

3. Leren en motiveren

Dr. P.R.J. Simons

3.1 Samenvatting

In deze bijdrage wordt eerst een beeld geschetst van de ideale gemotiveerde leerling. Daarin staan vier kernbegrippen centraal: aandacht, relevantie, vertrouwen en satisfactie. De ideale gemotiveerde leerling heeft aandacht voor de leertaak, vindt de taak relevant, vertrouwt erop dat hij deze tot een goed einde zal kunnen brengen en is tevreden met en over de bereikte leerresultaten. Er zijn echter factoren in de maatschappij, de school, de klas en de leerling zelf die ervoor zorgen dat slechts weinig leerlingen aan dit ideaalbeeld voldoen. Deze worden kort aangestipt. Vervolgens worden twaalf door Keller & Kopp beschreven principes besproken die door de docent kunnen worden gehanteerd om leerlingen te motiveren. De meeste docenten gebruiken - zo blijkt uit een onderzoek van Brophy - slechts enkele van deze strategieën. Dit komt - zo wordt hier betoogd - onder andere doordat de twaalf principes tegenstrijdig zijn en er fundamenteel verschillende opvattingen over leren aan ten grondslag liggen. De vier, door Brophy gevonden strategieën van docenten, worden vervolgens besproken en op voor- en nadelen onderzocht. Tot slot volgt een pleidooi voor de vierde strategie waarin de nadruk ligt op het bevorderen van de leermotivatie door middel van een vakspecifieke nadruk op 'leren om leren leuk te vinden'. De hiervoor benodigde nieuwe docentrollen worden gerelateerd aan eerder door de auteur beschreven ideeën over 'leren leren'.

3.2 Motivatiebegrip

Het begrip motivatie is in de loop der jaren op allerlei verschillende wijzen gedefinieerd en geïntegreerd. Zowel in de wetenschappelijke literatuur als in het dagelijks spraakgebruik worden

impliciet of expliciet verschillende betekenissen aan dit begrip toegekend. Daarom wordt in deze bijdrage begonnen met een uitgebreide beschrijving van de gedragingen die een toestand van gemotiveerdheid kenmerken. Daarbij wordt expliciet een brede, multi-facet benadering voorgestaan, waarbij het motivatiebegrip in verschillende deel-facetten wordt uiteengezet.

3.3 Een ideale gemotiveerde leerling

Als variant op en afgeleid uit de door Keller & Kopp (1986) beschreven ideeën, kan het beeld van een ideale gemotiveerde leerling als volgt worden geschetst: De ideale gemotiveerde leerling heeft aandacht voor de leertaak, vindt deze relevant, vertrouwt erop dat hij deze tot een goed einde kan brengen en is tevreden met en over de bereikte leerresultaten. De centrale begrippen in deze beschrijving - aandacht, relevantie, vertrouwen en satisfactie - kunnen als volgt nader worden uitgewerkt:

- Aandacht. Dat een leerling aandacht heeft voor een bepaalde leertaak betekent onder meer dat hij verdiept bezig is met die taak en deze verdieping gedurende langere tijd kan en wil volhouden. Ook betekent dit dat de leerling geïnteresseerd is in die betreffende taak. Deze interesse blijkt bijvoorbeeld uit oplettendheid en aandacht. Ook kan deze blijken uit het zelfstandig verder zoeken van informatie over het betreffende onderwerp.
- Relevantie. Het tweede complex van leerlinggedragingen dat met motivatie te maken heeft, betreft het belangrijk en nuttig vinden van de betreffende leertaak. De gemotiveerde leerling kent het belang van de leertaak en acht deze relevant voor dichterbij danwel verderweg gelegen persoonlijke doelen. Hij is dan ook steeds op de hoogte van en bekend met de door de docent en/

of de school gehanteerde doelstellingen en prestatiecriteria (welk niveau van presteren wordt verlangd; welke aard van prestaties worden verwacht; wat zijn de geldende doelstellingen van het onderwijs). Hij is ook in staat om uit te leggen waarom de geldende doelstellingen nuttig zijn. Tot slot bepaalt onze ideale leerling wanneer dat zo uitkomt zelf welke prestatiecriteria hij wil aanhouden.

- **Vertrouwen.** Het derde conglomeraat van leerlinggedragingen dat met motivatie samenhangt, betreft het geloof in eigen kunnen en eigen mogelijkheden. Onze ideale leerling vertrouwt erop dat hij de gestelde leerdoelen zal behalen. Ook voelt hij zich uitgedaagd door de betreffende leertaak, in die zin dat hij de taak noch als te gemakkelijk noch als te moeilijk inschat. Idealiter is het gekozen niveau net iets boven het met weinig inspanning te realiseren niveau. Vertrouwen hebben heeft verder te maken met wat men noemt attributies (waaraan schrijft men succes en falen toe: aan eigen vermogens, aan inzet of aan toeval). De ideale gemotiveerde leerling schrijft succes toe aan eigen vermogens en/of inzet en niet aan het toeval. Hij schrijft falen echter toe aan een gebrek aan inzet of toeval en niet aan een gebrek aan vermogens.

- **Satisfactie.** De laatste facetten van het motivatiebegrip betreffen het gevoel van tevredenheid of ontevredenheid (satisfactie). Onze ideale leerling is tevreden met en over de bereikte leerprestaties. In de tweede plaats is hij tevreden over de bereikte nieuwe mogelijkheden (nieuwe vaardigheden, nieuwe kennis).

De beschrijving van de ideale gemotiveerde leerling is nog eens, overzichtelijker, weergegeven in figuur 1.

3.4 **Waarom zijn veel leerlingen niet gemotiveerd?**

Helaas voldoen slechts weinig leerlingen aan het hiervoor geschetste ideaalbeeld. Hiervoor zijn verschillende oorzaken aan te wijzen (zie bijvoorbeeld Matthijssen, 1986; Boekaerts, 1987). Een deel van de oorzaken heeft te maken met factoren in de maatschappij. Genoemd worden daarbij bijvoorbeeld:

- a. De grote werkeloosheid die zorgt voor een gebrek aan perspectief bij een grote groep leerlingen.
 - b. De sfeer van bezuinigingen die ook bijdraagt aan dit gebrek aan perspectief.
 - c. De maatschappelijke ongelijkheid die nog steeds mede door het onderwijs in stand wordt gehouden en de motivatie van de maatschappelijk achtergestelden beperkt.
- Een ander deel van de oorzaken wordt gezocht in het vigerend schoolsysteem:
- d. De continue selectie en beoordeling die ons schoolsysteem kenmerkt is slecht voor de motivatie van degenen die uitvallen en negatief beoordeeld worden.

Figuur 1

Overzicht van de gedragingen die een ideale gemotiveerde leerling kenmerken

Aandacht

- Heeft aandacht voor de leertaak
- Is geïnteresseerd in de leertaak
- Zoekt zelf verder informatie

Relevantie

- Vindt de leertaak relevant
- Is op de hoogte van de doelstellingen en prestatiecriteria
- Weet waarom doelstellingen nuttig zijn
- Bepaalt eigen prestatiecriteria

Vertrouwen

- Gelooft dat doelen haalbaar zijn
- Voelt zich uitgedaagd door de leertaak
- Schrijft successen toe aan inzet of vermogen
- Schrijft falen toe aan gebrek aan inzet of pech

Satisfactie

- Is tevreden met leerprestaties
 - Is tevreden met bereikte nieuwe mogelijkheden
-

e. Het leerstofjaarklassensysteem beperkt de mogelijkheden om te differentiëren en zorgt ervoor dat leerlingen op elkaar moeten wachten met de gevolgen voor de motivatie van de wachtenden van dien.

f. Het schoolsysteem slaagt er onvoldoende in om aan te sluiten bij de ervaringswereld van de leerlingen. Realistisch onderwijs, dat binnen het bestaande schoolbestel slechts moeizaam mogelijk is, zou beter zijn voor de leerlingmotivatie dan onderwijs dat minder aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen.

Een derde deel van de oorzaken van het gebrek aan motivatie bij leerlingen wordt gezocht in factoren die met docenten te maken hebben:

g. Docenten geven aan leerlingen vaak te weinig ruimte om zelfstandig te leren en om met elkaar samen te werken.

h. Docenten hanteren vaak een docerstrategie die bestaat uit het eenzijdig communiceren van informatie van de docent naar de leerlingen met weinig mogelijkheden voor eigen inbreng van de leerlingen.

i. Doceren verwordt soms tot een sleur-activiteit, waardoor niet alle mogelijkheden om leerlingen te motiveren meer worden uitgebuit.

j. De houding en motivatie van docenten laat - mede door de eerder beschreven maatschappelijke ontwikkelingen (bezuinigingen) - te wensen over. Nauwelijks gemotiveerde docenten zullen natuurlijk niet bepaald stimulerend zijn voor de motivatie van de leerlingen. Een laatste deel van de oorzaken betreft de leerlingen zelf:

k. Door allerlei veranderingen in de samenleving (informatiemaatschappij, veel televisie-kijken) en de opvoeding door de ouders/thuis, zouden veel leerlingen anders of minder gemotiveerd zijn dan vroegere leerlingen. Daarbij wordt dan vaak gewezen op afleidbaarheid, gebrek aan concentratie, en dergelijke.

Omdat de factoren die met de maatschappij en het schoolsysteem te maken hebben, op korte termijn waarschijnlijk niet of nauwelijks te veranderen zijn, concentreren wij ons in het hiernavolgende op de docentfactoren. We gaan daarbij na wat docenten kunnen doen om leerlingen te motiveren.

3.5 Docent-strategieën om leerlingen te motiveren

Keller & Kopp (1986) hebben een twaalfstal strategieën beschreven die docenten (kunnen) gebruiken om leerlingen te motiveren. Ook kunnen deze strategieën worden gebruikt bij het ontwerpen van onderwijsmaterialen (boeken, handleidingen, opdrachten, media, e.d.). Deze strategieën die zich richten op de eerder beschreven vier kernbegrippen (aandacht, relevantie, vertrouwen en satisfactie) zijn weergegeven in figuur 2.

Tegen deze principes kunnen ons inziens een drietal bezwaren worden ingebracht. In de eerste plaats kunnen er tegenstrijdigheden worden geconstateerd. Wanneer men bijvoorbeeld volgens principe 8 verschillende prestatiecriteria wil aanhouden voor verschillende leerlingen, handelt men in strijd met principe 12 dat juist voor ieder gelijke criteria voorschrijft. In de tweede plaats liggen aan de principes fundamenteel verschillende theorieën over leren ten grondslag. Principe 11 bijvoorbeeld vloeit voort uit een behavioristische visie, volgens welke menselijke motivatie bepaald wordt door beloning en versterking. Verschillende andere principes daarentegen vloeien voort uit een cognitieve motivatietheorie, die veronderstelt dat mensen gemotiveerd worden door nieuwsgierigheid en persoonlijke succescriteria. In de derde plaats kan niet steeds aan al de principes worden voldaan. Sommige principes accentueren de actieve rol van de leerling en zijn er op gericht om de leerlingen te leren zich zelf te motiveren (bijvoorbeeld principe 2), andere daarentegen gaan uit van een sturende rol van de docent met als gevolg eerder een vermindering van de activiteit van de leerling (principe 1 bijvoorbeeld). Het is dan ook niet verwonderlijk dat uit observatie-onderzoek van Borphy (1988) is gebleken dat docenten over het algemeen een subset van de principes van Keller & Kopp gebruiken.

Figuur 2
Strategieën van motiveren door docenten

Aandacht

1. Aandacht trekken via
 - nieuwheid
 - verrassing
 - onverwachte en onzekere gebeurtenissen
2. Nieuwsgierig maken door
 - vragen
 - opdrachten
 - problemen
 - zelf vragen, problemen laten bedenken
3. Variëren
 - in methoden en werkvormen
 - stemgebruik
 - alle elementen van instructie

Relevantie

4. Vertrouwdheid bevorderen door
 - concrete taal
 - voorbeelden, analogieën
 - aansluiten bij ervaring
 - aansluiten bij waarden
 - persoonlijk maken
5. Gerichtheid op doelstellingen bevorderen door
 - informatie geven over doelstellingen
 - doelen verhelderen
 - nut van doelen uitleggen
 - prestatiecriteria duidelijk maken
 - leerlingen zelf prestatie-criteria laten definiëren
6. Aansluiten bij de aard van de motieven van de leerlingen
 - prestatie-motivatie aanwakkeren
 - inspelen op sociale motivatie
 - gebrek aan motivatie bespreekbaar maken

Vertrouwen

7. Succesverwachting programmeren
 - evaluatie- en prestatie-criteria duidelijk maken
 - succes programmeren
 - remediatietechnieken: mastery learning
 - prestatiecontracten
 - angsten vermijden
8. Leerlingen uitdagen
 - verschillende prestatieniveau's hanteren zodat elke leerling eigen standaard kan hebben
 - goal-setting: elke leerling kan succes hebben
 - optimaal moeilijkheidsniveau
 - leerlingen leren doelen te stellen
9. Attributies vormen
 - via feedback technieken
 - nadruk op effect van inzet
 - nadruk op proces
 - model zijn voor de leerling in het attribueren
 - attributies bespreekbaar maken
 - nadruk op het beheersen in plaats van het presteren
 - kunnen versus presteren

Satisfactie

10. Natuurlijke consequenties programmeren
 - situaties creëren waarin leerlingen het geleerde kunnen toepassen en demonstreren
 11. Positieve consequenties
 - beloning en feedback
 12. Hanteren van eerlijke en consistente standaards
 - naar gewekte verwachtingen
 - voor ieder gelijk
 - geen willekeur
 - duidelijk maken van standaards en criteria
-

3.6 Vier typen van motivatieprincipes

Op grond van observatie-onderzoek concludeerde Brophy (1988) dat er een viertal combinaties van motivatieprincipes bestaan die docenten in de praktijk blijken te gebruiken. In deze paragraaf worden de eerste drie daarvan kort besproken, op voor- en nadelen bekeken en gerelateerd aan de principes van Keller & Kopp. In de volgende paragraaf wordt dan aandacht besteed aan het vierde type, dat goed blijkt aan te sluiten bij eerder door de auteur dezes geformuleerde ideeën over leren leren (Simons, 1987).

Het eerste samenstel van motivatieprincipes legt het accent op het programmeren van succeservaringen. Door allerlei maatregelen (zie figuur 3) stelt de docent de leerlingen in staat om successen te behalen. Hij bereikt dit door de nadruk te leggen op het beheersen van leerstof in plaats van de verschillen in prestaties te benadrukken, door voor leerlingen van verschillend niveau verschillende leerdoelen te formuleren en door leerlingen ruime kansen te bieden om net zo lang te leren totdat beheersing van de leerstof gerealiseerd is (via herkansingen en dergelijke).

Figuur 3

Motiveren door succes ervaringen te programmeren

-
- Programmeren van successen
 - Goal-setting
 - Zelfbeloningstechnieken aanleren
 - Prestatiewaardering leren
 - Leren adequate attributies te maken
 - Nadruk op beheersing in plaats van normatieve vergelijking
 - Remediële socialisatie: herkansingen, mastery learning, prestatiecontracten, attributieretraining
 - Accent op beheersing in plaats van prestatie
-

In deze strategie zijn - naast enkele nieuwe principes - vooral de principes 7, 8 en 9 van Keller & Kopp terug te herkennen, die alle gericht zijn op de bevordering van het (zelf)vertrouwen.

Als nadelen van deze benadering van het motivatieprobleem kunnen ons inziens worden genoemd:

- a. Leerlingen leren bij deze motivatiestrategie hun relatieve positie ten opzichte van medeleerlingen niet, waardoor zij verkeerde ideeën kunnen krijgen over hun mogelijkheden en capaciteiten.
- b. Mede daardoor bereidt deze strategie de leerlingen onvoldoende voor op de harde werkelijkheid buiten de klas, waar wel degelijk gepresteerd moet worden.
- c. Deze strategie vraagt veel van docenten die erg veel moeten differentiëren en individualiseren om de gewenste succeservaringen te kunnen realiseren.
- d. Wellicht is deze strategie slechts geschikt als een tijdelijke overgangsmaatregel voor leerlingen met een uitgebreide geschiedenis van faalervaringen, die eerst weer moeten leren wat het betekent om succes te hebben voordat andere motivatiestrategieën effect kunnen sorteren.

Bij de tweede motivatiestrategie ligt het accent op extrinsieke beloningen (zie figuur 4).

Figuur 4

Motiveren via extrinsieke beloningen

-
- Belonen van goede prestaties
 - Nadruk op latere nut van goede prestaties
 - Zorgen voor onderlingen competitie
 - Nadruk op presteren in plaats van beheersen
-

De docent tracht de leerlingen te motiveren via allerlei beloningstechnieken (als prijzen, cijfers, plaatjes, en dergelijke) en door het belang van prestaties voor later te benadrukken. Bij deze strategie herkennen we eigenlijk alleen principe 11 van Keller & Kopp. Daarnaast zijn er enkele niet door Keller & Kopp genoemde technieken. Het accent ligt op het bevorderen van satisfactie.

Nadelen van deze strategie zijn ons inziens:

- a. De afhankelijkheid van de beloningen zal toenemen.
- b. Er zijn ongewenste neveneffecten (op beloningen gerichte classesfeer).
- c. Deze strategie werkt eigenlijk alleen voor de sterkeren. De zwakkeren komen niet aan de beloningen toe.
- d. De onderlinge competitie tussen de knappere leerlingen kan ongewenste vormen aan gaan nemen.

Bij de derde strategie trachten de docenten te kapitaliseren op de bij de leerlingen aanwezige intrinsieke motivatie (zie figuur 5).

Figuur 5

Motiveren door te kapitaliseren op intrinsieke motivatie

-
- Aansluiten bij belangstelling van leerlingen
 - Nieuwe elementen, variëren
 - Gelegenheid voor leerlingen om te kiezen
 - Gelegenheid voor leerlingen om zelfstandig te beslissen
 - Gelegenheid voor leerlingen om actief te zijn
 - Gelegenheid voor leerlingen om onmiddellijke feedback te krijgen
 - Fantasie prikkelen
 - Simulaties gebruiken
 - Spelelementen inbrengen
 - Hogere cognitieve doelen benadrukken
 - Nadruk op creativiteit
 - Interacties met leeftijdgenoten bevorderen
-

Zij doen dit onder andere door de leerlingen actief te laten participeren en zelfstandig beslissingen te laten nemen, door aan te sluiten bij de belangstelling van de leerlingen, door hogere denkvaardigheden en creativiteit te prikkelen en door de leerlingen gelegenheid te bieden om resultaat van werken en leren te ervaren.

Bij deze strategie ligt het accent vooral op het bevorderen van aandacht. De principes 1, 2 en 3 van Keller zijn dan ook terug te vinden. Naast deze en enkele nieuwe principes kunnen ook nog de principes 4 (relevantie) en 10 (satisfactie) herkend worden.

Als voornaamste nadelen van de intrinsieke motivatiestrategie kunnen ons inziens worden aangemerkt:

- a. Er kan een zeker verwennings-effect optreden: het leren moet steeds leuker gemaakt worden.
- b. Leerlingen leren niet om dingen te leren die niet leuk zijn.
- c. De intrinsieke motivatie is bij veel leerlingen al zo ver weg gezonken dat deze strategie vechten tegen de bierkaai wordt.
- d. Veel dingen worden pas leuk als je er uitgebreid in verdiept hebt en hebt doorgezet.
- e. Leerlingen leren niet door te zetten en door te bijten.

3.7 Motivatie om te leren

De vierde door Brophy besproken strategie van docenten om leerlingen te motiveren accentueert de motivatie om te leren. Hieronder verstaat Brophy: 'De tendens van leerlingen om leeractiviteiten zinvol en waardevol te vinden en om eraan bezig te gaan met het doel om tot beheersing van leerstof te komen'. In plaats van te kapitaliseren op intrinsieke motivatie voor de leerstof op zich (die zoals we zagen dikwijls diep weg gezonken lijkt te zijn), stelt Brophy voor om leerlingen te leren om 'leren leuk te vinden' en om ze te 'leren leren'. Dus in plaats van leren leuk te maken voor de leerlingen en zo hun intrinsieke motivatie optimaal de gelegenheid te geven zich te ontplooiën, moeten we, aldus Brophy, de leerlingen leren om het leren zelf leuk te maken en leuk te gaan vinden. Dit kan, zo stelt hij, door - geïntegreerd in het vakonderwijs en dus niet in afzonderlijke studielessen of iets dergelijks - het accent te leggen op het leren leren (met inbegrip van het leren om leren leuk te maken en te vinden).

De door Brophy beschreven principes die deze vierde strategie constitueren, sluiten wonderwel aan bij eerder door de auteur dezes beschreven principes (Simons, 1987). Hieronder worden de principes van Brophy en van Simons (1987) dan ook geïntegreerd besproken. Er wordt daarbij uitgegaan van een vijftal (nieuwe) docentrollen die nodig zijn om de motivatie tot leren te bevorderen. In de eerste plaats is het van groot belang dat de docent zich realiseert dat hij fungeert als expert-model of als voorbeeld. De docent moet de leerlingen laten zien, demonstreren hoe je in zijn vakgebied het beste kunt leren en denken en dat en waarom dit leuk is (zie verder figuur 6a).

Figuur 6a

Leraar als voorbeeld model

-
- Interesse in leren tonen
 - Plezier in het vak laten zien en uitleggen
 - Vakspecifieke manieren van denken en problemen oplossen laten zien
 - Angst voor nieuwe leerstrategieën bij leerlingen wegnemen
 - Aantonen dat leeractiviteiten werken
 - Enthousiasme overbrengen
 - Intensiteit/belang van leeractiviteiten laten zien
 - Nieuwsgierigheid prikkelen
 - Cognitieve conflicten induceren
 - Accent op leren leren in vaklessen
 - Ook als affectief voorbeeld
-

De tweede docentrol legt het accent op de metacognities van de leerlingen. Hieronder wordt verstaan de kennis over en het sturen van de eigen cognities (denken, leren, vinden, redeneren, onthouden, problemen oplossen). Het gaat dus om het denken over en sturen van het denken. De leerkracht dient in dit verband op te treden als metacognitieve gids van de leerlingen. Dit betekent dat hij de leerlingen bewust moet maken van hun denk- en leerstrategieën en er voor moet zorgen dat zij hun leren actiever gaan sturen. De hiervoor beschikbare technieken zijn weergegeven in figuur 6b.

Figuur 6b

Leraar als metacognitieve gids

-
- Stimuleren van reflectie op eigen denkprocessen
- Leerlingen bewust maken van het belang van leeractiviteiten
 - Zelfsturing bij het leren bevorderen
 - doel, plan, zelftesten, herstelmechanismen
 - doelstellingen duidelijk maken
 - Nut van doelstellingen verduidelijken
 - Relatie aard doelstellingen aard leeractiviteiten laten zien
 - Feedback geven over de wijze van leren en de aard van de zelfsturing
 - Doorvragen over door leerlingen gebruikte methode
 - Leerlingen leren om zich zelf te motiveren
-

De derde docentrol, de leraar als externe monitor van de leerlingen, betreft het in de gaten houden en sturen van de leeractiviteiten van de leerlingen door de docent: welke leeractiviteiten kiezen leerlingen, hoe verlopen deze en leiden zij tot de gewenste resultaten (zie verder figuur 6c).

Figuur 6c

Leraar als externe monitor

-
- Leeractiviteiten van de leerlingen in de gaten houden
 - Toetsen of informatie onthouden en begrepen is
 - Herstelmechanismen overnemen en demonstreren
 - Expliciteren van keuzes voor leeractiviteiten
 - Leerlingen laten uitleggen en verklaren waarom ze op een bepaalde manier te werk gaan
 - Leerlingen elkaar laten uitleggen
-

De vierde rol, scaffolding, heeft betrekking op de geleidelijke terugtrekking van de docent. Wanneer leerlingen eraan toe zijn verschuift de verantwoordelijkheid voor het leren naar henzelf toe, de externe monitor wordt een interne monitor, de leerling wordt zijn eigen metacognitieve gids en de leermotivatie wordt in toenemende mate aangesproken (zie verder figuur 6d).

Figuur 6d
Scaffolding

-
- Geleidelijke verschuiving in taakverdeling in en verantwoordelijkheid voor leren en keuzes rond leren van docent naar leerling
 - Externe monitor wordt interne monitor
 - Automatisering van leerstrategieën
 - Steeds groter beroep op leermotivatie
-

De laatste docentrol tenslotte, de leraar als bevorderaar van positieve zelfevaluatie, betreft het optimaal afstemmen van doelkeuze, feedback en inhoud op de mogelijkheden en vermogens van de leerlingen (zie ook figuur 6e).

Figuur 6e
Leraar als bevorderaar van positieve zelfevaluatie

-
- Goal-setting: optimaal afgestemde doelen
 - Feedback gericht op zelfvertrouwen
 - Abstracte inhoud concreet en persoonlijk maken
-

3.8 Tot besluit

In het voorgaande werden vier strategieën besproken om leerlingen te motiveren. De succesverwachtingsstrategie bleek zich vooral te richten op zelfvertrouwen, de extrinsieke beloningsstrategie vooral op satisfactie en de intrinsieke motivatie-strategie vooral op aandacht. Elk van deze drie strategieën heeft een aantal nadelen, afgezien nog van de eenzijdige gerichtheid op een van de vier motivatiebegrippen. Onze voorkeur gaat dan ook uit naar de vierde strategie die zich richt op het bevorderen van de leermotivatie en het leervermogen. Deze strategie legt het accent op het bevorderen van de relevantie, maar neemt tegelijk ook de aandacht en het vertrouwen mee. Wanneer men de principes van deze strategie vergelijkt met die van Keller & Kopp, blijken die principes terug te vinden te zijn die de eigen activiteit en de actief sturende rol van de leerling centraal stellen (vergelijk onze eerder geformuleerde kritiek op de principes van Keller & Kopp).

3.9 Referenties

- Boekaerts, M. (1987). Drang of dwang om te leren? Basisvorming in het perspectief van de leerling. In: R. Halkes & B. van Hoek (Red.), Basisvorming in onderwijskundige optiek. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Brophy, J. (1988). The teacher's role in stimulating student motivation to learn. Paper gepresenteerd tijdens de jaarlijkse conferentie van de American Educational Research Association, New Orleans, april.
- Keller, J.M. & Kopp, T.W. (1987). An application of the ARCS model of motivational design. In: C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional theories in action. Hillsdale: Erlbaum.
- Matthijsen, M.A.J.M. (1986). De ware aard van balen, een studie van het motivatieprobleem. Groningen: Wolters/Noordhoff.
- Simons, P.R.J. (1987). Bevordering van zelfstandig leervermogen. In: R. Halkes & B. van Hoek (Red.), Basisvorming in onderwijskundige optiek. Lisse: Swets & Zeitlinger.