



Motiveren van leerlingen: prikkelen voor wat moet of ondersteunen van eigen nieuwsgierigheid?

Annechien van Buurt, Frank Hulsbos, Stefan van Langevelde en Eefje Teeuwisse
in samenwerking met Stichting Het Zelfstandig Gymnasium

Op veel scholen is de motivatie van leerlingen een hot topic. Docenten geven aan vaak hard te moeten werken om leerlingen aan het leren te krijgen. Dit frustriert, niet alleen omdat het veel energie vraagt, maar ook omdat docenten zien dat leerlingen niet hun volledige potentieel benutten. In 2016 hebben we, om meer grip te krijgen op dit vraagstuk, met zeven gymnasia opgetrokken die een onderzoek uitvoerden naar het verhogen van de motivatie van leerlingen. In deze periode deden we een aantal interessante observaties, die we in dit stuk delen. Ons doel hiermee is om het gesprek over motivatie binnen scholen aan te jagen. En teams te inspireren zelf ook met dit vraagstuk aan de slag te gaan. We sluiten elke observatie dan ook af met een aantal vragen om het gesprek over motivatie een stap verder te brengen.

Wat is motivatie?

Voordat we verder op onze observaties ingaan is het zinvol om het begrip motivatie te duiden. Motivatie is een diffuus begrip en wordt op verschillende manieren gebruikt. Een theorie die ons in het bijzonder aanspreekt is de *self-determination theory*. Deze theorie maakt een onderscheid tussen *autonome motivatie* en *gecontroleerde motivatie*.

Het belangrijkste verschil tussen deze vormen is de mate van zelfdeterminatie, ofwel het gevoel regie te hebben over je gedrag. Bij autonome motivatie is de zelfdeterminatie van een leerling hoog: leerlingen willen dan iets zelf leren vanuit interesse en nieuwsgierigheid. Autonome motivatie heeft de meest **positieve effecten** op de lange termijn. Leerlingen zitten beter in hun vel, presteren ook beter en hebben een hoge betrokkenheid bij hun leerproces. Ruimte voor de autonome motivatie van leerlingen ontstaat door verbinding te maken op de drie basisbehoeften die ieder mens heeft:

Deci & Ryan, 2008

Autonomie Het gevoel regie te hebben over wat je doet	Competentie Het gevoel goed te zijn in wat je doet en je te kunnen ontwikkelen	Verbondenheid Het gevoel een goede wederkerige relatie met anderen te hebben
---	--	--

Bij gecontroleerde motivatie staat verplichting centraal. Het maakt niet uit of de leerling iets zelf wil of niet, hij zal het toch moeten doen. De zelfdeterminatie is dus laag. Het gedrag van leerlingen sturen door te controleren en consequenties te verbinden aan ongewenst gedrag is daarmee niet duurzaam: valt de controle weg, dan stopt het gedrag ook. Leerlingen die gecontroleerd gemotiveerd zijn vertonen 'consumentengedrag': ze doen het minimale wat van ze verwacht wordt. Uit **onderzoek** blijkt dat wanneer leerlingen langdurig gecontroleerd gemotiveerd zijn, dit negatief doorwerkt op hun autonome motivatie. De drie behoeften worden verwaarloosd en leerlingen verliezen hun nieuwsgierigheid en belangstelling voor leren.

Deci & Ryan, 2008

Hoe speelt het motivatievraagstuk in Nederland?

In verschillende nationale en internationale **onderzoeken** wordt het gebrek aan motivatie van Nederlandse middelbare scholieren beschreven. De ervaringen van docenten dat lang niet alle leerlingen met een actieve, nieuwsgierige en betrokken houding in de les zitten en op school rondlopen, wordt in deze onderzoeken ondersteund.

zie o.a. OECD, 2016;
Inspectie van het
Onderwijs, 2015

Nederlandse leerlingen zijn in vergelijking minder ambitieus en missen doorzettingsvermogen

Interessant genoeg uit het motivatieprobleem zich landelijk niet direct in de resultaten van leerlingen. Volgens het onlangs verschenen **OECD-rapport** scoort Nederland nog altijd goed in vergelijking met andere landen als het gaat om de leeropbrengsten. Nederlandse leerlingen zijn in vergelijking echter minder ambitieus en missen doorzettingsvermogen. Bovendien blijven bij de groep excellente leerlingen de resultaten wel achter op wat we van hen mogen verwachten. Waar in veel landen het uitblinken in iets (bijvoorbeeld een bepaald schoolvak) leidt tot een hoge autonome motivatie voor de activiteit of het interessegebied, is dit in Nederland minder het geval. Dit roept dan ook de vraag op hoe we de motivatie van leerlingen kunnen versterken. Dit was de leidende vraag in het onderzoek op de zeven gymnasia. We delen vier observaties die wij deden gedurende dit onderzoekstraject.

OECD, 2016

OBSERVATIE 1

Jouw kijk op motivatie bepaalt hoe je leerlingen motiveert

Wat ten eerste opviel is dat er op de zeven gymnasia verschillend naar motivatie gekeken werd en dat daardoor ook de vraag waartoe je leerlingen wilt motiveren anders beantwoord werd. De meeste scholen zochten naar manieren om leerlingen te motiveren voor het vaste curriculum. De docenten hoopten een meer actieve en betrokken houding van leerlingen *tijdens de lessen* te stimuleren en waren nieuwsgierig naar manieren om de bestaande lessen aantrekkelijker te maken. Eén school stelde zich een andere ambitie en wilde er juist voor zorgen dat leerlingen met meer plezier naar school kwamen: 'We willen glimmende ogen van leerlingen zien'.



De meeste scholen zochten naar manieren om leerlingen te motiveren voor het vaste curriculum

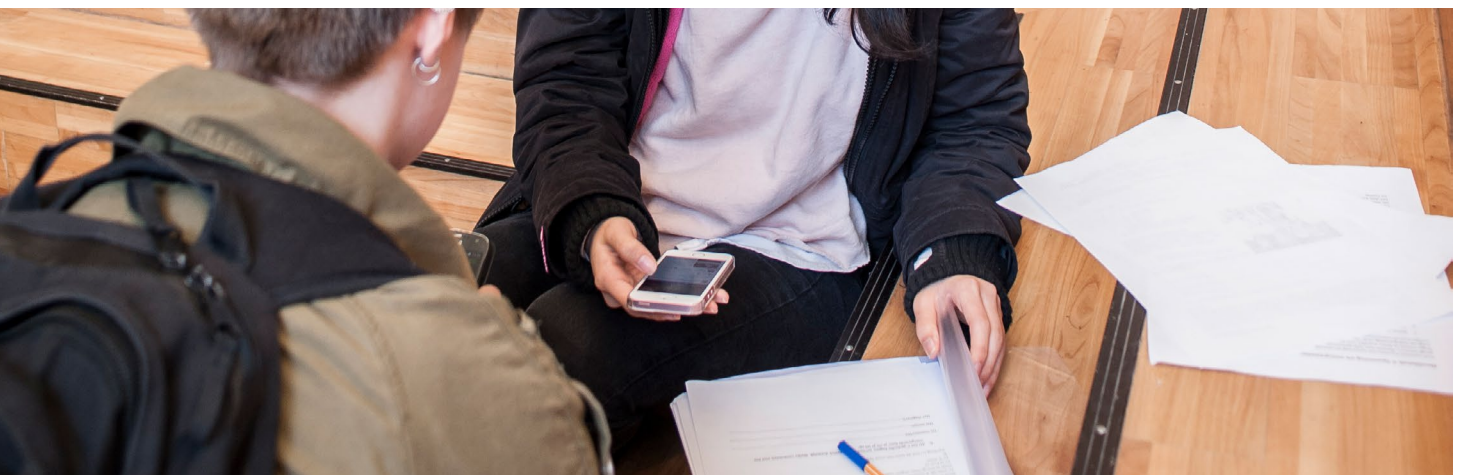
De manier waarop de scholen naar motivatie keken bleek van grote invloed op hun werkwijze. De scholen die leerlingen wilden motiveren binnen de kaders van het onderwijs, stelden zichzelf de vraag hoe je hetgeen wat 'nu eenmaal moet' leuker, draaglijker en betekenisvoller kan maken voor de leerling. Deze scholen kozen interventies in de hoek van meer keuzevrijheid tijdens de les of het geven van procesgerichte feedback aan leerlingen om een ontwikkelgerichte houding te bevorderen. De school die motivatie wilde versterken door leerlingen meer dingen te laten doen waar zij plezier aan beleefden, ontwierp een interventie waarbij de gestelde kaders zo ruim mogelijk geformuleerd werden en er tijd gecreëerd werd voor tweedejaars - ze mochten lessen naar keuze missen - om aan een eigen project te werken.

Als we kijken naar deze twee perspectieven - het motiveren van leerlingen voor het bestaande curriculum versus het aanspreken van de autonome motivatie - zien we een

verschil in de rol die de docent inneemt. Docenten in het eerste perspectief voelen zich verantwoordelijk voor de kwaliteit van het leerproces. Ze zijn een expert in hun vak en proberen lessen zo aantrekkelijk mogelijk te maken en benaderen leerlingen met enthousiasme en bevoegenheid. Daarmee geven ze ook richting aan het leerproces van leerlingen. De docenten vanuit het tweede perspectief stelden zich vooral op als een coach. Zij zien zichzelf als ondersteunend aan het leerproces van de leerlingen en een sparringpartner rond vragen als 'voor welk project wil ik kiezen?' en 'ik loop vast, hoe zet ik de volgende stap?'. Krachtig wordt het in onze ogen als het lukt om deze rollen te combineren. Zo vroeg een docent op één van de deelnemende scholen haar leerlingen, toen ze een paar weken onderweg waren in het blok, wat voor hen interessante thema's en/of knelpunten in de stof waren en paste daar de rest van haar lessen op aan. En hielp een docent Grieks op verzoek twee leerlingen tijdens hun vrije keuzeproject teksten van het Nederlands naar het Grieks te vertalen.

REFLECTIE

- *Wanneer zie jij leerlingen echt gemotiveerd voor jouw vak of iets wat daarmee te maken heeft?*
- *Waarom zijn ze juist daar zo gemotiveerd?*
- *Wat is jouw rol in deze voorbeelden?*



OBSERVATIE 2

Om leerlingen echt een gevoel van autonomie te geven is er meer nodig dan het bieden van keuzemogelijkheden

Autonomie is een belangrijke voorwaarde voor duurzame motivatie. Het gevoel regie te hebben betekent dat jij bepaalt wat je doet en hoe je dit doet. Je wilt het dus zelf, in plaats van dat het van een ander moet.

Het vergroten van autonomie kreeg op de gymnasia een verschillende uitwerking. Bij sommige scholen draaide het vooral om het bieden van een keuze binnen iets wat moet. Tijdens een les over het zelfstandig naamwoord bijvoorbeeld kun je luisteren naar de instructie van de docent, de paragraaf in het boek zelf lezen of er een filmfragment over

bekijken. Dit is een minimale variant van autonomie. Er staat alsnog veel vast, zoals het onderwerp en de hoeveelheid stof. Op andere scholen kreeg het bieden van autonomie een verregaandere vorm. Leerlingen krijgen de mogelijkheid om hun leerproces zelf vorm te geven: in het hoe, wat, waar en wanneer van het leren. Leerlingen denken bijvoorbeeld ook met de docent mee over wat een goede toets zou zijn passend bij de stof en wat zij nodig hebben om voor die toets te slagen. Een voorbeeld hiervan is een docent Engels die leerlingen binnen een 'Free Space project', waar hij iedere twee maanden zes lessen voor vrij maakt, de ruimte geeft om zelf te kiezen waar ze mee aan de slag gaan. Zolang het hun Engels en één ander vak maar ten goede komt.

Werkelijke autonomie vraagt om een ingrijpendere verandering van de bestaande structuren in de school

Opvallend was dat zelfs de minimale vorm van autonomie, het hebben van een keuze, al positieve effecten had. Leerlingen vonden de les leuker en docenten zagen dat leerlingen meer betrokken waren. Door leerlingen bijvoorbeeld te laten kiezen tussen zelfstandig werken, samen een opdracht maken of verdiepte instructie van de docent, kunnen leerlingen op zo'n manier met de stof aan de slag dat het hen het meest verder helpt. Een bijkomend voordeel is dat de docent in de klas alleen met die leerlingen aan het werk kan die echt de instructie willen volgen. Een mooi voorbeeld hiervan is een docent Biologie die ervoor zorgde dat de lessen Biologie voor de vijfdeklassers gelijktijdig ingeroosterd werden. Dit bood hem en zijn collega's de kans om leerlingen in drie lokalen iets anders aan te bieden: één lokaal met instructie, één stiltelokaal en één voor samenwerkingsopdrachten. Ze konden bovendien in overleg bepalen wat ze aan onderwerpen en activiteiten op het programma willen zetten en wie welke onderdelen verzorgt. Dit kwam de motivatie van de docenten ook ten goede.

Toch is het bieden van keuzevrijheid niet hetzelfde als aansluiten op de autonome motivatie van leerlingen. Er wordt nog steeds veel van leerlingen verwacht waar zij weinig over te zeggen hebben. En de vraag waar leerlingen persoonlijk warm voor lopen wordt nog weinig gesteld. Werkelijke autonomie (en daarmee autonome motivatie) vraagt om een ingrijpendere verandering van de bestaande structuren in de school. Het vraagt om het bieden van ruimte aan leerlingen om keuzes te maken in wanneer, hoe en wat ze leren. Als we motivatie zien als de vasthoudendheid van leerlingen om zich in onderwerpen of activiteiten te willen vastbijten en er goed in te worden, dan is het nodig om op zijn minst vrijplaatsen te organiseren binnen de school. Activiteiten waarbij leerlingen kunnen ontdekken waar ze goed in zijn en plezier aan beleven én zelf de regie pakken op hun leerproces om daar beter in te worden.

REFLECTIE

- *Hoe kijken jullie naar de autonomie van leerlingen? Gaat het jullie om het geven van keuzes binnen het bestaande curriculum of om ruimte geven aan leerlingen om invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces?*
- *Waar zie je kans om beide vormen van autonomie te versterken?*

OBSERVATIE 3

Toetsing viert hoogtij en belemmert autonome motivatie

De docenten waarmee wij hebben gewerkt, vertelden regelmatig over de hoge toetsdruk waar zij en hun leerlingen mee te maken hebben. Goede examenresultaten zijn zowel voor de school als voor leerlingen en ouders erg belangrijk. Op de gymnasia gelden de examenreglementen van het vwo. De schoolexamens op gymnasia worden in de gehele bovenbouw afgenomen. Dat betekent dat gymnasiasten drie jaar bezig

Wanneer het belang van toetsing zo hoog is, zal je als leerling al snel begrijpen dat het er vooral toe doet dat je een goed cijfer haalt

zijn met het toewerken naar hun diploma in vergelijking met twee jaar voor havisten en één jaar voor vmbo'ers. Niet alleen in de bovenbouw speelt de toetsdruk een grote rol. Ook onderbouwdocenten geven aan dat er niet alleen veel waarde aan toetsresultaten gegeven wordt, maar dat er ook veel getoetst wordt. Zoals een leraar van een van de gymnasia zei: "Een week met drie toetsen wordt door de meeste leerlingen gezien als een 'relaxed weekje'".



Dit enorme belang van toetsing en beoordeling heeft directe gevolgen voor zowel de leerling als de docent. Zo laat **onderzoek** bijvoorbeeld zien dat leerlingen elkaar beoordelen op basis van hun schoolresultaten en dat zij zichzelf steeds vaker gaan zien als hun prestatiescore. Wanneer het belang van toetsing zo hoog is, zal je als leerling al snel begrijpen dat het er vooral toe doet dat je een goed cijfer haalt. Daarmee is een belangrijk deel van de motivatie van leerlingen dus extrinsiek gedreven (gecontroleerde motivatie).

Volman, 2011

De hoge toetsdichtheid is echter ook voor docenten een zorg. Naast de impact hiervan op de werkdruk, merken docenten die leerlingen op een andere manieren proberen te motiveren voor hun vak, dat ze moeten 'concurreren' met collega's die vaak toetsen: leerlingen kiezen er vaak voor om het huiswerk te maken voor de vakken waarop veel getoetst wordt, bang om een slecht cijfer te halen. Het frustreert daarmee de autonomie en het eigen vakmanschap van docenten. Dit wordt ook zichtbaar in de hoge mate van standaardisering in toetsing. Er geldt 'gelijke monniken, gelijke kappen'. Toetsen gebeurt grotendeels schriftelijk, gestandaardiseerd en individueel. Daarmee doet het vooral een beroep op de cognitieve vaardigheden van de leerling. Hoe vaak wordt een leerling getoetst op zijn motorische vermogens? Zijn creatieve kwaliteiten? Zijn vermogen om samen te werken?

Als leerling heb je geen invloed op de inhoud, de vorm en het moment van toetsing. Hoewel schoolexamens grotendeels door leraren zelf worden ontwikkeld, zie je vrijwel nooit dat leerlingen op middelbare scholen mee kunnen denken over de inhoud en de vorm van hun toetsing. De manier waarop we toetsen zit niet alleen het gevoel van autonomie van leerlingen in de weg, maar komt ook de onderlinge verbondenheid niet ten goede. Uiteindelijk word je (op een paar projecten na) individueel beoordeeld op een toets. Terwijl je later in de werkcontext bijna nooit helemaal zelf verantwoordelijk bent voor een bepaalde doelstelling of prestatie, maar juist als onderdeel van een team moet kunnen werken.

Een interessant experiment rond toetsing zagen we bij een docent scheikunde. Hij bood verschillende manieren aan om voor te bereiden voor de toets. Wanneer een leerling scheikunde interessant vindt, dan kon hij aanvullend een aantal uitdagende opdrachten doen. Hierdoor is de kans groot dat deze leerling een goed cijfer haalt op de toets. Vond een leerling scheikunde niet zo interessant, dan kon hij kiezen voor een basis-programma waarmee hij een voldoende haalt op de toets. Verder konden leerlingen een joker verdienen door een extra practicum opdracht te doen. Als ze de joker tijdens de toets gebruikten, dan kregen ze een tip om een lastige opdracht makkelijker op te kunnen lossen.

REFLECTIE

- *Hoe zouden jullie als school andere zaken dan toetsen en cijfers ook belangrijk kunnen maken, zodat de autonome motivatie van leerlingen wordt versterkt?*
- *Hoe zouden jullie meer differentiatie in toetsen kunnen aanbrengen?*
- *Hoe zouden jullie leerlingen meer kunnen betrekken bij het bepalen en maken van toetsen?*

OBSERVATIE 4

Verbondenheid speelt nauwelijks een rol in het denken over motivatie

Hoewel het bevorderen van *autonomie* in veel van de onderzoeken van de gymnasia een centraal doel was, speelde het bevorderen van *verbondenheid* veel minder vaak een rol. En dat is ook vanuit een breder perspectief interessant. “Samenwerken” is bijvoorbeeld een van de vijf vakoverstijgende vaardigheden die het [advies onderwijs 2032](#) benoemt.

Een sterkere verbondenheid bleek wel een belangrijke succesfactor in één van de onderzoeken. Op één gymnasium hebben de docenten een speciaal leerprogramma ontwikkeld buiten het vaste curriculum. In dit programma konden leerlingen aan een zelfgekozen project werken, samen met medeleerlingen. Sommige leerlingen ontwierpen een auto op zonne-energie, anderen vertaalden teksten van het Nederlands naar het Grieks en weer een ander groepje organiseerde het jaarlijkse schoolfeest. Met name het samen kunnen werken aan een project zorgde ervoor dat leerlingen gemotiveerd waren voor hun project. Zij voelden zich verbonden omdat ze samen een gedeeld doel hadden en een collectief proces doorliepen om dat doel te bereiken.

Platform
Onderwijs2032,
2016

Met name het samen kunnen werken aan een project zorgde ervoor dat leerlingen gemotiveerd waren.



Toch is het versterken van verbondenheid zelden een onderdeel van de probleemanalyse of van de doelstellingen die de gymnasia kozen. Dit is wellicht te verklaren doordat op veel van de gymnasia met name een groot gebrek is aan autonomie voor leerlingen, en zij in de eerste plaats daar aan willen werken. De hoge toets- en prestatiedruk, de aard van de examinering, en überhaupt de standaardisering van onderwerpen in het onderwijs zal

de gemiddelde leerling niet het gevoel geven dat hij veel regie kan voeren over zijn eigen leerproces. Docenten zien dat ook en kiezen daarom voor het versterken van autonomie.

Verder zagen we dat veel gymnasiasten erg trots zijn om bij hun school te horen. Het heeft aanzien om 'op het Stedelijk' te zitten. Docenten vertelden dat ieder gymnasium een sterke eigen identiteit heeft dat een gevoel van geborgenheid geeft aan leerlingen en docenten. Je zou deze verbondenheid met het instituut inderdaad kunnen zien als een vorm van verbinding die bevorderlijk is voor de motivatie van leerlingen. Als je het bijvoorbeeld lastig hebt, zal je harder je best doen omdat je op jouw school en in jouw klas wilt blijven. Maar dit blijft een gecontroleerde vorm van motivatie. Het is nog niet dezelfde verbondenheid als die de leerlingen ervoeren toen ze samenwerkten aan een project buiten het vaste curriculum. Daar voelen leerlingen zich met elkaar verbonden omdat zij samen een vraagstuk oplossen en daarbij een spannend (leer)proces met elkaar aangaan. Dit doet een beroep op hun autonome motivatie. Een mooi voorbeeld hiervan komt van een docent Aardrijkskunde. Hij besloot rond het thema China geen centrale instructie meer te geven, maar leerlingen in groepjes uit te dagen zelf het thema te ontdekken. De leerlingen mochten een onderwerp kiezen waar ze meer over wilden weten. Bijvoorbeeld de verschillende etnische achtergronden in China of de geografische verschillen in het land. Gedurende drie lessen gingen ze hiermee aan de slag, waarbij ze zelf mochten weten hoe ze deze lessen inrichtten. Aan het einde van de lessenserie gaven de leerlingen aan de klas een presentatie over wat ze hadden geleerd. Naast dat de leerlingen gedurende de lessen enthousiast met elkaar aan de slag gingen kwam de docent er ook achter dat veel van wat hij had willen bespreken aan bod was gekomen. De leerlingen kwamen zelfs ook met verrassende andere informatie die hij zelf niet zou hebben gedeeld.

REFLECTIE

- *Hoe kunnen jullie verbondenheid bevorderen tussen leerlingen en tussen leerlingen en docenten?*
- *Hoe kunnen jullie meer ruimte geven aan samenwerken aan bepaalde thema's of projecten?*

TOT SLOT

Het motiveren van leerlingen vraagt om zelf op onderzoek uit te gaan

Er is al veel kennis beschikbaar over werkzame principes om leerlingen (autonoom) te motiveren. We merken ook dat de stap om deze principes in de praktijk te brengen uitdagend is. Het gaat niet van de één op de andere dag. Bij de gymnasia zagen we dat kleine interventies een positief effect kunnen hebben. En we zagen ook dat écht werken aan autonome motivatie van leerlingen om een integrale aanpak in de school vraagt. Een aanpak waarbij docenten met elkaar op onderzoek uitgaan en experimenteren met kleine interventies en nieuwe onderwijsvormen. Zowel binnen als buiten het bestaande curriculum en in nauwe samenwerking met de leerlingen zelf. Door regelmatig te reflecteren, leer je met elkaar hoe jullie leerlingen autonoom kunnen motiveren. Hopelijk helpen bovenstaande observaties en vragen om het gesprek over motivatie in jouw school te starten en met elkaar de eerste (onderzoeks)stappen te bepalen.

Wil je graag meer weten over dit onderzoek of sparren over hoe je in jouw school aan de slag kunt gaan met motivatie? De onderzoekers van Take a Step zijn te bereiken via info@takeastep.nl. Take a Step geeft advies en doet waarderend onderzoek in de onderwijspraktijk.

Speciale dank gaat uit naar de deelnemende gymnasia:

Stedelijk Gymnasium Breda, Stedelijk Gymnasium 's-Hertogenbosch, St. Ignatius Gymnasium, Gymnasium Haganum, Murmellius Gymnasium, Stedelijk Gymnasium Johan van Oldenbarnevelt en Willem Lodewijk Gymnasium

BRONNEN

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013-2014. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- OECD (2016), *Netherlands 2016: Foundations for the Future*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032. Retrieved from onsonderwijs2032.nl
- Volman, M. (2011). Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten. Oratie, 17 juni 2011, Amsterdam. Universiteit van Amsterdam.

