

«De leerlingen moeten vooral memoriseren en reproduceren.»

Voor drie kwart van de leraars is contact hebben met jonge mensen één van de boeiendste aspecten van het onderwijs: jongeren op een persoonlijke manier iets kunnen aanleren, ze helpen om volwassen te worden en ze mondiger maken. Als hun leerlingen betrokken zijn bij de les en vooruitgang maken, is voor de helft van de leraars de dag geslaagd. Leergierige leerlingen motiveren op hun beurt leraars. Maar hoe motiveert een leerkracht het best zijn leerlingen? Recente analyses van binnenlandse en buitenlandse onderzoekers gieten de motivatie van leerlingen en leraars in zeven communicerende vaten.



Leraars en leerlingen motiveren elkaar

[1]

- «Ofwel heb je leerlingen die meewillen, ofwel niet.»
- «Leraars kunnen een school creëren waar hun leerlingen gemotiveerd zijn om te leren.»

«Is het onze schuld dat de schoolresultaten slecht zijn, dat jongeren te vroeg het onderwijs verlaten, dat veel te veel leerlingen de school haten en denken dat leren dom is», vragen leerkrachten en directies zich soms af. «Scholen hebben een grote invloed op de inzet van leerlingen», zegt Martin L. Maehr (University of Michigan, School of Education Ann Arbor, USA). «Het antwoord op de schuldvraag is dus: ja! Of, om het wat positiever uit te drukken, het is onze verantwoordelijkheid om de scholen te verbeteren. De schuld geven aan ouders, gebrek aan financiële middelen, bemoeizieke wetgevers, zal niet helpen.»

Scholen en schoolteam kunnen schoolculturen scheppen waarin leerlingen vooral gericht zijn op leren en veel minder op presteren. Wat moet er dan veranderen?

• **Laat leerlingen als medewerkers/onderzoekers aan taken werken.** *Werkt, speelt, leert of presteert* Alwin op uw school? Wint Djemilla een competitie of realiseert zij *mogelijkheden*? «Neem als voorbeeld de wetenschapsles», zegt Martin L. Maehr. «Veel lessen fysica, wiskunde of aardrijkskunde zijn beperkt tot een bepaald vocabularium aanreiken. De leerlingen moeten vooral memoriseren en reproduceren. Dit is puur en simpel werken, ▶

iets dat leerlingen enkel doen omdat ze er goede punten of een beloning voor krijgen, om extrinsieke redenen dus. Natuurlijk zijn er veel leraars die wetenschappen helemaal anders onderwijzen. Soms gebeurt dit als *projectonderwijs* waarbij een leraar probeert zijn leerlingen als authentieke medewer-

kers/onderzoekers aan taken te laten werken. Hun leren is dan geconcentreerd op iets dat zinvol is voor hen. Deze leraar beseft tenvolle dat Djemilla en Alwin gegrepen kunnen worden door kennis opbouwen, door de wereld proberen te begrijpen. De betekenis vatten van iets dat ze tot dan toe niet begrepen, is niet alleen tof, het geeft op zich een beloning. Zulke activiteiten kan je makkelijk tegelijkertijd beschrijven als werk en als spel.»

• **Evalueer leerlingen individueel.** «Leraars geven *punten* op huistaken, toetsen en examens. Evalueren is een noodzakelijk onderdeel van het onderwijs», vindt Martin L. Maehr. «Maar de keuzes die leraars maken in wát ze wensen te evalueren en hoé ze dit doen, bepalen mee hoe Djemilla en Alwin de doelstellingen en de zin van het onderwijs ervaren. Als een leraar geschiedenis vaak examenvragen stelt over data en plaatsnamen, zal hij ongetwijfeld de boodschap geven dat voor hem data en plaatsnamen belangrijk zijn. Niet alleen wát een leraar evalueert beïnvloedt de leerlingen, maar ook hoe dat gebeurt. Evalueren zou leerlingen wel eens bang kunnen maken en hun prestaties verlagen. Evalueren in vergelijking met de andere klasgenoten verhoogt **examenangst en de vrees om te mislukken.**

Leerlingen hebben daarentegen minder de indruk te worden *gemeten* als de evaluatie hun een beeld geeft van hoe ver ze al gevorderd zijn. Geïndividueerd evalueren zal minder makkelijk sociale vergelijkingen uitlokken die zo typisch zijn voor de klassieke evaluatiemethoden: wie is de beste van de klas?»

[2]

- «Van de school een competitie maken waarin leerlingen winnen of verliezen, is niet onze taak als opvoeder.»
- «Competitie inbouwen is vaak het enige dat werkt.»

Leerdoelen en prestatiedoelen zijn elkaars tegengestelde. Prestatiedoelen verwijzen naar sociale competitie. Kevin wil tonen dat hij beter kan presteren dan anderen, dat hij *slimmer* is dan de klasgenoten. Ook in het voetbal wil hij winnen, ten koste van alles. Ouders willen dat hun kinderen netter, beleefder en vriendelijker zijn dan hun neefjes of dan de kinderen van de buren. Leerdoelen daarentegen verwijzen naar vooruitgang maken, meesterschap ontwikkelen. Bij zulke doelen spreken leerkrachten, ouders en leerlingen van de *opwinding* die men ervaart als men een nieuwe vaardigheid verwerft.

• **Veel leerlingen zijn vaak verliezers.** Er is een verband tussen leerdoelen of prestatiedoelen enerzijds en de manier waarop leerlingen zich inzetten, hoe ze gemotiveerd leren anderzijds. Martin L. Maehr (University of Michigan): «Leerlingen met *leerdoelen* hebben een meer positieve houding of instelling tegenover een taak dan leerlingen die dezelfde taak aanpakken vanuit een *prestatiedoel*. De sociale competitie die gepaard gaat met prestatiedoelen heeft namelijk negatieve kan-

ten. Bij competities zijn er altijd winnaars en verliezers. **▶ Veel leerlingen behoren zeer vaak tot de verliezers.** Het verbaast dan ook niet dat leerlingen prestatiedoelen minder associëren met positieve gevoelens dan leerdoelen. Leegericht bezig zijn leidt daarentegen vaak tot blijvende motivatie. In tegenstelling tot moeten *winnen*, kunnen leerlingen zich concentreren op het leren zelf. Ze zijn enthousiast als ze iets vernemen over ongekende plaatsen op de wereld, over gebeurtenissen in het verleden of het heden. Ze zijn gemotiveerd om problemen op te lossen, om nieuwe competenties en vaardigheden te verwerven.»

• **Leerlingen onderwijzen elkaar.** Leren op school is onvermijdelijk een sociale activiteit. Veel recent onderzoek toont aan dat de aard en de kwaliteit van het leren, evenals de inzet erbij anders zijn als leerlingen hun inzichten meedelen aan elkaar, samen inzichten opbouwen en elkaar onderwijzen. Competitieve prestatiedoelen zijn niet bevorderlijk om kennis mee te delen, laat staan voor coöperatief leren, leren in groep, hulp vragen en geven.

[3]

- «Leren is nu eenmaal niet plezant.»
- «De meeste leerlingen zijn leergierig.»

«De intrinsieke kennisdrang is meestal zeer sterk aanwezig bij kleine kinderen», zegt prof. Willy Lens (Centrum voor Motivatie en tijdsperspectief, KULeuven). «Rond de leeftijd van drie à vier jaar zijn kinderen uitermate nieuwsgierig. Ze vragen continu naar het hoe en het waarom van wat ze zien, horen en meemaken. Deze intrinsieke leergierigheid blijft bij veel leerlingen vrij sterk tot op het einde van het lager onderwijs. In Vlaanderen stellen we vast dat in het eerste jaar van het secundair onderwijs de intrinsieke leergierigheid meestal sterker is dan op het einde van het lager onderwijs. Dat komt waarschijnlijk doordat de meeste leerlingen van school veranderd zijn en zeker doordat ze niet meer dezelfde leerkrachten hebben voor bijna alle vakken. Maar vanaf dan neemt de intrinsieke studiemotivatie zeer snel af. Op het einde van het secundair onderwijs blijft er bij veel leerlingen nog maar weinig over van de behoefte aan kennis om de kennis. Het is alsof het schoolse onderwijssysteem deze behoefte niet weet aan te spreken, of nog erger, deze spontane, natuurlijke behoefte doet verdwijnen.»

Hoe houden we leerlingen leergierig?

Leerlingen moeten op school nogal wat dingen leren die hun intrinsieke leergierigheid niet aanspreken.

• **Leerkrachten kunnen heel creatief zijn zonder de realiteit van de leertaken geweld aan te doen.** 'We moeten ons vandaag nog maar eens zien bezig te houden' is niet het aangewezen uitgangspunt om kinderen nieuwsgierig te maken. «Spreek liever over nieuwe dingen leren die aansluiten bij, of vertrekken van wat de leerlingen al geleerd hebben», zegt Willy Lens. «Er zijn natuurlijk grenzen. Het heeft weinig zin een vervelende taak, zoals datums memoriseren, voor te stellen als een boeiende bezigheid.

Ofwel zeg je eerlijk dat het zal gaan om een weinig interessante les en leg je ook uit waarom die les toch belangrijk en noodzakelijk is. Ofwel, indien mogelijk, maak je van een op zich vervelende taak een interessante bezigheid. Voor kleine Jana zal een gedicht leren, waarbij zij gebaren kan maken veel boeiender zijn. Geschiedenis studeren is weinig aantrekkelijk als de leraar de les herleidt tot datums inprenten. Maar het verleden bestuderen om het heden te begrijpen, werkt meer motiverend. Tal van leerkrachten stellen de leertaken heel creatief voor. Ze maken van hun school een *leerhuis*.»

• **Kennen en kunnen kan tof blijven.** Leraars en ouders moeten zelf van oordeel zijn dat leren en studeren op zich aangename bezigheden zijn, dat de leertaken die ze aanbieden op zich boeiend zijn. Zo kunnen leerlingen ervaren dat nieuwe dingen leren en intrinsieke tevredenheid samengaan. Willy Lens: «Volwassenen moeten door hun eigen gedrag kinderen bijbrengen dat het heel gewoon is bepaalde zaken niet te weten of te begrijpen. Ze kunnen bijvoorbeeld tijdens een nieuwsuitzending laten blijken dat ze niet weten waar Kisangani ligt. Ze kunnen dan tonen dat ze die leemte willen opvullen, door het bijvoorbeeld te vragen of door de plaats op te zoeken in een atlas.»

• **Leren is geen straf. Als leraars als straf een opstel doen schrijven** of rekentaakjes doen maken, zal het niet verbazen dat leerlingen dat soort activiteiten niet boeiend en interessant vinden en daarvoor zeker niet intrinsiek gemotiveerd zijn. Willy Lens: «Dit is nochtans een nog altijd veel voorkomende praktijk. Leerkrachten wiskunde geven meestal bijkomende oefeningen wiskunde als straf. Straffen zijn per definitie onaangenaam. Hiermee zegt die leerkracht - waarschijnlijk zonder zich daar bewust van te zijn - dat wiskunde niet plezant is.»

HET VERSCHIL TUSSEN STEF EN BJORN

Waarom zouden Stefan Bjorn willen leren? Om een beloning te krijgen? De totale studiemotivatie is in de praktijk vaak de som van een intrinsieke en een extrinsieke component.

• **Stef leert om een beloning te krijgen, om straf te vermijden, om geprezen te worden, om indruk te maken, om later veel geld te verdienen.** Hij streeft niet leren, kennen en kunnen op zich na. Stef is *extrinsiek gemotiveerd*.

• **Bjorn is gemotiveerd door en voor de activiteit als dusdanig.** Hij studeert omdat hij dat graag doet, omdat hij meer wil weten, kennen en kunnen; omdat leren op zich plezant is en bevrediging schenkt. Bjorn leert om te leren. Hij is *intrinsiek gemotiveerd*.

De school, leraar, ouder... motiveert leerlingen vooral extrinsiek, de andere meer intrinsiek. Wat is het best?

Intrinsieke motivatie leidt tot meer diepgaand studeren met betere leereffecten, ook op langere termijn. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen analyseren de leerstof grondiger, in plaats van er zich oppervlakkig mee bezig te houden. Ze organiseren en structureren nieuwe leerstof, ook door ze in verband te brengen met wat ze al kennen.

Maar extrinsieke motivatie is niet altijd minderwaardig of te verwerpen. Heel wat leerlingen zijn (soms zelfs uitsluitend) extrinsiek gemotiveerd voor hun studie. Leraars en opvoeders kunnen dat proberen bij te sturen maar bij lage intrinsieke interesse is extrinsieke studiemotivatie noodzakelijk.

Kortom: een beloning geven mag, maar de echte beloning moet in het leren zelf zitten. Stef én Bjorn tevreden.



WAAR HAALT U ELKE DAG UW MOTIVATIE VANDAAN?

Wie in de communicerende vaten tussen leerlingen en leraars zijn eigen ideeën wil toevoegen, kandatmeteen op www.klasse.be/forum/. U leest daar dan ook wat de collega's ervan denken.



[4]

«**Beter begaafd met weinig motivatie.**»

«**Liever minder begaafd maar sterk gemotiveerd.**»

• **Liever lui dan dom.** Motivatie en capaciteiten zijn twee noodzakelijke voorwaarden om goede studieresultaten te behalen. «Verschillen in studieresultaten schrijven leerkrachten toe aan verschillen in intellectuele capaciteiten maar nog meer aan een tekort aan motivatie of inzet», zegt Willy Lens. «Een leerling kan lagere intellectuele vaardigheden gedeeltelijk compenseren met een sterke motivatie. Daartegenover zijn lage studieresultaten niet noodzakelijk het resultaat van een probleem rond motivatie. Ze zijn vaak het gevolg van veeleer lage intellectuele capaciteiten. Ouders en leerlingen zelf schrijven slechte resultaten bij voorkeur toe aan een tekort aan motivatie of inzet, liever dan aan lage capaciteiten. Mensen zien zichzelf en hun kinderen liever lui dan dom.»

• **Veel leerlingen blijven te lang hangen.** «Als men slechte resultaten toeschrijft aan te lage intellectuele capaciteiten is er weinig hoop op beterschap», stelt Willy Lens. «De meeste mensen be-

schouwen intellectuele capaciteiten immers als vrij stabiel. Motivatie daarentegen beschouwen ze als een veranderlijke en beïnvloedbare oorzaak van studiesucces en -mislukking. Slechte resultaten toeschrijven aan lage motivatie laat de mogelijkheid open beterschap te verwachten. Als de school slecht presterende leerlingen beter kan motiveren, zullen ze beter presteren, denkt men. Deze subjectieve, vooringenomen verklaring voor slechte resultaten heeft tot gevolg dat veel leerlingen **te lang blijven hangen in een studierichting die ze niet aankunnen**. De ware oorzaak van slechte resultaten zijn vaak de te lage intellectuele capaciteiten van het kind, waardoor de gevolgde studierichting te moeilijk is. Als begeleider van leerlingen moeten we oog hebben voor oorzaken van slechte resultaten die niets met motivatie te maken hebben en de ouders daar eventueel op wijzen. Ook al horen ouders niet graag zeggen dat hun kind de studie niet aankan.»

[5]

«**Het ligt aan de leerling.**»

«**Het kan ook aan de leerkracht liggen.**»

• **Het is onredelijk te verwachten dat leerlingen voor alles en nog wat gemotiveerd zijn.** Of leerlingen al of niet gemotiveerd zijn, hoe sterk ze dat zijn en waardoor, is het resultaat van het samenspel tussen de individuele persoonskenmerken van de leerling (behoeften, angsten, verwachtingen, capaciteiten, zelfvertrouwen) en de kenmerken van de situatie die hij waarneemt (ouders, leerkrachten, inhoud van de vakken, klas, moeilijkheid van de taak, kwantiteit en kwaliteit van eventuele beloningen die beloofd werden). Willy Lens: «Een leerling met een sterke prestatiebehoefte is daarom nog niet sterk gemotiveerd om te streven naar succes in om het even welke prestatietaak. Een leerling kan bijvoorbeeld erg verschillend gemotiveerd zijn voor verschillende vakken of voor vakken die gegeven worden door verschillende leerkrachten. Het is ook onredelijk te verwachten dat een leraar een leertaak of een prestatietaak zo aanbiedt dat elke leerling er sterk door gemotiveerd zal zijn.»

• **Waar liggen de oorzaken van een concreet probleem rond motivatie?** Bij de *gedemotiveerde leer-*

ling zelf: hij mist intellectuele nieuwsgierigheid of kennisdrang, **hij heeft faalangst**, een lage prestatiebehoefte of te weinig zelfvertrouwen. *In de situatie*: de gekozen studierichting of de concrete leertaak is te moeilijk; de leerkracht geeft ongestructureerd of al te gestructureerd les; de ouders tonen weinig belangstelling; de vriendengroep heeft negatieve invloeden. *Bij zowel de leerling als in zijn situatie*: «Als men leerlingen vraagt naar de oorzaken van hun gebrek aan motivatie verwijzen ze zelden of nooit naar zichzelf, maar meestal naar een situatie, zoals de leerkrachten en de inhoud van de vakken», zegt Willy Lens. «Ons eigen gedrag verklaren we bij voorkeur door te verwijzen naar oorzaken buiten onszelf. Andermans gedrag verklaren we veelal door te verwijzen naar oorzaken in dat individu. Een leerkracht daarentegen wijt veelal spontaan de demotivatie van een leerling aan de leerling zelf en zelden aan factoren in zijn situatie, zoals hijzelf als leerkracht. Problemen rond motivatie voorkomen of oplossen vereist dan ook dat leerkrachten oog hebben voor mogelijke oorzaken van demotivatie, zowel bij de leerling zelf als in zijn omgeving, in en buiten de school.»

«DE LEERKRACHT LEERT HET MEEST»

«Prof. Martin Maehr zegt dat leerkrachten voor een groot stuk de inzet van leerlingen bepalen. Dat klinkt uitdagend, maar zijn uittaling is waar», zegt Jan Gilté. Hij is leraar en pedagogisch coördinator aan het Sint-Lodewijkscollege in Brugge. Op de studiedag over motivatie vertelt hij wat daarover leeft bij de Vlaamse leraars.

Jan Gilté: «De belangrijkste activiteit van leerlingen is luisteren. Vandaag geven we nog altijd onderwijs dat vooral op overdracht is gericht. De doelstelling *zelfstandig leren* wekt dan ook de indruk alsof scholen een grondige schoonmaak

moeten houden of een didactische en pedagogische revolutie moeten beginnen. Verhalen en beelden die doorsijpelen van bij onze noorderburen lijken dit beeld te versterken. De leraar moet plaatsmaken voor het studiehuis. Moet het zo'n vaart lopen? Weliswaar is de sprong van onderwijs dat op overdracht is gericht naar procesgericht onderwijs, met de uiteindelijke doelstelling van zelfstandig leren, groot, te groot. Algemeen nemen wij aan dat onder woorden brengen van wat je weet een heel effectieve vorm van stof overbrengen is. Zo bekeken is in veel lessen de leerkracht degene die het meest leert. Dit kan toch niet de bedoeling zijn. **Ik zeg het als**

[6]

- «Brussel begrijpt de leraars niet.»
- «De leerlingen begrijpen de leraars niet»

• **Minister van onderwijs, Marleen Vanderpoorten, wil het pedagogisch comfort van leraars verbeteren.** «Dat wijst erop dat de werkcondities verbeteren belangrijk is om leraars te motiveren en om hun professionele ontwikkeling te ondersteunen», zegt prof. Roland Vandenberghe (Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, KULeuven). «De vakbonden leggen andere accenten, zoals salaris aanpassingen. Maar ze klagen ook een steeds groter wordende bureaucratisch-administratieve druk aan. Onder die druk hebben leerkrachten het gevoel dat ze steeds minder aandacht en tijd kunnen besteden aan de kern van hun beroep, namelijk onderwijzen en creatief werken. Anderen wijzen op een ontwikkeling die van leraars louter uitvoerders maakt. Zij pleiten uitdrukkelijk voor ruimte om creatief te kunnen zijn, voor auto-noom beslissen en voor persoonlijk vormgeven van eigen opvattingen over opvoeden en onderwijzen.»

• **Het werk van leraars is uitgebreid.** «Minder en eenvoudiger regels (deregulering) en meer verantwoordelijkheid voor de eigen scholengemeenschap (relatieve lokale autonomie) hebben tot gevolg dat leraars zich zullen moeten richten op aspecten van het schoolbeleid die volgens hen weinig tot niets te maken hebben met hun dagelijkse klaspraktijk», zegt Roland Vandenberghe.

[7]

- «De school is oké maar de leerlingen zijn er te veel aan.»
- «Leerlingen en leraars kunnen elkaar best motiveren.»

• **Waarom blijven leraars zich inzetten?** Leraars die zich weinig geëngageerd hebben in grootschalige vernieuwingen (zoals VSO), maar die wel permanent investeerden in beperkt vernieuwen in hun klas en vak, blikken tevreden terug op hun carrière. Dit blijkt uit Zwitsers onderzoek bij leraars secundair onderwijs. Deze leraars gebruiken nieuw materiaal, doorbreken de traditionele klasgroepering, proberen alternatieve vormen van evaluatie. Vaak verwijzen ze naar beperkte vernieuwingsactiviteiten die ze samen met enkele collega's in de eigen school uitproberen. Deze vaststelling wijst op het belang van professionele autonomie en *leerruimte* binnen de school. Tijdens hun carrière zochten deze leraars zelf naar nieuwe taken of rollen **op het moment dat ze voelden professioneel vast te lopen**. In de loopbaan verschillende taken kunnen uitvoeren blijkt de motivatie van leerkrachten positief te beïnvloeden. De belangrijkste bronnen van motivatie zijn echter de reacties en resultaten van leerlingen. De klassituatie biedt genoeg aanknopingspunten om zich te blijven inzetten voor het werk als zodanig. Of hoe motivatie van leerkrachten en leerlingen

he. «Deze uitbreiding van taken is voor sommigen een stimulans, voor anderen een rem. Voor sommigen biedt ze meer kansen op professionalisering.»

• **Leraars ervaren een groeiende kloof tussen beleid gemaakt op een afstand en de concrete onderwijsactiviteiten in de klas.** Roland Vandenberghe: «Beleid op een grote afstand omvat bijvoorbeeld de eindtermen die leerkrachten uiteindelijk in de klas moeten realiseren. Op kleine afstand betekent dit bijvoorbeeld de organisatie in de school van toets- en examenbeurten. De kloof tussen persoonlijke opvattingen en een reeks taken die steeds meer extern opgelegd worden, kan leiden tot gevoelens van onzekerheid en inefficiëntie. Deze gevoelens hebben een negatieve invloed op de motivatie van leraars. Er dreigt een kloof tussen het beleid en de leraars met hun concrete opdracht in de klas.»

• **Leerlingen motiveren wordt tegenwoordig voor leraars steeds moeilijker**, wegens de vele alternatieven die leerlingen hebben buiten het onderwijs. Roland Vandenberghe: «De school verliest het monopolie op leren. Als leraars niet mee evolueren zal hun impact op het leren van leerlingen steeds kleiner worden. Om in het computertijdperk de aandacht van kinderen vast te houden, lopen leraars daarbij wel het risico om het leerproces te versmallen tot *entertainment*.»

in elkaar vervloeien en net communicerende vaten zijn.

• **Waarom blijft een leraar secundair onderwijs gemotiveerd voor zijn werk en voor allerlei vernieuwingen?** Contact met jonge mensen is één van de boeiende aspecten van het onderwijs, blijkt uit een beperkt onderzoek van het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (KULeuven). Met jonge mensen contact hebben betekent concreet: ze iets kunnen aanleren, een eigen inbreng hebben in hun opvoeding, leerlingen helpen volwassen worden, en mondig maken. Roland Vandenberghe: «Leerkrachten motiveren en hun professionele ontwikkeling ondersteunen, houdt in dat men rekening moet houden met het feit dat elke leerkracht geleerd heeft door ervaring. Hij heeft een ervaringskennis opgebouwd met als kern de zogenaamde *subjectieve onderwijstheorie*. Dit is een geheel van kennis en persoonlijke opvattingen over leren en onderwijzen. Het bepaalt heel sterk hoe de leraar handelt in de dagelijkse klaspraktijk en hoe hij bepaalde vernieuwingsvoorstellen beoordeelt.» ■

www.klasse.be/kvl/107/6

leerkracht zo graag zelf, geef ik toe. Hoe meer ik daarentegen zou zwijgen, hoe beter ik les zal geven. Maar als je zelf probeert te zwijgen, moet je zorgen voor actieve werkvormen. Die zetten veeleer de leerlingen dan de leraar aan het werk. Ik denk dat dit activerend onderwijs als tussenstap naar procesgericht onderwijs uitdagend genoeg is en motiverend werkt, zowel voor leerlingen als leerkrachten.»

Visionaire geesten

Wie voor een leefklimaat kiest dat op de leerling gericht is, kiest voor een lange, onzekere en avontuurlijke tocht. Jan Gilté: «Om te slagen, heb je op school niet alleen enkele

bevlogen visionaire geesten nodig. De school moet zelf een krachtige leeromgeving worden waar leerkrachten met elkaar spreken over wat ze zelf in hun manier van werken willen veranderen. Leerkrachten moeten verdragen dat anderen hun een spiegel voorhouden, zodat ze zicht krijgen op hun eigen didactisch handelen. Er moet ruimte zijn voor experiment, maar dat moeten de leerkrachten telkens weer toetsen aan de vooropgezette doelen, zodat ze weloverwogen stapjes kunnen zetten. Kortom, essentieel is de sfeer van ontvankelijk zijn, overleg en samenwerking.» Of hoe de leden van een schoolteam kunnen werken als communicerende vaten.



«Geschiedenis studeren is weinig aantrekkelijk als de leraar de les herleidt tot datums inprenten.»

De centrale foto op p. 4-5 wint de fotowedstrijd van Klasse. Zie p. 44-45

• **Motivatie van leerlingen en leraars als communicerende vaten** - Studiedag van het Centrum voor Motivatie en tijdsperspectief en het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (KULeuven) - De teksten verkrijgt u bij Willy Lens - dep. Psychologie - Tienestraat 102 - 3000 Leuven - tel 016-32 59 71 - fax 016-3259 24 - Willy.Lens@psy.kuleuven.ac.be - Martin Maehr - mlmaehr@umich.edu

• **Studiemotivatie en faalangst nader bekeken** - Tussen kunnen en moeten staat willen - Willy Lens en Eric Depreeuw - 595 fr. - uitg. Universitaire Pers Leuven