

Praktijkgerichte
literatuurstudies
onderwijsonderzoek

LEERBEREIDHEID VAN LEERLINGEN AANWAKKEREN

Principes die motiveren,
inspireren én werken

JAN VANHOOF, MAARTEN VAN DE BROEK, MAARTEN
PENNINCKX, VINCENT DONCHE, PETER VAN PETEGEM

acco

INHOUD

INLEIDING EN LEESWIJZER

1	OPBOUW VAN HET BOEK	12
2	LEESWIJZER	13

DEEL 1 - SITUERING EN BEGRIPSOMSCHRIJVING VAN LEERBEREIDHEID

1	LEERBEREIDHEID IN EEN NOTENDOP	15
2	ONDERDELEN VAN LEERBEREIDHEID VERDER VERDIEPT	17
2.1	De leermotivatie van leerlingen	17
2.1.1	Wat is motivatie? Het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie als vertrekpunt	18
2.1.2	De zelfdeterminatietheorie: redenen om te leren als invalshoek	19
2.1.3	De prestatiedoelentheorie: doelen om te leren als invalshoek	27
2.2	Interesse van leerlingen: inhoud om te leren als invalshoek	30
2.2.1	Wat is interesse?	31
2.2.2	De ontwikkeling van interesse aan de hand van het vier-fasenmodel	32
2.3	De doelmatigheidsbeleving van leerlingen: verwachtingen bij het leren als invalshoek	34
2.3.1	Wat is persoonlijke doelmatigheidsbeleving?	34
2.3.2	Persoonlijke doelmatigheidsbeleving en de impact op leerlingengedrag	37
2.3.3	Bronnen van persoonlijke doelmatigheidsbeleving	39
3	INTEGRATIE VAN DE MOTIVATIETHEORIEËN: EEN AANZET TOT VERTAALSLAG NAAR DE PRAKTIJK	40
3.1	De tien principes die motiveren, inspireren én werken	40
3.2	De onderdelen van leerbereidheid samengebracht	42
3.2.1	Interesse	42
3.2.2	Zelfinschatting	44
3.2.3	Context	45
4	AFRONDEND	49

DEEL 2 – WAT LEERT ONDERZOEK OVER DE OORZAKEN VAN (EEN GEBREK AAN) LEERBEREIDHEID

1	SOCIO-CULTURELE INVLOEDEN	51
1.1	Familiale achtergrond van leerlingen	51
1.2	De invloed van peers	57
2	LEERKRACHTINVLOEDEN	59
2.1	Goede inter-persoonlijke leerkracht-leerling relaties	60
2.2	Een veilig klas- en leerklimaat met aandacht voor samenhang en samenwerking	62
2.3	Duidelijkheid en aard van de vooropgestelde leerdoelen	63
2.3.1	Duidelijkheid van de vooropgestelde leerdoelen	64
2.3.2	De aard van de vooropgestelde leerdoelen	64
2.4	Autonomieondersteunende aanpak van de leerkracht	66
2.4.1	Het effect van het ervaren van autonomie op de leerbereidheid van leerlingen	66
2.4.2	Over autonomie en hoe leerkrachten autonomie kunnen ondersteunen	67
2.5	Leerbereidheidsbevorderende structuur in het klas- en leergebeuren	74
2.5.1	Structuur in het klasgebeuren: Duidelijke en aanvaardbare grenzen	74
2.5.2	Structuur in het leerproces: Structuur in de didactische aanpak en leermiddelen	75
2.6	Aanboren en ontwikkelen van de interesses van leerlingen	76
2.6.1	Rechtstreekse invloeden op interesse	77
2.6.2	Onrechtstreekse invloeden op interesse	82
2.7	Differentiatie en het vooropstellen van uitdagingen op maat	84
2.7.1	Differentiatie naar voorkennis en beheersingsniveau	84
2.7.2	Differentiatie naar interesse	85
2.7.3	Differentiatie naar kwaliteit van de motivatie	86
2.8	Het gebruik van feedback en beloningen	88
2.9	Opvattingen van de leerkracht over leren, over de eigen leerlingen en over zichzelf	95
2.9.1	De wijze waarop de leerkracht kijkt naar de invulling van leerdoelen en de ontwikkeling van leerlingen	96
2.9.2	De wijze waarop de leerkracht kijkt naar de leerbereidheid van de eigen leerlingen	97
2.9.3	De wijze waarop de leerkracht de eigen doelmatigheidsbeleving ervaart	100
3	SCHOOLINVLOEDEN	101
3.1	De wijze waarop de schoolcontext leerbereidheid kan beïnvloeden	101
3.2	De wijze waarop de schoolcultuur leerbereidheid kan beïnvloeden	103
4	AFRONDEND	107

DEEL 3 – UITWERKING VAN DE PRAKTIJKPRINCIPES

1	PRAKTIJKPRINCIPE 1 - BLIJF WERKEN AAN EEN POSITIEVE RELATIE MET JE LEERLINGEN	109
1.1	Meet je een grondhouding van empathie, aanvaarding en authenticiteit aan als basis voor een positieve relatie met je leerlingen	110
1.2	Gebruik 'actief luisteren' om de relatie met je leerlingen te versterken	111
2	PRAKTIJKPRINCIPE 2 - ZORG VOOR EEN VEILIG LEERKLIMAAT DOOR HET BIEDEN VAN DUIDELIJKE GRENZEN EN HET WERKEN AAN EEN HECHTE KLASGROEP	115
2.1	Werk aan een hechte klasgroep	115
2.2	Zorg voor orde en rust wanneer er gewerkt en geleerd wordt	123
3	PRAKTIJKPRINCIPE 3 - KIES ONDERWERPEN, METHODES EN ACTIVITEITEN DIE ZOVEEL MOGELIJK DE INTERESSE VAN JE LEERLINGEN PRIKKELEN	126
3.1	Sluit aan bij de bestaande interesses van jouw leerlingen	126
3.2	Lok de interesse voor je leerstof uit	129
4	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	131
5	PRAKTIJKPRINCIPE 5 - LUISTER (BIJ HET AANBRENGEN VAN LEERINHouden) OPRECHT EN ERKENNEND NAAR WEERSTAND BIJ LEERLINGEN EN NAAR UTINGEN VAN NEGATIEVE GEVOELEN	136
5.1	Strategieën in het omgaan met weerstand	137
5.2	Geef erkenning voor verdienste en voor ervaren onrecht	139
6	PRAKTIJKPRINCIPE 6 - VERKIES AUTONOMIEONDERSTEUNEND BOVEN CONTROLEREND TAALGEBRUIK	141
7	PRAKTIJKPRINCIPE 7 - BIED STRUCTUUR AAN IN DE RICHTING VAN HET LEERDOEL.	145
8	PRAKTIJKPRINCIPE 8 - BIED GEPASTE EN HAALBARE UITDAGING: LEG DE LAT NET HOOG GENOEG, NIET TE HOOG EN NIET TE LAAG	151
9	PRAKTIJKPRINCIPE 9 - GEEF FEEDBACK DIE EEN VERBINDING MAAKT TUSSEN WAT LEERLINGEN DOEN (OF NIET DOEN) EN HET BEREIKEN VAN HET BEOOGDE DOEL	154
10	PRAKTIJKPRINCIPE 10 - HOUD VOELING MET JE EIGEN BEHOEFTE, JE EIGEN INTERESSES, JE EIGEN MOTIVATIE EN ZORG VOOR STRUCTURELE ONDERSTEUNING EN INSPIRATIE VOOR JEZELF ALS LERAAR	159

DEEL 4 – METHODOLOGISCHE TOELICHTING BIJ DE LITERAATUURSTUDIE

1	WAT IS EEN SYSTEMATISCHE LITERAATUURSTUDIE?	165
2	INHOUDELIJKE EN METHODOLOGISCHE EISEN BIJ DE LITERAATUURSTUDIE	165
2.1	Inhoudelijke eisen aan het te gebruiken onderzoek	166
2.2	Methodologische eisen aan het te gebruiken onderzoeken	166
2.2.1	Algemene wetenschappelijke vereisten	167
2.2.2	Specifieke vereisten aangaande de doelgeschiktheid van de studies	167
3	AANPAK BIJ HET VERZAMELEN EN SELECTEREN VAN BRUIKBARE BRONNEN	169

DEEL 5 – BIBLIOGRAFIE EN SUGGESTIES VOOR VERBREDING EN VERDIEPING

1	OM TE LEZEN: GEANNOTEEERDE BIBLIOGRAFIE VAN EEN AANTAL INSPIRERENDE BRONNEN	171
2	OM TE KLIKKEN: INTERESSANTE WEBSITES	174
3	OVERZICHT VAN IN DEZE STUDIE GECONSULTEERDE BRONNEN	176

DEEL 1

SITUERING EN BEGRIPSOMSCHRIJVING VAN 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

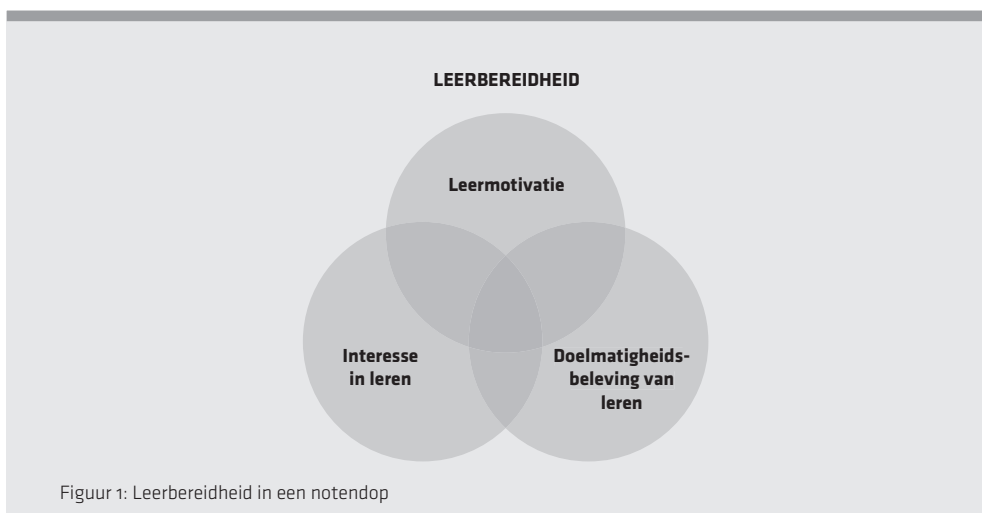
In wezen zijn er weinig concepten die zo helder aansluiten bij de betekenis die men er spontaan aan geeft als het concept 'leerbereidheid', met name de bereidheid om te leren. De stelling dat sommige leerlingen meer bereid zijn om te leren dan anderen sluit naadloos aan bij de ervaringen en inzichten 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 daarbij 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 hoger genoemde concepten verwijzen echter eerder naar de vaardigheden en acties waarop deze drijfveren zich richten en zijn derhalve 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 en 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 verhoofd 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.

1 Voor een vlotte leesbaarheid wordt steeds een keuze gemaakt tussen 'hij' of 'zij', waarbij we impliciet zowel mannelijke als vrouwelijke leerlingen en leraren voor ogen hebben.

Hoewel gedrag gemotiveerd wordt vanuit een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie gaat de metafoer 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 en 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 hoofden 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 beroepsfeer (bv. waarom ben ik als leerkracht al dan niet geneigd een vernieuwing te ondersteunen) als in de privéfeer (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. Autonomie 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)		AMOTIVATIE
Hoeveelheid motivatie	Hoog	Hoog	Hoog	Hoog	Laag
Type motivatie	Intrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Amotivatie
Type regulatie	Intrinsiek	Geïdentificeerd	Geïntrojecteerd	Extern gereguleerd	Niet gereguleerd
Onderliggende emoties	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid	Stress, druk	Stress, druk	Apathie, hulpeloosheid
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).

DEEL 3

UITWERKING VAN DE PRAKTIJKPRINCIPES

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 loep 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.

1 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 aangevoeld, 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 verraadt 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 toewent 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 weerspannig gaat gedragen. In zijn weerspannigheid, 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 aanwakkeren 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.

[Dit boek is online beschikbaar \(klik hier\)](#)

Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek

De bereidheid van leerlingen om te leren is al decennia lang de focus van veel en gedegen onderzoek. De aanpak van onderzoekers heeft echter niet altijd bijgedragen tot de transfer van deze inzichten naar de onderwijspraktijk. Die kloof wordt in dit boek gedicht. Het geeft een overzicht van wat er over leerbereidheid geweten is en vertaalt dit in concrete tips voor onder meer leerkrachten, leerlingbegeleiders en schoolleiders. Een verdieping in het boek maakt de lezer vertrouwd met verschillende zienswijzen en bestaande evidentie omtrent (het gebrek aan) leerbereidheid en omtrent wat leren (wel en niet) leuk en boeiend maakt. Daarmee raken we aan de kern van onderwijs, met name de kunst om met leerlingen een zodanige pedagogische en didactische relatie aan te gaan dat zij op een gemotiveerde manier tot leren bereid zijn.

De auteurs hebben intensief gezocht naar bewijskracht over wat (niet) werkt in het motiveren van leerlingen. Aan de hand van 10 praktijkprincipes vertaalden ze de inzichten uit motivatietheorieën en de resultaten van onderzoek in concrete tips voor de onderwijspraktijk. Kortom, wie de leerbereidheid van leerlingen wil aanwakken, vindt hier principes die motiveren, inspireren én werken.

JAN VANHOOF, MAARTEN PENNINGCKX, VINCENT DONCHE en **PETER VAN PETEGEM** zijn verbonden aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen 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.vonkennisie.be).

Met steun van de
Vlaamse overheid



VLO | vlaamse
onderwijsraad

U Universiteit
Antwerpen

