoeg en kijken met interesse uit naar de komst van de spreker.

De feedback die leerlingen krijgen of gekregen hebben van verschillende belangrijke mensen (medeleerlingen, leraren, ouders), spreekt elkaar soms tegen. Dan bepaalt de relatie tot die anderen in sterke mate welke feedback invloed krijgt op de zelfinschatting. Wil je dus als leraar invloed kunnen uitoefenen met je feedback, dan is het in je voordeel om een goede relatie met je leerlingen uit te bouwen (PP1).

3.2.3 Context

Interesse en zelfinschatting zijn noodzakelijke voorwaarden voor en beïnvloeden de kracht en de aard van de motivatie die ontwikkeld wordt, maar zijn op hun beurt afhankelijk van de context waarbinnen alles zich afspeelt.

Binnen de context is het maar de vraag wat er op dat moment op de voorgrond staat. Bij het opwekken van de interesse voor leerstof moet je als leraar soms hevig

concurreren met andere interesses van een leerling. Daarbij denken we niet alleen aan uiterlijke prikkels, zoals kleine gadgets die aan pennenzakken hangen, berichtjes op de gsm, of een vriendje in de klas, maar ook aan (ontwikkelings-) behoeften. De interesse voor leren kan maar gewekt worden als er geen andere behoeftes in de specifieke context van de leerling op de voorgrond staan (zoals de behoefte aan emotionele veiligheid, of de behoefte aan sociaal contact).



Illustratie:

De impact van 'context' op de leerbereidheid van leerlingen

- ▶ Een leraar die in de winter al eens heeft moeten les geven in een ijskoud klaslokaal omdat de verwarming defect is, weet spontaan hoe sterk de concurrentie is die uitgaat van de basisbehoefte aan warmte. Van leren komt weinig in huis als leerlingen met hun jas aan zitten te bibberen op hun stoel.
- ▶ Johan was een leerling die gewoonlijk plichtsgetrouw meewerkte in de klas. Sinds hij met Marie een koppel vormt en naast haar zit, zijn ze heel erg op elkaar gericht en moet de leraar regelmatig om aandacht vragen omdat ze met elkaar aan het praten zijn tijdens de les.
- ▶ Yves heeft recent een goede vriend zien sterven bij een auto-ongeluk. Als de lessen hem op dit moment al zouden interesseren, is het voor hem erg moeilijk om zich te concentreren. Hij kan 's nachts de slaap moeilijk vatten en wordt bovendien geplaagd door nachtmerries. In de klas valt hij soms letterlijk in slaap.

Werken aan leerbereidheid kan dus niet zonder het besef dat de mate van mogelijke interesse mee bepaald wordt door de onderliggende behoeftes die al dan niet spelen, en kan evenmin zonder het besef dat het misschien nodig is om in te gaan op andere behoeftes vooraleer interesse in leren (leerbereidheid) mogelijk wordt. In die zin is omgaan met weerstand een belangrijke vaardigheid: weerstand is vaak een uiting dat iets anders als belangrijker wordt aanvoeld. Weerstand ernstig nemen en exploreren, zonder dat dit betekent dat je je als leraar altijd moet aanpassen, is een autonomieondersteunende vaardigheid die veiligheid biedt, en die leerlingen doet ervaren dat ze respectvol benaderd worden (PP5).

De *zelfdeterminatietheorie* stelt expliciet dat motivatie verbonden is aan een aantal universeel menselijke behoeften, namelijk autonomie, verbondenheid en compe-

tentie. Deze basisbehoeften spelen dus bij iedereen even sterk, maar de mate van bevrediging van deze behoeftes bepaalt de kwantiteit en de kwaliteit van de motivatie. Reden genoeg om als leraar een context te creëren waarin aan deze basisbehoeftes tegemoet wordt gekomen.

- ▶ De behoefte aan autonomie verwijst naar de wens om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan (Deci, 1971). Psychologische vrijheid wordt onder meer ervaren als leerlingen inspraak en keuzemogelijkheid krijgen, maar ook als leerlingen zich achter het belang van taken en lesonderwerpen kunnen scharen (PP4). Dat betekent ook dat de intrinsieke motivatie verhoogt als de behoefte aan autonomie bevredigd wordt, en dat de intrinsieke motivatie verlaagt als de behoefte aan autonomie gefrustreerd wordt. Het is daarom ondermeer dat we een autonomieondersteunende aanpak van de leraar bepleiten boven een controlerende aanpak (PP6).
- ▶ De behoefte aan relationele verbondenheid wordt gedefinieerd als de wens om positieve relaties op te bouwen met anderen, zich geliefd en verzorgd te voelen en zelf voor anderen te zorgen (Deci & Ryan, 2000). Als een leerling zich verbonden voelt met zijn medeleerlingen (PP2), met de leraar (PP1), en met de school in haar geheel verbetert dus ook de kwaliteit van zijn motivatie. Kennis van groepsdynamiek en van de verschillende fasen in een groepsproces, en weten hoe je dat proces kan stimuleren als leraar, is daarbij erg verrijkend. Naast didactische en vakinhoudelijke expertise bouwt een leraar daarom best ook expertise op in relationele vaardigheden, zoals onder andere gesprekstechnieken, conflicthantering, erkennend luisteren in het omgaan met weerstand (PP1, PP5).
- ▶ De behoefte aan competentie is de wens om doeltreffend met de omgeving om te gaan (Deci & Ryan, 2000). Leerlingen willen zich bekwaam voelen in wat ze doen, en invloed kunnen uitoefenen op hun leerproces en op hun resultaten. Dat is een subjectief gegeven, gebaseerd op de zelfinschatting van leerlingen – dus op wat zij denken te kunnen – eerder dan op wat zij daadwerkelijk kunnen. Feedback die met zorg geformuleerd wordt, en waarbij de klemtoon ligt op de verbinding tussen het gedrag van de leerling en het behaalde doel, is van onschatbare waarde om invloed uit te oefenen op deze zelfinschatting (PP9).

Ook leerlingen gepaste verantwoordelijkheid geven voor bepaalde taken in de klas is een manier om aan de behoefte aan competentie tegemoet te komen. De leerling in het tweede leerjaar die graag de plantjes verzorgt krijgt de verantwoordelijkheid om ze elke dag water te geven, terwijl een andere leerling die erg mondig is en graag initiatief neemt erop uit wordt gestuurd om een doosje krijgt te gaan vragen bij de secretaresse. Er zijn mogelijkheden genoeg om kinderen en jongeren te laten ervaren dat zij positieve invloed kunnen uitoefenen op hun omgeving (PP8).

Om als leraar dus de optimale leermotivatatie (autonome motivatie) te helpen creëren, is het nodig om alle kansen te benutten om aan de basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie tegemoet te komen. En dat lukt natuurlijk pas echt goed, als je als leraar zelf ook het gevoel hebt om voldoende autonoom te kunnen handelen, in verbondenheid met je collega's en het schoolbeleid, en dat je je manieren vindt om je competentie steeds te vergroten. Als je goed voor anderen wil zorgen, werkt dat beter als je ook goed voor jezelf zorgt (PP10).

Een andere fundamentele factor is dus de motivatie en de zelfinschatting van de leraar zelf. Kan hij werken vanuit zijn eigen interesseveld? Voelt hij zich bekwaam als leraar? Heeft hij voldoende hulpmiddelen en didactisch materiaal zodat hij met redelijke inspanningen tot een gewenst resultaat kan komen? Is bij hem in voldoende mate aan de zogenaamde basisbehoeften voldaan? Voelt hij zich met andere woorden competent om zijn job autonoom uit te oefenen, voelt hij zich opgenomen in het team, weet hij zich erkend en gewaardeerd voor wat hij doet, zijn er op school voldoende kansen voor de eigen zelfontplooiing? Zelfzorg, voeling houden met de eigen motivatie en bezieling, en ingebed zijn in een constructieve omgeving zijn basisvoorwaarden om een motiverende en inspirerende leraar te zijn (PP10). Dat is een gedeelde verantwoordelijkheid: van de leraar zelf en van het schoolbeleid.

De context bestaat dus uit verschillende elementen. Tot nu toe spraken we hier vooral over de psychologisch-relatieve context. Er is echter ook de materiële context: de staat van klaslokalen, schoolgebouwen, meubilair, leermiddelen en didactisch materiaal hebben zeker hun invloed. Computers die erg traag opstarten en regelmatig vastlopen zijn niet motiverend. Werken aan propere tafels is prettiger dan werken aan volgekribbelde lessenaars die onderaan vol kauwgom

hangen. Een ruime en groene speelplaats biedt makkelijker ontspanning tussen de momenten van concentratie dan een kleine, luidruchtige, overdekte hal. Toch is de context waarbinnen dit verhaal van motivatie zich afspeelt, ruimer dan de materiële context, het klasklimaat en de relatie met de leraar. De primaire context van een leerling is zijn gezin van herkomst. Waarden en normen uit het gezin van herkomst zijn per definitie diep geworteld in wat leerlingen de moeite waard vinden, hoe ze naar zichzelf kijken, en wat hen al dan niet interesseert.



Illustratie:

De impact van de primaire 'context' op de leerbereidheid van leerlingen

- ▶ De vader van Kelly vertelt dat een diploma niet nodig is om goed je geld te verdienen. Zelf is hij op zijn 16 gaan werken, en ondertussen is hij als vakman behoorlijk succesvol. Het is niet verwonderlijk dat zijn 18-jarige dochter die in het 4de jaar Schilderwerk en Decoratie zit weinig ontvankelijk is voor de argumenten van een leraar die wijzen op het belang om haar einddiploma te behalen.
- ▶ De mama van Deborah vond het vroeger verschrikkelijk dat ze niet mocht voortstuderen van haar ouders. Ze moedigt Deborah enorm aan om goed haar best te doen, want zij zelf 'heeft die kans nooit gehad'. Ze is er erg op gebrand dat Deborah goede resultaten behaalt. Deborah barst in de klas in tranen uit wanneer ze een toets terugkrijgt met 6 op 10. In een gesprek met haar juf bekent ze dat ze met die toets niet naar huis durft, omdat ze bang is haar moeder erg teleur te stellen.
- ▶ Dirk is een sportief talent en gaat graag naar school. Hij zit in de richting Lichamelijke Opvoeding en Sport (tso) en heeft die richting zelf mogen kiezen. Zijn ouders hebben hem eerst nog proberen te overtuigen om Sport-Wetenschappen (aso) te kiezen, maar ze hebben hem uiteindelijk de keuze gelaten; ze zeggen dat het geluk van hun zoon voor hen belangrijker is dan de studierichting waarin hij zit. Dirk floreert op school, heeft mooie resultaten, studeert hard voor de zware wetenschapsvakken als fysiologie en anatomie en wordt door zijn leraren op de klassenraad als een heel constructieve jongen bestempeld die een voorbeeld is voor zijn medeleerlingen.

Als leraar ben je het waarschijnlijk niet altijd eens met de waarden en normen die leerlingen meekrijgen van thuis. Sommige leraren proberen daar tegenop te boksen en hun leerlingen te motiveren door hun eigen waarden te propageren. Vaak sorteren ze daardoor het tegenovergestelde effect, ook al bedoelen ze het erg goed en hebben ze op zich het beste voor met hun leerlingen.



Verdieping:

Aandacht voor de context van motivatie door contextueel denken

Het is voor leraren die willen motiveren een aanrader om ook iets op te steken van het zogenaamde contextuele denken. Eén van de kernbegrippen uit het contextuele denken is intergenerationele loyaliteit (Boszormenyi-Nagy, 2000). Tussen ouders en kinderen bestaat er een existentiële band. Die band is onverbrekelijk omdat kinderen van hun ouders het leven hebben gekregen. Kinderen gaan zich op hun beurt (vaak onbewust) enorm loyaal gedragen ten opzichte van hun ouders en de waarden en normen die hen meegegeven zijn. Als kinderen en ouders zich (onbewust) aangevallen weten op hun loyaliteit voor elkaar, wordt duidelijk dat die loyaliteit emotioneel sterker is dan bijvoorbeeld de loyaliteit die kinderen en hun ouders voelen voor de leraren. Op oudercontacten wordt zo iets soms pijnlijk duidelijk. Leraren voelen zich wel eens gefrustreerd als hun goedbedoelde feedback op 'mijn kind, schoon kind'-uitspraken onthaald wordt. Dan sta je als leraar ver af van het partnerschap dat je met ouders wil aangaan om samen de leerbereidheid van je leerlingen te stimuleren. Met inzicht in het contextuele denken en enkele geschikte communicatievaardigheden kan dat vlotter gerealiseerd worden. Er kan immers pas ruimte voor andere waarden en normen ontstaan als een leerling zich erkend weet in zijn loyaliteit aan zijn primaire context.

Wanneer je invloed wil uitoefenen op de zelfinschatting van leerlingen, is het zaak om de context waarin zij leven en leren te respecteren. Je feedback die anders klinkt dan wat leerlingen van thuis uit gewoon zijn, zal pas effect hebben als jouw uitspraken niet kunnen geïnterpreteerd worden als 'beter' dan die van de ouders, maar als je erkenning weet te geven aan de opbouwende bedoeling die onder de uitspraken van ouders zit. Zelfs onder een scheldpartij kan een opbouwende bedoeling zitten. Dit betekent niet dat je het als leraar eens moet zijn met alles

wat thuis bij een leerling gebeurt, of met uitspraken die ouders over hun kinderen doen. Het gaat er wel om dat je die leerling niet in een loyaliteitsconflict brengt (moet ik loyaal blijven aan thuis, of aan de leraar?). In de uitwerking van PP1 krijg je daar een illustratie van.

4. Afrondend

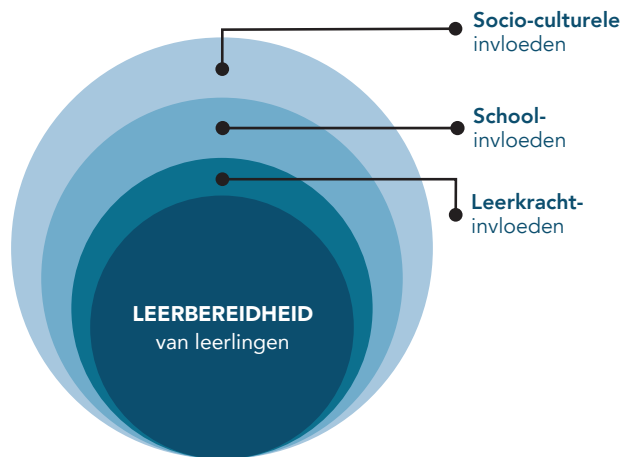
In dit deel hebben we de linken gelegd tussen verschillende theoretische invalshoeken in het denken over leerbereidheid en motivatie. Om de leerbereidheid van leerlingen aan te wakkeren, wordt er best op die verschillende domeinen geïnvesteerd. Dat vraagt van een leraar inzicht in de wisselwerking tussen motivatie, interesse, zelfinschatting en context. De tien praktijkprincipes vertalen die inzichten naar de dagdagelijkse klassituatie en komen uitgebreid aan bod in Deel 3. In Deel 2 tonen we aan hoe de inzichten en de praktijkprincipes die in dit boek geformuleerd worden gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek.



2

Wat leert
onderzoek over
de oorzaken
van (een
gebrek aan)
leerbereidheid?

Bij het in kaart brengen van de oorzaken van (een gebrek aan) leerbereidheid maken we een onderscheid tussen 3 groepen van relevante (f)actoren. De kern van onze aanbevelingen in Deel 3 zal zich richten op de impact van het pedagogisch-didactische handelen van de leerkracht. Deze groep van oorzaken zal dan ook in dit deel het meest aandacht krijgen. Hoewel van cruciaal belang, laat de mate van leerbereidheid van leerlingen zich niet volledig verklaren door de invloed van de leraar. Het plaatje is maar volledig wanneer ook naar ruimere oorzaken gekeken wordt. Om die reden inventariseren we ook kort enkele socio-culturele invloeden en invloeden op schoolniveau. Met de aandacht voor deze bijkomende groepen van oorzaken van (een gebrek aan) leerbereidheid willen we zowel wijzen op de mogelijkheden om leerbereidheid in een ruimer kader te stimuleren als op het feit dat een leraar ook op grenzen en beperkingen stuit wanneer hij leerbereidheid wil stimuleren. Heel wat (f)actoren die een invloed hebben op de huidige motivatie van leerlingen liggen immers buiten de controle van individuele leerkrachten. Het gaat bijvoorbeeld om de buurt en het gezin waarin leerlingen opgroeien of om hun ervaringen met vroegere leerkrachten. Juist daarom kan het wel erg nuttig zijn om op zoek te gaan naar partnerschappen bij ouders en collega's.



Figuur 4: Structuur bij het beschrijven van oorzaken van (een gebrek aan) leerbereidheid

De impact van deze verschillende groepen van oorzaken kan niet mooi afgelijnd gepresenteerd worden. Er is dus enige overlap. Wanneer verklaringen gezocht worden voor (een gebrek aan) leerbereidheid bij een individuele leerling zal doorgaans een combinatie van (f)actoren uit de verschillende groepen nodig zijn.

1. Socio-culturele invloeden

Hoewel socio-culturele invloeden vaak vergeten worden wanneer in scholen over leerbereidheid gesproken wordt, hebben ze wel degelijk een impact op het leergedrag van leerlingen in de klas. Het veld van socio-culturele invloeden kan zeer breed gedefinieerd worden. In het volgende richten wij ons op twee centrale elementen. We staan eerst stil bij de invloed van de familiale achtergrond op leerbereidheid. Daarna staan we stil bij de invloed van peers.

1.1 Familiale achtergrond van leerlingen

Om de mate van leerbereidheid van leerlingen te kunnen begrijpen (en in zekere zin ook te kunnen beïnvloeden) is het zonder meer interessant zicht te hebben op de thuisomgeving waarin een leerling opgroeit en op de concrete overtuigingen en het concrete gedrag van ouders in die context. De elementen waarvoor in dat opzicht onderzoeksevidentie bestaat zijn divers, gaande van de beschikbare financiële middelen, over opvoedingsstijl en emotionele warmte in het gezin tot de eigen doelmatigheidsbeleving als ouder (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). In de onderstaande beschrijving brengen we relevante factoren onder in twee groepen: de socio-economische status van de familiale context en het ruimere opvoedings- en leerklimaat waarin de leerling opgroeit. Hoewel we een aantal elementen kunnen oplichten die ons in staat stellen de familiale invloed te beschrijven, mogen we niet uit het oog verliezen dat het telkens om een complex samenspel van (f)actoren gaat.



Even stilstaan....:

Effect van ouders op leerbereidheid

Het onderzoek van Steinberg et al. (1996) is een interessante eye-opener om te reflecteren over de invloed van familie en socio-economische status op leerbereidheid. Hoewel het onderzoek in een Amerikaanse context plaats vond, is de vraag of hun conclusie aansluit bij jouw ervaringen bijzonder relevant. Zij stellen: 'De meest ernstige bevinding van ons onderzoek is wellicht dat ouders net zo weinig betrokken zijn op de school als hun kinderen.' Het vinden van de remedie voor een gebrek aan leerbereidheid noodzaakt ons dus om te kijken naar het leven buiten de school.

a. De socio-economische status van de thuissituatie

De kenmerken van de familiale achtergrond van een leerling worden in onderzoek vaak aan de hand van de zogenaamde socio-economische status omschreven. De invulling van het concept varieert over verschillende onderzoeken, maar doorgaans omvat het concept een aantal bronnen of vormen van kapitaal die de omgeving waarin het kind opgroeit, kenmerken. Het gaat dan zowel om materiële bronnen (zoals het financieel inkomen van ouders), menselijke bronnen (zoals het opleidingsniveau van ouders) als sociale bronnen (zoals sociale netwerken). Niet alle kinderen krijgen vanuit hun familiale achtergrond dezelfde kansen op schools succes met zich mee. Het sociaal-economisch milieu waar het kind uit voortkomt, is daarbij op het eerste gezicht een bepalende factor. Er bestaat heel wat onderzoeksevidentie die dit aanvoelen ondersteunt (Bornstein & Bradley, 2003). Hetzelfde geldt voor de invloed op aspecten van leerbereidheid. Leerlingen met een zwakke socio-economische status leggen doorgaans minder leerbereidheid aan de dag en hebben een grotere kans op voortijdig schoolverlaten (Borkowski & Thorpe, 1994).



Bewijskracht:

Het effect van socio-economische status

In hun onderzoek naar verschillen in cognitieve vaardigheden en motivatie bij een 200-tal kleuters met een verschillende sociaal-economische achtergrond kwamen Stipek en Ryan (1997) tot een opmerkelijk vaststelling. Wat de cognitieve vaardigheden betrof, vond men verschillen zoals deze te verwachten waren/zijn. Wat motivatie betrof, vonden zij echter

bijna geen verschillen (bv. inzake zelfinschatting, succesverwachtingen en houding ten aanzien van de school). Zij concluderen dat de meeste kleuters, ongeacht hun sociale afkomst, in het onderwijs instappen met een noemenswaardig enthousiasme, met zelfvertrouwen en met leerbereidheid. Pas later in de schoolloopbaan blijken leerlingen met een minder gunstige sociaal-economische achtergrond het minder goed te doen inzake leermotivatie, als een gevolg van een gebrek aan ondersteuning thuis en negatieve ervaringen op school.

Interessanter dan te weten dat er een invloed is van de socio-economische status van leerlingen is de vraag hoe deze invloed verklaard kan worden. Een lage socio-economische status is immers niet de oorzaak van een beperkte leerbereidheid, het hangt ermee samen. We zetten hier een aantal factoren op een rij die samenhangen met de socio-economische status van leerlingen en die de leerbereidheid van leerlingen beïnvloeden.

Het spreekt voor zich dat de aanwezigheid van *financiële middelen* van invloed is. Gezinnen die op of onder de armoedegrens leven hebben minder mogelijkheden om het leren van hun kinderen te ondersteunen (Meece, 2002). Onderzoek toont aan dat het veel moeilijker is om de rol van leerbereidheidstimulerende ouder op te nemen wanneer men geconfronteerd wordt met financiële uitdagingen en beperkte stabiliteit (Eccles et al., 1998).

Leerlingen uit een gezin met een lage socio-economische status worden daarnaast *minder goed klaargestoomd* voor schools leren en leven. Hun thuismilieu sluit minder goed aan bij de gerichtheid van (Vlaamse) scholen op de zogenaamde 'middenklasseleerling'. Het gaat concreet om de taal die gesproken wordt, de schoolse omgangsvormen, de naschoolse ervaringen die in een klasgesprek besproken worden. Dit kan voor aanpassingsproblemen zorgen met bijhorende gedrags- en motivatieproblemen (Schunk et al., 2008).

De socio-economische achtergrond hangt verder ook samen met het belang dat in de familie aan leren en onderwijs toegeschreven wordt (Meece, 2002). Wanneer ouders het belang van leren en onderwijs voor het vinden van een goede job en voor het creëren van financiële stabiliteit niet onderschrijven, en daardoor niet aan hun kinderen meegeven, blijft dit niet zonder gevolgen

voor de leerbereidheid (Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). In deze logica is de impact van ouders op de leerbereidheid van leerlingen eerder toe te schrijven aan de (leergebonden) waarden die ouders aan hun kinderen doorgeven (en die leerlingen vervolgens internaliseren) dan aan concrete activiteiten die ouders ondernemen.



Verdieping:

Bedoelde en onbedoelde boodschappen

Het spreken en handelen van ouders geeft kinderen voortdurend boodschappen over hoe zij naar de school en naar leren kijken. Schenk et al. (2008) stellen bijvoorbeeld dat de bereidheid van vaders om deel te nemen aan oudercontacten aan kinderen de boodschap geeft dat onderwijs belangrijk is. Zulke boodschappen kunnen doelbewust gegeven worden. De beïnvloedende mechanismen zijn echter vaak meer impliciet en worden minder bewust beleefd. Onderzoek naar het ontstaan van verschillen tussen jongens en meisjes inzake prestaties voor wetenschapsvakken bracht bijvoorbeeld aan het licht dat vaders een complexere en meer conceptuele taal gebruiken wanneer ze natuurkundefenomenen bespreken met hun zonen dan wanneer ze dat doen met hun dochters (Tenenbaum & Leaper, 2003). Ouders gaan er volgens deze studie van uit dat wetenschap minder interessant en moeilijker is voor meisjes dan voor jongens. Deze overtuigingen kunnen vervolgens een effect hebben op de interesse van hun kinderen voor wetenschap en op de doelmatigheidsbeleving van hun kinderen ten aanzien van wetenschap.

De verwachtingen van ouders ten aanzien van schools leren manifesteren zich ook in studiekeuzeprocessen van leerlingen. Zo blijkt uit onderzoek dat de waarden die ouders met een hoge socio-economische status aan hun kinderen willen meegeven wezenlijk verschillen van de idealen die ouders uit lagere klassen voor ogen hebben bij de opvoeding van hun kinderen. Zo hechten deze laatsten meer belang aan gehoorzaamheid en conformiteit, daar waar de eersten meer de nadruk leggen op persoonlijke verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Volgens Lauwers (1990) spruit dit voort uit het feit dat de hogere klassencultuur meer individualistisch is ingesteld. Leerlingen die uit een lager sociaal milieu komen, zijn meer geneigd om hun studiekeuze te motiveren met argumenten

die op het groepsbelang wijzen, zoals bijvoorbeeld het volgen van het ouderlijk advies. Aan de andere kant zullen mensen met een hogere socio-economische status meer afgaan op een persoonlijke motivering zoals de eigen interesses, leerdoelen en capaciteiten (Van Petegem, Vanhoof, & Schuermans, 2006).

De genoemde mechanismen mogen niet (te) deterministisch benaderd worden. Het is niet omdat een leerling uit een opvoedingsituatie komt die gekenmerkt wordt door een lage socio-economische status dat er ook per definitie sprake zal zijn van een gebrek aan leerbereidheid. Er bestaan immers vele voorbeelden van mensen die in (redelijke) armoede opgroeiden en die toch een succesvolle schoolloopbaan uitbouwden. Maar ook omgekeerd. Eccles et al. (1998) stellen dat de overtuigingen van ouders, tezamen met hun psychologische veerkracht het negatieve effect van zelfs de meest uitdagende omstandigheden op de leerbereidheid van hun kinderen kan overtreffen.

b. Opvoedings- en leerklimaat thuis

Een vraag die inzake familiale invloed op motivatie van leerlingen het meest spontaan opgeworpen wordt, is of de interesse van de leerling geprikkeld wordt door de thuisomgeving. Ook in het conceptueel kader omtrent interesse werd het belang van een stimulerende leer- en leefomgeving sterk benadrukt. Kinderen worden immers tot leeractiviteiten gestimuleerd wanneer ze zich in een omgeving bevinden met een rijk aanbod aan interessante activiteiten die hun nieuwsgierigheid opwekken en hen uitdagingen bieden. In eerste instantie wordt daarbij spontaan gedacht aan de aanwezigheid van speelgoed, puzzels, boeken, computers, kranten. Het gaat uiteraard niet alleen om materiële prikkels. Ook gezamenlijke deelname aan culturele en sociale activiteiten, het maken van uitstapjes, het bespreken van sociale en politieke problemen en samen genieten of maken van muziek of 'kunst' draagt bij tot leerbereidheid (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1998).

De impact van de genoemde voorbeelden is echter niet onvoorwaardelijk. Scherp geformuleerd, het is niet omdat je een lading boeken aan een gezin ter beschikking stelt dat dit ook tot een sterke leesmotivatie zal leiden. Het gaat er om hoe er met de potentiële prikkels omgegaan wordt en in welke context ze plaats vinden (Klauda, 2009). Voorlezen aan kleuters heeft bijvoorbeeld een impact op de latere leesmotivatie van leerlingen (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Kean, 2006).

Naast deze concrete ervaringen zijn ook meer fundamentele voorwaarden van belang. Ouders die een warme, responsieve en ondersteunende thuisomgeving weten te creëren, die exploratie aanmoedigen en die nieuwsgierigheid stimuleren hebben een positieve invloed op de ontwikkeling van hun kind (Meece, 2002). Onderzoek heeft dus aangetoond dat de ouderschapsstijl een invloed heeft op de leerbereidheid van leerlingen. Opvallend (maar niet onlogisch) hierbij is dat de aanbevelingen die uit dit onderzoek naar voren komen sterk parallel lopen met wat we later over leerkrachtenstijl zullen schrijven. In het algemeen zou leerbereidheid bevorderd worden door bij het nemen van beslissingen ook kinderen een inbreng te geven, door duidelijke verwachtingen te communiceren, door aandacht te besteden aan emoties en behoeften van leerlingen en door kinderen keuzemogelijkheden te bieden (Schunk et al., 2008). Dit vergt van ouders dat ze hun kinderen goed kennen en hun eigen gedrag, bijvoorbeeld in het voorzien van uitdagingen en steun, hierop afstemmen.



Verdieping:

De link tussen opvoedingsstijlen en leerbereidheid

In de literatuur over opvoedingsstijlen wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen drie types van opvoedingsstijlen. Deze lichten we hieronder zeer kort even toe. De beschrijving van de verschillende stijlen maakt immers treffend duidelijk dat de ene opvoedingsstijl in (veel) sterkere mate tot leerbereidheid kan bijdragen dan andere stijlen (Simons-Morton & Chen, 2009).

In de autoritaire opvoedingsstijl is er sprake van sterke controle, door het hanteren van strenge regels waarvan ouders verwachten dat kinderen deze omwille van respect voor de ouders, omwille van gehoorzaamheid en zonder veel eigen inbreng naleven. Als dat niet gebeurt, of om naleving te stimuleren, dreigt men met straffen.

De permissieve opvoedingsstijl kenmerkt zich door geringe controle en geringe sturing. Ouders stellen weinig eisen aan hun kinderen en hebben geen duidelijke regels die het gezinsleven in goede banen leiden. Kinderen krijgen vaak en snel hun zin, de ouders zijn toegeeflijk of onverschillig.

Bij de ondersteunende opvoedingsstijl wordt eveneens duidelijke controle uitgeoefend door de ouders. Die controle wordt door kinderen echter als fundamenteel anders ervaren dan in de autoritaire

opvoedingsstijl. Ze geeft eerder blijk van betrokkenheid en stimulans dan van dwang en gehoorzaamheid. Ouders maken aan hun kinderen duidelijk wat zij van hen verwachten. Kinderen hebben de mogelijkheid tot inspraak en worden er soms zelfs toe aangemoedigd. Ouders met een ondersteunende opvoedingsstijl doen meer beroep op principes van beloning en (sociale) waardering.

Ook de invloed van ouders op de doelmatigheidsbeleving van leerlingen werd reeds gedocumenteerd. Die invloed hangt samen met de manier waarop ouders omgaan met successen en mislukkingen van hun kinderen en met het vertrouwen dat ze hebben in de mogelijkheden van hun kind (Eccles et al., 1998). Ouders zijn met andere woorden een belangrijke bron van de persoonlijke doelmatigheidsbeleving van hun kinderen. Zij fungeren als rolmodel, kunnen succeservaringen bieden, en zijn een belangrijke input voor de zogenaamde verbale overtuiging (zie Deel 1) die de doelmatigheidsbeleving van hun kinderen informeert. Zowel de betrokkenheid en de rol van de moeder als van de vader zijn hierbij van tel (Schunk et al., 2008). Opnieuw dient benadrukt te worden dat ouders maar als positieve bron kunnen fungeren wanneer ze een warme, respectvolle en ondersteunende thuisomgeving voor hun kinderen weten te creëren (Wigfield et al., 2006). Dit sluit aan bij bevindingen uit review-onderzoek dat stelt dat het opvoedingsklimaat een heilzaam effect kan hebben op leerbereidheid, precies omdat het kinderen een veilig en comfortabele gevoel geeft in de complexe en onvoorspelbare wereld waarin ze zichzelf willen en dienen te ontwikkelen (Gonzalez-DeHass et al., 2005).

Zulke bevindingen wijzen op het belang van het bewustzijn van ouders omtrent hun verantwoordelijkheid in de ontwikkeling van hun kind. Gegeven de lange-termijneffecten van het thuismilieu is het zaak om ouders van (vooral jonge) kinderen die er zelfstandig onvoldoende in slagen deze verantwoordelijkheid op te nemen, te ondersteunen in het stimuleren van leerbereidheid. Indien we de leerbereidheid van leerlingen willen stimuleren moeten we dus duidelijk over de klas muren heen kijken. Ook de gerichtheid van ouders op de schoolse activiteiten van hun kinderen verdient hier aandacht. Ouders kunnen op verschillende manieren betrokken worden bij het leren op school en op die manier ook een positieve invloed hebben op de leerbereidheid van leerlingen (Gonzalez-DeHass et al., 2005).

Het gaat dan bijvoorbeeld om huiswerkbegeleiding, het opvolgen van de prestaties van leerlingen, het gezamenlijk maken van studiekeuzes, bijwonen van buitenschoolse activiteiten, en het opzoeken van contacten met leerkrachten op ouderdagen. Van een gepaste betrokkenheid kan een positief effect op leerbereidheid verwacht worden, maar dit is niet altijd het geval (Gonzalez, Greenwood, & WenHsu, 2001). De voorwaarde is wellicht dat leerlingen de betrokkenheid van ouders niet ervaren als te sturend en controlerend. In dat geval zal bijvoorbeeld helpen met huiswerk immers eerder bijdragen tot extrinsieke motivatie dan tot intrinsieke motivatie (Ginsburg & Bronstein, 1993). Deze onderzoekers stellen ook dat intrinsieke motivatie bevorderd wordt door een lovende en stimulerende aanpak van ouders en teniet gedaan wordt door extrinsieke beloningen. De fundamentele principes die we aan het eind van Deel 1 presenteerden zijn dus ook van cruciaal belang voor ouders die de leerbereidheid van hun kinderen willen ondersteunen.



Verdieping:

Voorzichtig zijn met oorzaak-gevolg redeneringen

We willen nog even benadrukken dat gegeven de aard van het onderzoek (met name correlatieel (zie hoofdstuk 4)) waarop bovenstaande positieve relaties tussen het denken en handelen van ouders en leerbereidheid van hun kinderen gebaseerd is, niet zomaar conclusies in termen van oorzaak en gevolg mogen geformuleerd worden. Het is immers niet ondenkbaar dat meer gemotiveerde leerlingen hun ouders meer aanzetten om activiteiten van hun kinderen op te volgen. De vraag is dan bijvoorbeeld 'wie' 'wie' motiveert om bijvoorbeeld eens samen naar de bibliotheek te gaan.

Interessant om weten is ook dat de invloed van ouders op leerbereidheid niet op alle leeftijden even groot zou zijn. Naarmate leerlingen ouder worden, wordt volgens sommigen immers de invloed van klasgenoten en vrienden steeds groter, tot op het moment dat deze invloed de overhand haalt van ouderlijke invloed (Steinberg, 1996). Dat betekent niet dat ouderlijke invloed vanaf een bepaalde leeftijd niet meer relevant is. Klauwa (2009) concludeerde uit een reviewstudie bijvoorbeeld dat de impact van ouders op leermotivatie niet verdwijnt tijdens de adolescentie van hun kinderen. Het betekent wel dat naast de invloed van de familiale achtergrond dus ook aandacht dient besteed te worden aan de invloed van peers.

1.2 De invloed van peers

Een 'peer' is doorgaans een leeftijdsgenoot. Leerlingen in dezelfde klas of leerlingen die elkaar buiten de schooluren treffen, zijn dus elkaars peer. De invloed van peers op de leerbereidheid van leerlingen kan op verschillende manieren vorm krijgen. De mechanismen die daarbij relevant zijn, lopen in zekere mate parallel met deze van familiale invloeden.

Allereerst kunnen peers leerlingen informeren over hun eigen doelmatigheid. Bij het bespreken van de persoonlijke doelmatigheidsbeleving van leerlingen werd bijvoorbeeld de invloed van rolmodellen sterk benadrukt. Naarmate leerlingen ouder worden gaan ze vaker en accurater gebruik maken van vergelijkingen met anderen (Wigfield et al., 2006). Hoe sterker de mate waarin een leerling zichzelf als gelijkend op een peer of rolmodel omschrijft, des te sterker de overtuiging dat gelijkaardig gedrag bij zichzelf tot gelijkaardige resultaten zal leiden (Bandura, 1997). Als leerkracht is het goed om te weten dat de vergelijking met anderen een grotere impact zal hebben wanneer leerlingen zich onzeker voelen over hun eigen slaagkansen, of weinig informatie hebben over de leertaak, zodat het moeilijk is de eigen doelmatigheid in te schatten (Schunk et al., 2008). Hoewel de vergelijking met peers tot aspecten van leerbereidheid kan bijdragen, kunnen ongelukkige vergelijkingen met andere leerlingen bepaalde groepen leerlingen dus ook nog extra kwetsbaar maken.

Peers kunnen ook een invloed hebben op de overtuigingen en (leer)doelen van leerlingen. In dat geval zijn peers niet zozeer een informatiebron over de eigen capaciteiten maar wel in het bepalen van wat nastrevenswaardige doelen zijn. Peers kunnen dus ook de drijfveren van leerlingen om (niet) te leren beïnvloeden. Het onderzoek daaromtrent was traditioneel nogal sterk gericht op de negatieve manier waarop peers impact kunnen hebben op de leerdoelen van leerlingen. Klasgenoten kunnen bijvoorbeeld een negatieve impact hebben op autonoom gemotiveerde leerlingen door hen sterker te richten op gecontroleerde motivatie. Dat kan bijvoorbeeld doordat klasgenoten de autonoom gemotiveerde leerlingen bestempelen als 'strever' of 'nerd'. De drijfveren van een leerling om te leren kunnen hierdoor verschuiven van taakgericht naar zich conformeren naar de verwachtingen van de klasgenoten. Groepsdruk kan leerlingen er toe aanzetten zich te gedragen op een manier die hen populair maakt in de groep en hen

sociale status doet verwerven (Simons-Morton & Chen, 2009). Op een actieve manier taakgerichte inspanningen leveren om tot goede leerresultaten te komen, wordt in sommige peergroepen eerder tegengewerkt dan gestimuleerd (Sage & Kindermann, 1999). Wanneer leerlingen uit de ervaringen van hun peers en rolmodellen opmerken dat bepaalde inspanningen wel en andere niet lonen, dan kan dat ook de keuze voor hun eigen gedrag beïnvloeden (Schunk et al., 2008).

Leerlingen kunnen elkaar uiteraard ook naar een hoger niveau tillen (Altermatt & Pomerantz, 2003). Leerlingen met een gedeelde taakgerichte oriëntatie werken en leren immers graag samen en kunnen op die manier de reeds bestaande leerbereidheid versterken (Wigfield et al., 2006). De mechanismen die hierbij een rol spelen zijn zowel in de positieve als in de negatieve zin gelijkaardig. Leerlingen met een beperkte leerbereidheid, trekken graag samen op met andere gelijkaardige leerlingen, worden daardoor nog minder gemotiveerd voor schoolse (leer)activiteiten en meer voor activiteiten die wel aansluiten bij de waarden en normen van de peergroep. Naarmate leerlingen meer in hun adolescentie terecht komen neemt de invloed van peers toe. Dat kunnen we verklaren doordat kinderen in deze levensfase gevoeliger worden voor de aanvaarding door anderen (dan hun ouders en leerkrachten) en doordat kinderen in die levensfase steeds meer zonder toezicht tijd spenderen met hun leeftijdsgenoten.



Bewijskracht:

Gelijkenissen tussen en invloed onder vrienden

Altermatt en Pomerantz (2003) brachten bij 929 leerlingen op drie momenten doorheen het vierde tot zesde leerjaar in kaart wie zij als hun beste vrienden in de klas naar voren schuiven. Op basis van de lijstjes met namen van leerlingen werden zogenaamd eenzijdige en wederzijdse vriendschappen gedefinieerd. De studie toonde aan dat leerlingen en hun beste vrienden op elkaar gelijken inzake academische prestaties, inzake de eigen inschatting van hun capaciteiten en de verwachtingen die ze voor zichzelf koesteren inzake leerresultaten. Ook in de mate waarin leerlingen het belangrijk vinden aan deze verwachtingen tegemoet te komen en in hun voorkeur voor uitdagende situatie werden – weliswaar beperktere – gelijkenissen gevonden. De gelijkenissen bleken groter bij wederzijdse vriendschappen dan bij eenzijdige vriendschappen. Naast de gelijkenissen op hetzelfde

moment blijken leerlingen over de tijd heen ook beïnvloed te worden door kenmerken van hun vrienden. De effecten van beïnvloeding zijn significant, maar bescheiden.

Interessant om mee te nemen is verder dat de invloed van peers ook afhankelijk kan zijn van de aard van de relatie die achter de term schuilgaat. Sage en Kindermann (1999) stellen dat er bijvoorbeeld een onderscheid is tussen de invloed van vrienden en de invloed van het ruimere netwerk van leeftijdsgenoten. De laatste groep zou een sterkere impact hebben op het concrete – en door de klasgenoten en leerkracht observeerbare – gedrag van leerlingen, terwijl de hechte vrienden een sterkere invloed zouden hebben op percepties en overtuigingen van de leerling.

Onderzoek toont verder ook aan dat goede sociale vaardigheden samenhangen met meer leerbereidheid en betere leerprestaties (Wigfield et al., 2006). Een mogelijke verklaring daarvoor kan zijn dat leerlingen die zich door peers erkend en ondersteund voelen en die zich verbonden voelen met hun peergroep, hun aandacht makkelijker op leeractiviteiten kunnen richten en meer belang hechten aan leren. De aandacht voor sociale vaardigheden en welbevinden in scholen is dan ook met het oog op het ontwikkelen van leerbereidheid meer dan terecht. Leerlingen willen ergens bijhoren en die verbondenheid kan de taakgerichtheid ten goede komen.

We dienen ten slotte ook het belang van medeleerlingen in het leerproces van leerlingen te vermelden. Er is een grote hoeveelheid onderzoek beschikbaar die aantoont dat de voordelen van coöperatief leren ook van tel zijn bij het omschrijven van het belang van peers (Wigfield et al., 2006). Inzicht in de belangrijkste elementen van de sociaalconstructivistische leertheorieën is noodzakelijk om zicht te krijgen op de leerbereidheid van leerlingen (Verschaffel & de Corte, 1998). Leren wordt in deze theorieën als een sociaal proces beschouwd (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992). Gezamenlijk leren zou door leerlingen als plezieriger ervaren worden en dus ook meer intrinsiek motiverend. De kwaliteit van leren stijgt wanneer leerlingen samen een 'lerende gemeenschap' vormen. Dit houdt bijvoorbeeld in dat zij naar elkaar luisteren, samen reflecteren en op elkaars ideeën verder bouwen. Een cruciaal aspect van het hedendaagse leren is dus de sociale interactie met anderen tijdens de leeractiviteiten.

De bovenstaande aandacht voor peers maakt duidelijk dat leerbereidheid zich maar laat begrijpen en beïnvloeden wanneer ruime kaders gehanteerd worden. Inzicht in de potentieel positieve en negatieve impact van peers is voor leerkrachten en ouders belangrijk. Een van de manieren waarop bijvoorbeeld ouders een impact kunnen hebben op de leerbereidheid van hun kinderen is immers indirect, door het ontmoedigen van het aangaan van vriendschapsrelaties met peers die de leerbereidheid van het eigen kind kunnen ondermijnen (Simons-Morton & Chen, 2009).



Verdieping:
(Zelf)selectie of socialisatie

Leerlingen hebben de neiging om met gelijkaardige leerlingen op te trekken. In het onderzoek naar het effect van peers is het niet onbelangrijk te weten hoe peergroepen precies gevormd worden (Ryan, 2000). Ouders en leerkrachten schrijven de afname van leerbereidheid bij leerlingen bijvoorbeeld nogal snel toe aan 'met de foute vrienden omgaan'. In deze logica heeft de peergroep een negatieve invloed doordat de leerling door de anderen gesocialiseerd wordt. De logica van (zelf)selectie geeft echter een fundamenteel andere verklaring. Daar gaat men er immers van uit dat een leerling precies op zoek gaat naar vrienden en peergroepen die dezelfde waarden en houdingen delen (Sage & Kindermann, 1999). Het is dan niet de groep die de leerling verandert, maar wel de leerling die in eerste instantie aansluiting zoekt bij gelijkaardige leerlingen. Vervolgens kunnen in die groep de bestaande waarden en overtuigingen inzake leerbereidheid nog verder versterkt worden.

2. Leerkrachtinvloeden

Dat leerkrachten een impact (kunnen) hebben op de leerbereidheid van leerlingen lijkt vanzelfsprekend. Dat ligt anders voor de vraag welk leerkrachtengedrag precies een invloed heeft en welke mechanismen daar achter zitten. In deze paragraaf brengen we de invloeden van leerkrachten op de leerbereidheid van leerlingen samen. Daarbij gaat het voornamelijk om de wijze waarop leerkrachten met leerlingen omgaan en om de wijze waarop ze hun lessen vormgeven. Van de

lespraktijk van leerkrachten weten onderzoekers en praktijkwerkers immers dat deze zowel de leerbereidheid als de leerresultaten kan beïnvloeden. Daarnaast besteden we ook aandacht aan de invloed van de wijze waarop de leerkracht denkt over leren, over leerlingen en over zichzelf. Deze invloeden vormen de kern van deze review. Het zijn dan ook voornamelijk de volgende onderzoeksbevindingen die achter de geformuleerde praktijkprincipes schuilgaan en die tot concrete praktijkaanbevelingen zullen leiden in Deel 3. Doorheen het beschrijven van de leerkrachtinvloeden zal voor de praktijkprincipes 1 tot 10 (PP1-PP10) empirische evidentie aangeleverd worden. Het is evenwel niet eenvoudig een mooi afgebakende structuur voor te stellen waarin de belangrijkste invloeden zuiver kunnen ondergebracht worden. Herhaaldelijk zal blijken dat de verschillende leerkrachtinvloeden onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Wanneer we de belangrijke invloeden hierna afzonderlijk beschrijven is het dus aangewezen om ook het samenspel en de onderlinge wisselwerkingen die optreden tussen deze invloeden mee te nemen bij het lezen.



Even stilstaan...:

Wat je van je leerlingen over leerbereidheid kan leren

Het loont de moeite om bij je eigen leerlingen eens de proef op de som te nemen om te kijken of de thema's die hieronder naar voren geschoven worden ook volgens hen relevant zijn. Sass (1989) rapporteert over de resultaten van deze oefening bij een groot aantal leerlingen (700 leerlingen in 22 klassen). Hij vroeg leerlingen om een klassituatie voor de geest te halen die ze als 'motiverend' ervaren hadden en een klassituatie die ze niet of minder motiverend vonden. Elke leerling werd gevraagd een lijstje aan te leggen met elementen die de eigen motivatie in die situaties positief of negatief bleken te beïnvloeden. Op basis van de verschillende lijstjes moesten leerlingen vervolgens in kleine groepjes tot een consensus van de meest belangrijke elementen komen. De volgende elementen bleken hierbij telkens opnieuw overeind te blijven: het enthousiasme van de leraar, de relevantie van het leermateriaal, de structuur van de lessenreeks, de mate waarin de moeilijkheid van de cursus bij het beheersingsniveau van leerlingen aansloot, de actieve betrokkenheid van leerlingen, afwisseling in het lesgebeuren en de relatie tussen leerlingen en hun leerkracht.

2.1 Goede interpersoonlijke leerkracht-leerling relaties

De persoonlijke relaties van leerlingen met belangrijke personen in hun leven zijn hoekstenen voor hun sociaal, affectief en schools functioneren (Martin & Dowson, 2009). Door de hoeveelheid tijd die leerlingen op de schoolbanken doorbrengen kan de belangrijke rol van leerkrachten in hun leven maar moeilijk worden miskend. Een positieve relatie met leerkrachten speelt bijgevolg een belangrijke rol in het schoolse functioneren en de leerbereidheid van jongeren. Deze paragraaf richt zich op empirische evidentie omtrent de impact van goede relaties op de motivatie van leerlingen. Hoewel we er hier verder niet op ingaan mag niet uit het oog verloren worden dat de kwaliteit van relaties met individuele leerlingen ook voor het functioneren van leraren van groot belang is (daarbij denken we aan welbevinden van leerkrachten, bereidheid tot professionele ontwikkeling, preventie van burn-out).

Een eerste invalshoek die we hanteren om naar de relatie tussen leerkracht en leerling te kijken is de aard van de invloed ervan op de leerbereidheid van leerlingen. Een ondersteunende en zorgende relatie met leerlingen heeft allereerst bevorderende effecten op de mate van het ervaren van controle door leerlingen en op de aard van de leerdoelen die leerlingen zichzelf vooropstellen (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Pintrich, 2003). Precies door hun invloed op de motivatie van leerlingen dragen goede inter-persoonlijke relaties bij tot het engagement dat leerlingen vertonen voor het uitvoeren van een bepaalde taak en tot hun uiteindelijke prestaties (Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009). Ook de doelmatigheidsbeleving blijkt een belangrijk leerlingkenmerk waarop de relatie tussen leerkracht en leerling invloed heeft (Li & Lee, 2004; van Dinther, Dochy, & Segers, 2011). Een positieve relatie tussen leerkracht en leerling kan de doelmatigheid van leerlingen stimuleren door positieve feedback en het creëren van positieve verwachtingen bij leerlingen ten aanzien van toekomstige prestaties (Stipek, 1996; van Dinther et al., 2011). De manier waarop leerlingen benaderd worden door leerkrachten informeert hun opvattingen over de eigen bekwaamheid (Li & Lee, 2004). Positieve feedback van leerkrachten kan inderdaad motiverend werken (zie verder), maar enkel wanneer die feedback als oprecht gezien wordt (Henderlong & Lepper, 2002) en wanneer de leerling de leerkracht percipieert als iemand die respect verdient (van Dinther et al., 2011). Dit illustreert dat de aanwezigheid van een passende relatie tussen de leerkracht en de leerlingen

een belangrijke voorwaarde is om van heel wat andere elementen (bv. feedback, structuur, autonomie) een effect op de leerbereidheid te kunnen verwachten. Dit verklaart mede het grote effect van leerkracht-leerling relaties op cognitieve en niet-cognitieve leerresultaten van leerlingen (Hattie, 2009).

De effecten van een positieve relatie tussen leerkracht en leerling op leerbereidheid maken het interessant ook na te gaan hoe deze relaties in de klaspraktijk kunnen bewerkstelligd worden. Een relatie die uitnodigt tot betrokkenheid en samenwerking blijkt hiertoe een eerste aangewezen element (Martin & Dowson, 2009; Smith et al., 2005). Cruciaal in dergelijke relatie tussen leerkracht en leerling blijkt het realiseren van wederzijdse openheid. Een open houding ten aanzien van leerlingen houdt het accepteren van elke individuele leerling als een uniek persoon in, met elk een eigen persoonlijkheid, mening en bekwaamheid. Leerlingen willen immers in de eerste plaats benaderd en aanvaard worden als unieke individuen (Cornelius-White, 2007; Smith et al., 2005). Concreet blijkt daarom onder meer een empathische en participatieve instructiestijl aangewezen, waarbij de leerkracht actief luistert naar de mening en inbreng van leerlingen, en waarbij de leerkracht leerlingen mogelijkheden geeft om een zeg te hebben in beslissingsprocessen die invloed hebben op henzelf (Martin & Dowson, 2003). Ook het ervaren van een rechtvaardige aanpak waarbij de leerkracht alle leerlingen op een gelijke manier behandelt, wordt aan de leerbereidheid van leerlingen gekoppeld (Stipek, 1996). Hoewel de affectieve band minder sterk en bovendien tijdelijk is, hebben leerkrachten net als ouders een rol te vervullen in het creëren van een basisgevoel van emotionele veiligheid bij leerlingen (Koomen & Hoeksma, 2003). Aan de leerlingen laten merken dat je als leerkracht om hen geeft en hen wil helpen als er problemen zijn, draagt daar sterk toe bij. Een gepaste houding van leerkrachten bij het aangaan van relaties met hun leerlingen kenmerkt zich daarnaast ook door een bewustzijn van (het effect van) de eigen emoties als leerkracht. Sutton en Wheatley (2003) geven aan dat leerlingen vatbaar zijn voor de emoties van leerkrachten, zelfs wanneer leerkrachten niet de intentie hebben om deze emoties te tonen. Ook het gebruik van humor blijkt hiertoe een krachtige tool (Sutton & Wheatley, 2003).

Leerlingen hebben in het aanwakkeren en handhaven van hun leerbereidheid verder nood aan een leerkracht die volgens hen oprecht en eerlijk is (Henderlong & Lepper, 2002). Ook authenticiteit sluit hier dicht bij aan. Het leren van

leerlingen heeft er baat bij dat leerlingen hun leerkrachten als authentieke en warme personen ervaren (Cornelius-White, 2007). Martin en Dowson (2009) geven aan dat activiteiten waaruit de authenticiteit van leerkrachten kan blijken leerlingen een veilige en zorgende omgeving bezorgen. Ze geven hen een gevoel van controle, van autonomie en van lid te zijn van een persoonlijk gewaardeerde groep. Leerlingen zelf omschrijven leerkrachten die bereikbaar en vriendelijk zijn, die de leerlingen waarderen als persoon en als leerling, die hun naam kennen en die een veilig klimaat weten te creëren als motiverend (Sass, 1989). Leerlingen hechten een grote waarde aan leerkrachten die om hen geven (Sutton & Wheatley, 2003). Wanneer dit niet het geval is, laten negatieve effecten op leerbereidheid vaak niet lang op zich wachten. Cornelius-White (2007) stelt dat de meeste leerlingen die niet graag naar school gaan een afkeer hebben van hun leerkracht. Het aanvaarden of negeren van conflictueuze relaties staat in die zin haaks op het aanwakken van leerbereidheid.

Hoewel de invloed van een leerkracht op de opbouw van een positieve relatie met leerlingen niet te miskennen valt, willen we benadrukken dat de leerkracht niet de enige oorzaak is voor het al dan niet welslagen van deze relatie. Een kenmerk van een goede relatie is immers dat ze wederkerig is. Een cruciale factor in de relatie is dan ook de houding van de leerling ten opzichte van de leraar en de school. Het is in deze belangrijk dat de leerling zich met de school identificeert omdat deze verbondenheid sterk samenhangt met zowel de leerbereidheid als de prestaties van leerlingen (Martin & Dowson, 2009). Het is evident dat de veronderstelling dat deze verbondenheid enkel in de handen van leerkrachten ligt niet opgaat. Opvattingen van ouders omtrent onderwijs en hun mate van autonomieondersteuning bepalen mee de motivatie waarmee leerlingen de klas binnenkomen. Ouders creëren op die manier de basis (of het gebrek daaraan) waarop leerkrachten een kwaliteitsvolle relatie moeten trachten op te bouwen. Hoewel leerkrachten dus, via de kwaliteit van hun relatie met leerlingen, wel degelijk een positieve of negatieve invloed hebben op de leerbereidheid van leerlingen, zullen leerkrachten dus niet zonder meer de leerbereidheid van ontevreden leerlingen of leerlingen die hebben afgehaakt kunnen veranderen (Smith et al., 2005).

2.2 Een veilig klas- en leerklimaat met aandacht voor samenhang en samenwerking

Bij het aanwakkeren en onderhouden van leerbereidheid blijkt ook het klas-klimaat een relevant aandachtspunt. Hoewel ook fysieke kenmerken van het klas-lokaal daarbij een rol spelen, willen we in het volgende voornamelijk aandacht besteden aan de wijze waarop de leerkracht de klas en het leren dat er in plaats vindt organiseert. Daarbij staat het belang van het ervaren van veiligheid en van goede interpersoonlijke relaties centraal. De pleidooien voor een comfortabel, stabiel, respectvol en veilig klimaat met positieve emotionele banden – zowel met leerkrachten als met medeleerlingen – zijn immers talrijk (Brophy, 2004). Daar zijn vanuit empirisch standpunt overigens goede redenen voor. De mate waarin leerlingen zich verbonden voelen tot het klasgebeuren, en zich als een volwaardig lid ervaren van de school als geheel, hangt immers samen met hun leermotivatie en leerprestaties (Martin & Dowson, 2009). Onderzoek toont aan dat het loont om te streven naar leerkrachtinterventies die een positieve beleving bij leerlingen van hun persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid en van het ervaren van veiligheid en stabiliteit aanmoedigen (Pintrich, 2003). Naast het belang van een goede interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie is ook de mate waarin de leerkracht zorg draagt voor de onderlinge relaties tussen leerlingen dus een belangrijke beïnvloedende leerkrachtvariabele. Een hechte klasgroep is een leerbereidheidsbevorderende factor. De mate waarin leerlingen geïntegreerd zijn in de klasgroep en zich door medeleerlingen aanvaard voelen is door verschillende onderzoekers reeds aan hun leerbereidheid gekoppeld (Faircloth & Hamm, 2005). De heersende normen in een klas hebben immers een grote invloed op de motivatie van individuele leerlingen (Smith et al., 2005). Het gaat concreet bijvoorbeeld om zaken zoals het persoonlijk kennen van anderen leerlingen, het kunnen bespreekbaar maken van emoties en verschillen tussen leerlingen, respectvol omgaan met de ideeën van anderen, en bereid zijn zich aan afspraken te houden die overeengekomen zijn. Een veilig en open leerklimaat stimuleert de leerbereidheid van leerlingen doordat het ruimte creëert voor het stellen van vragen, het zoeken van hulp en het geven van antwoorden wanneer men niet zeker is het juiste antwoord te kennen (Schunk et al., 2008).

Leerlingen willen zich waardevol en gewaardeerd voelen in de klas. Strategieën ter opbouw van interpersoonlijke relaties in de klas kunnen leerlingen helpen

in hun relaties met medeleerlingen. Aandacht voor aspecten van groepsdynamica zijn voor een leerkracht met andere woorden een belangrijk instrument om een leerbereidheidsbevorderende klascontext te creëren (Chang, 2010). Het belang van onderlinge leerlingrelaties en van de dynamiek inzake hoe deze zich ontwikkelen, mag dus niet onderschat worden (Dornyei, 1997). Aandacht voor zorgende en ondersteunende relaties tussen leerlingen in de klas en het stimuleren van 'leren van elkaar' zijn bijgevolg ook centrale aandachtspunten bij het creëren van een leerbereidheidsgericht leerklimaat (Harlen & Deakin, 2002). Een stimulerende factor in de kwaliteit van relaties tussen leerlingen kan bijvoorbeeld een vorm van zogenaamd 'mentorschap' zijn. Dit betekent dat de ene (oudere en/of gevorderde) leerling een andere (jongere en/of minder gevorderde) leerling begeleidt bij een taak of opdracht. De kracht hiervan ligt in de positieve communicatie en het modelleren (Martin & Dowson, 2009). Naast het belang van veiligheid en samenhangigheid geeft wetenschappelijke literatuur dus ook het belang van een coöperatief leerklimaat aan (Martin & Dowson, 2009; Pintrich, 2003; Rodgers, 1998; Smith et al., 2005). Een coöperatief leerklimaat zorgt niet alleen voor een gevoel van gemeenschap en verbondenheid tussen leerlingen, er worden ook leergerelateerde voordelen vastgesteld (Martin & Dowson, 2009). De afwezigheid van controlerende factoren zoals prestatiedoelen en onderlinge competitie maakt dat een coöperatief leerklimaat een stressvrije leeromgeving is voor leerlingen, wat een positief effect heeft op hun leerbereidheid (van Dinther et al., 2011).

2.3 Duidelijkheid en aard van de vooropgestelde leerdoelen

De doelen die leerlingen zichzelf voorop stellen blijken van groot belang voor het verloop van hun leerproces. In de motivatieliteratuur wordt in dat opzicht vaak een onderscheid gemaakt tussen leerdoelen en prestatiedoelen (Ames, 1992). De verschillen in doelgerichtheid van leerlingen zijn echter geen vaststaand persoonlijkheidskenmerk maar variëren naargelang de onderwijscontext. Afhankelijk van de onderwijsleeromgeving zullen leerlingen meer of minder door één van beide doelgerichtheden gekenmerkt worden (Struyf, Vandenbergh, & Lens, 1999). Wat de leerkracht van leerlingen verwacht, heeft dus een impact op de doelgerichtheid van leerlingen. Het gaat hem er als leerkracht niet alleen om een veilig klasklimaat te realiseren, het gaat hem er ook om dat klimaat te richten op leren. De impact van de leerkracht in dat opzicht kan zowel begrepen worden

vanuit de duidelijkheid van de leerdoelen als vanuit de aard van de leerdoelen die de leerkracht vooropstelt.

2.3.1 Duidelijkheid van de vooropgestelde leerdoelen

Het vaststellen van duidelijke leerdoelen wordt geassocieerd met de kwaliteit van de motivatie en de persoonlijke doelmatigheidsbeleving van leerlingen. Uiteraard is het daartoe van belang dat de leerdoelen geëxpliciteerd en op een transparante manier beschreven worden. Een onderwijsaanpak wordt gekenmerkt door transparantie indien de leerling alle informatie krijgt die hij nodig heeft om te zorgen voor een optimale voorbereiding op en een adequate uitvoering van de leertaken (Standaert & Troch, 1998). Dat impliceert dat er duidelijkheid moet worden geschapen omtrent de vooropgestelde doelstellingen en over de criteria en standaarden die zullen gehanteerd worden om de prestaties te evalueren. Het vooropstellen van duidelijke doelen heeft ook een belangrijke invloed op de motivatie van leerlingen (Schunk, 1991; Schunk et al., 2008; van Dinther et al., 2011). Het is pas wanneer leerlingen een duidelijk zicht hebben op de leerdoelen waar zij naartoe werken dat zij zicht krijgen op de progressie die ze maken en tot goede inschattingen van hun persoonlijke doelmatigheidsbeleving kunnen komen. Duidelijkheid omtrent (tussentijdse) leerdoelen draagt ook bij tot leerbereidheid omdat leerlingen meer engagement aan de dag leggen voor activiteiten die doelgericht zijn (Alderman, 1985; Schunk, 1991). Schunk (1991) stelt dat doelen die voldoende specifiek zijn, die niet te veraf liggen en die een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben de doelmatigheidsbeleving en de motivatie van leerlingen beter bevorderen dan doelen die eerder vaag of op langere termijn zijn geformuleerd. Hij voegt hier verder aan toe dat doelen die specifieke verwachtingen inhouden een meer positieve invloed hebben op de leermotivatie en doelmatigheidsbeleving van leerlingen dan meer generieke doelen. Duidelijk communiceren over leerdoelen kan door de leerlingen duidelijk te maken wat ze behoren te doen om tot goede resultaten te komen, door duidelijke en ondersteunende structurerende elementen te voorzien (zie verder) en door toetsmateriaal te gebruiken dat exemplarisch is voor de doelen die je als leerkracht in gedachte hebt (Van Petegem & Vanhooft, 2002).

2.3.2 De aard van de vooropgestelde leerdoelen

De nadruk op duidelijkheid en transparantie over leerdoelen mag ons uiteraard het belang van de aard van de leerdoelen niet uit het oog doen verliezen. Als

blijkt dat niet elk vooropgesteld doel hetzelfde effect heeft op de leerbereidheid van leerlingen, dan roept dat immers meteen de vraag op welke doelen het meest geschikt zijn om leerbereidheid aan te wakkeren. De verwijzing naar de verschillende doeloriëntaties die in de prestatiedoelentheorie onderscheiden worden en het verschillend effect dat ze hebben op de kracht en de richting aan het (leer)gedrag van leerlingen staat hierbij centraal (Harackiewicz et al., 1998). We grijpen dus even terug naar het onderscheid tussen leren prestatiedoelen en de impact ervan op de leerbereidheid van leerlingen (Ames, 1992). Een leergeoriënteerd doel is een doelstelling die duidt op het willen bemeesteren van een bepaalde opdracht, terwijl een prestatiegeoriënteerd doel duidt op het kunnen leveren van een prestatie die het mogelijk maakt de eigen kennis en kunde te tonen aan anderen (Giota, 2010). Een leerdoel gaat gepaard met een hogere mate van autonome motivatie, waarbij de leerling ernaar streeft een taak te beheersen volgens zelfgekozen standaarden en gericht is op het verwerven van nieuwe vaardigheden of kennis.



Verdieping:

De impact van doeloriëntatie op hoe leerlingen naar succes en mislukking kijken

Een leerdoeloriëntatie zou leerlingen er toe leiden om de resultaten van hun leerproces – zowel positief als negatief – vooral toe te schrijven aan controleerbare en variabele oorzaken, zoals de inzet. Leerlingen zijn dan bijvoorbeeld van oordeel dat ze een goed resultaat neergezet hebben omdat ze bij de taak hun best gedaan hebben. Leerlingen met een prestatiedoel schrijven goede resultaten vaker toe aan stabiele factoren (Dweck & Legett, 1988). Ze doen het goed omdat ze slim zijn bijvoorbeeld. Deze groep leerlingen ziet ‘inzet’ en ‘capaciteit’ zelfs als onderling concurrerend: wanneer je je meer moet inzetten voor iets, is dat een teken van een lagere capaciteit. Deze overtuiging kan leerlingen met een lage doelmatigheidsbeleving en een prestatieoriëntatie op leren ertoe brengen om zich nauwelijks in te zetten voor schoolse taken om zo te vermijden negatieve conclusies over hun capaciteit te moeten trekken (Schunk et al., 2008). Als ze het slecht doen kunnen ze dit dan toeschrijven aan het feit dat ze geen inspanningen hebben gedaan en hoeven ze niet aan de eigen capaciteiten te twijfelen.

De twee verschillende soorten doelen uiten zich ook in de aard van het leerklimaat dat leerkrachten voor hun leerlingen creëren. In de wetenschappelijke literatuur worden dan ook niet toevallig vaak twee soorten leerklimaten onderscheiden. Een eerste soort leerklimaat kenmerkt zich door regels die prestatiedoelen aanmoedigen. Typische kenmerken van de motivatie van leerlingen in een dergelijk leerklimaat zijn dan het beter presteren dan anderen, vermijden te falen of verhinderen om incompetent over te komen. Een dergelijk leerklimaat kan dus omschreven worden als competitief of prestatiegericht. Door de nadruk op prestatiedoelen, succes en het overtreffen van anderen leggen leerkrachten een grote externe druk op leerlingen. Hoewel klasculturen die gericht zijn op het laten zien van bekwaamheid en concurreren voor punten de doelmatigheidsbeleving en prestaties van sommige leerlingen kunnen verbeteren geven Meece et al. (2006) aan dat de meeste leerlingen een verlaagde leerbereidheid kennen onder deze condities. Competitieve leerklimaten hebben vaak een negatieve invloed op de volharding in taken van leerlingen (Rawsthorne & Elliot, 1999). Minder succesvolle leerlingen haken sneller af en kunnen vermijdingsgedrag vertonen (Covington, 2000). Bovendien wordt in competitieve leerklimaten meer spiek-, spijbelen storend gedrag van leerlingen vastgesteld (Meece, Anderman, & Anderman, 2006).

In tegenstelling tot een competitief leerklimaat kenmerkt de tweede soort van leerklimaat zich door leer- en beheersingsdoelen. In zulk een beheersingsgericht leerklimaat hanteert men prestatie maatstaven die voor elke leerling haalbaar zijn, ongeacht bekwaamheid, status of ervaringen uit het verleden. Leerlingen krijgen in dit leerklimaat erkenning voor inspanningen ter zelfverbetering, taakijver, het maken van progressie en het verbeteren van leerb fouten (Covington, 2000). De nadruk op beheersingsdoelen blijkt bevorderlijk voor leerlingen. Positieve effecten van een beheersingsgericht leerklimaat komen tot uiting in betere studiev aardigheden en een grotere betrokkenheid (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Leerkrachten kunnen een invloed hebben op de doelor iëntatie van leerlingen. Vermeldenswaardig in dat opzicht zijn de positieve effecten van het aansluiten bij leerbehoeften die leerlingen zelf naar voren schuiven, van het op een actieve manier betrekken van leerlingen bij het lesgebeuren en het vermijden van competitie tussen leerlingen (Forsyth & McMillan, 1991). We onthouden verder dat leerkrachten die leerdoelen vooropstellen de leerbereidheid van hun leerlingen

sterker ondersteunen, zeker op langere termijn (Guthrie, McRae, & Lutz Klauda, 2007). Giota (2010) vond dat leerlingen met een leeroriëntatie meer gemotiveerd zullen zijn om samen te werken of om kennis te delen dan leerlingen met een prestatieoriëntatie, ze nemen ook meer hun verantwoordelijkheid op voor leertaken en vinden het belangrijker om taken stipt in te leveren. De leerdoelen die de leerkracht in zijn klasklimaat vooropstelt, hebben dus een belangrijke input op de aard van het leergedrag dat in de klas plaats vindt. Toch wijst de onderzoeksliteratuur ook op waardevolle nuances en onduidelijkheden in de bestaande kennisbasis. Pintrich (2000b) stelde bijvoorbeeld vast dat het vooropstellen van leerdoelen inderdaad een sterkere motivatie oplevert, maar dat prestatiedoelen niet noodzakelijk tot een mindere motivatie bijdragen wanneer deze gekoppeld worden aan leerdoelen.

2.4 Autonomieondersteunende aanpak van de leerkracht

Doorheen dit werk wordt vaak verwezen naar het uitgangspunt dat de leerbereidheid van leerlingen baat heeft bij het ervaren van een sterk gevoel van autonomie tijdens het leerproces. Dit deel brengt empirische evidentie voor dit belangrijke uitgangspunt samen en identificeert leerkrachteninvloeden die autonomieondersteunend werken voor de leerbereidheid van leerlingen.

2.4.1 Het effect van het ervaren van autonomie op de leerbereidheid van leerlingen

Het effect van het ervaren van autonomie op leerbereidheid werd reeds aangetoond in verschillende vakdomeinen en bij verschillende leeftijdsgroepen. Het wordt door onderzoekers toegeschreven aan de grotere interesse, de hogere zelfinschatting, de sterkere autonome motivatie en taakbetrokkenheid die het ervaren van autonomie met zich meebrengt (zie onder meer: Grolnick & Ryan, 1987; Jia et al., 2009; Miserandino, 1996; Noels, Pelletier, Clément, & R.J., 2003; Reeve, 2006; Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein, & Ryan, 2008; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005). Autonome lerenden beschikken over de capaciteit zelf actief en onafhankelijk te zijn in hun leerproces. Ze zijn in de eerste plaats gefocust op leren en leerdoelen en ervaren feedback niet als bedreigend. Het hoeft dan ook geen verrassing te zijn dat autonoom leren, door de sterkere focus op leertaken

en leerresultaten eerder dan op prestaties, de leerbereidheid en leereffectiviteit van leerlingen vergroot (Dickinson, 1995). Leerlingen die ervaren dat hun leerkracht hun leerautonomie stimuleert, gaan buiten de schoolse context meer informatie opzoeken over schoolse onderwerpen (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Ciani, Ferguson, Bergin, & Hilpert, 2010). In onderzoek bij Vlaamse leerlingen werd aangetoond dat leerlingen die aangeven dat ze de schoolse leerdoelen zelf waardevol vinden (cf. intrinsieke of geïdentificeerde motivatie) over een sterker engagement en doorzettingsvermogen beschikken dan de leerlingen die aangeven dat ze deze doelen nastreven om gecontroleerde redenen (cf. een extrinsieke gecontroleerde of geïntrojecteerde motivatie) (Vansteenkiste et al., 2010).

De autonomie die leerlingen ervaren leidt ook tot minder storend gedrag en minder spijbelgedrag bij de leerlingen (Chirkov & Ryan, 2001; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2010; Vansteenkiste et al., 2004). Uit onderzoek met leerlingen uit het lager secundair onderwijs blijkt ook dat leerlingen die weinig autonomie ervaren gevoeliger zijn voor symptomen van depressie (Jia et al., 2009). Het effect van het ervaren van autonomie is dus zeer reëel en tevens zeer verscheiden.

2.4.2 Over autonomie en hoe leerkrachten autonomie kunnen ondersteunen

Leerkrachten hebben een grote invloed op de mate waarin de leerlingen zich autonoom voelen. Dat doen ze door al dan niet in te spelen op de condities die bepalen of hun lesgedrag door leerlingen als autonomieondersteunend wordt ervaren of niet (Reeve, 2006). Wanneer leerlingen het lesgedrag van hun leerkracht als controlerend ervaren, zal dit hun leerbereidheid negatief beïnvloeden (Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Pascarella, Walberg, Junker, & Heartel, 1981; Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Dochy, 2010). Hieronder bespreken we om die reden onderzoek naar de verschillende condities die maken dat leerlingen het lesgedrag van de leerkracht als autonomieondersteunend ervaren. Alvorens dat te doen gaan we echter even dieper in op het concept 'autonomie'.

Naast de aandacht voor autonomie wordt in dit boek ook gepleit voor het structureren van het klas- en leergebeuren. Op het eerste zicht kan dit contradictorisch lijken: hoe kan het streven naar meer autonomie voor leerlingen samengaan met een pleidooi voor structuur? Om dit uit te klaren is het belangrijk dieper in te gaan op de betekenis van 'autonomie'. Het gaat immers niet om een

laissez-faire houding van de leraar, waarbij een ongelimiteerde vrijheid wordt gegeven en waarin leerlingen maar zelf moeten zien dat ze hun plan kunnen trekken.

Autonomie betekent in deze context dat de leerkracht de leerlingen helpt om eigen interesses en doelstellingen te ontdekken (Reeve, Deci, & Ryan, 2004) en de leerlingen eigen doelstellingen laat nastreven. De leerkracht biedt een gepaste mate van keuzevrijheid, motiveert de grenzen van de keuzevrijheid, vermijdt controlerend taalgebruik en stelt zich empathisch op zodat de leerlingen zich begrepen voelen. Op die manier wordt autonoom leren gestimuleerd (Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Dochy, 2006; Sierens, Vansteenkiste et al., 2010). Daarnaast is een autonomieondersteunende leeromgeving noodzakelijk (Ryan & Deci, 1996). De leerkracht heeft dus de rol van coach, die de nodige structuur moet bieden om leerlingen aan te zetten de aangeboden autonomie om het eigen leerproces vorm te geven, ook daadwerkelijk in te vullen.

Uit onderzoek blijkt dat autonomieondersteunend gedrag en structuur hand in hand gaan. Leerlingen die ervaren dat hun leerkracht hen veel autonomie biedt, geven tegelijkertijd doorgaans ook aan dat ze veel structuur krijgen aangeboden. Deze combinatie van autonomieondersteuning en aanbieden van structuur blijkt het meest effectief voor de motivatie van leerlingen (Reeve, 2006). Meer nog, de positieve effecten van het aanbieden van structuur op de bereidheid van leerlingen om zelfstandig te leren, worden enkel vastgesteld wanneer de leerlingen ook autonomie ervaren (Sierens, Soenens et al., 2010; Sierens, Vansteenkiste et al., 2010). Langs de andere kant rapporteren Dolmans et al. (2005) dat een docent die wil aanzetten tot een grotere autonomie pas effectief zal zijn wanneer er voldoende structuur en duidelijke richtlijnen worden gegeven.

Die structurerende rol hoeft overigens niet uitsluitend bij de leerkracht te liggen. Uit onderzoek van Slavin et al. (1984) blijkt dat autonomieondersteuning een positief effect heeft op de leerbereidheid van leerlingen voor wiskunde wanneer de leerlingen die moeilijkheden ervaren regelmatig hulp en feedback kunnen vragen van de ondersteunende leerkracht óf van andere leerlingen. Uiteraard is er ook in dit laatste geval een rol weggelegd voor de leerkracht om dit coachingsproces te structureren.



Verdieping:

Autonomie op groepsniveau

Het onderzoek van Slavin (1988) heeft aangetoond dat niet alleen persoonlijke autonomie werkt om leerlingen te motiveren. Ook als de leerkracht autonomie biedt aan een groep leerlingen (die haar eigen doelen kan stellen en zelfgestuurd deze doelen kan bereiken), is er een sterkere leerbereidheid aanwezig bij de leerlingen. Een voorwaarde is wel dat elk groepslid een duidelijk omlijnde taak heeft, zodat iedere leerling naast een bijdrage tot de groep ook een individuele verantwoordelijkheid heeft.

a. Autonomieondersteuning bij de keuze van leerdoelen en leerprocessen

Verschillende studies wijzen op de positieve effecten van een zekere vrijheid van leerlingen in het selecteren van leerdoelen. Leerlingen zullen meer autonomie ervaren als ze menen dat het leerproces bijdraagt tot hun eigen persoonlijke doelen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat lagereschoolkinderen sterker intrinsiek gemotiveerd zijn als ze zelf kunnen kiezen tussen verschillende spel-activiteiten (Swann & Pittman, 1977). In een andere studie waarbij kwetsbare jongeren uit minderheidsgroepen inspraak kregen in het curriculum, bleek de leerbereidheid te stijgen (Teel, Debruin-Parecki, & Covington, 1998). Leerlingen voelden deze keuzemogelijkheid aan als een teken van waardering van hun leerkracht waardoor ze bereid waren harder te werken tijdens de lessen.

Leerlingen kunnen uiteraard echter niet altijd keuzevrijheid krijgen. Bij leertaken gericht op doelen die op voorhand zijn bepaald (waar er dus geen keuze mogelijk is) zullen leerlingen de leerkracht als meer autonomieondersteunend ervaren als deze duidelijk maakt hoe deze leerdoelen bijdragen tot doelen die voor de leerlingen relevant zijn, en tegelijk begrip toont voor de (negatieve) gevoelens en ideeën van de leerlingen ten opzichte van de leertaken (Assor et al., 2002; Jang, 2008; Reeve, 2009; Reeve & Jang, 2006).



Bewijskracht:

Relevantie van leertaken verduidelijken

Vansteenkiste et al. (2005) vonden dat leerlingen uit het hoger secundair onderwijs meer motivatie tonen in een cursus taambo-conditietraining wanneer hen duidelijk wordt gemaakt wat hiervan voor hen het nut is.

Daarnaast stelden ze vast dat als leerkrachten de relevantie van een lesopdracht verklaren met interne toekomstige redenen de motivatie van leerlingen meer gestimuleerd wordt dan bij de leerlingen waar de relevantie wordt aangeduid met externe toekomstige redenen. Zo blijkt het doorzettingsvermogen van leerlingen hoger wanneer hen wordt verteld dat taabo goed is om fit te blijven en er later goed te blijven uitzien, dan wanneer hen werd uitgelegd dat taabo zinvol is om er voor anderen aantrekkelijk te blijven uitzien en op latere leeftijd gewichtstoename te vermijden.

Aansluiting vinden bij de eigen doelen van leerlingen is evenwel niet altijd een eenvoudige taak: onderzoek van Assor et al. (2002) wijst uit dat leerlingen in de lagere school niet gemakkelijk de link leggen tussen schoolse taken en hun persoonlijke doelen. Leerlingen helpen in het maken van de verbinding tussen eigen leerdoelen en schoolse leerdoelen is (net) daarom een cruciale uitdaging voor de autonomieondersteunende leerkracht. Zoals we verder zullen bepleiten draagt het aansluiten bij de bestaande interesse van leerlingen immers bij tot de perceptie van autonomie in het bijzonder en leerbereidheid in het algemeen (Reeve, 2009; Schraw & Lehman, 2001). De bovenstaande evidentie toont verder ook aan dat autonomieondersteunend tewerk gaan eveneens kan betekenen dat oprecht geluisterd wordt naar bedenkingen en weerstanden die bepaalde leerdoelen bij leerlingen teweeg brengen. Gegeven dat leerlingen soms ook leertaken moeten realiseren waar ze zelf niet meteen hun nut van inzien is dit voor leerkrachten beloftevolle onderzoeksevidentie. Zelfs in dat geval kan je als leerkracht autonomieondersteunende acties ondernemen.



Verdieping:

Vinden alle leerlingen keuzevrijheid bij leerdoelen belangrijk?

Ook in Vlaamse scholen komen leerlingen met zeer uiteenlopende culturele achtergronden samen. Dat roept de vraag op of autonomie in verschillende culturen even belangrijk is. Sheldon et al. (2002) bewezen dat ook in niet-Westerse culturen geldt dat als leerlingen 'eigen' doelen nastreven (of doelen die aansluiten bij de eigen doelen), de interesse van leerlingen hoger is. Toch is het niet duidelijk of alles wat hierboven over autonomieondersteuning staat geschreven opgaat voor elke cultuur. Zo toont onderzoek aan dat Anglo-Amerikaanse

leerlingen inderdaad sterker intrinsiek gemotiveerd waren wanneer ze zelf keuzes mochten maken, dan wanneer deze keuzes gemaakt werden door medeleerlingen of door leerkrachten.

Amerikaanse leerlingen van Aziatische afkomst bleken echter sterker intrinsiek gemotiveerd wanneer goed vertrouwde anderen (zowel medeleerlingen als 'autoriteitsfiguren' zoals leerkrachten) keuzes maakten voor hen (Iyengar & Lepper, 1999). De bevindingen van dit onderzoek werden echter niet bevestigd door Kim (2004), die bij Koreaanse leerlingen een gelijkaardig effect vond als wat algemeen aangenomen wordt: het zelfstandig sturen van het leerproces leidde tot de sterkste autonomie-ervaring en motivatie.

Leerlingen die zelf kunnen bepalen welke taken ze wanneer uitvoeren, ervaren een grotere autonomie en een sterkere motivatie. De leerbereidheid van leerlingen is hoger wanneer ze zelf activiteiten kunnen kiezen om een vooropgesteld doel te bereiken of wanneer ze een zekere controle hebben over het verloop van het leerproces (Guthrie et al., 2007; Reeve & Jang, 2006). Het aanbieden van keuzes in het leerproces heeft reeds bij jonge kinderen een effect op hun perceptie van autonomie. Bij kleuters groeit het belang van autonomie doorheen hun beginnende schoolcarrière. Leerlingen van vijf jaar hebben significant meer behoefte dan driejarige leerlingen om eigen keuzes te maken over bijvoorbeeld wie naast hen zit bij groepsgesprekken of welke activiteiten er zijn tijdens spelmomenten (Killen & Smetana, 1999; Nucci, Killen, & Smetana, 1996). Zulke vroege keuzes zijn volgens Nucci et al. (1996) belangrijk om de vaardigheid om keuzes te maken te ontwikkelen en eigen interesses te leren ontdekken. Ook tijdens evaluatieprocessen kan de autonomie van leerlingen bevorderd worden. Teel et al. (1994) wakkerden bij kwetsbare leerlingen (met een hoog risico om de school vroegtijdig te verlaten) de leerbereidheid aan door hen zelf te laten bepalen welke scores ze bij hun evaluatie wilden behalen. Deze scores werden vervolgens toegekend op basis van de geleverde inspanning, los van de eigenlijke prestatie of de prestaties van andere leerlingen.

Het pleidooi voor autonomie tijdens het leerproces mag ons echter niet uit het oog doen verliezen dat de mate van autonomie op maat van de leerlingen dient te zijn. Het is dus geen kwestie van hoe meer hoe beter. Onderzoek wees immers uit dat een te grote verwachting van autonoom leergedrag nadelig kan zijn

voor de leermotivatatie van jonge kinderen (Ames, 1992; Eccles et al., 1991). Katz en Assor (2007) besluiten uit hun review dat de keuzevrijheid best aan drie criteria voldoet om een positief effect te hebben op de leermotivatatie: zo zijn (1) de keuzemogelijkheden best relevant in het licht van de interesses en persoonlijke doelen van de leerlingen, (2) zijn deze keuzemogelijkheden best niet te complex en in aantal beperkt, en (3) zijn ze best in overeenstemming met de waarden van de leerlingen. Wanneer de keuzevrijheid beperkt wordt of simpelweg ontbreekt, is het van belang voor de autonomie-perceptie van leerlingen dat de leerkracht aangeeft waarom deze beperking nodig is (Sierens, Vansteenkiste et al., 2010).

Ook de ruimere leeromgeving waarin het leerproces plaatsvindt is van cruciaal belang. Osborne en Collins (2000) stellen bijvoorbeeld een verhoging vast van de interesse van leerlingen in wetenschappen, door de leerlingen meer praktische taken te geven, door hen de kans te geven zich te verdiepen in delen van de leerinhoud en door hen meer kansen te geven om de leerinhoud te bediscussiëren. Deze ingrepen maken volgens deze onderzoekers tevens dat leerlingen een sterkere autonomie ervaren. Wanneer zulke autonomie-stimulerende activiteiten niet plaatsvinden in een ruimere autonomieondersteunende leeromgeving missen ze vaak een effect op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Het creëren van een autonomieondersteunende omgeving kan in de eerste plaats door het vermijden van controlerende leerkrachtgedragingen. Wanneer de aangeboden autonomie beknot wordt door bijvoorbeeld strikte deadlines of door externe beloningen, of wanneer leerlingen het gevoel hebben dat hun keuzes gemanipuleerd worden, dan zullen zij geen sterke autonomie ervaren en zal er dus geen positief effect uitgaan op de intrinsieke motivatie van de leerlingen (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 1996). Een gelijkaardige logica geldt met betrekking tot het gebruik van ICT in de leeromgeving. Daarvan wordt ook alleen een impact verwacht in een navenante leeromgeving. De review van Bekele (2010) bevestigt het positieve effect van technologische ondersteuning op de leerbereidheid, maar voegt daaraan toe dat dit positief effect sterk afhankelijk is van de mate waarin ook de leerinhoud, de interactie tussen leerlingen en leerkrachten, de kwaliteit en de flexibiliteit van het lesprogramma en de ondersteuning tijdens het autonome leren eveneens gericht zijn op het stimuleren van leerbereidheid. Het reviewonderzoek van Moos en Azevedo (2009) bevestigt dat technologische ondersteuning behulpzaam kan zijn voor het versterken van de leerbereidheid van leerlingen maar ook dat de 'kwaliteit'

van deze ondersteuning belangrijker is dan de 'kwantiteit' (het aantal uren computerles). Autonomie is dan ook niet alleen het resultaat van keuzevrijheid met betrekking tot leerdoelen en leerprocessen. Ook een passende houding van de leerkracht en – zoals verder zal blijken – een autonomieondersteunend taalgebruik blijken bijvoorbeeld noodzakelijke voorwaarden.

b. Autonomieondersteuning door het hanteren van een informatief taalgebruik

Bij het streven naar een autonomieondersteunende aanpak van leerkrachten mag aandacht voor het taalgebruik van leerkrachten niet ontbreken. Onderzoek toont aan dat de verschillende boodschappen die leerkrachten overbrengen een bepalende rol spelen in hoe hun leerlingen het klasgebeuren ervaren. Het onderscheid tussen informerend en controlerend taalgebruik staat daarbij centraal. Informerend (of ook autonomieondersteunend) taalgebruik kunnen we omschrijven als de spontane manier van spreken van leraren die ervan uitgaan dat leerlingen actief en verantwoordelijk zijn, nieuwsgierig zijn en bereid om bij te leren. Voor controlerend taalgebruik geldt als het ware het omgekeerd. We spitsen ons bij wijze van illustratie toe op taalgebruik bij het geven van feedback en bij het maken van klasafspraken.

► *Taalgebruik bij het verzorgen van feedback*

Informerend taalgebruik – dat zich kenmerkt door een stimulerende aanpak en door de intentie niet veroordelend te zijn – wordt door leerlingen als autonomieondersteunend ervaren; controlerend taalgebruik heeft vaker een autonomie-ondermijnend effect. Bijgevolg heeft informerend taalgebruik – bijvoorbeeld: 'Het kan helpen als je dit in het vervolg in een andere volgorde aanpakt' – een positieve invloed op de autonome motivatie. Controlerende feedback heeft een neutrale of negatieve invloed op de leerbereidheid van leerlingen (Henderlong & Lepper, 2002; Pintrich, 2003; Reeve & Jang, 2006; Zimmerman & Kitsantas, 2005). Controlerend taalgebruik bij feedback – 'Doe in het vervolg eerst de andere stappen' – kan bij leerlingen aanleiding geven tot boosheid, onzekerheid en angst, waardoor de intrinsieke motivatie afneemt (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005). Het gevoel van autonomie wordt ook ondermijnd wanneer de leerkracht geen echte feedback maar enkel de correcte antwoorden geeft (Reeve & Jang, 2006). Er zijn evenwel heel wat mediërende factoren die de impact van controlerend of informerend taalgebruik tijdens feedbackmomenten op de gepercipieerde autonomie

mee bepalen. Voorbeelden daarvan zijn de eerdere ervaringen van leerlingen met feedback en hun eerdere ervaringen met eventuele onvoorziene of onterechte beloningen (Pallak, Costomiris, Sroka, & Pittman, 1982). Het effect is met andere woorden niet bij alle leerlingen hetzelfde. Henderlong en Lepper (2002) wijzen er bijvoorbeeld ook op dat het negatieve effect van een autonomie- ondermijnende feedback op autonome motivatie sterker is bij meisjes dan bij jongens.

► **Taalgebruik tijdens klasmanagement**

Hetzelfde onderscheid tussen 'informerend' en 'controleerend' taalgebruik geldt ook voor het aangeven van klasregels of voor het aanbrengen van structuur in het klasgebeuren. Een informerende manier van communiceren gebruikt termen als 'ik wil jullie vertellen hoe we dit gaan doen', 'ik beseft dat het soms leuk kan zijn om enkel te doen wat je wil, maar...', 'je kan dit doen maar liever niet dat' en 'we vragen je om dat te doen'. Bij een controlerende manier luidt het meer 'hier gelden de volgende regels', 'je moet dat doen', 'dat is verboden' en 'ik wil dat je je gedraagt als een flinke leerling'. Als de klasregels op een informerende manier worden aangebracht, dan bieden ze de nodige houvast en structuur, worden ze door de leerlingen als autonomie-ondersteunend ervaren en wordt er een grotere interesse van de leerlingen in de leertaak vastgesteld. Worden de regels echter op een controlerende manier gecommuniceerd, dan ondermijnen ze het gevoel van autonomie bij de leerlingen (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984). Zelfs zeer subtiele, impliciete en verborgen controlerende boodschappen kunnen een duidelijk negatief effect hebben op de taakbetrokkenheid en prestaties van leerlingen (Vansteenkiste et al., 2005). Het effect van taalgebruik is vastgesteld in zeer verscheiden leercontexten. In onderzoek van Vansteenkiste et al. (2004) werd bijvoorbeeld vastgesteld dat leerlingen (hoger) secundair onderwijs een groter doorzettingsvermogen tonen voor sport wanneer de leerkracht autonomie-ondersteunend taalgebruik hanteert (bv. 'we vragen je om', 'je kan') dan wanneer de leerkracht controlerende taal gebruikt (bv. 'je moet', 'je bent verplicht om'). 'Moet'-zinnen zijn duidelijk controlerend, terwijl zinnen als 'Muren dienen niet om op te schrijven.' dit niet zijn.

c. Autonomieondersteuning door als leerkracht het perspectief van leerlingen ernstig te nemen

Assor et al. (2002) stelden vast dat leerlingen die de kans krijgen kritiek of feedback te geven aan leerkrachten, het lesgedrag van die leerkrachten als meer autonomieondersteunend ervaren. Leerkrachten die daarentegen niet openstaan voor kritiek of afwijkende meningen ondermijnen hierdoor de autonomie-ervaring van de leerlingen. Door open te staan voor initiatieven, ideeën en emoties van leerlingen, verhogen leerkrachten de autonomie-perceptie van de leerlingen (Reeve, 2009). Reeve & Jang (2006) stelden vast dat leerkrachten die leerlingen stimuleren om hun visies en ideeën te delen als meer autonomieondersteunend worden ervaren.



Even stilstaan...:

Zogenaamde argumenten voor een controlerende leerkrachtstijl

Reeve (2009) maakte een overzicht van verschillende studies die redenen aanduiden waarom leerkrachten eerder controlerend dan autonomieondersteunend lesgedrag vertonen. Hij stelt dat het een belangrijke opdracht is voor leerkrachten om zich bewust te zijn van in welke mate elk van de zeven hieronder opgesomde overtuigingen als 'redenen voor controlerend gedrag' op henzelf van toepassing zijn.

- ▶ Leerkrachten hebben een belangrijke sociale rol; in de interactie met leerlingen hebben zij een hiërarchische machtsfunctie die controle legitimeert.
- ▶ Leerkrachten worden verantwoordelijk gehouden voor het gedrag en de leerresultaten van de leerlingen en dat vergt strikte controle.
- ▶ Leerkrachten die blijf geven van orde en tucht worden door collega's hoger aangeschreven.
- ▶ Leerkrachten stellen controlerend gedrag gelijk aan structuur bieden.
- ▶ Leerkrachten moeten noodgedwongen met controlerend gedrag reageren op de passiviteit van leerlingen.
- ▶ Leerkrachten geloven dat ze de lestijd zoveel mogelijk zelf in de hand moeten hebben om leerlingen goed te kunnen motiveren.
- ▶ Leerkrachten hebben een controle-gerichte persoonlijkheid.

Ondanks onze focus op leerkrachteninvloeden willen we eindigen met de aanvulling dat leerlingen ook in staat moeten zijn om de autonomie die ze ontvangen te herkennen, te erkennen en te gebruiken. Leerlingen kunnen daarin getraind worden. Motivationale training kan leerlingen helpen zich minder gecontroleerd en meer autonoom te voelen. Leerlingen kunnen een autonome houding aanleren door zelf verantwoordelijkheden op te nemen in hun leerproces. Voorbeelden hiervan zijn het zelf voorop stellen van realistische doelstellingen, een eigen (project)planning maken, het zelf leren nemen van beslissingen en kritisch leren reflecteren over het eigen leerproces. Het aanleren van strategieën die leerlingen helpen zelfbewust te zijn van hun leren is belangrijk in het autonome leren (Dickinson, 1995; Reeve, 2009; Tomlinson et al., 2003). Zimmerman en Kitsantas (2005) toonden de effectiviteit aan van een training waarbij leerlingen eerst rolmodellen observeerden en zich daarna verder via duidelijk omlijnde tussenstappen bekwamen. De leerlingen gingen meer en meer autonoom leergedrag vertonen.



Verdieping:

Interactie tussen leerlingen en hun leraar

Leerlingen hebben een vaak onbewuste invloed op de mate van autonomie die hen wordt toebedeeld. Jelsma (1982, in Deci & Ryan, 2002) vond dat als leerlingen 'moeilijk gedrag' vertoonden in de klas, de leerkracht een meer controlerende houding aannam dan wanneer de leerlingen goed opletten. Op die manier zullen de leerkrachten bij de leerlingen die reeds sterk autonoom gemotiveerd zijn minder controlerend aan het werk gaan en dus meer autonomie bieden aan deze leerlingen. Bijgevolg zullen de reeds sterk gemotiveerde leerlingen nog sterker worden gemotiveerd. Ook Skinner en Belmont (1993) stelden vast dat leerkrachten minder autonomieondersteunende feedback gaven wanneer leerlingen 'moeilijk' gedrag vertoonden.

Dit leidt tot een zichzelf realiserende veronderstelling, zoals werd aangetoond door Pelletier en Vallerand (1989, in Deci et al., 1991). In hun experiment werd aan sommige leerkrachten verteld dat hun klas sterk intrinsiek gemotiveerde leerlingen bevatte, terwijl aan andere leerkrachten werd verteld dat deze klas moeilijk te motiveren was. In de eerste conditie gaven de leerkrachten veel meer vrijheid aan de leerlingen, wat bijdroeg tot een sterkere leerbereidheid. Het

omgekeerde gebeurde in de tweede conditie: vanuit de overtuiging dat de klas moeilijk in beweging te krijgen was, traden leerkrachten meer controlerend op, wat een negatief effect had op de leerbereidheid van de leerlingen.

2.5 Leerbereidheidsbevorderende structuur in het klas- en leergebeuren

Doorheen het onderzoek naar leerbereidheid komt de wijze waarop de leerkracht het klas- en leergebeuren van leerlingen structureert vaak als een relevante factor naar voren.

2.5.1 Structuur in het klasgebeuren: duidelijke en aanvaardbare grenzen

De vaststelling dat we eerder het belang van een autonomieondersteunende aanpak in de verf gezet hebben, impliceert niet dat leerkrachten geen structurerende hand horen te hebben in het klasgebeuren. Leerkrachten treden best ook duidelijk structurerend op om tot een leerklimaat te komen waarin leerlingen durven exploreren en experimenteren (Rodgers, 1998). In traditionele leeromgevingen had/ heeft de leerkracht autoriteit en moeten kinderen luisteren. Dit interfereert echter met de ontwikkeling van hun (ervaring van) autonomie. In de relatie van de leerkracht met de klas is het volgens Rodgers (1998) daarom aangewezen geen autoritaire leerkrachtstijl te hanteren en de machtsrol van leerkrachten te beperken. Structuur in het klasgebeuren moet ertoe bijdragen dat er de nodige rust en orde is wanneer leerlingen leren en werken. Om dat te realiseren dient de leerkracht voor duidelijke en consistente regels te zorgen die op een consequente manier opgevolgd worden. Leerlingen willen weten waar ze aan toe zijn. Leerkrachten doen er goed aan om duidelijkheid te bieden. Die duidelijkheid richt zich best op wat leerlingen verwacht worden te doen, op waaraan ze zich te houden hebben en op hoe de gezagsverhoudingen liggen (Redant, 2007). Het loont daarbij meer om in samenspraak tot afspraken te komen dan om afspraken af te dwingen (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Het verduidelijken van de functionaliteit en de zin van regels en afspraken staat centraal. Grenzen worden in dit geval beter niet controlerend geformuleerd, met een veelvuldig gebruik van moet-zinnen, maar wel informatief. Taalgebruik is dus een belangrijke factor in de relatie van een leerkracht met de klas (Rodgers, 1998). Hetzelfde geldt

voor lichaamstaal. De goede gang van zaken in de klas wordt ook non-verbaal aangestuurd. Van Tartwijk (1993) toonde aan dat op grond van het observeren van de lichaamstaal van leerkrachten zeer snel goede voorspellingen kunnen gemaakt worden over de mate waarin leerkrachten orde kunnen houden in hun klas.

Een klasmanagement gericht op leerbereidheid houdt in de eerste plaats beheersingsgerichte klasregels, routines en evaluatiemethoden in (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Daarnaast worden organisatorische structuren aangewend die persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid van leerlingen stimuleren. Het inzetten van structuur is in die zin vaak ook gericht op het stimuleren van samenwerking in de klas. Concreet wil dit bijvoorbeeld zeggen dat coöperatieve groepen zowel voor schoolse als voor sociale doelen ingezet worden (Pintrich, 2003). Klasdiscussies en samenwerking in kleine groepen zorgen niet alleen voor een coöperatief klimaat, maar stimuleren ook een autonome manier van denken (Rodgers, 1998). Een andere belangrijke pijler in een beheersingsgericht en coöperatief klasmanagement is differentiatie. Differentiatie heeft, in vergelijking met klassikale instructie, positievere effecten op een beheersingsgericht en coöperatief leerklimaat door de stimulering van sociale interactie en samenwerking (Tomlinson et al., 2003). Daarnaast zorgt een variëteit aan taken en evaluatiemethoden, op voorwaarde dat deze geen sociale vergelijkingen in zich dragen, ervoor dat alle leerlingen succesvol kunnen zijn in de klas, wat een positief effect heeft op hun doelmatigheid (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Het is in dit kader ook aangewezen voldoende kansen te voorzien voor leerlingen om in de klas hun kunde te tonen en deze als leerkracht gepast te waarderen (Stipek, 1996). Om een beheersingsgericht en coöperatief leerklimaat te bekomen is het aangewezen succes te formuleren in termen van progressie en inzet, geen vergelijkende uitspraken over leerlingen te doen die gebaseerd zijn op punten of prestaties (Harlen & Deakin, 2002; Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1996) en daarnaast fouten te benaderen als een noodzakelijk deel van een leerproces (Martin & Dowson, 2009; Stipek, 1996).

2.5.2 Structuur in het leerproces: structuur in de didactische aanpak en leermiddelen

Ook het lesverloop kan zodanig gestructureerd worden dat dit de leerbereidheid van leerlingen ten goede komt. Het aanbrengen van structuur kan in verschillende fasen van het leerproces en op verschillende manieren gebeuren. Leerlingen

tonen bijvoorbeeld meer leerbereidheid wanneer het lesverloop herkenbaar is en dezelfde structuur vaak voorkomt. Onderzoeksevidentie toont aan dat een structuur waarin binnen lesgehelelen telkens dezelfde lesfasen aan bod komen een positief effect kan hebben op de motivatie van leerlingen (Guthrie et al., 2007). Rosenshine en Stevens (in Schunk et al., 2008) geven aan dat door lessen te beginnen met een kort overzicht van de vorige les, de voorkennis van leerlingen wordt geactiveerd. Hierdoor krijgen de leerlingen een 'cognitieve structuur' die hen helpt om nieuwe leerstof te verwerken en om gemotiveerd de les bij te wonen; het activeren van de voorkennis verhoogt ook de doelmatigheidsbeleving van leerlingen. Dezelfde auteurs geven verder aan dat het structureren van de leerstof in kleine deeltjes een positief effect heeft op de leerbereidheid van leerlingen, zowel wanneer er een nieuw kennisdomein wordt aangeboden als in alle andere domeinen, met name bij leerlingen met leerproblemen en bij jonge kinderen. Dit positief effect op de leerbereidheid is het grootst wanneer de leerstof sterk hiërarchisch geordend is (elk deel van de leerstof bouwt logisch voort op één van de vorige delen). Het is daarbij ook met het oog op de doelmatigheidsbeleving van leerlingen van belang dat elke leerling de eerdere stappen voldoende onder de knie heeft (Schunk, 1995). Verder rapporteren Schunk et al. (2008) positieve effecten van een regelmatige herhaling en samenvatting van de leerstof (wekelijks of maandelijks) op de motivatie om verder te leren en op de doelmatigheidsbeleving van leerlingen.

Door het leerproces van leerlingen te structureren kunnen leerlingen zich dus doelmatiger gaan voelen om de opgedragen taken succesvol uit te voeren: het gaat om eenvoudige ingrepen met een grote impact op de doelmatigheidsbeleving van de leerlingen, zoals het opdelen van opdrachten in kleine stappen (mits het uitwerken van een goed stappenplan) en het geven van tips bij leerlingen die vastlopen (Vansteenkiste et al., 2007). Structuur kan verder ook in de leermiddelen als dusdanig geïntegreerd worden. Schraw en Lehman (2001) toonden bijvoorbeeld aan dat de mate waarin teksten gestructureerd en samenhangend geschreven zijn in positieve zin samenhangt met de interesse van leerlingen. Ook een gestructureerd en stelselmatig inbouwen van meer autonomie voor leerlingen in hun leeractiviteiten verhoogt de leerbereidheid (Kennedy, 2010).

Het hogere pleidooi voor autonomie mag dus niet ten koste gaan van het creëren van een gestructureerde leercontext en gestructureerde leermiddelen. De leerkracht staat voor de uitdaging om een goede balans te vinden tussen een klimaat dat voldoende autonomieondersteunend werkt en tevens voldoende houvast biedt aan de leerlingen. Sommige onderzoekers spreken treffend van een autonomieondersteunende structuur (Vansteenkiste, Sierens et al., 2007). We willen daarbij nog meegeven dat het niet noodzakelijk de leerkracht is die zulke structurerende elementen dient aan te brengen. Het loont ook om leerlingen structurerende strategieën aan te leren. Pajares (2003) concludeert dat wanneer leerlingen instructie krijgen omtrent zelfregulerende strategieën dit een positieve impact heeft op zowel de onderzochte leerprestaties als op de doelmatigheidsbeleving van leerlingen. Deze strategieën omvatten onder meer het stellen van (tussen)doelen, het vaststellen van de eigen progressie en het gebruiken van geheugensteuntjes.

2.6 Aanboren en ontwikkelen van de interesses van leerlingen

In een klascontext is het niet vanzelfsprekend om de persoonlijke interesse van alle leerlingen aan te spreken (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Niet alleen is er doorgaans sprake van een verscheidenheid aan persoonlijke interesses, er zijn ook leerlingen die duidelijk geen of geen duidelijke blijk van hun persoonlijke interesses geven (Tomlinson et al., 2003). Persoonlijke interesse kan ook gecreëerd worden door situationele interesse op te roepen en deze vervolgens door te ontwikkelen tot een persoonlijke interesse. Opwekken van situationele interesse is dan een eerste stap. Daarnaast stelt zich de vraag hoe situationele interesse kan aangehouden worden en zich duurzaam kan (door)ontwikkelen. In deze paragraaf brengen we empirische evidentie samen over de invloeden op de situationele en persoonlijke interesse van leerlingen.

In de beschrijving van onderzoek maken we een onderscheid tussen rechtstreekse en onrechtstreekse invloeden. Terwijl rechtstreekse invloeden een directe impact hebben op de interesse gaat het bij onrechtstreekse invloeden eerder om een aantal condities die als het ware een context creëren waarin interesse gefaciliteerd wordt.

2.6.1 Rechtstreekse invloeden op interesse

Onderzoek leert dat de mogelijkheden waarover leerkrachten beschikken om de interesse van leerlingen te beïnvloeden zeer verscheiden zijn (Pintrich, 2003). Deze verscheidenheid illustreren we in de volgende alinea's.

a. Aansluiten bij bestaande interesse en voorkennis

We staan eerst stil bij evidentie voor het intuïtieve aanvoelen dat interesse voor nieuwe leerinhouden ontstaat wanneer deze leerinhouden aansluiten bij de reeds bestaande interesses van leerlingen (Assor et al., 2002). Randler en Bogner (2007) stelden vast dat de interesse in een onderwerp na een lessenreeks nog sterker is bij de leerlingen die reeds voordien een interesse hadden ontwikkeld voor dit thema. Uit onderzoek rond de interesse voor ecologische thema's bleek dat de reeds aanwezige interesse (voor de start van een lessenreeks) mee bepaalt in welke mate de ontluikende situationele interesse omgevormd wordt tot een 'duurzame' situationele interesse (Randler & Bogner, 2007). Interesse genereert dus meer interesse. Inzicht hebben in de verschillende interesses van leerlingen en aansluiten bij deze bestaande interesse loont dus.

Er zijn verschillende studies uitgevoerd die de specifieke interesses van (groepen) leerlingen binnen specifieke vakgebieden in kaart brengen. Dat onderzoek leert dat er gelijkenissen en verschillen zijn in de interesses van leerlingen, bijvoorbeeld wat betreft geslacht. Zo blijken bijvoorbeeld in de lessen aardrijkskunde belangrijke gebeurtenissen uit het verleden (bv. het uitsterven van de dinosaurus) zowel bij jongens als meisjes van 11 en 12 jaar een belangrijke bron van interesse. Er werden in dit vakgebied niet zo'n grote verschillen gevonden tussen interesse in inhoudelijke domeinen van jongens en meisjes, al toonden jongens meer interesse voor 'extreme gebeurtenissen' en meisjes meer voor 'esthetische aspecten' zoals wolken, landschappen en de kleuren van diamantstenen (Trend, 2005). Sommige interesses blijken universeel, terwijl andere uniek zijn voor bepaalde (groepen) van leerlingen. Hoffmann (2002) stelde een positioneel effect vast op de interesse van meisjes voor fysica wanneer de leerkracht voorbeelden gebruikte die aansluiten bij de 'natuurlijke' interesses van meisjes. De interesse van zowel meisjes als jongens tijdens lessen fysica blijkt groter als ze in een klas worden ondergebracht met enkel sekse-genoten, zodanig dat de leerkracht de kans krijgt om aan te sluiten bij de verschillende voorkennis en interesses van jongens en meisjes (Häussler & Hoffmann, 2002).

Gegeven de verschillen in bestaande interesses, hoeft het niet te verbazen dat differentiatie een belangrijk aandachtspunt is in het prikkelen van situationele interesse (Tomlinson et al., 2003). Wetende dat persoonlijk betekenisvolle en interessante inhoud, materialen en activiteiten de interesse van leerlingen stimuleren (Pintrich, 2003), is het in de eerste plaats aangewezen rekening te houden met de voorkennis van de leerling. Onderzoek leert dat de mate en de aard van voorkennis een grote impact heeft op de interesse en het leren van leerlingen (Heidig & Clarebout, 2011; Hoffmann, 1989; Schraw & Lehman, 2001; Tomlinson et al., 2003). Indien bepaalde voorkennis bij een leerling nog niet aanwezig is, kan het ook zinvol zijn de benodigde voorkennis in de taak of activiteit zelf aan te bieden. Op deze manier kan interesse in de taak of activiteit vergroot worden, net als het begrip van de leerstof (Schraw & Lehman, 2001). Differentiatie met het oog op het aanwakken van interesse kan echter ook gebaseerd zijn op de bestaande interesses van leerlingen. Bestaande interesses kunnen immers ook gebruikt worden om nieuwe interesses te ontwikkelen of bestaande interesses verder te ontwikkelen. In een experiment door Thaler en Zorn (2010) werd de situationele interesse van leerlingen voor technologische vorming verhoogd door aan te sluiten bij reeds bestaande interesses. De in het experiment betrokken leerlingen hadden allemaal een muzische achtergrond. De leerinhoud van de technologische vorming werd daarom gekoppeld aan deze interesse door de leerlingen (uit het hoger secundair onderwijs) een project rond muziektechnologie te laten uitwerken. Dit leidde tot een verhoging van de situationele interesse van deze leerlingen voor de betreffende leerinhouden (Thaler & Zorn, 2010).



Illustratie:

Het gefaseerd opbouwen van interesse

Guthrie et al. (2006) verhoogden in een eerste fase de situationele interesse van leerlingen in het lezen van een boek door het boek een aantrekkelijke lay-out aan te meten en door activiteiten aan te bieden die verband hielden met de inhoud van het boek. Daarna slaagden ze erin om ook een duurzame individuele interesse in lezen tot stand te brengen door de leerlingen na het lezen vragen te laten formuleren die ze in nieuwe boeken zouden kunnen vinden. Een boek over uilen kon bijvoorbeeld een leerling leiden tot de vraag 'Waarom jagen uilen 's nachts?'; waardoor ze zichzelf aanzetten om in een nieuw boek de oplossing hiervan te zoeken. Door deze taak met veel autonomie

kwamen de leerlingen steeds meer te weten over een onderwerp, wat een positieve invloed had op hun doelmatigheidsbeleving en een persoonlijk interesse in lezen deed ontstaan.

b. Nieuwe inhoud en boeiend en gevarieerd aanbrenge

(Situationele) interesse kan ook ontstaan uit het prikkelend aanbrenge van nieuwe informatie. In dat geval speelt de wijze waarop dit gebeurt een belangrijke rol. Over het algemeen kan worden gesteld dat onverwachte, verrassende en boeiende taken of activiteiten de interesse van leerlingen prikkelen (Schraw & Lehman, 2001; Hoffmann, 1989), net als een goede structuur en samenhang in deze taken of activiteiten en duidelijke afspraken (Kunter, Baumert, & Köller, 2007; Schraw & Lehman, 2001). Ook het medium dat gehanteerd wordt om nieuwe informatie over te brengen beïnvloedt de interesse van leerlingen. Leerlingen uit het hoger secundair onderwijs geven bijvoorbeeld aan dat ze meer geïnteresseerd zijn in leerinhouden in het vakgebied aardwetenschappen wanneer die worden aangebracht via films of beelden, of wanneer de leerinhouden door praktische activiteiten (excursies of experimenten) worden ondersteund (Hemmer et al., 2007).

Een andere manier om de interesse van een groot aantal leerlingen te prikkelen is een groot scala aan taken, activiteiten, materialen en evaluatiemethoden te voorzien en hierin voldoende afwisseling en variatie te bieden (Cordova & Lepper, 1996; Martin & Dowson, 2009; Pintrich, 2003; Stipek, 1996). In dit opzicht is het belangrijk te blijven zoeken naar taken en activiteiten die leerlingen nieuwsgierig maken en houden (Pintrich, 2003 & Martin & Dowson, 2009). Ook de zoektocht naar interessant leermateriaal blijft waardevol in het aanwakkeren en onderhouden van leerbereidheid bij leerlingen. Onderzoek naar kenmerken van teksten die de interesse van leerlingen stimuleren geeft een aantal aanknopingspunten in deze zoektocht. Voorbeelden van bronnen van interesse in teksten zijn de mate van verbazing die gewekt wordt, de coherentie, de mate waarin de inhoud concreet is, de levendigheid en het gemak waarmee de tekst begrepen kan worden (Sadoski, 2007; Schiefele, 2009; Schraw & Lehman, 2001). Daarnaast worden ook de eenvoud van de gebruikte woordenschat en de mate waarin het behandelde thema uitdagend is, genoemd (Schiefele, 2009). Ook onverwachte informatie, persoonlijke relevantie (de mate waarin de lezer zich met de inhoud van de tekst kan identificeren) en de intensiteit van de tekst spelen een rol in de ontwikkeling van interesse in leermaterialen (Hidi & Baird, 1988; Hidi & Renninger, 2006).

Leerlingen vertonen bijvoorbeeld meer situationele leesinteresse wanneer ze een boek aangeboden krijgen met onder meer een mooie cover en aantrekkelijke illustraties en wanneer er naast het lezen ook andere activiteiten worden aangeboden die een verband hadden met de inhoud van de betreffende boeken (Guthrie et al., 2006). Het belang van het op een boeiende en gevarieerde manier aanbrengen van leerinhouden manifesteert zich dus op verschillende manieren.

c. Levensechtheid en actieve betrokkenheid van leerlingen

Verder worden ook de betekenisvolheid (relevantie voor het alledaagse leven) van de leerinhouden en de actieve betrokkenheid van de leerlingen in de lessen genoemd als belangrijke factoren voor het creëren van een interesse (Mitchell, 1992).

Onderzoek wijst uit dat de interesse van leerlingen groter is wanneer de leerstof wordt gekoppeld aan praktische problemen en aan het alledaagse leven van de leerlingen (Häussler & Hoffmann, 2002). Leerlingen onderbrengen in een levensechte omgeving bevordert in die zin de leerbereidheid van leerlingen. Wanneer leerlingen de praktijkrelevantie inzien van de taken die ze uitvoeren verhoogt hun interesse (Schraw & Lehman, 2001). De interesse van leerlingen voor gebeurtenissen in de toekomst (bv. klimaatverandering) wordt sterker wanneer hen duidelijk wordt gemaakt hoe deze gebeurtenissen het dagelijkse leven van de leerlingen kunnen beïnvloeden, en wanneer er verbanden worden gelegd met gebeurtenissen uit het verleden en met de actualiteit (Trend, 2005). Ander onderzoek toont verder bijvoorbeeld aan dat experimenten die in een levensechte context gebeuren een positiever effect hebben op de interesse van leerlingen dan experimenten die in het labo van de school plaatsvinden (Kern & Carpenter, 1984).



Verdieping:

Variatie in het effect van de beïnvloedende factoren

De bovenstaande elementen om de situationele interesse van leerlingen te beïnvloeden werken niet in elke situatie en bij alle leerlingen op dezelfde manier. Zo stelden Durik en Harackiewicz (2007) vast dat een programma met visuele ondersteuningsmiddelen om situationele interesse op te wekken bij wiskundelessen enkel effectief was bij leerlingen met een bij aanvang lage persoonlijke interesse voor wiskunde. De situationele interesse van leerlingen met een hoge persoonlijke interesse werd door de ondersteuningsmiddelen negatief

beïnvloed. Wanneer de gebruiksrelevantie van dezelfde leerinhoud werd benadrukt, vonden de onderzoekers het omgekeerde effect: de leerlingen met sterke aanvangsinteresse ontwikkelden ook een sterkere situationele interesse, terwijl de leerlingen met lage aanvangsinteresse weinig situationele interesse vertoonden. Het positieve effect van levensechtheid op de interesse blijkt verder ook groter bij leerlingen die zwak presteren én bij leerlingen die verwachten zwak te presteren in de betreffende taak (Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010; Hulleman & Harackiewicz, 2009).

Leerkrachten kunnen de interesse van leerlingen ook prikkelen door leerlingen actief te betrekken in de lessen. Stipek (1993) vond dat leerlingen een hogere praktijkrelevantie toekenden aan wiskunde wanneer ze actief aan de slag konden met de leerinhoud. Onderzoek waarin gewerkt werd aan een sterke betrokkenheid tijdens literatuurlessen wees uit dat er door de werkvorm 'leestheater' ook een duurzame interesse in literatuuronderwijs ontstond (Kabilan & Kamaruddin, 2010). Uit studies over een onderwijsprogramma waarbij leerlingen individueel de basis van de leerinhoud van wiskundelessen verwierven en die inhoud daarna gezamenlijk aan de hand van actieve opdrachten verder verdiepten, blijkt het positief effect van deze laatste activiteiten op de mate waarin leerlingen rapporteerden wiskunde interessant te vinden (Slavin, Leavey, & Madden, 1982). Samenwerking kan overigens gezien worden als een vorm van levensechtheid. Ook samenwerken en actief aan de slag gaan stimuleert dus de interesse van leerlingen. Dat geldt bij uitbreiding ook voor leeractiviteiten – zoals projectwerk of probleemgestuurd leren – die levensechtheid en een actieve rol van leerlingen combineren (Hickey, 1997; Norman & Schmidt, 1992).

d. De leraar als rolmodel

Leerkrachten zijn een rolmodel in die zin dat leerlingen ook een inschatting maken van de interesse en de persoonlijke betrokkenheid van de leraar bij de taakinhoud. Deze perceptie zal een invloed hebben op de persoonlijke houding van leerlingen t.o.v. taakinhouden (Pintrich, 2003). De praktijkrelevantie van de leerinhoud wordt voor de leerlingen duidelijker wanneer de leraar zelf interesse uitdrukt in deze inhoud (Bergin, 1999). Het komt er dus ook op aan als leerkracht zelf enthousiast te zijn over de leerinhouden.

Leerkrachten kunnen als rolmodel nog op verschillende andere manieren een invloed hebben op de leerbereidheid van hun leerlingen. De manier waarop instructie verzorgd wordt geeft – bij wijze van voorbeeld – leerlingen (on)bedoeld een beeld van de mate waarin de vooropgestelde leerdoelen interessant en realiseerbaar zijn. De begeleiding die de leerlingen ervaren tijdens het verwerken van de leerinhouden (o.m. bij huiswerk) draagt eveneens bij tot de interesse van leerlingen in de betreffende leerinhouden (Kunter et al., 2007; Xu, 2008). Of nog: door duidelijk aan te geven dat nieuwe leerstof verder bouwt op wat leerlingen reeds vlot beheersen, of door te benadrukken dat ze eerdere uitdagingen al tot een goed eind gebracht hebben, kunnen leerlingen zich als doelmatiger gaan ervaren (Schunk et al., 2008). Daarbij dient men realistisch tewerk te gaan. Ook wanneer leerlingen angstig tegen leertaken aankijken kan de leerkracht als rolmodel fungeren. Dat kan door deze angst en mogelijke tekortkomingen te identificeren en te benoemen en door in kleine stapjes te werken. Leerkrachten kunnen op die manier illustreren dat obstakels door middel van doorzettingsvermogen en een positieve houding kunnen overwonnen worden (Schunk et al., 2008). Als leerkracht de rol van rolmodel opnemen betekent dus meer dan tonen hoe een leeractiviteit snel en correct tot een goed einde kan gebracht worden. Het betekent ook – en misschien wel voornamelijk – een voorbeeld neerzetten waarin leerlingen zich herkennen. Leerkrachten kunnen bovendien ook een rolmodel zijn voor leerlingen in de wijze waarop ze het belang van leren in de verf zetten. Dat laatste is hier bijzonder relevant omdat er een positief effect uitgaat van het toewerken naar specifieke leerdoelen op de interesse van leerlingen (Schraw & Lehman, 2001). Leerkrachten die beheersingsdoelen vooropstellen blijken bij hun leerlingen een sterkere interesse in de behandelde leerdomeinen in de hand te werken (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliott, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliott, 2000).



Verdieping:

Grenzen aan (of gevolgen van) de invloed van leerkrachten

Naast de leerkrachtkenmerken worden er ook belangrijke persoonskenmerken van leerlingen onderscheiden die een bepalende rol spelen in de mate waarin leerlingen in het algemeen interesse tonen. Vaak wordt de mogelijke invloed van leerkrachten begrensd door dergelijke kenmerken van leerlingen. Het gaat onder meer om de mate waarin leerlingen beschikken over zogenaamd 'coping potentieel', de vaardigheid om met nieuwe en complexe materies om

te gaan. Leerlingen met een groter 'coping potentieel' zijn makkelijker geïnteresseerd in nieuwe onderwerpen (Silvia, 2005). Een ander persoonskenmerk blijkt de mate waarin de leerling open staat voor nieuwe ervaringen (Silvia & Sanders, 2010).

Verskillende onderzoekers hebben daarnaast vastgesteld dat de interesse van leerlingen doorheen hun schoolcarrière gradueel afneemt (Krapp, 2002; Schiefele, 2009). Dat blijkt vooral het geval in wetenschappelijke vakken zoals fysica, chemie en wiskunde. Er is echter een grote variatie aan interesse binnen elk leervak, waardoor zeker niet elk thema binnen deze genoemde vakken een dalende interesse kent (Krapp, 2002). De daling van interesse doorheen de schoolcarrière is volgens het onderzoek van Baumert en Köller (1998) minstens gedeeltelijk het resultaat van een proces dat de leerlingen doormaken. Doorheen hun schoolcarrière leren ze immers beter te onderscheiden wat hun sterktes en zwaktes zijn; in hun sterke vakken blijven ze geïnteresseerd, terwijl de interesse in hun zwakke vakken afneemt.

Daarnaast speelt ook het gebrek aan bruggen naar de leefwereld en ervaringen van de leerlingen, de ontwikkeling van interesse buiten de school en het restrictieve karakter van de leeromgeving een rol in de verminderende interesse (Schiefele, 2009). In heel wat gevallen kunnen de zogenaamde grenzen aan de invloed van leerkrachten dus misschien evenzeer gelezen worden als de gevolgen van de aanpak van (collega-)leerkrachten.

2.6.2 Onrechtstreekse invloeden op interesse

De bovenstaande elementen hebben allemaal een rechtstreekse invloed op de interesse van leerlingen. Daarnaast is er in het interesseonderzoek tevens een aantal onrechtstreekse invloeden te vinden. Deze invloeden leunen zeer sterk aan bij onderzoeksevidentie die elders bij de beïnvloedende factoren van de leermotivatie en doelmatigheidsbeleving van leerlingen gerapporteerd wordt. Omdat deze elementen ook bijdragen tot het creëren van een leercontext waarin interesse kan ontstaan en doorontwikkelen lijsten we deze elementen ook hier even kort op. Het gaat om drie categorieën van onrechtstreeks interesseverhogende ingrepen die leerkrachten kunnen uitvoeren, met name inspelen op de perceptie van de eigen bekwaamheid, inspelen op de sociale verbondenheid in de klas en inspelen op het ervaren van zelfdeterminatie door leerlingen.

Een *sterke doelmatigheidsbeleving* heeft een positieve invloed op de (door) ontwikkeling van interesse bij leerlingen (Bergin, 1999; Kunter et al., 2007; Marsh, Köller, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2005; Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller, & Baumert, 2006). Zo blijkt bijvoorbeeld de mate waarin leerlingen menen hoge punten te zullen behalen een invloed te hebben op de interesse voor het huiswerk bij leerlingen (Xu, 2008). Een sterke doelmatigheidsbeleving kan onder meer bereikt worden door positieve feedback en aanmoediging, door actieve participatie van leerlingen, door goed gestructureerde en concrete presentaties, en door een adequate taakmoeilijkheid (Guthrie et al., 2006; Schiefele, 2009). Krapp (2005a) schuift voor leerkrachten het vooropstellen van realistische doelen en het stimuleren van attributies op inzet als strategieën om de doelmatigheidsbeleving van leerlingen positief te beïnvloeden naar voren. Onrechtstreeks zou dit dan een positief effect hebben op de interesse van leerlingen. Niet alleen de eigen succeservaringen dragen overigens bij tot de interesse, ook wanneer een klasgenoot slaagt in een taak, zullen de andere leerlingen eveneens meer interesse vertonen in deze taak (Trautwein et al., 2006).

Sociale verbondenheid betekent dat leerlingen zich veilig verbonden voelen met andere personen in hun sociale context en dat ze genegenheid en respect ontvangen. Deze verbondenheid heeft een positief effect op de interesse omdat de leerinhouden er meer betekenisvol door worden ervaren. Zo kan interesse opgewekt worden door teamwork met kleine groepen die werken aan een persoonlijk betekenisvol project, waarin veel uitwisseling plaatsvindt en waarin iedereen zich verantwoordelijk voelt voor zijn bijdrage tot het project. De verbondenheid met leerkrachten kan gefaciliteerd worden wanneer leerkrachten duidelijk maken dat ze de leerlingen als persoon aanvaarden, dat ze zich empathisch willen opstellen en dat ze sympathie hebben voor de leerlingen.



Verdieping:

Sociale verbondenheid buiten het klaslokaal

Krapp en Schiefele (1986) onderscheiden twee factoren die voor jonge kinderen (3 tot 7 jaar) belangrijk zijn om een persoonlijke interesse te ontwikkelen. Enerzijds is dat de 'stabiliteit' van opvoedende invloeden, van materialen en van de ecologische en socio-structurele omgeving. De aanwezigheid van dezelfde of gelijkaardige speelobjecten thuis en op school, de aanwezigheid van ouders bij schoolse activiteiten

en de communicatie tussen leerkrachten en ouders waren cruciaal bij het behoud van bestaande persoonlijk interesses en bij de vorming van nieuwe persoonlijke interesses. Daarnaast is ook de kwaliteit van de sociale relaties een bepalende factor, zoals de verbondenheid die leerlingen voelen met hun ouders en de contacten met de leeftijdsgenoten.

Een derde onrechtstreekse invloed van leerkrachten op de interesse van hun leerlingen is *autonomieondersteunend* tewerk gaan. Het is voor de ontwikkeling van interesse onontbeerlijk dat leerlingen keuzes kunnen maken en zichzelf als de oorzaak van hun eigen gedrag percipiëren (Schiefele, 2009). Het is dus belangrijk dat leerlingen ervaren controle te hebben over hun leeractiviteiten om hun interesse te stimuleren (Tsai et al., 2008). Dit kan bijvoorbeeld door het participeren in het bepalen van de leerdoelen en van leerinhouden, door een grotere vrijheid om te bepalen hoe én wanneer ze taken afwerken (bv. projectwerk, coöperatief leren) of door leerlingen technieken aan te leren om hun eigen leervooruitgang bij te houden en te evalueren (Schraw & Lehman, 2001; Tomlinson et al., 2003).



Verdieping:

Geldigheid en contextafhankelijkheid van de onrechtstreekse invloeden op interesse

De aandachtige lezer herkent in deze onrechtstreekse leerkrachtinvloeden op de interesse van leerlingen uiteraard de drie psychologische basisbehoeften, 'autonomie', 'verbondenheid' en 'competentie' die in de zelfdeterminatietheorie onderscheiden worden (Deci & Ryan, 2002). Het pleit voor het belang van deze principes dat ook andere invalshoeken voor het bestuderen van leerbereidheid – met name de onderzoeksstroming die zich op interesse richt – tot gelijkwaardige bevindingen komen. Toch blijft voorzichtigheid over de veralgemeenbaarheid van de bevindingen aan de orde. In het onderzoek van Krapp (2005b) bleek de mate van autonomie een invloed te hebben op de ontwikkeling van interesse, maar deze invloed bleek minder sterk dan de invloed van de perceptie van bekwaamheid en van de sociale verbondenheid. Verder onderzoek naar de precieze impact en de precieze voorwaarden waaronder de positieve invloed van

de basisbehoeften zich manifesteert is dus nodig. Assor et al. (2002) vonden bijvoorbeeld bij leerlingen tussen 8 en 14 jaar geen verband tussen de mate van keuze die leerlingen kregen en de interesse van de leerlingen. Veel leerlingen meenden echter dat de keuzevrijheid die ze kregen niet bijdroeg tot hun autonomie omdat ze geen verband zagen tussen de schoolse opdrachten en hun persoonlijke doelen of interesses.

De vrije keuze leidde daardoor niet naar een grotere interesse. Mogelijk zijn de persoonlijke interesses van de leerlingen op deze jonge leeftijd voor hen zelf nog niet altijd voldoende duidelijk. Een leraar heeft bijgevolg een belangrijke opdracht in enerzijds het uitklaren (en helpen ontwikkelen) van de persoonlijke doelen en interesses van de leerlingen, en anderzijds het leggen van linken tussen deze doelen en interesses en de leerinhouden (Assor et al., 2002).

2.7 Differentiatie en het vooropstellen van uitdagingen op maat

De wijze waarop een leerkracht vormgeeft aan de taken die hij voor leerlingen vooropstelt, heeft een invloed op de leerbereidheid van leerlingen. Taken op het gepaste beheersingsniveau van leerlingen dragen allereerst bij tot een sterkere persoonlijke doelmatigheidsbeleving (Kennedy, 2010; Kyriacou & Goulding, 2006; Pajares, 2003). Dit is het geval wanneer opdrachten leerlingen uitdagen om hun voorkennis aan te spreken, wanneer leerlingen er voldoende vertrouwen in hebben dat ze de taak tot een goed eind kunnen brengen en wanneer leerlingen de taak ook effectief succesvol afsluiten (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Wigfield & Wentzel, 2007). Wanneer een taak te moeilijk lijkt voor leerlingen zullen zij hier echter niet voor gemotiveerd zijn (Shunk, 1991) of zal de doelmatigheidsbeleving voor toekomstige (moeilijkere) taken worden ondermijnd (Moos & Azevedo, 2009). Stipek (1996) stelt dat taken die zowel haalbaar, uitdagend en betekenisvol zijn meer bijdragen tot een sterkere persoonlijke doelmatigheidsbeleving. In de volgende alinea's staan we stil bij een aantal manieren om bij te dragen tot gepaste en haalbare uitdagingen voor leerlingen. In essentie gaat het om manieren om in leeractiviteiten te differentiëren tussen leerlingen. Die differentiatie gebeurt doorgaans op basis van beheersingsniveau, maar ook

criteria met betrekking tot interesse of de kwaliteit van de motivatie kunnen aangegrepen worden als basis voor differentiatie. Het komt er als leerkracht op aan, inspeland op kenmerken van individuele leerlingen, een differentiatievorm te selecteren die de leerbereidheid maximaal bevordert.

2.7.1 Differentiatie naar voorkennis en beheersingsniveau

Een eerste manier om te differentiëren tussen leerlingen heeft betrekking op de wijze waarop de leerlingen tijdens lesactiviteiten gegroepeerd worden naargelang hun beheersingsniveau. De centrale vraag hier is of de leerbereidheid van leerlingen best gestimuleerd kan worden door hen te omringen met een verscheidenheid (heterogeniteit) aan medeleerlingen of door hen te laten terechtkomen in een (klas)groep waarin ze geconfronteerd worden met gelijkaardige leerlingen (homogeniteit). Reviewonderzoek naar de effecten van groeperingsvormen toont aan dat hierbij geen pasklare antwoorden bestaan (Belfi, De Fraine, & Van Damme, 2010). Deze studie concludeert bijvoorbeeld dat homogene groepen sterke leerlingen ten goede kunnen komen terwijl zwakke leerlingen dan weer beter presteren in een heterogene klas. Groepen uitsplitsen naar geslacht zou dan weer enkel meisjes ten goede komen. Ondanks deze moeilijkheid om tot algemeen geldende uitspraken te komen, kunnen echter wel een aantal groepeeringsinitiatieven naar voren worden geschoven die de leerbereidheid van leerlingen kunnen beïnvloeden, precies doordat ze het mogelijk maken gepaste en haalbare uitdagingen te voorzien. Doorgaans heeft de inzet van specifieke groepeeringsvormen als voornaamste doel de instructieactiviteiten te laten aansluiten bij verschillen in beheersingsniveau tussen leerlingen. Leerlingen worden dan gegroepeerd volgens voorkennis of om zo nauw mogelijk aan te sluiten bij de 'zone van naaste ontwikkeling' van elke leerling. Door het lesmateriaal en de instructiemethode hieraan aan te passen zou vervolgens de leerbereidheid van leerlingen kunnen worden gestimuleerd. Tomlinson et al. (2003) concluderen dat differentiatie volgens deze criteria leidt tot betere resultaten dan klassikaal lesgeven wat betreft studiegewoonten, sociale interactie, samenwerking, houding t.o.v. de school en mentale gezondheid. Taken buiten de zone van naaste ontwikkeling zijn minder motiverend. Te gemakkelijke opdrachten worden als saai ervaren en te moeilijke taken als frustrerend. Een extra voordeel van homogene groepering volgens capaciteit is volgens het onderzoek van Schunk (1991) dat het zelfvertrouwen van leerlingen om een taak aan te vatten verhoogt wanneer ze zien dat hun groepsgenoten een soortgelijke taak succesvol

afleggen (Schunk, 1996). Schunk et al. (2008) spreken van een dubbel effect op de motivatie van leerlingen die bij een homogene groepering volgens capaciteit in een groep terecht komen die een hogere capaciteit hebben dan zichzelf. Enerzijds kan dit de doelmatigheidsbeleving negatief beïnvloeden (omdat ze minder goed mee kunnen dan de andere groepsleden), maar anderzijds wordt diezelfde doelmatigheidsbeleving ook positief beïnvloed (omdat ze de boodschap krijgen bij deze sterk presterende leerlingen te horen). Kleine groepen die zijn ingedeeld volgens capaciteit hebben ook het voordeel dat de leraar stukken leerstof een tweede maal kan uitleggen aan een beperkte groep leerlingen. Voor deze leerlingen kan dit nodig zijn om de motivatie op peil te houden, terwijl een tweede maal dezelfde uitleg voor 'snellere' leerlingen nefast kan zijn voor de motivatie. Een andere optie is om deze snellere leerlingen in te schakelen om de leerstof een tweede maal aan te brengen: ook dit zou een positief effect hebben op de motivatie (Schunk et al., 2008).

2.7.2 Differentiatie naar interesse

Een tweede differentiatiemogelijkheid is een differentiatie volgens interesse van leerlingen. Instructie, vragen en taken aangepast aan de interesse van de leerling zullen bij leerlingen sneller leiden tot het gevoel dat inspanningen beloond worden, tot het ervaren van meer autonomie en een hogere graad van intrinsieke motivatie (Tomlinson et al., 2003). Uit de reviewstudie van Tomlinson et al. (2003) blijkt ook dat differentiatie naar interesse meer bijdraagt tot een gevoel van bekwaamheid en tot positieve leergedragingen zoals de bereidheid een uitdaging aan te gaan en die vol te houden. Dus wanneer leerkrachten voor leerlingen passende taken willen voorzien, zijn ze zich best bewust van de verschillen in leermotivatie van leerlingen en de verschillende reactie op specifieke leertaken die dit met zich meebrengt. Daarom is het volgens Tomlinson et al. (2003) waardevol dat leerlingen aangespoord worden hun eigen onderwerpen voor projecten te selecteren en de discussie over hoe leren hen kan bekoren aan te gaan met leerkrachten en ouders. Voor de motivatie en het leerproces is het belangrijk situationele of contextuele interesse op te wekken wanneer leerlingen geen sterke persoonlijke interesses tonen (vb. door keuzevrijheid, links met de voorkennis, bepaalde tekstkenmerken).



Verdieping:

Differentiatie naar leerprofiel

Voor de volledigheid geven we nog mee dat – nauw verbonden met de interesse – ook het leerprofiel van leerlingen een aanknopingspunt voor differentiatie kan zijn. Het leerprofiel verwijst naar de geprefereerde leerwijze van de desbetreffende leerling. Die wordt onder andere bepaald door de leerstijl en denkstijl van leerlingen (analytisch, praktisch of creatief), maar ook door hun geslacht en cultuur (Tomlinson et al., 2003). Zo kunnen homogene groepen bij lessen rond leesvaardigheid oefenteksten kiezen/aangeboden worden die best aansluiten bij hun leerprofiel, wat leidt tot een grotere inzet en leerbereidheid bij de leerlingen (Guthrie et al., 2007; Tomlinson et al., 2003).

2.7.3 Differentiatie naar kwaliteit van de motivatie

Differentiatie kan verder ook vertrekken vanuit gelijkenissen en verschillen in de kwaliteit van de motivatie of de leerdoelen van leerlingen. Ook dit leerlingkenmerk hangt niet noodzakelijk samen met het beheersingsniveau en is in die zin een derde mogelijke grond om tot leerlingsspecifieke taken en uitdagingen te komen.



Verdieping:

Leerlingen al dan niet gezamenlijk leerdoelen laten nastreven

Op basis van het al dan niet gezamenlijk realiseren van leerdoelen kunnen drie types van groeperingsvormen onderscheiden worden (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Bij competitieve groepering betekent het realiseren van de eigen leerdoelen door één leerling meteen dat andere de eigen leerdoelen niet kunnen realiseren. Er is dan sprake van een negatieve samenhang van leerdoelen. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer een groep leerlingen zich als doel vooropstelt als 'eerste' leerling (in tijd of in eindscore) te eindigen. Coöperatieve groeperingsvormen kenmerken zich door het feit dat de realisatie van de eigen doelen bevorderd wordt of enkel mogelijk is wanneer ook anderen dit doel bereiken. Hier is – zoals bijvoorbeeld bij groepswork – sprake van een positieve samenhang van leerdoelen. De derde groeperingsvorm benoemen we als individueel. Hier is geen

sprake van een samenhang van leerdoelen. Of een leerling al dan niet de leerdoelen bereikt heeft, heeft geen effect op het bereiken van de leerdoelen door de andere leerlingen

De mechanismen achter de effecten van verschillende groeperingsvormen op leerbereidheid zijn onder meer terug te brengen tot de vraag of ze sociale vergelijking en samenwerking uitlokken of niet. Groeperingsvormen hebben bijvoorbeeld een effect op leerbereidheid doordat ze leerlingen op een verschillende manier kunnen informeren over de eigen capaciteiten en omdat leerkrachten beter kunnen inspelen op de leerbehoeften van de verschillende leerlingen (Tomlinson et al., 2003). Het effect van de groeperingsvorm is echter ook niet inzake leerbereidheid voor alle leerlingen identiek. De doelmatigheidsbeleving van een sterke leerling kan bijvoorbeeld nog toenemen in een competitieve omgeving, voor een zwakke leerling geldt dat niet. De doelmatigheidsbeleving van een zwakke leerling heeft meer baat bij een groeperingsvorm en uitdagingen waardoor ze zelf vaststellen dat ze beter worden in de voorliggende taak dan voorheen (Schunk et al., 2008). Ook Kyriacou & Goulding (2006) wijzen op een potentieel negatief effect van homogene groepering volgens niveau op leerlingen in de 'zwakke' groepen: de hele klas weet volgens hen dat lid zijn van een lagere niveaugroep minder kansen biedt, wat impact kan hebben op de inzet van leerlingen.



Verdieping:

Kenmerken van succesvolle differentiatie

Onderzoek leert ons reeds heel wat over de kenmerken van succesvolle differentiatie. Tomlinson et al. (2003) stellen dat effectieve differentiatie (naar leerniveau, interesse of kwaliteit van de motivatie) aan volgende criteria voldoet:

- ▶ Ze is pro-actief in plaats van reactief. De leraar plant differentiatie op voorhand en wacht niet op het moment waarop bepaalde leerlingen minder motivatie vertonen of niet meer mee kunnen met het klassikale gebeuren.
- ▶ Ze mikt zo mogelijk op kleine groepen van drie à vier leerlingen (ook onderzoek van Kennedy (2010) wijst bijvoorbeeld op het positieve effect op de leerbereidheid inzake leesvaardigheid van werken met groepjes tussen twee en vier leerlingen).

- ▶ Ze voorziet variatie van materialen die in de klas worden gebruikt: elk leergroepje beschikt over andere leermaterialen die best overeenkomen met de leersituatie van de leerlingen.
- ▶ Ze voorziet een flexibele tijdsinzet over de leergroepjes zodat optimaal wordt ingespeeld op het leertempo van elke leerling. Zo kan frustratie bij zowel de sterkere als de zwakkere leerlingen worden vermeden.
- ▶ Ze is leergericht. De leeractiviteiten zijn erop gericht om de vooropgestelde leerdoelstellingen te bereiken.
- ▶ Ze is leerling-gecentreerd. In de leeractiviteiten staat de leersituatie van de leerlingen centraal en wordt er ingespeeld op hun behoeften. De leerbehoeften van de leerlingen worden voortdurend formatief geëvalueerd.

2.8 Het gebruik van feedback en beloningen

De op één na laatste, doch niet onbelangrijke leerkrachteninvloed die we bespreken heeft betrekking op de wijze waarop leerkrachten gebruik maken van feedback en beloningen. De inzichten hieromtrent zijn de voorbije decennia, mede dankzij het vele onderzoek erover sterk gegroeid (Geyskens, Donche, & Van Petegem, 2010). De traditionele behavioristische visie op leren ging er bijvoorbeeld nog van uit dat positieve feedback (een beloning of een waarderend woordje) zonder meer zou leiden tot meer leerbereidheid. Negatieve feedback zou tot minder leerbereidheid leiden. Zo vonden verschillende onderzoekers dat het krijgen van positieve feedback de doelmatigheidsbeleving van leerlingen vooruit hielp, terwijl leerlingen die vaker geconfronteerd werden met slechte toetsresultaten of negatieve feedback een lagere doelmatigheidsbeleving hadden ontwikkeld (Vansteenkiste, Sierens et al., 2007; Zusho, Pintrich, & Goppola, 2003). Verschillende onderzoekers hebben echter aangetoond dat de effecten van feedback op een complexe(re) manier inspelen op de leerbereidheid van leerlingen. Positieve evaluaties kunnen, afhankelijk van verschillende factoren, een positief, een neutraal of zelfs een negatief effect hebben op de motivatie. Henderlong en Lepper (2002) geven aan dat de effecten van feedback op de intrinsieke motivatie van leerlingen complex en divers zijn. Door een review van eerder onderzoek toonden zij aan dat positieve feedback de intrin-

sieke motivatie kan bewerkstelligen of juist ondermijnen. De vraag is volgens hen bijgevolg niet of positieve feedback de intrinsieke motivatie kan verhogen, maar wel onder welke voorwaarden dit gebeurt. In de volgende beschrijving doen we in sterke mate een beroep op het reviewonderzoek van Henderlong en Lepper (2002). Vijf elementen zijn volgens hun bevindingen cruciaal om de effecten van feedback te begrijpen en te voorspellen: de ervaren oprechtheid, de wijze waarop er geattribueerd wordt, de gepercipieerde autonomie, de boodschap over de eigen doelmatigheid en ten slotte de achterliggende normen en verwachtingen. Elk van deze elementen wordt hieronder toegelicht.



Verdieping:

Verschillende vormen van feedback

Schunk et al. (2008) maken een onderscheid tussen een aantal vormen van feedback. Prestatiefeedback geeft aan hoe goed de leerling een bepaalde prestatie leverde. Dit kan bestaan uit korte informatieve uitspraken ('correct geantwoord') of meer uitgebreid zijn door ook in te gaan op het achterliggende proces dat nodig was om het juiste antwoord te vinden. Motivationale feedback heeft voornamelijk tot doel om de doelmatigheidsbeleving van leerlingen te beïnvloeden. Daarmee samenhangend kan feedback ook attributiegericht zijn. Dergelijke feedback is er op gericht om leerlingen te leren om positieve en negatieve prestaties zodanig aan bepaalde factoren toe te schrijven dat hun leerbereidheid er wel bij vaart of er in ieder geval niet onder lijdt. Strategische feedback ten slotte is feedback waardoor de leerlingen informatie krijgen over leerstrategieën en over de toepasbaarheid ervan bij verschillende taken.

In de volgende alinea's zal blijken dat deze verschillende vormen van feedback elk eigen voor- en nadelen en eigen aandachtspunten hebben. Bovendien zal blijken dat ze niet losstaan van elkaar. Leerkrachten die door het geven van feedback strategische informatie geven waardoor leerlingen menen een waardevolle leerstrategie te volgen, kunnen immers meteen ook de doelmatigheidsbeleving van de leerlingen verhogen alsook hun motivatie om de betreffende leerstrategieën in te zetten.

a. Feedback en de ervaren oprechtheid

Met de *ervaren oprechtheid* doelen Henderlong en Lepper (2002) op de eerlijkheid die leerlingen terugvinden in lof of feedback. Positieve feedback die ervaren wordt als oprecht, zal een positieve invloed hebben op de leerbereidheid van de leerlingen (Schunk et al., 2008; Vansteenkiste et al., 2007). Wanneer feedback als niet oprecht overkomt bij de ontvangende leerling kan deze feedback negatieve consequenties hebben op de motivatie van leerlingen. Henderlong en Lepper (2002) stellen dat leerlingen in dat geval zich immers de vraag kunnen stellen waarom hun leerkracht onjuiste en dus niet oprechte feedback geeft. Zo kan de feedback van een leerkracht dat een leerling zich goed heeft ingezet een negatieve invloed hebben op de motivatie van leerlingen als de leerling van zichzelf weet dat hij zich niet hard heeft ingezet, óf als de leerling meent dat de leerkracht niet kan weten of hij zich al dan niet hard heeft ingezet. De leerlingen kunnen uit de veronderstelling van de leerkracht dat ze zich hard hebben ingezet om een bepaald resultaat te bereiken immers concluderen dat de leerkracht niet erg hoog oploopt met hun competentie (Schunk, 2003). Zeer specifieke feedback zal overigens door leerlingen makkelijker als correct of oprecht worden aanvaard dan meer algemene feedback. Ook overdreven of te frequente lofbetuigingen kunnen een negatief effect hebben op de doelmatigheidsbeleving van leerlingen (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

b. Feedback en attributie: waaraan schrijven leerlingen succes en mislukking toe?

Een tweede pijler die mee bepaalt welke invloed feedback heeft op de motivatie van leerlingen is gekoppeld aan de zogenaamde *attributie* die volgt op de verkregen feedback. Attributie komt kortweg neer op de vraag waaraan leerlingen hun succes of falen toeschrijven (Schunk et al., 2008). Wanneer een leerling negatieve feedback toeschrijft aan stabiele factoren waar de leerling als het ware geen impact op heeft (zoals talent of intelligentie), dan is de kans reëel dat de motivatie van deze leerling negatief beïnvloed zal worden (Linnenbrink & Pintrich, 2002). De reactie kan dan zijn dat het toch niet rendeert om leerinspanningen te leveren omdat de leerling zich te dom vindt. Schrijft diezelfde leerling een slechte prestatie echter toe aan variabele factoren waarop de leerling wel een impact heeft (zoals inzet) dan kan de feedback een leerling net meer motiveren (Wigfield & Wentzel, 2007). Schunk (1991) stelt dat beloningen een positieve invloed op de doelmatigheidsbeleving van leerlingen hebben als ze

in verband worden gebracht met prestaties en benadrukken dat de leerling progressie heeft gemaakt. Progressie verwijst dan naar het feit dat de leerling erkent bekwaamer te zijn geworden en zijn talenten of intelligentie als een variabele factor beschouwt. Beloningen voor het deelnemen aan taken benadrukken niet de progressie en geven leerlingen dus niet dezelfde informatie.

Li en Lee (2004) vonden dat feedback over slechte prestaties van leerlingen een negatief effect heeft op de motivatie wanneer de leerkracht door deze feedback laat uitschijnen dat de achterliggende reden voor de slechte prestatie een stabiel gegeven is (bijvoorbeeld een beperkte intelligentie). Dit negatieve effect op motivatie werd niet gevonden wanneer de feedback inhield dat de achterliggende reden voor de prestatie veranderlijk is (bijvoorbeeld een onderschatting van de tijd die de leerling in de taak had moeten investeren). Het omgekeerde geldt bij positieve feedback: feedback bij een goede prestatie richt zich best op eerder stabiele oorzakelijke factoren (zoals onder meer intelligentie) om de leermotivatie positief te beïnvloeden. Aansluitend daarbij stellen ook Schunk et al. (2008) dat beloningen de doelmatigheidsbeleving van leerlingen sterk kunnen verhogen, maar dat dit niet altijd het geval is. Wanneer leerlingen een beloning krijgen voor hun inzet (zonder te kijken naar het resultaat van de prestatie), kan deze beloning een negatief effect hebben op de motivatie van de leerlingen. Leerlingen kunnen hier immers uit opmaken dat er van hen niet verwacht wordt dat ze een goede prestatie neerzetten wegens een gebrek aan capaciteit, waardoor de doelmatigheidsbeleving neutraal of negatief beïnvloed wordt (Schunk, 1983).

Het bovenstaande heeft uiteraard sterke implicaties voor de aanpak van leerkrachten. De impact van feedback wordt er echter ook gecompliceerder door. Leerkrachten geven soms negatieve feedback, of berispen leerlingen wanneer een te beperkte inzet als verklaring wordt gezien voor een mindere prestatie. Wanneer leerlingen een mindere prestatie neerzetten omwille van een gebrek aan competentie, krijgen leerlingen minder vaak negatieve feedback of berispingen. Hierdoor kunnen leerlingen concluderen dat wanneer ze negatieve feedback krijgen, de leerkracht meent dat een variabele factor (bv. inzet) de oorzaak is van hun slechte prestatie. Deze attributie aan een variabele factor heeft geen negatief effect op hun zelfbeeld (want ze kunnen zich volgende keer meer inzetten, dan zal het wel lukken). Dit maakt dat het geven van negatieve

feedback indirect een positieve invloed kan hebben op de leerbereidheid van de leerlingen (Weiner, 1994). Op diezelfde manier kan het geven van positieve feedback een leerling het gevoel geven dat hij een goede prestatie heeft neergezet omwille van een hoge inzet, maar niet noodzakelijk omdat hij over een sterke intelligentie of competentie beschikt. Bijgevolg blijft de impact op de leerbereidheid beperkt. In het verlengde hiervan wijst onderzoek op de positievere effecten van positieve feedback op de leerbereidheid wanneer expliciet de (stabiele) competentie van leerlingen wordt benadrukt. Op lange termijn kan dit evenwel een negatief effect hebben: leerlingen die voornamelijk feedback kregen over hun inzet zijn beter in staat om nieuwe situaties aan te vatten dan leerlingen die vooral feedback kregen over hun sterke (stabiele) competenties (Henderlong & Lepper, 2002; Meyer, 1992).

Schunk et al. (2008) stellen dat niet alleen de feedback over de inzet van leerlingen op zich belangrijk is voor de attributie van leerlingen maar ook de timing ervan in het leerproces. Uit zijn onderzoek concludeerde Schunk (2003) dat met positieve feedback over inzet spaarzaam moet worden omgegaan. Positieve feedback over de inzet blijkt vooral positief voor de doelmatigheidsbeleving bij het aanvangen van taken in een nieuw domein (waarbij de positieve feedback het leren kan stimuleren) en bij zeer moeilijke taken omdat daarbij inzet het grootste verschil kan maken.



Verdieping:

De intern – extern dimensie binnen de attributietheorie

Naast het onderscheid ‘stabiel – veranderlijk’ is ook het onderscheid ‘extern – intern’ van belang in de attributietheorie (Alderman, 1990; Henderlong & Lepper, 2002). In het voorgaande spraken we bijvoorbeeld enkel over zogenaamde interne factoren zoals inzet, bekwaamheid en intelligentie. Uiteraard kunnen leerlingen ook prestaties toeschrijven aan externe factoren zoals geluk (of pech) of een gemakkelijke (moeilijke) toets. Het effect van deze externe attributies op de leerbereidheid is eerder neutraal. Leerlingen die bijvoorbeeld een goede prestatie toeschrijven aan geluk met de toetsvragen, zullen hierdoor geen hogere doelmatigheidsbeleving opbouwen. Andersom zal er wellicht geen negatief effect zijn op het zelfvertrouwen van leerlingen die een slechte toets maakten als dat

komt door het vele lawaai in het toetslokaal, te grote tijdsdruk of een gebrek aan concentratie omwille van een ruzie thuis.

De attributie van feedback aan interne of externe factoren en aan stabiele of variabele factoren is dus een complex proces. Goed om weten daarbij is bovendien dat de impact van attributie op de motivatie kan verschillen naargelang de leeftijd van de persoon die feedback krijgt (Henderlong en Lepper, 2002). Bij jonge leerlingen zou feedback over de inzet van doorslaggevende aard zijn voor de leerbereidheid, maar bij het opgroeien wordt het belang van de gepercipieerde (stabiele) competentie steeds belangrijker (Schunk, 2003). Deze verschillen in attributie zijn echter niet alleen een kwestie van ouder worden. Dweck (1999) toonde immers aan dat feedback ook de attributiemechanismen van leerlingen als dusdanig kan beïnvloeden. Haar onderzoek toonde aan dat feedback die is gericht op het leerproces (bv. het gebruik van leerstrategieën, de inzet) niet alleen een positief effect heeft op wat er geleerd moet worden, maar ook op de manier waarop de leerlingen hun eigen 'leervermogen' zien. Goed gegeven feedback kan bij leerlingen met andere woorden bijdragen tot een meer veranderlijk beeld van het eigen leervermogen.

c. Feedback en het ervaren van autonomie

De derde pijler van effectieve feedback is de gepercipieerde autonomie van leerlingen in de taak. Hier wordt een onderscheid gemaakt tussen de mate waarin feedback aan leerlingen de boodschap geeft dat ze deze taak hebben afgewerkt omdat ze dat zelf wilden dan wel vanuit een gecontroleerde motivatie omdat dit van hen verwacht werd. Volgens Deci et al. (1991) verhoogt positieve feedback de autonome motivatie alleen in een autonomieondersteunende omgeving. Felicitaties aan leerlingen voor het goed uitvoeren van een zelfgeïnitieerde schoolse taak verhogen het gevoel van competentie en de intrinsieke motivatie, terwijl het feliciteren van leerlingen voor wat ze 'moeten' doen hen een gecontroleerd gevoel geeft waardoor autonome motivatie gereduceerd kan worden en meer gecontroleerde motivatie ontstaat. Wanneer positieve feedback aan leerlingen de gepercipieerde autonomie vermindert, kan deze dus ook de autonome motivatie van leerlingen ondermijnen. Positieve feedback geldt immers als een externe beloning en leerlingen kunnen zich door frequente positieve feedback leren gedragen naar de verwachtingen van de leerkracht (om zo nog meer positieve feedback te verkrijgen). Op die manier echter leren de leer-

lingen eerder om conformistisch te zijn en worden ze niet langer gemotiveerd om nieuwe zaken en werkwijzen te exploreren. Dit effect werd echter vooral vastgesteld bij 'interessante taken', waarvoor de intrinsieke motivatie voor de beloning reeds hoog was (Deci et al., 2001). Bij een materiële beloning (een cadeau of geldprijs) zou dit effect nog meer uitgesproken zijn; verbale positieve feedback gaat immers vaker gepaard met aanvullende statements over de competentie van de leerlingen en is minder voorspelbaar dan materiële beloningen, waardoor deze verbale feedback minder risico inhoudt om de autonome motivatie te verdringen. Toch rapporteren Henderlong en Lepper (2002) ook over studies die hebben aangetoond dat ook verbale positieve feedback een negatief effect kan hebben op de autonome motivatie.



Verdieping:

Het onderscheid tussen controlerende en informerende feedback

In het kader van de perceptie van autonomie bij het ontvangen van feedback is verder ook een ander onderscheid van belang: feedback kan controlerend van aard zijn of informerend van aard. De informerende feedback ('Omdat je a gedaan hebt, krijgt je b als resultaat.') maakt dat leerlingen vaker geneigd zijn om deze feedback als autonomieondersteunend te zien; controlerende feedback ('Dit klopt niet, je moet het zo doen.') werkt vaker autonomie-ondermijnend. Bijgevolg heeft informerende feedback een positieve invloed op de autonome motivatie terwijl controlerende feedback – afhankelijk van de studie en mogelijk de mate waarin het controlerende aspect erg expliciet aanwezig is – een neutrale of negatieve invloed heeft op de autonome motivatie (Pintrich, 2003).

Wanneer leerlingen materiële beloningen krijgen, kunnen ze de interesse en intrinsieke motivatie in het werk verliezen nadat ze de beloning hebben gekregen. Leerlingen die niet beloond worden verliezen deze interesse in het werk niet. Ook controlerende maatregelen zoals het beloven van een beloning of dreigen met een straf kan de intrinsieke motivatie voor interessante taken ondermijnen. Een overdreven nadruk op summatieve evaluatie kan eveneens de intrinsieke motivatie ondermijnen (Deci et al., 1991).

Henderlong en Lepper (2002) vermelden ten slotte een aantal studies die erop wijzen dat het negatieve effect van een autonomie-ondermijnende feedback op autonome motivatie sterker is bij meisjes dan bij jongens. Dit verschil zou worden veroorzaakt doordat meisjes sterker afhankelijk zijn van feedback terwijl jongens vaker interne standaarden ontwikkelen en dus minder afhankelijk zijn van externe feedback.

d. Feedback en de ingebakken boodschap over de doelmatigheid van leerlingen

De vierde invalshoek die we bij het geven van feedback kunnen onderscheiden betreft de informatie over de doelmatigheidsbeleving van leerlingen. Positieve feedback blijkt motiverend te werken wanneer deze ervoor zorgt dat de ontvanger zich competent voelt. Ook het geven van feedback op de mate waarin leerdoelstellingen bereikt zijn of van de voortgang van de leerlingen in het licht van de leerdoelstellingen beïnvloedt de doelmatigheidsbeleving van de leerlingen positief (Schunk, 1991). Deze algemene bevinding gaat echter niet altijd op. Wanneer de positieve feedback over de bekwaamheid van een leerling bestaat uit een sociale vergelijking (vb. 'je kan dit beter dan andere leerlingen'), dan kan dit op langere termijn nadelig uitdraaien voor de autonome motivatie van de leerling. Stipek (1996) geeft aan dat positieve feedback best geformuleerd wordt in termen van meesterschap en persoonlijke vooruitgang, en niet als een prestatie ten opzichte van andere leerlingen als men om de leerbereidheid van leerlingen positief wil beïnvloeden. Bovendien werd aangetoond dat als leerlingen hebben geleerd om het persoonlijke succes vooral afhankelijk te maken van de prestatie van anderen (eerder dan zich op hun eigen kunde en kennis te richten), ze vaak minder gemotiveerd zijn wanneer ze in een latere situatie geconfronteerd worden met leerlingen die beter presteren op hetzelfde domein (Dweck, 1986; Henderlong & Lepper, 2002; Mueller & Dweck, 1998). De studies van Mueller en Dweck (1998) wezen uit dat leerlingen die vaak positieve feedback kregen over hun intelligentie een sterkere prestatiedoeloriëntatie vertoonden, terwijl leerlingen die vooral omwille van hun inzet werden beloond meer leerdoelgeoriënteerd waren. Voor de leerbereidheid van leerlingen die vaak geen goede resultaten halen kan positieve feedback over hun inzet overigens ook eerder negatief uitdraaien: zij kunnen hieruit concluderen dat – hoeveel moeite ze ook zullen doen – ze nooit het gewenste resultaat zullen behalen (Schunk, 2003). Een ander referentiekader dringt zich dan op bij het

uitspreken van beoordelingen en het geven van feedback. Uit onderzoek met zogenaamde 'waarde-toevoegende feedback' (waarbij leerlingen feedback krijgen over hun voortgang ten opzichte van vorige prestaties) blijkt dat leerlingen een grotere leerdoeloriëntatie verkrijgen en daardoor een grotere leerbereidheid kunnen gaan vertonen (Anderman, Anderman, Young, & Gimbert, 2010; Anderman, Patrick, & Ryan, 2004; Schunk, 1996).



Illustratie:

Een informatieve en motiverende basis kiezen om leerlingen te beoordelen

Eén van de fundamentele beslissingen die bij het evalueren van leerlingen moet genomen worden, betreft de basis waarop de leerlingprestaties zullen worden beoordeeld. Dat vereist een passende referentiebasis. Drie verschillende strategieën kunnen daarbij onderscheiden worden (Van Petegem & Vanhoof, 2002): relatieve scoring, criteriumgerichte scoring en leerlinggerichte scoring.

- Bij relatieve scoring worden de prestaties van een individuele leerling vergeleken met de prestaties van anderen. Er wordt als het ware een rangschikking gemaakt van de prestaties van alle leerlingen. Vervolgens wordt aan de leerlingen met de beste prestatie een hoge score toegekend en aan de leerlingen met de minst goede prestatie een lage score. Ook al kan het interessant zijn om te weten hoe leerlingen scoren in verhouding tot hun leeftijds- of klasgenoten, een rangschikking geeft geen informatie over het prestatieniveau dat leerlingen bereiken en over wat ze geleerd hebben. Indien alle leerlingen goed presteerden, zal diegene met de minst goede prestatie toch een lage score krijgen. Deze werkwijze leidt dus steeds tot ontgoocheling en ontmoediging bij een belangrijk deel van de leerlingen. Daarnaast moet worden benadrukt dat normatieve scoring leerlingen als het ware concurrenten maakt van elkaar.
- Bij criteriumgerichte scoring worden de prestaties van leerlingen afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden. Er wordt bij de beoordeling uitgegaan van de vooropgestelde doelstellingen. Hoge scores worden toegekend aan leerlingprestaties die tegemoet komen aan of beter zijn dan de vooropgestelde

standaarden. Lage scores worden toegekend aan prestaties die, afgezet tegen de standaarden, onvoldoende zijn.

- Bij de leerlinggerichte scoringsstrategie worden de prestaties van leerlingen niet vergeleken met een extern referentiepunt, maar met een intern individueel vergelijkingspunt. Dit punt is gebaseerd op persoonlijke sterktes en zwaktes van de leerling. De individuele voorgeschiedenis wordt als het ware de maat voor het beoordelen van de prestaties van leerlingen. Een zelfde prestatieniveau kan dus bij verschillende leerlingen tot een verschillende score leiden. Indien een leerling een kleine vooruitgang maakt van een zeer slechte prestatie naar een slechte prestatie zullen normatieve en criteriumgerichte scoringsstrategieën deze moeilijk aan het licht kunnen brengen. Leerlinggerichte scoring zal bij de betreffende leerling wel een verbetering constateren, met alle belangrijke positieve gevolgen van dien. Deze scoringsstrategie kan dus best aangewend worden indien een verregaande differentiëring en een intensieve begeleiding van leerlingen aangewezen is.

Uiteraard moet de informatie over de bekwaamheid die in de feedback vervat zit ook correct zijn. Verschillende studies wezen uit dat leerlingen die zichzelf als gevolg van ongefundeerde feedback overschatten mogelijk niet gemotiveerd zullen zijn om hun gedrag aan te passen wanneer ze later negatieve feedback krijgen (Schunk et al., 2008; Stipek, 1996). Een leerling die denkt dat hij een goede lezer is (maar die dat eigenlijk niet is) zal bijvoorbeeld moeilijk te motiveren zijn om een bijles te volgen om zo zijn leescapaciteiten te verhogen of om nieuwe leesstrategieën te verkennen. Enkel positieve feedback geven is dus geen goede strategie. Het is belangrijk dat leerlingen leren wat ze kunnen maar ook wat ze niet kunnen. Accurate en realistische feedback helpt om een sterk en realistisch zelfbeeld op te bouwen (Klassen, 2002; Schunk et al., 2008; Stipek, 1996).



Verdieping:

Streven naar verschillende feedbackbronnen tijdens het leren

Taken waarbij er verschillende manieren zijn om feedback te krijgen, blijken bevorderlijk voor de leerbereidheid van de leerlingen. Schunk et al. (2008) noemen als voorbeeld een onderwijssetting in leergroepjes waarbij leerlingen werken aan een taak waarbij ze zelf feedback

kunnen genereren (bv. door middel van een antwoordsleutel of via een computerprogramma). Ondertussen houdt de leerkracht zich ter beschikking voor aanvullende vragen; de leerkracht heeft echter ook een meer actieve rol, door in elk van de leergroepjes langs te gaan en leerlingen aan te sturen door vragen te stellen en feedback te geven op het geleverde werk.

e. Bij de feedback achterliggende standaarden en verwachtingen

Feedback geeft impliciet of expliciet steeds informatie over de prestaties die moeten behaald worden en de verwachtingen die ten aanzien van leerlingen worden gesteld. Als deze verwachtingen realistisch zijn en expliciet worden gecommuniceerd, dan kan dit bijdragen tot de autonome motivatie van leerlingen. Als de verwachting te laag is, kan dit een negatief effect hebben op de autonome motivatie (Henderlong & Lepper, 2002). Onrealistisch hoge verwachtingen kunnen onnodige druk en stress teweegbrengen, waardoor de motivatie eveneens wordt ondermijnd (Kanouse, Gumpert, & Canavan-Gumpert, 1981). Informerende feedback over een redelijke standaard die duidelijk meegeeft waarvoor de leerlingen precies beloond worden en welke domeinen nog verbeterd moeten worden om de standaard te behalen, heeft een positief effect op de motivatie van de leerlingen. Dezelfde onderzoekers geven aan dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen sterker wordt naarmate de standaard meer specifiek wordt gecommuniceerd. Het is aannemelijk dat de gecommuniceerde standaarden ook de motivatie kunnen ondermijnen. Naar aanleiding van een studie in het hoger onderwijs, waarbij studenten mindere prestaties vertoonden nadat ze feedback kregen dat ze de vooropgestelde standaard reeds hadden bereikt, concluderen Baumeister, Hutton & Cairns (1990) dat het communiceren van het reeds behalen van de standaard in dit geval de motivatie mogelijk heeft ondermijnd. Verder onderzoek op dit terrein moet evenwel nog uitwijzen of deze interpretatie klopt (Henderlong & Lepper, 2002).



Illustratie:

Leerbereidheid aanwakkeren door verwachtingsverhelderende feedback

Het werk van Ames en Ames (1990) geeft een mooie illustratie van hoe de wijze waarop leerkrachten vormgeven aan feedback en beoordelingen verwachtingen naar leerlingen kan communiceren. Zij rapporteren

over twee wiskundeleerkrachten in het secundair onderwijs. De ene leerkracht beoordeelt elke huiswerктаak van leerlingen in een puntenoordeel en laat dit huiswerk voor één derde van de eindscore van leerlingen meetellen. De andere leerkracht verwacht van zijn leerlingen dat ze een vaststaand stukje tijd aan hun huiswerk spenderen en dat ze problemen die ze daarbij ervaren in de vorm van vragen meebrengen naar de klas. De beoordeling van het huiswerk beperkt zich tot voldoende of onvoldoende, leerlingen krijgen de kans hun huiswerk te verbeteren en het huiswerk telt slechts voor één tiende mee voor het eindcijfer. Hoewel dit aandeel lager ligt dan bij de andere leerkracht blijken leerlingen meer gemotiveerd om hun huiswerk te maken.

2.9 Opvattingen van de leerkracht over leren, over de eigen leerlingen en over zichzelf

Hoger beschreven we een aantal invloeden die betrekking hebben op de pedagogisch-didactische praktijk van leerkrachten. Daarnaast is er echter ook sprake van 'algemeen leerkrachtgerichte invloeden' die eerder losstaan van het didactisch-pedagogisch handelen van leerkrachten. Het gaat in dat geval in essentie over de invloed van hoe de leraar naar zichzelf, naar leren en onderwijs kijkt en de invloed daarvan op de leerbereidheidsgerichte keuzes die leerkrachten maken. Leerkrachten maken voor en tijdens de les immers voortdurend keuzes waarvan ze verwachten dat deze het lesverloop en de leerbereidheid van leerlingen ten goede komen. Ook hoe leerkrachten naar 'leerbereidheid' kijken is daarbij een belangrijke factor. Een eerste voorwaarde voor het stimuleren van leerbereidheid blijkt dan ook een voortdurende en passende aandacht voor de leerbereidheid van leerlingen (Schunk et al., 2008). We concretiseren de manier waarop leerkrachten naar leerbereidheid kijken hieronder door aandacht te besteden aan de visie van leerkrachten op leren en de verwachtingen die ze hebben ten aanzien van leerlingen. Daarnaast staan we ook stil bij de impact van hoe leraren hun eigen rol als leerkracht invullen en hoe doelmatig ze zichzelf ervaren. Op die manier wordt empirische evidentie gegeven voor het tiende praktijkprincipe (PP10) dat aandacht vraagt voor de behoeftes, de interesses, en de motivatie van de leerkracht om tot leerbereidheid bij leerlingen te komen.

2.9.1 De wijze waarop de leerkracht kijkt naar de invulling van leerdoelen en de ontwikkeling van leerlingen

Eén van de fundamentele elementen die het gedrag van leerkrachten bepalen, is de eigen overtuiging omtrent hoe de leerdoelen van/voor leerlingen er zouden moeten uitzien. Er wordt in dat opzicht ook bij leerkrachten een onderscheid gemaakt tussen beheersingsdoelen en prestatiedoelen. Leerkrachten die beheersingsdoelen centraal stellen zetten leerlingen aan het leren met als doel kennis te vergaren. Zij vinden dat leren gepaard moet gaan met echt begrip van de leerstof en plezierig moet zijn. Bij leerkrachten die prestatiedoelen nastreven staat leren in het teken van presteren met als doel beter te zijn dan anderen of om erkenning te ontvangen voor eigen prestaties. Deze houding van leerkrachten werkt ook door in hun lesactiviteiten (Eccles & Roeser, 2011). Beheersingsdoelgerichte leerkrachten benadrukken bijvoorbeeld het belang van inzicht in de leerstof, het leveren van inspanningen, stapsgewijze ontwikkeling en collaboratief en levensecht leren. Prestatiedoelgerichte leerkrachten hechten meer belang aan het werken met niveaugroepen, beloningen voor de beste leerlingen, publieke evaluatieve uitspraken en competitie.



Verdieping:

Een indicatie van de verwachte leerdoelen volgens leerkrachten

De mate waarin leerkrachten zich in hun klaspraktijk laten kenmerken door beheersingsdoelen dan wel prestatiedoelen, wordt in onderzoek vaak aan de hand van een 5-tal vragen in kaart gebracht (zie bijvoorbeeld Patrick & Ryan, 2009). Deze schaal meet de mate waarin leerlingen hun leerkracht als ondersteunend ervaren en de mate waarin de leerkracht hun groeiende inzichten en persoonlijke ontwikkeling waardeert. Leerlingen scoren daartoe de volgende items op een schaal die loopt van 1 (helemaal niet waar) tot 5 (helemaal waar). Een hoge score wijst op gerichtheid op beheersingsdoelen.

- ▶ Mijn leraar wil dat we inzicht hebben in de leerstof, en deze niet alleen memoriseren.
- ▶ Mijn leraar vindt dat fouten moeten kunnen, zolang we er maar uit leren.
- ▶ Mijn leraar wil dat wij plezier beleven aan het leren van nieuwe dingen.
- ▶ Mijn leraar geeft ons de tijd om nieuwe dingen te ontdekken en om

tot nieuwe inzichten te komen.

- Mijn leraar belooft ons wanneer we hard werken.

Een overzicht van onderzoek naar het effect van de aard van leerdoelen die leerkrachten vooropstellen, leert dat een prestatiedoelgerichte benadering van leerkrachten bij de meeste leerlingen een negatief effect heeft op de leerbereidheid (Meece et al., 2006). Toch blijkt ook dat sommige groepen leerlingen baat kunnen hebben bij een prestatiegerichte aanpak van hun leerkracht. Het komt er dan ook op aan voor de leerlingen aangepaste leerdoelen voorop te stellen. Dat is echter geen vanzelfsprekendheid voor leerkrachten omdat hun verwachtingen omtrent de aard van de leerdoelen die wenselijk zijn doorgaans samenhangen met hun ruimere visie op de ontwikkeling van leerlingen en met hun opvattingen over intelligentie in het algemeen. Leerkrachten die intelligentie eerder als een statisch, dan als vormbaar kenmerk van leerlingen beschouwen blijken immers meer prestatiegericht te werk te gaan (Eccles & Roeser, 2011). Leerkrachten die intelligentie als een vast gegeven beschouwen, zullen prestaties van leerlingen bekijken als een uiting van de hoeveelheid intelligentie die de leerlingen 'bezitten'. Leerkrachten die intelligentie als vormbaar zien, beschouwen leren als een kans om kennis en vaardigheden te ontwikkelen en om de intelligentie van leerlingen te vergroten.



Even stilstaan...:

Opvatting over intelligentie

Hoe denk je zelf over intelligentie? Denk je dat de intelligentie van leerlingen min of meer onveranderbaar is, of denk je dat leerlingen door gerichte inspanningen hun intelligentie kunnen veranderen? Het antwoord op volgende vragen kan je een indicatie geven van de eigen opvatting hieromtrent (gebaseerd op Dweck, Chiu, & Hong, 1995). Hoe meer je het eens bent met de stellingen, hoe meer je intelligentie als iets onveranderbaar beschouwt.

- Slim zijn is een eigenschap waar niet veel aan te veranderen is.
- Sommige kinderen zijn slim en andere niet en daar kan men niet veel aan veranderen.
- We kunnen wel nieuwe dingen leren, maar hoe slim we zijn, kan niet veranderen.

Gegeven de belangrijke impact van de intelligentie-opvattingen van leerlingen op hun leermotivatie, hoeft het niet te verwonderen dat de visie van leerkrachten ook een impact heeft op de leerbereidheid van hun leerlingen. Illustratief in dat opzicht is de onderzoeksbevinding dat het versterken van het beeld bij leerlingen dat intelligentie – zoals een spier – mits oefening kan opgebouwd worden, de leerprestaties van groepen leerlingen ten goede komt (Aronson, Cohen, & McColskey, 2009). De vraag die zich hierbij aandient is of dit naarmate leerlingen ouder worden niet steeds minder gebeurt in het (Vlaamse) onderwijs.

2.9.2 De wijze waarop de leerkracht kijkt naar de leerbereidheid van de eigen leerlingen

Leerkrachten hebben verwachtingen omtrent de leerbereidheid en de leerprestaties van hun leerlingen. Afgaande op verschillende kenmerken van leerlingen worden hieromtrent verwachtingen opgebouwd. Voorbeelden van zulke kenmerken zijn geslacht, etniciteit, sociale klasse, de naam van de leerling, fysieke aantrekkelijkheid, taalgebruik, leeftijd, gezinssituatie en kenmerken van broers of zussen (Rubie-Davies, Hattie, & Hamilton, 2006; Schunk et al., 2008). Deze verwachtingen kunnen op een positieve of negatieve manier de leerprestaties van leerlingen beïnvloeden (Jussim & Harber, 2005). Een leerkracht kan er bijvoorbeeld van uitgaan dat het omwille van de familiale achtergrond van een leerling onmogelijk is dat deze leerling tot goede schoolse prestaties zal komen. Leerlingen waarvan men verwacht dat ze het goed zullen doen, blijken het hierdoor vaak ook effectief goed te doen. Leerlingen waarbij de verwachtingen van leerkrachten lager liggen, doen het minder goed, ongeacht hun misschien beloftevolle mogelijkheden.



Bewijskracht: Het Pygmalion-effect

We verwijzen hier even naar een klassiek geworden studie die ondanks de kritiek die er op kan gegeven worden mooi de essentie illustreert. Rosenthal en Jacobson (1968) gaven lagere schoolkinderen een intelligentietest bij de start van het schooljaar en vertelden de leerkrachten van de geteste leerlingen dat deze test de schoolse prestaties van de leerlingen zou voorspellen. In realiteit identificeerden de onderzoekers echter op basis van toeval 20% van de leerlingen. De namen van deze leerlingen werden aan leerkrachten bezorgd met de boodschap

dat van deze leerlingen de beste prestaties verwacht werden. De leerkrachten wisten niet dat ze hierbij misleid werden. Ondanks het feit dat de leerlingen toevallig geselecteerd werden, deden ze het echter beter op latere tests dan de andere leerlingen. Deze verschillen werden door de auteurs aan de verwachtingen van de leerkrachten toegeschreven. Zij noemden dit het Pygmalion-effect (naar de beeldhouwer uit de Griekse mythologie die naar zijn ideaalbeeld een vrouw beeldhouwde en tot leven wist te wekken). Voor leerkrachten zijn de implicaties van dit Pygmalion-effect groot. Met enig overdrijven zou je immers kunnen stellen dat de schoolse prestaties van leerlingen evenzeer afhankelijk zijn van wat de leerkracht verwacht dan van kenmerken van de leerling.

Het uitspreken van verwachtingen is voor veel leerkrachten een doelbewuste en positieve strategie om leerlingen tot leerbereidheid te stimuleren. Toch kunnen er impliciet en onbedoeld ook uitingen van verwachtingen zijn die de verdere ontwikkeling van leerbereidheid in de weg staan. Om dat te vermijden is inzicht in de mechanismen achter deze verwachtingen belangrijk. De impact van verwachtingen zou deels te verklaren zijn doordat leerkrachten het gedrag van leerlingen dat niet aan het verwachtingspatroon met betrekking tot deze leerling voldoet, naast zich neer leggen (Rubie-Davies et al., 2006). De vaststelling dat een leerling onverwacht interesse toont voor een onderwerp wordt dan bijvoorbeeld als een toevallig en tijdelijk iets beschouwd. De leerling kan dan onbedoeld het gevoel hebben dat geïnteresseerd zijn door de leerkracht niet gewaardeerd wordt. Een ander mechanisme zijn de zogenaamde zelfrealiserende voorspellingen. Precies doordat leerkrachten van een leerling verwachten dat deze het (niet) goed zal doen, zal deze het ook (niet) goed doen. Leerkrachten behandelen leerlingen in deze logica conform de verwachtingen die ze over deze leerlingen hebben. Vervolgens kunnen ook leerlingen zich naar die verwachtingen gaan gedragen en de verwachtingen van leerkrachten vervolgens nog versterken. Een leerkracht die zich bijvoorbeeld warm en authentiek opstelt ten opzichte van een bepaalde leerling, heeft een grotere kans dat ook de leerling zich zo zal opstellen. Een leerling die van de leerkracht de boodschap krijgt dat hij verantwoordelijkheden en keuzes aankan, zal zich naar alle waarschijnlijkheid zodanig gaan gedragen dat die verwachting niet beschadigd wordt.



Verdieping:

Verwachtingen op leerlingen overbrengen

Verschillende leerkrachtenverwachtingen kunnen leiden tot het verschillend benaderen van leerlingen. Dat roept de vraag op hoe leerkrachten precies hun verwachtingen op leerlingen overbrengen. Volgende vier factoren worden hierbij vaak naar voren geschoven (Jussim, Robustelli, & Cain, 2009; Schunk et al., 2008).

- ▶ Verwachtingen worden vaak non-verbaal gecommuniceerd op basis van de sociaal-emotionele stemming van de leerkracht (bv. meer glimlachen, vaker bevestigend knikken, meer oogcontact, dichter bij de leerling aanleunen tijdens conversaties).
- ▶ Daarnaast is er het effect van (verbale) input. Leerkrachten hebben de neiging om aan studenten van wie ze meer verwachten meer te leren. Deze leerlingen krijgen meer oefenkansen en worden geconfronteerd met moeilijker lesmateriaal.
- ▶ Naast (verbale) input is er (verbale) output. Leerkrachten stimuleren de leerlingen van wie ze meer verwachten tot meer responsiviteit. Zij gaan vaker met hen in interactie, geven hen meer antwoordskansen en meer kansen om verheldering te vragen. Wanneer een antwoord in eerste instantie fout is dringen leerkrachten bij deze leerlingen langer aan en geven zij meer antwoordtips.
- ▶ Ten slotte is er feedback. Leerlingen waarvan leerkrachten hoge verwachtingen hebben worden meer gewaardeerd en worden minder bekritiseerd. Er is echter niet alleen een affectief feedbackaspect, deze leerlingen krijgen immers ook meer gedetailleerde en kwaliteitsvollere feedback.

Ongeacht een aantal indicatieve tendensen dient te worden benadrukt dat over de mechanismen achter het effect van leerkrachtenverwachtingen nog heel wat onduidelijkheid bestaat. Het bovenstaande mag dus niet worden gelezen als een culpabilisering van leerkrachten als veroorzakers van onrechtvaardige verschillen in de leerbereidheid van leerlingen. De inschattingen van leerkrachten over bijvoorbeeld de capaciteiten van leerlingen en de inspanningen die ze (willen) leveren om te leren zijn immers doorgaans behoorlijk correct (Smith, Jussim, & Eccles, 1999). Oorzaken en gevolgen mogen dus niet verward worden. Het gedrag van leerkrachten is immers ook gebaseerd op feitelijke verschillen tussen

leerlingen en niet alleen op hun veronderstellingen omtrent deze verschillen. De impact van zelfrealiserende voorspellingen mag dus ook niet overschat worden (Jussim & Harber, 2005). Achter het effect van verwachtingen van leerkrachten kan bovendien een ruimere complexiteit aan andere factoren schuilgaan (bv. familiale invloeden, verschillen in intelligentie). De voornaamste boodschap is echter dat door het blijven koesteren van hoge, prikkelende maar ook realistische verwachtingen bij leerlingen waarbij de leerbereidheid laag of bedreigd is doorgaans meer kan gerealiseerd worden dan door de verwachtingen aan te passen aan de bestaande situatie. Het uitgangspunt is dan in wezen dat alle leerlingen willen en kunnen leren. Het belang van deze conclusie wordt overigens ondersteund door de stelling dat het effect van negatieve verwachtingen groter is dan het effect van positieve verwachtingen (Schunk et al., 2008), hoewel de empirische evidentie hieromtrent niet geheel eenduidig is (Jussim et al., 2009).

2.9.3 De wijze waarop de leerkracht de eigen doelmatigheidsbeleving ervaart

De doelmatigheidsbeleving van leerkrachten hangt samen met de motivatie en de doelmatigheidsbeleving van hun leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Net zoals bij leerlingen heeft de persoonlijke doelmatigheidsbeleving van leerkrachten een invloed op hoe leerkrachten denken en handelen. Net zoals bij leerlingen bepaalt de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten hoe zij zich voelen, hoe ze denken, zich motiveren en zich gedragen (Bandura, 1997). Wanneer leerkrachten zichzelf niet als doelmatig ervaren, kunnen zij voor het leerproces van leerlingen belangrijke taken uit de weg gaan. Voorbeelden daarvan zijn het aanbieden van keuzemogelijkheden, differentiatie, inspelen op specifieke leerdoelen en interesses van leerlingen, en het ontwikkelen van boeiend leermateriaal. Ashton en Webb (1986) (zoals geciteerd in Schunk et al. 2008) vonden dat leerkrachten met een sterke persoonlijke doelmatigheidsbeleving doorgaans een positiever klasklimaat creëren en meer open staan voor de inbreng en behoeftes van leerlingen. Zij reageren tevens minder kritisch wanneer leerlingen fouten maken en verwijzen leerlingen minder snel door naar het buitengewoon onderwijs (Chan, 2008). De doelmatigheidsbeleving van leerkrachten is al herhaaldelijk gelinkt geweest aan positief onderwijsgedrag en de leerresultaten van leerlingen (Simons, 2007). Daarnaast bestaat er ook heel wat onderzoeksevidentie die aantoont dat de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten samenhangt met de motivatie en de doelmatigheidsbeleving van hun leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy,

1998). Interessant om weten is dat bij beginnende leerkrachten het motiveren van leerlingen na tuchthandhaving als het meest problematisch ervaren wordt in termen van de eigen doelmatigheidsbeleving (Veenman in Simons, 2007). Er ligt hier dus een grote uitdaging voor de lerarenopleidingen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Condities creëren waarin de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten versterkt wordt, kan immers indirect ook de leerbereidheid en leerprestaties van leerlingen ten goede komen (Ross & Bruce, 2007).

We geven als aanvulling nog mee dat er naast de doelmatigheidsbeleving van een leerkracht ook zoiets bestaat als collectieve doelmatigheidsbeleving. Hier gaat het dan om de mate waarin percepties op doelmatigheid gedeeld worden door leerkrachten van eenzelfde school of een zelfde vakwerkgroep (Tschanen-Moran et al., 1998). Het bewustzijn van het bestaan van deze vorm van doelmatigheidsbeleving is van belang omdat leerkrachten eerder collectief handelen in een sociaal-interactief systeem dan als geïsoleerde individuen. Het gaat om een relatief nieuw onderzoeksdomein. Bij beide vormen van doelmatigheidsbeleving dient bewaakt te worden dat niet alleen in de gepercipieerde doelmatigheid van leerkrachten geïnvesteerd wordt, maar ook in de feitelijke leerkrachteneffectiviteit. Het praktijkprincipe (PP10), dat stimuleert dat leerkrachten voeling blijven houden met hun eigen behoeftes en motivatie, en stimuleert dat leerkrachten zorg dragen voor de eigen ontwikkeling en inspiratie, wordt dus wel degelijk door onderzoeksevidentie ondersteund.

3. Schoolinvloeden

We staan tenslotte ook stil bij de vraag of en hoe de school als geheel een invloed heeft op de leerbereidheid van leerlingen. Wij verstaan onder 'school' datgene dat klasoverstijgend is en aan de directe invloed van individuele leerkrachten ontsnapt. Het gaat met andere woorden om klasoverstijgende manieren om het leren en het schoolse leven te organiseren. De motivatie van leerlingen kan uiteraard ook beïnvloed worden door wat er zich op de speelplaats, in de refter of tijdens de overgang van de ene les naar de andere afspeelt. Toch zullen deze voorbeelden hier niet centraal staan. We willen immers focussen op de fundamentele kenmerken van scholen die aan de basis liggen van hoe schoolleiders,

leerkrachten en leerlingen leerbereidheid invullen. Om tot een ordening van relevante beïnvloedende factoren te komen maken we een onderscheid tussen schoolcontext en schoolcultuur (Roeser, Urdan, & Stephens, 2009).

3.1 De wijze waarop de schoolcontext leerbereidheid kan beïnvloeden

Beïnvloedende factoren die we bij schoolcontext onderbrengen zijn eerder objectief te beschrijven. Hun betekenis is niet (of minder) getekend door de perceptie zoals dat bij schoolcultuur wel het geval is. Het gaat om tastbare schoolkenmerken. Typische kenmerken van schoolcontext zijn dan schoolgrootte en kenmerken van de schoolgebouwen. Daarnaast besteden we ook aandacht aan de impact van schoollopen in specifieke onderwijsvormen en van zittenblijven op leerbereidheid. Het overzicht zet scholen op weg in reflectie omtrent mogelijke structurele ingrepen die leerbereidheidsbevorderend kunnen werken.

Allereerst zijn er de bevindingen van onderzoek naar schoolgrootte. Studies hebben reeds herhaaldelijk de positieve effecten van kleine scholen aan het licht gebracht (Leithwood & Jantzi, 2009). Het effect van schoolgrootte op leerbereidheid laat zich op verschillende manieren verklaren. Naarmate de schoolgrootte neemt de anonimiteit van leerlingen toe en nemen zowel het gevoel van verantwoordelijkheid van leerkrachten voor leerlingen als de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten af. In (te) grote scholen ervaren leerlingen bovendien minder ondersteuning en zorg door leerkrachten (Slate & Jones, 2005). Daarnaast zou ook door de beschikbaarheid van meer leerlingen voor het opnemen van specifieke rollen (bijvoorbeeld als leerlingvertegenwoordiger) het algemene gevoel van verbondenheid in de school verminderen (Roeser et al., 2009).

Naar de directe invloed van fysieke kenmerken van scholen op de leerbereidheid van leerlingen is vooralsnog weinig onderzoek gedaan (Roeser et al., 2009). Dat bepaalde schoolgebouwen meer bijdragen tot een gevoel van veiligheid en dat leerlingen zich in verzorgde schoolgebouwen meer verbonden voelen met en zich meer fier voelen over de eigen school, is echter wel reeds vastgesteld (Hines, 1996). Er kunnen dus effecten verwacht worden. Doordacht omgaan met de fysieke schoolomgeving en de aangename en veilige sfeer die deze omge-

ving uitstraalt is dus aangewezen. Ook in Vlaanderen grijpen sommige scholen bijvoorbeeld naar systemen voor toegangscontrole. Vele Britse en Amerikaanse scholen zijn bijvoorbeeld uitgerust met metaaldetectoren. Creëren zulke maatregelen een gevoel van veiligheid, of net niet? Of wat te verwachten van het effect van slecht onderhouden schoolgebouwen, met waterschade, glasbreuk en graffiti op muren en deuren. Het effect van zulke fysieke schoolkenmerken op leerprestaties is wel al in zekere mate gedocumenteerd (Fisher, 2001; Lackney, 1994). Om dit leereffect te verklaren is een link met de leerbereidheid van leerlingen veelbelovend.

Onderzoek wijst ook op een tendens die stelt dat het curriculum dat een school aanbiedt kan samenhangen met leerbereidheid van leerlingen. Er bestaan grote verschillen in het aanbod van onderwijsvormen en studierichtingen in verschillende scholen. Dat er prestatieverschillen bestaan tussen leerlingen uit verschillende onderwijsvormen en studierichtingen is ook in Vlaanderen reeds uitvoerig gedocumenteerd. Onderzoek naar de directe link tussen onderwijsvorm en leerbereidheid is echter eerder zeldzaam, ook internationaal. Er is echter wel evidentie die leert dat leerlingen die zogenaamde 'sterke' onderwijsvormen en studierichtingen volgen daar voordeel bij hebben. Roeser et al. (2009) concluderen uit hun literatuuroverzicht dat leerlingen in zogenaamd zwakke onderwijsvormen door hun leerkrachten en peers bijvoorbeeld vaker worden omschreven als 'dom', dat ze zich minder betrokken voelen op de school en dat ze hun academische doelmatigheid lager inschatten. In scholen die verschillende onderwijsvormen combineren, zouden dergelijke verschillen zich meer uitgesproken kunnen manifesteren.



Illustratie:

Hoe leerlingen zelf denken over onderwijsvormen

Studierichtingen worden ook in Vlaanderen in de perceptie van leerkrachten, leerlingen, en ouders gerangschikt van hoog naar laag, en de leerlingen worden naargelang de studierichting gerangschikt van slim naar dom. Niet alleen in het maatschappijbeeld maar ook binnen de huidige groep leerlingen bestaan sterke (voor)oordelen over de verschillende onderwijsvormen. Leerlingen maken bijvoorbeeld een duidelijke rangorde qua moeilijkheidsgraad van de onderwijsvorm: aso staat op de eerste plaats, tso tussenin en bso bengelt onder-

aan (Van Gasse & Van Cauteren, 2011). Leerlingen hebben een uitgesproken beeld over zogenaamd typische kenmerken van leerlingen in verschillende onderwijsvormen. Ze vinden doorgaans als de moeilijkste onderwijsvorm: de theorie is qua inhoud, hoeveelheid, toetsen en taken zwaarder en moeilijker volgens leerlingen. Aso-leerlingen worden omschreven als deftiger, beleefder, braver en meer volwassen. Bso-leerlingen worden door leerlingen als volgt omschreven: ze zijn een beetje tam, weinig bereid tot leren, en agressiever, stoerder en ruiger dan leerlingen uit andere onderwijsvormen. Een groot aantal bso-leerlingen geeft toe beschaamd (geweest) te zijn om als bso-leerling bestempeld te worden. Hoewel dit onderzoek niet de rechtstreeks link legt met leerbereidheid, tonen deze voorbeelden aan dat behoren tot een onderwijsvorm een impact kan hebben op het zelfbeeld van leerlingen.

Vlaamse scholen kenmerken zich globaal gezien verder ook door een hoog aantal zittenblijvers. Een (grote) meerderheid van de Vlaamse leerkrachten en schoolleiders blijkt zittenblijven dan ook als een zinvolle strategie te beschouwen (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). Zittenblijven is echter een controversiële praktijk, met voor- en tegenstanders en voor- en nadelen. Ook over de impact van zittenblijven op de leerbereidheid van leerlingen zijn de meningen verdeeld. Nadelen die gelinkt zijn aan aspecten van leerbereidheid zijn bijvoorbeeld dat de zittenblijver de verbondenheid en integratie in een bestaande klasgroep moet opgeven en dat zittenblijven het zelfbeeld van de leerling kan schaden (Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice, & McDuff, 2001). Zittenblijvers dragen de stempel van 'dommerik' en kampen met schaamtegevoelens. Anderen stellen dat het voor een leerling die tijdens een schooljaar herhaaldelijk moest vaststellen dat de verwachte leerdoelen niet bereikbaar waren een verademing kan zijn om tijdens het bisjaar opnieuw succeservaringen te kunnen opdoen (Shepard & Smith, 1989). Onderzoek naar de effecten van zittenblijven brengt ons echter niet tot duidelijke aanbevelingen. Hoewel er op korte termijn sprake kan zijn van een licht toegenomen motivatie, blijkt het effect op motivatie op langere termijn te verdwijnen (Hong & Yu, 2007). Ook resultaten van onderzoek naar de effecten op het concentratievermogen van leerlingen zijn uiteenlopend (Juchtmans et al., 2011). Juchtmans et al. (2011, p. 69) concluderen uit een literatuuronderzoek dat zittenblijvers zelf het zittenblijven eerder als een straf en

een stigma dan als een positief gebeuren ervaren dat hen helpt beter te leren. Zij stellen ook dat zittenblijven doorgaans geen effectieve methode is om de leerresultaten van zwakke leerlingen op te krikken. Zittenblijven kan voor sommige leerlingen een effectieve maatregel zijn, maar het zou een uitzondering moeten blijven gegeven de negatieve effecten die vastgesteld worden (Hattie, 2009). Scholen die het strikte jaarklassensysteem (voor sommige vakken) weten te doorbreken en op zoek gaan naar meer intensieve 'tussenvormen' van onderwijsondersteuning, kunnen volgens deze onderzoekers globaal genomen meer garanties bieden in het streven naar leerbereidheid.

Ter illustratie geven we nog mee dat verder ook meer onverwachte elementen van de schoolcontext een impact kunnen hebben op de leerbereidheid van leerlingen. Een voorbeeld daarvan is het aanvangsuur van de lessen. Het vroege aanvangsuur zou met name bij tieners niet goed stroken met hun bioritme (Carskadon, 2002). Een bijzonder groot aandeel leerlingen moet bijvoorbeeld hun wekker zetten om tijdig op school te zijn en dit heeft implicatie voor het (leer)gedrag van leerlingen overdag. Roeser et al. (2009) verwijzen bijvoorbeeld naar een studie van Carskadon die leerlingen in een school die later op de dag startte (8h) vergeleek met leerlingen in een school die vroeger startte (7h10). Daaruit leerde men dat de vroege starters meer vermoeidheid en aandachts- en concentratieproblemen rapporteren. Indirect kan dit dan ook wegen op aspecten van leerbereidheid (Roeser et al., 2009).

3.2 De wijze waarop de schoolcultuur leerbereidheid kan beïnvloeden

Aspecten van schoolcultuur hebben betrekking op de eerder subjectief beleefde kenmerken van de school die de leerbereidheid van leerlingen kunnen beïnvloeden. In dat opzicht zijn bevindingen uit het effectieve-scholenonderzoek relevant. Effectieve-scholenonderzoek kunnen we omschrijven als 'een zoektocht naar wat werkt' (Creemers & Kyriakides, 2008). Dat doet men door kenmerken van de school (maar ook van de klas en de leraar) in verband te brengen met de resultaten van leerlingen. De hoeveelheid onderzoek naar effectieve scholen is vrij groot. Gaandeweg werden een aantal indicatoren (ook op schoolniveau) geïdentificeerd die bleken samen te hangen met de effecten van scholen. Men kwam

tot het inzicht dat men niet alleen de leraar als aanknopingspunt voor effectiviteit mocht nemen; ook de school bleek een cruciale factor. Vanuit deze onderzoeks-traditie kunnen bovendien enkele relevante lessen worden getrokken met betrekking tot het stimuleren van de leerbereidheid van leerlingen. Wij focussen ons hier op kenmerken van de schoolcultuur die leerbereidheid kunnen bevorderen.

Aandacht voor de cultuur in de school is belangrijk omdat de cultuur een krachtig, veelal onzichtbaar en vaak ook onbewust (mentaal) kader vormt dat bepalend is voor zowel het individuele als het collectieve gedrag van betrokkenen en voor de wijze waarop deze naar de realiteit kijken. De cultuur maakt aan teamleden duidelijk welk gedrag wenselijk en acceptabel is, wat er van hen verwacht wordt, wat men in de school belangrijk vindt. Nieuwe personeelsleden worden ertoe aangezet zich te schikken naar de bestaande cultuur. Om het gedrag van leerkrachten (en leerlingen) te begrijpen en te veranderen mag men zich dus niet beperken tot de concrete activiteiten die zij ondernemen. Met het oog op het stimuleren van leerbereidheid willen we daarom volgende (gerelateerde) veronderstellingen die schoolculturen, in meer of mindere mate kunnen kenmerken, onder de aandacht brengen (tenzij anders vermeld gebaseerd op Roeser et al., 2009; Schunk et al., 2008).

- De eerste veronderstelling die het gedrag van teamleden beïnvloedt is hun *algemeen beeld over de menselijke aard* in het algemeen en de aard van de eigen leerlingen in het bijzonder. Beschouwt men alle leerlingen als een goed wezen of is het uitgangspunt dat dit niet op gaat voor sommige (groepen van) leerlingen? Krijgen alle leerlingen dezelfde kansen of is er sprake van sluipende discriminatie? Leerlingen die hun schoolcultuur als discriminerend ervaren – leerlingen blijken daar in de adolescentie gevoeliger voor te worden – en het gevoel hebben als minderwaardig te worden beschouwd, blijken in hun leerbereidheid en leerprestaties extra bedreigd. Het sociaal klimaat in de school, de oprechtheid en authenticiteit van relaties tussen leerkrachten en leerlingen, het gevoel van samen een leergemeenschap te vormen, blijken belangrijke elementen in het creëren van leerbereidheid bij leerlingen (en leerkrachten). Het morele klimaat in de school is dus zonder meer van tel. Hoewel de kernactiviteit van een school leren is, is de overtuiging dat elke leerling waardevol is, waardigheid verdient en een gerespecteerd lid van de gemeenschap is, eveneens cruciaal (Hattie, 2009).

- Ook de visie op het leren van leerlingen gaat samen met een aantal cruciale veronderstellingen. Gaat men er in de school van uit dat alle leerlingen in principe gemotiveerd zijn om te leren en intrinsieke motivatie aan de dag kunnen leggen of gaat men ervan uit dat leerlingen alleen leren als dat van hen verwacht wordt en als er vormen van controle of sociale vergelijking aan te pas komen? Het antwoord op deze vragen heeft een impact op de manier waarop leerkrachten leerlingen aan het leren zetten en op de wijze waarop ze hun klasmanagement vormgeven. Ook in schoolculturen kan er een onderscheid gemaakt worden tussen een gerichtheid op beheersingsdoelen en prestatiedoelen (Maehr, 1992). De inschatting van leerlingen omtrent de doelgerichtheid van hun school, blijkt (op langere termijn) met hun leerbereidheid samen te hangen (Roeser et al., 2009). Leerlingen die hun school als prestatiegericht ervaren blijken zichzelf bijvoorbeeld als minder doelmatig te omschrijven, waarden de school minder, misdragen zich vaker en presteren minder goed. Een hiermee samenhangende overtuiging die de schoolcultuur al dan niet kan kenmerken is de veranderbaarheid van het leren en van de capaciteiten van leerlingen. Schoolteams kunnen ervan uitgaan dat leerlingen hun kennis en vaardigheden kunnen uitbreiden of – integendeel – ervan uitgaan dat deze een vastliggend kenmerk zijn dat niet of slechts in beperkte mate veranderd kan worden. Deze veronderstellingen leunen dus zeer sterk aan bij wat we bij de kenmerken van individuele leerkrachten omschreven als de invulling van leerdoelen en visie op de ontwikkeling van leerlingen. Eén van de belangrijkste stellingen van het effectieve-scholen-onderzoek is bijvoorbeeld dat er in effectieve scholen een gedeeld geloof bestaat bij teamleden dat alle leerlingen kunnen leren en dat leerkrachten om die reden hoge verwachtingen moeten koesteren voor alle leerlingen. Zulke verwachtingen zijn verankerd in een dieper liggende schoolcultuur.
- Culturele veronderstellingen hebben ook betrekking op *wat er van onderwijs verwacht kan worden en van hoe onderwijs er dient uit te zien*. De vraag naar wat er kan verwacht worden verwijst naar de doelmatigheidsbeleving en resultaatsverwachting die leerkrachten in de school gemeen hebben. De mate waarin schoolteams ervan overtuigd zijn een impact te kunnen hebben op het leren van hun leerlingen kan immers verschillen. In sommige scholen heeft men het gevoel met ‘de kraan open te dweilen’ en weinig te kunnen toevoegen. Dat blijft uiteraard niet zonder gevolgen voor de initiatieven die

leerkrachten nemen en voor de volharding die ze daarbij aan de dag leggen. In andere scholen is men ervan overtuigd een effect te kunnen hebben op het leerproces en leerresultaat van leerlingen. De vraag naar hoe onderwijs er dient uit te zien gaat eveneens terug op fundamentele veronderstellingen van het schoolteam. Is een stille klas bijvoorbeeld een indicatie van goed onderwijs, of net niet? De verwachtingen van wat op schoolniveau op dat punt wordt verwacht, en door de schoolleider afgedwongen wordt, kunnen lesactiviteiten die aan hedendaagse leren motivatietheorieën voldoen bemoeilijken maar ook faciliteren.



Illustratie:

Autonomie op school-, leraar- en leerlingniveau

Leerkrachten staan niet in een geïsoleerde omgeving les te geven. Zij blijken hun lesgedrag aan de schoolcultuur aan te passen. Onderzoek wees uit dat als een school eerder autoritair en controlerend optreedt ten aanzien van haar leerkrachten, haar leerkrachten dan zelf minder autonomie ervaren en ook minder gemotiveerd zijn voor hun onderwijstaken. Daardoor vertonen zij op hun beurt meer controlerend gedrag in hun omgang met de leerlingen, die op hun beurt ook minder autonomie zullen ervaren, wat een negatief effect heeft op hun leerbereidheid (Pelletier & Sharp, 2009). Deci et al. (1982) vonden een gelijkaardig effect: de leraren die in een experimentele situatie door hun schoolbestuur vaker werden gewezen op hun verantwoordelijkheid voor het realiseren van prestatiestandaarden bij hun leerlingen, waren minder geneigd om autonomie en vrije keuze toe te staan in hun klas. De leerlingen in klassen waarvan de leraar sterk gewezen wordt op zijn verantwoordelijkheid voor de prestatiestandaarden van leerlingen, rapporteren eveneens minder autonomieondersteunend gedrag bij hun leraar (Flink et al., 1990).

- Ten vierde willen we verwijzen naar de nadruk die onderzoek naar effectieve scholen legt op gezamenlijke doelgerichtheid. Doelgerichtheid is een voortdurende kracht die de organisatie in een specifieke richting stuurt. Doelgerichtheid is op zich echter nog niet voldoende. De mate waarin scholen effectief zijn, wordt immers ook bepaald door de mate waarin zij erin slagen om – als schoolteam – te komen tot een gezamenlijke doelgerichtheid.

Deze veronderstelling verwijst naar het in overeenstemming brengen van de verschillende verwachtingen, wensen en ideeën, op grond van het doel dat men gemeen heeft. In scholen met een sterke cultuur is men het onderling eens over de te realiseren doelen en over de aanpak van mogelijke problemen inzake leerbereidheid. Scholen met een sterke gezamenlijke doelgerichtheid houden bij dagdagelijkse activiteiten op school voortdurend de relatie met de gewenste doelen in het achterhoofd. Op basis van (het ontwikkelen van) gezamenlijke aspiraties, ontstaat er een vorm van gedeelde betrokkenheid op toekomstige doelen van de school (Maslowski, 2001; Verbiest & Vandenberghe, 2002). Een coöperatief klimaat zorgt volgens Martin en Dowson (2009) voor een gevoel van gemeenschap en verbondenheid. Doelen die worden ervaren als duidelijk, uitdagend en realiseerbaar, verhogen de motivatie van teamleden om er zich achter te scharen (Geijsel & Slegers, 2001). Duidelijke en specifieke doelen kunnen een sterke impact hebben op de keuze en uitvoering van activiteiten, en daarmee ook op het succes waarmee de vooropgestelde doelen bereikt worden (Vandenberghe, 1995).

Doordat de bovenstaande veronderstellingen – en de gezamenlijke gerichtheid eromtrent – het gedrag van leerkrachten beïnvloeden, hebben zij ook een impact op de leerprestaties en leerbereidheid van leerlingen. Hoewel we in deze publicatie voornamelijk aandacht willen besteden aan de pedagogische en didactische klaspraktijk van leerkrachten, zijn deze veronderstellingen ons inziens toch bijzonder relevant. Wanneer men het gedrag van leerkrachten wil veranderen zijn de bovenstaande veronderstellingen immers de meest fundamentele aanknopingspunten. Ze kunnen verklaren waarom leerkrachten enthousiast in een bepaalde richting meestappen, maar ook waarom veranderingen met weerstand gepaard gaan. Bovendien maken ze ons er ook van bewust dat initiatieven die door leerkrachten op klasniveau worden genomen, kunnen ondermijnd worden door beleidslijnen, procedures en praktijken op schoolniveau.



Verdieping:

Naar een leerbereidheidsbeleid

Bij het uittekenen van een beleid inzake leerbereidheid is het aangegeven om na te gaan in welke mate de beleidskeuzes overeenstemmen met de heersende (onuitgesproken) veronderstellingen, waarden en normen in de school. Zo kan een school bijvoorbeeld bij zichzelf

nagaan of er eventueel opvallende discrepanties bestaan tussen bepaalde waarden en veronderstellingen binnen het eigen schoolteam. Een zwakke cultuur wordt gekarakteriseerd door vaagheid, ambiguïteit en vaak ook door inconsistenties. Een sterke cultuur houdt in dat teamleden achter de culturele aspecten van de organisatie staan, en die ook intensief naleven. Een sterke cultuur geeft de teamleden het gevoel deel uit te maken van de schoolorganisatie en het gevoel zich in te zetten voor doelstellingen die de eigen doelstellingen overtreffen. Bewustwording van en het stroomlijnen van de bouwstenen van cultuur binnen de organisatie is dan ook een belangrijk aandachtspunt voor wie zich met het beleid op school bezighoudt, dat geldt ook in de context van leerbereidheid. Het zijn precies de meer fundamentele, verborgen waarden en veronderstellingen die voor beleidsmakers het aangrijpingspunt voor bevestiging, versterking of verandering zouden moeten zijn.

Met de aandacht voor invloeden van de school op de leerbereidheid van leerlingen willen we in de verf zetten dat het niet louter de taak van een individuele leerkracht is om aan de leerbereidheid van leerlingen bij te dragen. Het gaat om een gezamenlijke opdracht die door het gehele schoolteam gedragen moet zijn.

4. Afrondend

In dit tweede deel hebben we empirische evidentie samengebracht met betrekking tot verschillende factoren die de leerbereidheid van leerlingen kunnen beïnvloeden. Doorheen de beschrijving van socio-culturele invloeden, leerkrachtinvloeden en schoolinvloeden werd onder meer bewijskracht aangeleverd voor de praktijkprincipes die we aan het einde van Deel 1 vooropstelden. Op die manier wilden we garanties inbouwen omtrent de praktijkaanbevelingen die we in Deel 3 naar voren schuiven. We toonden in dit deel aan dat het niet alleen gaat om inspirerende principes. Aan de hand van het samengebrachte onderzoek toonden we aan dat de principes ook wel degelijk motiveren én dus werken.



3

Uitwerking van de praktijk- principes

Dit werk draait om het aanwakkeren van leerbereidheid van leerlingen. De persoon die daar het meest van al invloed op kan uitoefenen, is de leraar. Dit deel is dan ook in het bijzonder gericht op en geschreven voor die leraar. We gaan jou als leraar in dit deel zelfs letterlijk aanspreken. We gaan je vanuit die rol uitnodigen om na te denken over welke motiverende maatregelen je reeds toepast en waar er nog extra kansen liggen om leerbereidheid aan te wakkeren.

We gaan je daarom 10 praktijkprincipes presenteren, die hier verder worden uitgewerkt in concrete tips. Het zijn tips die werken omdat ze geïnspireerd zijn op toonaangevende theorieën over leerbereidheid en motivatie, op resultaten van academisch onderzoek én op de dagelijkse klaspraktijk.

In Deel 1 kon je kennismaken met die toonaangevende theorieën over leerbereidheid en motivatie. De zelfdeterminatietheorie, de prestatiedoelentheorie, de theorievorming over interesse en de doelmatigheidsbeleving werden daar uitgelegd en met elkaar verbonden in de motivatieformule 'motivatie = context x interesse x zelfinschatting'. Als je graag grondig begrijpt waar deze praktijkprincipes vandaan komen, verwijzen we naar dat deel.

In Deel 2 werd een overzicht gepresenteerd van onderzoek dat de verschillen in leerbereidheid en motivatie verklaart. Verschillende factoren werden daarbij belicht. Niet alleen de invloed van de leraar, ook socio-culturele aspecten en de ruimere schoolcontext spelen een belangrijke rol. Dat deel geeft je ook als leraar een schat aan inzichten in het hoe en het waarom van de leerbereidheid en de motivatie van leerlingen.

In dit Deel 3 leggen we de focus volledig bij de invloed die de leraar kan uitoefenen. Dit deel is zo geschreven dat het ook afzonderlijk kan gelezen en geraadpleegd worden. Het is een vertaalslag van theorie en onderzoek naar de praktijk, en tegelijk ook een samenvatting. We hebben er namelijk voor gezorgd dat de 10 praktijkprincipes de vlag vormen die de gehele lading dekt van wat aangetoond is over wat werkt in de klas.

Dit alles betekent niet dat het toepassen van deze principes een koud kunstje is. Het vraagt soms om nieuwe overtuigingen eigen te maken, om gewoontes onder de loop te nemen, om nieuwe strategieën te implementeren in je lesgeven.

Daarnaast vraagt het ook van jou als leraar dat jij wat hier gepresenteerd wordt, weet aan te passen aan jouw specifieke leerlingengroep. Dat vinden we ook een van de sterktes van dit deel, omdat het je in staat stelt om de aangeboden tips in te voegen in jouw authentieke stijl, in jouw specifieke context. We rekenen erop dat we met deze praktijkprincipes voldoende richtlijnen en structuur bieden om je er autonoom mee aan de slag te laten gaan. Daarmee blijven we in de opzet en de stijl van dit werk ook trouw aan de praktijkprincipes die we formuleren.

In dat verband willen we nog even vermelden dat er omwille van de duidelijkheid voor gekozen is om de praktijkprincipes en de andere tips als instructies te formuleren. De 'gebiedende wijs' die daarbij gebruikt wordt, is bedoeld om er concrete actietaal van te maken, niet om 'geboden' op te leggen. We durven echter wel met stelligheid beweren dat het stuk voor stuk praktijkprincipes zijn die werken om de leerbereidheid van je leerlingen aan te wakkeren en we willen jou daarom inspireren en motiveren om deze praktijkprincipes te gaan toepassen.

PRAKTIJKPRINCIPE 1

Blijf werken aan een positieve relatie met je leerlingen

In de beschrijving van de onderzoeksevidentie werd het opnieuw bevestigd: het zijn niet zozeer de methodes, de materialen, de klassamenstelling, de grootte van de groep, ... die de grootste impact hebben op leerresultaten en leerbereidheid. De relatie tussen de leraar en de leerling staat telkens op een prominente plaats. Wanneer die relatie als empathisch én stimulerend wordt ervaren, boeken leerlingen de beste resultaten en zijn ze meest gemotiveerd.

Dit praktijkprincipe staat dus niet toevallig op de eerste plaats: het is samen met praktijkprincipe 2 verantwoordelijk voor het leeuwendeel aan invloed op de factor 'context' in onze formule: $\text{motivatie} = \text{context} \times \text{interesse} \times \text{zelfinschatting}$. Wanneer een zodanige context kan gecreëerd worden waarin leerlingen zich aanvaard weten zoals ze zijn, zowel door hun leraar als door de groep waartoe ze behoren, hoeft er geen energie opgeslorpt te worden door de nood aan zelfbescherming

en behoud van status. Als leerlingen met dat laatste moeten bezig zijn in de klas, is hun leerbereidheid veel moeilijker aan te spreken. Sterker nog, de energie van de leraar kruipt dan ook meer in het omgaan met ongewenst gedrag en in het 'trekken' aan leerlingen om hen te laten participeren. Een positieve relatie en een constructief klasklimaat zijn dus basisvoorwaarden, omdat ze ook bijdragen aan de universele behoeften van leerlingen (en leraren) aan autonomie, verbondenheid en competentie. Alle volgende praktijkprincipes missen een groot deel van hun effect als deze basisvoorwaarden niet voldoende in de praktijk zijn gebracht. Om daarvan een concreet voorbeeld te geven dat ook in Deel 2 belicht werd: positieve feedback (PP9) van de leraar werkt maar motiverend als die feedback als oprecht (authentiek) gezien wordt en wanneer de leerling de leraar ervaart als iemand die respect verdient.

De relatie is dan ook iets om aan te blijven werken. Jammer genoeg is het veel makkelijker om leerlingen te demotiveren, dan om hen te motiveren. Eén uitspraak die door een leerling vernederend wordt aanvoeld, doet vele voorafgaande inspanningen van de leraar teniet.

Blijven werken aan de relatie is dan ook geen trucje of techniek; het is een houding die vertrekt vanuit positieve overtuigingen over leren, leerlingen en leraren, en die zich uit in interesse voor wie leerlingen zijn en waar ze mee bezig zijn. Een leraar die investeert in de relatie met zijn leerlingen, is gebaat bij een juiste grondhouding en een aantal communicatieve vaardigheden. Empathie, aanvaarding en authenticiteit zijn de belangrijkste onderdelen van zo'n grondhouding.

1.1 Meet je een grondhouding van empathie, aanvaarding en authenticiteit aan als basis voor een positieve relatie met je leerlingen

Met empathie wordt bedoeld dat je in staat bent om je in te leven in (het perspectief en de gevoelens van) de ander. Soms helpt het om je voor te stellen hoe je zelf was, of je klasgenoten, toen jij de leeftijd had van je leerlingen. Empathisch zijn wil niet zeggen dat je je steeds moet aanpassen aan de ander. Laten merken dat je de ander wil begrijpen is het belangrijkste.



Illustratie:

Empathisch reageren

Lander reageert heftig als de leraar economie een toets aankondigt voor maandag. 'Maar meneer, het is zondag mijn verjaardag! Kan je die toets niet verzetten?' De leraar economie blijft rustig. 'Je verjaardag? Ah, proficiat alvast, Lander. Ik kan me voorstellen dat je zondag weinig zin hebt om economie te studeren. De toets blijft wel staan op maandag. Als je zondag volop van je verjaardag wil profiteren, kan je misschien eens nagaan hoe je het zo kan plannen dat je zondag niet veel meer hoeft te doen. Wat gaat er juist gebeuren op jouw verjaardag?' Lander vertelt hoe hij uitkijkt naar het uitstapje naar het bowlingcenter, en zeurt niet meer over de toets.

Aanvaarding betekent dat een leerling geaccepteerd wordt zoals hij is, dat hij zich niet afgewezen voelt, dat zijn inspanningen gezien en zijn behoeften erkend worden. Neem leerlingen dus ernstig. De leraar die voor de klas lacherig beweert dat hij badminton 'een sport voor verpleegsters' vindt, doet zowel de badmintonspelers in de klas als de verpleegkundigen oneer aan.

Dat je leerlingen aanvaardt zoals ze zijn kan je op vele manieren tonen: rechtstreeks, door ernstig te nemen wat ze vertellen, maar ook onrechtstreeks door het doorbreken van stereotypes in je lesmateriaal. In de tekst die je aan het lezen bent komt bijvoorbeeld een verliefd koppeltje voor: Fleur en Melissa. Een belangrijk onderscheid bij aanvaarding is de persoon en diens gedrag. Niet elk gedrag is aanvaardbaar, en dergelijk gedrag moet begrensd worden, maar zonder de leerling als persoon af te vallen. In praktijkprincipe 2 krijg je meer achtergrond en tips over gewenst en ongewenst gedrag en het stellen van grenzen.



Illustratie:

De leerling als persoon aanvaarden

Tina zit in het 2de leerjaar. Ze is regelmatig betrokken in ruzies en heeft de neiging om andere kinderen te slaan. Juf Greet spreekt Tina hierover aan en zegt: 'Tina, ik vind jou een leuke meid, en ik ben blij dat je in mijn klas zit. Wat ik niet leuk vind is hoe je je gedraagt op de speelplaats: je mag geen andere kinderen slaan.'

Authenticiteit is de eigenschap van leraren die een leerling vaak nog meest van al waardeert. Door authentiek te zijn, word je betrouwbaar omdat leerlingen een duidelijk beeld van je krijgen. Authenticiteit betekent niet dat je alles over je privéleven moet vertellen, maar het wordt vaak erg gewaardeerd als je als leraar een tipje van de sluier opheft en bijvoorbeeld leerstof doorspekt met eigen ervaringen. Het maakt je in de ogen van de leerlingen ook meer mens in plaats van enkel 'leraar' en het is makkelijker om een positieve relatie aan te gaan met een persoon dan met een rol.



Illustratie:

Authentiek voor de klas

Meneer Maarten Verheyen is leraar Frans. Wanneer hij naar aanleiding van een Franse tekst over heiligenverering vertelt (in het Frans) dat hij tijdens de zomervakantie met zijn moto naar Tours is gereden, en daar het graf van Sint-Maarten heeft bezocht, hangen de leerlingen aan zijn lippen. Enkele foto's die hij laat zien illustreren wat er in de tekst beschreven staat over de verwevenheid van bedevaart en toerisme, religie en handel drijven.

Opmerking: een grondhouding van empathie, aanvaarding en authenticiteit houdt ook in dat je de juiste afstand bewaart. Sta open voor je leerlingen, zodat zij de stap naar jou kunnen zetten als ze ergens mee zitten, en bewaar ook dan de juiste afstand. Dring jezelf niet op. Nodig je leerlingen niet op eigen initiatief uit om 'vriend' te worden op facebook, bijvoorbeeld. Of laat je bezorgdheid zien aan een leerling, maar respecteer het ook als die leerling aangeeft niets te willen vertellen. Werken aan de relatie met je leerlingen is geen pleidooi om vrienden te worden met je leerlingen, wel om op een vriendelijke en authentieke manier je rol en job als leraar uit te oefenen in de wetenschap dat een positieve relatie bijdraagt tot het bereiken van je kernopdracht: de motivatie van leerlingen aanspreken om hen te doen leren.

Een grondhouding van empathie, aanvaarding en authenticiteit kan je versterken door gebruik van communicatieve vaardigheden. De allerbelangrijkste is 'actief luisteren'.

1.2 Gebruik 'actief luisteren' om de relatie met je leerlingen te versterken

Actief luisteren mag niet verward worden met grenzeloos ruimte maken voor de leerlingen en stilzwijgend en passief aanhoren wat ze te vertellen hebben. Het woord 'actief' verwijst net naar het feit dat de luisteraar de regie behoudt van het gesprek, en door zijn vragen beslist of hij inzoomt of verbreedt, uitnodigt of begrenst. Daarnaast verwijst actief ook naar de noodzaak om te laten merken dat er geluisterd wordt. Je kan alles gehoord hebben, maar als de leerling dit niet kan zien of horen, zal hij zich niet gehoord voelen.

Actief luisteren speelt zich af op drie domeinen.

Ten eerste is er het luisteren met je lichaam. Je lichaamstaal verradt meteen of je open staat voor een gesprek of dat er andere dingen nu belangrijker zijn. Een open houding aannemen (of voor gevorderde actieve luisteraars: de houding aannemen van de persoon die vertelt), oogcontact maken, knikken en hummen zijn manieren om non-verbaal duidelijk te maken dat je luistert.

Ten tweede is het ook luisteren met je hoofd. Door vragen bij te stellen om meer te weten te komen, door te checken of je iets goed begrepen hebt en door samen te vatten wat de ander vertelt, laat je merken dat het jou interesseert wat de ander te vertellen heeft. Door gesloten vragen te gebruiken kan je erg to the point luisteren en het gesprek leiden en begrenzen. Door open vragen te gebruiken, nodig je uit om meer te vertellen en het gesprek te verdiepen. Rekening houdend met de beschikbare tijd en de plaats, met wat er nodig en mogelijk is op het moment zelf, kan je door variatie in vraagstelling de leiding blijven houden in een gesprek.

Ten derde is het ook luisteren met je hart. Onder elk verhaal zit een beleving, een gevoel. Wanneer je als leraar dat gevoel ook bestaansrecht geeft door het te benoemen als de leerling er spontaan over spreekt, of door naar dat gevoel te polsen als de leerling er niet meteen over spreekt, laat je niet alleen merken dat het interessant is wat de leerling te vertellen heeft, maar laat je hem ook voelen dat hij aanvaard wordt zoals hij is, met alles wat erbij hoort, ook prettige en onprettige gevoelens.



Illustratie:

Actief luisteren naar gevoelens van leerlingen

Volgende voorbeelden tonen aan dat actief luisteren niet alleen van tel is in grootse en emotionele situaties.

- ▶ 'Ik zie dat je heel kwaad bent.' (enkel als dat ook erg duidelijk zichtbaar is), 'Je lijkt erg bang.', 'Daar ben je precies wel blij mee!' Als je echt wil luisteren en je de leerling toewenst dat hij zich gehoord weet, loont het om oog te hebben voor hoe de leerling zich voelt.
- ▶ 'Dat moet jou wel deugd gedaan hebben, dat je vriend voor je opkwam op de speelplaats, niet?' als reactie op een leerling die komt vertellen dat zijn vriend hem kwam helpen toen oudere leerlingen hun bal wilden afnemen. (Ook hier geef je richting aan het gesprek door waar je aandacht aan schenkt. Een andere leraar had misschien gefocust op het conflict en het 'slechte' gedrag van de oudere leerlingen.)
- ▶ 'Moest ik in jouw schoenen staan, dan zou ik me heel verdrietig voelen. Hoe is het voor jou?' tegen een leerling die terloops vermeldt dat haar grootmoeder gestorven is, maar van wie je weet dat ze een hechte band had met haar.

Soms hoor je als leraar ook wel eens verhalen over thuis. En bij sommige verhalen zou je de wenkbrauwen kunnen fronsen over hoe het er bij de leerling thuis aan toe gaat. Leraren die erg bewust omgaan met de relatie met hun leerlingen weten dat ze de wenkbrauwen best in bedwang houden en de relatie met de ouders nooit kunnen beconcurreren. De basishouding van empathie, aanvaarding en authenticiteit en het streven naar actief luisteren wordt in dat geval best nog aangevuld door inzichten uit het zogenaamde contextuele denken. De contextuele theorie stelt dat er een kwalitatief verschil is in horizontale en verticale relaties (Boszormenyi-Nagy, 2000). Verticale relaties zijn de relaties die te maken hebben met bloedband en generaties. Kinderen ontwikkelen verticale loyaliteit voor hun ouders en ontwikkelen horizontale loyaliteit voor andere belangrijke mensen (zoals vrienden en leraren). Een belangrijk verschil tussen deze soorten loyaliteit wordt duidelijk wanneer mensen zich in een loyaliteitsconflict bevinden. Bij een loyaliteitsconflict tussen verticale en horizontale loyaliteit zal de verticale steeds emotioneel primeren. Zelfs al is de relatie met de ouders niet wat wij als buitenstaander wenselijk of gezond achten, toch is de loyaliteit die een kind voelt

voor de ouders bijna letterlijk onvoorwaardelijk, en in ieder geval emotioneel sterker dan de loyaliteit die gevoeld wordt voor de leraar.



Verdieping:

De impact van contextuele denken op jouw relatie met je leerlingen

Een leraar ziet dat een leerling zijn pet op heeft en wil dit niet dulden in zijn klas. Hij doet volgende uitspraak: 'Wil jij je pet wel eens afzetten of heb je geen manieren geleerd?' Die laatste toevoeging kan erg onhandig zijn. De kans is groot dat deze uitspraak als kritiek wordt geïnterpreteerd over hoe zijn ouders hem grootbrengen. De leerling komt zo (onbedoeld) in een loyaliteitsconflict terecht: aan wie moet ik nu trouw zijn, mijn ouders of de leraar? De reactie die zich wellicht gaat voordoen, is dat de leerling begrijpt dat hij zijn pet moet afzetten en dat ook doet. Een andere reactie echter, op subtieler niveau, is dat er tussen leerling en leraar iets geknakt is, dat de relatie tussen leraar en leerling schade heeft opgelopen, omdat de leerling zich aangevallen voelt in zijn verticale loyaliteit. De leraar heeft dat natuurlijk nooit zo bedoeld en kan het dus ook moeilijk plaatsen als deze leerling zich bij hem weerspanning gaat gedragen. In zijn weerspanningheid, blijft hij immers loyaal aan zijn ouders, maar ook dat zal deze leraar allicht ontgaan, en dan wordt het gedrag van de leerling al snel als 'lastig', 'moeilijk' of 'ongemotiveerd' geëtiketteerd.

Hoe het anders kan? Het meest belangrijke is om te vermijden dat de leerling in dat loyaliteitsconflict terecht komt, doordat je als leraar de vergelijking met thuis niet oproept. Een leerling kan het best aan dat er in de klas andere regels zijn dan thuis. Die wetenschap kan je ook doortrekken als je positieve invloed wil uitoefenen. Sommige leerlingen krijgen thuis weinig steun en bevestiging. Zij zijn dus erg gebaat bij de waardering en bevestiging die je als leraar kan geven. Die waardering en bevestiging doet een leraar in één klap teniet als hij een uitspraak doet in de trant van: 'wel jammer dat je thuis die steun ook niet krijgt', want opnieuw wordt de leerling in een loyaliteitsconflict gebracht, en zal de verticale loyaliteit emotioneel de bovenhand halen (ook al heb je 'gelijk'). Het werkt dus veel efficiënter om concreet

in het hier en nu te blijven: 'in mijn les ervaar ik je zus of zo, ik zie je hier op school als iemand die dit of dat goed kan, ... '

Daarnaast beklemtoont het contextuele denken het belang van meervoudig partijdig zijn. Met het begrip 'meervoudig partijdig' wordt een alternatief geboden voor 'neutraal en objectief' zijn. Dit laatste is immers niet realistisch. Het is maar menselijk dat er sympathieën en antipathieën meespelen. Het is in die zin ook professioneler om je bewust te zijn van deze sympathieën en antipathieën. Door ze te erkennen hebben ze minder invloed dan wanneer je ze ontkent. Meervoudig partijdig zijn betekent dat je in staat bent om je in te leven in elke partij en dat je alle partijen recht doet in je uitspraken, ook al zijn andere partijen niet aanwezig. Een leraar die meervoudig partijdig is, zal dus ouders nooit veroordelen, maar zal gericht zijn op de goede intenties die ouders voor hun kinderen hebben. Hij zal ook zijn collega's niet afvallen bij leerlingen en ouders. Wanneer een leerling komt klagen over een collega, zal hij luisteren naar die leerling, zelfs erkenning geven voor het eventuele onrecht dat de leerling ervaren heeft, én zal hij daarnaast in zijn uitspraken ook loyaal blijven aan zijn collega. "Ook al ben ik ervan overtuigd dat mijn collega een goede reden ziet om je die straf te geven, ik kan vanuit jouw standpunt wel begrijpen dat deze straf voor jou oneerlijk overkomt. Wat zou voor jou een goed moment zijn om daarover in dialoog te gaan met die leraar?"

Het werken aan een positieve relatie is geen doel op zich, maar staat in functie van je kernopdracht als leraar: de leerbereidheid bij je leerlingen aanwakken om hen bij te brengen wat van jou en van hen verwacht wordt. Het voordeel van een houding van actief luisteren is niet alleen dat je werkt aan een positieve relatie. Je doet tussendoor ook heel wat informatie op over waar je leerlingen mee bezig zijn. En daar kan je dan weer op inspelen als je leerstof aanbrengt. In dat verband formuleren we graag nog enkele tips.

- ▶ Maak er een gewoonte van om op regelmatige basis (na elke vakantie, of na elk weekend, misschien zelfs elke dag) je leerlingen individueel te begroeten bij het binnenkomen in de klas.
- ▶ Ga tussen je lessen door korte babbeltjes aan met je leerlingen. Informeer

eens hoe het met hen gaat, hoe hun wedstrijd tijdens het weekend verlopen is, of grootmoeder zich al beter voelt.

- Grijp kansen om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten. Zo leer je je leerlingen ook in andere contexten kennen en ze kunnen daar vaak verrassend anders zijn.
- Ga als theorieleraar af en toe eens kijken als je leerlingen praktijkvakken volgen. Ze vinden het erg leuk als jij interesse toont in hun werkstukken of stageactiviteiten.

Ondertussen ben je ook een rolmodel voor je leerlingen. Ze ervaren hoe jij met hen omgaat en dat is een goede norm voor hoe ze best met elkaar omgaan. Want ook de relaties tussen de leerlingen onderling zijn van kapitaal belang om gemotiveerd in de klas te zitten. Hoe je met de groep en de relaties onderling aan de slag kan, hoort bij Praktijkprincipe 2.

PRAKTIJKPRINCIPE 2

Zorg voor een veilig leerklimaat door het bieden van duidelijke grenzen en het werken aan een hechte klasgroepen

De zelfdeterminatietheorie benadrukt het bieden van structuur om de motivatie van je leerlingen optimaal kansen te geven. Het gaat hier zowel om pedagogische als didactische structuur. In dit praktijkprincipe wordt aandacht geschonken aan de pedagogische structuur. In praktijkprincipe 7 nemen we de didactische aspecten van structuur onder de loep.

Structuur bieden op pedagogisch vlak doe je best op twee manieren. Ten eerste kan je door inzicht in groepsdynamica de gewenste context mee installeren in een klasgroep, als het ware 'van binnenuit'. Het loont erg de moeite om daarin te investeren. Daarnaast bied je ook structuur 'van buitenaf' door de manier waarop je grenzen stelt en een kader creëert waarbinnen geleerd en gewerkt kan worden.

2.1 Werk aan een hechte klasgroep

Je leerlingen zitten niet individueel in de klas. Wat er gebeurt met en tussen hun medeleerlingen beroert hen. Ze kijken naar hoe jij als leraar reageert op hun klasgenoten en trekken daar hun conclusies uit. Hoe zij zich voelen in de groep houdt hen erg bezig, zeker als ze dreigen uit de boot te vallen. Dit zijn allemaal elementen die vorm geven aan de context waarbinnen leerbereidheid al dan niet aangewakkerd wordt. Klasgenoten kunnen bijvoorbeeld letterlijk een negatieve impact hebben op autonoom gemotiveerde leerlingen door hen te bestempelen als 'strevens' of 'nerds'. Dat was ook te lezen in Deel 2 waar beschreven werd wat de invloed van peers kan zijn op de leerbereidheid van leerlingen. Die invloed kan echter ook van positieve aard zijn, vooral wanneer leerlingen in een hechte klasgroep een optimaal leerklimaat ervaren.

Een klasgroep is meer dan de optelsom van alle klasgenoten. Een groep krijgt vanzelf een eigen dynamiek, een eigen evolutie. Die dynamiek volgt wetmatig een aantal fasen, die beschreven zijn in de theorie over de groepsdynamica. Als je als leraar deze fasen kent en met gepaste werkvormen en interventies kan inspelen op deze fasen, is het mogelijk om het groepsproces te ondersteunen en richting te geven, en een motiverende context te creëren. We leggen deze fasen kort uit en geven je tips om als leraar/groepsbegeleider positieve invloed uit te oefenen.

Het is immers maar pas na een zekere evolutie van het groepsproces dat er een context gecreëerd is waarin leerlingen zich niet meer hoeven bezig houden met zelfbescherming en het verwerven van status en positie. Zolang dat proces veel aandacht vraagt van leerlingen, is er minder aandacht voor leerstof en is het logisch dat hun leerbereidheid aanwakken soms moeizaam lukt.

In die zin is het werken aan een hechte klasgroep met activiteiten die op het eerste zicht weinig met leren te maken hebben, een investering die zich later dubbel en dik terugbetaalt in termen van leerbereidheid, schoolprestaties en tijd die je in klasmanagement steekt.

In een groep zijn niet alle leden vanzelfsprekend tegelijk in een bepaalde fase. Je kan een onderscheid maken tussen voorlopers (kondigen de mogelijkheid van

een volgende fase aan), de middengroep (biedt houvast en stevigheid, vertegenwoordigt de mate van veiligheid) en de achterhoede (verhindert dat het proces te vlug vooruit gaat). Naargelang het groepsproces evolueert, kunnen de individuen van plaats of van subgroep veranderen. Om na te gaan of een bepaalde opdracht geschikt is, moet zeker de middengroep in de juiste fase zitten. De achterhoede verdient in elke fase extra aandacht en zorg.

► **Fase 0 – Voorbereiding**

Dit is de fase die voorafgaat aan de vorming van een klasgroep, nog voor de leerlingen elkaar (opnieuw) ontmoeten. De leraar is hier bewust bezig met de voorbereiding om de groep te verwelkomen. Hij bedenkt activiteiten ter kennismaking, zorgt voor de gepaste inkleding en zorgt dat alles in gereedheid is gebracht om de groep te ontvangen. Hij weet ook welk gedrag hij verwacht van zijn toekomstige leerlingen en laat dit van bij de prille start merken in zijn eigen gedrag.

► **Fase 1 – De beginnende groep**

Als verschillende leerlingen samenkomen, is er nog niet meteen sprake van een 'groep'. Het is voorlopig louter een verzameling individuen, elk met hun eigen geschiedenis, verhaal en doel. Deze verzameling wordt pas een groep als er sprake is van een 'groepsgeschiedenis', dus als er samen ervaringen worden opgedaan. Daarvoor moeten er verbindingen aangegaan worden, en dit veronderstelt dat je iets met de ander deelt. Wat gedeeld wordt en kan worden, heeft te maken met vertrouwen in elkaar en de mate van emotionele veiligheid van de groep. Die wordt langzaam opgebouwd doorheen de verschillende fases.

Tips in fase 1.

- In deze fase is het belangrijk dat je als leraar stevig de touwtjes in handen houdt en veel structuur aanbiedt: wees duidelijk aanwezig, geef heldere informatie en neem de leiding bij wat er gebeurt en hoe het gebeurt. Dit biedt duidelijkheid aan de groepsleden en duidelijkheid biedt veiligheid.
- Maak ook voldoende tijd voor kennismaking met jou en vooral met elkaar. Zorg dat leerlingen snel elkaars namen en andere weetjes over elkaar kennen. Kennismaking is trouwens niet alleen informatie uitwisselen, het is ook kijken hoe de ander reageert bij bepaalde activiteiten.



Illustratie:

Kennismakingsmethodieken bij de beginnende groep

Verdeel de kinderen in twee groepen en plaats elke groep op een lijn zodat de twee groepen elkaar kunnen aankijken. Laat elk kind één keer zijn naam noemen. In het midden tussen de twee groepen hang je dan een grote doek. Je nodigt uit elke groep één leerling in stilte uit om voor het doek te komen staan. Er staan nu twee kinderen naar elkaar gericht, met een doek tussen hen beiden in. Dan laat je het doek vallen, en de twee kinderen roepen om ter snelst de naam van de ander. Je kan punten geven per groep, of in grote groepen de persoon wiens naam eerst genoemd is, laten aansluiten bij de andere groep. Kinderen vinden dit hilarisch en op die manier kennen ze elkaars naam in een mum van tijd.

Zet de jongeren in een cirkel en ga er zelf ook tussen staan. Laat iedereen zijn naam één keer zeggen. Je hebt een balletje vast, je roept de naam van één persoon in de kring en je gooit het balletje naar hem toe. (Belangrijk is om vooraf duidelijk de naam van de persoon te noemen, tijdens het hele spel). Die persoon vangt het balletje, roept op zijn beurt de naam van iemand anders en gooit het balletje. Het balletje moet een traject afleggen waarbij iedereen de bal gehad heeft en het weer bij jou terecht komt. Je noemt de naam van dezelfde persoon als de eerste keer en gooit de bal opnieuw door. Het balletje moet exact hetzelfde traject volgen. Wanneer het balletje vlot rond gaat, breng je een tweede balletje (of een pennenzak, een stift, ...) in het spel. Even later een derde, enz. Al snel ontstaat een indrukwekkend schouwspel van vliegende objecten terwijl er constant namen worden geroepen. Om het spel af te ronden houd je telkens een object weer bij jou als het passeert, tot je ze allemaal hebt. Dan daag je iemand uit om alle namen in de groep op te noemen. Er is altijd wel iemand die daar in slaagt. Zonder dat ze het wisten, hebben ze elkaars namen al opgeslagen.

► **Fase 2 – Op zoek naar gelijkheid**

In deze fase, die erg snel van start gaat, gebeuren er twee belangrijke zaken: bondjes sluiten en positie verwerven.

In een groep voelt iedereen de behoefte om erbij te horen. Dat is de eerste zorg van elk groepslid, ook van elke leerling in een klas. En erbij horen lukt beter als je medestanders hebt. In deze fase gaan leerlingen op zoek naar gelijkheid: wat heb ik gemeen met de ander? Vaak begint het hier met oppervlakkige overeenkomsten (van hetzelfde dorp komen, zelfde kledingstijl, zelfde sport beoefenen, ...). In het begin van deze fase is het dus handig als er veel gelegenheid is voor vrijblijvende contacten, die het mogelijk maken om overeenkomsten te ontdekken. Als blijkt dat de ander toch niet zo interessant of sympathiek is, wordt verder gezocht. Er worden op die manier subgroepjes gevormd. Lid zijn van zo'n klein groepje biedt veiligheid in de grotere groep. Kliekjes zijn dus een heel normaal en zelfs noodzakelijk verschijnsel in deze fase.

Tegelijkertijd start ook de zoektocht naar de eigen positie in de groep. Mensen hebben de neiging om de positie die hen bevalt in andere groepen waar ze deel van uitmaken ook in de nieuwe groep te willen bemachtigen. Voor de ene is dat het leiderschap, de andere zorgt voor humor, een derde persoon blijft graag op de achtergrond en volgt van daaruit, nog iemand anders draagt graag zorg, enzovoort.

Als er binnen de klasgroep snel een leidersfiguur opstaat, is dat erg goed voor de evolutie van het groepsproces. Een leider maakt zich zichtbaar en geeft de andere leerlingen de kans om zich te verhouden ten opzichte van de leider, om dus positie te in te nemen. De ene sluit aan en gaat akkoord met wat de leider voorstelt, een ander vormt een tegengewicht en contesteert het leiderschap. Groepen waarin niemand de leiding wil of kan nemen, blijven vaak erg lang hangen in deze fase voor ze kunnen doorgroeien naar een volgende fase.

Het innemen van de eigen voorkeurspositie gaat niet altijd zonder slag of stoot. Twee leerlingen die bijvoorbeeld allebei graag de leiderspositie innemen, gaan met elkaar in strijd, en betrekken hun achterban daarbij. Ze gaan discussies aan over welk initiatief het moet halen of over wat wel en niet oké is in de groep. Het lijkt dan over inhoud te gaan, maar onderliggend zijn ze bezig met het verwerven van hun favoriete plek in een groep, en die plek is vertrouwd.

Tips in fase 2

- ▶ Help de leerlingen in het zoeken naar gelijkheid door activiteiten aan te bieden die hen de kans geven om gemeenschappelijke zaken over elkaar te weten te komen.
- ▶ Help de groep bij het innemen van posities in deze fase door heel uiteenlopende activiteiten aan te bieden, waardoor het mogelijk is dat iedereen zich een keertje in zijn kracht kan tonen. Als het altijd verbale activiteiten zijn, krijgt de leerling die vooral erg sportief is weinig kans. Wissel analytische, creatieve, rustige, actieve, verbale, non-verbale, verstandelijke, zintuiglijke, visuele, auditieve, ... activiteiten met elkaar af.
- ▶ Houd als leraar in je achterhoofd dat veel van de informatie die je hier opdoet, later kan gebruikt worden om je leerstof te laten aansluiten bij de interesses van je leerlingen (zie PP3).
- ▶ Zorg dat er veel in kleine groepjes kan gewerkt worden en varieer regelmatig in de samenstelling van die groepjes. Laat hen soms zelf kiezen, soms niet. Kies als leraar zelf of laat het lot een handje helpen. Met wat creativiteit zijn er heel leuke manieren te bedenken om groepen te verdelen.
- ▶ Blijf daarnaast als leraar en dus als groepsbegeleider duidelijk aanwezig en geef aan hoe je verwacht dat de leerlingen met elkaar omgaan door hen erover aan te spreken én vooral door zelf het voorbeeld te geven.



Illustratie:

Activiteiten om het zoeken naar gelijkheid te stimuleren

'Speed dating'. Creëer met stoelen twee cirkels: een binnen- en een buitencirkel. Zorg dat de stoelen zo staan dat er gespreksduo's ontstaan. Je geeft de groep telkens een onderwerp of een opdrachtje en ze krijgen twee minuten voor een kort gesprek. (Houd de vaart erin als je merkt dat de leerlingen sneller uitgepraat zijn.) Op jouw signaal schuift de buitencirkel een plaatsje op zodat er nieuwe duo's ontstaan. De onderwerpen of opdrachtjes die hieronder vermeld worden, pas je best aan aan de leeftijd van je leerlingen.

Voorbeelden van opdrachtjes:

- ▶ Ga op zoek naar een plaats waar jullie ooit allebei zijn geweest, liefst zo precies mogelijk en zo ver mogelijk van hier.

- ▶ Zoek een boek of film die jullie allebei heel leuk vinden en vertel elkaar waarom.
- ▶ Zoek iets bijzonders dat jullie allebei op je kamer hebben.

Voorbeelden van onderwerpen:

- ▶ Vertel elkaar hoe je huis eruit ziet.
- ▶ Vertel elkaar wat je meestal doet op een zaterdag.
- ▶ Vertel elkaar wat je het leukste vak op school vindt en vertel ook waarom.

De klas inkleden. Voorzie een heleboel materiaal, een thema en een wenslijstje met uiteenlopende zaken. Laat de kinderen kiezen wat ze willen doen in kleine groepjes. Natuurlijk bied je ook hier structuur aan in hoe ze die zaken kunnen aanpakken. Door deze opdracht kunnen leerlingen zich op hun eigen manier laten zien, wat het innemen van posities vergemakkelijkt.

Voorbeelden voor de wenslijst voor het thema: kleuren

- ▶ Maak een mozaïek van papiersnippers van een grote regenboog om aan de muur te hangen.
- ▶ Maak een kleurrijk bord waarop we foto's kunnen hangen van alle leerlingen om te laten zien wie aanwezig is.
- ▶ Maak verschillende figuurtjes om aan de kapstokken te hangen zodat iedereen weet welke kapstok hij heeft.
- ▶ Zet de meubels in de klas zoals op het plannetje.
- ▶ Plant de bloemetjes in de bloempotten.

▶ **Fase 3 – Streven naar veiligheid**

Wanneer de leden in een groep merken dat ze erbij kunnen horen en dat ze hun plekje gevonden hebben, krijgt het 'streven naar veiligheid' een nog belangrijkere betekenis op twee specifieke domeinen. In deze fase wordt ten eerste vastgelegd wat de ongeschreven regels van de groep zijn. Weten wat die regels zijn en je eraan kunnen houden, biedt veiligheid in een groep. Niet altijd zijn dat 'constructieve' regels. In sommige groepen kan het de norm worden om te luisteren naar degene die het luidst roept, bijvoorbeeld. De voorbeeldfunctie en de corrigerende inbreng van de leraar

als groepsbegeleider is daarom erg belangrijk. Door dit van bij de aanvang van de groep te doen, werk je als leraar aan het positief leerklimaat dat in deze fase echt vorm kan krijgen.

Het streven naar emotionele veiligheid zit ten tweede ook in het verlangen om echt zichzelf te kunnen zijn in de groep. Leerlingen die zich sterk voelen, gaan stilaan meer van zichzelf laten zien. In het begin worden kleine risico's genomen om te kijken hoe de anderen reageren. Wordt er met respect en aanvaarding gereageerd, dan stimuleert dat het proces om meer van zichzelf te laten zien. Leerlingen in een groep in deze fase gaan spontaan in de ik-vorm spreken ('Ik vind dit onrechtvaardig' in plaats van 'Zoiets doet men toch niet', of 'Ik persoonlijk kan erg genieten van een goed boek' komt in de plaats van algemenere uitspraken zoals 'Er zijn veel mensen die graag lezen').

Groepen op het einde van deze fase hebben echt het gevoel een groep te zijn en voelen zich verbonden. Dat heeft te maken met de veiligheid die ervaren wordt, maar ook met succeservaringen als groep. De samenwerking loopt steeds vlotter, en de groep wordt gezien als meer dan de som van de delen. '3A kan dit aan!'

Vanuit de zelfdeterminatie is goed te verklaren waarom juist klasgroepen in deze fase meer leerbereid en gemotiveerd zijn; er is nu immers op groepsniveau aan de basisbehoeften van autonomie, verbondenheid en competentie tegemoet gekomen. De verbondenheid wordt nu duidelijk ervaren en dat creëert een context waarbinnen leerlingen een gevoel van autonomie ervaren omdat er ook ruimte is voor hun inbreng. Dat gaat dan weer samen met een gevoel van competentie: het vaststellen dat men invloed heeft, zowel op gemaakte keuzes in de groep als op het bereiken van individuele doelen.

Tips in fase 3

- Geef erkenning als leerlingen in de ik-vorm spreken, zich laten zien. Stimuleer dit door activiteiten die 'verdere kennismaking en uitwisseling' beogen. Soms kunnen dezelfde activiteiten gebruikt worden als in fase 2, maar wordt de inhoud aangepast en verdiept. In een 'speed dating' in fase 2 wordt er bijvoorbeeld kenbaar gemaakt welke hobby's iemand heeft, maar in een

‘speed dating’ in deze fase kan het gaan over waarden die iemand heeft, ervaringen die indruk gemaakt hebben, dierbare voorwerpen, ...

- Bied groepsuitdagingen aan die een grote kans op succes hebben. Niets werkt zo verbindend als samen een succeservaring mee te maken tijdens een groepsopdracht.



Illustratie:

Samenwerkingsopdrachten in fase 3

Werk met groepsopdrachten waarbij iedereen een deeltje van de informatie heeft en iedereen nodig is om samen tot de oplossing te komen. Dit kan perfect geïntegreerd worden binnen de lessen.

Geef bij een luisteroefening bijvoorbeeld elke leerling twee regels van een gedicht of een liedjestekst. Laat het gedicht of lied horen en laat leerlingen in de juiste volgorde gaan staan, zodat de tekst weer helemaal volledig is.

Zoek of creëer een parcours met hindernissen. Laat zien hoe het parcours werkt, wat de bedoeling is (onder deze tafel, over dit bergje, ...). Daag je leerlingen uit om één ketting te vormen die niet mag doorbroken worden en elkaar te helpen om als groep het parcours af te leggen. Je kan de moeilijkheidsgraad opvoeren in je parcours of door extra handicaps te laten verdelen. Iemand krijgt een blinddoek, van een ander worden de voeten samengebonden, twee leerlingen worden een Siamese tweeling, ... Zorg voor voldoende uitdaging, maar zorg er ook voor dat de kans op een succeservaring groot genoeg is. En natuurlijk sta je vol verwondering te applaudiseren als de groep de opdracht volbracht heeft. Een dergelijke activiteit kan bijvoorbeeld nadien de aanleiding zijn voor een gesprek over maatschappij en burgerzin.

► **Fase 4 – Verkenning en aanvaarding van het anders-zijn (de (h)echte groep)**

In fase 3 hebben de leerling kunnen ervaren dat ze een groep gevormd hebben en dat ze daar deel van uitmaken. In verschillende groepsopdrachten hebben ze elkaars talenten en kwaliteiten leren kennen en waarderen. Ze hoeven zich nu geen zorgen meer te maken over afwijzing. Wanneer die angst weggevallen is, kunnen ze de verschillen bij elkaar gaan verkennen en

waarderen als verrijkend. Ze vullen elkaar immers aan en dit zorgt ervoor dat de groep 'performant' is

Tips in fase 4

- ▶ In deze fase zijn groepen erg zelfstandig en beperk je je als groepsbegeleider best enkel tot het geven van nieuwe impulsen, nieuwe uitdagingen. De manier waarop die uitdagingen tot een goed einde worden gebracht, zoeken ze wel zelf uit. Tips hierover van de groepsbegeleider worden eerder opgevat als een gebrek aan vertrouwen.
- ▶ Nieuwe uitdagingen zijn echter wel onontbeerlijk voor de dynamiek. Bij gebrek daaraan kunnen groepen terug hervallen naar vorige fasen. Het is erg uitzonderlijk dat klasgroepen deze fase bereiken, en dat is ook geen must. Deze fase wordt bijvoorbeeld wel bereikt in intensieve of langdurige trainingsgroepen waar persoonlijke vaardigheden centraal staan. Het komt anderzijds wel voor binnen onderwijscontext: een klasgroep van 12 leerlingen in het zesde jaar secundair onderwijs bijvoorbeeld, waarvan het grootste deel al jaren samen is en die tijdens de bezinningsdagen in het begin van het schooljaar zich tot doel stellen dat iedereen van de klas zou slagen op het einde van het jaar. Wanneer er tekorten zijn, bieden ze elkaar spontaan hulp aan met extra uitleg en gaan ze samen oefenen.

▶ **Fase 5 – Ontbinding**

Wanneer een groep ophoudt te bestaan, kan dat afhankelijk van de fase waarin de groep zat, een erg ingrijpende gebeurtenis zijn. Groepen in fase 3 en 4 hebben nood aan afscheidsrituelen wanneer de groep ontbonden wordt (bijvoorbeeld op het einde van een schooljaar waarbij leerlingen volgend schooljaar uitzwermen naar andere groepen).

Tips in fase 5

- ▶ Neem als leraar terug duidelijk de touwtjes in handen en organiseer de mogelijkheid om afscheid te nemen van elkaar en van de groep.
- ▶ Kondig ruim vooraf aan dat er ruimte zal gemaakt worden om afscheid te nemen van elkaar. Het is niet de eerste keer dat hechte klasgroepen met de ontbinding in het vooruitzicht hervallen in groepsgedrag uit vorige fasen (want dit maakt het afscheid nemen makkelijker) als zij niet weten dat er aandacht zal zijn voor het afscheid.



Illustratie:

Afscheidsritueel

- ▶ Organiseer een afscheidsfeestje en kies wat meest geschikt is: binnen of buiten de school.
- ▶ Zorg voor een grote groepsfoto voor iedere leerling en laat hen op de achterkant een boodschap aan elkaar schrijven.

Veel klasgroepen die niet in hun groepsproces begeleid worden, blijven vaak lang hangen in fase 2, met verhoogd risico op blijvende klikjesvorming en pestgedrag. Dat heeft te maken met het feit dat groepsvorming vaak geen doel op zich is ('je gaat toch naar school om te leren'), dat de groepen vaak groter zijn dan het ideale groepsaantal voor groepsvorming (tussen 8 en 16) waardoor het moeilijker en onveiliger aanvoelt om met iedereen in de groep interacties aan te gaan, en met het feit dat de groepssamenstelling doorheen het schooljaar en over de schooljaren heen vaak onderhevig is aan veranderingen. Belangrijk om weten is, dat telkens er iemand bijkomt of vertrekt, de groep niet meer dezelfde groep is, en opnieuw alle fasen (eventjes) zou moeten doorlopen. Een nieuwe leerling na de kerstvakantie, én de groep waar hij in terecht komt, is er erg bij gebaat om weer eventjes aan kennismaking te doen, enz. Die leerling wil ook zijn favoriete plek vinden in de groep, en soms gaat dat vlot. Soms zorgt dat opnieuw voor een stevige dynamiek.

Het ideale leerklimaat ontstaat in fase 3, en het loont dus echt de moeite om groepen in die richting te begeleiden.



Even stilstaan...:

In welke fase zit jouw klasgroep?

Als je jouw/een klasgroep vergelijkt met de beschrijving van de verschillende fasen, waar zou je die dan situeren? Volgende vragen kunnen je daarbij helpen. Hoe zit het met het gehanteerde taalgebruik in de klas? Persoonlijk (3 en 4) of onpersoonlijk (1 en 2)? In welke mate hebben de leerlingen interactie met elkaar? Met iedereen (3 en 4)? Vooral met een subgroepje (2)? Hoe open zijn de leerlingen ten opzichte van elkaar? In welke mate hoort iedereen erbij? Hoe zelfstandig opereren zij als groep?

2.2 Zorg voor orde en rust wanneer er gewerkt en geleerd wordt

Als leraar die werkt aan een positieve relatie met je leerlingen en met je klasgroep, maak je ruimte voor dialoog en sta je open voor wat je leerlingen te vertellen hebben. Je last regelmatig ludieke activiteiten in. De sfeer die je creëert is ontspannen en er mag al eens gelachen worden. Daarnaast ben je best ook erg duidelijk dat je orde en rust verlangt wanneer het nodig is. Als jij een uitleg geeft, zorg je ervoor dat er naar geluisterd wordt. Wanneer leerlingen individueel oefeningen maken, willen ze zich kunnen concentreren. De zelfdeterminatietheorie benadrukt het aanbieden van structuur om leerbereidheid optimaal aan te wakkeren. Stoorzenders worden dus best voorkomen en indien nodig stilgelegd. Dit vraagt soms om een kordate aanpak. De volgende tips kunnen daarbij helpen.

► ***Maak je leerlingen duidelijk wat je van hen verwacht in welke situatie***

Leg vooraf aan je leerlingen uit dat er verschillende soorten klasactiviteiten (vb. uitleg van de leraar, groepswork, individueel oefenen, klasgesprek, ...) zijn en dat je daarin verschillend gedrag verwacht. Vertel hen ook expliciet welk gedrag je daarin verwacht. (vb. stilzwijgend opletten, actief deelnemen, in stilte werken en bij vragen een hand opsteken, deelnemen aan het gesprek, ...). Bij lagere schoolkinderen werkt het handig als je dit ook visueel maakt. Je kan bijvoorbeeld werken met kleuren en symbolen. Als de rode driehoek op het bord hangt, betekent dit dat er in stilte gewerkt wordt aan oefeningen en dat de leerlingen hun hand dienen op te steken als ze iets willen vragen. Zorg daarbij dat het aantal verschillende situaties en het aantal regels per situatie beperkt blijft. In het begin van het jaar neem je best even de tijd om dit letterlijk in te oefenen. De duidelijkheid die je hier als leraar biedt, past helemaal in de eerste fasen van het groepsproces en wat daar van een groepsbegeleider verwacht wordt.

► ***Maak een onderscheid tussen regels en afspraken***

In eerste instantie stel jij de regels. Regels zijn die zaken die niet onderhandelbaar zijn. Stel ze dus ook niet voor als afspraak ('Wat hebben we in het begin weer afgesproken?' als manier om iemand terecht te wijzen), het zijn regels ('Dit is wat ik van jou verwacht'). Wat verder in het groepsproces (fase 3) is het ook goed mogelijk om leerlingen te laten bepalen welke afspraken

zij wenselijk achten en tegemoet te komen aan de behoefte aan autonomie. Je regels staan echter niet ter discussie. Dit gaat eerder om afspraken in hoe ze willen omgaan met elkaar. In de eerste graad van het secundair onderwijs wordt in lessen sociale vaardigheden vaak rond dit thema gewerkt. Via een goed begeleide methodiek komen leerlingen zo bijvoorbeeld tot relationele afspraken en antipestprotocollen. Als je wil dat dit goed werkt, doe je dit best niet te vroeg in het groepsproces, want om hier open en eerlijk over te spreken is een veilige sfeer nodig. Is die veilige sfeer er (nog) niet, dan moet je als leraar voor veiligheid zorgen door duidelijk te stellen wat de regels zijn (en ondertussen verder te investeren in het creëren van veiligheid in de klasgroep door het aanbieden en begeleiden van de juiste activiteiten).

► ***Bekrachtig het gewenst gedrag, minimaliseer het ongewenst gedrag***

Grijp regelmatig de kans om wat goed gaat onder de aandacht te brengen. Uit je waardering als een leerling zich gedraagt zoals je het van hem verwacht. Dit werkt niet alleen bevestigend voor de leerling in kwestie, maar stimuleert ook de anderen om het gewenste gedrag te vertonen.

Probeer zo weinig mogelijk aandacht te besteden aan ongewenst gedrag, want wat je aandacht geeft, heeft de neiging om te groeien. Wanneer een leerling bijvoorbeeld een vraag stelt zonder zijn hand op te steken, werkt het vaak zeer goed om deze leerling te negeren en de leerling ernaast die wel zijn beurt afwacht met opgestoken hand te complimenteren en deze het woord te geven. Zo herinner je de eerste leerling eraan wat je van hem verwacht zonder dat je hem daarover moet berispen. Met minimaliseren van negatief gedrag wordt hier dus bedoeld dat je het verkleint door het te negeren en door het gewenste te bekrachtigen.

► ***Laat vooraf weten wat de consequenties zijn van onaanvaardbaar gedrag en wees daarin consequent***

Ongewenst gedrag zoveel mogelijk negeren kan maar in die mate als de veiligheid niet in het gedrang komt. Bij onacceptabel gedrag dien je dus wel op te treden. Wanneer je duidelijk maakt wat je verwacht van je leerlingen geef je ook aan wat het gevolg is van onacceptabel gedrag. Wees daarin duidelijk, maar zorg ervoor dat er drie keer zoveel tijd en aandacht besteed wordt aan wat gewenst is dan aan wat ongewenst is.

Het voordeel van vooraf duidelijk te maken wat de gevolgen van onaanvaardbaar gedrag zijn, is dat je op het moment van optreden heel kort en bondig kan verwijzen naar wat vooraf gezegd is en je discussies over de consequenties vermijdt. Anders krijgt het onaanvaardbaar gedrag toch weer veel aandacht.

Wees consequent: voer uit wat je vooraf verteld hebt en doe hetzelfde voor alle leerlingen.

► **Haal de band weer aan in een gesprek**

Ga achteraf (als de zaken bekoeld zijn) met de leerling het gesprek aan om de band weer aan te halen. Belangrijk daarbij is dat je laat merken dat je zijn gedrag afkeurt, niet de leerling als persoon (zie PP1). Bevraag in dat gesprek of de leerling goed weet waarom hij gestraft is. Bekijk ook samen hoe dat in de toekomst voorkomen kan worden. Leg nog eens uit welk gedrag je wel wenst te zien, waarom je dat belangrijk vindt en hoe de leerling hier zelf baat bij zal ondervinden.



Verdieping:

Assertief grenzen stellen

Grenzen stellen aan onacceptabel gedrag kan op verschillende manieren. Hoe je een grens trekt als leraar bepaalt of dit gerespecteerd wordt of zelfs ervaren wordt als olie op het vuur. Grenzen stellen vraagt om assertief gedrag. Assertief gedrag wordt onderscheiden van subassertief, agressief en subagressief gedrag.

- Subassertief betekent dat je niet voldoende sterk voor je zelf opkomt. Je laat het onaanvaardbaar gedrag gebeuren of je zegt er te vrijblijvend iets over. Al snel voelen leerlingen aan dat zij de touwtjes zelf in handen kunnen nemen.
- Op een agressieve manier grenzen stellen schaadt de relatie met je leerlingen, en kan zelfs de zaken doen escaleren. Onder agressief gedrag wordt niet alleen lichamelijk geweld gezien, maar ook andere grensoverschrijdende uitlatingen zoals uitschelden en kleineren. Een leraar kan uit onmacht agressief worden als hij te lang gewacht heeft met het assertief stellen van de grenzen.
- Subagressief gedrag wordt vaak gekenmerkt door onrechtstreek-

se communicatie waarbij een derde wordt zwart gemaakt, en komt snel over als klagen en zagen. Een leraar voor een klasgroep vertelt bijvoorbeeld aan de leerlingen op de eerste rij hoe kinderachtig hij het gedrag vindt van de leerling achteraan, luid genoeg zodat die het zeker ook hoort. Deze vorm van grenzen stellen schaadt de relatie met je leerlingen en lokt op zijn beurt subagressief of agressief gedrag uit.

- De kunst is dus om je assertief op te stellen. Assertief gedrag kenmerkt zich door de combinatie van zelfrespect en respect voor de ander. En binnen assertieve communicatie zijn er nog verschillende gradaties. Iedereen wordt liefst vriendelijk behandeld, ook als hij terechtgewezen wordt. 'Johan, ik zou het fijn vinden als je stopt met klikken met je balpen.' Binnen een goede relatie is dit meestal voldoende. Wanneer dit niet werkt, heeft het geen zin om vriendelijk te blijven. Je gaat dan met kracht en overtuiging over naar kordaat: 'Johan, ik wil dat je stopt met dat geklik!' Je laat in taal en mimiek zien dat je het meent. Wanneer je deze twee manieren van assertief grenzen stellen goed beheerst, is het bijna nooit nodig om over te gaan naar de derde manier: kwaad. Met 'kwaad' wordt bedoeld dat je je kwaad 'maakt', zodat het onomwonden duidelijk is dat jouw grens bereikt is. 'Johan! Stop met dat geklik!' of 'Johan! Of je stopt met dat geklik, of je gaat er nu uit!' Doe dit vooraleer je voelt dat je echt heel erg kwaad wordt, want dan is de kans groter dat je toch doorschiet in agressie. Het verschil tussen kwaad en agressief grenzen stellen is het al dan niet overschrijden van de grens van de ander, verbaal en non-verbaal. Ze liggen ogenschijnlijk dicht bij elkaar, maar het effect van beide is een wereld van verschil.

PRAKTIJKPRINCIPE 3

Kies onderwerpen, methodes en activiteiten die zoveel mogelijk de interesse van je leerlingen prikkelen

In de vorige twee praktijkprincipes hebben we ons gefocust op de factor 'context' in de motivatieformule ' $\text{motivatie} = \text{context} \times \text{interesse} \times \text{zelfinschatting}$ '. Vanuit de factor 'interesse' kan je de formule verwoorden als volgt: in een stimulerende en veilige context waarin een leerling zich bekwaam voelt om een taak (efficiënt) uit te voeren, wekt interesse spontaan motivatie op. We schreven eerder dat interesse de stuwende kracht is voor motivatie en aan motivatie voorafgaat. Interesse (zich ertussen bevinden) is een woord dat aangeeft dat er een relatie wordt aangegaan. Vaak is dat de relatie met het onderwerp of met een taak ('Dit vind ik interessant (om te doen)!'), maar interesse kan zich ook ontwikkelen voor wat de taak oplevert ('Ik vind het interessant om goede punten te halen'). We maakten ook het verband duidelijk tussen interessefasen (van situationele naar persoonlijke interesse) en gecontroleerde en autonome motivatie.

Uit het voorgaande kunnen alvast voor de praktijk twee belangrijke besluiten getrokken worden.

- Als aan de andere voorwaarden in de formule voldaan is, met name de stimulerende context (zie ook PP1 en PP2) en taken aangepast aan het niveau van de leerlingen (zie PP8), zullen leerlingen spontaan deelnemen aan het leerproces (leerbereid zijn) als je er in slaagt hen onderwerpen aan te bieden die hen interesseren, waarmee ze zich dus kunnen verbinden.
- Zich interesseren in een onderwerp is een proces dat tijd en opbouw vraagt (zie ook PP7). Bij onderwerpen die niet rechtstreeks de interesses van leerlingen aanspreken is het van belang om de interesse eerst 'situationeel uit te lokken' voor ze 'persoonlijke' interesse kan worden. Wel kunnen aansluiten bij persoonlijke interesses zal dus ook sneller leerbereidheid aanwakkeren.

Uit het bovenstaande rijzen voor de praktijk van leraren twee belangrijke vragen op: (1) 'Hoe weet ik wat mijn leerlingen interesseert en hoe speel ik daarop in?' en (2) 'Hoe lok ik interesse uit voor andere onderwerpen?'. In de volgende uitwerking van het derde praktijkprincipe presenteren we een aantal aanknopingspunten om deze vragen te beantwoorden.

3.1 Sluit aan bij de bestaande interesses van jouw leerlingen

Laat ons starten met de eerste vraag. Om die te beantwoorden, volg je best een twee-sporen-strategie: universaliteit en uniciteit. Met universaliteit bedoelen we dat leerlingen van een bepaalde leeftijd algemeen gesproken een aantal interesses delen, of zich in het algemeen niet aangesproken voelen door een aantal andere onderwerpen en methodes. Met uniciteit verwijzen we naar de interesses van de unieke individuen in je klas.

► **Boor 'universele' interesses aan**

In de lagere school kan je de interesse voor de middeleeuwen opvoeren door gebruik te maken van geschikt speelgoed. Met Playmobil wordt interactief gedemonstreerd wat ophaalbruggen, steunberen en kantelen zijn. Verkleedkledij is een prima vertrekpunt om te vergelijken met prenten in boeken of de kleding in die tijd er effectief ook zo uit zag. In de tweede graad van het secundair onderwijs zijn Playmobil en verkleedkledij niet per definitie nutteloos, maar het zal daar toch extra creativiteit vragen om te vermijden dat leerlingen dit kinderachtig gaan vinden. Als de methode om het onderwerp aan te brengen negatief ervaren wordt, is de kans groot dat de interesse, en dus ook de leerbereidheid, voor het onderwerp (op de lange duur) ook ondermijnd wordt.



Illustratie:

Aanboren van universele interesses

Meneer Vergestel is een leraar geschiedenis in de tweede graad SO die niet alleen de kunst beheerst van het boeiend vertellen, maar die ook op zoek gaat naar manieren om de interesse van zijn leerlingen op andere manieren te prikkelen. Hij had les gegeven over middeleeuwse bouwkunde en bouwstijlen (bijvoorbeeld over het verschil

tussen Romaanse en Gotische stijl). Om het kritisch denken over de huidige beeldvorming over de middeleeuwen aan te scherpen, liet hij filmfragmenten zien van ridderverhalen met de opdracht om vooral te letten op de gebouwen in de achtergrond, en op zoek te gaan naar anachronismen.

Om meer te leren over kledij in de middeleeuwen werd iemand uitgenodigd die zich daar als hobby mee bezig hield. Hij kwam toe in de outfit van een burger uit de latere middeleeuwen en vertelde over wat hij aan had. Hij lichtte toe wat welke functie had, en hoe hij het op authentieke wijze gemaakt had. Terwijl hij dit deed, trok hij zijn kledingstukken één voor één uit. Daar ging de man mee door tot op zijn middeleeuwse onderbroek. Dan nam hij kledij uit de zak die hij had meegebracht en kleeedde zich weer aan, maar ditmaal toverde hij zich stilaan om tot een ridder, met maliënkolder en helm. Alle leerlingen konden deze middeleeuwse striptease bijzonder smaken en het bleef iets om naar terug te grijpen in de andere lessen over de middeleeuwen.

Dit is een voorbeeld van het spoor 'universaliteit'. De kans is groot dat de methodes die meneer Vergestel kiest alle leerlingen aanspreken uit die leeftijdsgroep.

► **Boor 'unieke' interesses aan**

Het spoor van 'uniciteit' nodigt uit om te achterhalen waar de individuele leerlingen uit jouw klas mee bezig zijn, daarop in te spelen en hun interesse vanuit die basis verder uit te breiden om hun leerbereidheid te activeren. Het achterhalen van hun interesses kan formeel of informeel gebeuren. In informele babbeltjes (zie PP1) en kennismakingsactiviteiten (PP2) doe je veel informatie op die je kan inzetten in je lessen.



Even stilstaan...:

Aanboren van unieke interesses

Waar liggen in jouw vak kansen om onderwerpen te kiezen die de unieke interesses van je leerlingen prikkelen? Waar en op welke manier zou je meer keuzevrijheid kunnen inbouwen?

Als je geschikte teksten zoekt voor het vak Frans zal je de ene keer de dierenliefhebbers extra kunnen aanspreken, de andere keer de gamers, weer een andere keer de sportievelingen. Je hoort echter als leraar niet alles zelf te weten of aan te bieden. Door keuzemogelijkheden in te bouwen kunnen leerlingen zelf opdrachten kiezen die bij hun interesses passen. Keuzevrijheid werkt autonomie-ondersteunend als het aantal keuzes beperkt is en aangepast aan de leeftijd van je leerlingen. In plaats van verplichte literatuur kan je bijvoorbeeld ook opteren om een lijst van geschikte boeken over verschillende onderwerpen aan te bieden, waar de leerlingen dan zelf een keuze uit kunnen maken. En in plaats van het klas-sieke boekverslag kan je ook een resem mogelijke opdrachten oplijsten waaruit de leerlingen weer een keuze kunnen maken.



Illustratie:

Inbouwen van variatie bij leesopdrachten

Schrijf de titel, de auteur en het aantal bladzijden van het boek op. Vertel in een 10-tal regels wat je van het boek vond. Kies daarna één van de volgende opdrachten (vermeld de gekozen opdracht) en werk ze uit op ongeveer 1 pagina:

- ▶ Beeld je in dat je een personage uit het boek bent en stel de andere personages voor.
- ▶ Verzin 5 interviewvragen (en antwoorden) voor het hoofdpersoonage.
- ▶ Zoek een verslag over het boek op op het internet, schrijf zelf een verslag en geef ze samen af.
- ▶ Verdedig de volgende stelling: dit boek zou gelezen moeten worden door iedereen die lezen haat.
- ▶ Schrijf een brief naar een vriend(in) waarin je het boek beschrijft.
- ▶ Beeld je in dat je een filmmaker bent. Leg uit waarom je dit boek wel of niet wil gebruiken om er een film van te maken.
- ▶ Beeld je in dat je de schrijver bent en leg uit waarom je deze titel gekozen hebt.
- ▶ Verzin zoveel mogelijk redenen om dit boek mee te nemen naar een geïsoleerd kamp op de Zuidpool.
- ▶ Antwoord op de vraag: hoe heeft dit boek enkele van je ideeën veranderd?
- ▶ Hou een dagboek bij terwijl je je boek leest en schrijf je reacties, gedachten, gevoelens neer.

- ▶ Verzin 5 interviewvragen (en antwoorden) voor de schrijver.
- ▶ Zoek 10 kernwoorden en vertel waarom deze woorden betekenisvol zijn.
- ▶ Leg uit waarom dit boek zou moeten begraven worden in een tijds-capsule zodat het binnen 100 jaar terug opgegraven wordt door de mensen in de toekomst.

3.2 Lok de interesse voor je leerstof uit

In situaties waarin het wat minder evident is om met onderwerpen te komen die rechtstreeks de interesse aanboren van je leerlingen wordt het de kunst om die interesse indirect aan te spreken. In de soort activiteit, de opdracht, de instructie, de manier om een lesonderwerp aan te brengen liggen mooie kansen om leerlingen te enthousiasmeren. Als je leerlingen niet meteen warm krijgt voor de 'inhoud' kan je dus ook inzetten op de 'vorm'. Als je dus de situatie interessant kan maken, is er alvast een start gemaakt van het aanwakkeren van leerbereidheid. Vandaar de volgende tips.

▶ ***Koppel jouw onderwerpen aan interesses van leerlingen***



Illustratie:

Koppeling lesonderwerp en persoonlijke interesse

Lien en Amina zijn gefascineerd door stijl en mode. Voor het vak wetenschappelijk tekenen hadden ze minder fascinatie. Dat veranderde toen de mevrouw Wijns een opdracht verzoon waarbij ze een eenvoudig patroon van een jas moesten ontwerpen, om daarna de ruimtelijke figuur die zo ontstond te spiegelen.

Voetbalfanaten Willem en Sjoerd herinneren zich nog steeds hoe een les statistiek voor hen plots een wereld deed opengaan. Wiskundeleraar Jansen vond op internet een artikel over een model dat de slaagkansen van het Nederlands elftal op het WK kon berekenen. Samen met zijn leerlingen analyseerde hij hoe het model was opgebouwd. Willem en Sjoerd begonnen de resultaten van hun eigen ploeg en die van de andere in de competitie bij te houden en in te voeren om hun eigen kansberekeningen te maken.

► **Varieer en verras**

Een nieuwe aanpak, een variatie in onderwerpen, een verrassende start, het draagt allemaal bij tot het wekken van nieuwsgierigheid en situationele interesse. Experimenteer eens met een andere klasopstelling als die goed bij een activiteit past. Een u-vorm schept een ander verwachtingspatroon dan een opstelling in rijen. Werk soms eens in kleine groepjes of in duo's en dan weer klassikaal. Breng didactisch materiaal mee naar je klas of vraag je leerlingen om illustraties mee te brengen.



Illustratie:

Uitgelokte situationele interesse

Meneer Letrappe wachtte tot al zijn leerlingen plaats hadden genomen in het klaslokaal. Dan deed hij het licht uit. De aanvankelijke kreetjes van verraste leerlingen in het donker maakten plaats voor een verwachtingsvolle stilte wanneer hij vooraan een lucifer aanstreek. Meneer Letrappe liet de lucifer helemaal opbranden, niemand gaf een kik bij het laatste opflakkeren van het vlammetje. Iedereen hing aan zijn lippen toen hij in het pikdonker een gedicht van Dylan Thomas voordroeg: *Do not go gentle into that good night, Old age should burn and rage at close of day; Rage, rage against the dying of the light...*

Natuurlijk zorgt een brandende lucifer er niet meteen voor dat alle leerlingen gefascineerd zijn door poëzie. Maar de fascinatie bij de situatie wordt wel geassocieerd met de leraar en het gedicht dat hij voordraagt. Hoe meer dergelijke positieve associaties kunnen worden geïnstalleerd, hoe groter de kans dat de vonk bij enkele leerlingen ook overslaat naar het taalspel, het ritme, de stijlfiguren, de muzikaliteit van poëzie.

► **Laat leerlingen samenwerken**

In Deel 2 werd meermaals aangehaald dat coöperatief leren en werkvormen die de betrokkenheid van leerlingen vergroten ook de situationele interesse van leerlingen verhogen. Groepswork waarbij elke lid van de groep een bijdrage te leveren heeft voor het welslagen van het groepsdoel, is in dat verband bijzonder interessant. Het jigsaw-principe is daar een voorbeeld van. De leerlingen maken zich in kleine groepen vertrouwd met een bepaald onderwerp, bijvoorbeeld met de stijl, het werk en het leven van een bepaald

kunstschilder. Dan zwermen ze uit en worden er nieuwe groepen gevormd, samengesteld met leerlingen uit elke oorspronkelijke groep. Daar delen ze de informatie met elkaar zodat uiteindelijk iedereen alle informatie bezit of zodat een groepsopdracht tot een goed einde kan worden gebracht zoals het werk van de verschillende kunstschilders situeren binnen een tijdslijn en beschrijving van kunststromingen.

Ook samenwerken is iets wat leerlingen moeten leren. Bouw de moeilijkheidsgraad dus geleidelijk aan op en laat de leerlingen hun eigen samenwerking evalueren en bijsturen. Doordat leerlingen deze werkvormen in het algemeen leuk vinden omdat het aansluit bij hun behoefte aan verbondenheid, kan de inhoud van het groepswerk vaak ook op meer interesse rekenen.

► ***Maak het levensecht***

ze eerder misnoegen en wrevel op. Dan is een authentiek radio-interview of video-opname veel beter geschikt om interesse op te wekken. Ook in andere vakken is het een pluspunt als er een constante aandacht is voor toepassingen in het dagelijks leven. Dit kan je ook bereiken door af en toe mensen uit het werkveld uit te nodigen op school of uitstapjes te doen van de school naar het werkveld. Leren over de honingbij in het derde leerjaar kan in de klas, maar tussen de fruitbomen bij de imker blijft het toch wat beter hangen.

De aandacht voor de authenticiteit van taken maakt het ook meteen gemakkelijker om te werken volgens de richtlijnen van het volgende praktijkprincipe: help leerlingen zich te verbinden met het belang van onderwerpen en taken.

Tot slot willen we nog duidelijk maken dat voorgaande tips niet de hele tijd noodzakelijk zijn. Niet elk onderwerp leent zich even makkelijk tot het uitlokken van interesse. Je hoeft niet de hele tijd bezig te zijn met de persoonlijke interesses van je leerlingen. Deze tips zijn niet bedoeld om de druk op leraren op te voeren, wel om hen handvatten aan te reiken wanneer zij op zoek zijn naar manieren om de leerbereidheid van hun leerlingen extra aan te spreken door in te spelen op de factor 'interesse'.

PRAKTIJKPRINCIPE 4

Help leerlingen zich te verbinden met (het belang van) onderwerpen en taken, zeker ook als die niet spontaan de interesse van leerlingen prikkelen

Het is voor jezelf als leraar en voor je leerlingen erg prettig wanneer je er in slaagt om praktijkprincipe 3 toe te passen, om je lesonderwerpen te verbinden met de interesses van je leerlingen. Je leerlingen zijn dan snel autonoom gemotiveerd om met het onderwerp aan de slag te gaan.

Toch blijft het ook in die situaties van belang om er een gewoonte van te maken uit te leggen wat de bestaansredenen van het lesonderwerp is. Leg uit wat het oplevert om dit onderdeel eigen te maken, zowel in functie van toekomstige lesonderdelen als in functie van het dagelijks leven. Vraag ook aan de leerlingen waar ze toepassingsmogelijkheden zien. Wanneer je hier een gewoonte van maakt bij onderwerpen die hen al interesseren, leer je leerlingen om zelf op zoek te gaan naar de transfer naar het dagelijks leven. Die vaardigheid zullen ze immers goed kunnen gebruiken bij lesonderwerpen die hen niet meteen interesseren. Wanneer ze bij die onderwerpen waar ze aanvankelijk weinig interesse in vertonen er wel in slagen om er het belang van in te zien, dan is er al een belangrijk stap gezet van externe regulatie naar geïdentificeerde regulatie, en dus van gecontroleerde naar autonome motivatie.

Krijg je wel eens de vraag van leerlingen: 'Waarom moeten we dit kennen?' of 'Waarom moeten we dit leren?' Sommige leraren vinden dit vervelende vragen. Ze vinden het een uiting van demotivatie. Andere leraren verwelkomen deze vragen. Ze vinden het een teken van kritisch nadenken en van het zoeken naar meerwaarde. De vraag op zich al (het woordje 'moeten') verradt dat leerlingen zich niet autonoom gemotiveerd voelen. En dus kan je deze vraag zien als een kans om de leerling te helpen zich meer te verbinden, zich meer te identificeren met het lesonderwerp. Je kan leerlingen hiermee helpen door hen uit te leggen waar de meerwaarde zit en je kan hen helpen door het hen zelf te laten vinden.

Daarover gaat dit praktijkprincipe.

- **Zorg dat je als leraar zelf steeds weet wat het nut of de meerwaarde van een lesonderdeel is**



Even stilstaan...:

Relevantie van leerinhouden

Als jij naar je jaarplan kijkt, voor welke onderdelen kan je dan spontaan het nut of de meerwaarde voor je leerlingen formuleren? Voor welke onderdelen lukt dat niet spontaan? Wat zou jij doen met een onderdeel als je zelfs na enig zoeken niet weet uit te leggen aan je leerlingen waarom dit onderdeel voor hen belangrijk is?

In de lerarenopleiding is er veel aandacht voor het formuleren van lesdoelen. Op die manier worden beginnende leraren getraind om de focus op het doel te houden. Die doelen zijn vaak ook de bestaansreden voor een lesonderwerp. Toch is het niet altijd opportuun om enkel die doelen te communiceren met je leerlingen. Die doelen zijn vaak opgesteld in onderwijsjargon en verwijzen naar opbouw in leerplannen, leerlijnen en eindtermen. Vaak hebben leerlingen daar weinig boodschap aan. Ze willen weten wat de praktische waarde is van een lesonderdeel of wat het hen oplevert als ze er tijd en moeite in investeren. Antwoorden als 'het staat in het leerplan dat we dit doen' of 'het levert je goede punten op' bieden weinig perspectief op autonome motivatie. Wellicht komen die antwoorden ook eerder omdat men als leraar verrast wordt door de vraag naar het waarom. Daarom ben je op deze vraag best voorbereid. Niet omdat jij je als leraar moet verantwoorden ten opzichte van je leerlingen, wel omdat je weet dat het je leerlingen helpt om hun leerbereidheid aan te wakkeren. De meeste leerlingen willen graag leren, als ze maar duidelijk zien dat het ofwel leuk is, ofwel belangrijk is voor hen om te doen. Op zich is het volgende geen slechte stelregel: 'Bij de lesvoorbereiding vraag ik me af waarom deze les belangrijk is of leuk is voor mijn leerlingen. Als ik hier geen antwoord op weet te formuleren, kies ik beter voor iets anders.'

De ervaring leert dat uitleggen waarom een bepaald lesonderwerp aangebracht wordt, niet altijd even eenvoudig is. Het vraagt best wat creativiteit en vooral veel inlevingsvermogen in je leerlingen. Want het gaat er natuurlijk om dat zij

zich kunnen verbinden met je uitleg. Belangrijk daarbij is in ieder geval dat je zoveel mogelijk aansluit bij hun huidige situatie.

► ***Verwijs in je uitleg naar het waarom naar situaties in het heden of in de nabije toekomst vanuit het perspectief van de leerling***

Vertrek dus vanuit het perspectief van je leerling. Een onderdeel kan nog zo zinvol zijn in de ogen van de leraar, als een leerling er zich niet mee kan verbinden, mist het elk motiverend effect. Vermijd daarbij om te ver vooruit te kijken. Als leerlingen vragen waarom ze bepaalde activiteiten in de les lichamelijke opvoeding moeten doen, werkt het beter als je verwijst naar de voordelen van fit en lenig zijn in hun wereld, dan dat je uitlegt dat het hart- en vaatziekten vermijdt op latere leeftijd. Vermijdt ook om situaties te gebruiken die op dit moment te ver van hun bed zijn. Vaak verwijzen leraren naar 'later, als je werkt ...'. Als leerlingen zich nog geen beeld kunnen vormen van wat ze zullen doen als beroep of hoe dat er dan uit ziet, missen dergelijke argumenten effect.

► ***Leg uit wat het huidige onderwerp hen kan opleveren voor latere onderwerpen of taken die hen mogelijk wel interesseren***

Soms zijn de onderwerpen die je aan te brengen hebt niet de makkelijkste om interesse voor op te wekken. Sterker nog, misschien vind je ze zelf wel heel saai. Maak het dan ook niet kunstmatig interessant, maar wees gewoon eerlijk, in de trant van: 'Ik weet dat jullie dit onderdeel niet leuk vinden. Het is echter wel belangrijk en ik zal je even uitleggen wat de voordelen zijn om hier toch mee bezig te zijn.'

Niet alle leerlingen die Latijn volgen vinden het leuk om grammatica te studeren. Vaak begrijpen ze wel het belang ervan als je hen uitlegt dat het hen in staat zal stellen om later dit schooljaar dat prachtige gedicht te kunnen begrijpen, of dat ze bewondering zullen opwekken bij hun ouders wanneer ze kunnen uitleggen wat die Latijnse uitspraak in de media juist betekent.

► ***Daag je leerlingen uit om zelf de transfer te maken***

Kinderen en jongeren zijn verrassend creatief in het herkennen of bedenken van toepassingen. In plaats van een huiswerk waarbij ze oefeningen maken in het berekenen van volumes van ruimtelijke figuren kan je hen ook het

huiswerk geven om op zoek te gaan naar toepassingen van het berekenen van volumes in hun eigen leefwereld of in de leefwereld van hun ouders, en dat te vertellen voor de klas. De ene leerling weet te vertellen hoeveel water hij laat weglopen als hij wekelijks 20% van het water in zijn aquarium dient te verversen. Een andere leerling geeft het voorbeeld hoe zijn vader berekent hoeveel pleister hij nodig heeft om een muur te bepleisteren. Een derde legt zijn medeleerlingen uit wat cc betekent als er gezegd wordt dat een auto 1600 cc heeft.

► ***Maak gebruik van authentieke evaluatietaken***

Evaluatie is bedoeld om vast te stellen in welke mate de leerlingen de beoogde leerdoelen bereikt hebben. Maar evaluatie kan daarnaast ook een rol spelen in het duidelijk maken waarom leerlingen juist die doelen dienen te bereiken door de evaluatievorm zo realistisch mogelijk te maken. Het gebruik van authentieke evaluatietaken is dus een heel dankbare manier om de leerlingen duidelijk te maken wat het belang van hun leerstof en leeractiviteiten is.



Illustratie:

Een authentieke rekentaak wiskunde 1ste graad SO

Achtergrondinformatie

Zaterdagavond organiseer ik (de leraar) een tuinfeestje. Gezellig met vrienden wat eten en drinken. Drank heb in nog voldoende in huis. Wat het eten betreft, moet ik alles nog aankopen en daarom zit ik een beetje met de handen in het haar. Zelf had ik gedacht aan een bescheiden barbecue. Ik heb een budget van 50 € en weet niet wat ik hiervoor kan kopen. Mag ik jou vragen mij even te helpen rekenen?

De evaluatietaak

Stel dat jij een van de gasten bent, wat zou je mij dan adviseren om aan te kopen? Hiertoe moet je een lijst opstellen met inkopen die ik met dat bedrag kan doen. Dit moet je ook nog weten. Er komen 5 gasten. Met mezelf er bij moet ik dus voor 6 personen eten voorzien. Voor iedereen zou er wat vlees en wat groenten voorzien moeten worden. Ik kan echter alleen kopen wat er in de reclamefolder staat die jullie hebben gekregen en ik mag maximaal 50 € uitgeven.

Stel een winkellijst op. Let hierbij op het volgende:

Geef goed aan hoeveel je van welk product koopt en hoeveel elke aankoop apart kost. Gebruik minstens twee van de kortingbonnen uit de folder.

Geef duidelijk aan wat de totale prijs én de prijs per persoon zal zijn. Noteer op een duidelijke manier alle rekenbewerkingen die je doet. Kies wat je zelf lekker vindt.

Om een taak zoals deze op te lossen, moeten leerlingen twee te onderscheiden groepen van vaardigheden beheersen. Ze moeten het geformuleerde probleem kunnen aanpakken (begrijpen, plannen, oplossen en beantwoorden) en ze moeten de berekeningen op een correcte manier kunnen uitvoeren.



Verdieping:

Hoe leertaken authentiek maken?

Welke extra's maken van taken authentieke taken? De volgende lijst geeft een aantal ideeën en werkwijzen die kunnen helpen bij het levensecht maken van de leertaken van leerlingen.

- **Levensechtheid.** De leerlingen moeten de link tussen wat geëvalueerd wordt en de buitenschoolse wereld begrijpen. Leerlingen Verzorging kunnen ter beoordeling van hun vaardigheden om actief te luisteren een gesprek met een bejaarde op tape vastleggen. Leerlingen Elektriciteit/Elektronica kunnen ter beoordeling van hun kennis van en attitudes tegenover veiligheidsvoorschriften bijvoorbeeld een brochure schrijven die de relevante veiligheidsvoorschriften met een aantal handige tips op een rij zet voor een specifieke werksituatie (uitslijpen elektriciteit, aansluiten elektriciteitskast, inbouwen elektrische toestellen).
- **Samenwerken.** Leerlingen worden verwacht actief te participeren aan het realiseren van projecten en te functioneren in coöperatieve groepen. De leerlingen helpen elkaar en worden niet tegen mekaar afgewogen bij de beoordeling. Door in groep te werken en taken te verdelen kunnen meer uitgebreide opdrachten worden uitgevoerd en kunnen leerlingen van elkaar leren. Leerlingen die binnen het vak

Nederlands een schoolblad uitgeven, kunnen bijvoorbeeld afwisselend verschillende tekstsoorten maken (opiniërend, verhalend, informatief, humoristisch). Door in groepjes fouten in het dossier van een elektrische installatie op te sporen leren leerlingen Elektriciteit in kleine professionele teams samenwerken, plannen, taken verdelen en coördineren.

- ▶ **Communicatie en informatie.** De leerlingen hebben toegang tot verscheidene informatiebronnen en communicatietechnieken. Om de taak op te lossen, moeten leerlingen kunnen beschikken over de informatiebronnen waarover een professional in het betreffende werkterrein beschikt. Leerlingen kunnen tevens op verschillende manieren met elkaar en met de leraar in contact komen.
- ▶ **Verantwoordelijkheid.** De leerlingen worden niet sterk gestuurd bij het uitvoeren van de evaluatietask. Waar mogelijk kunnen leerlingen zelfstandig keuzes maken en hun oplossingsstrategie plannen. Ook de manier waarop leerlingen hun oplossing rapporteren en eventueel presenteren, valt onder hun eigen verantwoordelijkheid.
- ▶ **Flexibiliteit.** Het tijdschema biedt leerlingen voldoende flexibiliteit om hun taak of project succesvol te beëindigen.

PRAKTIJKPRINCIPE 5

Luister (bij het aanbrengen van leerinhouden) oprecht en erkennend naar weerstand bij leerlingen en naar uitingen van negatieve gevoelens

Wanneer leerlingen de vraag stellen 'waarom moeten we dit kennen?' kan dit een oprechte nieuwsgierigheid inhouden naar het nut en het belang van de leerinhoud, en kunnen de tips in praktijkprincipe 4 van pas komen.

Aan de intonatie waarmee deze vraag gesteld wordt, kan je soms echter ook afleiden dat het eerder om een uiting van kritisch bevragen, tegenpruttelen, ongenoegen of regelrechte weerstand gaat. Leerlingen durven ook nog wel straffere taal gebruiken om hun ongenoegen over leerstofonderdelen te uiten dan de vraag 'waarom moeten we dit kennen?' Daar kunnen vele redenen voor zijn. De leerling had misschien andere verwachtingen dan wat nu aangekondigd wordt. Hij vreest dat de nieuwe leerstof niet boeiend of niet zinvol zal zijn. De nieuwe leerstof kan ook negatieve ervaringen uit het verleden oproepen.

Dergelijke uitingen van leerlingen kunnen een grote uitdaging vormen voor de leraar. De valkuil om dergelijke uitspraken over de leerstof als leraar persoonlijk te nemen is niet denkbeeldig. Een leraar die dit persoonlijk neemt, zal het moeilijker hebben om de positieve relatie met de leerling te behouden, om autonomieondersteunend taalgebruik te blijven hanteren en zelf gemotiveerd te blijven om aan te sluiten bij de interesse van leerlingen. De kans dat de reacties van de leraar dan gecontroleerde motivatie creëren, is in dit geval erg groot. Los van de focus op de leerbereidheid van de leerling is het ook voor de leraar erg onaangenaam om in conflict en strijd terecht te komen.

Actief blijven luisteren, ook naar negatieve uitingen van leerlingen over leerstofonderdelen, en omgaan met weerstand zijn twee vaardigheden die helpen om als leraar de juiste afstand te bewaren. Wanneer een leraar uitingen van ongenoegen en weerstand over de leerstof persoonlijk neemt, is de afstand te klein en is de tegenreactie vaak dat de afstand daarna sterk vergroot. De juiste afstand houdt het midden tussen overbetrokkenheid en onverschilligheid: constructief in verbinding blijven ten dienste van het leerproces en uitingen van weerstand zien als kansen om de leerbereidheid en de autonome motivatie aan te wakkeren.

Actief luisteren kwam uitgebreid aan bod in praktijkprincipe 1. In dit praktijkprincipe verkennen we verschillende manieren in het omgaan met weerstand om in te zoomen op 'erkennend luisteren' naar weerstand. Deze vaardigheid helpt om autonomieondersteunend te blijven functioneren in situaties waarin de negatieve reacties van leerlingen dit moeilijker maken én het biedt mogelijkheden om demotivatie om te buigen en leerbereidheid die geschonden is door vroegere negatieve ervaringen weer te herstellen.



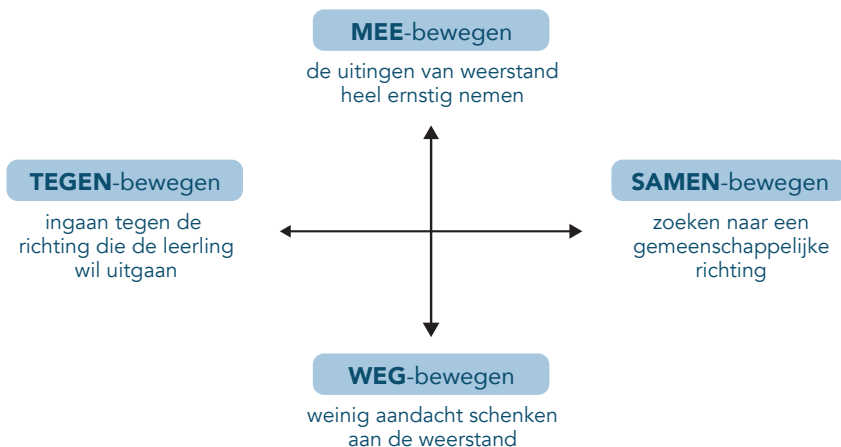
Even stilstaan...:

Eigen ervaring van weerstand

Ga eens op zoek naar een voorbeeld waarin jijzelf vroeger als leerling (in verband met leerstof) weerstand hebt ervaren. Waarvoor voelde je toen weerstand? Waar had die weerstand mee te maken? Waarvoor was het goed voor jou als persoon om die weerstand te voelen? Wat signaleerde die weerstand? Werd die weerstand opgepikt? Hoe werd er mee omgegaan? Hoe heb jij dat toen ervaren?

5.1 Strategieën in het omgaan met weerstand

Volgens het schema hieronder zijn er vier strategieën die hun nut kunnen hebben in het omgaan met weerstand. In principe is er geen enkele aanpak beter dan een andere. Wel kan in een bepaalde context de ene manier meer gewenste effecten opleveren dan een andere. De geschiktheid hangt dus van de situatie af. Deze strategieën krijgen hun naam door de richting die de aanpak kiest ten opzichte van de beweging van de weerstand.



Figuur 5: Strategieën in het omgaan met weerstand

Laten we dit schema concreet maken aan de hand van een voorbeeld.

De leraar in het eerste jaar secundair kondigt aan dat er spreekopdracht zal worden gedaan. Elke week zullen 3 leerlingen voor de klas een korte presentatie houden over een persoonlijke vrijetijdsbesteding. De leraar legt uit dat dit bedoeld is als verdere kennismaking met elkaar en dat het ook past in de doelstellingen rond spreekvaardigheid en presenteren. De aankondiging wordt onthaald op gemor van een leerling. 'Toch weer geen spreekbeurt! Ik haat spreekbeurten! Ik doe dat niet.'

► **Weg-bewegen**

Weg-bewegen van de weerstand betekent er weinig aandacht aan schenken of de weerstand helemaal negeren. In dit voorbeeld kan de leraar besluiten om niet in te gaan op de uitlating van de leerling omdat hij merkt dat het enkel deze leerling is die op die manier reageert, de anderen lijken wel enthousiast. Hij hoopt dat het enthousiasme van de anderen voldoende tegengewicht biedt en vindt het geen goed idee om een forum te creëren voor negativiteit. Het kan ook een keuze van de leraar zijn om de leerling hier later persoonlijk even over te bevragen. Voorlopig even weg-bewegen dus om later een andere strategie toe te passen.

► **Tegen-bewegen**

Deze strategie is een verzamelnaam voor verschillende reacties: aanmoedigen om het toch te doen, overtuigen waarom het belangrijk is, straffen en beloningen in het vooruitzicht stellen, ... Wat deze strategieën gemeen hebben, is dat ze ingaan tegen de richting die de leerling wil uitgaan. In plaats van 'ik doe het niet' wordt er gezocht naar manieren waardoor de leerlingen het 'toch zal doen'. Het woord 'tegen' is in dit geval een beschrijving van de bewegingsrichting. Het houdt geen positief of negatief waardeoordeel in. De leraar kan hier bijvoorbeeld tegenbewegen door heel vriendelijk te reageren en gerust te stellen. 'Iedereen gaat de opdracht doen, dat gaat heel prettig zijn om van elkaar te weten te komen welke hobby's jullie hebben en ik ga je zeker helpen om het voor te bereiden zodat je er niet alleen voor staat. Het is trouwens een oefening, je zal van mij te horen krijgen wat er goed ging en waarop je nog kan letten: later doen we nog een spreekopdracht en daar staan dan ook punten op.' *Praktijkprincipe 4 (help leerlingen zich*

te verbinden met het belang van onderwerpen en taken) kan dus ook, in de mate dat het een omgaan met of een voorkomen van weerstand is, gezien worden als een vorm van tegen-bewegen.

► **Samen-bewegen**

Samen-bewegen houdt in dat er gezocht wordt naar een gemeenschappelijke richting, waarbij beide partijen wat water bij de wijn doen. De leraar kan de leerling uitnodigen om uit te leggen waarom hij spreekbeurten haat. De leerling geeft bijvoorbeeld aan dat hij het verschrikkelijk vindt om alleen voor de klas te staan. De leraar doet een voorstel tot compromis en vraagt of de leerling het prettiger zou vinden als er voor een andere opstelling wordt gekozen: allemaal in een cirkel in plaats van dat de spreker alleen vooraan in de klas staat tijdens zijn presentatie. Met die wijziging ziet de leerling het beter zitten.

► **Mee-bewegen**

Mee-bewegen is een manier waarbij de uitingen van weerstand heel ernstig worden genomen omdat de leraar weerstand als een signaal ziet en wil verkennen waar dat signaal mee te maken heeft. Een vorm van mee-bewegen is het 'erkennend luisteren'. Erkennend luisteren kan je als verdieping zien van wat in praktijkprincipe 1 aan bod kwam: 'actief luisteren'.

De leraar uit het voorbeeld heeft in dit geval gekozen om even weg te bewegen (door de uitspraak van de leerling tijdelijk te negeren) en de leerling er in de pauze over aan te spreken (om tijd en ruimte te hebben voor mee-bewegen). In dat gesprek stelt de leraar zich erg open op en zegt dat de leerling vast een goede reden heeft om te zeggen dat hij 'spreekbeurten haat'. De leerling vertelt daarop dat hij het niet aandurft om een spreekopdracht te doen. Hij is bang om rood te worden en weer uitgelachen te worden zoals op de lagere school. Daar had hij last van pesterijen en na zo'n spreekbeurt werd hij een hele tijd uitgescholden voor 'tomaat'. De leraar komt op die manier te weten dat de weerstand een uiting van angst voor pesterijen en faalangst is. Hij geeft erkenning voor het onrecht dat de leerling geleden heeft door te stellen hoe verschrikkelijk dat voor de leerling vorige jaren moet geweest zijn. Hij complimenteert de leerling voor zijn moed om hem als leraar hierop attent te maken. In het gesprek blijkt dat er op dit moment helemaal geen

sprake is van pestgedrag en dat de leerling zich in deze nieuwe groep wel goed voelt. De leraar belooft mee zorg te dragen voor een fijne groepssfeer en stelt voor om met de leerlingenbegeleider aan de faalangst te werken. Dat zal helpen om op een meer ontspannen manier zijn presentatie te doen. De leerling voelt zich gerespecteerd, is uiteraard nog wat afwachtend, maar vindt het een goed idee om bij de laatsten aan de beurt te komen zodat hij in tussentijd aan zijn faalangst kan werken.

Mee-bewegen met de weerstand is dus geen synoniem voor zich aanpassen aan de grillen en de wensen van de leerlingen. Het is een manier om uitingen van weerstand ernstig te nemen in de wetenschap dat weerstand vaak een signaal is van een onderliggende zorg. Het ingaan op die zorg heeft als resultaat dat de weerstand zijn functie verliest waardoor de leerling daarna vaak toch bereid is om de richting van de leraar te volgen. Mee-bewegen vergroot dus de leerbereidheid.

5.2 Geef erkenning voor verdienste en voor ervaren onrecht

In het mee-bewegen is het geven van erkenning een erg belangrijke factor. Erkenning geven is niet helemaal hetzelfde als waardering geven, schouderklopjes geven of dankbaarheid tonen. Het gaat bij erkenning om twee zaken: de verdienste van iemand zien en het ervaren onrecht. De verdienste is dat wat de leerling 'geeft' of betekent voor anderen. In dit geval neemt de leerling de leraar in vertrouwen en geeft hem kwetsbare informatie over zijn gevoelens en zijn verleden. Daarnaast gaf de leraar in het voorbeeld ook erkenning voor het ervaren onrecht: het uitgesproken worden voor 'tomaat' en het slachtoffer geweest te zijn van pestgedrag.

Het geven van erkenning is een belangrijke manier om leerbereidheid weer kans te geven waar die verdwenen is door vroegere negatieve ervaringen. Het geeft een leraar ook een strategie in handen om invloed uit te oefenen in plaats van machteloos te moeten vaststellen dat hij zijn leerlingen niet meer meekrijgt, niet meer kan boeien, doordat de leerling negatieve schoolervaringen heeft en het (voor zijn vak) in het verleden moeilijk gelopen is.



Illustratie:

De leerbereidheid-herstellende kracht van erkenning

Martijn, een leerling in het 6de studiejaar, doet graag wiskunde. Hij vindt het boeiend en hij merkt ook dat hij de capaciteiten heeft om dit goed te doen. Hij wordt daarin ook geïnspireerd en bevestigd door zijn leraar. Het volgend schooljaar komt Martijn in het eerste jaar secundair bij een leraar wiskunde terecht die een heel controlerende stijl heeft. Deze leraar is vooral gefocust op het halen van resultaten en einddoelen, heeft weinig oprechte interesse in zijn leerlingen als individuen en zal zelden positief bekrachtigen. Bij toetsen worden vooral de fouten in de verf gezet en wordt er ook nog eens veelvuldig commentaar geleverd op het handschrift van Martijn. Het wordt voor Martijn erg moeilijk om zich te blijven identificeren met het vak wiskunde omdat hij veel weerstand ervaart bij de aanpak van de leraar wiskunde. Het resultaat is dat Martijn een hekel begint te ontwikkelen voor dit vak. Hij begint ook te veralgemenen: alle leraren wiskunde zullen zo wel zijn en in daaropvolgende schooljaren biedt hij heel wat weerstand in de les wiskunde door het nut van de leerstof voortdurend in vraag te stellen. In het vijfde jaar is er een leraar wiskunde die met Martijn het gesprek aangaat en de kunst verstaat van het mee-bewegen en erkenning geven. Martijn wordt door hem uitgenodigd om zijn ongenoegen uit te leggen en Martijn vertelt over zijn ervaring in het eerste jaar. De leraar laat weten dat hij zich kan inleven in Martijn en geeft hem erkenning voor zijn gevoel en voor zijn beleving van onrechtvaardig behandeld te worden in het verleden. De leraar blijft door zijn meervoudig partijdige opstelling (zie PP1) daarbij wel loyaal aan zijn collega. Het resultaat is niet alleen dat Martijn zich gezien voelt door zijn huidige leraar wiskunde, maar dat zijn ondertussen gecontroleerde motivatie ('voldoendes halen is genoeg') stilaan weer plaats kan maken voor een geïnteresseerde houding voor het vak en voor autonome motivatie (het opnieuw graag beginnen doen). Nu Martijn erkenning gekregen heeft voor zijn ervaring heeft de weerstand immers zijn functie verloren.

PRAKTIJKPRINCIPE 6

Ver kies autonomieondersteunend boven controle rend taalgebruik

Autonomieondersteunend taalgebruik is een term uit de zelfdeterminatietheorie en verwijst naar taalgebruik dat tegemoet komt aan de universele basisbehoefte 'autonomie'. De andere basisbehoeften zijn verbondenheid en competentie. In Deel 1 kon je hierover meer lezen. Autonomie betekent psychologische vrijheid en de afwezigheid van druk. Wanneer leerlingen zich autonoom kunnen voelen, ontwikkelen ze ook autonome motivatie. In Deel 2 toonden we aan dat het ervaren van autonomie duidelijk tot leerbereidheid en tot gewenste leerresultaten leidt. Andere praktijkprincipes helpen uiteraard ook mee om tot autonome motivatie te komen. Dit praktijkprincipe focust op de invloed van het taalgebruik van de leraar op de motivatie van de leerlingen.



Even stilstaan...:

Jouw overtuigingen over leerlingen

Hoe denk jij over leerlingen? Geloof je dat leerlingen van nature leerbereid, actief en leergierig zijn? Of geloof je dat leerlingen eerder passief en afwachtend zijn? Kunnen leerlingen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid aan of zijn ze vooral gebaat met iemand die hen stuurt en controleert? Kunnen leerlingen mee beslissen welke kennis zij willen vergaren of is het aan de leraar om te weten welke kennis zij nodig hebben?

Ons taalgebruik is een uiting van wat we denken, geloven en verwachten. Er is dus een wisselwerking tussen hoe we over leerlingen denken en hoe we met hen communiceren. Autonomieondersteunend taalgebruik is de spontane manier van spreken van leraren die ervan uitgaan dat leerlingen actief en verantwoordelijk zijn, nieuwsgierig zijn en bereid om bij te leren. Als zij merken dat dit niet het geval is, zijn leraren geneigd om samen met de leerling te onderzoeken welke factoren deze groei in de weg staan. Hoe meer je het hier mee eens bent, hoe makkelijker het is om autonomieondersteunend taalgebruik toe te passen.

Leraren die ervan uitgaan dat leerlingen passief en lusteloos zijn – ‘lege containers’ die met kennis moeten worden opgevuld – moeten vanuit die instelling leerlingen wel onder druk zetten en programmeren, want anders zouden hun leerlingen geen actie ondernemen. Onderzoek toont aan dat leerlingen op die manier gecontroleerde motivatie ontwikkelen, minder goed scoren en minder graag naar school gaan. (Als we dit wat extreem zouden stellen, krijgen deze leraren op den duur passieve en lusteloze leerlingen in hun klas die enkel werken als ze gedwongen worden of extern beloond worden, wat op zijn beurt weer voeding geeft aan de manier van denken van de leraar.)

Dit praktijkprincipe toepassen is trouwens niet alleen in het belang van de leerlingen. Het ‘trekken en sleuren’ vraagt veel energie van een controlerende leraar, en de kans op frustraties is groter wanneer leerlingen niet doen wat de leraar van hen verwacht. De autonomieondersteunende leraar creëert de omstandigheden waarbinnen leerlingen aan de slag gaan, en kan ervan genieten wanneer leerlingen hun eigen leerproces opnemen. Dat geeft dan energie als leraar. En laten we nog even benadrukken dat autonomieondersteunend les geven niet hetzelfde is als een permissieve stijl hanteren en geen vorm van *laissez faire* is. In Deel 2 las je daarover meer. In praktijkprincipe 2 illustreerden we het belang van structuur in het klasklimaat. De kunst is om én autonomieondersteunend te functioneren én duidelijke structuur en grenzen aan te geven. Zo kom je als leraar tegemoet aan de basisbehoeften autonomie én competentie.

Volgende tips worden telkens geïllustreerd door het naast elkaar zetten van twee uitspraken. De eerste zal eerder gecontroleerde motivatie in de hand werken, de tweede stuurt eerder aan op autonome motivatie. Alle voorbeelden zijn gebaseerd op uitspraken die effectief gebruikt worden op scholen, zowel de controlerende als de autonomieondersteunende.

► **Vertrek vanuit het perspectief van je leerlingen**

Als het perspectief en de agenda van de leraar uitsluitend centraal staat, is de kans groot dat dit vooral controlerend taalgebruik oplevert. De leraar heeft (als enige) het doel voor ogen en voelt zich verantwoordelijk dat dit bereikt wordt. Willen we de autonomie van de leerling aanspreken, dan start dit met een verandering in gezichtspunt. Hoe zou dit voor de leerlingen zijn? Wat spreekt hen aan? Hoe kijken zij hiernaar? Wat zijn hun (be)doel(ing)en?

Als je leerlingen erg luidruchtig de klas binnenkomen, is dat misschien omdat ze net hard gelachen hebben met een grap van een medeleerling en is het niet per se hun bedoeling om jouw regels moedwillig te overtreden. Je kan in deze situatie autonomieondersteunend of controlerend reageren. Vertrek best van het perspectief van de leerlingen, en zet jouw perspectief ernaast.



Illustratie:

- ▶ (controlerend) 'Wat hadden we afgesproken? We komen rustig de klas binnen. Ik moet toch al niet meteen starten met het uitdelen van straf? Joachim?'
- ▶ (autonomieondersteunend) 'Ik merk dat jullie heel uitbundig zijn en ik vind het fijn dat jullie op school plezier kunnen maken tussen de lessen door. Nu zou ik graag starten met mijn les en wil ik jullie vragen om rustig plaats te nemen en je agenda uit je tas te nemen. Ja, jij ook, Joachim.'

▶ **Vervang controlerende uitingen door autonomieondersteunende woorden of informatief taalgebruik**

Deze tip wordt meteen duidelijk door volgende voorbeelden.



Illustratie:

- ▶ (controlerend) 'Als je wil antwoorden, moet je je hand opsteken!'
- ▶ (autonomieondersteunend) 'Fijn dat je wil meewerken! Volgende keer heb ik graag dat je eerst je hand opsteekt. Ok?'
- ▶ (controlerend) 'Bij het schrijven van een goede tekst, moet je eerst je middendeel schrijven en mag je je inleiding pas op het einde schrijven.'
- ▶ (autonomieondersteunend) 'Je tekst wordt vaak beter als je eerst het middendeel schrijft en je inleiding pas op het einde schrijft. Op die manier kan je inleiding beter aankondigen wat er in de tekst staat.'
- ▶ (controlerend) 'Ik verwacht dat je eerst deze opdracht uitvoert. Dan pas de rest.'
- ▶ (autonomieondersteunend) 'Als je de meest logische volgorde wil, kan je best starten met deze opdracht. Dan pas de rest.'

► **Vermijd andere vormen van druk**

Sommige vormen van druk sluipen subtieler binnen in het taalgebruik, maar hun impact is er niet minder om.



Illustratie:

- (controleerend) 'Dit is een herhaling van vorig jaar. Iedereen zou dus probleemloos moeten kunnen volgen.' (Je moet al erg sterk in je schoenen staan als leerling om na zo'n opmerking toch nog om extra uitleg te vragen.)
- (autonomieondersteunend) 'Dit is een herhaling van vorig jaar. Iedereen kan voor zichzelf nog eens testen of de leerstof nog gekend is.'
- (controleerend) 'Je hebt me ontgoocheld, ik had beter verwacht van jou.' (Herhaaldelijk dit soort uitspraken doen resulteert in werken voor de goedkeuring van de leraar, en schaamte als dat niet lukt.)
- (autonomieondersteunend) 'Ik weet dat jij beter kan. Wat is er gebeurd?'
- (controleerend) 'De voorbijgaande jaren hadden ze hier geen problemen mee. En jullie slagen hier niet in, ook al heb ik het al drie keer uitgelegd!' (Vermijd dergelijke vergelijkingen. Leerlingen hebben de neiging om ofwel zich dom te gaan voelen, ofwel in weerstand te gaan. Zie ook PP9.)
- (autonomieondersteunend) 'Ik heb dit nu drie keer uitgelegd. Ofwel heb ik nog niet de goede manier gevonden, ofwel hebben jullie er niet naar geluisterd. Wie wil het eens op zijn of haar manier aan de anderen uitleggen hoe dit werkt?'

► **Autonomieondersteunend taalgebruik is ook geschikt om leerlingen op hun verantwoordelijkheid te wijzen**

Ook in het omgaan met agressie is dit een goede manier om grenzen te stellen. Het gevoel een keuze te kunnen maken kalmeert, het gevoel 'bedreigd' te worden doet escaleren. Ook hier volstaan ons inziens een aantal voorbeelden om dit te concretiseren.

**Illustratie:**

- ▶ (controleerend) 'Je moet echt eens wat beter je best doen voor je taken.'
- ▶ (autonomieondersteunend) 'Waarom kies je ervoor om deze taak zo slordig af te geven?'
- ▶ (controleerend) 'Als je nu niet zwijgt, stuur ik je naar de directeur!'
- ▶ (autonomieondersteunend) 'Of je zwijgt, of je gaat naar de directeur!'

▶ **Vermijd het verwijzen naar externe consequenties**

Soms kan dat nodig zijn, zoals in het voorbeeld hierboven. Toch is het in zijn algemeenheid beter te vermijden om naar externe consequenties te verwijzen, zeker als het over leergedrag gaat. Het wekt immers eerder gecontroleerde dan autonome motivatie op.

**Illustratie:**

- ▶ (controleerend) 'Als jullie niet stil zijn, geef ik op het einde van de les een toets.'
- ▶ (autonomieondersteunend) 'Dit is geen gemakkelijke leerstof. Ik wil dat jullie stil zijn zodat ik dit goed kan uitleggen.'

De eerste reactie impliceert dat evalueren een straf is, niet dat evalueren een manier is om leervorderingen te meten.

**Illustratie:**

- ▶ (controleerend) 'Als jullie goed meewerken, zien we op het einde van de les nog een stukje film.'
- ▶ (autonomieondersteunend) 'Jullie hebben goed meegewerkt. Daarom hebben we nu nog tijd om een stukje film te zien.'

Bij herhaaldelijk gebruik van deze strategie, komt de focus eerder op de beloning te liggen dan op het te verwerven onderdeel van de leerstof. Beloning werkt beter als het onverwacht komt. Natuurlijk gaan er leerlingen zijn die de volgende keer vragen of ze opnieuw een stukje film mogen zien als ze goed meewerken. Laat je niet verleiden om er een gewoonte van te maken, houd de verrassing erin, door niet elke keer te belonen, en door te variëren in beloning.

Tot slot nog dit. Het is geen doodzonde als je merkt dat je ondanks je goede wil toch af en toe controlerende taal spreekt. Het zit soms diep geworteld. Belangrijker is om je er bewust van te zijn wanneer dat gebeurt: dan geeft het je een kans om het de volgende keer anders te formuleren. Elke keer als je kiest voor autonomieondersteunende uitspraken ben je winst aan het boeken.

PRAKTIJKPRINCIPE 7

Bied structuur aan in de richting van het leerdoel.

Met het vorige praktijkprincipe (kies voor autonomieondersteunend taalgebruik) nodig je de leerling uit om zoveel mogelijk zelf verantwoordelijkheid op te nemen in een sfeer van psychologische vrijheid in plaats van in een sfeer van controle. Autonomieondersteuning in het algemeen is een houding om leerlingen tot autonome motivatie te bewegen, die inspeelt op de universele behoefte aan autonomie (naast verbondenheid en competentie). Als autonomie in het extreme wordt doorgetrokken, en de leerlingen helemaal alleen verantwoordelijk worden gesteld voor hun eigen leerproces valt de veiligheid weg die door een duidelijk didactisch kader gecreëerd wordt en zullen de leerlingen zich in de ontstane chaos die geen houvast meer biedt minder competent voelen. Het te ver doordrijven van de ene behoefte (autonomie) staat de andere behoefte (competentie) dus in de weg. Het is dus zaak om én autonomieondersteuning én structuur te bieden.

Met dit praktijkprincipe willen we je inspireren om door het aanbrengen van de gepaste structuur positieve invloed uit te oefenen op de zelfinschatting van leerlingen. Zelfinschatting heeft te maken met twee vragen: 'Voel ik mij bekwaam om deze taak uit te voeren?' en 'Zullen mijn inspanningen in verhouding staan tot het behaalde resultaat?' Het bieden van structuur helpt leerlingen om op deze vragen positief te antwoorden. Wanneer zij de weg naar het leerdoel opgesplitst zien in haalbare tussenstappen (zie ook PP8) kunnen zij beter inschatten waartoe ze in staat zijn en kunnen ze zich voortgestuwd weten op weg naar de volgende stap

door succeservaringen met de vorige tussenstappen. Op die manier wordt weer een extra bijdrage geleverd aan hun autonome motivatie, wat in de motivatieformule 'motivatie = context x interesse x zelfinschatting' duidelijk zichtbaar wordt.

Structuur kan je als leraar op verschillende vlakken aanbieden en volgende tips richten zich daarop.



Even stilstaan...:

Hoe zit het met structuur in jouw aanpak?

Wat zouden je leerlingen antwoorden op de vraag wat er typisch is aan jouw manier van lesgeven? Wat komt vaak terug? Welke gewoontes heb je? In welke mate dragen die gewoontes bij aan het bieden van structuur voor je leerlingen? Wat zijn andere manieren waarop jij structuur biedt? Bied jij voldoende structuur? Waar wordt structuur controle? Waar liggen nog kansen om een goed evenwicht tussen structuur en autonomie voor je leerlingen te creëren?

► Voer als leraar consequent een aantal rituelen en gewoontes uit

Vaste gewoontes bieden een houvast, geven duidelijkheid over wat te verwachten valt en daarmee ook veiligheid. We geven je graag enkele voorbeelden van dergelijke gewoontes of rituelen, waarbij we je uitnodigen om te kijken welke in jouw klaspraktijk van nut kunnen zijn.

- Ga bij het begin en het einde van de les als leraar aan de deur staan zodat je kort contact maakt met elke leerling. Bijkomend voordeel is dat het binnen en buitenkomen op die manier ordelijker verloopt.
- Schrijf telkens op dezelfde plaats op het bord (of projecteer op dezelfde manier) wat leerlingen bij het begin van de les in hun agenda moeten schrijven.
- Start na elk weekend een klasgesprek met je leerlingen over wat ze meegemaakt hebben.
- Laat leerlingen op het einde van elke les(dag) de tafels en stoelen weer netjes op hun plaats zetten.
- Start elke dag met de foto's van de aanwezige kinderen te groeperen op een fotobord en geef ook een plek aan de afwezige leerlingen.
- Spreek een vast moment af voor controletoeetsen.

► ***Maak er een gewoonte van de leerdoelen van een nieuw lesonderwerp voorop te stellen***

Door bij het begin van een les het leerdoel expliciet te maken, geef je leerlingen richting en duidelijkheid over wat van hen verwacht wordt. Ze zijn op die manier van bij het begin gefocust en ze weten al meteen waarop ze later zullen getoetst worden.

Het leerdoel kan geformuleerd worden in termen van wat leerling zullen kennen (kennis, cognitieve doelen), kunnen (vaardigheden) en zijn (houding, affectieve doelen).



Illustratie:

Leerdoelen expliciet maken

Meester Bram staat in het vijfde jaar van de lagere school. Hij start met een les verkeersopvoeding. Na zijn inleiding vertelt hij aan zijn leerlingen dat ze aan het einde van de les een heleboel zullen geleerd hebben. 'Ten eerste', zegt hij, 'gaan jullie weten wat deze 5 verkeersborden (hij wijst de prenten aan) betekenen die in de buurt van de school staan. Verder zullen jullie op een juiste manier voorrang kunnen geven op het kruispunt voor de school. Ten slotte zullen jullie voorzichtig en aandachtig leren zijn als je in groep over het kruispunt fietst. We gaan daarvoor starten in de klas en daarna gaan we naar buiten. Wat we in de klas zullen geleerd hebben, zullen we in het echt gaan oefenen met de fiets, eerst op de speelplaats en dan op straat. Wie kan mij vertellen waarom het belangrijk is dat jullie dit leren?'

Het formuleren van leerdoelen gaat hand in hand met praktijkprincipe4 (help leerlingen zich te verbinden met het belang van de les).

► ***Gebruik de sandwichmethode wanneer je iets uitlegt aan leerlingen***

De sandwichmethode houdt in dat je aankondigt wat je gaat vertellen, dat je dan vertelt wat je hebt aangekondigd, en dat je tenslotte aangeeft wat je net verteld hebt.



Illustratie:

De sandwichmethode

Ik ga je nu vertellen welke 3 zaken ik verwacht in verband met deze huistaak. Je geeft je huistaak af op gelijnd papier met het logo van de school, je zorgt ervoor dat het in blauwe inkt geschreven is, en je geeft deze taak volgende week donderdag aan mij af. Dat zijn de 3 dingen die ik verwacht van jullie huistaak.

In dit voorbeeld wordt er nog eens voor extra structuur gezorgd door ook het aantal vereisten te vermelden in plaats van het meer algemene 'Ik ga je nu vertellen wat ik van deze huistaak verwacht.' Deze methode helpt om leerlingen iets te laten onthouden. Als je het geheugen vergelijkt met een ladekast zorg je met de sandwichmethode ervoor dat eerst de juiste lade geopend wordt, erin wordt gestoken wat daar hoort en de lade weer gesloten wordt zodat er vervolgens eventueel een andere lade kan opengaan. Zeker als je leerlingen vaak vragen om iets te herhalen, geeft deze methode een belangrijke meerwaarde.

► **Geef heldere instructies**

Het komt de helderheid van je instructies ten goede als je de instructies specifiek, meetbaar of tijdsgebonden maakt. Dit geldt overigens ook voor leerdoelen.

- Specifiek: 'Haal eens wat krijtjes bij de leraar hiernaast' wordt dan 'Vraag aan de leraar hiernaast om drie witte en 1 blauw krijtje'.
- Meetbaar: 'Kom allemaal eens wat dichterbij' wordt dan 'Zet allemaal twee grote passen in mijn richting'.
- Tijdsgebonden: 'Je mag nu starten met je oefening' wordt dan 'Je krijgt 10 minuten om je oefening te maken vanaf nu.'

► **Bouw je syllabus, werkblaadjes, cursus of hand-outs zo op dat ze het juiste evenwicht tussen structuur en autonomie bieden**

Ter illustratie zetten we een aantal vormen naast elkaar, van veel structuur naar weinig, en van weinig autonomie naar veel. De ene vorm is niet per definitie beter dan een andere. De juiste vorm is die die het best past bij jouw leerlingen en jouw doelstellingen.

1. Je deelt een volledig uitgeschreven tekst uit.
2. Je deelt uitgeschreven tekst uit, enkel de sleutelwoorden ontbreken en worden door de leerlingen ingevuld.
3. Je deelt uitgeschreven tekst uit, maar alle titels en tussentitels zijn weggelaten en worden door de leerlingen aangevuld.
4. Je deelt bladen uit waarop alle titels en tussentitels staan, en er is ruimte voor leerlingen om de tekst zelf neer te schrijven.
5. Je deelt bladen uit waarop enkel decimale nummering van titels en opsommingstekens staan. Alle woorden worden door de leerlingen toegevoegd.
6. Je laat leerlingen alles noteren, en je zorgt in je uitleg voor de nodige structuur.

► **Differentieer door te spelen met het evenwicht structuur-autonomie**

Differentiëren betekent dat je inspeelt op de verschillende beginsituaties van leerlingen en op hun verschillend beheersingsniveau door aangepaste methodes, taken en oefeningen aan te bieden. Dit vraagt vaak veel van een leraar. Differentiëren hoeft echter niet altijd te betekenen dat elke leerling een andere opdracht krijgt. Je kan ook differentiëren door dezelfde opdracht met meer of minder structuur aan te bieden. Laten we een voorbeeld bekijken.



Illustratie:

Differentiëren door te spelen met het evenwicht structuur-autonomie

Bij mevrouw Grandie staat er een oefening over begrijpend lezen op het programma tijdens het vak Frans. Alle leerlingen krijgen dezelfde tekst met dezelfde vragen. Er worden een aantal hulpmiddelen ter beschikking gesteld en leerlingen mogen zelf beslissen of ze daar gebruik van willen maken. De sterkste leerlingen worden uitgedaagd om de vragen zonder hulpmiddelen uit te voeren. Aan andere leerlingen wordt gesuggereerd om woordenboek of computer te gebruiken om woordjes op te zoeken die niet begrepen worden. Mevrouw Grandie heeft ook vooraf een woordenlijst gemaakt. Die kan gebruikt worden door leerlingen die veel tijd zouden verliezen met opzoekwerk. Daarnaast is er voor de groep leerlingen die de meeste moeilijkheden met lezen ervaart, ook een blad voorzien met de Nederlandse vertaling van de vragen over de tekst, zodat die vragen zeker goed begrepen

worden. Er is ook een blad uitgewerkt waarop tips geformuleerd staan over waar de juiste antwoorden te vinden zijn. En als kers op de taart mogen leerlingen twee keer een hulplijn inroepen: een keer mag een vraag gesteld worden aan mevrouw Grandie, een andere keer aan een medeleerling.

De kunst bij een dergelijk aanpak is uiteraard om een context te creëren waarbij leerlingen de onderlinge verschillen kunnen waarderen, waar hulp vragen wordt gezien als een manier om bij te leren en waar ze geprikkeld worden om hun eigen uitdaging aan te gaan. Dat kan bereikt worden door te werken aan een hechte klasgroep (PP2) en door het vooropstellen van leerdoelen in plaats van prestatiedoelen.

Het mooie aan dit voorbeeld is dat leerlingen allemaal op hun eigen manier de kans krijgen om een succeservaring op te doen omdat de taak voor iedereen én uitdagend, én haalbaar is (cf. PP8).

► **Zorg voor structuur bij langere mondelinge uiteenzettingen**

Ook in een langere uitleg zijn er verschillende manieren om voor structuur te zorgen. Je kan bijvoorbeeld een langere uitleg visueel ondersteunen met een schema of een overzicht van de onderdelen, op het bord of met een powerpointpresentatie. Maar ook zonder extra hulpmiddelen is het mogelijk om je uitleg goed te structureren, zelfs om de structuur te laten ontdekken door je leerlingen. De volgende methodes kunnen daarbij een hulp zijn.

- Na enkele minuten spreken pauzeer je en laat je leerlingen neerschrijven wat zij als de belangrijkste punten van de uiteenzetting beschouwen, en welke vragen ze nog hebben. Ga verder met het volgende onderdeel. Herhaal deze procedure een paar keer. Laat leerlingen daarna in tweetallen vergelijken wat de belangrijkste punten waren en elkaars vragen beantwoorden. Beantwoord de vragen die nog overblijven zelf.
- Laat leerlingen actiever deelnemen tijdens uiteenzettingen door hen allemaal uit te nodigen schriftelijk te antwoorden op vragen die je stelt in plaats van één leerling mondeling te laten antwoorden. Geef even tijd om hun antwoorden neer te schrijven en duid dan iemand aan om zijn antwoord uit te spreken.
- Check of leerlingen je begrepen hebben. Beperk je daarbij niet tot con-

toleren of er nog vragen zijn. Dit nodigt enkel de moedigste leerlingen uit om hun vraag te stellen. Draai het principe eens om en stel zelf mogelijke vragen over de leerstof aan de leerlingen, en kijk of ze jouw uitleg begrepen hebben.

► **Bied stappenplannen aan bij grote opdrachten**

Stappenplannen zorgen ervoor dat een grote uitdaging opgedeeld wordt in haalbare tussenstappen. Dit heeft opnieuw een rechtstreeks effect op de zelfinschatting en dus op de motivatie van je leerlingen. Je kan daarbij opnieuw beslissen wat de beste methode is: bied je als leraar het stappenplan aan, of maak je er een oefening van om je leerlingen een stappenplan te laten opmaken? (Dit past prima bij de stap Voorbereiding in de OVUR-methode die hieronder vermeld wordt.) Door het begeleiden bij het opmaken van stappenplannen help je leerlingen te groeien in de manier waarop ze opdrachten kunnen aanpakken, of leerstof kunnen verwerken. Door dit expliciet te maken, doe je dus aan 'leren leren' en fungeer je tevens als rolmodel voor je leerlingen.

► **Geef leerlingen ook ondersteuning in hoe ze kunnen 'leren leren'**

Door met je leerlingen te bespreken hoe ze de onderdelen van je vak of les kunnen verwerken en instuderen, werk je aan hun metacognitieve vaardigheden. Ze leren niet alleen je vak of les, ze leren ook over hoe ze kennis kunnen verwerven, welke strategieën daarbij efficiënt zijn. Bied leerlingen stappenplannen aan. Laat ze daarbij ook tips uitwisselen aan elkaar. Soms hebben leerlingen verrassende ezelsbruggetjes om zaken te onthouden of aangename manieren gevonden om zaken in te oefenen waar je als leraar nooit aan gedacht hebt.

Er wordt steeds meer aandacht besteed aan 'leren leren' en vanuit motivatie-oogpunt kunnen we dat enkel toejuichen: het maakt leerlingen competent, en heeft positieve invloed op de factor zelfinschatting in de motivatieformule.

Ook in projecten als 'begeleid zelfstandig leren' is er idealiter veel aandacht voor metacognitieve vaardigheden. Eén van de veelgebruikte methodes daarbij is het OVUR-principe dat oorspronkelijk uit het taalonderwijs komt, maar ook terrein wint in andere domeinen. Leerlingen leren door het

OVUR-principe te hanteren om zich eerst te Oriënteren (Wat wordt van mij verwacht? Wat is het doel? Wat weet ik daar al over?). Daarna starten ze met hun Voorbereiding

(Welke gegevens/materiaal heb ik nodig? Welke stappen ga ik zetten? Hoe ziet mijn planning eruit?). Dan komt de Uitvoeringsfase (Ze besteden daarbij aandacht aan een logische opbouw, het onderscheid tussen hoofd- en bij-zaken, de nauwkeurigheid van de uitvoering). In de Reflectiefase bliken ze terug (Hoe is dit gelopen? Heb ik het doel bereikt? Hoe heb ik de problemen opgelost die ik tegenkwam? Wat leer ik hier uit voor de toekomstige opdrachten?).

Sommige leraren en scholen kiezen ervoor om in hun gehele lesopbouw een steeds weerkerende structuur te voorzien en die ook te expliciteren aan de leerlingen. Een voorbeeld daarvan is het systematisch onderscheiden van de volgende 7 stappen (vandaar ook wel eens de zevensprong genoemd):

- Stap 1: leerdoelen kenbaar maken
- Stap 2: activering voorkennis
- Stap 3: instructies geven voor een taak
- Stap 4: zelfstandig werken aan een taak, de leraar loopt rond en begeleidt
- Stap 5: evaluatie van de leerstof
- Stap 6: reflectie op het leerproces
- Stap 7: toetsen of de leerdoelen behaald zijn

De aandachtige lezer kan ook hierin de OVUR-principes herkennen. Doordat leerlingen het gewoon zijn om deze stappen telkens te herhalen, gaan zij die manier van werken ook integreren en wordt er impliciet aan metacognitieve vaardigheden gewerkt.

Door de juiste mix te voorzien van structurerende en autonomieondersteunende maatregelen kom je optimaal tegemoet aan de basisbehoeften autonomie en competentie. Dat heeft dan weer een positieve impact op de zelfinschatting van je leerlingen. Ze leren immers hoe ze iets kunnen en dat ze iets kunnen. Ook het volgende praktijkprincipe (Bied gepaste en haalbare uitdaging) speelt in op deze factor en is een logisch vervolg op dit onderdeel.

PRAKTIJKPRINCIPE 8

Bied gepaste en haalbare uitdaging: leg de lat net hoog genoeg, niet te hoog en niet te laag

Laat ons starten met een praktijkvoorbeeld.



Illustratie:

Door gepaste uitdaging naar succeservaring in het eerste jaar van de B-stroom

Mevrouw Tuerlinckx geeft Nederlands in het eerste jaar van de B-stroom in het secundair onderwijs. Haar klasje bestaat uit een bonte verzameling van kinderen die om diverse redenen geen getuigschrift van het lager onderwijs behaald hebben. Verschillende kinderen in haar klas zijn vluchtelingen die de Nederlandse taal maar beperkt machtig zijn.

Voor ze haar leerlingen de opdracht geeft om een boek te lezen, heeft ze met hen een uitvoerig gesprek over lezen. Ze vraagt hen wie al eens een boek heeft uitgelezen. Enkel van hen, blijkt. Op de vraag of ze dan ook het verhaal begrepen hebben, reageert niemand bevestigend. Sommigen kunnen maar een bladzijde per keer lezen en verliezen zo de rode draad. Anderen stoppen omdat ze het te moeilijk vinden. Mevrouw Tuerlinckx geeft toe hoe moeilijk het kan zijn om alles goed te begrijpen. Ze geeft aan dat ze er kan inkomen dat leerlingen soms stoppen met lezen omdat ze het verhaal niet goed kunnen volgen. Wat ze doet, is de leerlingen erkenning geven voor hun inspanningen en voor hun geworstel met lezen.

Mevrouw Tuerlinckx legt vervolgens een stapel aangepaste boekjes op tafel. (De leerlingen zelf een boek laten zoeken is een te hoge drempel voor hen.) Ze geeft de leerlingen de opdracht om er eentje te kiezen, en ze moedigt hen aan om het boekje uit te lezen, zelfs al begrijpen ze niet alles wat er in staat. Ze hoopt daarmee de kans te vergroten dat leerlingen toch in het verhaal komen, wat hen niet lukt als ze te

snel opgeven. Ze benadrukt dat ze het niet per se moeten kunnen navertellen. Ze krijgen de opdracht om in 4 regels op te schrijven wat ze van het boek vonden, en om een tekening te maken die een goed alternatief zou kunnen zijn voor de coverillustratie.

Eén van de volgende lessen vertelt Milan, een jongen uit Roemenië, dat hij zijn boek al uit heeft. Mevrouw Tuerlinckx complimenteert hem daarover en vraagt hem wat hij van het boek vond. Hij geeft het boek 7/10, zegt hij, omdat hij het wel mooi maar ook moeilijk vond. Ze geeft hem de kans om het verhaal te vertellen aan de andere leerlingen aan de hand van de illustraties in het boek. Milan laat in zijn gebroken Nederlands toch zien dat hij heel wat van de plot heeft begrepen. Mevrouw Tuerlinckx laat Milan weten dat ze heel trots op hem is omdat hij het boek helemaal uit heeft. Zowel glunderend als verlegen vertelt hij dat het de eerste keer in zijn leven is dat hij een boek helemaal heeft uitgelezen. Mevrouw Tuerlinckx is zichtbaar ontroerd door zijn uitspraak, en herhaalt hoe trots ze op hem is, waarop Milan reageert: 'Als dat maak jou zo blij dat ik lees, ik meer lezen!'

In dit voorbeeld zijn verschillende toepassingen van de praktijkprincipes te herkennen. Door haar openheid voor de ervaringen van haar leerlingen blijft ze werken aan een positieve relatie (PP1). Ze geeft erkenning voor de inspanningen die het van haar leerlingen vraagt om te lezen (PP5). Ze geeft positieve feedback wanneer het leerdoel bereikt is (PP9) en doet dat op een persoonlijk manier (PP1). De relatie leraar-leerling blijkt door de uitspraak van Milan een extrinsieke motivator te zijn, die hem stimuleert om meer te lezen en die hem mogelijk de kans biedt om van lezen stilaan een persoonlijke interesse te maken (PP6). Al deze interventies dragen bij tot de succeservaring van Milan, en wat daarbij ook van essentieel belang was, is het bieden van een gepaste uitdaging. Dat exploreren we in deze paragraaf. Het belang van de gepaste uitdaging om de leerbereidheid aan te wakkeren is te verklaren in de motivatieformule 'motivatie = context x interesse x zelfinschatting', met name in de factor zelfinschatting. Zeker als het al moeilijk is om persoonlijke interesse aan te boren bij een onderwerp of opdracht gaan de factoren context en zelfinschatting bepalen of leerlingen zich gemotiveerd weten om de uitdaging aan te gaan. In het bovenstaande voorbeeld lees je tussen de regels dat er door mevrouw Tuerlinckx aan een context wordt gewerkt waar het én duidelijk is dat er zal geleerd worden

in de klas én dat er warme aandacht is voor de (ervaringen van de) leerlingen. Dat dit zijn vruchten afwerpt, wordt geïllustreerd door de uitspraak van Milan. Daarnaast heeft mevrouw Tuerlinckx ervoor gezorgd dat de lat hoog genoeg lag en niet te hoog.

► ***Maak duidelijk dat je gelooft in de capaciteiten van je leerlingen***

Door de lat voldoende hoog te leggen en dus voldoende hoge verwachtingen te koesteren, voelen leerlingen dat zij als lerende ernstig genomen worden. Deze specifieke leerlingen in de b-stroom merken dat zij niet afgeschreven worden, dat de lerares gelooft in hun capaciteiten. Dat heeft effect op de zelfinschatting van de leerling over de eigen mogelijkheden.

► ***Vergroot de kans op succeservaring door een haalbare uitdaging***

Door de lat niet té hoog te leggen, maar een realistische uitdaging aan te bieden, kunnen leerlingen succeservaringen opdoen. Deze succeservaringen hebben een rechtstreekse invloed op hun zelfinschatting, en meer bepaald op de vraag: 'Voel ik mij bekwaam om deze taak uit te voeren?' Succeservaringen spelen in op de basisbehoefte aan competentie en stellen de zelfinschatting van de leerling bij: 'blijkbaar ben ik hiertoe bekwaam (door het op deze manier aan te pakken)'.

De toepassing van dit praktijkprincipe vraagt dus om bewust op zoek te gaan naar het midden tussen 'te gemakkelijk' en 'te moeilijk'. In Deel 2 werd dit de 'zone van naaste ontwikkeling' genoemd. Wanneer leerlingen hun lessen als 'te gemakkelijk' ervaren, valt de focus en daarmee de motivatie snel weg. Leerlingen gaan zich vervelen en gaan eventueel zelf op zoek naar uitdagingen. Die uitdagingen kunnen echter ook liggen in gedrag dat de leraar minder wenselijk acht. De ene probeert zijn record propjes schieten te verbreken, de ander zoekt via gsm heimelijk contact met haar vriendinnen in de andere klas. Vanuit motivatieoogpunt is een nog minder wenselijk gevolg dat leerlingen zich lager ingeschat voelen dan waartoe ze bekwaam zijn, en dat ze bij gebrek aan uitdaging en succeservaring zich op den duur gaan gedragen als het beeld dat volgens hen van hen opgehangen wordt. Dit gaat op voor individuen in een klas, bijvoorbeeld de hoogbegaafde leerling, maar evenzeer voor groepen leerlingen waarbij de lat niet voldoende hoog gelegd wordt. Vooroordelen in verband met sekse of etniciteit kunnen daarbij een

rol spelen. Vanuit het standpunt van de leraar die te weinig verwacht van zijn leerling(en) zou je kunnen spreken van een zelfrealiserende voorspelling: hij krijgt in het gedrag dat zijn leerlingen gaan vertonen het bewijs dat zijn inschatting en overtuiging kloppen.

Wanneer leerlingen voortdurend ervaren dat het voor hen 'te moeilijk' is, zullen ze op den duur ook afhaken. In een eerste stadium gaan de meeste leerlingen nog een tijdje proberen om het verwachte prestatieniveau te halen, maar omdat dit telkens zonder succes is, gaat dat gepaard met veel spanning. Als op een bepaald moment de spanning te groot wordt, geven ze het op. In het opgeven treedt een -gezondbeschermingsmechanisme op dat hen behoedt voor teleurstellingen en dat hun zelfbeeld zo goed mogelijk intact houdt. Iemand die stopt omdat hij juist inschat dat de opdracht te moeilijk is, wijt dit aan de moeilijkheidsgraad van de uitdaging, niet (enkel) aan een gebrek aan competentie van hemzelf. Erger vergaat het die leerlingen die van oordeel zijn dat de leraar wel haalbare uitdagingen stelt, maar dat ze er blijkbaar niet slim genoeg voor zijn. Bij deze leerlingen, die vaak volgzamer zijn, kan het zelfvertrouwen een flinke knauw krijgen, en het effect daarvan kan jaren later nog merkbaar zijn bij opdrachten die zij associëren met de opdrachten die voor hen te moeilijk 'bleken'. Al dan niet passende uitdagingen bieden heeft dus effecten op de leerbereidheid en motivatie zowel op korte als op lange termijn.

► ***Schat de beginsituatie goed in***

Bij het aanbrengen van nieuwe leerstof vertrek je dus best van de juiste beginsituatie. Is dit compleet nieuw? Zijn er leerlingen die er al kaas van gegeten hebben? Zijn er verbanden te leggen met andere opgedane kennis? Als je dit niet zomaar weet van je leerlingen, kan je dat op verschillende manieren te weten komen. Je kan het hen op de man af vragen, in een inleidend gesprek. Je kan het ook testen met een formatieve toets, of op een meer speelse manier door een quizje. Hoe je dit ook doet, om een passende uitdaging te bieden weet je best wat de beginsituatie juist is.

► ***Roep de voorkennis van je leerlingen op***

Inschatten wat de beginsituatie is, kan hand in hand gaan met het oproepen van voorkennis. Leren gebeurt cumulatief, wat betekent dat leerlingen

nieuwe kennis vasthaken aan oude kennis, dat ze voortbouwen op wat ze al weten en kunnen. Hoe sneller duidelijk wordt waaraan het nieuwe kan vastgehaakt worden, hoe vlotter het leerproces verloopt. Het oproepen van voorkennis is dus een interventie die altijd belangrijk is in een leerproces en hier een extra betekenis krijgt omdat het ook bijdraagt tot het creëren van een haalbare uitdaging.

► ***Differentieer wanneer je vaststelt dat de beginsituatie van leerlingen onderling erg verschillend is***

Opnieuw kunnen we bij het inschatten van de beginsituatie het onderscheid maken tussen ‘universeel’ en ‘uniek’. Soms zal je vaststellen dat een groep homogeen is en soms blijkt de groep zeer heterogeen te zijn qua voorkennis. In dat laatste geval is het zaak op zoek te gaan naar manieren om te differentiëren. In Deel 2 wordt ingegaan op de vraag hoe je de klas kan opdelen in geschikte groepen. Differentiëren hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat er andere oefeningen gemaakt en andere doelstellingen vooropgesteld moeten worden. Ook door variatie in de hoeveelheid structuur en ondersteuning in de richting van hetzelfde doel kan aan differentiatie worden gedaan, vanuit een verschillende beginsituatie met betrekking tot een lesonderwerp. Daar toe vond je inspiratie in praktijkprincipe 7.

Als je deze tips ter harte neemt, is de kans groot dat je leerlingen zich aangesproken voelen in hun competentie, dat ze succeservaringen opdoen, en dat die succeservaringen een belangrijke motivator zijn voor de volgende opdrachten en onderwerpen. Het draagt er ook toe bij dat de motivatie van de leerling steeds meer opschuift naar een autonome motivatie. Milan uit het voorbeeld zal allicht nog een boek gaan lezen, en de kans is groot dat hij daarbij op den duur ook steeds meer leesplezier ervaart, waardoor de nu nog extrinsieke motivatie (‘Als dat maak jou zo blij dat ik lees, ik meer lezen!’) verinnerlijkt wordt, omdat hij er zelf ‘blij’ van wordt.

► ***Investeer met je (vak)collega's in het expliciteren van verticale leerlijnen***

In het licht van het voorgaande biedt een school die investeert in het doorzicht opmaken van verticale leerlijnen een belangrijk hulpmiddel voor hun leraren om de motivatie en het welbevinden van hun leerlingen te stimuleren. Met goede leerlijnen verloopt de overdracht van leerlingen naar collega's van

een hoger jaar vlotter. De algemene beginsituatie is makkelijker in te schatten omdat je weet welke leerstof voorgaande jaren aan bod gekomen is. Het geeft tegelijk een helder doel als leraar om te weten wat er juist verwacht wordt om je leerlingen te laten doorstromen naar het volgende jaar.

PRAKTIJKPRINCIPE 9

Geef feedback die een verbinding maakt tussen wat leerlingen doen (of niet doen) en het bereiken van het beoogde doel

In dit praktijkprincipe staat feedback centraal. Feedback is een manier om gedrag bij te sturen. In dit onderdeel kijken we hoe feedback bijdraagt tot het aanwakkeren van leerbereidheid.

► **Formuleer je feedback zorgvuldig op het gewenste inhouds- en relatieniveau**

In elke boodschap (dus ook in feedback) wordt minstens gecommuniceerd op twee niveaus: er is een inhoudsniveau en een relatieniveau. Laten we dit uitleggen aan de hand van een voorbeeld.

De lerares zegt tegen Julie: 'Julie, ik zie dat jij je oefening in je werkboek niet gemaakt hebt. Ik wil dat je dit tegen volgende les thuis hebt afgewerkt.'

Op inhoudsniveau wordt er een vaststelling gedaan: Julie heeft een oefening in haar werkboek niet gemaakt. Ze krijgt de boodschap die oefening thuis te maken. Impliciet wordt duidelijk gemaakt dat van Julie verwacht werd dat ze de oefening in het werkboek wel gemaakt zou hebben.

In het relatieniveau laat de spreker (de lerares) aanvoelen hoe zij de relatie met de toehoorder (Julie) ziet. De spreker geeft met deze boodschap aan dat zij ten eerste in de positie is om opmerkingen te maken over wat Julie al dan

niet in haar werkboek doet, ten tweede dat zij bepaalde verwachtingen mag stellen ten opzichte van Julie en ten derde dat zij het recht heeft om Julie een taak te geven en dat Julie haar dient te gehoorzamen. De lerares ziet de relatie zo dat zij weet wat goed is voor Julie en dat ze van Julie verwacht dat ook aan te nemen.

Een andere lerares kan vanuit een andere relatie met de leerling een gelijkwaardige boodschap geven.

‘Julie, ik zie dat jij je oefening in je werkboek niet gemaakt hebt. Die oefening dient om te kijken of je deze leerstof onder de knie hebt. Heb jij daar al zicht op?’

Op inhoudsniveau wordt hier opnieuw expliciet gesteld dat Julie de oefening niet heeft gemaakt en impliciet dat de lerares dit wel verwacht had. Verder wordt hier aangegeven wat het doel van de oefening is en wordt gevraagd of Julie dit doel al bereikt heeft.

Door een vraag te stellen in plaats van een eis, verandert er op relatieniveau wel een en ander. De lerares ziet zichzelf in deze relatie als de vakkundige die het doel bij de oefening kan duiden en stelt zich meer begeleidend op ten opzichte van Julie, doordat ze ook ruimte geeft aan Julie om verantwoordelijkheid te nemen (of niet te nemen) over haar eigen leerproces. Daarnaast geeft ze aan dat zij in hun relatie het recht heeft om haar daarover te bevragen.

Deze beide boodschappen worden hier naast elkaar gezet om het verschil in relatieniveau te demonstreren. De ene reactie is niet per definitie meer geschikt dan de andere, dat hangt immers van de situatie af, en daarover is hier te weinig bekend.



Verdieping:

Situationeel leiderschap in de klas

In termen van situationeel leiderschap ziet de eerste lerares zich als iemand met een opdragende/voorschrijvende stijl (S1), terwijl de tweede lerares zich ziet als iemand met een sturende/coachende stijl (S2). In de theorie van het situationeel leiderschap spreekt men ook

nog even een samenwerkende/participerende stijl (S3) en een overlappende/delegerende stijl (S4). Typisch aan situationeel leiderschap is de nadruk op het flexibel kunnen hanteren van de verschillende stijlen, afhankelijk van de personen en de situatie waarin de leiding gegeven wordt. Hoe competent de leerlingen zijn (in dit geval met betrekking tot hun eigen leerproces), hoe verder de stijl van de leraar best opschuift in de richting van S4. Je kan het ook andersom stellen. Als je wil dat leerlingen zich competent gaan gedragen over hun eigen leerproces, zal je als leraar de opdragende/voorschrijvende stijl ook moeten loslaten. Dit proces loopt parallel met het opschuiven van gecontroleerde naar autonome motivatie. En de manier waarop je als leraar feedback gebruikt, is daarbij een belangrijk hulpmiddel.

Feedback is bedoeld om gedrag bij te sturen. De mate van sturing (controlerend of autonomieondersteunend) kan erg verschillen. In die zin laat feedback aanvoelen welke relatie je met je leerlingen voorstaat (PP1) en heeft jouw feedback door zijn relatieniveau impact op de factor context in de formule 'motivatie = context x interesse x zelfinschatting'.

Op inhoudsniveau kan je verschillende soorten feedback onderscheiden.

Er is feedback over de prestaties, over de mate waarin leerdoelen behaald zijn, wat we 'summatieve feedback' zouden kunnen noemen. Die wordt meestal gegeven in de vorm van toetsresultaten, rapportcijfers en rapportcommentaren. Deze feedback gaat over wat voorbij is, maar de manier waarop deze feedback wordt geformuleerd heeft natuurlijk ook effect op de motivatie van de leerling voor de volgende rapportperiode of het volgende schooljaar.

In het kader van leerbereidheid is echter tussentijdse feedback of 'formatieve feedback' van cruciaal belang. Deze feedback ondersteunt de leerling in zijn leerproces en zal voornamelijk effect uitoefenen op de factor 'zelfinschatting', omdat het juist het doel is van deze vorm van feedback om de leerling meer bewust te maken van de eigen competenties en van strategieën om leerstof te verwerken. In Deel 2 werd dit ook wel motivationele feedback en strategische feedback genoemd. De tips die we verder naar voren schuiven hebben overigens voornamelijk betrekking op het formatieve aspect van feedback.

► **Geef feedback die een verbinding maakt tussen wat leerlingen doen (of niet doen) en het bereiken van het beoogde doel**

Enkel de correcte antwoorden geven bij het verbeteren van oefeningen of toetsen heeft weinig zin als je de leerbereidheid wil aanwakkeren. In dat verband bereik je meer als je ook de manier waarop een leerling tot een antwoord komt, bespreekt. In Deel 2 werd al aangehaald dat het aangewezen is om succes te formuleren in termen van progressie en inzet om een coöperatief klimaat te creëren waarin leerdoelen (in tegenstelling tot prestatiedoelen) centraal staan.

Opdat je feedback optimaal effect zou hebben, voldoet je feedback best aan 3 kenmerken: effectieve feedback komt zo snel mogelijk na het gebeuren, is specifiek geformuleerd en wordt frequent gegeven.

Feedback is dus effectiever als ze sneller volgt op een taak. Zeker bij het aanleren van nieuwe dingen is het cruciaal dat in het beginstadium het oefenen snel opgevolgd wordt door feedback om te vermijden dat men fouten eigen maakt.

Feedback is dus ook effectiever als hij specifiek geformuleerd is (zie ook PP7). Feedback over het leerproces (motivationale feedback) is specifiek als er een verbinding wordt gelegd tussen het gedrag van de leerling en welke invloed dit gedrag heeft op het beoogde doel.

Illustratie:

Feedback specifiek formuleren

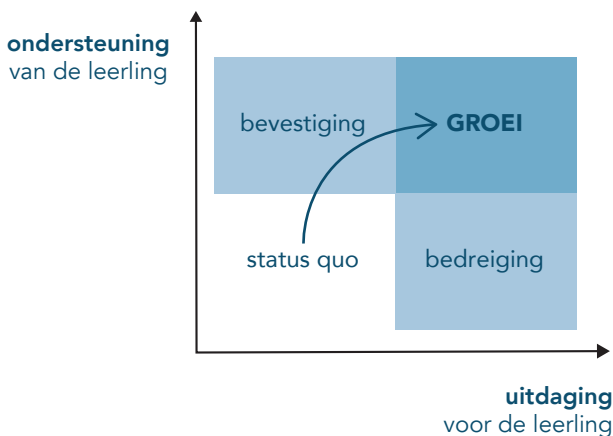
- De praktijkleraar in de richting apotheek-assistent doet dit niet als hij tegen Mario zegt: 'Ik vind het zo knap dat jij steeds je materiaal proper houdt.' Hij doet dit wel met zijn opmerking: 'Mario, ik merk dat je jouw materiaal steeds proper houdt en dat is belangrijk om zeer nauwkeurig je hoeveelheden af te kunnen meten en om zuivere samenstellingen te maken.'
- De onderwijzer in het eerste leerjaar geeft geen specifieke feedback op de leesfouten van Joachim als hij zegt: 'Joachim, je leest veel te snel.' Hij doet dit wel als hij zegt: 'Joachim, ik denk dat je in dit tekstje 6 woordjes fout gelezen hebt omdat je zo snel leest. Lees het volgende stukje eens wat trager om nog meer woorden juist te lezen.'

Hoe frequenter feedback gegeven wordt, hoe effectiever, zegt het derde kenmerk. Als je dus wil dat je feedback voor verandering zorgt, zal je ook daar een gewoonte van moeten maken. En als je meer feedback geeft, kan je meteen ook aandacht schenken aan de optimale verhouding tussen positieve en negatieve feedback.

► **Geef drie maal zoveel positieve als negatieve feedback**

Het is zeker ook de taak van de leraar om fouten te corrigeren, om te wijzen op wat verkeerd gaat, en om de puntjes op de i te zetten. Maar vanuit motivatieoogpunt is het belangrijk dat daarbij het zelfbeeld niet naar beneden wordt gehaald. Dat kan vermeden worden als er naast feedback over wat fout gaat, er drie keer zoveel bevestigd wordt en gewezen wordt op wat wel goed gaat. Oefen je dus als leraar in het formuleren van positieve feedback. Naast feedback die de verbinding legt tussen wat leerlingen doen en het beoogde leerdoel, is het bij positieve feedback ook aangetoond dat deze motiverend werkt als er verwezen wordt naar meer stabiele factoren, zoals kwaliteiten van leerlingen.

Het onderstaande schema maakt het belang van deze tip erg duidelijk. Als we willen dat leerlingen verbetering boeken (groei), hebben ze nood aan ondersteuning én uitdaging. Om de weg naar groei te bereiken kan je twee kanten uit: via bevestiging naar groei, of via bedreiging naar groei. Het zal wel voor zich spreken welke weg vanuit motivatieoogpunt het meest interessant is.



Figuur 6: Via ondersteuning en uitdaging naar groei

Dit schema hadden we ook bij praktijkprincipe 7 (Bied structuur in de richting van het leerdoel) of praktijkprincipe 8 (Bied gepaste en haalbare uitdaging) kunnen zetten. De reden hiervoor is dat zowel praktijkprincipe 7, praktijkprincipe 8 als dit praktijkprincipe 9 voornamelijk inspelen op de factor 'zelfinschatting' in de motivatieformule. Dit schema is ook een verantwoording voor de volgende tip.

Het moge duidelijk zijn dat feedback een erg krachtig en belangrijk middel is om leerlingen op een juiste manier te motiveren. In die zin wensen we het jou als leraar ook toe dat je veel positieve feedback krijgt, minstens 3 keer zoveel als de negatieve, en dat die feedback zo specifiek is dat je er door kan groeien als leraar. De eigen motivatie van de leraar bepaalt heel veel van het motiverend vermogen dat je kan inzetten in functie van je leerlingen. Daarover gaat het laatste praktijkprincipe van dit boek.

PRAKTIJKPRINCIPE 10

Houd voeling met je eigen behoeftes, je eigen interesses, je eigen motivatie en zorg voor structurele ondersteuning en inspiratie voor jezelf als leraar



Even stilstaan...:

Je eigen motivatie als leraar

Je hebt in dit boek verschillende facetten van motivatie leren kennen. Hoe zou je je eigen motivatie als leraar kunnen bepalen met de motivatieformule 'motivatie = context x interesse x zelfinschatting'? Ben jij vooral autonoom of eerder gecontroleerd gemotiveerd? In welke mate draagt de context op school bij tot jouw motivatie? Ben je daar ingebed in een sfeer van autonomieondersteuning en structuur? Kan jij leerstof geven die jou zelf persoonlijk interesseert? Of kan je op andere manieren vanuit jouw interesses bijdragen aan het schoolklimaat? Voel je jezelf voldoende bekwaam in

je job? Zijn er ondersteuningsmogelijkheden als je met uitdagingen geconfronteerd wordt?

Ongetwijfeld heb je herinneringen aan leraren in je eigen jeugd die hebben laten ervaren hoe aanstekelijk hun enthousiasme was. Misschien weet je ook hoe het is om bij een uitgebluste leraar les te volgen en weet je wat het verschil in effect is op je eigen motivatie als leerling. Leerlingen die zelf al heel erg autonoom gemotiveerd zijn, slagen er wel eens in om dat niet aan hun hart te laten komen. Bij de anderen stagneert de leerbereidheid in het beste geval en vaak heeft een uitgebluste leraar een demotiverend effect.

Het is in het belang van alle partijen (leerlingen, collega's, de school, ouders, maar vooral ook jezelf als leraar) dat een leraar voeling kan blijven houden met zijn enthousiasme, zijn passie, zijn inspiratie, zijn bezieling, zijn eigen motivatie om van alle jobs ter wereld net deze uit te kiezen, en daarvoor te blijven kiezen. Dat is mogelijk, en we geven je graag enkele tips die je daarbij op weg kunnen helpen.

► **Herinner je er af en toe aan vanuit welke waarden je lesgeeft**

Je bent niet zomaar het onderwijs in gestapt. Soms wordt het zelfs een roeping genoemd. En ook al is je keuze uiteraard bepaald door verschillende factoren, intrinsieke en extrinsieke, ook al is die keuze misschien al lang geleden gemaakt, die keuze heeft ook te maken met zingeving, met betekenis geven aan je leven, en met waarden die voor jou belangrijk zijn. Het contact maken met die waarden is een krachtige manier om je eigen motivatie aan te boren. Bekijk bijvoorbeeld eens welke waarden die je van thuis uit hebt meegereggen herkenbaar zijn voor je leerlingen in jouw aanpak. De kans is groot dat je ook in je leraarschap loyaal bent aan je gezin van herkomst. Of dat je loyaal bent aan een leraar of collega die erg belangrijk voor je is geweest.

Even stilstaan...:

Een zoektocht naar de eigen waarden

Vaak is het zo dat we zin ervaren als we ons bewust zijn van de waarden die we doorgeven of van de bezieling van waaruit we onze job doen. Volgende denkoefening kan je daarbij inspireren. Haal je eens een moment voor de geest waarin je energie kreeg als leraar. Wat gebeurde er toen, wat was je aan het doen? Vraag jezelf eens af: wat

daar gebeurde, waarom vind ik dat belangrijk? En bij het antwoord op die vraag stel je jezelf opnieuw dezelfde vraag: 'en waarom vind ik dat belangrijk, of wat levert dat op dat nog belangrijker is?' Blijf die vraag stellen, waarbij elk antwoord steeds een trapje hoger ligt op de ladder van wat belangrijk is. Uiteindelijk kom je zo bij essentiële innerlijke drijfveren uit die voeding geven aan je autonome motivatie.

Een voorbeeldje van wat een leraar antwoordde. Wat geeft energie?

- ▶ Een goed contact met mijn leerlingen, een vertrouwensrelatie.
Waarom vind je dat belangrijk?
- ▶ Omdat ik dan steun kan bieden als het moeilijk gaat.
En waarom vind je dat belangrijk?
- ▶ Omdat mijn leerlingen dan kunnen ervaren wat je aan elkaar als mens kan hebben.
En waarom ...
- ▶ Omdat dit dankbaarheid en wederzijds respect oplevert.
En waarom ...
- ▶ Omdat dit bijdraagt aan een vreedvollere wereld.

Samengevat is het voor deze leraar zo dat hij in zijn dagelijkse kleine en grote inspanningen voor een goed contact een bijdrage levert aan een vreedvollere wereld. Als dit niet je eigen drijfveer is, komt dit mogelijk wat vreemd over, maar doe deze oefening eens voor jezelf, laat je eventueel assisteren door iemand die ervoor waakt dat je telkens een stapje 'hoger' zet en dat je niet in cirkeltjes begint de draaien, en je zal zelf ervaren hoe krachtig het is om je dagelijkse praktijk te verbinden met bezielende waarden.

Als je leraren vraagt vanuit welke motivatie ze voor onderwijs gekozen hebben, komen er naast de extrinsieke redenen steeds één of meer van de volgende intrinsieke redenen naar boven.

- Omwille van de leerling: gericht op het contact, graag met kinderen en jongeren werken, er een plezier in vinden als de leerlingen zich goed voelen.
- Omwille van het leerproces: gericht op het leren, op het bewerkstelligen van groei, er plezier in vinden om door goede didactiek en pedagogie te merken dat leerlingen bijleren.

- Omwille van de leerstof: gericht op het vakinhoudelijke, op de liefde voor een vak, er plezier in vinden als leerlingen dat vak ook gaan waarderen.

Vanuit een verschillende bezieling leg je als leraar ook andere prioriteiten. Meningsverschillen tussen leraren over aanpak, hebben vaak te maken met een andere bezieling en andere waarden die daaraan ten grondslag liggen. Maar het is ook in deze intrinsieke redenen dat jouw passie als leraar schuilt. Welke redenen herken jij het meest?

► **Wees trouw aan je waarden en flexibel in je aanpak**

Bij een adjunctdirecteur op een secundaire school hangt de spreuk: 'Verwelkom verandering, maar laat je waarden niet los.' Een inspirerende spreuk, want leraren die het onderscheid niet maken tussen waarden en aanpak, lopen het risico vastgeroest te geraken. Ze blijven hardnekkig een aanpak hanteren, omdat die natuurlijk verband houdt met belangrijke eigen waarden, maar zien de mogelijkheden niet om die waarden te verbinden met een steeds veranderende realiteit. Dat zorgt voor een verminderde zelfinschatting over de eigen competenties en kan afbreuk doen aan de intrinsieke motivatie van het lesgeven.

Illustratie:

Zelfde waarden, nieuwe aanpak

Mevrouw Geerinckx heeft ondertussen meer dan 25 jaar ervaring in de eerste graad van het secundair onderwijs. Ze ervaart haar leerlingen, vooral die van het tweede jaar, de laatste jaren steeds meer als brutaal en onbeleefd. Ze was het gewoon dat haar leerlingen zeer gehoorzaam waren en er nooit aan zouden denken om in de klas iets te zeggen zonder dat ze daar toestemming voor gekregen. Mevrouw Geerinckx vond er veel voldoening in dat ze dat ze haar leerlingen de waarde van beleefdheid meegaf op die manier. Haar huidige leerlingen antwoorden soms spontaan in de klas zonder toestemming of stellen (kritische) vragen zonder hun vinger op te steken. Mevrouw Geerinckx vindt daarom dat veel leerlingen tegenwoordig onbeleefd zijn en voelt zich falen. Haar eerste reactie was om te gaan hameren op de regels en te straffen wanneer er gesproken werd zonder toestemming. De sfeer werd steeds grimmiger in de klas. Totdat ze een

goed gesprek had met een collega. Haar collega maakte haar attent op het belang dat mevrouw Geerinckx hecht aan de waarde beleefdheid. Het klopte wel dat de huidige leerlingen minder schroom hebben om een leraar aan te spreken, vond haar collega. Samen dachten ze na hoe ze die waarde van beleefdheid kon bijbrengen aan leerlingen die het niet meer gewoon zijn om te functioneren op een voor haar vertrouwde manier. Ze maakte er een les over en ging samen met de leerlingen kijken naar wat beleefdheid voor hen betekende. Toen bleek dat ze helemaal niet de intentie hadden om onbeleefd te zijn en dat veel van hun vragen en opmerkingen eigenlijk uit interesse voortsporen. Mevrouw Geerinckx legde hen uit welk gedrag zij als beleefd ervoer. Het resultaat was dat er meer wederzijds begrip kwam, dat sommige leerlingen geneigd waren om meer hun vinger op te steken en toestemming af te wachten, maar vooral dat de leerlingen hun beleefdheid gingen tonen op hun eigen manier. Sommigen deden dat door hun vragen te laten voorafgaan door 'Mevrouw, ...', anderen door meer 'alsjeblieft' en 'dankjewel' te zeggen of de deur open te houden wanneer mevrouw Geerinckx toekwam. De leerlingen vonden het fijn om daar elke keer een waarderende commentaar of glimlach voor te ontvangen van mevrouw Geerinckx, en mevrouw Geerinckx vond haar draai weer in deze klas.

► **Zorg op school voor voldoende collegiale ondersteuning**

Collegiale ondersteuning kan vele vormen aannemen. Op informele manier worden er in de leraarskamers heel wat tips uitgewisseld en is er vaak de ruimte om te ventileren wanneer het even lastig was. Het gaat hierbij echter meestal over de leerstof of de leerlingen, en niet zo vaak over de eigen aanpak.

In vergelijking met andere beroepen waarin intensief met mensen wordt gewerkt, wordt er in onderwijsmilieus nog zeer weinig aandacht geschonken aan methodes als intervisie en supervisie. Stilaan komt daar verandering in. Wellicht speelt nog altijd wat schuchterheid mee: traditioneel gezien was de leraar 'baas binnen zijn vier muren' en was er weinig of geen inmenging van anderen. Leraren die lesgeven in klassen waar bijvoorbeeld ook zorgondersteuners of zorgleraren aanwezig zijn, getuigen van die initiële schuchterheid,

maar geven aan dat het na verloop van tijd niet alleen een gewoonte wordt, maar ook een meerwaarde vormt om samen te overleggen.

Meer formele ondersteuningsvormen voor het eigen functioneren bieden naast het informele circuit een enorme meerwaarde voor de professionaliteit en de eigen motivatie van de leraar omdat ze impact hebben op de zelfinschatting en het zelfbeeld van de leraar. We overlopen enkele vormen.

- Collegiale visitatie: Je gaat op bezoek in de klas van een collega om van elkaar te leren. Je vertelt na je bezoek wat je zelf leert door op bezoek te gaan bij je collega, je vertelt wat je waardeert in de aanpak van de ander, en je geeft eventueel tips aan je collega over wat je hebt gezien. Dan worden de rollen omgedraaid. In een sfeer van wederzijds vertrouwen is dit erg verrijkend.
- Mentorschap: Een mentor is een persoon die voor systematische ondersteuning en reflectie over de eigen aanpak zorgt voor beginnende leraren binnen een zorgvuldig opgebouwde vertrouwensrelatie. Het is niet hetzelfde als de ervaren leraar die advies geeft en zijn eigen trukendoos doorgeeft aan de nieuweling, of de persoon die de nieuwe leraar wegwijs maakt op de school.
- Intervisie: Met enkele collega's kom je op regelmatige basis samen om op een gestructureerde manier te reflecteren over wat je tegenkomt in de klaspraktijk, en hoe je daarmee om kan gaan. Er zijn verschillende methodes voor handen, bijvoorbeeld de Balint-methode. Deze methode biedt een handige houvast door het strikt scheiden van de verschillende fases in het intervisieproces.
- Supervisie: Supervisie kan individueel of in groep plaats vinden. Het grote verschil met intervisie is dat er deze keer een supervisor is die ondersteuning biedt, reflectie stimuleert en het proces bewaakt.
- Coaching: In coaching zetten leraar en (externe) coach samen een werkdoel voorop en begeleidt de coach de leraar om dat doel te bereiken. Die doelen kunnen heel verscheiden zijn: het kan bijvoorbeeld gaan over klasmanagement of over het terugvinden van de eigen motivatie als leraar.

► **Help mee een goede sfeer op te bouwen binnen het lerarenteam**

Sommige teams blijven op vrijdag nog wat napraten met een drankje, andere teams investeren erg in een personeelsfeest. In de ene school wordt er getrak-

teerd met taart bij een verjaardag, in een andere school worden uitstapjes voor het personeel georganiseerd. Het zijn allemaal vormen die de lerengroep hechter kan maken, omdat deze activiteiten de gelegenheid bieden om elkaar beter en anders te leren kennen. Wat we onder praktijkprincipe 2 formuleerden over het werken aan een hechtere klasgroep, is evenzeer van toepassing op een lerengroep. Het zijn soms heel eenvoudige activiteiten en initiatieven die voor een krachtige impuls in de groepsdynamiek kunnen zorgen.

In praktijkprincipe 1 spraken we over het belang van een grondhouding van aanvaarding, empathie en authenticiteit als basis voor een positieve relatie met je leerlingen. Diezelfde elementen zorgen ook in collegiaal contact voor een goede werkrelatie, voor een sfeer waarin je je als leraar aanvaard, begrepen en gewaardeerd voelt. Door dit zelf in praktijk te brengen, stimuleer je je collega's om je voorbeeld te volgen.

In die sfeer wordt het ook mogelijk om op een open en rechtstreekse manier met elkaar te communiceren, waardoor elkaars mening wordt gerespecteerd, verschillen gewaardeerd en conflicten worden uitgepraat.

De directie kan ook een erg belangrijke rol spelen door de inspanningen van de leraren te erkennen. Een dankkaartje in je postvakje na een geslaagd project, een attentie bij je verjaardag, een luisterend oor, laten voelen dat ze achter je staan, ... Er zijn vele manieren om te laten merken dat je inspanningen gewaardeerd worden.

► ***Blijf je eigen interesses prikkelen en verruimen***

Vakliteratuur, tijdschriften, nascholingen, websites ter inspiratie van leraren, uitwisselingsprojecten met andere scholen, beurzen, bedrijfsstages, excursies, ... Er zijn talloze manieren om up to date te blijven, vernieuwingen te leren kennen of inspiratie op te doen voor je klaspraktijk. Het kan ook erg aangenaam zijn om ook andere interesses een plek te geven op school. De leraar Engels die gitaarles geeft, meester Kurt die op woensdagmiddag de schoolploeg voetbal traint, de wiskundeleraar met fotografiehobby die foto's trekt op de sportdag en het personeelsfeest, juf Linda die een workshop handwerk aanbiedt. Leerlingen leren een ander aspect van je kennen en je bent in schoolse context bezig met je eigen passies.

► ***Houd de vinger aan de pols, de eigen pols***

Met deze tip willen we ten slotte het belang van zelfzorg onder de aandacht brengen. Leraar zijn is een job die veel van iemand kan vergen. Wellicht moet je, zoals voor zovele jobs, het zelf doen of gedaan hebben om dat echt te begrijpen. Een leraar is geneigd om veel te geven. En niemand kan blijven geven als dat niet in evenwicht is met ontvangen. Hierboven vond je al heel wat tips om te kunnen ontvangen in schoolse context. Maar ook buiten die schoolse context zijn er veel manieren om rust te vinden of om nieuwe energie op te doen. Wat we hier willen stimuleren is om de vinger aan de pols te houden, te voelen wat je nodig hebt, en daarvoor op te komen. Om elke dag het beste van jezelf te kunnen blijven geven aan je leerlingen, moet je jezelf soms op de eerste plaats durven zetten. Ga de dialoog daarover aan als dat nodig is, met je omgeving, met je collega's, met je directie.

Met dit praktijkprincipe maken we de cirkel rond. We zijn gestart met het praktijkprincipe 'Blijf werken aan een goede relatie met je leerlingen'. Om van een relatie te kunnen spreken, moet je met meerdere partijen zijn. Een goede relatie met je leerlingen, en alle praktijkprincipes die volgen, zijn makkelijker te realiseren als het goed gaat met jou en jouw motivatie als leraar.

Overzicht van gebruikte bronnen

- Alderman, M. K. (1985). Achievement motivation and the preservice teacher. In M. K. Alderman & M. W. Cohen (Eds.), *Motivation theory and practice for preservice teachers* (pp. 37-51). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Alderman, M. K. (1990). Motivation for at-risk students. *Educational Leadership*, 48(1), 27-30.
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The Development of Competence-Related and Motivational Beliefs: An Investigation of Similarity and Influence Among Friends. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 111-123.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, R., & Ames, C. (1990). Motivation and Effective Teaching. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., Young, M. S., & Gimbert, B. G. (2010). Value-added models of assessment: Implications for motivation and accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 123-137.
- Anderman, L. H., Patrick, H., & Ryan, A. M. (2004). Promoting adaptive motivational beliefs in middle school classrooms. *Middle School Journal*, 35, 33-39.
- Aronson, J., Cohen, G., & McColskey, W. (2009). *Reducing Stereotype Threat in Classrooms: A Review of Social-Psychological Intervention Studies on Improving the Achievement of Black Students*. Greensboro, NC: University of North Carolina.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Assor, H., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-178.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G., & Cairns, K. J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 11, 131-148.
- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Interest research in secondary level I: An overview. In L. Hoffmann, A. Krapp, A. Renninger & L. Baumert (Eds.), *Interest and Learning* (pp. 141-156). Kiel: Institute for Science Education.
- Bekele, T. A. (2010). Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review. *Educational Technology & Society*, 13(2), 116-127.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34(2), 87-98.
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research*. London: Polity Press.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation on learning and performance: Issues and educational applications* (pp. pp. 45-73). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. Mahaw, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Boszormenyi-Nagy, I. (2000). *Grondbeginselen van de contextuele benadering*. Haarlem: De Toorts.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carskadon, M. A. (Ed.). (2002). *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social, and Psychological Influences*. New York: Cambridge University Press.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of Teacher Self-Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194.
- Chang, L. Y.-H. (2010). Group Processes and EFL Learners' Motivation: A Study of Group Dynamics in EFL Classrooms. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 44(1), 129-154.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 94(5), 618-635.
- Ciani, K., Ferguson, Y., Bergin, D., & Hilpert, J. (2010). Motivational influences on school-prompted interest. *Educational Psychology*, 30(4), 377-393.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centred teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, And School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 1, 171-200.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Abingdon: Routledge.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" en "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books).
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, 3-4, 325-346.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: a Literature Review. *System*, 2, 165-174.
- Dolmans, D. H. J. M., De Grave, W., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39, 732-741.

- Donche, V., Van Petegem, P., & Vansteenkiste, M. (2007). *De Nederlandse Academische Zelfregulatievragenlijst*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Dornyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
- Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2007). Different strokes for different folks: How individual interest moderates the effect of situational factors on task interest. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 597-610.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). Caution Praise can be dangerous. *American Educator*, 23(1), 4-9.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- Eccles, J., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eccles, J. S., Buchanan, C. M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C., & Yee, D. (1991). Control versus autonomy during early adolescence. *Journal of Social Issues*, 47(4), 53-68.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development*. (pp. pp 1017-1095). New York: John Wiley.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. Macrae (Eds.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators* (pp. 89126). Norwood, NJ: Ablex.
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of Belonging Among High School Students. Representing 4 Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309.
- Fisher, K. (2001). Building Better Outcomes: The Impact of School Infrastructure on Student Outcomes and Behaviour, *Schooling Issues Digest*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED455672.pdf>.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924.
- Forsyth, D. R., & McMillan, J. H. (1991). Practical Proposals for Motivating Students. In R. J. Menges & M. D. Svinicki (Eds.), *College Teaching: From Theory to Practice*. *New Directions in Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gadeyne, E., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2005). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Basisrapportage leerkrachtvragenlijst eerste leerjaar (schooljaar 2003-2004)*. Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Geijsel, F., & Slegers, P. (2001). Aangrijpingspunten voor innovatie: schoolorganisatie en schoolleiding. In B. Creemers & A. Houtveen (Eds.), *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon, editie III* (pp. 57-74). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Geyskens, J., Donche, V., & Van Petegem, P. (2010). Effectieve feedback als hefboom voor begeleid zelfstandig leren *Begeleid zelfstandig leren*, 24(15-37).

- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64(5), 1461-1474.
- Giota, J. (2010). Multidimensional and hierarchical assessment of Adolescents' motivation in school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 83-97.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gonzalez, A., Greenwood, G., & WenHsu, J. (2001). Undergraduate Students' Goal Orientations And Their Relationship To Perceived Parenting Styles. *College Student Journal*, 35, 182-193.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of Cognitively Stimulating Home Environment in Children's Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Study. *Child Development*, 69(5), 1448-1460.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Lutz Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliott, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliott, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Harlen, W., & Deakin, C. R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Häussler, P., & Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 870-888.
- Heidig, S., & Clarebout, G. (2011). Do pedagogical agents make a difference to student motivation and learning? *Educational Research Review*, 6, 27-54.
- Hemmer, I., Bayrhuber, H., Häussler, P., Hemmer, M., Hlawatsch, S., Hoffmann, L., et al. (2007). Students' interest in geoscience topics, contexts and methods. *Journal of Geography Education*, 4, 185-197.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
- Herman, L., Aschbacher, R., & Winters, L. (1992). *A practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hickey, D. T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32(3), 175-193.
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 465-483.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hines, E. W. (1996). *Building Condition and Student Achievement and Behavior*. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Hoffmann, L. (1989). *Development of Students' Interest in Physics in Relation to Characteristics of Instruction and Out-of-School Conditions*. San Francisco: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 1989.
- Hong, G., & Yu, B. (2007). Early-Grade Retention and Children's Reading and Math Learning in Elementary Years. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 239-261.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410-1412.
- Iyengar, S., & Lepper, M. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811.
- Jia, Y., Ling, G., Chen, X., Ke, X., Way, N., Yoshikawa, H., et al. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- 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.
- Juchtmans, G., Belfi, B., De Fraine, B., Goos, M., Knipprath, H., Vandenbroucke, A., et al. (Eds.). (2011). *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*. Antwerpen: Garant.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality & Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kabilan, M. K., & Kamaruddin, F. (2010). Engaging learners comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 132-159.
- Kanouse, D. E., Gumpert, P., & Canavan-Gumpert, D. (1981). The semantics of praise. In J. H. Harvey, W. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
- Kennedy, E. (2010). Narrowing the achievement gap: Motivation, Engagement and Self-efficacy matter. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 190(3), 1-11.

- Kern, E. L., & Carpenter, J. R. (1984). Enhancement of student values, interest and attitudes in earth science through a field-oriented approach. *Journal of Geological Education*, 32(5), 299-305.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions. *Child Development*, 70(2), 486-501.
- Kim, A. (2004). *Investigating self-regulation in Korean students*. Ottawa, Canada: Paper presented at the Second International Conference on Self-Determination Theory, May 2004.
- Klassen, R. (2002). Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review*, 2, 173-203.
- Klauda, S. L. (2009). The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325-363.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 233-248.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of Emotional Security by Children After Entry to Special and Regular Kindergarten Classes. *Psychological Reports*, 93(3), 1319-1334.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A. (2005a). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
- Krapp, A. (2005b). Feelings and emotions in the learning process. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
- Krapp, A., & Schiefele, U. (1986). *The Development of Interest: Research Programs in the Federal Republic of Germany*. San Francisco: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 1986.
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509.
- Kyriacou, C., & Goulding, M. (2006). A systematic review of strategies to raise pupils' motivational effort in Key Stage 4 Mathematics. In EPPI-Centre (Ed.), *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Lackney, J. A. (1994). *Educational Facilities: The Impact and Role of the Physical Environment of the School on Teaching, Learning and Educational Outcomes*. Wisconsin Univ: Milwaukee Center for Architecture and Urban Planning Research.
- Lauwers, J. (1990). Culturele ongelijkheid ... is dat erg? *De gids op maatschappelijk gebied*, 2, 149-161.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence about School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Li, W., & Lee, A. (2004). A Review of Conceptions of Ability and Related Motivational Constructs in Achievement Motivation. *QUEST*, 439-461.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 3, 313-327.
- Maehr, M. L. (1992). *Transforming School Culture To Enhance Motivation*. San Francisco: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- Marsh, H. W., Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effect models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Enschede: Twente University Press.
- Meece, J. L. (2002). *Child & Adolescent Development for Educators (2nd Edition)*. New York: McGraw Hill.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). CLASSROOM GOAL STRUCTURE, STUDENT MOTIVATION, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Mitchell, M. (1992). *Situational interest: Its multifaceted structure in the Secondary Mathematics Classroom*. San Francisco: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 1992.
- Moos, D. C., & Azevedo, R. (2009). Learning With Computer-Based Learning Environments: A Literature Review of Computer Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 2, 576-600.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & R.J., V. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53(1), 33-64.
- Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (1992). The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of the Evidence. *Academic Medicine*, 9, 557-565.
- Nucci, L. P., Killen, M., & Smetana, J. G. (1996). Autonomy and the personal: Negotiation and social reciprocity in adult-child social exchanges. *New Directions for Child Development*, 73, 7-24.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken Brede vakbekwaamheid en integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Osborne, J. F., & Collins, S. (2000). *Pupils' and parents' views of the school science curriculum*. London: King's College.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioural development. *Development and Psychopathology*, 13, 297-315.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 2, 139-158.
- Pallak, S. R., Costomiris, S., Sroka, S., & Pittman, T. S. (1982). School experience, reward characteristics, and intrinsic motivation. *Child Development*, 53(5), 1382-1391.
- Pascarella, E. T., Walberg, H. J., Junker, L. K., & Heartel, G. D. (1981). Continuing motivation in science for early and late adolescents. *American Educational Research Journal*, 18(4), 439-452.

- Patrick, H., & Ryan, A. M. (2009). What Do Students Think About When Evaluating Their Classroom's Mastery Goal Structure? An Examination of Young Adolescents' Explanations. *Journal of Experimental Education*, 77, 99-124.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behavior in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 4, 667-686.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Randler, C., & Bogner, F. X. (2007). Pupils' interest before, during, and after a curriculum dealing with ecological topics and its relationship with achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(5), 463-478.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 326-344.
- Redant, G. (2007). *Doeltreffend klasbeheer Effectief omgaan met de klasgroep*. Antwerpen: Garant.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Rodgers, D. B. (1998). Supporting Autonomy in Young Children. *Research in Review*, 3, 75-80.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosenthal, R. (1979). The "File Drawer Problem" and the Tolerance for Null Results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-641.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the Best for Students: Teacher Expectations and Academic Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Sadoski, M. (2007). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from texts. *Educational and Psychology Review*, 13(3), 263-281.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer Networks, Behavior Contingencies, and Children's Engagement in the Classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143-171.
- Sass, E. J. (1989). Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us. *Teaching of Psychology*, 16(2), 86-88.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 299-324.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 197-220). New York/Oxon: Routledge.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211-224.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 13, 23-52.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.
- Schunk, D. H. (1996). *Self-efficacy for Learning and Performance*. New York: Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, April 1996.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Pearson Higher Education.
- Sheldon, K. M., Elliott, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., et al. (2002). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2), 209-223.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1989). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: Een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische Studiën*, 83, 419-431.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2010). Psychologically controlling teaching: Examining self-regulated learning and achievement outcomes and antecedents. *Manuscript submitted for publication*.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2010). How Teachers Optimize Learning and Motivation and Prevent Problem Behavior: It is a Matter of Offering Both Autonomy Support and Clear Expectations. *Manuscript submitted for publication*.
- Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion*, 5(1), 89-102.
- Silvia, P. J., & Sanders, C. E. (2010). Why are smart people curious? Fluid intelligence, openness to experience, and interest. *Learning and Individual Differences*, 20, 242-245.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Simons, M. (2007). *Opvattingen van leerkrachten over zelf-effectiviteit voor het leergebied Frans: onderzoek in de derde graad van het basisonderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

- Slate, J. R., & Jones, C. H. (2005). Effects of school size: A review of the literature with recommendations. *Essays in Education* <http://www.usca.edu/essays/vol132005/slate.pdf>.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.
- Slavin, R. E., Leavey, M., & Madden, N. A. (1982). *Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on Students Mathematics Achievement, Attitudes, and Behaviors*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools.
- Smith, A. E., Jussim, L., & Eccles, J. (1999). Do Self-Fulfilling Prophecies Accumulate, Dissipate, or Remain Stable Over Time? *Journal of Personality & Social Psychology*, 77, 548-565.
- Smith, C., Dakers, J., Dow, W., Head, G., Sutherland, M., & Irwin, R. (2005). A systematic review of what pupils, aged 11-16, believe impacts on their motivation to learn in the classroom. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Standaert, R., & Troch, F. (1998). *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*. Acco: Leuven.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the Classroom. Why School Reform Has Failed and What Parents Need To Do*. New York: : Simon & Schuster.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). New York: Macmillan.
- Stipek, D. J., & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 711-723.
- Struyf, E., Vandenbergh, R., & Lens, W. (1999). Het formatieve en summatieve karakter van schriftelijke toetsen. *Handboek Leerlingbegeleiding*, 25, 21-36.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 4, 327-358.
- Swann, W. B., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: the moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48(3), 1128-1132.
- Teel, K. M., Covington, M. V., & Debruin-Parecki, A. (1994). Promoting and sustaining a shift in motivation among low achieving African-American middle school students. *International Journal of Education*, 8, 138-151.
- Teel, K. M., Debruin-Parecki, A., & Covington, M. V. (1998). Teaching strategies that honor and motivate inner-city african-american students: a school/university collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 479-495.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2003). Parent-Child Conversations about Science: The Socialization of Gender Inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47.
- Thaler, A., & Zorn, I. (2010). Issues of doing gender of doing technology Music as an innovative theme for technology education. *European Journal of Engineering Education*, 35(4), 445-454.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 2/3, 119-145.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788-806.

- Trend, R. (2005). Individual, situational and topic interest in geoscience among 11 and 12-yearold children. *Research Papers in Education*, 20(3), 271-302.
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460-472.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 4, 751-796.
- van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 2, 95-108.
- Van Gasse, R., & Van Cauteren, C. (2011). *Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Feit of mythe?* Universiteit Antwerpen: Niet gepubliceerde afstudeerscriptie.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank: een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Petegem, P., Vanhoof, J., & Schuermans, G. (2006). Eén keuze, vele drijfveren? Over de samenhang van studiekeuzemotieven en de sociale achtergrond van leerlingen. In K. de Wit (Ed.), *Onderwijs en samenleving* (pp. 147-162). Leuven: Acco.
- van Tartwijk, J. (1993). *Docentgedrag in beeld: De interpersoonlijke betekenis van nonverbaal gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C.
- Vandenbergh, R. (1995). Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Van Petegem, P. (2007). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. (pp. 135-149). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- Vansteenkiste, M., 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-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34(4), 333-353.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.

- Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *Schoolleiding en Begeleiding Personeel en organisatie*, 1, 57-86.
- Verschaffel, L., & de Corte, E. (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige leeromgevingen. In L. Verschaffel & J. Vermunt (Eds.), *Het leren van leerlingen. Onderwijskundig Lexicon*. (pp. 15-29). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Kean, P. D. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, 6th Edition, Social, Emotional and Personality Development*. (Vol. 3). New York: Wiley.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196.
- Xu, J. (2008). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1180-1205.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford.
- Zusho, A., Pintrich, P., & Goppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren

Leren is aangenaam en boeiend. Je kent vele voorbeelden van leerlingen voor wie dat klopt. Maar je kent ongetwijfeld ook leerlingen bij wie dat minder of helemaal niet zo aanvoelt. Dit boek gaat over succesverhalen én over situaties waarin het leren moeilijk loopt.

Uiteraard is bereidheid om te leren niet vanzelfsprekend. Schools leren wordt ook geassocieerd met tegenzin, saaiheid en zelfs frustraties. Toch weten we dat het wél kan. We weten ook hoe.

Of leerlingen bereid zijn om te leren, hangt sterk samen met hoe zij leren ervaren. Daarmee blijft aandacht besteden aan leerbereidheid één van de grondbeginselen van goed onderwijs. Voor de leraar in de klas, en voor beleid in de school.

In deze heruitgave van *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren* leer je wat 'leerbereidheid' betekent. Je ontdekt welke factoren die bereidheid beïnvloeden en krijgt handvatten om leerlingen te ondersteunen. De auteurs delen wetenschappelijk onderzoek en zetten die inzichten om in de praktijk.

Over de auteurs

Jan Vanhoof, Vincent Donche en **Peter Van Petegem** zijn verbonden aan het departement 'Opleidings- en Onderwijswetenschappen' van de Universiteit Antwerpen. Ze zijn er actief in de onderzoeksgroep Edubron (www.edubron.be).

Maarten Van de Broek is na een loopbaan als leraar en leerlingbegeleider aan het werk als psychotherapeut en als oprichter en nascholer bij Vonk en Visie (www.vonkenvisie.be).

Maarten Penninckx werkt na een eerdere loopbaan in het onderwijs-onderzoek momenteel als regiodirecteur West-Vlaanderen bij de pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.