

Inleiding

Als gevolg van de coronapandemie kreeg ik, net als vele anderen, van het ene op het andere moment te maken met online werken. Als logopedist in het speciaal basisonderwijs (sbo) werd ik door de omstandigheden gedwongen om online behandelingen te geven. Inmiddels kunnen alle activiteiten weer fysiek plaatsvinden, maar online werken blijkt in sommige gevallen juist voordelen te hebben. De Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie (NVLF) verwacht dat de logopedist de komende jaren te maken gaat krijgen met eHealth als vast onderdeel van behandelprocessen, bijvoorbeeld voor het geven van zorg op afstand en het gebruik van Virtual Reality. Daarom heeft zij de ambitie opgesteld dat ‘In 2027 de logopedische zorg hybride ingericht [is]; de optimale combinatie van zorg op afstand én/of op locatie’. Om deze ambitie te bereiken wil de NVLF onder andere onderzoeken welke lessen in het onderwijs zijn geleerd met betrekking tot het toepassen van eHealth (NVLF, 2021). Tot nu toe is er weinig onderzoek gedaan naar online logopedie (Bootsma et al., 2021), maar wel naar online leren in het algemeen (Open Universiteit, 2021). De inzichten over online leren zijn mogelijk toe te passen bij online logopedie.

Ik wil graag meer te weten komen over manieren om het online werken te optimaliseren en daarbij juist ook gebruik te maken van de meerwaarde van online werken ten opzichte van fysiek. Om mij hier in te verdiepen heb ik de conferentie ‘Motivatie in online en digitale leeromgevingen’ gevolgd met behulp van de beschikbare opnames. Deze online conferentie werd georganiseerd door de Open Universiteit en vond plaats op 18 juni 2021. Volgens de conferentiewebsite geeft deze conferentie inzicht in de mogelijkheden om motivatie in online en digitaal onderwijs te ondersteunen (Open Universiteit, 2021). Door het beluisteren van deze conferentie wilde ik antwoord krijgen op de vraag ‘met welke aandachtspunten moet ik rekening houden om cliënten zo goed mogelijk te betrekken en te motiveren tijdens online werken?’

De dag werd geopend door Renate de Groot, hoogleraar Biopsychologie van Leren bij de Open Universiteit. De eerste keynotespreker, Willem-Jan Renger, sprak over de link tussen motivatie en game design. Daarna vonden twee parallelsessies plaats. Ik koos voor de sessie over online samenwerkend leren van Karel Kreijns, en voor de sessie over serious games van Hans Hummel. Tot slot sprak keynote-spreker Rob Martens over de relatie tussen motivatie en spel. Tijdens de lunch werden enkele posters gepresenteerd. Deze heb ik niet opgenomen in mijn recensie omdat ze geen relatie hadden met mijn leervraag.

Symposium per onderdeel

Willem-Jan Renger: Motiveren op afstand: hoe doe je dat?

Renger is werkzaam aan de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht. Hij is de grondlegger van de ludodidactiek en legt in zijn presentatie een link tussen motivatie en game design. Hij stelt dat de kern van motivatieproblematiek bij online onderwijs hetzelfde is als bij fysiek onderwijs, maar dan uitvergroot. Om de motivatie online te vergroten, kan dus geput worden uit dezelfde basis. Daarbij is het belangrijk om uit te gaan van het nut van het geleerde. Voor de onderwijsgevende is dat nut meestal wel duidelijk, maar voor de ontvanger ligt het nut soms in een verre toekomst. Dit is te ondervangen door net als in een game een speldoel te koppelen aan deze ogenschijnlijk nutteloze kennis. Dat speldoel is in zichzelf nastrevenswaardig, maar niet gelijk aan het leerdoel.

Belangrijke principes uit spelontwerp zijn volgens Renger directe feedback, een helder doel, strategie, betekenisvolle keuzes en herstelbaar verlies. De speler weet wat het doel van het spel is en bepaalt zelf de strategie om dit doel te bereiken. Hij kan zelf betekenisvolle keuzes maken en krijgt direct feedback op de gemaakte keuzes. Als de keuze niet goed uitpakt kan hij het opnieuw proberen, dus er is sprake van herstelbaar verlies. Bij een spel waarin je samenwerkt met anderen is daardoor sprake van autonomie, competentie en relatie. Dit zijn de belangrijkste criteria voor motivatie volgens de Self-Determination Theory (SDT) van Deci en Ryan (Deci & Ryan, 1985, 2008a, 2008b; Ryan & Deci, 2000). Deze belangrijke motivatietheorie komt tijdens de conferentie steeds terug. Deci en Ryan stellen in hun theorie dat ieder mens behoefte heeft aan een gevoel van competentie, autonomie en relatie om zich prettig te voelen en gemotiveerd te zijn. Daarbij maken ze onderscheid tussen verschillende vormen van motivatie: intrinsieke motivatie zorgt ervoor dat je iets doet omdat je het gedrag zelf interessant of fijn vindt. Bij extrinsieke motivatie doe je iets vanwege de consequentie, bijvoorbeeld beloning of straf. Er zijn verschillende gradaties in extrinsieke motivatie. Zo komen Deci en Ryan tot een continuüm van geen motivatie (amotivatie), via extrinsieke motivatie (achtereenvolgens extern, introjected, identified en integrated) naar intrinsieke motivatie. Naar gelang een persoon meer autonomie ervaart, zal hij verder opschuiven richting intrinsieke motivatie.

Renger stelt dat een spel de perfecte uitvoering is van de motivatiecriteria van de SDT, daarom zal volgens hem de motivatie toenemen wanneer je onderwijs ontwerpt volgens de principes van spelontwerp. Daarbij moet de ontwerper de ervaring van de lerende als focus houden.

In hun boek beschrijven Renger en Hoogendoorn (2018) een aantal principes uit de ludodidactiek uitgebreider. Ontwerpen vanuit de ervaring van de lerende wordt hier beschreven als het MDA model: mechanics, dynamics en aesthetics. Mechanics zijn daarin de bouwstenen waarmee de ontwerper een game maakt. Met dynamics worden de gedragingen van de gebruiker bedoeld wanneer deze met de mechanics interacteert. Bij aesthetics gaat het om de gevoelens die de speler ervaart tijdens het spel. De ontwerper begint bij de gevoelens die hij wil oproepen en het gedrag dat daarvoor nodig is, en bedenkt dan hoe hij de mechanics zo kan aanpassen dat dit bereikt wordt.

Met mijn logopediecliënten werk ik tijdens fysieke behandelingen vaak in spelvorm. Een simpel voorbeeld is het spel ‘memory’ waarbij ik afbeeldingen gebruik van woorden met de klank /s/. Het leerdoel is in dit voorbeeld de uitspraak van de /s/, terwijl het speldoel het vinden van zoveel mogelijk paren is (helder doel). De speler kiest zelf welke plaatjes hij omdraait (strategie, betekenisvolle keuzes) en benoemt deze (oefent met het leerdoel), hij ziet direct of de gekozen plaatjes hetzelfde zijn en hoort van mij of de uitspraak correct was (directe feedback) en als dat niet het geval is krijgt hij bij de volgende beurt een nieuwe kans (herstelbaar verlies). Hier zie ik de principes die Renger noemt duidelijk in terug. Tijdens het online werken vond ik het veel lastiger om speldoelen te koppelen aan leerdoelen, lang niet alle spelvormen die ik gebruik bij face-to-face behandelingen zijn eenvoudig aan te passen naar online. Ik zie dus wel hoe ik de principes vanuit ludodidactiek kan gebruiken bij het ontwerpen van leeractiviteiten voor logopedische behandelingen, maar ik weet niet hoe ik dit eenvoudig zelf kan toepassen bij het online werken. Het lijkt in ieder geval zinvol om elke activiteit vooraf te beoordelen op de mate waarin die tegemoetkomt aan de inzichten van de ludodidactiek zoals die werden genoemd door Renger: directe feedback, een helder doel, strategie, betekenisvolle keuzes en herstelbaar verlies.

Karel Kreijns: Motivationale disposities in online samenwerkend leren

De eerste parallelsessie had als thema ‘motivation and online education’. Ik koos voor de lezing van Kreijns. Kreijns is voorzitter van de vakgroep sociaal leren van de Open Universiteit, met de leerstoel Technology-enhanced collaborative learning. In de voorgaande presentatie haalde Renger al aan dat relatie naast autonomie en competentie een basisbehoefte voor motivatie is volgens de SDT. Relatie krijgt onder meer vorm in samenwerkend leren, het onderwerp van de presentatie van Kreijns. Ter voorbereiding op de presentatie van Kreijns heb ik zijn oratieboekje gelezen (Kreijns, 2020). Hierin beschrijft hij onder meer de vijf basiselementen van samenwerkend leren volgens Johnson en Johnson (2018): positieve

wederzijdse afhankelijkheid, groeps- en individuele aanspreekbaarheid, bevorderende interactie, sociale vaardigheden, en evaluatie van het groepsproces. Voor een effectieve samenwerking is het noodzakelijk dat er eerst sprake is van een gezond groepsklimaat. Ook gaat Kreijns in op het belang van social presence voor het online samenwerken. Social presence is het gevoel dat je met levensechte personen te maken hebt wanneer je met elektronische communicatiemiddelen communiceert. Social presence beïnvloedt de sociale interactie en het groepsleren. Kreijns laat zien dat sociale interactie nodig is voor zowel de socio-cognitieve processen als de socio-emotionele processen (Kreijns, 2020).

In zijn presentatie haalt Kreijns bovengenoemde zaken ook aan. Daarnaast gaat hij dieper in op de rol van emotie en motivatie binnen online samenwerkend leren. Hij beschrijft het verschil tussen online en face-to-face samenwerkend leren: bij online samenwerkend leren verloopt de communicatie soms a-synchroon en worden niet alle social cues doorgegeven. Daardoor is het lastiger om tot gedeeld begrip te komen en een presterende groep te worden. Deze nadelen kunnen deels worden weggenomen door de social presence te vergroten. Dat kan bijvoorbeeld door gebruik te maken van video-interactie in plaats van alleen audio.

Bij online samenwerkend leren ontstaan volgens Kreijns sneller conflicten waardoor de motivatie daalt. Het reguleren van emoties is dus belangrijk. In dit kader onderscheidt hij vier typen emoties. Prestatie-emoties zijn gelinkt aan het behalen van doelen; epistemische emoties ontstaan tijdens de uitvoering van de taak en zijn gelinkt aan cognities; onderwerp-emoties hebben te maken met het onderwerp van de groepstaak; en sociale emoties zijn gebonden aan de samenwerking met andere personen. Omdat de sociale emoties een belangrijke rol spelen bij online samenwerkend leren, gaat Kreijns hier dieper op in. Sociale emoties ontstaan vanuit disposities en vanuit anonimiteit. Disposities zijn de opvattingen en overtuigingen van de persoon, bijvoorbeeld de overtuiging dat samenwerkend leren effectief is of dat het juist beperkingen oplegt aan de vrijheid. Anonimiteit kan leiden tot onder meer meeliftgedrag. De deelnemers aan de conferentie vullen hier aan dat negatieve emoties ook vaak ontstaan als gevolg van het tekortschieten van de techniek. Dit beaamt Kreijns, en hij vervolgt dat positieve emoties doorgaans leiden tot hogere motivatie en een beter presterende groep. Negatieve emoties zullen daarentegen juist leiden tot het tegendeel. Tot slot koppelt hij de vier typen van emoties aan de SDT. De sociale emoties koppelt hij aan de basisbehoefte 'relatie'. De andere drie typen emoties linkt hij aan de autonome doelorïëntatie, dat betekent dat de persoon gemotiveerd is vanwege de activiteit zelf, de mate waarin de activiteit past bij de persoon of het nut dat de activiteit heeft voor de persoon.

Kreijns gaat tijdens zijn presentatie niet uitgebreid in op sociale vaardigheden, één van de vijf basiselementen van samenwerkend leren (Johnson & Johnson, 2018). Voor mijn eigen werk is juist dit element van belang. Ik werk regelmatig met kleine groepjes minder taalvaardige leerlingen om te oefenen met verschillende aspecten van mondelinge taalvaardigheid, zoals discussiëren of doorvragen over een onderwerp. Het onderwerp van de uitwisseling is daarbij ondergeschikt aan de taaldoelen. Dat betekent dat de sociale- en taalvaardigheden zowel doel als voorwaarde zijn. Op het moment dat dit online zou plaatsvinden, zou het gebrek aan social cues juist op het hoofddoel belemmerend werken. Bij discussiëren is het immers van belang om ook rekening te kunnen houden met de lichaamstaal van de ander, maar die informatie ontbreekt grotendeels. Om hier meer over te leren heb ik via de mail een vraag gesteld aan Kreijns. In zijn reactie (persoonlijke communicatie, 27 juni 2022) beaamt Kreijns dat de onlinecommunicatie beperkt is in het overbrengen van de non-verbale cues. Maar het vragen, doorvragen en dergelijke kan volgens hem wel online getraind worden. Het kost alleen wel meer tijd en er is goed lesmateriaal voor nodig. Hiervoor zou een onlinetraining ontwikkeld kunnen worden, waarbij onder meer gebruik wordt gemaakt van videomateriaal. De training is dan gericht op wat Kreijns omschrijft als de epistemische interactie en transactiviteit. Deze termen staan verder uitgelegd in zijn oratieboekje (Kreijns, 2020): epistemische interactie bestaat uit beschrijven, uitleggen, voorspellen, argumenteren, bekritisieren, uiteenzetten en definiëren. Epistemische interactie beïnvloedt het ontwikkelen van gedeeld begrip en betekenisgeving, en leidt ertoe dat transactieve interactie kan ontstaan. Transactiviteit betekent dat groepsleden bouwen op elkaars argumenten.

Het onderzoek van Prins (2020) sluit hier mooi bij aan. Zij onderzocht de mate waarin meer en hogere niveaus van transactieve interacties het leren bevorderen. Haar resultaten laten geen invloed zien van transactieve communicatie op de leeropbrengsten. Wel blijkt dat de basisschoolleerlingen in haar onderzoek maar weinig tijd besteden aan transactieve communicatie, en dan ook nog vooral aan de lagere niveaus. Prins concludeert dat jonge leerlingen niet eenvoudig uit zichzelf deelnemen aan transactieve communicatie, en dat het trainen van de transactieve vaardigheden een positief effect zou kunnen hebben. Dit onderstreept het belang van het werken aan mondelinge taalvaardigheid zoals ik met mijn leerlingen doe. Ik zou me bij de voorbereiding van die lessen nog meer kunnen richten op de verschillende niveaus van transactieve interactie.

Hans Hummel: Instructioneel ontwerp van meer ervaringsgericht en actief online leren via Serious Games

Het thema van de tweede parallelsessie was ‘motivation and game/technology-based learning’. Bij deze sessie heb ik gekozen voor de bijdrage van Hummel. Hummel is universitair hoofddocent aan de faculteit Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit. Hij doet onderzoek naar het gebruik van onderwijstechnologie zoals serious games. Hummel vertelt in zijn presentatie dat de inzet van serious games kan zorgen voor meer motiverend, meer activerend en meer betekenisvol onderwijs. Volgens hem is het een gemiste kans dat de focus in het onderwijs nu blijft liggen op het overdragen van kennis via directe instructie, en dat er minder gespeeld wordt naarmate leerlingen ouder worden. Door te blijven spelen zullen leerprestaties en motivatie verbeteren.

Hummel haalt onderzoek aan waaruit blijkt welke drie basiselementen nodig zijn om ervaringsgericht te leren ontwerpen. Dit zijn authenticiteit, reflectie en samenwerking. Een grotere mate van authenticiteit leidt tot een groter leereffect, hogere motivatie en betere recontextualisatie (Radović, Firssova, et al., 2021; Radović, Hummel, et al., 2021). Het gebruik van serious games biedt volgens Hummel veel mogelijkheden voor het vergroten van authenticiteit, reflectie en samenwerking. Serious games hebben dan ook veel potentieel, maar worden nog weinig gebruikt. Dat komt vooral omdat het ingewikkeld is om ze te maken. Het ontwerpen van een goede online cursus is iets heel anders dan het verplaatsen van fysiek onderwijs naar online zoals tijdens de pandemie noodgedwongen gebeurde. Docenten moeten hierin geschoold worden en er zijn tools nodig ter ondersteuning. Een voorbeeld van zo’n tool is de designmethode EMERGO. Dit is een methodologie en toolkit om serious games te ontwerpen voor hoger onderwijs (H. Hummel & Nadolski, n.d.; Nadolski et al., 2008). Omdat het ontwerpen van een serious game niet eenvoudig is, wordt er vaak een light-versie ingezet zoals bijvoorbeeld een kahoot-quiz. Deze Gamificatie verhoogt wel even de motivatie, maar niet het leren. Terwijl betere leerresultaten juist ook op langere termijn leiden tot meer motivatie bij gameplay.

In mijn werk als logopedist in het sbo maak ik wel gebruik van dat wat Hummel omschrijft als gamificatie, maar nog niet van serious games. Er zijn een aantal dingen die van belang kunnen zijn om hier op een effectieve manier mee te starten. Hummel et al. (2021) schrijven dat learner control invloed heeft op het leren en de tevredenheid met gameplay. Volgens Sorgenfrei en Smolnik werkt learner control beter onder bepaalde condities zoals hoge cognitieve- en zelfregulatievaardigheden (2016, in H. G. K. Hummel et al., 2021). Veel

sbo-leerlingen hebben juist lage cognitieve- en/of zelfregulatievaardigheden. Ik vraag me af of zij dan wel optimaal kunnen profiteren van de inzet van serious games. Van de andere kant stellen Wouters et al. in hun reviewartikel (2013) dat, vergeleken met andere domeinen, serious games vooral effectief lijken voor het leren van taal. Ook stellen ze dat serious games effectiever zijn wanneer ze gecombineerd worden met andere instructiemethodes. Op de school waar ik werk is de logopedie meestal gericht op de taalontwikkeling van de leerlingen. Dat betekent dat de inzet van serious games bij logopedie best potentie kan hebben, zeker in combinatie met andere werkvormen. Helaas zijn er nog weinig games beschikbaar die speciaal ontworpen zijn voor logopedische doelen, maar er zijn al wel enkele initiatieven. Sinds kort bestaat bijvoorbeeld 'Bouke Bouwt', een spel voor zinsbouw (Klatte et al., n.d.). Een spel of training voor mondelinge taalvaardigheid zoals Kreijns dat voorstelde, zou daarop een mooie aanvulling zijn.

Rob Martens: Wat als we spelen om te leren?

Als laatste keynote spreker kwam Martens aan het woord. Martens is hoogleraar aan de faculteit Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit Nederland. Hij is gespecialiseerd in onderwijsvernieuwing, spel en motivatie. Martens ging tijdens zijn lezing in op de relatie tussen intrinsieke motivatie en spel.

Martens begint zijn lezing met een uitleg over de SDT, die ook bij eerdere sprekers al aan de orde is geweest. Een leerling is geen 'black box' waar de output alleen maar afhangt van de input. Bij een black box zou motivatie geen rol spelen voor de output. De SDT stelt dat er meerdere vormen van motivatie zijn en dat het wel degelijk uitmaakt welke motivatie een leerling heeft. Intrinsieke motivatie leidt tot nieuwsgierigheid, samenwerking, diepgaand leren, creativiteit, minder uitval en een hoger welzijn. Van nature is ieder mens intrinsiek gemotiveerd, maar de sociale omgeving heeft hier wel invloed op. Als niet voldaan wordt aan de psychologische basisbehoeftes sociale verbondenheid, autonomie en competentie dan verdwijnt de intrinsieke motivatie.

Martens vervolgt zijn presentatie met de stelling dat intrinsieke motivatie en spel heel veel op elkaar lijken. Spel is vrijwillig (autonomie), je doet het vaak samen (sociale verbondenheid) en het vraagt om inzet en uitdaging (competentie). Er zijn daarnaast nog veel meer kenmerken die maken dat iets spel is. Dat maakt dat spel, net als intrinsieke motivatie, moeilijk te begrijpen is. De vrijwilligheid van spel is een grote valkuil voor onderwijs en onderzoek. Je kunt spel inzetten binnen het onderwijs, maar wanneer je het verplicht stelt is het geen spel meer. Dat probleem doet zich bijvoorbeeld voor wanneer er gewerkt wordt met

probleem gestuurd onderwijs, waarbij de studenten vervolgens wel worden afgerekend op bepaalde kennis. De noodzaak van vrijwilligheid is ook een uitdaging voor onderzoek, want je kunt het niet sturen. De opbrengsten van spelend leren kun je niet volgens de gangbare methode onderzoeken omdat de uitkomsten niet vast staan. Er zijn daarom andere onderzoeksparadigma's nodig volgens Martens.

Als tip voor leraren geeft Martens aan dat je moet kijken naar een leerling en moet aansluiten bij diens interesses. Als een leerling iets graag wil kunnen, is hij ook gemotiveerd om de basiskennis te leren die daarvoor nodig is. Als voorbeeld van deze andere kijk op onderwijs noemt hij het Agora-onderwijs. Agora onderwijs is 'een leercommunity (plein) waar men elkaar ontmoet, waar zelfkennis groeit en waar eigen kracht, passie en ongekende mogelijkheden worden ontdekt' (Vereniging Agora Onderwijs, n.d.). Bij Agora onderwijs bepaalt de leerling zijn eigen leerroute. Dit is een heel andere manier van werken dan het onderwijs volgens het directe instructiemodel op de school waar ik werk. Via e-mail heb ik Martens benaderd met de vraag hoe er binnen het directe instructiemodel meer autonomie gegeven kan worden aan de leerlingen, zonder het complete systeem om te gooien. Martens legt uit (persoonlijke communicatie, 4 juli 2022) dat er meer speelruimte gecreëerd kan worden door bijvoorbeeld wel iedereen dezelfde stof te bieden maar keuzeruimte te geven bij de gebruikte voorbeelden. Daarbij moeten leerkrachten er volgens hem wel rekening mee houden dat schending van de autonomiebehoefte een lange termijn effect is. Dit effect zie je niet goed terug in de onderzoeken die veel van het wetenschappelijke bewijs vormen van directe instructie. Een andere manier om de motivatie van de leerlingen te vergroten is het inzetten op sociale verbondenheid (relatie) en feedback (competentie), zoals ook Deci en Ryan stellen (Deci & Ryan, 2008a; Ryan & Deci, 2000). Martens wijst er echter wel op dat de kans klein is dat intrinsieke motivatie tot bloei komt als leerlingen, ook binnen het sbo, heel weinig autonomie ervaren.

Uit onderzoek binnen verschillende domeinen (Deci & Ryan, 2008a) blijkt onder meer dat er binnen het onderwijs een positief effect is op motivatie, resultaten en well-being van leerlingen wanneer de leraar gericht is op ondersteuning van de autonomie. Binnen de zorg leidt ondersteuning van de autonomie van patiënten tot meer therapietrouw, gezonder gedrag en betere gezondheid. Hieruit valt af te leiden dat een aan school verbonden logopedist vooral moet insteken op het ondersteunen van de autonomie van de leerlingen. Zowel bij face-to-face als bij online behandelingen zou dat misschien kunnen door de cliënt de keuze te geven uit verschillende werkvormen.

Evaluatie en conclusie

Tijdens deze conferentie kwamen verschillende sprekers aan het woord over het onderwerp motivatie in online en digitale leeromgevingen. Iedere spreker belichtte het onderwerp vanuit een andere invalshoek. Renger vertelde hoe we van game design kunnen leren over het belang van directe feedback, een helder doel, strategie, betekenisvolle keuzes en herstelbaar verlies. Kreijns ging dieper in op online samenwerkend leren en het belang van social presence en emotieregulatie. Hummel nam de deelnemers mee in de wereld van serious games en benadrukt het belang van authenticiteit, reflectie en samenwerking. Martens hield een pleidooi voor spelend leren en meer autonomie voor de leerling. Als rode lijn door de hele conferentie kwam steeds de Self-Determination Theory van Deci en Ryan terug, met de basisbehoeftes competentie, autonomie en relatie.

Samenvattend zou je kunnen stellen dat bij online leeromgevingen dezelfde factoren bijdragen aan motivatie als bij fysieke leeromgevingen. Online omgevingen bieden daarbij zowel kansen als uitdagingen. De kansen liggen in het gebruik van serious games en de kennis vanuit de ludodidactiek die we hier kunnen inzetten. De uitdagingen liggen op het vlak van communicatie, social presence en emotieregulatie. Wanneer men bewust rekening houdt met de basisbehoeftes competentie, autonomie en relatie is het ook binnen online leeromgevingen goed mogelijk om deelnemers te motiveren.

Mijn leervraag ‘met welke aandachtspunten moet ik rekening houden om cliënten zo goed mogelijk te betrekken en te motiveren tijdens online werken?’ is daarmee beantwoord. De belangrijkste aandachtspunten zijn competentie, autonomie en relatie. Daarnaast is het belangrijk dat ik probeer om de social presence zo groot mogelijk te maken. Ook Wales et al. (2017) geven het belang van ‘clinician presence’ aan in hun reviewonderzoek naar het effect van telelogopedie, omdat de logopedische behandeling vooral bestaat uit auditieve, verbale en visuele interacties. Tot slot is het goed om bij de online logopedische behandeling gebruik te maken van spelvormen en (eventueel speciaal ontworpen) games. Wanneer een spelvorm niet mogelijk is, kan ik op andere manieren zorgen voor autonomie, bijvoorbeeld door keuze te bieden uit meerdere werkvormen. Om deze inzichten daadwerkelijk toe te kunnen passen, zou ik me verder willen verdiepen in bestaande online spelletjes en het zelf ontwerpen of aanpassen van eenvoudige online spelletjes. Ik vind dat de sprekers bruikbare informatie hebben gegeven. Of de toepassing ervan slaagt, hangt echter ook af van factoren waarop ik als logopedist weinig invloed heb, zoals de beschikbaarheid van technische middelen en een rustige setting voor de cliënt. Tijdens de periodes van schoolsluiting is gebleken dat daar

zeker nog uitdagingen liggen. Dit probleem werd door Kreijns wel onderkend, maar geen van de sprekers ging hier dieper op in.

Wat mij is opgevallen tijdens deze conferentie, is dat de aandachtspunten die genoemd worden door de sprekers niet terugkomen in de vorm van de conferentie. Is het dan niet mogelijk om spelelementen in te zetten bij een webinar of expertlezing? Naar aanleiding van een vraag van een deelnemer zegt Renger daarover dat het wel kan, mits je genoeg tijd hebt. Eerst moeten een aantal begrippen worden aangeleerd, dat is de voorwaardelijke kennis. Als er na het bespreken van deze voorwaardelijke kennis nog tijd over is, zouden de deelnemers actief aan de slag kunnen om de kennis zelf toe te passen tijdens spel. Kreijns past de principes die hij bespreekt ook meteen toe: hij zorgt dat hij zelf in beeld is (social presence) en faciliteert sociale interactie d.m.v. breakout groepen en het gebruik van de mentimeter. De andere sprekers zijn echter zelf niet in beeld tijdens hun presentatie. Hummel heeft het over het belang van interactief onderwijs, maar er gebeurt niets interactiefs in (het opgenomen deel van) zijn presentatie. Martens houdt een vurig pleidooi voor spelend leren, maar begint zijn presentatie met de uitspraak 'we doen geen vermoeiende dingen zoals kleine groepjes en polls, je mag gewoon lekker achterover leunen'. Desondanks was en bleef ik gemotiveerd om de presentaties te beluisteren. Gelden de principes niet voor conferenties, ben ik een uitzondering op de regel, of is hier iets anders aan de hand? Ondanks deze kleine voetnoot vond ik de conferentie erg leerzaam. De inzichten over motivatie die ik heb opgedaan, kan ik direct toepassen in de praktijk.

Bronnen

- Bootsma, T., Zwitserlood, R., & Gerrits, E. (2021). *Handreiking online logopedie bij kinderen met een spraak- en/of taalontwikkelingsstoornis*. Hogeschool Utrecht.
<https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/handreiking-online-logopedie-bij-kinderen-met-een-spraak--enof-taalontwikkelingsstoornis>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.

- <https://doi.org/10.1037/A0012801>
- Hummel, H. G. K., Nadolski, R. J., Eshuis, J., Sloodmaker, A., & Storm, J. (2021). Serious game in introductory psychology for professional awareness: Optimal learner control and authenticity. *British Journal of Educational Technology*, 52, 125–141.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12960>
- Hummel, H., & Nadolski, R. (z.d.). EMERGO. <http://www.emergo.cc>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Red.), *Active learning: Beyond the future* (pp. 59–70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.81086>
- Klatte, I., Van Heugten, V., Gerrits, E., Zwitterlood, R., Conijn, O., Fernandes, M., & De Wissel, Q. (z.d.). *Bouke bouwt*. <https://boukebouwt.nl/>
- Kreijns, K. (2020). *Online samenwerkend leren en social presence*. Open Universiteit.
https://www.ou.nl/documents/40554/1186340/Oratieboekje_Karel_Kreijns_web_20200317_def.pdf/5cd85582-fe0c-67fd-485a-098b621d5830?t=1589818540070
- Nadolski, R., Hummel, H., Van den Brink, H., Hoefakker, R., Sloodmaker, A., Kurvers, H., & Storm, J. (2008). EMERGO: methodology and toolkit for efficient development of serious games in higher education. *Simulations & Gaming*, 39(3), 338–352.
<https://doi.org/10.1177/1046878108319278>
- Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie. (2021). *Ambities 2021-2027 - NVLF*.
<https://www.nvlf.nl/dossiers/ambities2021-2027/>
- Open Universiteit. (2021). *Conferentie motivation in digital and online learning*.
<https://youlearn.ou.nl/web/conferentie-motivation-in-digital-and-online-learning/info-algemeen>
- Prins, J. (2020). *Transactivity in heterogeneous cooperative dialogues in elementary education* [Masterscriptie, University of Twente].
https://essay.utwente.nl/82851/1/Prins_MA_BMS.pdf
- Radović, S., Firssova, O., Hummel, H. G. K., & Vermeulen, M. (2021). Strengthening the ties between theory and practice in higher education: An investigation into different levels of authenticity and processes of re-and de-contextualisation. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2710–2725. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767053>
- Radović, S., Hummel, H. G. K., & Vermeulen, M. (2021). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: Theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872527>

Renger, W.-J., & Hoogendoorn, E. (2018). *Ludodidactiek: Ontwerpen voor didactici*. HKU.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>

Vereniging Agora Onderwijs. (z.d.). *Agora: Ontdek de wereld op jouw eigen manier*.

<https://www.verenigingagoraonderwijs.nl/>

Wales, D., Skinner, L., & Hayman, M. (2017). The efficacy of telehealth-delivered speech and language intervention for primary school-age children: A systematic review.

International Journal of Telerehabilitation, 9(1), 55–70.

<https://doi.org/10.5195/IJT.2017.6219>

Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & Van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>