



De relatie tussen de motivatie voor het vak studietoetsing en het interpersoonlijk docentgedrag



Auteur: Esther Reinders (3455106)

Eerste beoordelaar: MSc Heleen Pennings

Tweede beoordelaar: Prof. Jan van Tartwijk

Onderwijskundig Ontwerp en Advisering
Universiteit Utrecht

3 juni 2013



Universiteit Utrecht

SAMENVATTING

In dit onderzoek stond de vraag centraal wat het verschil is in vakspecifieke motivatie tussen verschillende leerjaren voor het vak studietoetsing in het hoger onderwijs en in hoeverre dit verschil verklaard kan worden door het interpersoonlijk docentgedrag. De vakspecifieke motivatie wordt bepaald door vier onderwerpen, interesse in het vak, plezier, vertrouwen in eigen kunnen en relevantie/ nut. Om antwoord te geven op de vraag zijn 493 studenten bevroegd. Uit analyse blijkt dat de vakspecifieke motivatie voor het vak studietoetsing gedurende de opleiding daalt. Deze verschillen zijn significant. Het vertrouwen van studenten in hun eigen kunnen is hoog en blijft gedurende de leerjaren gelijk. Het plezier dat studenten in het vak hebben daalt gedurende de opleiding het sterkst. Uit de analyse komt daarnaast naar voren dat het interpersoonlijk docentgedrag een significante voorspeller is voor de vakspecifieke motivatie. Ook het leerjaar blijkt een significante voorspeller te zijn. Dit in tegenstelling tot het geslacht van de student dat geen significante voorspeller is van de vakspecifieke motivatie.

Kernwoorden: interpersoonlijke theorie, vakspecifieke motivatie, studietoetsing, hoger onderwijs

De afgelopen vijftien jaar is er in het hoger onderwijs een verschuiving waar te nemen. Waar voorheen de nadruk lag op kennisoverdracht, docentgecentreerde instructie en praktijkleren, wordt er nu competentiegericht gewerkt waarbij bovenstaande elementen geïntegreerd zijn (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & van der Vleuten, 2006; Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Merriënboer, Klink, & Hendriks, 2002). Deze verschuiving was onder meer nodig om te voldoen aan de vraag van de maatschappij en arbeidsmarkt naar hoog opgeleide leerkrachten die breed inzetbaar zijn en kunnen handelen in nieuwe onbekende situaties (Fransen, 2007). Competentie wordt gedefinieerd als de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes nodig voor het uitvoeren van professionele taken in een beroepsmatige context (Eraut, 1998). Juist de integratie en de transfer naar de praktijk maken dat deze vorm van onderwijs studenten beter zal voorbereiden op de beroepspraktijk. Van studenten wordt verwacht dat zij gemotiveerd en actief bezig zijn met hun persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling en dat ze die ontwikkeling kunnen bewijzen (Merriënboer et al., 2002). Studenten zijn zelfverantwoordelijk voor het ontwikkelen van de competenties (Fransen, 2007). Voor docenten betekent het competentiegericht opleiden dat zij zich niet alleen bezig houden met kennisoverdracht maar ook een begeleidende en ondersteunende rol vervullen. Reflectie is een belangrijk instrument binnen het competentiegericht onderwijs. Studenten worden zich bewust van hun handelen in de praktijk, leren hun handelen te koppelen aan theorie en aan persoonlijke drijfveren. Reflectie kan zorgen voor een transfer van het geleerde integratie van kennis, vaardigheden en attitude (Korthagen & Vasalo, 2007). Docenten vervullen een belangrijke rol in het begeleiden van studenten bij reflectie en transfer van theorie naar praktijk.

Op de Marnix Academie is deze begeleiding een vast onderdeel van het lesprogramma voor alle studenten bij het vak studietoetsing (MarnixAcademie, 2008). De Marnix Academie is een gespecialiseerde hogeschool in Utrecht die zich uitsluitend richt op de opleiding en de verdere professionalisering van leraren in het basisonderwijs. Zij behoort met ruim 1500 bachelor studenten en circa 150 medewerkers tot de middelgrote hbo-instellingen. Tijdens studietoetsbijeenkomsten wordt in kleine groepen van maximaal 12 studenten een verbinding gemaakt tussen de opleiding, het praktijkleren en de (persoonlijke) ontwikkeling van de student. Het handelen van de student in de praktijk staat centraal waarbij er een koppeling wordt gemaakt naar theorie zo dat de student een eigen beroepsidentiteit ontwikkelt. In de studietoetslijn staan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit en competenties, het samenwerkend leren en communicatie centraal. Reflectie op handelen en intervisie zijn centrale onderdelen van elke bijeenkomst. Per opleidingsfase is de ontwikkelingslijn vastgelegd en gekoppeld aan werkvormen en activiteiten. De bijeenkomsten staan onder leiding van een studietoetscoach (docent) (Marnix Academie 2007).

PROBLEEMSTELLING

In de praktijk blijkt dat de transfer van kennis, vaardigheden en attitude van de opleidingssituatie naar de praktijk niet gemakkelijk is (Thomassen, 2012). Er blijkt een groot verschil tussen studenten te zijn in de mate van motivatie voor het vak studietoetsing en de mate waarin ze actief bezig zijn met hun persoonlijke ontwikkeling. Dit is terug te zien in de aanwezigheid van studenten bij de bijeenkomsten en de manier hoe ze zich hebben voorbereid. Een deel van de studenten heeft het idee dat ze prima zicht hebben op hun ontwikkeling en zijn pas gemotiveerd voor studietoetsing als er iets mis gaat met hun studie of in de praktijk. Aan de andere kant zijn er docenten die zeer actief betrokken studenten in hun groep hebben. Tijdens de bijeenkomsten leggen studenten hun zorgen en ontwikkelpunten gemakkelijk op tafel en kan de docent zijn rol als ondersteuner en coach duidelijk neer zetten.

Docenten worstelen met de wisselende betrokkenheid van studenten en met hun nieuwe rol van ondersteuner en begeleider tijdens de studietoetsingbijeenkomsten. Bij vakken waarin kennis wordt overgedragen is duidelijk dat een hoge mate van invloed van de docent, zoals dat wordt waargenomen door studenten, zorgt voor hogere resultaten (den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004). Dit geldt in mindere mate voor de nabijheid van docenten (den Brok, Brekelmans, Levy, & Wubbels, 2002). Idealiter zou een docent in de rol van coach stimulerend en ondersteunend moeten zijn aan de affectieve, cognitieve en metacognitieve leeractiviteiten van de studenten en de zelfregulatie van studenten moeten bevorderen (Boekaerts, 1999). Daarvoor is motivatie van studenten voor het vak een belangrijke voorwaarde.

Studietoetsing wordt door alle studenten in elke fase van de opleiding gevolgd. Elke lesweek is er een bijeenkomst van 80 minuten hier worden alle studenten verwacht. Docenten en studenten hebben de ruimte om de inhoud van de bijeenkomsten te bepalen. Wat er precies tijdens de bijeenkomsten gebeurt, welke rol de docent speelt als wordt gekeken naar nabijheid en invloed tijdens de gesprekken, hoe gemotiveerd de studenten zijn en of er een samenhang is tussen deze elementen is nog onduidelijk. De wetenschappelijk relevantie van het onderzoek ligt in het feit dat de bevindingen van dit onderzoek een bijdrage leveren kunnen aan theorievorming rond het interpersoonlijk docentgedrag dat studenten waarnemen bij docenten die een coachende rol vervullen en de relatie met de motivatie van studenten voor een coachend vak. Daarnaast is dit onderzoek relevant voor docenten die het vak studietoetsing geven op de Marnix Academie. Als blijkt dat er een samenhang is tussen de motivatie van studenten voor het vak studietoetsing en de nabijheid en invloed van docenten, kunnen docenten hun begeleiding zo aanpassen dat studenten gemotiveerd zijn voor het vak studietoetsing in de verschillende leerjaren van hun studie. Om zo studenten optimaal te motiveren om betrokken, bevlogen en bekwaam aan hun eigen ontwikkeling te werken.

THEORETISCH KADER

Hieronder volgt een theoretische uiteenzetting van de onderwerpen die in de probleemstelling naar voren zijn gekomen, te weten, coachende rol van docenten, motivatie, in het bijzonder de motivatie voor een vak en het interpersoonlijk docentgedrag. Daarna wordt ingegaan op de relatie tussen motivatie voor een vak en interpersoonlijk docentgedrag.

Coachende rol van docenten

Bij competentiegericht leren vervullen docenten naast hun rol van vakexpert ook de rol van coach die de studenten begeleiden in de ontwikkeling van de competenties (Geurts, 2003; Ketelaar, Beijaard, Brok, & Boshuizen, 2012a). In deze coachende rol ondersteunen de docenten het leerproces van de studenten, in het bijzonder het zelfsturende aspect (Boekaerts, 1999). De docent faciliteert en anticipeert op de verschillende behoeften van de studenten. Hiervoor heeft de docent drie interventietypes tot zijn beschikking. Allereerst het geven van feedback om het persoonlijk leerproces te ondersteunen. Daarnaast kan de docent vragen stellen die het denken (over zichzelf) activeren. Tenslotte het bieden van ondersteuning door modellering of door hard op mee te denken (Bakker, 2008). Studenten krijgen door deze interventies beter zicht op hun persoonlijke ontwikkeling, raken gemotiveerd voor de taken en zo kan het zelfsturende aspect van het leren worden gestimuleerd. Het leerproces van de student is uitgangspunt bij de interventies (Ketelaar, den Brok, Beijaard, & Boshuizen, 2012b).

Studenten begeleiden bij ontwikkelen van attitude en professionele identiteit is geen gemakkelijke taak (Meijers, Kuijpers, & Bakker, 2006). Door de ontwikkeling van identiteit en persoonlijke keuzes centraal te stellen in het onderwijs is een krachtige leeromgeving nodig waar binnen studenten worden gestimuleerd om te reflecteren op hun motieven, waarden en ambities voor de toekomst (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004). Ook hierbij spelen docenten een grote rol. Uit onderzoek van Ketelaar et al. (2012b) komen drie relevante taken van docenten naar voren om te zorgen voor die krachtige leeromgeving; het promoten en ondersteunen van het zelfgestuurd leren, zorgdragen voor een veiligheid in de groep en aandacht voor een goede student-docent relatie. Het is de taak van de docent om een goede balans te vinden tussen het ondersteunen van zelfgestuurd leren enerzijds en het sturen van het leren anderzijds. Een coachende docent is meer waardevol voor het leerproces dan een sturende docent (Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002). Docenten die de planning en zelfsturing van studenten overnemen worden door studenten niet altijd als storend ervaren terwijl de ontwikkeling van de student wel wordt beperkt (Zimmerman, 2002).

Coachende rol van docenten bij het vak studietoaching

Een aspect van de coachende rol van de studietoach is volgens de Marnix, studenten te begeleiden naar zelfgestuurd leren vanuit de beroepscontext (MarnixAcademie, 2007). Deze begeleiding raakt naar mate de studenten verder in de opleiding zijn verder op de achtergrond. Studenten krijgen in het vierde jaar van hun opleiding de verantwoordelijkheid voor de inhoud en het voorzitten van de bijeenkomsten. De invloed van de studietoach wordt naar mate de opleiding vordert minder om zo meer ruimte te geven aan het zelfgestuurd leren (Ketelaar et al., 2012b; Perry et al., 2002; Zimmerman, 2002). Van studietoaches wordt verwacht dat zij zorgdragen voor een goede docent-student relatie (MarnixAcademie, 2007). Het ontwikkelen van een goede relatie vraagt om wederzijds respect en vertrouwen en eigenschappen zoals mensgericht zijn, warm, hartelijk, zorgzaam en invoelingsvermogen hebben. Dit vraagt om nabijheid van de studietoach. Hierbij is de coachende rol verbonden met die van de rol van mentor (Veenman, Laat, & Staring, 1998). Deze rol blijft de gehele opleiding bestaan. Samenvattend kan worden gesteld dat een studietoach in de gehele opleiding hoog zou moeten scoren op nabijheid en dat naar mate de opleiding vordert zijn invloed minder wordt.

Motivatie

Motivatie komt van het Latijnse woord *movere* dat bewegen betekent. In het bijzonder de beweging van mensen tot bepaalde activiteiten en taken (Pintrich, 2003). Motivatie kan worden gedefinieerd als een toestand waarin een individu zich bevindt die gedrag uitlokt, stuurt en ondersteunt (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008).

Er zijn verschillende motivatietheorieën bekend. In dit onderzoek staat het sociaal cognitieve model centraal dat ingaat op de interactie van cognitieve en motivationele factoren die het leren en de ontwikkeling stimuleren (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Dit model gaat uit van de aanname dat motivatie een dynamisch proces is dat op verschillende manieren kan worden beïnvloed. Een tweede aanname is dat motivatie geen persoonlijkheidskenmerk is maar afhankelijk is van de situatie en de context. Dit geeft docenten de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op de motivatie van de lerende. Een derde aanname is dat de persoonlijke ideeën en eerdere ervaringen van de lerende een centrale rol spelen in de motivatie (Boekaerts & Simons, 1995; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pintrich, 2003).

In leersituaties waar een lerende zich in bevindt, wordt de motivatie bepaald door doeloriëntatie en waardevolheid van de taak, waaronder interesse en gebruikswaarde valt (Greene & Azevedo, 2007; McWhaw & Abrami, 2001). Bij doeloriëntatie gaat het om de redenen die de lerende heeft om zich in te zetten voor de leertaak, de doelen die hij wil bereiken. Deze doelen kunnen prestatie- of leergeoriënteerd zijn (Boekaerts & Simons, 1995). Het halen van hoge cijfers, het leveren van prestaties en het bewijzen van competentie zijn items die vallen onder prestatiegeoriënteerde doelen en die de lerende motiveren om actief betrokken te zijn bij de taak. Bij leergeoriënteerde doelen

speelt het bevorderen de competentie van de lerende een rol en het plezier dat hij beleeft aan de taak. Als wordt gekeken naar hoe waardevol de taak wordt gevonden door de lerende ligt de focus op de interesse voor het onderwerp en het idee dat de lerende heeft over het belang van het onderwerp (McWhaw & Abrami, 2001; Pintrich, 2003). Een ander aspect dat samenhangt met motivatie zijn de persoonlijke aannames van de lerende ten aanzien van het uitblinken in een vak. Het geloof in eigen kunnen en de waarde die het geleerde heeft voor het uitoefenen van een vak zijn voorbeelden van deze aannames en hangen nauw samen met de doeloriëntatie (Boekaerts & Simons, 1995; Greene & Azevedo, 2007). Persoonlijke aannames scherpen de interesse, plezier en houding ten opzichte van het onderwerp en hebben grote invloed op de motivatie. Uit onderzoek op een middelbare school onder 173 leerlingen bij de vakken Engels en scheikunde blijkt dat de aanname van leerlingen over hun eigen kunnen om te presteren van invloed zijn op de motivatie (Pintrich & De Groot, 1990).

Het geheel van bovenstaande situatiekenmerken en persoonlijke aannames van de lerende komen samen in het begrip vakspecifieke motivatie.

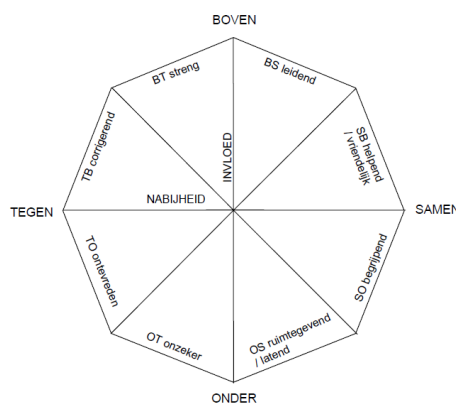
Vakspecifieke motivatie

In dit onderzoek staat het geheel van gevoelens, gedachten en houding ten opzichte van een bepaald vak centraal. Dit wordt vakspecifieke motivatie genoemd (Boekaerts & Simons, 1995). De consequenties die de lerende verbindt aan deze gevoelens en gedachten spelen een belangrijke rol in het wel of niet uitvoeren van de leertaken en leersituaties. De houding ten opzichte van een vak wordt bepaald door de gevoelens en gedachten maar ook door de ervaring die de lerende heeft met het vak. Al deze aspecten bepalen hoe gemotiveerd de lerende zal deelnemen aan het vak. De vakspecifieke motivatie wordt bepaald door vier onderwerpen. Allereerst de *interesse* die de lerende heeft in het vak. Uit onderzoek blijkt dat een grote interesse samenhangt met meer cognitieve betrokkenheid dat weer leidt tot hogere prestaties (Pintrich, 2003). Daarnaast speelt het *plezier* dat de lerende heeft in het vak en de bijeenkomsten een belangrijke rol. Ook het *vertrouwen* in het eigen kunnen heeft invloed op de motivatie. Als een lerende het vak als moeilijk ervaart en denkt dat hij het niet kan zal hij logischerwijs minder gemotiveerd zijn, eerdere ervaringen spelen hierbij een belangrijke rol (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Als laatste bepaalt de *relevantie/nut* van het geleerde voor de toekomst een deel van de motivatie voor het vak (McWhaw & Abrami, 2001).

Uit onderzoek onder brugklassers bij de vakken geschiedenis, Nederlands en wiskunde blijkt dat de vier subschalen significant met elkaar samenhangen. Plezier in het vak correleert hoog met de interesse en nut/ relevantie maar laag met vertrouwen. De motivatie voor het vak Nederlands en wiskunde verschillen van elkaar op het gebied van nut/ relevantie in positieve zin voor Nederlands (Otten & Boekaerts, 1990). Uit onderzoek onder 133 studenten bij het vak bewegingsonderwijs blijkt dat de subschalen plezier en relevantie significant samenhangen (Subramaniam & Silverman, 2000). Er zijn geen onderzoeken bekend waar de motivatie bij coachende vakken is gemeten.

Interpersoonlijk docentgedrag

Het gedrag van docenten is een belangrijke component in de leeromgeving van studenten. Dit gedrag heeft invloed op de relatie tussen de student en de docent. Deze relatie blijkt van grote invloed te zijn op effectiviteit van een groep en het leren van studenten (den Brok et al., 2004). Het docentgedrag wordt voor een groot deel bepaald door interactie. Elk gedrag van een docent in contact met een groep heeft communicatieve waarde en heeft invloed op studenten. De systeem benadering van communicatie van Watzlawick, Beavin, & Jackson (1967) is hierbij van belang. In deze benadering wordt alle gedrag dat iemand laat zien in aanwezigheid van anderen als communicatie gezien. Iemand kan niet niet communiceren in contact met anderen; welke intentie iemand ook heeft, anderen zullen betekenis geven aan dit gedrag (Wubbels & Brekelmans, 2005). Gedragingen van een docent kunnen worden gezien als kenmerken van een situatie waar docent en studenten elkaar wederzijds beïnvloeden in een voortdurend interactiesysteem. De systeembenadering van communicatie richt zich op de effecten van de communicatie op anderen, het pragmatisch aspect van communicatie. Om het interpersoonlijk gedrag van docenten weer te geven, kan de perceptie van studenten worden bevraagd en worden geplaatst in een interpersoonlijke cirkel voor docenten (Wubbels, 2005). Deze cirkel is ontwikkeld door Wubbels, Créton, and Hooymayers (1985) en is gebaseerd op het model van Leary (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels & Levy, 1991). De cirkel bestaat uit twee onafhankelijke dimensies, invloed (boven – onder) en nabijheid (tegen – samen), die op assen worden weergegeven in een orthogonaal coördinaten systeem. De invloedsdimensie geeft aan in hoeverre de leraar bepaalt wat er in de klas gebeurt. Dit kan variëren tussen de uitersten boven en onder. De nabijheidsdimensie geeft de (emotionele) afstand tussen leraar en leerlingen weer, de mate waarin de leraar zich helpend en begrijpend opstelt. Dit kan variëren tussen de uitersten tegen en samen. Het model met twee assen geeft vier kwadranten weer, waarbij elk kwadrant is opgedeeld in twee sectoren, 8 in totaal (figuur 1). Elke sector representeert een bepaald docentgedrag en wordt weergegeven door een afkorting, Boven-Samen voor BS, Samen-Boven voor SB enzovoort. De plaats van de sector in het model wordt bepaald door de invloed van beide dimensies (Wubbels, 2005; Wubbels et al., 1985; Wubbels, Levy, & Brekelmans, 1997).



Figuur 1. Model Interpersoonlijk Docentgedrag.

Uit onderzoek van Wubbels and Levy (1997) komt naar voren dat leerkrachten in elke sector acceptabel gedrag kunnen en moeten laten zien. Het blijkt dat de meeste leerkrachten communicatiestijlen met bijbehorend gedrag laten zien dat voortkomt uit elke sector.

Om het interpersoonlijk docentgedrag te meten wordt gebruik gemaakt van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) (Wubbels & Levy, 1991). Dit instrument is al in veel onderzoeken gebruikt op middelbare scholen in Nederland en daarbuiten. Hieruit blijkt dat het instrument valide en betrouwbaar genoemd kan worden als deze wordt afgenomen bij studenten en docenten (den Brok et al., 2002; Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1992). Het profiel van een goede leerkracht laat zien dat deze leerkracht een sterke leider is die vriendelijk en begrijpend is en minder onzeker, ontevreden en kritisch is dan de meeste leerkrachten. Een goede leerkracht laat zowel boven- als samengedrag zien (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 1997).

Relatie tussen het interpersoonlijk docentgedrag en de motivatie voor een vak

De kwaliteit van lesgeven van leraren kan worden gemeten door het interpersoonlijk docentgedrag te verbinden met toetsresultaten van studenten of aan de motivatie van studenten. Naar de relatie tussen het interpersoonlijk docentgedrag en toetsresultaten is veel onderzoek gedaan. Minder onderzoek is uitgevoerd naar de relatie tussen het interpersoonlijk docentgedrag en de motivatie voor een vak. Uit onderzoek onder 826 derdejaars leerlingen die het vak Engels volgen blijkt er voor alle vier subschalen vakspecifieke motivatie een positieve relatie is gevonden met nabijheid. Voor de subschalen plezier, nut en inzet is er een positieve relatie gevonden met invloed (den Brok, Levy, Brekelmans, & Wubbels, 2005). Uit dit onderzoek komt ook naar voren dat de subschalen los gemeten worden of in combinatie als een algemene factor voor vakspecifieke motivatie als dit gerelateerd wordt aan interpersoonlijk docentgedrag (den Brok et al., 2005). Een onderzoek naar de motivatie voor bewegingsonderwijs van 941 leerlingen en het interpersoonlijk docentgedrag van 45 docenten bewegingsonderwijs, laat een relatie zien tussen nabijheid en de motivatie voor het vak. Hoe meer nabijheid studenten ervaren des te hoger wordt de motivatie voor het vak (Brekelmans, 1989). Er zijn geen onderzoeken bekend waar het interpersoonlijk docentgedrag in relatie is gebracht met de motivatie voor een coachend vak.

De bovenstaande probleemstelling en het theoretisch kader leiden tot de volgende vraag:

Wat is het verschil in vakspecifieke motivatie tussen verschillende leerjaren voor het vak studietoetsing in het hoger onderwijs en in hoeverre kan dit verklaard worden door het interpersoonlijk docentgedrag?

De hoofdvraag kan worden opgedeeld in de volgende onderzoeksvragen:

- Wat is het verschil in vakspecifieke motivatie voor het vak studietoetsing tussen de verschillende leerjaren?
- Wat is het verschil in invloed en nabijheid als dimensies van het waargenomen interpersoonlijk docentgedrag tussen de verschillende leerjaren?
- Wat is de samenhang tussen de vakspecifieke motivatie en de dimensies nabijheid en invloed van het interpersoonlijk docentgedrag?
- In hoeverre verklaren de variabelen nabijheid en invloed van het waargenomen interpersoonlijk docentgedrag de vakspecifieke motivatie voor het vak studietoetsing en zijn er nog andere variabelen van invloed?

Ten aanzien van de hoofdvraag en de bijbehorende onderzoeksvragen kunnen verwachtingen worden uitgesproken.

Voor de eerste onderzoeksvraag is in de literatuur geen onderbouwing te vinden om een verwachting uit te spreken.

Voor de tweede onderzoeksvraag is de verwachting dat de invloed van de studietoetsing naar mate de opleiding vordert minder wordt om zo meer ruimte te geven aan het zelfgestuurd leren (Ketelaar et al., 2012b; Perry et al., 2002; Zimmerman, 2002).

Voor de derde onderzoeksvraag is de verwachting dat er een positieve relatie bestaat tussen zowel nabijheid als invloed en vakspecifieke motivatie voor het vak studietoetsing (Wubbels & Brekelmans, 2005). Voor een coachend vak is de verwachting dat de nabijheid van docenten een grotere samenhang zal laten zien met vakspecifieke motivatie dan de invloed van docenten (Perry et al., 2002). Een sterke correlatie wordt verwacht tussen alle subschalen van vakspecifieke motivatie en de nabijheid die studenten ervaren van een docent (den Brok et al., 2004; den Brok et al., 2005).

Voor de vierde onderzoeksvraag is de verwachting dat de variabelen nabijheid en invloed de vakspecifieke motivatie voor een deel zullen verklaren (den Brok et al., 2005; Wubbels & Brekelmans, 2005). Daarnaast zijn er geen verwachtingen of de opleidingsfase of het geslacht van de student van invloed zijn op de vakspecifieke motivatie.

METHODE

Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van een kwantitatief onderzoek in de vorm van een digitaal afgenomen vragenlijst (Baarda, 2009).

Deelnemers

Het onderzoek is uitgevoerd onder 918 studenten van de voltijd reguliere opleiding tot leerkracht primair onderwijs aan de Marnix Academie die allen deelnemen aan studiecoachbijeenkomsten. Uiteindelijk hebben 493 studenten de vragenlijst volledig ingevuld met de verdeling zoals genoteerd in tabel 1, dit is een respons van 53,7%.

Tabel 1 *Beschrijvende statistieken in aantallen van de respondenten per opleidingsfase (N=493)*

	Opleidingsbekwaam 1 ^e jaar <i>N</i>	Beroepstakenbekwaam 2 ^e jaar <i>N</i>	Werkplekbekwaam 3 ^e jaar <i>N</i>	Startbekwaam 4 ^e jaar <i>N</i>	Totaal <i>N</i>
Man	34	20	6	9	69
Vrouw	153	97	94	80	424
Totaal	187	117	100	89	493

De leeftijd van studenten varieert van 17 tot 26 jaar ($M=20,3$; $SD= 1.9$). De vooropleiding van de studenten verschilt van Havo ($N=330$; 66,9%), VWO ($N=30$; 6,1%), MBO onderwijsassistent ($N=96$; 19,5%). Een klein deel ($N=37$) geeft aan een andere vooropleiding te hebben, variërend van MBO tot propedeuse of bachelor van een universitaire opleiding.

Een heel klein deel van de studenten ($N=9$) geeft aan dat studiecoaching het interessantste vak is dat ze op de Marnix Academie volgen. Het grootste deel van de studenten ($N=267$) geeft aan dat het vak LeerKracht het interessantste vak is. Andere studenten hebben een voorkeur voor beeldende vakken ($N=28$), rekenen ($N=29$), taal ($N=18$), minoren ($N=46$), oriëntatie op jezelf en de wereld ($N=72$) of hebben geen voorkeur aangegeven ($N=24$).

Instrumenten

In het onderzoek is een vragenlijst gebruikt die bestaat uit drie delen. De vragenlijst start met vragen over een aantal algemene gegevens, onder meer leeftijd, geslacht en vooropleiding. Het tweede deel bestaat uit vragen over het docentgedrag en het derde deel met vragen over de motivatie voor het vak studiecoaching.

Vragenlijst interpersoonlijk docentgedrag

Voor samenstellen van een vragenlijst om het interpersoonlijk docentgedrag zoals dat wordt waargenomen door studenten te meten, is gebruik gemaakt van een schriftelijke vragenlijst die gebaseerd is op de al bestaande Vragenlijsten voor Interpersoonlijk Docentgedrag (VIL) (Wubbels et al., 1985) en Questionnaire on Supervisor Interaction (QSI) (de Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot, & Brekelmans, 2011) en de opbrengsten van het theoretisch onderzoek. De items zijn toepasbaar gemaakt op de context van studiecoaching. De vragenlijst bestond uit 35 items en is ontworpen om het

interpersoonlijk docentgedrag te meten op de eerder genoemde sectoren. Elke sector werd bevroegd door 4 items (tabel 2). De sectoren OT, TB en BT kregen nog een vijfde item toegevoegd om de betrouwbaarheid te verhogen. De items zijn gemeten op een vijfpunts-Likert-schaal met antwoordschalen, nooit, soms, neutraal, vaak, altijd (Robson, 2002). Onderzoek naar de psychometrische kwaliteit van de VIL wijst uit dat de interne consistentie van de waarden op de 8 sectoren sterk is (Wubbels et al., 1992). Ten behoeve van de betrouwbaarheid is de VIL voor studiecoaching geconstrueerd met een mede-onderzoeker en is een pilotafname gedaan. In het pilotonderzoek is voor het interpersoonlijk docentgedrag de betrouwbaarheid bepaald om te kijken of de items moesten worden aangepast of verwijderd. Voor de 8 sectorschalen interpersoonlijk docentgedrag zijn Cronbach's alfa-waarden berekend. Deze laten een Cronbach's α zien tussen .98 en .89, behalve op de sector BT die een negatieve waarde van -1.5 laat zien. Op basis van de inhoudelijke beoordeling van de items en omdat het hier gaat om originele items is besloten de vragenlijst niet aan te passen.

Tabel 2 *Voorbeeld items vragenlijst interpersoonlijk docentgedrag bij studiecoaching per sector*

Sector		N_{items}	Voorbeeld item
BS	Leidend	4	Mijn studiecoach geeft structuur aan de bijeenkomsten
SB	Helpend/vriendelijk	4	Mijn studiecoach is iemand waar je op kunt vertrouwen
SO	Begrijpend	4	Mijn studiecoach is geduldig
OS	Ruimtegevend/latend	4	Mijn studiecoach laat studenten hun gang gaan
OT	Onzeker	5	Mijn studiecoach treedt slap op
TO	Ontevreden	4	Mijn studiecoach vindt dat we slecht meedoen tijdens de bijeenkomsten
TB	Corrigerend	5	Mijn studiecoach kan kwaad worden
BT	Streng	5	Mijn studiecoach bepaalt of studenten wat mogen zeggen

Betrouwbaarheid interpersoonlijk docentgedrag

Voor 8 sectoren van de schaal interpersoonlijk docentgedrag zijn Cronbach's alfa-waarden berekend (tabel 3). Deze laten een Cronbach's α zien tussen de .55 en .88 waarbij drie sectoren een waarde laten zien onder de .7 (OS α =.63; TO α =.68; BT α =.55). In vergelijking tot de betrouwbaarheid in het pilotonderzoek laat de sector BT nu wel een positieve waarde zien maar is deze nog te laag. Het verwijderen van items zal de betrouwbaarheid van de drie sectoren niet verhogen. Voor de vier opleidingsfasen is ook de betrouwbaarheid op elke sector berekend (tabel 3). Waarbij het eerste jaar op de acht sectoren het meeste interne consistentie laat zien, twee sectoren laten een Cronbach's α van <.7 zien. Het derde jaar daarentegen laat de minste interne consistentie zien op de acht sectoren, vier

sectoren laten een Cronbach's α zien $<.7$. Op basis van de grote verschillen in betrouwbaarheid tussen de fasen van de opleiding en inhoudelijke argumenten is besloten geen items te verwijderen.

Tabel 3 *Betrouwbaarheid (Cronbach's α) van de VIL per octant per leerjaar*

Octant	Totaal	Eerste jaar	Tweede jaar	Derde jaar	Vierde jaar
BS	.83	.87	.83	.72	.78
SB	.88	.89	.89	.84	.87
SO	.81	.81	.83	.79	.80
OS	.63	.68	.56	.57	.63
OT	.84	.86	.86	.72	.80
TO	.68	.71	.77	.54	.60
TB	.74	.78	.69	.65	.73
BT	.55	.51	.46	.63	.64

Noot. Cronbach's $\alpha <.7$ is dik gedrukt.

Motivatie

Om de motivatie voor het vak te meten is gebruikt gemaakt van de vragenlijst *Subject Specifieke Motivatie voor het vak Engels* (den Brok et al., 2005). De vragenlijst is toepasbaar gemaakt op de context van studietoetsing (tabel 4) en hierbij zijn vier items vervangen door nieuwe items die passen bij de te meten subschaal. De vragenlijst bestaat uit 32 items en is ontworpen om de vier subschalen vakspecifieke motivatie, nut/relevantie van het vak, plezier in het vak, vertrouwen in het vak en inzet/interesse voor het vak te meten. Elke subschaal is bevraagd met 8 items. Onderzoek naar de psychometrische kwaliteit van de vragenlijst wijst uit dat de interne consistentie van de waarden op de vier subschalen sterk is (den Brok et al., 2005).

Tabel 4 *Aantal items met voorbeeld item van subschalen vakspecifieke motivatie*

Subschaal	N_{items}	Voorbeelditem
Nut/ relevantie	8	Studietoetsing is van belang om later een baan te krijgen
Plezier	8	Eigenlijk zou ik liever geen studietoetsing volgen
Vertrouwen	8	Ik voel me zeker van mezelf wanneer ik een beurt krijg bij Studietoetsing
Inzet/ interesse	8	Ik houd me ook in mijn vrije tijd wel eens met dingen uit de bijeenkomsten studietoetsing bezig.
Totaal	32	

De items zijn gemeten op een vijfpunts-Likert-schaal met antwoordschalen, volledig meer oneens, deels mee oneens, niet mee oneens/niet mee eens, deels mee eens en volledig mee eens

(Robson, 2002). Ten behoeve van de betrouwbaarheid van de geconstrueerde vragenlijst is een pilotafname gedaan. Voor de schaal vakspecifieke motivatie en de subschalen zijn Cronbach's alfa-waarden berekend. Voor de schaal vakspecifieke motivatie geldt een Cronbach's α van .94, de subschalen geldt een Cronbach's α voor plezier .95, nut .93, vertrouwen .43 en inzet .82. Op basis van de lage, negatieve item-rest correlatie en de lage Cronbach's α op de subschaal vertrouwen is besloten twee items aan te passen.

Factoranalyse

Voor de 32 items van vakspecifieke motivatie is een conformerende factoranalyse uitgevoerd. Assumpties voor een factoranalyse zijn dat er in het ideale geval sprake is van minimaal 150 respondenten, er een lineaire relatie tussen de variabelen bestaat, *outliers* ontbreken en een aantal correlaties een waarde hebben van tenminste $r = .3$. Verder moet *Bartlett's Test of Sphericity* significant zijn ($p < .05$) om de correlaties tussen de items te bepalen. Deze liet een waarde zien van $\chi^2(496) = 8023,61, p < .001$. De waarde van *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* minstens .6 zijn, deze bleek .95 te zijn, wat goed te noemen is (Field, 2009).

Er werd voldaan aan de assumpties die behoren bij een factoranalyse. Er is een equamax analyse met rotatie toegepast om tot een betere interpretatie van de data te komen. Deze rotatie liet de meest duidelijke structuur zien en de items laadden ten minste .4 op een van de vier factoren en laag (< .4) op de andere factoren.

Volgens het Kaiser criterium zijn er 6 componenten met een eigenwaarde van tenminste 1.0. Deze componenten zorgen samen voor een verklaarde variantie van 60,3%. De *scree plot* toont een knik na component 4, wat betekent dat er volgens het *scree plot* gebruik kan worden gemaakt van vier factoren binnen de schaal 'vakspecifieke motivatie'. Na rotatie blijkt dat op de eerste factor de items laden die overeenkomen met de items van de subschaal 'plezier'. Op de tweede factor laden de items die behoren tot de subschaal 'nut', evenals twee items die behoren tot de subschaal 'vertrouwen' en 'inzet/interesse'. De derde factor komt overeen met de items van de subschaal 'inzet/ interesse' met uitzondering van het eerder besproken item dat laadde op de tweede factor. De vierde factor komt overeen met items van de subschaal 'vertrouwen', met uitzondering van het eerder besproken item dat laadde op de tweede factor.

Item 28 bleek op geen van de vier factoren te laden. Er is op statistische en inhoudelijke gronden besloten het item '*van de studieroute Studiecoaching begrijp ik meestal niet zo veel*' te verwijderen. Twee items (*de activiteiten die je bij Studiecoaching doet, zijn een goede voorbereiding op het schrijven van je portfolio* en *ik zal later in mijn werk de vaardigheden die ik bij Studiecoaching leer, gaan gebruiken*) laadden op de factor nut/relevantie in plaats van respectievelijk de factor vertrouwen en de factor inzet/interesse. Dit is anders dan wat vooraf werd verwacht. Na inhoudelijk beoordeling van deze items is gekozen om ze naar de factor nut/relevantie te verplaatsen. Dit

resulteerde in een andere verdeling van het aantal items per factor, nut/relevantie (n=10) plezier (n=8), vertrouwen (n=7), inzet/interesse (n=6).

Betrouwbaarheid vakspecifieke motivatie

Voor de uit 31 items bestaande schaal vakspecifieke motivatie en de subschalen zijn Cronbach's alfa-waarden berekend. Voor de totale schaal vakspecifieke motivatie geldt een Cronbach's α van .94. Voor de subschaal nut/relevantie geldt een Cronbach's α van .89, voor de subschaal plezier .93, voor de subschaal vertrouwen .71, voor de subschaal inzet/interesse .80. Alle subschalen laten een acceptabele waarde zien (COTAN, 2010). Bij geen van de subschalen zorgt het verwijderen van een item voor een hogere Cronbach's α . Daarnaast zijn Cronbach's alfa-waarden berekend per subschaal en per leerjaar (tabel 5).

Tabel 5 *Betrouwbaarheid (Cronbach's alfa) vakspecifieke motivatie per subschaal per leerjaar*

Subschaal	Eerste jaar	Tweede jaar	Derde jaar	Vierde jaar
Nut/ relevantie	.87	.89	.88	.92
Plezier	.91	.93	.93	.93
Vertrouwen	.70	.75	.70	.70
Inzet/ interesse	.73	.82	.84	.78

Noot. Cronbach's $\alpha < .7$ is dik gedrukt.

Procedure

De vragenlijsten voor interpersoonlijk docentgedrag (Wubbels et al., 1985) en vakspecifieke motivatie (den Brok et al., 2005) zijn aangepast voor studenten die het vak studietoetsing volgen.

In een overleg van de werkgroep studietoetsing is het onderzoek toegelicht en zijn de vragenlijsten voorgelegd. Zij hebben hun fiat gegeven op de uitvoering van het onderzoek. Hetzelfde is gedaan bij de teamleiders. De teamleiders hebben mij doorverwezen naar het afdelingshoofd kwaliteitszorg zodat ik gebruik kon maken van de thesistool die de Marnix Academie gebruikt.

Tijdens een groot overleg met alle studietoetsers heb ik mijn onderzoek toegelicht en docenten gevraagd mee te werken aan het onderzoek door tijdens de studietoetsbijeenkomsten tijd te geven aan studenten om de lijst in te vullen. De vragenlijst is daarna ingevoerd in een thesistool en op maandag 11 februari 2013 is de vragenlijst uitgezet onder 25 studenten van de academische variant van de opleiding voor het pilotonderzoek, 22 studenten hebben de lijst ingevuld. Er is aan studenten gevraagd om feedback te geven op de formulering van de items. De vragenlijst bestaat uit 35 items om het interpersoonlijk docentgedrag te meten en 32 items om de motivatie voor het vak te meten. De vragenlijst is gelijktijdig door de studenten ingevuld in hetzelfde lokaal om zo de reacties en vragen van de studenten te beantwoorden. Studenten hebben tijdens het invullen schriftelijk feedback gegeven

op de duidelijkheid van de vraagstelling. Deze opmerkingen zijn verwerkt in de vragenlijst. Hieruit zijn verbeterpunten naar voren komen die zijn verwerkt. Ook is de betrouwbaarheid bepaald.

Op maandag 4 maart 2013 hebben alle 918 studenten van de voltijd reguliere opleiding een mail ontvangen met daarin een link naar de vragenlijst. Tijdens een studiecoachbijeenkomst hebben de studenten de gelegenheid gekregen om de vragenlijst in te vullen. Dit om de respons zo hoog mogelijk te krijgen. Er is twee maal een herinneringsmail verzonden om zo ook de studenten te bereiken die afwezig waren tijdens die bijeenkomst. De online vragenlijst heeft open gestaan tot 22 maart 2013. Hierna is de data geanalyseerd met SPSS.

Analyse

Om de eerste en tweede onderzoeksvraag (*Wat is het verschil in vakspecifieke motivatie voor het vak studietoetsing tussen de verschillende leerjaren? & Wat is het verschil in invloed en nabijheid als dimensies van het waargenomen interpersoonlijk docentgedrag tussen de verschillende leerjaren?*) te beantwoorden is een enkelvoudige variantieanalyse of One-way ANOVA uitgevoerd. Zo kan worden nagegaan of de gemiddelden van de vakspecifieke motivatie of invloed en nabijheid (testvariabele) per leerjaar van de opleiding (splittingsvariabele) significant van elkaar verschillen.

Om de derde onderzoeksvraag (*Wat is de samenhang tussen de vakspecifieke motivatie en de dimensies nabijheid en invloed van het interpersoonlijk docentgedrag?*) te beantwoorden zijn correlaties (Pearson's r) waarden berekend. Zo kan worden vastgesteld of er tussen de verschillende variabelen, vakspecifieke motivatie, nabijheid en invloed, een relatie bestaat.

Om de vierde onderzoeksvraag (*In hoeverre verklaren de variabelen nabijheid en invloed van het waargenomen interpersoonlijk docentgedrag de vakspecifieke motivatie voor het vak studietoetsing en zijn er nog andere variabelen van invloed?*) te beantwoorden is een (multiple) regressieanalyse uitgevoerd. Bij de eerste regressieanalyse is gekeken in hoeverre de nabijheid en invloed (onafhankelijke variabelen) een relatie hebben met vakspecifieke motivatie (afhankelijke variabele). Vervolgens is een multiple regressieanalyse uitgevoerd waarbij de vier leerjaren van de opleiding (onafhankelijke variabelen) als dummy variabelen zijn toegevoegd (model 2) en het geslacht van de student (onafhankelijke variabelen) als dummy variabele is toegevoegd (model 3).

RESULTATEN

Beschrijving van de gemiddelde scores

De studenten zijn onderverdeeld per studiefase en daarna zijn de gemiddelde scores berekend op vakspecifieke motivatie, de vier subschalen en twee dimensies van interpersoonlijk docentgedrag (tabel 6). De gemiddelde motivatie voor het vak studietoetsing is het hoogst in het eerste jaar ($M=3.53$, $SD=.54$) en het laagst in het vierde jaar ($M=3.15$, $SD=.59$) en laat een dalende lijn zien. De

gemiddelde motivatie van de vier subschalen laat eenzelfde dalende lijn zien. De subschaal plezier laat de grootste daling zien (1^e jaar M= 3.83 naar 4^e jaar M=3.13). Voor de subschaal vertrouwen zijn de gemiddelde waarde per fase van de opleiding nagenoeg gelijk.

Tabel 6 *Beschrijving gemiddelde scores en standaarddeviaties op schalen per studiefase*

	Totaal vakspecifieke motivatie		Plezier		Inzet/ interesse		Vertrouwen		Nut/ relevantie		Invloed		Nabijheid	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1 ^e jaar N=187	3.53	.54	3.83	.79	2.77	.67	4.01	.53	3.47	.66	.03	.07	.33	.14
2 ^e jaar N=117	3.45	.64	3.70	.92	2.59	.80	3.99	.53	3.37	.72	.00	.08	.32	.14
3 ^e jaar N=100	3.34	.62	3.48	.92	2.42	.82	3.92	.54	3.33	.72	.04	.06	.36	.11
4 ^e jaar N=89	3.15	.59	3.13	.91	2.32	.78	3.93	.56	3.14	.76	.04	.07	.29	.14

Noot. Minimale waarde motivatie = 1, maximale waarde motivatie = 5,

Minimale waarde voor invloed en nabijheid = -1, maximale waarde voor invloed en nabijheid = 1.

Het interpersoonlijk docentgedrag is uitgedrukt in waarde voor invloed en voor nabijheid die tussen -1 en 1 ligt. Studenten in het derde en vierde jaar nemen de meeste invloed van docenten waar (M= .04). Studenten in het tweede jaar nemen gemiddeld neutrale invloed van docenten waar. De gemiddelde waarden voor nabijheid laten zien dat studenten in het derde jaar gemiddeld de hoogste nabijheid waarnemen (M=.36, SD=.11) en studenten in het vierde jaar gemiddeld laagste nabijheid waarnemen (M=.29, SD=.14).

De verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten laat nagenoeg geen verschil zien op de vier subschalen van vakspecifieke motivatie, nabijheid en invloed (tabel 7).

Tabel 7 *Beschrijving gemiddelde scores en standaarddeviaties op schalen per geslacht*

	Plezier		Inzet/ interesse		Vertrouwen		Nut/ relevantie		Totaal motivatie		Invloed		Nabijheid	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Man N=69	3.52	.97	2.51	.85	3.95	.61	3.30	.77	3.35	.65	.02	.06	.30	.13
Vrouw N=424	3.62	.90	2.59	.79	3.97	.53	3.37	.70	3.42	.60	.03	.07	.33	.14

Noot. Minimale waarde motivatie = 1, maximale waarde motivatie = 5,

Minimale waarde voor invloed en nabijheid = -1, maximale waarde voor invloed en nabijheid = 1.

Vakspecifieke motivatie in de verschillende leerjaren

De gemiddelde vakspecifieke motivatie verschilt tussen de verschillende leerjaren. Om vast te stellen of dit verschil significant is, is een One-way ANOVA uitgevoerd. De splitsingsvariabele, *leerjaren van de opleiding*, is in het geval van dit onderzoek een discrete ordinale variabele en de testvariabele, *vakspecifieke motivatie*, is op intervalniveau gemeten. De totale variantie in de testvariabele wordt gesplitst in een tussenvariantie (between) en een variantie binnen de groepen (within). Om een variantieanalyse te mogen uitvoeren moet aan een drietal assumpties worden voldaan. De scores moeten normaal verdeeld zijn, de variantie van de verschillende groepen moet (nagenoeg) gelijk zijn en de scores moeten minimaal op intervalniveau zijn. Aan deze assumpties is voldaan. In tabel 8 zijn de resultaten opgenomen. Hieruit komt naar voren dat er een significant verschil bestaat in de totale vakspecifieke motivatie in de leerjaren ($F(df1=3, df2=489)=10.00, p<.001$). Dit geldt voor subschaal plezier, nut/relevantie en inzet maar niet voor de subschaal vertrouwen.

Tabel 8 Variantieanalyse (ANOVA) vakspecifieke motivatie in de verschillende leerjaren van de opleiding

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	9975.963	3	3325.321	10.007	.000***
Within Groups	162493.145	489	332.297		
Total	172469.108	492			
<i>Plezier</i>					
Between Groups	2078.979	3	692.993	14.176	.000***
Within Groups	23905.313	489	48.886		
Total	25984.292	492			
<i>Nut</i>					
Between Groups	663.439	3	221.146	4.438	.004***
Within Groups	24369.425	489	49.835		
Total	25032.864	492			
<i>Vertrouwen</i>					
Between Groups	41.353	3	13.784	.964	.409
Within Groups	6990.956	489	14.296		
Total	7032.308	492			
<i>Inzet</i>					
Between Groups	556.917	3	185.639	9.015	.000***
Within Groups	10069.481	489	20.592		
Total	10626.398	492			

Noot. Significant als * $p < .05$. ** $p < .01$ of *** $p < .001$

Om te bepalen tussen welke leerjaren de totale vakspecifieke motivatie significant verschilt is een post-hoc toets uitgevoerd. De vakspecifieke motivatie van studenten in het eerste jaar verschilt significant met die van studenten in het derde jaar ($M_{\text{verschil}}=6.98, p=.002$) en het vierde jaar (M_{verschil}

=12.28, $p < .001$). Er is ook een significant verschil tussen de vakspecifieke motivatie in het tweede jaar en het vierde jaar ($M_{\text{verschil}} = 9.05$, $p < .001$) en tussen het derde jaar en het vierde jaar ($M_{\text{verschil}} = 5.30$, $p = .04$). Daarnaast is gekeken tussen welke leerjaren de subschalen van de vakspecifieke motivatie een significant verschil laten zien. Deze uitkomsten zijn genoteerd in tabel 9.

Tabel 9 *Verskil in plezier, nut, vertrouwen en inzet tussen de verschillende leerjaren*

Afhankelijke variabele		M_{verschil}	SD	p	
Plezier	1 ^e jaar	2 ^e jaar	1.00	.82	.23
		3 ^e jaar	2.80	.87	.001***
		4 ^e jaar	5.62	.90	.001***
	2 ^e jaar	1 ^e jaar	-1.00	.82	.23
		3 ^e jaar	1.80	.95	.06
		4 ^e jaar	4.62	.98	.001***
	3 ^e jaar	1 ^e jaar	-2.80	.87	.001***
		2 ^e jaar	-1.80	.95	.06
		4 ^e jaar	2.82	1.02	.006**
	4 ^e jaar	1 ^e jaar	-5.62	.90	.001***
		2 ^e jaar	-4.62	.98	.001***
		3 ^e jaar	-2.82	1.02	.006**
Nut	1 ^e jaar	2 ^e jaar	.98	.83	.24
		3 ^e jaar	1.47	.87	.09
		4 ^e jaar	3.28	.91	.001***
	2 ^e jaar	1 ^e jaar	-.98	.83	.24
		3 ^e jaar	.49	.96	.61
		4 ^e jaar	2.30	.99	.02*
	3 ^e jaar	1 ^e jaar	-1.47	.87	.09
		2 ^e jaar	-.49	.96	.61
		4 ^e jaar	1.81	1.03	.08
	4 ^e jaar	1 ^e jaar	-3.28	.91	.001***
		2 ^e jaar	-2.30	.99	.02*
		3 ^e jaar	-1.81	1.03	.08
Vertrouwen	1 ^e jaar	2 ^e jaar	.13	.45	.77
		3 ^e jaar	.61	.47	.19
		4 ^e jaar	.67	.49	.17
	2 ^e jaar	1 ^e jaar	-.13	.45	.77
		3 ^e jaar	.48	.51	.35
		4 ^e jaar	.54	.53	.31
	3 ^e jaar	1 ^e jaar	-.61	.47	.19
		2 ^e jaar	-.48	.51	.35
		4 ^e jaar	.06	.55	.92
	4 ^e jaar	1 ^e jaar	-.67	.49	.17
		2 ^e jaar	-.54	.53	.31
		3 ^e jaar	-.06	.55	.92
Inzet	1 ^e jaar	2 ^e jaar	1.12	.53	.04*
		3 ^e jaar	2.10	.56	.001***
		4 ^e jaar	2.72	.58	.001***
	2 ^e jaar	1 ^e jaar	-1.12	.53	.04*
		3 ^e jaar	.98	.62	.11
		4 ^e jaar	1.60	.64	.01**
	3 ^e jaar	1 ^e jaar	-2.10	.56	.001***
		2 ^e jaar	-.98	.62	.11
		4 ^e jaar	.62	.66	.35
	4 ^e jaar	1 ^e jaar	-2.72	.58	.001***
		2 ^e jaar	-1.60	.64	.01**
		3 ^e jaar	-.62	.66	.35

Noot. Significant als * $p < .05$. ** $p < .01$ of *** $p < .001$

Nabijheid en invloed in de verschillende leerjaren

De gemiddelde nabijheid en invloed van docenten zoals die wordt waargenomen door studenten verschilt tussen de verschillende leerjaren. Om vast te stellen of dit verschil significant is, is een One-way ANOVA uitgevoerd. De splitsingsvariabele, *leerjaren van de opleiding*, is in het geval van dit onderzoek een discrete ordinale variabele en de testvariabele, *nabijheid en invloed*, is op intervalniveau gemeten. Er is voldaan aan de hierboven genoemde assumpties.

Er komt naar voren dat er een significant verschil bestaat in de nabijheid in de leerjaren ($F(df1=3, df2=489)=5.574, p=.001$). Ook blijkt er een significant verschil te bestaan tussen invloed in de leerjaren ($F(df1=3, df2=489)=4.039, p=.007$).

Om te bepalen tussen welke leerjaren de nabijheid of invloed significant verschilt is een post-hoc toets uitgevoerd. De nabijheid van docenten die door studenten wordt waargenomen verschilt significant tussen het eerste en vierde jaar ($M_{\text{verschil}}=.04, p=.03$), het tweede en derde jaar ($M_{\text{verschil}}=.04, p=.03$) en het derde en vierde jaar ($M_{\text{verschil}}=.07, p=.001$). De invloed die door studenten wordt waargenomen verschilt significant tussen het tweede leerjaar en alle drie andere leerjaren.

Samenhang invloed, nabijheid en vakspecifieke motivatie

Er is een correlatie berekend (Pearsons r) om de eventuele verbanden tussen de variabelen invloed, nabijheid, totale motivatie voor het vak en de vier subschalen vakspecifieke motivatie te beschrijven. Hierbij moet aan een aantal assumpties worden voldaan. Allereerst moeten de variabelen op intervalniveau zijn gemeten en moeten de variabelen normaal verdeeld zijn (Field, 2009). Aan deze assumpties is voldaan. In tabel 10 zijn de uitkomsten opgenomen. Bijna alle relaties blijken significant te zijn ($p < .05, p < .01$, of $p < .001$) behalve de relatie tussen nabijheid en vertrouwen en invloed en vertrouwen in het vierde jaar die niet significant is.

De effectgrootte van de correlatie tussen totale motivatie en nabijheid blijkt in de eerste drie jaren van de opleiding groot te zijn (1^e jaar: $r = .63, p < .001$, 2^e jaar: $r = .64, p < .001$, 3^e jaar: $r = .64, p < .001$).

Tabel 10 *Samenhang tussen invloed of nabijheid en motivatie totaal of subschalen in de vier fasen van de opleiding met Pearson's r*

		Totaal motivatie	Plezier	Nut/ relevantie	Vertrouwen	Inzet/ interesse
Totaal	Invloed	.36	.31	.33	.10	.24
	Nabijheid	.59	.59	.51	.39	.33
1 ^e jaar	Invloed	.47	.44	.49	.19	.30
	Nabijheid	.63	.64	.51	.54	.24
2 ^e jaar	Invloed	.35	.31	.30	.24	.29
	Nabijheid	.64	.64	.56	.41	.46
3 ^e jaar	Invloed	.28	.37	.23	.09	.15
	Nabijheid	.64	.60	.55	.52	.38
4 ^e jaar	Invloed	.24	.23	.27	.09	.28
	Nabijheid	.47	.50	.46	.49	.34

Noot. Significant als waarde dik gedrukt is

Relatie motivatie voor het vak studietoetsing, invloed en nabijheid

Voordat de regressieanalyse is uitgevoerd, is gecontroleerd of aan de volgende assumpties is voldaan. Allereerst moeten de afhankelijke en onafhankelijke variabelen op intervalniveau gemeten zijn en kwantitatieve continue kenmerken hebben. De onafhankelijke variabele kan ook een categoriale variabele zijn, waarbij dummies moeten worden aangemaakt. Daarnaast moeten de voorspellers enige variantie hebben (*non-zero variance*), moeten de voorspellers niet te veel correleren met elkaar (*multi-collinearity*), moet elke variabele die van belang kan zijn in het regressie model worden toegevoegd (*specification error*), moet de spreiding van de residuen gelijk verdeeld zijn voor elke variabele (*homoscedasticity*) en moeten deze normaal verdeeld zijn (*normally distributed errors*). Als wordt gekeken naar de deelnemers dan moeten deze onafhankelijk zijn van elkaar. Ten slotte moet de relatie tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen lineair zijn en geen outliers bevatten (Field, 2009). Aan deze assumpties is voldaan.

Bij de uitvoering van een regressieanalyse met invloed en nabijheid als onafhankelijke variabelen en totale motivatie voor het vak studietoetsing als afhankelijke variabele, blijkt dat zowel invloed als nabijheid significante voorspellers voor de totale motivatie voor het vak te zijn ($F(2, 492) = 135.74, p < .01$). De effectgrootte, ($R^2 = .36$) is beslist relevant te noemen (Field, 2009). Dit betekent dat invloed en nabijheid voor 36% de hoogte van de totaal score op motivatie bepalen. In tabel 11 zijn de resultaten te zien.

Tabel 11 *Invloed en nabijheid als voorspellers van totale motivatie voor het vak studietoetsing*

Totale motivatie

Variabele	<i>B</i>
Constante	80.99**
Invloed	.12**
Nabijheid	.54**
R ²	.36
<i>F</i>	135.74

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$

Daarna is een multiple regressieanalyse uitgevoerd om vast te stellen of naast nabijheid en invloed meerdere variabelen van invloed zijn op de totale motivatie. Bij de uitvoering van de multiple regressieanalyse met totale motivatie als afhankelijke variabelen en invloed, nabijheid (model 1), de vier fasen van de opleiding (model 2) en het geslacht van de studenten (model 3) als onafhankelijke variabelen, blijkt dat de toevoeging van model 2 significant bijdraagt als voorspeller voor de totale motivatie, $\Delta F(3, 487) = 15.08$, $p < .01$. Model 2 verklaart voor 41% de totale motivatie voor het vak.

De toevoeging van het geslacht van studenten, model 3, blijkt niet significant te zijn, $\Delta F(1, 486) = .92$, $p = .34$. Dit betekent dat het geslacht van de student geen significante voorspeller is van de motivatie voor het vak. In tabel 12 zijn de resultaten te zien.

Tabel 12 *Fasen van de opleiding en geslacht als voorspellers van totale motivatie voor het vak studietoets*

		Totale motivatie
Model 2	R ²	.41
	F	150.81
	ΔR^2	.06
	ΔF	15.08**
Model 3	R ²	.04
	F	151.73
	ΔR^2	.00
	ΔF	.92

Noot. * $p < .05$, ** $p < .01$

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Hieronder worden de belangrijkste bevindingen en conclusies van dit onderzoek beschreven. Daarnaast worden enkele beperkingen van het onderzoek besproken, alsmede suggesties voor

vervolgonderzoek. Tot slot zijn er naar aanleiding van de bevindingen enkele praktische implicaties opgesteld.

In dit onderzoek is antwoord gezocht op de vraag: *‘Wat is het verschil in vakspecifieke motivatie tussen verschillende leerjaren voor het vak studietoetsing in het hoger onderwijs en in hoeverre kan dit verklaard worden door het interpersoonlijk docentgedrag?’*. Hiervoor zijn vier onderzoeksvragen geformuleerd.

Er zijn een aantal opvallende punten te noemen rondom het verschil in vakspecifieke motivatie voor het vak studietoetsing in de verschillende leerjaren. De vakspecifieke motivatie is onderzocht met behulp van de nieuw geconstrueerde vragenlijst om vakspecifieke motivatie te meten. Het bleek dat dit instrument voldoende betrouwbaar en valide is om uitspraken te doen over het verschil tussen de jaren. Opvallend is dat de motivatie voor het vak studietoetsing naar mate de opleiding vordert daalt. Deze daling is significant tussen het eerste, tweede en vierde jaar. De motivatie voor het vak zou gedurende de gehele opleiding hoog moeten zijn en niet moeten dalen omdat motivatie belangrijk is bij het uitvoeren van leertaken (Boekaerts & Simons, 1995). Als wordt gekeken naar hoe nuttig studenten het vak studietoetsing vinden, is geconstateerd dat het eerste en tweede jaar het vak nuttiger vinden en dit significant verschilt van het vierde jaar, waar studenten het vak minder nuttig vinden. Als wordt gekeken naar de inzet van studenten voor het vak, valt op dat studenten in het eerste jaar zich het meest inzetten en deze inzet significant verschilt met de andere drie jaren van de opleiding waar studenten zich minder inzetten. De lage motivatiescores van studenten in het vierde jaar is opvallend. In dit onderzoek is niet gekeken naar de effecten van studietoetsing op de resultaten die studenten halen. In dit onderzoek is niet gekeken naar de eerdere ervaringen die studenten hebben met het vak studietoetsing. Vooral bij studenten in het vierde jaar kunnen ervaringen in de voorgaande jaren en persoonlijke ideeën bepalend zijn voor hun huidige motivatie voor het vak (Pintrich, 2003). Opvallend is ook het hoge vertrouwen dat studenten hebben in het eigen kunnen bij het vak studietoetsing in alle leerjaren. Hier is geen significant verschil tussen de jaren geconstateerd. Een verklaring hier voor kan zijn dat dit vak niet wordt getentamineerd. Als een bijeenkomst plezierig verloopt en ze mee kunnen praten met de onderwerpen kan dit een positief effect hebben op het vertrouwen in hun kunnen. Het is de vraag of dit vertrouwen gegrond is. Een vervolgonderzoek zou de studieresultaten in verband kunnen brengen met het vertrouwen van studenten in hun eigen kunnen om zo vooral tijdens studietoetsing studenten meer tijd en ruimte te nemen voor de lastige momenten in stage en studie. In dit onderzoek is ook is geen rekening gehouden met het veranderen van de motivatie voor het vak gedurende het schooljaar, waarbij geen recht is gedaan aan het dynamische aspect van de motivatie (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Het kan zijn dat studenten pas aan het einde van het schooljaar er achter komen dat het vertrouwen dat ze voelen niet klopt met de werkelijkheid. Hiervoor zou een herhaalde meting plaats kunnen vinden.

Met betrekking tot nabijheid die studenten waarnemen in de verschillende leerjaren blijkt dat de gemeten waarden tussen neutraal en gemiddeld nabij liggen. Er zijn significante verschillen gemeten zijn tussen het eerste en vierde jaar, tweede en derde jaar en derde en vierde jaar. Dit verschilt met de verwachting dat tijdens de gehele opleiding de nabijheid van docenten hoog moet zijn om de coachende en ondersteunende rol goed neer te zetten (MarnixAcademie, 2007; Veenman et al., 1998).

Met betrekking tot de invloed die studenten waarnemen in de verschillende leerjaren blijkt dat de gemeten waarden als neutraal gelabeld kunnen worden. In het derde en vierde jaar wordt de meeste invloed waargenomen en in het tweede jaar het minst. Het tweede jaar verschilt hierin significant van de andere leerjaren. Dit is anders dan vanuit de literatuur verwacht mag worden. Daarin wordt aangegeven dat de invloed van de studietoestel naar mate de opleiding vordert minder wordt om zo meer ruimte te geven aan het zelfgestuurd leren (Ketelaar et al., 2012b; Perry et al., 2002; Zimmerman, 2002). Voor een deel zou dit verschil verklaard kunnen worden door de grote druk die studenten in het vierde jaar ervaren bij het afstuderen en de hulp die ze daarbij nodig hebben van de studietoestel.

Met betrekking tot de samenhang tussen de vakspecifieke motivatie en de dimensies nabijheid en invloed van het interpersoonlijk docentgedrag blijkt er een positieve samenhang te zijn tussen zowel invloed als nabijheid en de totale motivatie voor het vak. Er blijkt een grotere samenhang te zijn tussen de totale motivatie voor het vak studietoestel en de nabijheid van een docent dan de samenhang met de invloed van een docent. Vanuit de literatuur werd dit ook verwacht voor een coachend vak (Perry et al., 2002). Een sterke correlatie is gemeten tussen zowel het plezier dat studenten ervaren, het nut van het vak en de nabijheid van de docent. Dit komt voor een deel overeen met de theorie waarin wordt gesproken over een sterke correlatie tussen alle subschalen van vakspecifieke motivatie en de nabijheid die studenten ervaren van een docent (den Brok et al., 2004; den Brok et al., 2005). Voor een deel zou deze bevinding verklaard kunnen worden het verschil tussen een cognitief vak en een coachend vak. Schijnbaar leggen docenten de nadruk bij studietoestel op plezier en uitleggen van de relevantie van het vak. In een vervolgonderzoek kan deze aanname verder worden onderzocht onder docenten door interviews af te nemen of het gedrag van docenten tijdens studietoestel te observeren. Een ander opvallende uitkomst is de lage correlatie die is gemeten tussen het vertrouwen dat studenten hebben in hun eigen kunnen en de invloed van docenten. Het vertrouwen dat studenten hebben in hun eigen kunnen is volgens dit onderzoek hoog en hangt blijkbaar weinig af van de invloed van docenten. Vanuit de theorie was de verwachting dat de samenhang tussen vertrouwen en invloed in het bijzonder bij een coachend vak, hoog moeten zijn. In studietoestel heeft een docent een leidende rol in het begeleiden en ondersteunen van studenten in hun ontwikkeling (Geurts, 2003; MarnixAcademie, 2007).

Met betrekking tot het verklaren van de vakspecifieke motivatie door de variabelen nabijheid, controle, blijkt dat de nabijheid en invloed een significante voorspeller zijn voor de vakspecifieke

motivatie. Dit betekent dat het interpersoonlijk docentgedrag, de invloed en de nabijheid die de student waarneemt van de docent, voor een deel de vakspecifieke motivatie van de student bepaald, dit werd vanuit de theorie verwacht (den Brok et al., 2005; Wubbels & Brekelmans, 2005). De invloed en nabijheid van een docent bepaalt voor 36% de vakspecifieke motivatie wat redelijk te noemen is. Als wordt gekeken naar de voorspellende waarde van de variabelen leerjaar en geslacht van de student blijkt dat alleen het leerjaar van de student een significante voorspeller voor de vakspecifieke motivatie is. De invloed van deze voorspeller is gering (5%). Het lage aantal mannelijke studenten kan een oorzaak zijn van het uitblijven van de voorspellende waarde op vakspecifieke motivatie. Er blijkt nog een groot deel van de vakspecifieke motivatie niet voorspeld te worden met deze variabelen wat vraagt om vervolgonderzoek waarin andere variabelen zoals resultaten of eerdere ervaringen van studenten meegenomen kunnen worden in de analyse.

Beperkingen en aanbevelingen

Er zijn bij dit onderzoek enkele tekortkomingen te bespreken en daarnaast zijn er aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Een eerste tekortkoming van het onderzoek is dat de studenten hebben de vragenlijst ingevuld tijdens de studietoetsbijeenkomsten. In veel gevallen bleef de studietoetscoach aanwezig bij het invullen. Dit kan het beantwoorden beïnvloed hebben doordat studenten zich niet vrij hebben gevoeld om zich negatief uit te laten over de docent.

Een andere tekortkoming is de matige betrouwbaarheid van drie sectoren van de vragenlijst voor interpersoonlijk docentgedrag bij studietoetscoaching. Voor deze drie sectoren moet meer aandacht besteed worden het passend construeren van de items bij deze sector. Er zou meer onderzoek gedaan kunnen worden naar het interpersoonlijk docentgedrag in het bijzonder bij coachende vakken zodat er een betrouwbare vragenlijst kan worden geconstrueerd.

In dit onderzoek stond de subject specifieke motivatie van studenten voor het vak studietoetscoaching centraal hierbij is geen aandacht besteed de eerdere ervaringen van studenten met het vak (Boekaerts & Simons, 1995; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pintrich, 2003). In een vervolgonderzoek kan onderzocht worden of deze variabelen van invloed zijn op de vakspecifieke motivatie een voorspellende waarde hebben.

In dit onderzoek is alleen een onderscheid gemaakt tussen de verschillende leerjaren en is niet op docentniveau gekeken naar het verschil in vakspecifieke motivatie. Onderzoek naar het verschil tussen docenten zou de Marnix Academie handvatten kunnen bieden om docenten beter voor te bereiden en toe te rusten op hun taak als studietoetscoach als wordt gekeken naar de nabijheid en invloed van docenten.

Het is opvallend dat in dit onderzoek naar voren komt dat de totale motivatie voor het vak studietoetscoaching afneemt naar mate de studenten verder zijn in de opleiding. Hierbij valt de motivatie

van studenten in het vierde jaar op. Het is voor de Marnix Academie interessant om hier meer onderzoek naar te doen om de daling in motivatie te kunnen verklaren en mogelijk aanpassingen te doen. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden naar de oorzaken van het afnemen van het plezier, nut en inzet van studenten terwijl het vertrouwen nagenoeg gelijk blijft. Door het afnemen van interviews bij studenten kan er meer inzicht komen in de oorzaken.

REFERENTIES

- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-170. doi: 10.1016/j.stueduc.2006.04.006
- Bakker, M. E. J. (2008). *Design and evaluation of video portfolios: Reliability, generalizability, and validity of an authentic performance assessment for teachers*. Leiden: Leiden University.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. doi: 10.1016/S0883-0355(99)00014-2
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*: Assen, Van Gorcum.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonal teacher behavior in the classroom*. Utrecht: W.C.C.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning & Skills Research Centre.
- COTAN. (2010). *COTAN beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: NIP.
- de Kleijn, R. A. M., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2011). Master's thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925-939. doi: 10.1080/03075079.2011.556717
- den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *International Journal of Educational Management*, 16(4), 176-184. doi: 10.1108/09513540210432155
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *Journal of classroom Interaction*, 40(2), 20-33.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12(2), 127-139. doi: 10.3109/13561829809014100
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fransen, J. (2007). Je groeit in het (competentiegericht) onderwijs. Pleidooi voor een gefaseerde leerroute naar volwaardige competenties. *VELON*, 28 (2), 31-38.

- Geurts, J. (2003). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. In: *Gids beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*. Den Haag: Elsevier.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372. doi: 10.3102/003465430303953
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. doi: 10.1007/bf02504676
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Brok, P., & Boshuizen, H. A. (2012a). Teachers' implementation of the coaching role: do teachers' ownership, sensemaking, and agency make a difference? *European Journal of Psychology of Education*, 1-16. doi: 10.1007/s10212-012-0150-5
- Ketelaar, E., den Brok, P., Beijaard, D., & Boshuizen, H. P. A. (2012b). Teachers' perceptions of the coaching role in secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 295-315. doi: 10.1080/13636820.2012.691534
- Korthagen, F., & Vasalo, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 17-23.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- MarnixAcademie. (2007). Nota studiecoaching. Utrecht: Marnix Academie.
- MarnixAcademie. (2008). Betrokken, bevlogen, bekwaam. Utrecht: Marnix Academie.
- McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329. doi: 10.1006/ceps.2000.1054
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). Over leerloopbanen en loopbaanleren: Loopbaancompetenties in het (v)mbo. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Merriënboer, J. J. G. v., Klink, M. R. v. d., & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad
- Otten, R., & Boekaerts, M. (1990). In M. Boekaerts & E. d. Corte (Eds.), *Onderwijsleerprocessen* (pp. 101- 116). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. doi: 10.1207/00461520252828519
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner - researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(1), 29-43. doi: 10.1207/S15327841Mpee0401_4
- Thomassen, E. (2012). *Studentenevaluaties 2011-2012*. Utrecht: Marnix Academie.
- Veenman, S., Laats, H. D., & Staring, C. (1998). Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers. *Journal of In-Service Education*, 24(3), 411-431. doi: 10.1080/13674589800200061
- Woolfolk, A. E., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson Longman.
- Wubbels, T. (2005). Student perceptions of teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 1-5. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.002
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6-24. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooyman, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 47-58. doi: 10.1016/0742-051X(92)90039-6
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooyman, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. Abstracted in Resources in Education, 20, 12, p.153, ERIC document 260040. .
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(1), 1-18. doi: 10.1016/0147-1767(91)90070-W
- Wubbels, T., & Levy, J. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership*, 54(7), 82.
- Wubbels, T., Levy, J., & Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. [Article]. *Educational Leadership*, 54(7), 82.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.