

Leerdoelen en motivatie - deel 2: vijf motiverende principes

written by David Maij
17 december 2021



Op welke manier kun je leerlingen en studenten motiveren om met leerdoelen aan de slag te gaan? Steeds meer scholen en opleidingen werken met leerdoelen (of uitkomsten), waarbij motivatie vaak één van de redenen is. De samenhang tussen beide lijkt logisch: doelen bieden duidelijkheid en kunnen bijdrage aan het geven van keuzes oftewel autonomie. Toch is het niet zo makkelijk als het lijkt. In dit tweeluik gaan we vanuit de psychologie en het onderwijs in op de samenhang tussen motivatie en leerdoelen. Dit tweede deel: vijf motiverende principes.

In [deel 1 van dit tweeluik](#) bespraken we dat het wenselijk is om leerlingen en studenten (vanaf nu: L&S) te motiveren voor leerdoelen in plaats van prestatiegerichte doelen. Daarbij bespraken we de *goal setting theory* van Locke en Latham (2002) die duidelijk maakte dat het opstellen van doelen kan

resulteren in motivatie en verhoogde prestaties. Uit hun onderzoek volgde vijf principes voor het stellen van effectieve doelen die resulteren in motivatie en prestatie. Hieronder kun je die principes vinden. We geven onder ieder principe aan waar naar ons idee ruimte is voor verbetering als het gaat om het opstellen van motiverende leerdoelen.

1. Goede leerdoelen zijn duidelijk

De wijze waarop leerdoelen zijn geformuleerd [in de kerndoelen of eindtermen van het VO, de \(eind\)kwalificaties in het MBO en HO](#), in lesmethodes en door sommige docenten, zijn niet altijd even duidelijk voor de L&S. Om goed te kunnen begrijpen wat er staat, moet je in feite het leerdoel al meester zijn. Neem het volgende leerdoel dat is opgesteld vanuit de kerndoelen van de onderbouw voor het vak economie: 'Je kan een huishoudboekje opstellen en dit sluitend maken.' Dit leerdoel wordt niet zomaar duidelijk door het op het bord te schrijven of het te benoemen. Sterker nog, dit kan de leerling verward achterlaten ('Wat is een huishoudboekje?', 'Wat is sluitend?', 'Hoe krijg ik dat voor elkaar?') en [een gevoel van incompetentie kan funest zijn voor de motivatie](#) door de wederkerige relatie tussen competentie en motivatie (Miyamoto et al., 2017).

Wat kun je dan wel doen? Vanuit de praktijk van [formatief handelen](#) wordt geadviseerd om leerdoelen duidelijk te maken door veel te werken met uitgewerkte voorbeelden (William & Leahy, 2019) en door het gesprek aan te gaan over leerdoelen (Vanhoof & Speltincx, 2021). In het geval van het sluitende huishoudboekje kun je dat doen door je L&S eerst voorbeelden te tonen van sluitende huishoudboekjes. Het liefst van anonieme leeftijdsgenoten, bijvoorbeeld uit een eerder jaar, zodat L&S het gevoel hebben dat dit iets is wat zij ook kunnen leren beheersen. Idealiter zitten er ook huishoudboekjes bij die sluitend zijn of juist niet. Je zou bijvoorbeeld vier voorbeelden van huishoudboekjes kunnen tonen en L&S kunnen vragen om deze te ordenen van goed naar minst goed. Vervolgens ga je met de klas het gesprek aan over 'waarom' zij die beter vinden. Nu voer je dus een gesprek over leerdoelen en [de bijbehorende succescriteria op het begripsniveau](#) van de L&S waardoor deze duidelijker worden.

2. Goede leerdoelen zijn uitdagend

Motiverende leerdoelen zijn uitdagend: niet te gemakkelijk en ook niet te moeilijk. Zo voorkom je dat je L&S kwijtraakt. De een haakt af omdat het doel niet uitdaagt en saai is. De ander juist omdat het doel te veel uitdaagt, waardoor die het gevoel krijgt dat het doel niet haalbaar is. Om te polsen hoe uitdagend een leerdoel is voor L&S zou je de les kunnen beginnen met vragen. Je kunt zo vaststellen waar L&S staan ten opzichte van het leerdoel (Clarke, 2017) en tegelijkertijd activeer je zo hun voorkennis. L&S weten doorgaans al best wat van nieuwe leerdoelen, maar L&S verschillen in het gedeelte dat ze weten (Marzano, 2004).

Om verveling en demotivatie te voorkomen is het [af te raden om leerdoel routinematig te benoemen aan het begin van de les](#) of deze standaard op het bord te kalken (William & Leahy, 2019). Juist omdat het leerdoel voor L&S vaak nog relatief weinig betekenis heeft (lees: onduidelijk is) en de herhaling doorgaans wat saai overkomt. Ook hier kan het stellen van vragen een mogelijke oplossing zijn. Begin de les het liefst met een prangende vraag (zie [deze blog](#) voor een paar mooie voorbeelden). Informatie wordt namelijk beter opgeslagen wanneer L&S [nieuwsgierig zijn naar het antwoord op een vraag](#) (Gruber et al., 2014). Ook zouden we wat kunnen leren van hoe clickbait op internet wordt ingezet. Clickbait verwijst naar de titels van (internet)teksten die uitnodigen daarop te klikken. Twee voorbeelden van clickbait die je kunt koppelen aan leerdoelen in het onderwijs zijn:

1. We lijken meer op hagedissen dan je denkt! Kom naar mijn college om je inner hagedis te begrijpen.
2. Vijf redenen waarom ons brein er niet in slaagt om berichtjes op je smartphone te negeren.

En kijk ook nog eens goed naar titel van onze blog. Zou die geholpen hebben om jou te motiveren om verder te lezen? Later in de les kunnen de prangende vragen of de clickbait gekoppeld worden aan een leerdoel, waardoor het praktisch nut van dat leerdoel ook direct duidelijker wordt.

3. Goede doelen zijn niet te complex

Bij het derde principe gaat het om de taakcomplexiteit van het doel. Het ene doel omvat veel meer dan het andere doel. Zo kun je jezelf als doel stellen om minstens een keer per week met L&S naar het nieuws te kijken. Dit doel heeft een lage taakcomplexiteit, je plant dit in je lessen en het doel is gehaald. Een doel met een hogere complexiteit is: ik wil mijn lessen betekenisvoller maken. Om dit doel te halen moet je veel meer verschillende doelen halen, zoals wanneer is een les betekenisvol, hoe kan ik de omgeving of de wereld betrekken bij de les en welk onderwerp leent zich hiervoor?

Een doel met een te hoge taakcomplexiteit kan demotiverend werken. Als voorbeeld een leerdoel uit de syllabus van Duits in de bovenbouw Havo (Domein gespreksvaardigheid):

De kandidaat kan adequaat reageren in sociale contacten met doeltaalgebruikers.

Deze taak heeft een hoge taakcomplexiteit.

Om de taak minder complex te maken kun je dit leerdoel opsplitsen in kleinere leerdoelen ([ook wel succescriteria genoemd](#)), deze worden beschreven in de [can do's](#) van het [ERK](#)

- *Je beschikt over voldoende woorden (bereik woordenschat) om, soms wat uitgebreid, iets te zeggen over onderwerpen die te maken hebben met het dagelijks leven, zoals, hobby's en interesses, reizen en actualiteiten.*
- *Grammaticale correctheid: Je spreekt redelijk nauwkeurig in vertrouwde omstandigheden.*
- *Vloeiendheid: Je drukt je vrij gemakkelijk uit. Ondanks enige problemen met het maken van zinnen, die tot pauzes en 'doodlopende wegen' leiden,*

kun je zonder hulp je doel bereiken

Bij het complexiteitsprincipe komen we soms in een spanningsveld terecht. Aan de ene kant kunnen complexe leerdoelen zorgen voor cognitieve belasting en die willen we tijdens het leerproces idealiter laag houden. Aan de andere kant moeten de leerdoelen ook niet eenvoudige afvinklijstjes worden die L&S stap voor stap door een activiteit loodsen. We willen de zelfstandigheid en eigenaarschap namelijk juist geleidelijk overdragen (William & Leahy, 2019). We zoeken dus naar een balans; een gewenste moeilijkheid.

Denk hierbij aan [de zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky](#). Een mogelijke oplossing is om L&S te betrekken bij het opdelen van grote leerdoelen in meer persoonlijke haalbare kleinere sub leerdoelen zodat verschillende leerlingen kunnen aansluiten bij hun zone van naaste ontwikkeling. Het opdelen van grote opdrachten in haalbare kleine deelopdrachten is een vaardigheid die wij bij iedere baan die we ooit hebben gehad moesten inzetten en waarvan we vinden dat het waardevol is om deze aan L&S te leren. In het bovenstaande voorbeeld zou je L&S dus aan kunnen moedigen om het grotere leerdoel op te delen in de kleinere can do's van het ERK.

Ten slotte leert [de zelfdeterminatietheorie](#) (Ryan & Deci, 2002) ons dat succeservaringen het gevoel van competentie kunnen vergroten. Zorg er dus altijd voor dat de eerste ervaringen die L&S hebben met een nieuw leerdoel succeservaringen zijn zodat de taak niet te complex voelt. Laat L&S verder met oefeningen aan de slag gaan waar ze ongeveer 80% succeservaringen kunnen behalen.

4. Doelen worden effectiever als je feedback krijgt op het proces

We definiëren [goede feedback](#) als “een proces waarin L&S informatie van

verschillende bronnen over hun prestaties interpreteren en gebruiken om de kwaliteit van hun werk of hun leerstrategieën te verbeteren” (Vanhoof & Speltincx, 2021).” Veel L&S krijgen cijfers als feedback op hun werk. Een cijfer kan zowel demotiverend als motiverend werken. Het probleem is echter [dat cijfers zo'n sterke extrinsieke motivatie geven](#) dat L&S vooral nog daarvoor gaan leren in plaats van het onder de knie krijgen van een vaardigheid. Bovendien zijn cijfers een relatief informatiearme vorm van feedback. Ze maken doorgaans niet duidelijk welke vervolgstappen L&S moeten nemen om verder te komen, terwijl dat een kritiek punt is van goede feedback.

[Het geven en ontvangen van feedback is moeilijk](#). Zo blijkt dat een derde van de L&S zelfs slechter presteert door feedback (Kluger & DeNisi, 1996). Dat kan komen omdat de feedback die ze krijgen onvoldoende is, op het verkeerde moment komt of niet goed wordt begrepen en daardoor soms demotiverend werkt. Vooral wanneer L&S feedback zien als 'commentaar' op hun werk, kan feedback demotiverend werken. En ook kan werk 'overdoen' voelen als strafwerk.

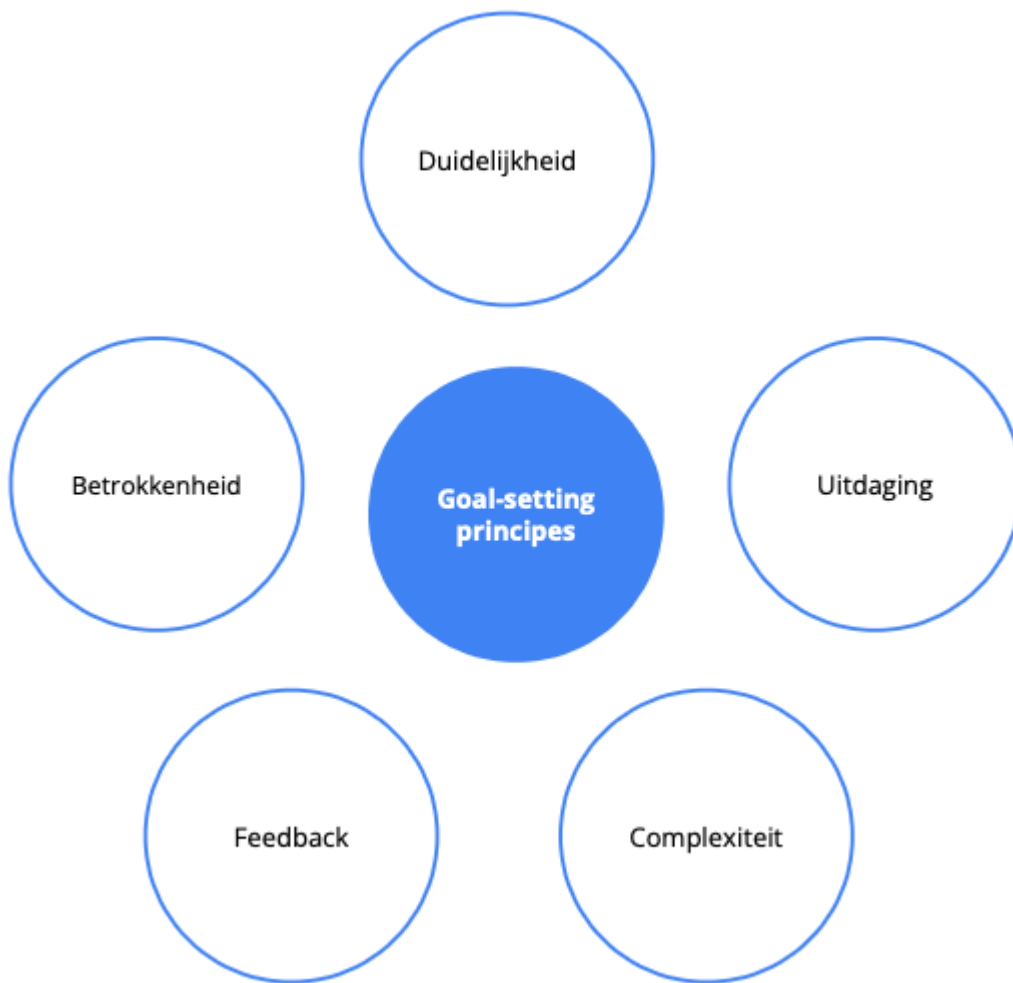
Verder ervaren docenten het geven van feedback als een tijdrovende klus, waarbij het nog maar de vraag is of de L&S iets doen met de feedback. Om effectieve feedback te geven, die geen demotiverende werking heeft, is het belangrijk dat zowel de L&S als de docent een gezamenlijke verantwoordelijkheid voelen om een doel te halen. Deze gezamenlijke verantwoordelijkheid vraagt om [feedbackgeletterdheid](#) waarbij de L&S leren om feedback te ontvangen, te interpreteren en te gebruiken om er van te leren (Carless & Boud, 2018). Feedback geven waarbij L&S worden aangezet tot actie blijkt bijvoorbeeld effectief te zijn. Gelukkig zijn activatie en motivatie vaak twee kanten van dezelfde munt.

William en Leahy (2019) beschrijven daarom [een aantal 'detective' technieken](#) die ervoor kunnen zorgen dat L&S geactiveerd worden om kritisch naar hun werk te kijken. De technieken worden zo genoemd omdat L&S op zoek moeten gaan in hun eigen werk. Dit levert bovendien tijd op voor docenten. Je kunt bijvoorbeeld de feedback die je geeft op het werk van L&S noteren op verschillende papiertjes

(sticky notes) en hen vervolgens zelf laten onderzoeken welke feedback bij hun eigen werk hoort. Ze kunnen vervolgens (in groepjes) nadenken over de vervolgstap op basis van de feedback.

Ook kan [een feedbacklegenda](#) worden gebruikt, waarmee docenten of leeftijdsgenoten in de kantlijn kunnen aangeven dat er iets mis is met spelling (aangegeven met een s), maar de detective nog wel op onderzoek uit moet waar precies. Nog een mogelijkheid is om aan te geven dat er een x aantal fouten zijn die gevonden en verbeterd moeten worden.

Tenslotte wordt feedback motiverender naarmate L&S [meer eigenaarschap krijgen en nemen over hun leren](#). Feedback wordt dan een beloning om verder te komen in het leerproces. Ook dat is niet gemakkelijk te bereiken, een goed beginpunt voor het overdragen van eigenaarschap kan door meer autonomie over te hevelen naar L&S en door in te zetten op formatief handelen ([in dit stuk wordt aangegeven hoe je daar mee zou kunnen starten](#)).



5. Doelen zijn motiverender als je je er betrokken bij voelt

Een gebrek aan betrokkenheid bij de leerdoelen is een veelgehoord probleem als het gaat om de motivatie van L&S (Inspectie van het Onderwijs, 2019; LAKS, 2020). L&S begrijpen het 'nut' van leerdoelen niet altijd en geven aan dat docenten ook niet goed kunnen uitleggen waarom ze bepaalde leerdoelen moeten leren (LAKS, 2020). Juist het ervaren van nut is belangrijk voor een gevoel van betrokkenheid (Wigfield & Eccles, 2002).

Als docent kun je wel aangeven dat dit leerdoel 'nu eenmaal terugkomt op de (cito)-toets of het examen', maar dan sluit je vooral aan bij prestatiegerichte

doelen in plaats van taakgerichte leerdoelen (waarover we ook al schreven in deel 1), waardoor je weer terug bent bij het probleem van [extrinsieke versus intrinsieke motivatie](#). Onderzoek laat bovendien zien dat betrokkenheid leidt tot meer vraag om feedback, wat weer nauw aansluit bij het vorige feedback principe (Timmers et al., 2013). De vraag is dus hoe je de betrokkenheid van L&S bij leerdoelen kunt vergroten.

Een eerste manier om L&S te betrekken bij leerdoelen is door gezamenlijk met L&S een leerdoel te formuleren aan de hand van een rits voorbeelden die klassikaal worden besproken. Stel dat een leerdoel bij Frans is om jezelf verstaanbaar te maken in een winkels. Dan kan eerst een gesprek worden aangegaan over winkelen. Wie winkelt er weleens (in Frankrijk)? Wat voor termen heb je dan nodig? Wanneer er een aantal woorden op bord staan kun je samen een gemeenschappelijk leerdoel formuleren waarbij L&S zich meer betrokken voelen dan wanneer het leerdoel vanuit de docent kwam.

Nu leent natuurlijk niet ieder onderwerp of vak zich even goed voor bovenstaand voorbeeld, zo geven beta-docenten vaak aan dat dit soort exercities lastig zijn uit te voeren. Je zou er daarom ook voor kunnen kiezen om de betrokkenheid te vergroten door meer autonomie over te dragen aan L&S.n (Evans & Boucher, 2015). Bijvoorbeeld door L&S zelf te laten bepalen op welke manier zij laten zien dat ze een bepaald leerdoel onder de knie hebben. Anja Schoots heeft hiervoor een waaier ontwikkeld (zie screenshots in de bijlage voortkomend uit het onderzoek van Anja Schoots, (2019). Ook kunnen L&S de vrijheid krijgen om een algemeen leerdoel zo te herformuleren dat het toegepast kan worden in een context die zij zelf interessant vinden.

[Download hier de bijlage](#)

Literatuur

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*,

43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Clarke, S. (2017). *Leren zichtbaar maken met formatieve assessment*. Bazalt Educatieve Uitgaven (Oorspr. *Outstanding Formative Assessment*. Londen: Hodder Education).

Evans, M., & Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87-91. <https://doi.org/10.1111/mbe.12073>

Gruber, M. J., Gelman, B. D., & Ranganath, C. (2014). States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit. *Neuron*, 84(2), 486-496. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.08.060>

Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Motivatie om te leren*. Motiverende kenmerken van het voortgezet onderwijs. Educational Practices Series, 4. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/07/18/motivatie-om-te-leren>

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

LAKS. (2020). *Laksmonitor:hét tevredenheidsonderzoek onder scholieren 2020*. http://portal.laks-monitor.nl/LAKSrapport_2020.pdf

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>

Marzano, R. J. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools*. ASCD. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e095mww&AN=119211&lang=nl&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_c

Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2017). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). : Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In Handbook of self-determination research (p. pp.3-33). The University of Rochester Press. <http://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>

Schoots, A. (2019). Niet gemotiveerd of is er meer aan de hand? Didactief Online.

Timmers, C. F., Broek Braber-van den, J., & van den Berg, S. M. (2013). (2013). Motivational Beliefs, Student Effort, and Feedback Behaviour in Computer-Based Formative Assessment. *Computers & Education*, 60(1), 25-31.

Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). Feedback in de klas: verborgen leerkansen. Lannoo Uitgeverij.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50006-1>

Wiliam, D., & Leahy, S. (2019). *Formatief evalueren in de praktijk*. Bazalt Educatieve Uitgaven (Oorspr. *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. West Palm Beach: Learning Sciences International).

Dit artikel is afkomstig van [Vernieuwenderwijs.nl](https://www.vernieuwenderwijs.nl).

Bekijk de meeste recente versie van ons artikel op onze website.

