Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Motivatie om te leren

Motiverende kenmerken van het voortgezet onderwijs

Utrecht, juni 2019

1 Voorwoord

Hoopt niet elke geschiedenisleraar heimelijk dat zijn leerlingen hem vragen of hij nog veel meer wil vertellen over, zeg, de Nederlandse Opstand? Net als een docente Nederlands, zou die niet graag zien dat haar leerlingen met plezier uitzoeken wat de verschillende definities zijn van bijvoorbeeld een anakoloet? Want zo is het, het is op z'n minst erg prettig als leerlingen goed gemotiveerd zijn. Maar motivatie lijkt iets ongrijpbaars, iets dat nu eenmaal bij de leeftijd hoort - bij het puberbrein.

Toch klopt dat niet. Uit internationaal onderzoek bleek al eerder dat leerlingen in Nederland minder gemotiveerd zijn dan hun leeftijdsgenoten in andere landen. Dus alleen aan de leeftijd kan het niet liggen. En uit ons onderzoek blijkt nu dat ook scholen zelf wel degelijk mogelijkheden hebben om de motivatie in de klas te vergroten. Dit onderzoek geeft een aantal aangrijpingspunten voor docenten en schoolleiders.

Zo zouden lessen uitdagender kunnen. Zeker, Nederlandse scholen bieden uitdagingen aan leerlingen, zo blijkt uit dit onderzoek, maar zulk aanbod is er vooral buiten de klas. Als leerling kan je meedoen aan prikkelende kunstprojecten of een boeiend extra vak volgen - zoals Chinees of wiskunde-D. Maar dat soort prikkels kan ook binnen de reguliere lessen worden gezocht: ruimte bieden voor eigen regie over het leerproces bijvoorbeeld, en hogere denkvaardigheden aanspreken.

Docenten kunnen de lessen uitdagender maken door bijvoorbeeld hoge verwachtingen uit te spreken en opdrachten te geven waarbij leerlingen zelf iets kunnen creëren of moeten analyseren. Verder helpt het om aan de leerlingen het nut van opdrachten en toetsen te verduidelijken: de docent die bij elke opdracht duidelijk maakt wat de leerling ervan leert, geeft de leerling een doel. En we toetsen niet om Magister te vullen, maar om te zien hoe ver je al bent en wat je nog nodig hebt. Ook kunnen leerlingen meer betrokken worden bij het bedenken van opdrachten en toetsen. Tot slot is het motiverend wanneer feedback zich niet alleen richt op de inhoud (een antwoord is 'goed' of 'fout'), maar als de docent ook vertelt hoe je het best tot een antwoord komt.

Scholen hebben meer gereedschappen tot hun beschikking dan soms wordt gedacht. En op die manier kunnen ook zij zelf bijdragen aan de motivatie van de leerlingen. Want beter gemotiveerde leerlingen, daar hebben alle betrokkenen plezier van.

Monique Vogelzang
Inspecteur-generaal van het Onderwijs

INHOUD

1 Voorwoord 2

2 Samenvatting 4

3 Aanleiding, doel en vraagstelling van het onderzoek 6
3.1 Aanleiding van het onderzoek 6
3.2 Doel van het onderzoek 6
3.3 Onderzoeksvragen 6

4 Onderzoeksopzet 7

5 Uitkomsten van het onderzoek 9
5.1 Beantwoording vraag 1: *Welke kenmerken van de onderwijspraktijk in het voortgezet onderwijs spelen een rol bij de motivatie van Nederlandse leerlingen om te leren?* 9
5.1.1 Onderzoekskader tien motiverende kenmerken 13
5.2 Beantwoording vraag 2: *In welke mate zien we deze motiverende kenmerken terug in de onderwijspraktijk?* 15
5.2.1 Vaak voorkomende motiverende kenmerken 16
5.2.2 Soms voorkomende motiverende kenmerken 21
5.2.3 Nauwelijks voorkomende motiverende kenmerken 26
5.3 Beantwoording vraag 3: *Is er samenhang tussen motiverende kenmerken en onderwijsresultaten van scholen?* 29

6 Conclusies en aangrijpingspunten 31

7 Referenties 34

8 Colofon 37

2 Samenvatting

Uit internationaal onderzoek blijkt dat de motivatie van Nederlandse leerlingen om te leren internationaal gezien achterblijft (OECD, 2016). Het is de vraag hoe dit komt en wat we daaraan kunnen doen. De Inspectie van het Onderwijs heeft onderzocht in hoeverre het voortgezet onderwijs (vo) in Nederland aan motiverende kenmerken voldoet. Ook ging de inspectie na of er een verband is tussen deze kenmerken en de resultaten van scholen bij de examens.

Op basis van literatuuronderzoek kwamen we tot de volgende lijst van tien kenmerken die bijdragen aan motiverend onderwijs:

1. De school zorgt voor een veilige en ordelijke omgeving voor leerlingen.
2. Het onderwijs is doelgericht.
3. De school biedt een uitdagend leerstofaanbod.
4. De leerlingen worden gestimuleerd 'hogere denkvaardigheden' te gebruiken.
5. De leerlingen krijgen effectieve/constructieve feedback.
6. De school laat zien dat ze hoge verwachtingen heeft van leerlingen.
7. De leerlingen doen succeservaringen op.
8. Er is sprake van een positieve relatie tussen de school en de leerlingen.
9. De leerlingen hebben regie over hun leerproces.
10. Leerlingen hebben een perspectief op de toekomst.

We onderzochten bij 127 afdelingen in hoeverre deze kenmerken terug te zien zijn in de onderwijspraktijk, door leerlingenvragenlijsten af te nemen, lesobservaties uit te voeren en het schoolbeleid te beoordelen.

Uit het onderzoek blijkt dat vier kenmerken veel voorkomen in de onderwijspraktijk: *veiligheid*, *toekomstperspectief*, *succeservaringen* en *positieve relaties*. Vier kenmerken komen soms voor: *doelgerichtheid*, *uitdaging*, *hoge verwachtingen* en *feedback*. Twee kenmerken zien we in het onderzoek nauwelijks: *hogere denkvaardigheden* en *eigen regie*.

Vaak voorkomende motiverende kenmerken
Leerlingen voelen zich over het algemeen veilig en geborgen op school. Ze denken na over wat ze na de middelbare school willen bereiken en zien het diploma als een noodzakelijke voorwaarde om dit toekomstperspectief te kunnen realiseren. Leerlingen geven aan regelmatig successen te ervaren op school en trots te zijn op hun prestaties, vooral wanneer het ze lukt om goede cijfers te halen. Ook waarderen leerlingen de relatie met de school als positief; ze voelen zich gezien en gehoord door de leraar.

Soms voorkomende motiverende kenmerken
De doelgerichtheid van lessen kan beter. Leerlingen snappen wel wat ze moeten doen, maar niet altijd waarom. De lessen zijn bovendien niet altijd uitdagend. Veel scholen bieden leerlingen wel mogelijkheden voor extra vakken, maar bijna de helft van de lessen is volgens leerlingen en inspecteurs weinig prikkelend of interessant. Leerlingen hebben meestal niet het idee dat hun leraar hoge verwachtingen van hen heeft. De feedback die leerlingen krijgen is vooral gericht op de inhoud van het werk, bijvoorbeeld of het antwoord van de leerling goed of fout is. Ze ontvangen weinig feedback over hoe ze tot hun antwoord zijn gekomen.

Nauwelijks voorkomende motiverende kenmerken
Leerlingen worden nauwelijks gestimuleerd hogere denkvaardigheden te gebruiken. Over het algemeen is de inhoud van de lessen gericht op het reproduceren en toepassen van kennis. Veel minder aandacht is ervoor zelf iets creëren, analyseren of evalueren. Leerlingen hebben weinig regie over hun eigen leerproces. Soms mogen leerlingen zelf bepalen in welke volgorde ze in de lessen de opdrachten uitvoeren, maar op de inhoud van de stof hebben leerlingen bijna geen invloed.

Samenhang met prestaties
Acht van de tien kenmerken hangen niet samen met een hoger driejaarsgemiddelde op het eindexamen. Alleen scholen die extra curriculair uitdagende leerstof aanbieden en hoge verwachtingen hebben van leerlingen halen gemiddeld hogere cijfers. De richting van deze samenhang is niet eenduidig.

Conclusies en aangrijpingspunten
Het is bekend dat leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs maar matig gemotiveerd zijn. In het inspectieonderzoek wordt dit bevestigd. Toch doen scholen nog steeds te weinig om de motivatie van leerlingen te verbeteren. Slechts enkele motiverende kenmerken komen vaak voor. Bovendien zijn meerdere motiverende kenmerken vooral herkenbaar in de vorm van extra-curriculair aanbod (zoals Chinees of wiskunde D). De reguliere lessen zijn vaak weinig interessant en uitdagend. Leerlingen laten zich nu vooral motiveren door beloningen zoals cijfers, diploma's, toekomstige opleidingen of banen.

De inspectie geeft een aantal aangrijpingspunten aan schoolleiders, afdelingsleiders en leraren om de motivatie bij leerlingen te kunnen vergroten, juist ook in het reguliere programma. Daarbij mag niet zonder meer verwacht worden dat ze leiden tot betere leerresultaten: de samenhang tussen motivatie en leerprestaties is niet eenduidig.

Aangrijpingspunten voor scholen

In de lessen:
- Spreek hoge verwachtingen uit en handel ernaar.

- Maak duidelijk welke kennis of vaardigheden een leerling leert en benoem tijdens de les hoe de verschillende opdrachten bijdragen aan dit doel.

- Geef kort na een prestatie positieve feedback. Niet alleen gericht op de inhoud, maar ook op het versterken van gewenst gedrag.

In het aanbod:
- Doe in opdrachten en toetsen (zoals het schoolexamen) een beroep op hogere denkvaardigheden, zoals evalueren, analyseren en creëren.

- Bied uitdagende lesstof op een hoog maar haalbaar niveau dat aansluit bij de interesses van leerlingen. Bijvoorbeeld door het aanbod aan te passen aan wat de leerling later zou willen.

- Geef leerlingen, waar mogelijk, in opdrachten en toetsen regie over de inhoud van het eigen leerproces. Bijvoorbeeld door de keuze voor een onderwerp aan de leerling te laten of leerlingen te betrekken bij het vormgeven van toetsen.

3 Aanleiding, doel en vraagstelling van het onderzoek

3.1 Aanleiding van het onderzoek

In vergelijking met andere landen zijn Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs (vo) minder gemotiveerd om te leren (OECD, 2016). Recent Nederlands onderzoek laat onder meer zien dat leerlingen gemotiveerd beginnen aan de eerste klas van het vo, maar dat deze motivatie de jaren daarna daalt (Wijsman e.a., 2018). Nederlandse leerlingen blijken zelfs de minst gemotiveerde lezers ter wereld te zijn (SLO, 2017).

3.2 Doel van het onderzoek

Met dit onderzoek willen we inzicht bieden in de motiverende kenmerken van onderwijs en aangrijpingspunten aanreiken om de motivatie van Nederlandse leerlingen te vergroten.

De relatie tussen motivatie en prestatie is een belangrijk punt van aandacht. Onderzoek laat zien dat motivatie kan samenhangen met prestaties (OECD, 2003; Wijsman e.a., 2018; PISA in FOCUS, 2019), maar het is niet zonder meer duidelijk hoe deze samenhang vorm krijgt. Vaak wordt gedacht dat motivatie leidt tot beter presteren, maar ook het omgekeerde kan gelden: juist door betere resultaten neemt de motivatie toe (Poorthuis, Schuitema & Van Zwieten, 2015; Garon-Carrier e.a., 2016). Sommigen betwijfelen zelfs of er sprake is van een wederzijdse relatie (Kirschner, 2019). Kortom; de relatie tussen motivatie en prestatie is niet eenduidig. Op zijn minst is er sprake van een 'tweesnijdend zwaard', zoals Poorthuis (2015) concluderen. Dit onderzoek heeft niet als doel om precies te laten zien of en hoe motivatie leidt tot leeropbrengsten. In dit onderzoek richten we ons op de vraag in hoeverre motiverende kenmerken samenhangen met prestatie.

Het is waarschijnlijk dat factoren die buiten de invloedssfeer van het onderwijs liggen, effect hebben op de motivatie van Nederlandse leerlingen. Denk hierbij aan de rol van ouders, maatschappelijke verschijnselen (werkgelegenheid), of persoonlijkheidskenmerken van leerlingen. Deze factoren vallen buiten het bereik van dit onderzoek.

3.3 Onderzoeksvragen

We zoeken in deze rapportage een antwoord op de volgende vragen:

1. Welke kenmerken van de onderwijspraktijk in het vo spelen een rol bij de motivatie van leerlingen om te leren?
2. In welke mate zien we deze motiverende kenmerken terug in de onderwijspraktijk?
3. Is er samenhang tussen motiverende kenmerken en onderwijsresultaten van scholen?

4 Onderzoeksopzet

Het onderzoek bestond uit drie fasen: een theoretische verkenning, de dataverzameling en de data-analyse.

Theoretische verkenning
In de eerste fase deden we literatuuronderzoek naar motiverende onderwijskenmerken. Het literatuuronderzoek vulden we aan met gesprekken met diverse deskundigen (waaronder enkele tijdelijk toegevoegde experts die zelf werkzaam zijn in het onderwijs en bij de inspectie bijdragen aan thema-onderzoeken). Ook voerden we gesprekken met leerlingen over motivatie op 8 verschillende scholen, verdeeld over de verschillende onderwijssoorten (praktijkonderwijs tot en met vwo). We stelden op basis van het literatuuronderzoek en de gesprekken een onderzoekskader op met 10 motiverende kenmerken en definieerden wat we bedoelen met 'motivatie om te leren'. Hiermee beantwoordden we onderzoeksvraag 1: 'Welke kenmerken van de onderwijspraktijk in het voortgezet onderwijs spelen een rol bij de motivatie van Nederlandse leerlingen om te leren?'

Dataverzameling
In fase 2 onderzochten we in hoeverre de 10 gevonden motiverende onderwijskenmerken uit het theoretisch kader terugkomen in de onderwijspraktijk. Daarvoor bezochten we een representatieve steekproef van 127 afdelingen van scholen (pro, vmbo-b, vmbo-k, vmbo-gt, havo en vwo) in het vo. De steekproef was afkomstig uit de steekproef van besturen waarbij in het schooljaar 2017/2018 een vierjaarlijks onderzoek naar het bestuur (4JOB) werd uitgevoerd en bij enkele 'xl-besturen' waaronder veel scholen vallen. We voerden het onderzoek uit in de onderbouw en de bovenbouw van elke onderzochte afdeling. We bezochten niet meerdere afdelingen van eenzelfde school.

We keken naar de aanwezigheid van de verschillende kenmerken door inspecteurs lesobservaties te laten doen. Ook scoorden inspecteurs op basis van gesprekken met de schoolleiding de kenmerken. Daarnaast vulden leerlingen een vragenlijst in. In de bijlage zijn de gebruikte instrumenten opgenomen. We hebben de mate van aanwezigheid van elk motiverend kenmerk dus op drie verschillende manieren gemeten: op leerlingniveau, lesniveau en schoolniveau.

We beperkten ons in het onderzoek tot de vakken Nederlands, de bètavakken en praktijkvakken. We kozen voor Nederlands en de bètavakken omdat we over deze vakken regelmatig geluiden horen dat het curriculum verschraalt door de beperkende exameneisen. Natuurkunde en scheikunde zijn voor dit onderzoek extra relevant, omdat dit vakgebied (Science) centraal stond in het PISA-rapport (2015). Dit rapport meldde dat Nederlandse leerlingen hierbij relatief laag scoren op houding en gedrag. Nederland scoort lager op plezier in natuurwetenschappen dan alle andere landen die deelnamen aan de test. We bezochten praktijkvakken omdat we vermoedden dat er flinke verschillen bestaan in de motiverende kenmerken van theorie-, (avo-)vakken en de praktijkvakken (Inspectie, 2016). Hiermee bestrijken we dus slechts een deel van het totale aanbod van lessen in het Nederlands vo en daarmee kennen de uitkomsten van het onderzoek hun beperkingen.

Elke afdeling werd gedurende één dag bezocht. Aan het einde van elke onderzoeksdag vond een korte, mondelinge terugkoppeling plaats aan de schoolleiding of desgewenst het schoolteam. Deze gesprekken hadden als doel om te stimuleren. De afdeling kreeg geen eindoordeel over de mate waarin het onderwijs motiverend is en er volgde geen schriftelijke rapportage. Met het onderzoek beogen we immers algemene uitspraken te doen en geen uitspraken over individuele scholen of afdelingen.

Tot slot hebben we de schoolleiders van de bezochte afdelingen gevraagd om aan te geven in welke mate zij de tien motiverende kenmerken terugzien op hun eigen school.

Data-analyse
In totaal hebben inspecteurs 1.134 lesobservaties uitgevoerd en 127 verzamelstaten gemaakt. Daarnaast hebben 1.742 leerlingen en 104 schoolleiders de vragenlijst ingevuld. We maakten per kenmerk uitsplitsingen naar schoolsoort en theorie- en praktijkvak. In deze derde fase van het onderzoek analyseerden we de gevonden gegevens en beantwoordden we onderzoeksvraag 2: 'In welke mate zien we deze motiverende kenmerken terug in de onderwijspraktijk?'

Ten slotte bepaalden we door middel van statistische analyses of de gevonden kenmerken samenhangen met de onderwijsprestaties van de scholen. De relatie tussen motivatie en prestatie is complex, zoals hiervoor al is aangegeven. We meten in dit onderzoek de onderwijsprestaties als het driejaarsgemiddelde van de examencijfers van de onderzochte afdeling. We hebben met eenvoudige bivariate analyses gekeken in hoeverre de tien motiverende kenmerken samenhangen met de gemiddelde examencijfers van scholen.

5 Uitkomsten van het onderzoek

In dit hoofdstuk beantwoorden we achtereenvolgens de drie onderzoeksvragen.

5.1 Beantwoording vraag 1: *Welke kenmerken van de onderwijspraktijk in het voortgezet onderwijs spelen een rol bij de motivatie van Nederlandse leerlingen om te leren?*

In de psychologie is motivatie het gedrag dat voortkomt uit het willen bevredigen van een behoefte (Huitt, 2001). Over die behoeften bestaan in de psychologie onder meer de volgende theorieën:

- De 'Expectancy Value Theory' (Wigfield & Eccles, 2000): iemand wil iets bereiken waarvan hij of zij denkt dat het succes oplevert en waarbij de taak zelf ook bevredigend is.
- De doeloriëntatietheorie (Ames, 1992; Pintrich, 2000): iemand wil steeds beter worden in een taak of vooral beter zijn dan anderen.
- De attributietheorie (Weiner, 1985): de motivatie wordt beïnvloed door de mate waarin iemand ervan overtuigd is dat hij of zij zich kan verbeteren of ontwikkelen.

Deze theorieën richten zich hoofdzakelijk op de motivatie van mensen zelf. In dit onderzoek richten we ons op de vraag hoe de onderwijspraktijk hierbij kan helpen. Daarom volgen we in dit onderzoek een breed gedragen theorie binnen het onderwijsveld: de zelfbeschikkings- of zelfdeterminatietheorie.

Zelfdeterminatietheorie
De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2000b) heeft als uitgangspunt dat de mens van nature geneigd is (of de behoefte heeft) te willen leren en zich te ontwikkelen. Volgens deze theorie komt de natuurlijke motivatie om te leren en te ontwikkelen zonder de juiste omstandigheden niet tot uiting.

Er zijn drie basale psychologische behoeften waaraan moet worden voldaan om onze natuurlijke neiging tot ontwikkeling te stimuleren:

- Competentie: de overtuiging dat je iets kan
- Verbondenheid: het gevoel dat je erbij hoort
- Autonomie: de ervaring dat je zelf mag bepalen wat je doet

Door pedagoog Luc Stevens zijn deze drie elementen samengevat als 'ik kan het', 'ik hoor erbij' en 'ik kan het zelf' (Stevens, 2012). In dit onderzoek is de aanwezigheid van deze basisvoorwaarden in het vo onderzocht.

Figuur 6.1a Schematische weergave zelfdeterminatietheorie

Intrinsieke en extrinsieke motivatie
In de psychologie wordt intrinsieke motivatie als de 'heilige graal' beschouwd. Het ultieme doel is dat individuen iets doen omdat het aansluit bij hun eigen interesses en omdat ze er plezier in hebben. Ook Deci & Ryan gaan ervan uit dat wanneer aan de basisvoorwaarden is voldaan, ruimte ontstaat voor intrinsieke motivatie. Wanneer leerlingen zich verbonden, competent en autonoom voelen, richten ze zich op activiteiten die ze interessant vinden en optimale uitdaging bieden.

Maar volgens Deci & Ryan is er ook een vorm van extrinsieke motivatie die ontstaat wanneer aan de genoemde drie basisvoorwaarden is voldaan. Met extrinsieke motivatie wordt bedoeld dat iemand bepaald gedrag vertoont omdat dat een beloning oplevert. Volgens de zelfdeterminatietheorie zullen we extrinsieke motivatie uiteindelijk ook weer internaliseren zodra aan de drie basisvoorwaarden is voldaan.

Figuur 6.1b Continuüm van motivatie (ontleend aan Kohnstamm Instituut, 2016)

	gewenste verschuiving: →					
Type motivatie	***amotivatie***	***Extrinsieke motivatie*** *(activiteit als middel tot ander doel)*				***Intrinsieke motivatie*** *(activiteit als doel)*
Type regulatie	Non-regulatie	Externe regulatie Externe verplichting	Introjectie Interne verplichting	Identificatie Persoonlijk belang	Integratie Persoonlijke waarde	Intrinsieke regulatie passie
Geperci-pieerde herkomst	onpersoonlijk	Externe locus of causality			Interne locus of causality	Interne locus of causality
Mate van autonomie		minimale autonomie **gecontroleerd verplichtend**	**Gecontroleerd verplichtend**	**Autonoom/ welwillend**	**Autonoom/ welwillend**	Maximale autonomie **Autonoom/welwillend**
Motivatie-drijfveer	Geen persoonlijke zinvolheid, incompetentie	Gehoorzaam-heid Verkrijgen van externe beloning Vermijden van externe straf	Zelfcontrole Ego-betrokken-heid Verkrijgen van interne waardering Vermijden van schuldbesef, schaamte of angst	Relevantie, waarde zinvolheid Bewuste waardering	Congruent met eigen waarden	Interesse, Plezier, Inherente voldoening
Onderlig-gende emotie	Onverschillig-heid	Stress, druk	Stress, druk	Welwillend-heid, vrijheid	Welwillend-heid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid

Veiligheid
Voordat aan de basale behoeften (competentie, verbondenheid en autonomie) kan worden voldaan, moet eerst een andere, noodzakelijke voorwaarde aanwezig zijn: veiligheid en zekerheid. Zonder een veilige en rustige sfeer op school en in de lessen is het onmogelijk om motivatie van leerlingen te stimuleren. '*In disordered classrooms, even the most motivated students will lose out*', schrijft de OECD in 2016. Daarom gaan we in dit onderzoek uit van vier basisvoorwaarden voor intrinsieke motivatie: veiligheid, competentie, verbondenheid en autonomie.

Kenmerken van motiverend onderwijs

Met de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan als uitgangspunt, aangevuld met inzichten uit ander onderzoek[1] kwamen we tot de volgende, eerste lijst van motiverende kenmerken van onderwijs:

Basisvoorwaarde	Kenmerk onderwijs	Literatuur
Veiligheid en zekerheid	Veilige sfeer op school	Roorda e.a., 2011; Hattie, 2012; Hopkins, 2005; OECD, 2010; Scheerens and Bosker, 1997
	Orde in de klas	Ibidem
Competentie	Leerstrategieën	Prince 2014
	Leerdoelen	Van der Neut & Vink, 2015
	Feedback	Deci, Koestner & Ryan 2001; Deci & Ryan, 2001; Dweck, 2011
	Succeservaringen	Slavin en Davis, 2006
	Zinvolle opdrachten	Brown, 1994; Klieme, Pauli & Reusser, 2009
	Hoge verwachtingen	OECD; Hattie, 2012
Verbondenheid	Leraar staat open voor leerling	Roorda e.a., 2011; Hattie, 2012
	Leraar zoekt contact met leerling	Ibidem
	Leraar respecteert leerling	Ibidem
	Leraart neemt leerling serieus	Ibidem
	Leraar toont oprechte interesse voor leerling	Ibidem
	Leraar geeft leerling sociale beloningen	Brookhart, 2008
Autonomie	Differentiatie	Brown, 1994; Klieme, Paul & Reusser 2009; IVA
	Autonoom groepswerk	IVA
	Toekomstperspectief	Kohnstamminstituut
	Eigen leerdoelen	Ames 1992; Dweck & Legget 1988
	Eigen regie leerproces	IVA

Aanvullingen deskundigen en leerlingen
Deze lijst is voorgelegd aan deskundigen (onder meer vanuit universiteiten) en aan dertig leerlingen om zo tot aanscherping te komen.

Deskundigen benadrukten een drietal belangrijke elementen van motiverend onderwijs. Ten eerste stelden zij dat niet alleen de vorm van het onderwijs uitdagend moet zijn, maar juist ook de inhoud. Met betrekking tot doelgericht onderwijs benadrukten de deskundigen dat voor leerlingen duidelijk is waarom ze

1 Roorda e.a., 2014; Hattie, 2012; Hopkins, 2005; OECD, 2010; Scheerens and Bosker, 1997; Prince 2014; Van der Neut & Vink, 2016; Deci, Koestner & Ryan 2001; Deci & Ryan, 2001; Dweck, 2006; Slavin, 2006
Brown, 1994; Klieme, Pauli & Reusser, 2009; Brookhart, 2008; IVA; Kohnstamminstituut; Ames 1992; Dweck & Leggett 1988
IVA.

iets moeten doen: wat is het doel? Hierbij gaat het niet alleen om de lesstof, maar ook om het waarom van een opdracht of toetsing. Tot slot vroegen de deskundigen meer aandacht voor de rol van de docent. Een gemotiveerde docent zorgt voor gemotiveerde leerlingen. Humor en deskundigheid kunnen hierbij een cruciale rol spelen.

Ook aan dertig leerlingen hebben we bovenstaande eerste lijst van motiverende kenmerken voorgelegd. Grotendeels beaamden de leerlingen deze kenmerken. Wel benadrukten ook zij de belangrijke rol van de docent, waarbij eveneens humor en deskundigheid werden genoemd. Ook noemden leerlingen cijfers als belangrijke reden om hun best te doen op school. Deze aanvullingen van de leerlingen en deskundigen hebben we verwerkt in het onderzoekskader met de uiteindelijke tien motiverende kenmerken.

5.1.1 Onderzoekskader tien motiverende kenmerken

Basisvoorwaarde	Kenmerk	Toelichting
Veiligheid en zekerheid	**1) De school zorgt voor een veilige omgeving met een ordelijk leerklimaat voor leerlingen.**	*Veiligheid is ten eerste van belang in het klaslokaal. Maar ook buiten de klas, in en om het schoolgebouw is veiligheid belangrijk. Onder veiligheid verstaan we de sociale, fysieke en psychische veiligheid.* *Met een ordelijk leerklimaat bedoelen we dat de school- en klassenregels worden nageleefd, dat een docent orde kan houden en dat leerlingen ongestoord kunnen leren.*
Competentie	**2) Het onderwijs is doelgericht.**	*Bij doelgericht onderwijs is het voor de leerlingen duidelijk wat ze op korte en langere termijn moeten beheersen. Het gaat hierbij niet om doelen als het examen halen, overgaan of een voldoende halen voor een proefwerk, maar om concrete kennis en vaardigheden. Tijdens de gehele les hebben leerlingen deze doelen helder voor ogen.*
	3) De school biedt een uitdagend leerstofaanbod.	*Het 'leerstofaanbod' betreft hier de inhoudelijke kennis en vaardigheden die leerlingen op school leren. We bedoelen hier dus niet de gehanteerde didactiek of de gebruikte werkvormen. Een uitdagend leerstofaanbod is passend (sluit aan bij voorkennis en belevingswereld), interessant/aansprekend/breed en ligt op een hoog maar (indien de leerling zich inspant) haalbaar niveau.*
	4) De leerlingen worden gestimuleerd 'hogere denkvaardigheden' te gebruiken.	*Een van de bekendste manieren om denkvaardigheden in te delen is de taxonomie van Bloom. Bloom benoemt analyseren, evalueren en creëren als hogere denkvaardigheden.* *Bij leerlingen in alle sectoren van het voortgezet onderwijs kan een beroep worden gedaan op hogere denkvaardigheden. Voor sommige sectoren moet dan de opdracht niet te moeilijk zijn. Het is daarom zinvol om verschil te maken tussen het niveau van denken (hogere denkvaardigheden) en de moeilijkheidsgraad van de opdracht.*
	5) De leerlingen krijgen effectieve/constructieve feedback.	*Feedback (terugkoppeling) kan worden gegeven door een leraar, door medeleerlingen ('peer feedback'), door ouders of door leermiddelen (ICT). Vooral het geven van aanwijzingen en het stimuleren van gewenst gedrag ('reinforcement') zijn effectief. Dit versterkt de intrinsieke motivatie van leerlingen om leerdoelen te behalen. Vooral positieve feedback is effectief. Effectieve feedback is gericht op de taak, overzichtelijk, specifiek, eenvoudig, objectief en gericht op het bereiken van doelen. Er zit weinig tijd tussen de geleverde prestatie en het moment van feedback.*

	6) De school laat zien dat ze hoge verwachtingen heeft van leerlingen (kansenonderwijs).	*Zowel de school als de leraar kan hoge verwachtingen tonen. Verwachtingen zijn van invloed op de resultaten. Bekend is het 'Pygmalion effect' (al in 1968, Rosenthal & Jacobsen). Verwachtingen worden via verbale en non-verbale communicatie overgebracht op de leerlingen. Door deze communicatie wordt het voor een leerling duidelijk wat er van hem of haar verwacht wordt en zal hij of zij zich zo gaan gedragen ('Selffulfilling Prophecy'). Wanneer er sprake is van hoge verwachtingen zal de leerling eerder geneigd zijn om die verwachtingen waar te maken. Dit uit zich in een warme interactie, een uitdagender lesaanbod, meer complimenten en kwalitatief sterke feedback.*
	7) De leerlingen doen succeservaringen op.	*Het ervaren van succes stimuleert het gevoel van bekwaamheid en daarmee motivatie. De school en de leraren zorgen ervoor dat leerlingen successen behalen, door opdrachten niet te makkelijk maar ook niet te moeilijk te maken.*
Verbondenheid	**8) Er is sprake van een positieve relatie tussen school en leerlingen.**	*Er is sprake van een positieve relatie als leerlingen zich verbonden voelen met de school, de leraren en de andere leerlingen. Ze horen erbij. Leerlingen voelen zich gezien en gehoord door de leraar.*
Autonomie	**9) De leerlingen hebben regie over hun leerproces.**	*Leerlingen krijgen in toenemende mate en waar mogelijk verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. De rol van de school dan wel de leraar verschuift van een sturende naar een meer begeleidende rol.*
	10) De leerlingen hebben een perspectief op de toekomst.	*Voor de motivatie is het belangrijk dat een leerling op zijn/haar plek zit en een aantrekkelijk toekomstperspectief heeft (kans op schoolsucces, vervolgstudie of werk). De leerling heeft daar zelf over nagedacht en heeft het perspectief zelf geformuleerd.*

5.2 Beantwoording vraag 2: *In welke mate zien we deze motiverende kenmerken terug in de onderwijspraktijk?*

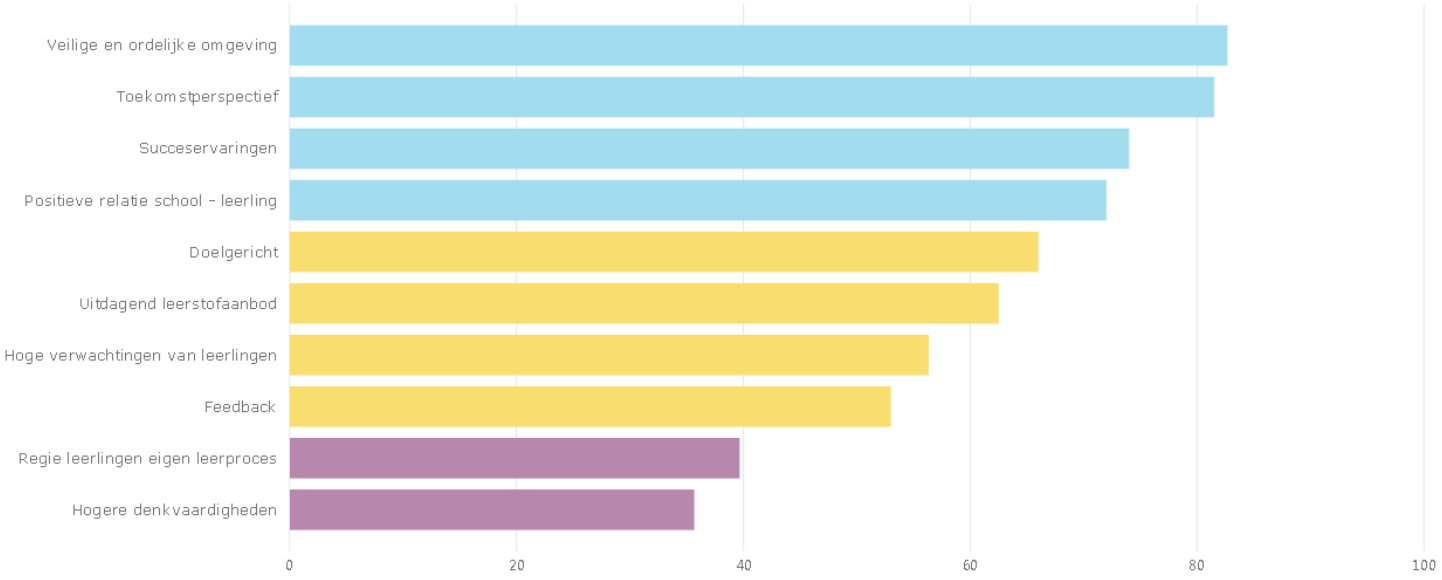
Het onderzoekskader met de tien motiverende kenmerken is op 127 afdelingen voor pro, vmbo, havo en vwo onderzocht, door zowel leerlingen vragenlijsten in te laten vullen, lessen te observeren en naar het schoolbeleid te kijken.

Aan elk kenmerk hebben we een score toegekend (op een schaal van 0 tot 100). Op basis hiervan kunnen we de mate waarin de 10 motiverende kenmerken uit het onderzoekskader op de onderzochte scholen terugkomen, verdelen in drie groepen:

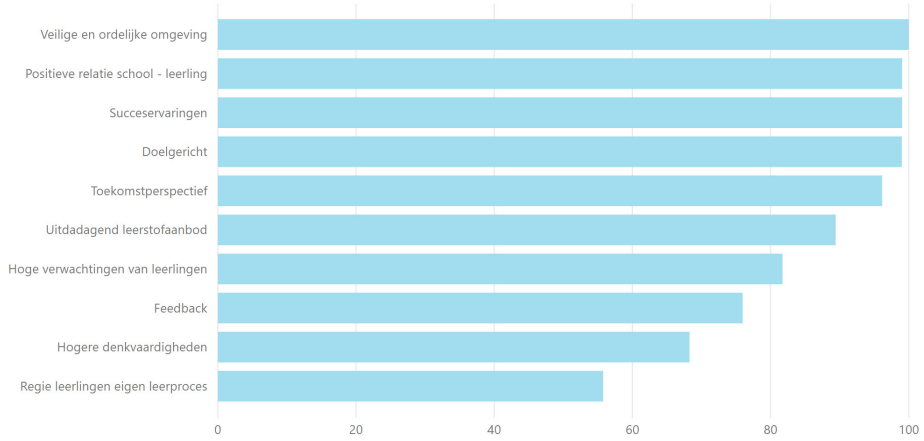
- Motiverende kenmerken die *vaak* voorkomen (gemiddelde score tussen 70 en 85): veiligheid en zekerheid (1), toekomstperspectief (10), succeservaringen (7) en positieve relaties (8)
- Motiverende kenmerken die *soms* voorkomen (gemiddelde tussen 55 en 65): doelgerichtheid (2), uitdagende leerstof (3), hoge verwachtingen (6) en feedback (5)
- Motiverende kenmerken die *nauwelijks* voorkomen (gemiddelde score tussen 35 en 40): regie over eigen leerproces (9) en hogere denkvaardigheden (4)

Uit de schoolleidersvragenlijst (104 keer ingevuld) komt een soortgelijk beeld, met uitzondering van het toekomstperspectief van de leerlingen. Schoolleiders zijn daar minder positief over dan inspecteurs en leerlingen. Gemiddeld geven schoolleiders echter hogere scores dan de leerlingen en de inspecteurs. Waar de gemiddelde score op de kenmerken bij inspecteurs en leerlingen tussen 38 en 82 ligt, is dat bij schoolleiders tussen 55 en 100.

Figuur 6.2a Mate waarin de 10 kenmerken voorkomen, uitgedrukt in score tussen 0 en 100 (gemiddelde van de scores op de drie onderzoeksinstrumenten)



We lichten hieronder de mate waarin de verschillende kenmerken voorkomen verder toe.



Figuur 6.2b Uitkomsten schoolleidervragenlijst van de mate waarin de 10 kenmerken voorkomen, uitgedrukt in score tussen 0 en 100

5.2.1 Vaak voorkomende motiverende kenmerken

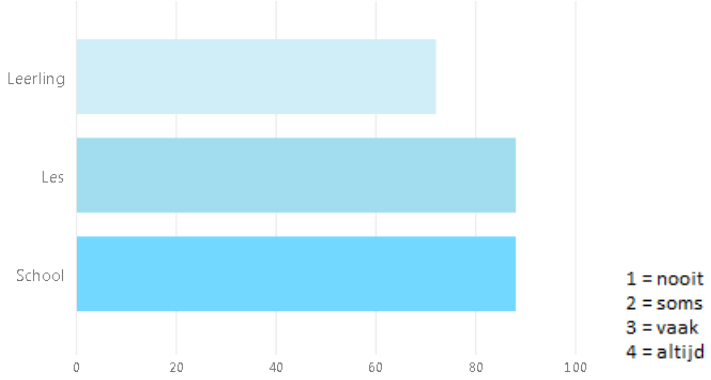
5.2.1.1 Kenmerk 1: de school zorgt voor een veilige omgeving met een ordelijk leerklimaat voor leerlingen

Leerlingen voelen zich bijna allemaal veilig op Nederlandse scholen, zo blijkt uit de uitkomsten van de vragenlijst die ze invulden. Ook inspecteurs constateren tijdens de lessen en daarbuiten een veilige sfeer. Vwo-leerlingen geven iets vaker aan zich veilig te voelen dan leerlingen van het vmbo of van de havo. Deze bevinding sluit aan bij eerdere bevindingen van de inspectie (Inspectie, 2019).

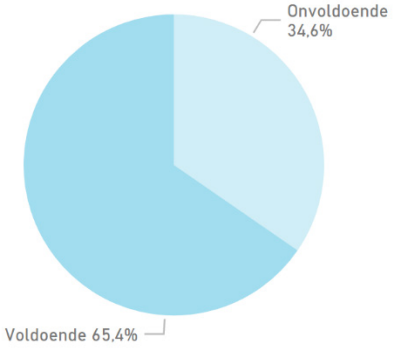
Wel is vaak nog verbetering mogelijk in het klassenklimaat. Inspecteurs constateren regelmatig dat het rumoerig is of dat het ontbreekt aan orde in de les, waardoor lang niet altijd iedereen rustig kan werken. Ruim een derde van de leerlingen geeft aan niet rustig te kunnen werken in de les.

'Voor mij is een veilige, vertrouwde en accepterende sfeer belangrijk.'
Leerling 454

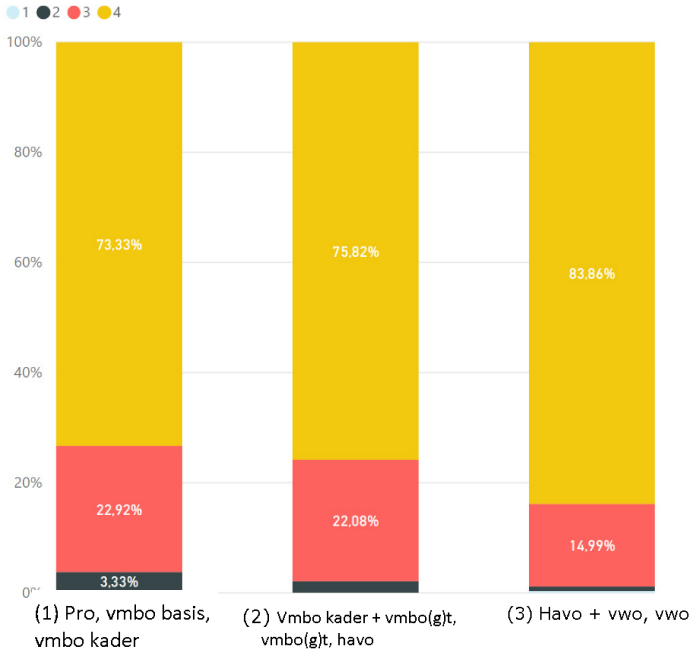
Figuur 6.2.1a Percentage voldoende gescoord per onderzoeksinstrument op kenmerk 1: 'De school zorgt voor een veilige omgeving met een ordelijk klimaat voor leerling'



Figuur 6.2.1b Uitkomsten scores 'Ik kan rustig werken in de les' uit leerlingvragenlijst



Figuur 6.2.1c Uitkomsten scores 'Ik voel me veilig in de les' uit leerlingvragenlijst, uitgesplitst naar schoolsoort



5.2.1.2 *Kenmerk 10: leerlingen hebben een perspectief op de toekomst*

In de vragenlijst geven leerlingen aan volop bezig te zijn met hun toekomst en vaak goed te weten wat ze op en na de middelbare school willen bereiken. Scholen besteden hier ook vaak aandacht aan in de loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB). Uit de antwoorden op de open vragen blijkt dat voor leerlingen toekomstperspectief een van de belangrijkste redenen is om hun best te doen op school. Om een bepaald doel te bereiken (vervolgopleiding of beroep) is nu eenmaal een diploma nodig.

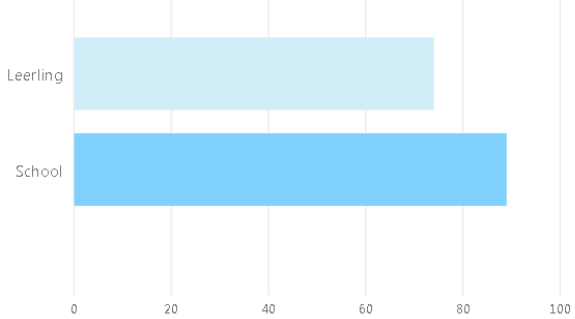
Leerlingen van de meer praktijkgerichte afdelingen (pro, vmbo-b, vmbo-k) geven meer aan na te denken over hun toekomst dan andere leerlingen. Dit lijkt aan te sluiten bij de bevinding van de inspecteurs dat deze afdelingen meer aandacht besteden aan loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Een onderdeel daarvan zijn stages, die op deze afdelingen verplicht zijn.

'Ik ga naar school voor mezelf omdat ik later een goede baan wil.'
Leerling 934

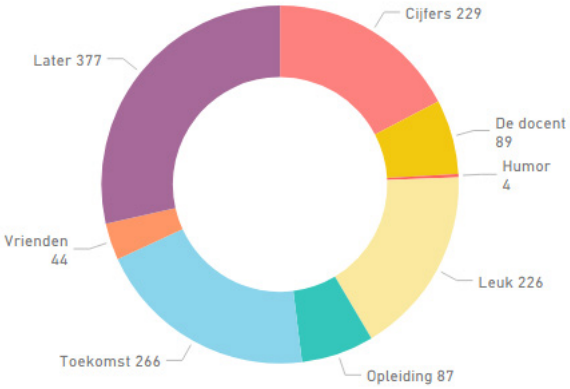
'Ik wil later dierenarts worden en dan moet ik vwo halen, dus dat wil ik wel graag bereiken.'
Leerling 57

'Ik ben gemotiveerd om te leren om later genoeg te kunnen verdienen om mijn vrouw en kinderen wat leuks te kunnen geven.'
Leerling 1013

Figuur 6.2.1.2a Percentage voldoende gescoord per onderzoeksinstrument op kenmerk 10: 'Leerlingen hebben een perspectief op de toekomst' (niet gemeten in de lessen)



Figuur 6.2.1.2b Veelvoorkomende kernwoorden in absolute aantallen op open vraag 'Wat motiveert jou om te leren?' uit de leerlingvragenlijst



5.2.1.3 *Kenmerk 7: de leerlingen ervaren successen*

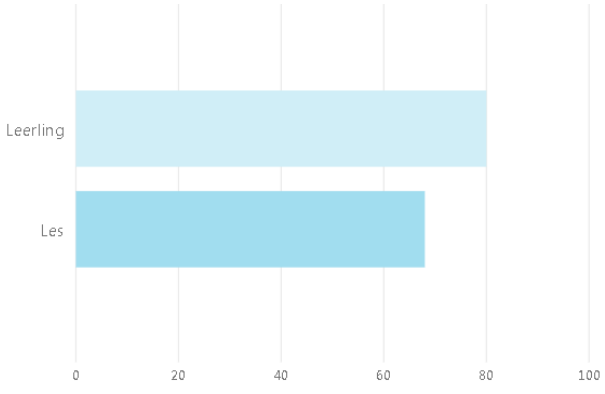
In de vragenlijst geven leerlingen vaak aan dat ze ergens goed in zijn op school. Zo zijn leerlingen regelmatig trots op hun prestaties voor een bepaald vak. In antwoord op de open vragen geven leerlingen aan succes vooral te zien als het halen van goede cijfers, wat op zichzelf ook weer motiverend werkt.

Inspecteurs zien in de lessen vaak dat gerichte, welgemeende complimenten van de leraar bij kunnen dragen aan het gevoel van succes. Dat geldt ook voor beloning in de vorm van iets leuks mogen doen (zoals een filmpje kijken, muziek luisteren of iets voor zichzelf doen). Inspecteurs observeren succeservaringen voor leerlingen minder tijdens de lessen van praktijkvakken dan bij de overige vakken.

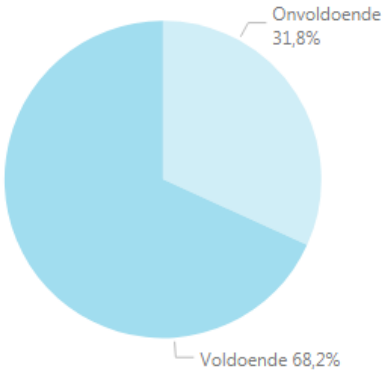
'Als ik een goed cijfer haal voor school motiveert dat mij heel erg om ervoor te zorgen dat ik nog een keer een hoog cijfer haal.'
Leerling 47

'Het motiveert mij dat leraren je complimenten geven als je iets goed doet of een goed cijfer haalt.'
Leerling 132

Figuur 6.2.1.3a Percentage voldoende gescoord per onderzoeksinstrument op kenmerk 7: 'De leerlingen doen succeservaringen op' (niet gemeten op schoolniveau)



Figuur 6.2.1.3b Uitkomsten scores 'Ik ben trots op mijn prestaties voor dit vak' uit leerlingvragenlijst



5.2.1.4 *Kenmerk 8: er is sprake van een positieve relatie tussen de school en de leerlingen*

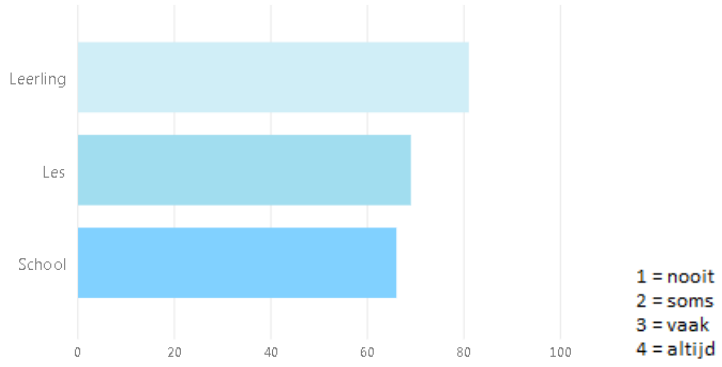
Uit de uitkomsten van de vragenlijst blijkt dat leerlingen zich veelal gezien en gehoord voelen op school. Ze vinden dat de leraar hen respecteert, vertrouwen hun leraar en hebben het idee dat hij of zij over het algemeen goed naar hen luistert. School is voor heel veel leerlingen ook gewoon gezellig, omdat ze daar hun vrienden zien.

Leerlingen van vmbo-gt en havo zijn minder positief over de relatie met de leraar dan vwo-leerlingen. In vwo-lessen zagen inspecteurs daarentegen minder uitingen van positief contact – zoals het tonen van respect en het uiten van interesse – dan op de andere afdelingen. Maar deze wellicht wat meer 'zakelijke' houding van de leraar op het vwo wordt door de leerlingen zelf dus niet als negatief ervaren. Op de vwo-afdelingen is de leerlingenraad beter ingericht dan op de meer praktijkgerichte afdelingen, waardoor vwo-leerlingen zich wellicht juist ook buiten de les meer betrokken voelen bij de school. In de praktijkvakken zien inspecteurs minder vaak uitingen van een positieve relatie dan bij de andere vakken. Dit is opvallend, omdat juist bij de praktijkvakken er vaak meer een-op-een-interactie is tussen leerling en leraar.

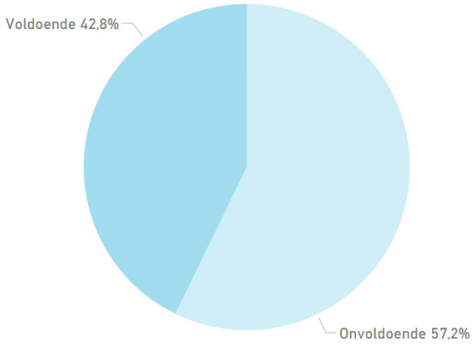
Oprechte interesse van de leraar ervaren leerlingen in mindere mate dan bijvoorbeeld respect of het krijgen van complimenten. Ook inspecteurs zien niet vaak dat een leraar vraagt aan een leerling met problemen hoe het gaat, iedereen bij binnenkomst persoonlijk groet of vraagt aan de leerlingen wat hij of zij beter kan doen in de les. Opvallend is verder dat er in meer dan de helft van de geobserveerde lessen niet werd gelachen. Hier kan de aanwezigheid van de inspecteur in de les van invloed zijn geweest.

> *'Leraren die je begrijpen en goede humor hebben, dat motiveert mij.'*
> *Leerling 1062*

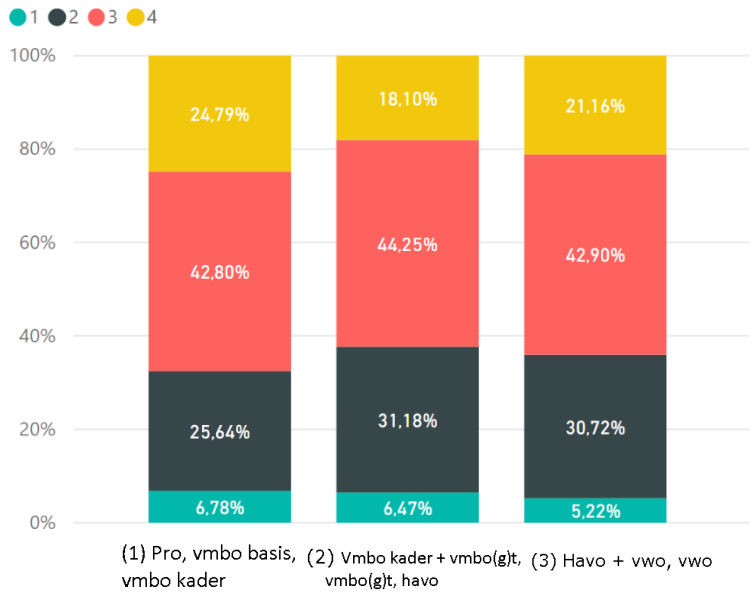
Figuur 6.2.1.4a Percentage voldoende op kenmerk 8: 'Er is sprake van een positieve relatie tussen school en leerlingen'



Figuur 6.2.1.4b Uitkomsten scores lesobservaties 'De leraar gebruikt humor tijdens de les'



Figuur 6.2.1.4c Uitkomsten scores 'Mijn leraar is in mij geïnteresseerd' uit leerlingvragenlijst, uitgesplitst naar schoolsoort



5.2.2 *Soms voorkomende motiverende kenmerken*

5.2.2.1 *Kenmerk 2: het onderwijs is doelgericht*

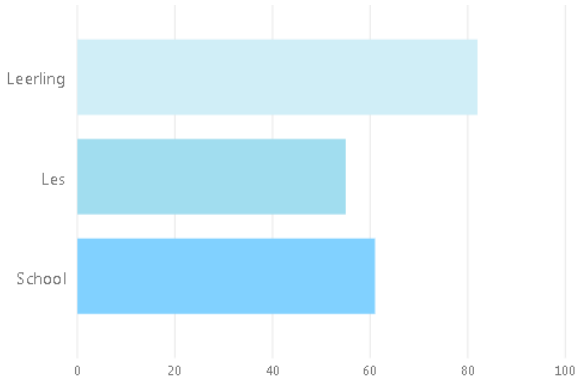
Leerlingen geven in de vragenlijst aan in veel lessen heel goed te weten wát ze moeten doen, maar niet waaróm. Hoe de lesactiviteiten bijdragen aan de vergroting van hun kennis of vaardigheden blijft vaak onduidelijk. Ook inspecteurs zien in de lessen dat leraren het doel van de les vooral brengen als een programma van opeenvolgende opdrachten (‘eerst opdracht 1 voor jezelf, als je klaar bent opdracht 2 met een medeleerling’). Als een les wel een inhoudelijk leerdoel heeft (‘begrijpen van de bloedsomloop’), is lang niet altijd duidelijk hoe de opdrachten daarop aansluiten. Inspecteurs zien niet vaak dat tijdens de les wordt gereflecteerd op het leerdoel.

Leerlingen van de praktijkgerichte afdelingen (pro, vmbo-b, vmbo-k) vinden hun lessen meer doelgericht dan leerlingen van andere afdelingen. Dit sluit aan bij de observaties van inspecteurs dat lessen van vwo-afdelingen minder vaak duidelijke leerdoelen hebben dan lessen op de andere afdelingen.

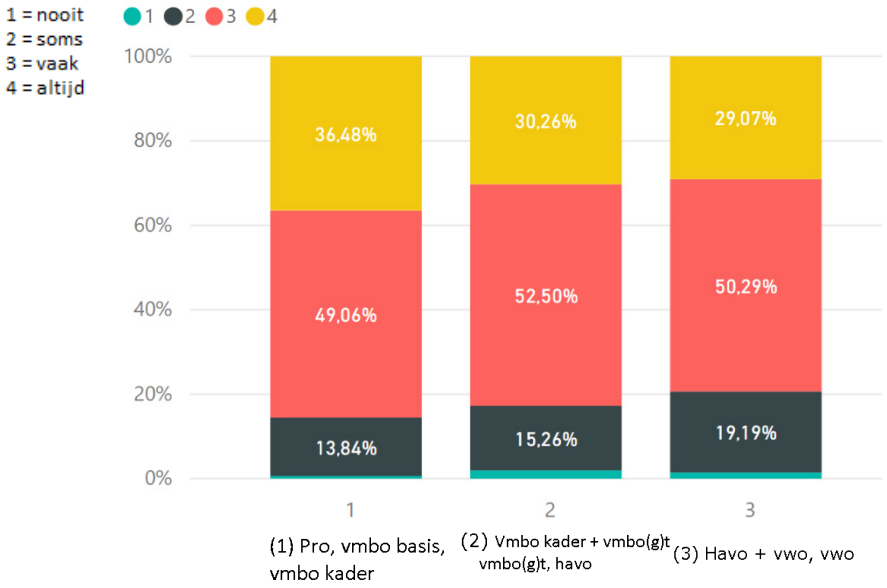
‘De leerlingen weten wat er gebeurt, maar er wordt geen concreet doel bepaald.’
Lesobservatie 56

‘Ik mis dan toch de context, waarom kan dat nuttig zijn?’
Lesobservatie 105

Figuur 6.2.2.1a Percentage voldoende gescoord per onderzoeksinstrument op kenmerk 2: 'Het onderwijs is doelgericht'



Figuur 6.2.2.1b Uitkomsten scores 'Ik weet wat het leerdoel is van de les' uit leerlingvragenlijst, uitgesplitst naar schoolsoort



5.2.2.2 *Kenmerk 3: de school biedt een uitdagend leerstofaanbod*

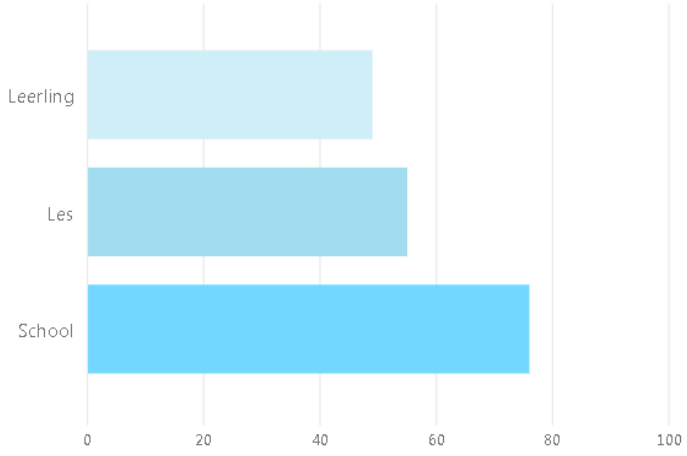
Uit de uitkomsten van de kenmerken op schoolniveau blijkt dat meerdere afdelingen ervoor zorgen dat leerlingen buiten het reguliere programma (extra) uitdaging kunnen krijgen door bijvoorbeeld Chinees of wiskunde D te volgen. Dit sluit aan bij de observatie van de inspectie in algemene zin (Inspectie, 2019) dat scholen in toenemende mate extra of ander aanbod faciliteren (zoals de mogelijkheid om cum laude te slagen, het predicaat Excellente School of het aanbieden van onderwijs volgens een nieuw concept). Ook krijgen leraren van de schoolleiding de ruimte om de stof uitdagend(er) te maken door bijvoorbeeld aansluiting te zoeken bij actuele thema's of andere manieren van toetsing (zoals het beoordelen van een project in plaats van een toets). Op vwo-afdelingen is meer aandacht en ruimte voor een uitdagend leerstofaanbod dan op de andere afdelingen.

Maar uiteindelijk blijkt uit de vragenlijst dat slechts de helft van de leerlingen de reguliere lessen interessant of uitdagend vindt. Ook inspecteurs zien in ongeveer de helft van de lessen dat de leraar de nieuwsgierigheid van de leerlingen weet te prikkelen en interesse opwekt. Waar op schoolniveau de uitdaging wel wordt gefaciliteerd, is dit in de reguliere lessen dus in beperkte mate aanwezig.

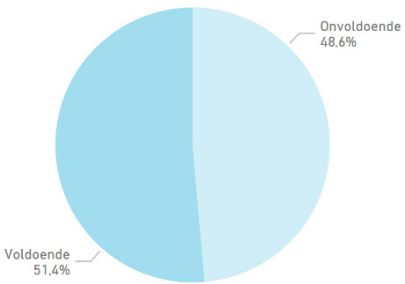
> *'Op zo'n hoog niveau ligt deze les niet, leerlingen kennen de stof al en de docent geeft antwoord op zijn eigen vraag.'*
> *Lesobservatie 92*

> *'Pittige stof, goede leervragen van de leerlingen, komen zelf aan met andere oplossingsstrategieën.'*
> *Lesobservatie 209*

Figuur 6.2.2.2a Percentage voldoende gescoord per onderzoeksinstrument op kenmerk 3: 'De school biedt een uitdagend leerstofaanbod'



Figuur 6.2.2.2b Uitkomsten scores 'De les is interessant' uit leerlingvragenlijst



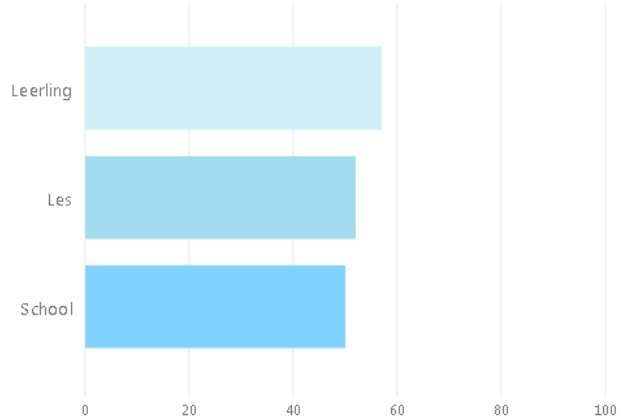
5.2.2.3 *Kenmerk 5: de leerlingen krijgen effectieve/constructieve feedback*

Leerlingen geven in de vragenlijst aan vooral feedback te krijgen op hun resultaten en in veel mindere mate op het leerproces. De leraar weet volgens de leerlingen vaak best goed wat een leerling wel en niet inhoudelijk begrijpt en vertelt dan ook wat beter zou kunnen. Leerlingen geven ook in de vragenlijst aan dat zij soms feedback ontvangen op hun werkhouding om zo de toetsresultaten te verbeteren (‘probeer de tijd te nemen de vraag rustig te lezen’ of ‘controleer je werk extra voordat je het inlevert’).

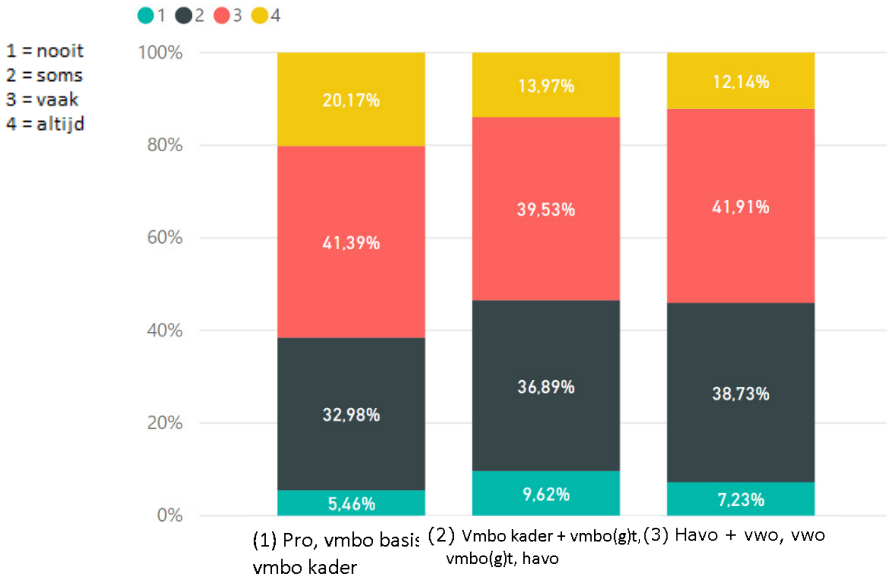
Volgens de leerlingen is er meer aandacht voor feedback op de praktijkgerichte afdelingen en bij de praktijkvakken dan op de andere afdelingen en bij de andere vakken. Dit kan mogelijk worden verklaard doordat bij praktijkgerichte opdrachten het vaak direct duidelijk is waar het leerproces stokt en het daarom ook makkelijker is meteen gerichte feedback te geven.

In de lessen zien inspecteurs dat feedback meestal is gericht op resultaten en dan met name of een leerling het goede of foute antwoord heeft gegeven (‘Nee, dat is niet de juiste oplossing voor de som. Wie heeft er een ander antwoord?´). Er is minder aandacht voor de vraag waarom een bepaald antwoord goed of fout is, of hoe een leerling tot zijn of haar antwoord komt. Uit de lesobservaties blijkt dat procesfeedback geen veelvoorkomend onderdeel is in de lessen. Als het voorkomt, richt het zich vooral op het verbeteren van de toetsresultaten.

Figuur 6.2.2.3a Percentage voldoende gescoord per onderzoeksinstrument op kenmerk 5: 'De leerlingen krijgen effectieve/constructieve feedback.'



Figuur 6.2.2.3b Uitkomsten scores 'Mijn leraar vertelt wat ik beter zou kunnen doen' uit leerlingvragenlijst, uitgesplitst naar schoolsoort

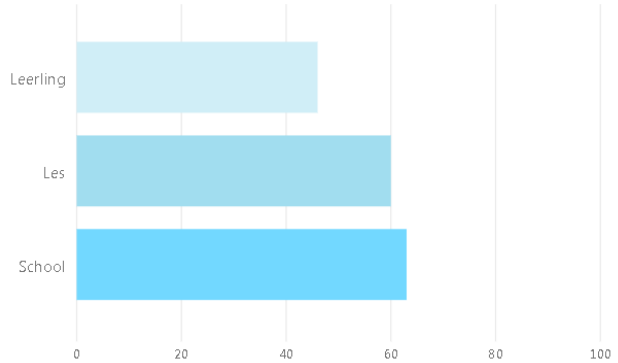


5.2.2.4 *Kenmerk 6: de school laat zien hoge verwachtingen te hebben van leerlingen (kansenonderwijs)*

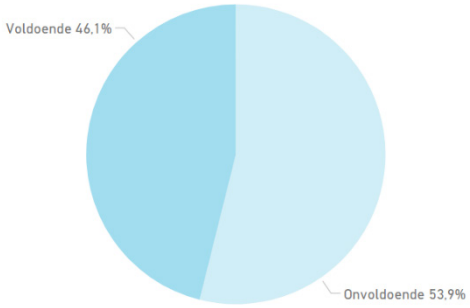
Het hebben van hoge verwachtingen van leerlingen betekent dat de school en leraren ervan uit gaan dat leerlingen veel kunnen leren en bereiken. Uit gesprekken met de schoolleiding en onderzoek van het schoolbeleid blijkt dat in het beleid regelmatig uit wordt gegaan van hoge verwachtingen. Scholen doen veelal hun best om zittenblijven te voorkomen en om leerlingen met een dubbel advies op het hoogste niveau les te geven. Maar in de praktijk blijken deze ambities vaak lastig te realiseren. In veel mindere mate sporen scholen leerlingen aan om examens op een hoger niveau af te leggen of vakken op een hoger niveau te volgen.

Leerlingen geven in de vragenlijst aan niet echt het idee te hebben dat leraren hoge verwachtingen van ze hebben. Leerlingen van de praktijkgerichte opleidingen ervaren meer hoge verwachtingen dan havo- en vwo-leerlingen. Inspecteurs zien in de lessen weinig signalen dat leraren hoge verwachtingen hebben. Leerlingen worden nauwelijks aangespoord meer uit zichzelf te halen en leraren stellen meestal geen hoge eisen. De leraar is over het algemeen snel tevreden; een gedeeltelijk goed antwoord wordt geaccepteerd in plaats van dat de leerling wordt aangespoord zelf het antwoord te verbeteren. Ook stelt de leraar over het algemeen weinig echt moeilijke vragen en krijgen veelal leerlingen het woord die het antwoord op een vraag al weten. Inspecteurs zien uitingen van hoge verwachtingen minder bij vwo-lessen dan bij lessen op de overige afdelingen. Dit observatieverschil kan voortkomen uit de hogere verwachtingen die inspecteurs zelf hebben van vwo-lessen.

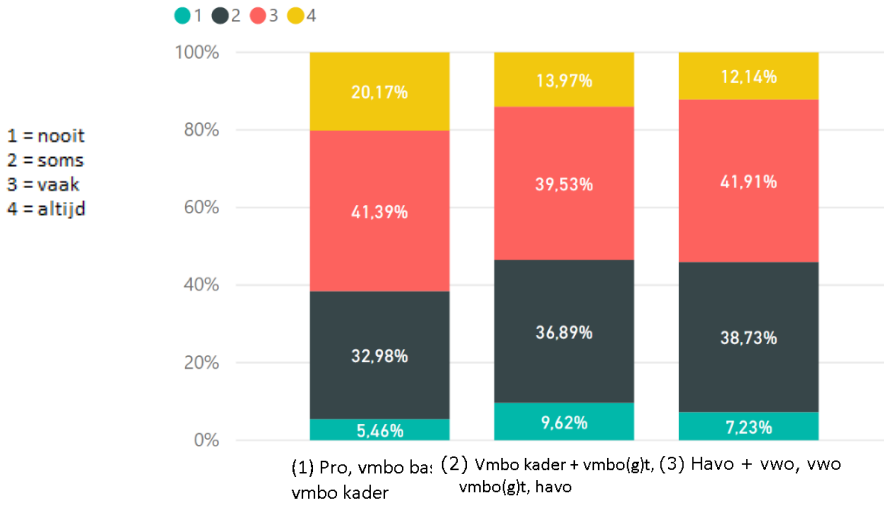
Figuur 6.2.2.4a Percentage voldoende gescoord per onderzoeksinstrument op kenmerk 6: 'De school laat zien dat ze hoge verwachtingen hebben van leerlingen'



Figuur 6.2.2.4b Uitkomsten scores 'Mijn leraar heeft hoge verwachtingen van mij' uit leerlingvragenlijst



Figuur 6.2.2.4c Uitkomsten scores 'Mijn leraar heeft hoge verwachtingen van mij' uit leerlingvragenlijst, uitgesplitst naar schoolsoort



5.2.3 *Nauwelijks voorkomende motiverende kenmerken*

5.2.3.1 *Kenmerk 4: de leerlingen worden gestimuleerd 'hogere denkvaardigheden' te gebruiken*

Op de onderzochte scholen werd nauwelijks een beroep gedaan op de hogere denkvaardigheden van leerlingen. Zelden wordt aan leerlingen gevraagd om bijvoorbeeld een patroon te beschrijven in verschillende grafieken of bewijzen voor conclusies van een betoog aan te geven (*analyseren*). Er is ook weinig aandacht voor het zelf goed beargumenteren van een stelling of bijvoorbeeld zelf een keuze te rechtvaardigen voor het oplossen van een wiskundeprobleem (*evalueren*). Ook is weinig ruimte in de lessen voor het zelf ontwikkelen van iets nieuws (bijvoorbeeld een nieuw elektriciteitscircuit) of te voorspellen waar een bepaalde ontwikkeling ('Brexit') op uit zal lopen (*creëren*).

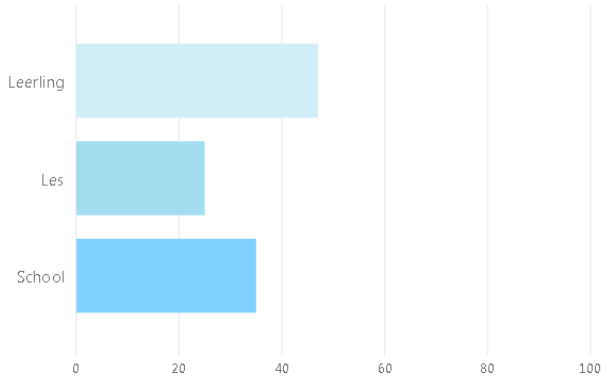
Minder dan de helft van de leerlingen geeft in de vragenlijst aan dat hij of zij wordt gestimuleerd de eigen mening te geven tijdens de les. Inspecteurs onderschrijven deze uitkomst; zij zien in slechts een kwart van de lessen dat leerlingen tijdens de instructie worden gestimuleerd zelf actief na te denken door te analyseren, evalueren of te creëren. Ook wanneer inspecteurs schoolexamens bekijken, blijkt dat deze denkvaardigheden nauwelijks terugkomen in de toetsing. Vwo-leerlingen worden nog wel eens gevraagd om zelf een betoog te schrijven of tot een eigen oplossing van een wiskundeprobleem te komen, maar in de lessen zelf gebeurt dat veel minder. Inspecteurs zien in de lessen dat docenten vooral van leerlingen verwachten dat zij kennis reproduceren of toepassen. Opvallend is dat inspecteurs in vwo-lessen zelfs minder aandacht voor hogere denkvaardigheden waarnemen dan bij lessen op de overige afdelingen. Dit kan samenhangen met dat inspecteurs hogere verwachtingen hebben van vwo-lessen.

'Geeft vooral uitleg, geen inzichtvragen en vraagt niet door.'
Lesobservatie 134

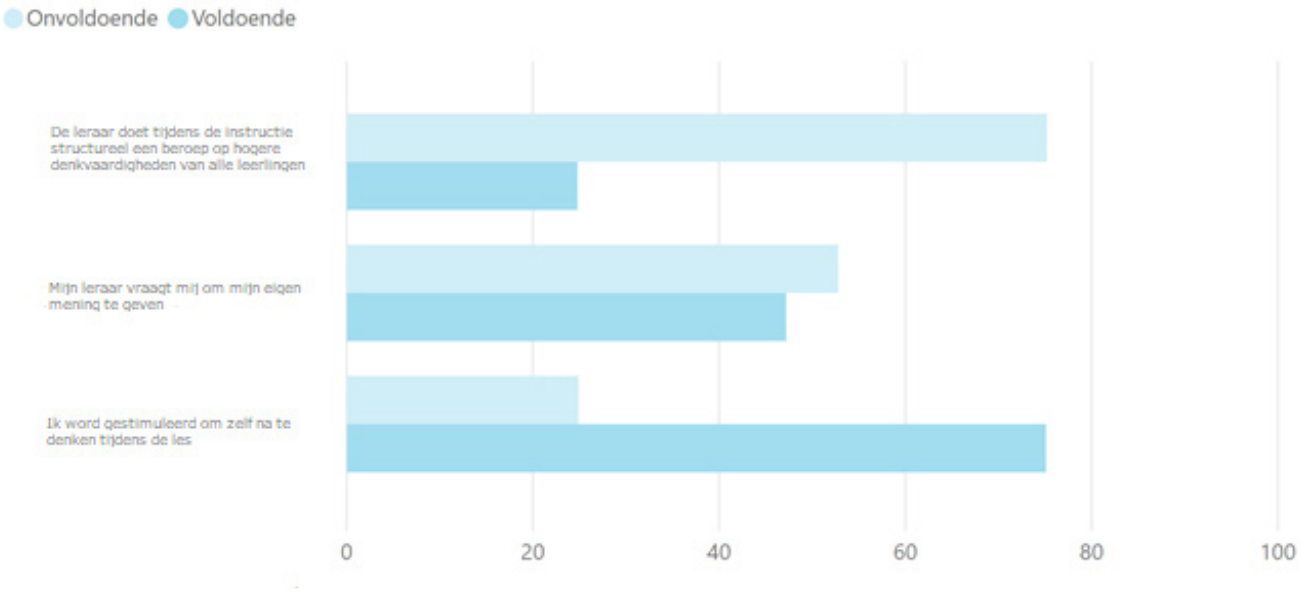
'Vooral bezig met kennis toetsen; reproductie.'
Lesobservatie 266

'Leraar vraagt door waarom bepaalde leerling welke stappen onderneemt.'
Lesobservatie 893

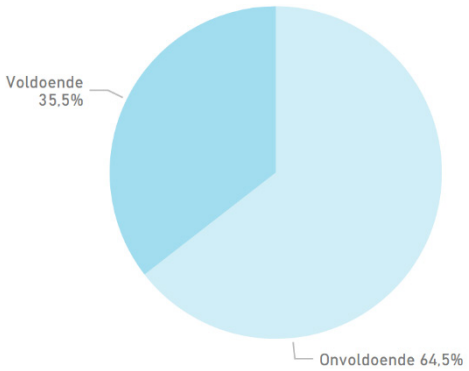
Figuur 6.2.3.1a Percentage voldoende gescoord op kenmerk 4: 'De leerlingen worden gestimuleerd 'hogere denkvaardigheden' te gebruiken



Figuur 6.2.3.1b Uitkomsten scores lesobervaties en leerlingvragenlijst over hoge denkvaardigheden



Figuur 6.2.3.1c Uitkomsten scores schoolbeleid 'Toetsen evenals schoolexamens doen een beroep op hogere denkvaardigheden'



5.2.3.2 *Kenmerk 9: de leerlingen hebben regie over hun leerproces*

Op Nederlandse scholen hebben leerlingen nauwelijks regie over hun eigen leerproces. In de lessen mogen leerlingen soms wel zelf bepalen welke opdracht ze maken of in welke volgorde. Maar dat leerlingen ook zelf inbreng hebben in wat ze leren, komt nauwelijks voor. Scholen en leraren betrekken leerlingen nagenoeg niet bij de evaluatie en vormgeving van toetsen (waaronder schoolexamens). De inhoud van de lesstof wordt haast volledig buiten de leerlingen om bepaald.

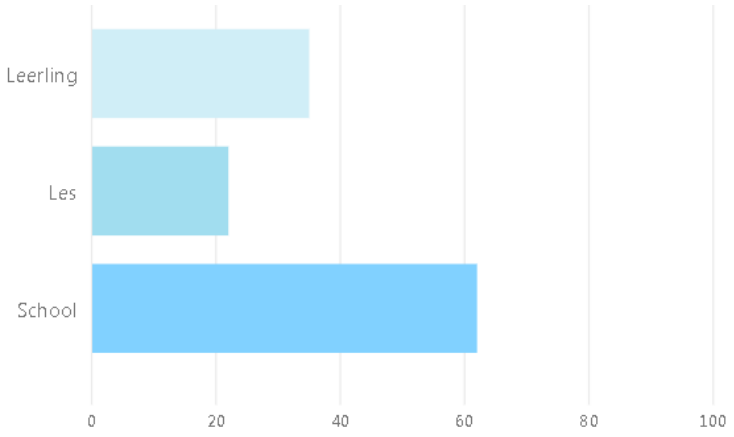
Leerlingen krijgen wel vaak de ruimte om bijvoorbeeld een extra vak te kiezen of deel te nemen aan een project. Maar in de lessen zelf is weinig ruimte voor eigen regie van de leerlingen.

Leerlingen ervaren wel meer eigen regie bij de bèta-lessen dan bij de lessen Nederlands en bij de praktijklessen. Bij vwo-lessen zien inspecteurs minder ruimte voor eigen regie dan bij de havo-lessen.

'Leerlingen doen wat er wordt opgegeven.'
Lesobservatie 33

'Je mag kiezen wat je extra wilt oefenen voor de toets.'
Lesobservatie 194

Figuur 6.2.3.2a Percentage voldoende gescoord per onderzoeksinstrument op kenmerk 9: 'De leerlingen hebben regie over hun leerproces'



5.3 Beantwoording vraag 3: *Is er samenhang tussen motiverende kenmerken en onderwijsresultaten van scholen?*

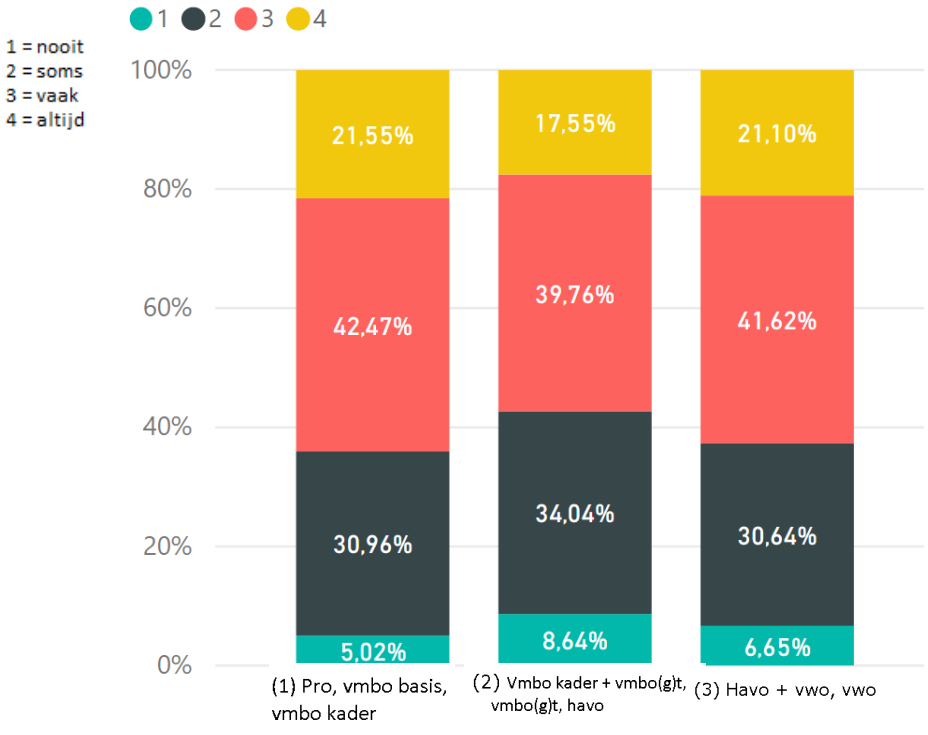
Beperkte samenhang motiverende kenmerken en driejaarsgemiddelde examencijfers
Twee van de tien onderzochte motiverende kenmerken hangen direct samen met het driejaarsgemiddelde van de eindexamencijfers. Dit zijn kenmerk 3: 'De school biedt een uitdagend leerstofaanbod' en kenmerk 6: 'De school laat zien dat ze hoge verwachtingen heeft van leerlingen'.

- Kenmerk 3: hoe hoger de inspecteurs het 'uitdagend leerstofaanbod' beoordeelden, hoe hoger het driejaarsgemiddelde op de eindexamens. Leerlingen op scholen die extra vakken en een breed leerstofaanbod aanbieden, en waarbij de schoolexamens aanvullend zijn op de centrale examens, halen gemiddeld hogere cijfers op het eindexamen.
- Kenmerk 6: als de inspecteurs zagen dat de school hoge verwachtingen heeft van leerlingen, was het driejaarsgemiddelde op de eindexamens ook hoger. Dit zijn scholen die leerlingen met een dubbeladvies zo mogelijk in de hoogste schoolsoort plaatsen, in meervoudige onderbouwklassen lesgeven op het hoogste niveau, leerlingen stimuleren extra vakken te volgen, vakken op een hoger niveau te volgen of toetsen te maken op een hoger niveau, verrijkingsstof aanbieden en zittenblijven actief voorkomen.

Hiermee is niet gezegd dat hoge verwachtingen of uitdagende lesstof leiden tot hogere cijfers op het examen. Het zou ook kunnen zijn dat op scholen waar hogere cijfers worden gehaald, de verwachtingen hoger zijn omdat de school een leerlingenpopulatie kent die meer aankan. En verder kan het zo zijn dat op scholen waar hogere cijfers worden gehaald op het examen, meer ruimte en gelegenheid is om leerlingen uitdagende, extracurriculaire lesstof aan te bieden.

Verschil in mate van motivatie per schoolsoort
In het onderzoek hebben we ook leerlingen zelf gevraagd hoe gemotiveerd ze zijn om te leren. Leerlingen van de meer praktijkgerichte afdelingen (pro, vmbo-b, vmbo-k) zeggen meer gemotiveerd te zijn dan vmbo-gt-, havo-, en vwo-leerlingen.

Figuur 6.3a Uitkomsten scores 'Ik ben gemotiveerd om te leren', uitgesplitst naar schoolsoort



Dit verschil in mate van motivatie hangt in de uitgevoerde analyses in dit onderzoek overigens niet samen met de hoogte van het driejaarsgemiddelde van de examencijfers. Het zou kunnen dat in een complexer model er wel een samenhang is tussen mate van motivatie en de prestaties op het eindexamen. De opzet van het onderzoek is ontoereikend om precieze uitspraken te doen over de relatie tussen motivatie en prestatie.

Kortom; de samenhang tussen motiverende kenmerken en de onderwijsresultaten is beperkt volgens de resultaten van dit onderzoek. Wel geven de resultaten aanwijzingen voor onderwijsverbeteringen die zowel motiverend als resultaatverhogend kunnen werken. De meeste winst lijkt te zitten in het inhoudelijk versterken en verdiepen van het onderwijsaanbod, door leerlingen uit te dagen en hoge verwachtingen te tonen.

6 Conclusies en aangrijpingspunten

In dit onderzoek hebben we onderzocht welke kenmerken van onderwijs motiverend zijn, in hoeverre deze kenmerken voorkomen in de praktijk en of deze kenmerken samenhangen met de onderwijsresultaten. Aanleiding voor dit onderzoek is het feit dat Nederlandse leerlingen vergeleken met leerlingen in het buitenland minder gemotiveerd zijn om te leren. Met de uitkomsten van dit onderzoek hopen we een bijdrage te leveren aan het stimuleren van de motivatie van Nederlandse leerlingen.

Uit literatuuronderzoek blijkt dat onderwijs motiverend kan zijn wanneer wordt voldaan aan drie psychologische basisvoorwaarden: verbondenheid ('ik hoor erbij'), competentie ('ik kan het') en autonomie ('ik kan het zelf'). We volgden daarmee de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan en hanteerden als uitgangspunt dat Nederlandse leerlingen van nature willen leren en zich willen ontwikkelen. Deze natuurlijke neiging kan volgens de theorie alleen tot uiting komen als aan deze voorwaarden wordt voldaan. We hebben aan deze drie voorwaarden een vierde toegevoegd: veiligheid ('ik voel me veilig'). Leerlingen moeten zich veilig voelen en rustig kunnen werken om te kunnen leren. Op basis van deze vier voorwaarden en uitgebreid literatuuronderzoek kwamen we tot tien kenmerken die bij kunnen dragen aan motiverend onderwijs:

Basisvoorwaarde veiligheid:
1. De school zorgt voor een veilige en ordelijke omgeving voor leerlingen.

Basisvoorwaarde competentie:
2. Het onderwijs is doelgericht.
3. De school biedt een uitdagend leerstofaanbod.
4. De leerlingen worden gestimuleerd 'hogere denkvaardigheden' te gebruiken.
5. De leerlingen krijgen effectieve/constructieve feedback.
6. De school laat zien dat ze hoge verwachtingen heeft van leerlingen.
7. De leerlingen doen succeservaringen op.

Basisvoorwaarde verbondenheid:
8. Er is sprake van een positieve relatie tussen de school en de leerlingen.

Basisvoorwaarde autonomie:
9. De leerlingen hebben regie over hun leerproces.
10. Leerlingen hebben een perspectief op de toekomst.

Uit het onderzoek op 127 afdelingen blijkt dat aan de basisvoorwaarden veiligheid ('ik voel me veilig') en verbondenheid ('ik hoor erbij') grotendeels wordt voldaan. Nederlandse leerlingen voelen zich veilig op school en vinden dat ze gezien en gehoord worden. Inspecteurs onderschrijven deze bevindingen in de lesobservaties en hun oordeel over het schoolbeleid. Wel verlopen zeker niet alle lessen even ordelijk; een derde van de leerlingen geeft aan niet rustig te kunnen werken in de les. Leerlingen zijn over het algemeen te spreken over hun leraren. Inspecteurs onderschrijven deze uitkomsten.

Aan de basisvoorwaarde competentie ('ik kan het') wordt in veel mindere mate voldaan. Hier speelt de hoge mate waarin het Nederlandse onderwijs is gericht op toetsen en resultaten het motiverende karakter vermoedelijk parten. Er lijkt hier sprake van de wet van Campbell: als toetsresultaten het doel worden van onderwijzen, verliezen ze hun waarde en zullen zij ongewenste effecten hebben op het leerproces. Zo ervaren Nederlandse leerlingen wel degelijk successen op school, maar zijn deze vooral gerelateerd aan het behalen van goede cijfers. Hieruit blijkt dat Nederlandse leerlingen hoofdzakelijk extrinsiek gemotiveerd zijn, gericht op het behalen van goede cijfers en een diploma. De lessen zijn hier ook vaak op ingericht. Zo is het voor de leerling wel duidelijk wat er in de les moet worden gedaan, maar niet wat dat – behalve het halen van een toets – zou moeten opleveren. Het leerdoel ontbreekt vaak.

Feedback aan leerlingen is ook meestal gericht op de toetsresultaten. In lessen zien inspecteurs dat de feedback aan leerlingen regelmatig beperkt blijft tot het oordeel of een antwoord goed of fout is. Procesfeedback speelt geen grote rol in de lessen. : Bijna de helft van de leerlingen beoordeelde de lessen als onvoldoende interessant. Hoewel scholen wel hun best doen om een uitdagend extracurriculair aanbod te realiseren zijn de reguliere lessen weinig uitdagend.

Vermoedelijk hangt het gebrek aan uitdaging in het reguliere aanbod samen met het beperkte beroep dat wordt gedaan op de hogere denkvaardigheden van leerlingen in lessen. In de lessen is voor leerlingen weinig ruimte om zelf na te denken of om zelf tot oplossingen te komen. Omdat het doel is dat leerlingen de lesstof goed genoeg beheersen om een voldoende te halen, blijven de opdrachten beperkt tot het reproduceren en toepassen van kennis. Hier komt bij dat de verwachtingen van de leraar ten aanzien van de leerlingen in de lessen vaak niet heel hoog zijn. Van leerlingen wordt wel verwacht dat ze de lesstof voldoende beheersen, maar de inspecteurs zagen niet vaak dat aan de leerlingen hogere eisen of verwachtingen werden gesteld.

Opvallend is dat juist tijdens vwo-lessen inspecteurs de uitdaging in de lesstof, het gebruik van hogere denkvaardigheden en het uiten van hoge verwachtingen misten. Wellicht speelt hier mee dat inspecteurs hogere verwachtingen hebben van het lesniveau op het vwo, maar ook dan lijkt in deze lessen winst te behalen.

Tot slot zijn er aanknopingspunten dat de basisvoorwaarde autonomie (‘ik kan het zelf’) de motivatie van Nederlandse leerlingen kan vergroten. Leerlingen hebben weinig regie over hun eigen leerproces, maar zijn wel al volop bezig met wat ze op school en daarna willen bereiken. Het kan stimulerend zijn als toekomstplannen van leerlingen meer worden geïntegreerd in de reguliere lessen. Samen met meer keuzevrijheid kan het laten aansluiten van de lessen bij het toekomstperspectief een positieve bijdrage leveren aan de motivatie van leerlingen.

Deze bevindingen vertalen we naar een aantal aangrijpingspunten voor schoolleiders, afdelingsleiders en leraren om een positieve bijdrage te leveren aan de motivatie van Nederlandse leerlingen om te leren:

Aangrijpingspunten voor scholen

In de lessen:
- Spreek hoge verwachtingen uit en handel ernaar.

- Maak duidelijk welke kennis of vaardigheden een leerling leert en benoem tijdens de les hoe de verschillende opdrachten bijdragen aan dit doel.

- Geef kort na een prestatie positieve feedback. Niet alleen gericht op de inhoud, maar ook op het versterken van gewenst gedrag.

In het aanbod:
- Doe in opdrachten en toetsen (zoals het schoolexamen) een beroep op hogere denkvaardigheden, zoals evalueren, analyseren en creëren.

- Bied uitdagende lesstof op een hoog maar haalbaar niveau dat aansluit bij de interesses van leerlingen. Bijvoorbeeld door het aanbod aan te passen aan wat de leerling later zou willen.

- Geef leerlingen, waar mogelijk, in opdrachten en toetsen regie over de inhoud van het eigen leerproces. Bijvoorbeeld door de keuze voor een onderwerp aan de leerling te laten of leerlingen te betrekken bij het vormgeven van toetsen.

Met deze aangrijpingspunten hopen we een bijdrage te leveren aan de motivatie van Nederlandse leerlingen om te leren. Hiermee is niet gezegd dat dit ook automatisch leidt tot betere prestaties of onderwijsresultaten. De relatie tussen motivatie en prestatie is complex. Dit onderzoek richtte zich op de samenhang tussen motiverende kenmerken (en dus niet zozeer motivatie zelf) en onderwijsresultaten.

Uit dit onderzoek blijkt een samenhang tussen het bieden van een uitdagend leerstofaanbod en het hebben van hoge verwachtingen van leerlingen en een hoger driejaarsgemiddelde van de examencijferss. Dit betekent niet dat een uitdagend leerstofaanbod en hoge verwachtingen leiden tot betere onderwijsresultaten. De samenhang kan ook andersom zijn, namelijk dat op scholen met hogere examencijfers meer ruimte is om extra aanbod te realiseren en hoge verwachtingen uit te spreken. Maar als een inhoudelijk meer stimulerende schoolomgeving de intrinsieke motivatie op zichzelf vergroot, zijn zowel leraar als leerling daarbij gebaat.

7 Referenties

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, *1*, 327-348. Brookhart, 2008

Brown, H. D., & Lee, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Vol. 1, p. 994). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Deci & Ryan, 2001 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, *52*(1), 141-166.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, *71*(1), 1-27.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, *95*(2), 256.

Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc..Garon-Carrier e.a., 2016.

Gille, E. (2010). *Resultaten PISA-2009: praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen: Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Cito.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hopkins, W. G. (2005). Competitive performance of elite track-and-field athletes: variability and smallest worthwhile enhancements. *Sportscience*, *9*, 17-20.

Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Het motiveren van leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken en prestatieniveaus. Een docententraining in autonomie-ondersteuning en structuurdifferentiatie (Onderzoeksverslag*). Utrecht/Amsterdam: Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam, 2016.

Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA

Kirschner, Paul A., Claessens L. & Raaijmakers, S., *Op de schouders van reuzen: inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Online. 2019.

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, 137-160.

Programme for International Student Assessment. (2003). *PISA. Technical Report*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Inspectie van het Onderwijs (2016). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015. *Inspectie van het Onderwijs, Utrecht*.

Inspectie van het Onderwijs (2019). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2017/2018. *Inspectie van het Onderwijs, Utrecht*.

Mo, Jeffrey (2019) How is students' motivation related to their performance and anxiety? *PISA in Focus* No. 92.

Neut, I. van der & Vink, R., *Zin in leren! Werkzame principes bij het actief en gemotiveerd leren van leerlingen in het mbo.* Tilburg, IVA, 2015.

OECD. (2016). PISA 2015 results (Volume I): *Excellence and equity in education*

Pintrich, P. R. (2000)., Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, *92*(3), 544.

Poorthuis, A., Schuitema, J., & van Zwieten, J., *Van faalervaring naar leerervaring: zijn reacties van leerlingen op lage cijfers te beïnvloeden?* Amsterdam, 2015

Prince, A. *Motivation: how to tame the elephant in the classroom?: A study aimed at understanding motivation and testing the effect of interventions on the motivation of students in pre-vocational education*. Groningen, 2014.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, *81*(4), 493-529.

Rosenthal, R. & Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom* (New York 2016).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.

Scheerens, J., & Bosker, R. *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon, 1997.

Slavin, R. E., & Davis, N. Educational psychology: Theory and practice. Online, 2006.

Stevens, L. M. *Zin in leren*. (Garant, 2002).

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, *92*(4), 548.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68-81.

Wijsman, L. A., Saab, N., Warrens, M. J., van Driel, J. H., & Westenberg, P. M. (2018). Relations of autonomous and controlled motivation with performance in secondary school students' favoured and disfavoured subjects. *Educational Research and Evaluation*, *24*(1-2), 51-67.

8 Colofon

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

2019-31 | gratis

Een exemplaar van deze publicatie is te downloaden vanaf de website van de Inspectie van het Onderwijs: www.onderwijsinspectie.nl.

© Inspectie van het Onderwijs | juli 2019