

## CREËREN VAN EEN MOTIVERENDE LEEROMGEVING

Posted on 19 juli 2016



### Triggers voor meer 'intrinsieke motivatie'

**Auteur(s)** Marjolein Versteijlen, Summa College, Anouke Bakx & Anje Ros, beiden Fontys Hogeschool Kind en Educatie

**Update** juli 2021

**Herkenbaar voor iedere mbo-docent: studenten die je voortdurend moet activeren, die je precies moet vertellen hoe ze een leerdoel kunnen bereiken. Studenten ook die een passende beloning (een cijfer, een studiepunt) verwachten voor elke inspanning die ze leveren. Hoe doorbreek je dat als docent? Wat te doen om studenten enthousiast te maken voor hun eigen leerproces. Of anders gezegd: hoe versterk je de 'intrinsieke motivatie'.**

### Motivatie halen uit jezelf

Een chique, veelzeggende term: intrinsieke motivatie. Maar wat is het precies? Volgens Ryan en Deci (2000) is er sprake van intrinsieke motivatie als de wil om te leren of te ontwikkelen vanuit een persoon zelf komt. Heel eenvoudig, omdat het aanpakken van taken en verantwoordelijkheden plezier oplevert. Het hoeft niet gevoed te worden door

externe factoren. En een beloning is evenmin nodig. De activiteit zelf is al leuk of interessant genoeg. Op het moment dat studenten intrinsiek gemotiveerd zijn, leren ze vanuit persoonlijke interesses en nieuwsgierigheid (Van den Broeck et al., 2009).

Bij aanvang van een beroepsopleiding is die intrinsieke motivatie er dikwijls nog wel. Mbo-studenten gaan veelal vol goede moed en ambitie van start. Maar al vrij snel verandert dat. Studenten lijken dan alleen nog te activeren tot leren als de docent vertelt, bevestigt of voordoet wat er moet gebeuren om een leerdoel te behalen en als er een beloning (zoals een cijfer of studiepunt) tegenover de mate van inspanning staat. Veel van hen lijken zich te vervelen in de les en tonen een minimale inzet om een voldoende beoordeling te behalen of negatieve consequenties te vermijden. Kortom, een groot aantal mbo-studenten raakt voornamelijk gemotiveerd door factoren van buitenaf, terwijl docenten graag zouden zien dat zij vooral intrinsiek gemotiveerd zijn in het eigen leerproces. Intrinsieke motivatie leidt namelijk tot betere resultaten, meer zelfstandig leren en een hoger psychologisch welzijn op korte én lange termijn. Alle reden dus om te zoeken naar wegen om studenten te enthousiasmeren voor hun eigen leerproces.

## **Beïnvloeden van intrinsieke motivatie**

Vast staat dat die intrinsieke motivatie ons mensen min of meer in de genen zit. Van nature zijn wij actieve, innovatieve en nieuwsgierige wezens, die een grote bereidheid tonen om te leren en te onderzoeken (Ryan & Deci, 2000). Opmerkelijk dus als het anders komt te liggen. Hoe kan dat? Waardoor raken mbo-studenten die intrinsieke motivatie grotendeels kwijt? Een veelvoorkomende verklaring is een tekortschietende aansluiting tussen de leeromgeving, de rol van de docent en de persoonlijke behoeften en interesses van studenten (Ros et al., 2020). Mbo-studenten ervaren veel lessen als saai en niet nuttig.

Natuurlijk, de intrinsieke motivatie van de student hangt niet alleen af van de leeromgeving. Ook de bredere omgeving is van invloed. Maar juist die leeromgeving is heel bepalend voor het leergedrag van studenten. Bovendien is het een omgevingsvariabele die door docenten is te beïnvloeden. En daarmee de intrinsieke motivatie adequaat te stimuleren.

Hoe moet dat? Belangrijk is dat de (leer)omgeving voldoet aan drie basisbehoeften: autonomie, sociale verbondenheid en competentie. *Autonomie* is het gevoel van een student om zelf richting te kunnen geven en verantwoordelijk te kunnen zijn voor het eigen leerproces. *Sociale verbondenheid* betekent dat studenten bij voorkeur leren in een omgeving waarin zij zich gewaardeerd, vertrouwd, veilig en verbonden voelen met docenten en klasgenoten. *Competentie* wil zeggen dat studenten het gevoel hebben iets

goed te kunnen, niet onder te doen voor hun medestudenten en dat hun inspanningen iets opleveren (Ryan & Deci, 2000). De theoretische onderbouwing van deze benadering wordt de zelfdeterminatietheorie genoemd, een veel gebruikte theorie in onderzoek naar motivatie in het mbo.

## Inspelen op de drie basisbehoeften

Hoe kun je als docent inspelen op die drie basisbehoeften en op die manier de intrinsieke motivatie van studenten in gunstige zin beïnvloeden? We nemen ze stuk voor stuk onder de loep.

- **Autonomie**

Om het gevoel van autonomie te bevorderen is het belangrijk dat de docent een 'autonomie ondersteunende context' creëert. Dat wil zeggen: een meer vraaggerichte dan aanbodgerichte manier van lesgeven. Het accent in het leerproces ligt in die benadering niet op docentsturing, maar op de ruimte voor de student om taken op eigen wijze aan te pakken. Binnen de opleiding wordt de nadruk niet gelegd op beoordelingen en deadlines, de docent gebruikt een overleggende, informerende en uitnodigende in plaats van een controlerende communicatiestijl (Ros et al., 2020). In een dergelijke context heeft de student het gevoel zelf controle uit te kunnen oefenen over het eigen leerproces. Tevens ervaart hij dat het onderwijsprogramma voldoende keuzemogelijkheden biedt. Hij kan (tot op zekere hoogte) zelf bepalen waar, hoe en wanneer er geleerd wordt. Om dit laatste te kunnen realiseren is het handig om tijdens lesactiviteiten met nieuwe digitale leermogelijkheden te werken. Deze maken het voor studenten mogelijk om uit te wisselen, te delen en te handelen op een manier die aansluit bij persoonlijke leerbehoeften.

Betekent dit dan dat studenten bij voorkeur volledig onbegeleid leren om een gevoel van autonomie te ervaren? Nee, studenten hebben in het leerproces wel degelijk behoefte aan ondersteuning door middel van instructie en begeleiding. De mate waarin verschilt echter per specifieke groep of student. Zo zijn studenten die een niveau 4-opleiding volgen of in een hoger leerjaar zitten over het algemeen beter in staat om het eigen leergedrag te sturen dan studenten uit lagere leerjaren of lagere opleidingsniveaus (Van der Pol et al., 2010). Het is voor de docent dan ook de kunst om telkens te diagnosticeren wat het huidige niveau en kennisbegrip is van de student om vervolgens de mate van begeleiding hierop aan te passen. Gedurende het leerproces is het de bedoeling dat de student steeds meer eigen verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leerproces en dat de docentensturing steeds meer afneemt. Van der Pol et al. (2010) gebruiken het begrip

*scaffolding* voor dit proces.

Studenten zijn niet voor alle onderdelen van het curriculum intrinsiek gemotiveerd. Bij onderdelen die studenten minder interessant vinden, is het van groot belang dat zij begrijpen waarom het onderdeel belangrijk is voor hun toekomstige loopbaan. Als zij opdrachten maken en leren, omdat zij weten dat de leerstof voor hun toekomst belangrijk is, komt de 'drive' nog steeds uit henzelf. Voorkomen moet zoveel mogelijk worden dat studenten leren voor de docent of omdat ze een voldoende nodig hebben om de opleiding af te ronden. Docenten dienen daarom voortdurend aan te geven wat het belang is van leerdoelen voor het beroep waarvoor studenten worden opgeleid (Ros et al., 2020). Authentieke opdrachten en werkpleksimulaties kunnen bijdragen aan motivatie van studenten, omdat deze de relevantie van wat studenten leren voor hen zichtbaar maken (Jossberger et al., 2018).

- **Sociale verbondenheid**

In het leerproces ervaart de student bij voorkeur een positieve relatie met docenten, ouders en medestudenten. De docent kan deze relatie versterken door niet alleen aandacht te besteden aan 'schoolse zaken', maar ook aan het persoonlijk welbevinden van de student binnen en buiten de les. Geïnteresseerde, warme en zorgzame docenten kunnen het verschil maken. Want een veilige en vertrouwde interactie met de docent leidt tot een positief pedagogisch leerklimaat (Van den Bergh et al., 2021). Hierdoor heeft de student het gevoel dat het niet erg is om fouten te maken. Hij voelt zich veilig om vragen te stellen. Er lekt geen energie weg; alle aandacht kan hij steken in het eigen leerproces.

De docent kan dit persoonlijke welbevinden nog verder vergroten door studenten voornamelijk aan te spreken op sterkte-eigenschappen en minder op tekortkomingen (Van Woerkom et al., 2011). Dit gedachtegoed komt voort uit de positieve psychologie en wordt ook wel *strength based development* genoemd. Benadrukt wordt dat het voortbouwen op en uitbreiden van sterke eigenschappen positieve emoties teweeg brengt die leiden tot een hogere mate van creativiteit en intrinsieke motivatie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Een docent kan deze positieve benadering bijvoorbeeld bewerkstelligen door studenten tijdens een klassikale feedbackronde aan te moedigen om elkaar aan te spreken op kwaliteiten. Of door een student te verwelkomen bij het te laat komen in plaats van het gedrag enkel af te straffen. Je hoeft daar als docent overigens niet in door te schieten. Studenten hebben ook baat bij heldere feedback en duidelijkheid over welk gedrag niet wordt getolereerd. Van belang daarbij is dat de student zich begrepen voelt en begrijpt dat de regels er zijn voor zijn eigen belang en het belang van de groep.

- **Competentie**

Wat een student leert, moet gebruikswaarde en betekenis voor hem hebben. Hoe meer, hoe beter. Wat houdt dat in voor de leeromgeving? Allereerst is het belangrijk om te beseffen dat kennisoverdracht niet alleen een kwestie is van opslaan van aangereikte kennis. Studenten construeren kennis door nieuwe informatie te interpreteren vanuit de kennis die ze al hebben en vanuit persoonlijke waarden en opvattingen (Van den Bergh et al., 2021). Als docent doe je er in deze zienswijze het beste aan door op te treden als coach en studenten te instrueren volgens een aantal basisprincipes. Weet bijvoorbeeld dat het leren van studenten gebaseerd is op concrete ervaringen. En dat de docent dus moet uitgaan van de individuele leerdoelen van elke student. Leren is een persoonlijk proces! In de begeleiding gaat het erom studenten actief bij de les te betrekken. Waarbij er aandacht is voor verschillende perspectieven en ruimte om gemeenschappelijke ervaringen te bespreken en te analyseren. Samenwerken met medestudenten en (praktijk)begeleiders is dan ook belangrijk. Zo komen sneller verschillende perspectieven naar voren.

Wat kun je als docent nog meer doen om een betekenisvolle leeromgeving te creëren? Essentieel is om het leerproces van de student te structureren. Op het moment dat studenten leren in een gestructureerde omgeving voelen zij zich namelijk meer competent. Immers, de leeromgeving wordt voorspelbaar. Een docent kan op twee manieren structuur aanbrengen. Op het disciplinaire vlak en inspelend op het leerproces van studenten (Vansteenkiste et al., 2007). Het disciplinaire vlak verwijst naar de mate waarin docenten duidelijke regels en verwachtingen opstellen en die ook opvolgen. Bij het structureren van het leerproces gaat het erom in te spelen op het gevoel van studenten dat zij niet onder willen doen voor een ander. Dit kan bijvoorbeeld door (structureel) individuele voortgangsgesprekken in te plannen. In zulke gesprekken geeft de docent positieve feedback op de prestatie, de houding of het gedrag van de student (Yeager & Dweck, 2012).

## **Tot slot**

Bij het creëren van een optimale, motiverende leeromgeving gaat het erom aan te sluiten bij drie basisbehoeften van studenten. Die hebben we stuk voor stuk besproken. Resteert de vraag of adviezen/maatregelen soms niet in tegenspraak zijn met elkaar. Gaat dat bijvoorbeeld wel samen, autonomie en leren in een gestructureerde leeromgeving? Jazeker, aangezien structuur heel goed in samenspraak mét de student kan worden opgebouwd. Daarnaast kan de docent tegemoet komen aan het gevoel van autonomie,

door inzicht te hebben in interesses en persoonlijke waarden (en daar rekening mee te houden), studenten de kans te geven om problemen op hun eigen manier op te laten lossen en telkens een duidelijke reden te geven waarom lesstof wordt behandeld en wat het de student oplevert. Stuk voor stuk triggers voor méér intrinsieke motivatie.

## Enkele deskundigen

**Kris Verbeeck**, Onderwijskundig onderzoeker en adviseur, M&O groep

## Bronnen

### Bekijk alle bronnen

- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Van de Wiel, M. W., & Boshuizen, H. (2018). Learning in workplace simulations in vocational education: A student perspective. *Vocations and Learning*, 11(2), 179-204.
- Ros, A., Castelijns, J., Van Loon, A. & Verbeeck, K. (eds). (2014; 2020). *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 507-508.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Kools, Q., de Laat, H. & Poelmans, P. (2021). *Begeleiden van zelfsturing en samenwerking. Actief leren in vo en mbo*. Bussum: Coutinho.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-335.
- Van Woerkom, M., Stienstra, M., Tjepkema, S., & Spruyt, M. (2011). De 'sterke punten'-benadering werkt. Onderzoek naar effecten van aandacht voor talent. *Opleiding & Ontwikkeling*, 23 (3), 28-32.
- 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, 49-57.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en

presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.

- Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26(10), 14-25.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote Resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.