

Thesis

1. Titel en themagebied

Titel: Het verband tussen autonomie-beïnvloedend en interpersoonlijk gedrag van docenten in het VMBO

Themagebied: Sociaal psychologische aspecten van interacties

2. Naam en studentnummer

Ellen Messing, 3651282

3. Begeleidende docent

Prof. dr. Theo Wubbels, Universiteit Utrecht

4. Tweede beoordelaar

Heleen Pennings

5. Datum

13 juni 2014

**Het verband tussen autonomie-beïnvloedend en interpersoonlijk gedrag
van docenten in het VMBO**

Ellen Messing (3651282)

Universiteit Utrecht

Rapportage Masterthesis Onderwijskunde – Universiteit Utrecht

Begeleider en eerste beoordelaar: Prof. Dr. T. Wubbels

Tweede beoordelaar: Heleen Pennings

13 juni 2014

Samenvatting

In het onderwijs is steeds meer aandacht voor zelfregulerend leren waarbij leerlingen de leeractiviteiten kiezen op basis van hun eigen gedachten, gevoelens en gedrag die leiden tot het bereiken van zelf gekozen doelen. Het ondersteunen van de autonomie van de leerling is een sleutelfactor bij het komen tot zelfregulerend leren. Onder andere het gedrag van de docent heeft invloed op de perceptie van de leerling voor wat betreft het wel of niet ervaren van autonomie. Er zijn dan ook autonomie-ondersteunende en autonomie-onderdrukkende docentgedragingen te onderscheiden. Een ander perspectief om naar docentgedrag te kijken is het interpersoonlijk aspect dat kan worden uitgedrukt in de mate van invloed en nabijheid. Uit de theorie rondom zowel autonomie-beïnvloedend als interpersoonlijk docentgedrag is een verband te verwachten tussen deze twee soorten gedrag. In deze studie wordt onderzocht welk autonomie-beïnvloedend gedrag docenten laten zien tijdens een klassikale les, welk interpersoonlijk gedrag de leerlingen percipiëren en hoe deze twee soorten gedrag een verband met elkaar hebben. Daarvoor zijn filmbeelden geanalyseerd van acht docenten in het VMBO. Het autonomie-beïnvloedend gedrag is gemeten met een (deels) in deze studie ontwikkeld observatie-instrument voor het verbale docentgedrag tijdens de les. De mate van nabijheid en invloed is gemeten met een observatie-instrument voor leerling-percepties van interpersoonlijk docentgedrag. Het gemeten autonomie-beïnvloedend docentgedrag bleek meer autonomie-onderdrukkend dan autonomie-ondersteunend te zijn. De mate van nabijheid en invloed die de leerlingen percipieerden verschilde aanzienlijk tussen de docenten. Er is uiteindelijk geen verband gevonden tussen autonomie-beïnvloedend en interpersoonlijk docentgedrag bij observatie van de lessituaties.

Keywords: Autonomie-ondersteunend docentgedrag, autonomie-onderdrukkend docentgedrag,

leerlingperceptie interpersoonlijk docentgedrag

Het verband tussen autonomie-beïnvloedend en interpersoonlijk gedrag van docenten in het VMBO

Het onderwijs moet volgens de MBO-raad (2010) leerlingen voorbereiden op participatie in de moderne democratische maatschappij. Hierdoor heeft het onderwijs naast een instrumentele ook een pedagogische opdracht. Volgens Aviram en Assor (2010) is deze moderne maatschappij pluralistisch, verzadigd van informatie en relativistisch waardoor er weinig fundamentele vragen en antwoorden zijn waarover de autoriteiten, zoals de overheid, overeenstemming bereiken. Er is niet meer een enkele elite die bepaalt wat 'het beste' is voor de rest van de burgers. Participatie in deze maatschappij vraagt volgens Aviram en Assor (2010) dan ook om een autonome, zelfregulerende houding en het onderwijs zal lerenden moeten vormen richting deze houding. Studies naar zingeving, levensbeschouwing en de inrichting van een humane samenleving spreken hierbij over het concept 'bildung' waarbij een autonome persoon wordt gekarakteriseerd door drie kernwaarden en de mogelijkheid om deze te realiseren: zelfkennis, zelfregulering en zelfexpressie (Aviram & Assor, 2010; Løvlie, Mortensen, & Nordenbo, 2002). In het moderne onderwijs is steeds meer aandacht voor zelfregulatie, waarbij leren wordt gezien als een activiteit die leerlingen kiezen op basis van hun eigen gedachten, gevoelens en gedrag die leiden tot het bereiken van zelf gekozen doelen (Zimmerman, 2010; Perry, Vandekamp, Mercer, & Nordby, 2002). In deze thesis ligt de focus op het stimuleren van zelfregulatie in het aansturen van leeractiviteiten en nog meer specifiek op een aspect van zelfregulatie: het ondersteunen van autonomie.

Volgens verschillende studies is het ondersteunen van de autonomie van de leerling een belangrijk aspect van het leerproces om tot zelfregulerend leren te komen (Deci & Ryan, 2000; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009). Ook heeft het ervaren van autonomie een positief effect op leeropbrengsten en motivatie van de leerling (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004). Om autonomie te ervaren moeten leerlingen keuze- en psychologische vrijheid ervaren in relatie tot hun studieactiviteiten (Deci & Ryan, 2000). Daarbij moeten docenten hulp en instructies bieden en verwachtingen uitspreken met als doel leerprocessen te faciliteren die zelfreflectie en zelfevaluatie genereren bij de leerling zodat gekomen wordt tot het zelf kunnen reguleren van het leren (Sierens et al., 2009). Deze benadering impliceert bepaald docentgedrag, onder andere het bieden van keuzes, het inleven in het perspectief van de lerende en het ontwijken van dwingend taalgebruik

(Sierens et al., 2009; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Opvallend hierbij is dat het meeste autonomie-ondersteunend docentgedrag waarover gesproken wordt een actieve en empathische houding van de docent impliceert. Empathie suggereert het tonen van een vriendelijke en invoelende houding, waardoor wellicht bepaald interpersoonlijk gedrag van de docent hoort bij het wel of niet ondersteunen van de autonomie van de leerling. Interpersoonlijke kenmerken van interactie tussen docent en leerling definiëren de relatie tussen docent en leerling, waarbij een goede interpersoonlijke relatie uiteindelijk zorgt voor betere leerresultaten (Den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004). Wanneer autonomie-beïnvloedend docentgedrag hoort bij specifieke interpersoonlijke interacties van de docent, kan vervolgens wellicht een relatie gelegd worden tussen autonomie-ondersteunend docentgedrag en betere leerresultaten.

Er zijn echter nog weinig onderzoeken gedaan naar zowel autonomie-beïnvloedend als interpersoonlijk docentgedrag in termen van daadwerkelijk waargenomen gedrag in de lespraktijk. De meeste studies onderzoeken de perceptie van zowel docenten als studenten aangaande het beïnvloeden van autonomie en de aard van de interpersoonlijke interactie (zie bijvoorbeeld: Assor et al., 2002; Den Brok et al., 2004). In de huidige studie wordt dan ook ingegaan op de verbanden tussen autonomie-beïnvloedend en interpersoonlijk docentgedrag in termen van daadwerkelijk waargenomen gedrag in de lespraktijk.

In deze thesis zullen allereerst de concepten autonomie, autonomie-ondersteunend docentgedrag en autonomie-onderdrukkend docentgedrag worden beschreven. Daarna wordt beschreven wat wordt bedoeld met interpersoonlijk docentgedrag in termen van nabijheid en invloed en tenslotte welk verband wordt verwacht met autonomie-beïnvloedend docentgedrag.

Autonomie

Het ondersteunen van de autonomie van een leerling zorgt ervoor dat de leerling handelt vanuit persoonlijke interesses en eigen waarden zodat leren een proces wordt met een vrijwillig karakter waarin de lerende psychologische vrijheid ervaart (Reeve, 2009; Vansteenkiste, et al., 2012; Deci & Ryan, 2000). Deze opvatting uit de zelf determinatie theorie (SDT) over leren vanuit vrijwilligheid is anders dan verschillende onderwijskundige en ook sociologische theorieën, waarin het ervaren van autonomie betekent dat de persoon volledig onafhankelijk van de hulp van een ander kan leren en

functioneren (Karagozolu, 2009; Silk et al., 2003; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Soenens et al., 2007). Om het verschil tussen leren in volledige onafhankelijkheid en leerprocessen met een vrijwillig karakter te verduidelijken introduceren Soenens et al. (2007) het concept ‘the promotion of volitional functioning’. Met dit concept benadrukken zij het vrijwillige aspect van het ervaren van autonomie. Dit vrijwillige aspect is meer dan het uitoefenen van zelfcontrole door de leerling, bijvoorbeeld bij het kiezen tussen het maken van huiswerk en het zoeken van ontspanning. Bij deze keuze kan namelijk sprake zijn van externe druk waardoor, in het SDT perspectief, nog geen sprake is van een leerproces met een vrijwillig karakter waarbij de leerling handelt vanuit persoonlijke interesse. Door het handelen vanuit persoonlijke interesse wordt de intrinsieke motivatie van leerlingen geprikkeld, waardoor zij beter het eigen leerproces gaan sturen (Ryan & Deci, 2000). Meerdere studies spreken dan ook van de belangrijke invloed van het ervaren van autonomie op het voeden van intrinsieke motivatie (Reeve, 2009; Reeve, Nix, & Hamm, 2006; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Stefanou et al., 2004). Volgens Vansteenkiste et al. (2012) is daarbij een juiste balans tussen autonomie-ondersteuning en verwachtingen uitspreken nodig. De effecten van die juiste balans zijn positief voor verschillend leerlinggedrag, op zowel academisch als sociaal vlak. Leerlingen waarvan de autonomie ondersteund werd en voor wie de te behalen doelen duidelijk waren gaven aan meer intrinsiek gemotiveerd te zijn voor het leren, maakten gebruik van meer verschillende zelf gereguleerde leerstrategieën en vertoonden minder problematisch gedrag in de klas dan leerlingen die geen autonomie-ondersteuning kregen en moesten werken met vage doelen. Autonomie-ondersteuning betekent dan ook niet dat er geen structuur geboden wordt aan de leerling, maar dat de begeleiding van het leerproces aangepast wordt aan de behoeften van de leerling. Stefanou et al. (2004) onderscheiden hierbij drie manieren van autonomie-ondersteuning: organisatorische autonomie-ondersteuning (bijvoorbeeld als leerlingen inspraak hebben in het opstellen van klassenregels), procedurele autonomie-ondersteuning (bijvoorbeeld leerlingen laten kiezen op welke manier zij aan hun opdracht werken) en cognitieve autonomie-ondersteuning (bijvoorbeeld leerlingen hun eigen werk laten evalueren aan de hand van door hen zelf opgestelde criteria). Het ondersteunen van autonomie lijkt dus te zijn dat een leerling inbreng heeft in hoe en wat er geleerd wordt. Het beperken van keuzemogelijkheden en het presenteren van leerinhouden op een dwingende manier lijken de autonomie van de student juist te

onderdrukken en een negatief effect te hebben op zowel leerresultaten als sociaal gedrag in de klas (Assor et al., 2002; Reeve, 2009; Stefanou et al., 2004). Er zijn meerdere externe factoren die het ervaren van autonomie door de leerling kunnen beïnvloeden en een ervan is het gedrag van de docent (Stefanou et al., 2004). Er kan daarbij onderscheid gemaakt worden in autonomie-ondersteunend en autonomie-onderdrukkend docentgedrag.

Autonomie-ondersteunend docentgedrag

Docenten kunnen verschillende interventies inzetten om de autonomie van een leerling te ondersteunen en vrijwillig functioneren te faciliteren, bijvoorbeeld het bieden van keuzemogelijkheden en het minimaliseren van controle door de docent (Deci & Ryan, 2000; Sierens et al., 2009). Volgens Assor et al. (2002) is dat echter niet voldoende, zij hebben gevonden dat ook bij het bieden van de keuzemogelijkheden het bevorderen van relevantie van het geleerde nodig is om een leerling zich autonoom ondersteund te laten voelen, omdat dit het begrip van en inzicht in het behalen van persoonlijke doelen verbetert. Wanneer bijvoorbeeld bij een leertaak weinig keuze mogelijk is, kan de docent door uit te leggen waarom de keuze beperkt is toch een gevoel van autonomie creëren bij de leerling (Soenens & Vansteenkiste, 2005). Wanneer daarnaast ruimte wordt geboden voor kritiek en uitnodigende ('Je zou kunnen...') in plaats van controlerende ('Je moet...') taal zal het leerproces een meer vrijwillig karakter krijgen en het gevoel van autonomie bij de leerling bevorderd worden (Vansteenkiste et al., 2012). Om autonomie te ondersteunen wordt dus van de docent verwacht bij het aansturen van leeractiviteiten de leerling keuzemogelijkheden te bieden met nog voldoende ruimte voor persoonlijke perspectieven en inbreng van de leerling. Dat kan een docent doen door te vragen naar waarom het belangrijk is om een bepaalde leertaak uit te voeren, te vragen naar onderbouwing van kritiek vanuit de leerling of te vragen naar hoe de leerling een taak aan wil gaan pakken en waarom. Zo kan de leerlingen vanuit eigen gedachten en gevoelens de relevantie van het geleerde toetsen aan persoonlijke doelen en een eigen manier ontdekken om die doelen te bereiken (Stefanou et al., 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Ook kan een docent met argumenten onderbouwen waarom een bepaalde aanpak van een leertaak gewenst is ter bevorderening van de relevantie van het geleerde. Dit zou dus autonomie-ondersteunend kunnen zijn (Assor et al., 2002). Als echter vervolgens van de leerling verwacht wordt de taak toch nog uit te

voeren zoals de docent deze voor ogen heeft kan in dat geval beter gesproken worden van niet volledig maar enigszins bevorderen van de autonomie.

Autonomie-onderdrukkend docentgedrag

Uit verschillende studies (Stefanou, et al., 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009; Soenens & Vansteenkiste, 2005) blijkt dat docentgedrag als het stellen van sturende vragen (“Kun je het uitvoeren zoals ik het heb laten zien?”), het bekritisieren van de leerling (“Nee, nee, zo doe je het niet goed”) en het stimuleren om het perspectief van de docent in te nemen (“De kubus zit zo in elkaar, kijk maar”) autonomie bij de leerling onderdrukken. De categorieën van docentgedrag die Assor et al. (2002) onderscheiden voor het onderdrukken van autonomie van de leerling zijn onderdrukken van kritiek, sturen en het opleggen van leertaken die door de leerling als onzinnig worden ervaren. In al deze gedraging is een gebiedend aspect te onderscheiden van het docentgedrag: de leerling moet de leertaak uitvoeren op de manier die de docent voor ogen heeft en omdat de docent deze belangrijk vindt. Er is dan geen inbreng van de leerling te onderscheiden waardoor deze geen invloed kan uitoefenen op wat en hoe er geleerd wordt.

Interpersoonlijk docentgedrag

Het sociale klimaat in de klas beïnvloedt de motivatie van leerlingen en hun leerprestaties en wordt onder andere gevormd door de docent-leerlingrelatie (Den Brok et al, 2004). De docent-leerlingrelatie ontwikkelt zich door het dagelijkse (interpersoonlijke) gedrag van de docent tijdens de les, waarbij interpersoonlijk gezien wordt als de interactie en relatie tussen verschillende personen in een systeem (Pennings et al., in press). Voor de docent-leerlingrelatie is dit systeem de context van het onderwijs en het klaslokaal. Wubbels, Créton en Hooymayers (1985; zie Wubbels et al., 2012) onderscheiden acht typering van interpersoonlijk docentgedrag, zoals vriendelijk/helpend, leidend of onzeker. Onder deze acht typering liggen twee dimensies die gezamenlijk de soort interpersoonlijk gedrag beschrijven: invloed (dominantie v.s. toegevendheid) en nabijheid (coöperatie v.s. oppositie). Een hoge mate van invloed betekent dat een persoon dominant is en controle uitoefent, een lage mate van invloed betekent dat een persoon onderdanig is en toegeeflijk. Een hoge mate van nabijheid betekent dat een persoon vriendelijk is en verbinding zoekt met anderen, een lage mate van nabijheid betekent dat een persoon onvriendelijk is en de confrontatie met de ander zoekt. Wanneer een docent

bijvoorbeeld irritatie uit en straf uitdeelt dan is dit gedrag met een hoge mate van invloed en een lage mate van nabijheid, in plaats van als de docent geduldig luistert naar de leerling en waardering uit voor het werk van de leerling, dan is dit gedrag met een lage mate van invloed en een hoge mate van nabijheid. Scores op beide dimensies hebben invloed op het leren van de leerling. Zo vonden Brekelmans, Wubbels en Levy (1993; zie Van Tartwijk et al., 1998) dat wanneer leerlingen een hoge mate van invloed ervaren zij relatief hoog scoorden op standaard testen. Een hoge mate van nabijheid zou zorgen voor een verhoogde motivatie voor het leren.

Onderzoeksvraag

In deze studie staat de volgende vraagstelling centraal:

Welk autonomie-beïnvloedend docentgedrag komt voor in de lespraktijk van VMBO docenten en hoe houdt dit verband met interpersoonlijk docentgedrag in termen van nabijheid en invloed?

Deelvragen:

1. Welk autonomie-beïnvloedend docentgedrag komt voor in de lespraktijk van VMBO docenten?
2. Welke mate van interpersoonlijk gedrag laten de docenten zien in termen van nabijheid en invloed?
3. Welk verband is er tussen autonomie-beïnvloedend en interpersoonlijk docentgedrag?

Uit eerder genoemde literatuur (Assor et al., 2002; Stefanou et al., 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Deci & Ryan, 2000; Sierens et al., 2009) is op te maken dat een docent die de autonomie van zijn leerlingen ondersteunt open en uitnodigend gedrag naar zijn leerlingen laat zien waardoor een veilig sociaal klasklimaat ontstaat waarin de leerlingen kritiek durven te uiten en eigen leerdoelen na durven te streven. Dit gaat wellicht samen met bepaald interpersoonlijk gedrag van de docent, want wanneer het ondersteunen van de autonomie van een leerling als doel heeft de leerling te motiveren om actief het eigen leerproces vorm te geven terwijl de mate van docentsturing zo laag mogelijk is, lijkt het waarschijnlijk dat docenten die op dat moment hoog scoren op nabijheid en laag op invloed het meest de autonomie van de leerling ondersteunen. Andersom lijkt het waarschijnlijk dat autonomie-onderdrukking samengaat met een lage mate van nabijheid en een hoge mate van invloed.

Methode

Deelnemers

In dit onderzoek is gewerkt met reeds bestaand beeldmateriaal van acht verschillende docenten, van vier verschillende scholen, die lesgeven aan tweedejaars leerlingen op het VMBO van agrarische opleidingscentra in Nederland. Deze filmbeelden zijn afkomstig van een nog te publiceren studie naar docentgedrag gericht op het aansturen van zelfregulerend leren. De selectie van de docenten in de studie naar zelfregulerend leren vond plaats op basis van een inventariserende studie waarbij leerlingpercepties van docentgedrag met betrekking tot reguleren van leeractiviteiten in kaart gebracht zijn (Van Beek, De Jong, Minnaert, & Wubbels, 2014). In deze studie werden drie categorieën docenten onderscheiden op basis van de hoeveelheid didactische regulatieactiviteiten die zij volgens de leerlingen tijdens de les uitvoerden: laag (categorie 1); medium (categorie 2); of hoog (categorie 3). De acht docenten die zijn geselecteerd voor het huidige onderzoek komen uit de twee uiterste categorieën: vier docenten uit categorie 1 en vier docenten uit categorie 3. Van de vier docenten per categorie gaven er twee een praktijkles (bijvoorbeeld bloemschikken of techniek) en twee een theorieles (bijvoorbeeld wiskunde of Duits). De docenten zijn vier mannen en vier vrouwen in de leeftijd van 25 tot 55 jaar ($M=48.3$). Alle lessen betroffen verschillende onderwerpen en werden gegeven aan verschillende klassen. Er zijn opnames van klassikale lessen van ieder een uur gebruikt waarbij zowel docent als leerlingen te zien en te horen zijn. Alle docenten werkten vrijwillig mee aan de studie en tekenden een toestemmingsverklaring voor het gebruik van de filmbeelden. Alle ouders van de gefilmde leerlingen is om toestemming gevraagd, zij stemden allemaal in met deelname aan de studie en gebruik van de filmbeelden.

Instrumenten

Om het autonomie-beïnvloedend docentgedrag te onderzoeken is een analyse-instrument ontwikkeld op basis van een observatie-instrument dat gebruikt is in een eerdere studie om docentgedrag met betrekking tot zelfregulerend leren, waarvan autonomie-ondersteuning een onderdeel is, in kaart te brengen (Van Beek, De Jong, Minnaert, & Wubbels, in press). Dit bestaande observatie-instrument is een negenveld met op de horizontale as een indeling in componenten van zelfregulerend leren (metacognitie, motivatie en gedrag) en op de verticale as een indeling in de

aansturing van zelfregulerende leeractiviteiten (gebiedend, argumenterend of vragend), resulterend in negen categorieën waarin het geobserveerde docentgedrag kan vallen. Een tiende categorie (categorie 0) beslaat al het docentgedrag dat niet gericht is op het aansturen van leeractiviteiten, zoals interventies om orde te handhaven of conversaties die niet gaan over de inhoud van de les. Deze tien categorieën omvatten het grootste deel van het eerder genoemde autonomie-beïnvloedend docentgedrag, met uitzondering van de manier waarop de docent omgaat met uitingen van kritiek door de leerling, doordat het omgaan met kritiek vanuit de leerling niet altijd direct met het aansturen van leeractiviteiten te maken heeft. Het is echter wel een belangrijke component in autonomie-beïnvloedend docentgedrag. Daarom is voor deze studie aan het bestaande instrument een vierde kolom toegevoegd (kritiek) waarbij de eerder genoemde driedeling in aansturingsvorm op de verticale as gehandhaafd blijft. Daardoor komt het totaal aantal categorieën op dertien. Voor een overzicht van de gehanteerde categorieën voorzien van voorbeelden zie figuur 1.

	Metacognitie Kennis over leren/metakennis; Het denken over leren wordt aangesproken	Motivatie Het motiveren van leerlingen; Zelfvertrouwen; Nut/relevantie bevorderen	Gedrag Het uitvoeren van leeractiviteit(en)	Kritiek Het omgaan met uitingen van eigen mening door de leerling
Gebiedend Autonomie-onderdrukkend	1 Door de docent wordt kennis over leren gegeven/genoemd “Dit moet je goed onthouden.”	4 Door de docent wordt de motivatie benoemd, “Dit is leuk om te doen”.	7 De docent zegt wat er moet gebeuren. “Pak de boor bij het uiteinde vast.”	10 De docent reageert verdedigend op kritiek. “Nee, je doet wat ik gezegd heb.”
Argumenterend Enigszins autonomie-ondersteunend	2 De docent legt de kennis over leren uit. “Je kunt het best de tekst onderstrepen want dan vind je het makkelijk terug.”	5 De docent benoemt waarom iets leuk/interessant is. “Dit kun je straks op je stage gebruiken”.	8 De docent zegt wat er moet gebeuren en legt uit waarom. “Je moet de tulp inkorten, want nu past hij niet in het bakje”.	11 De docent reageert verdedigend op kritiek en legt uit waarom . “Dat kan niet zo, omdat de draden dan in de knoop raken.”
Vragend Autonomie-ondersteunend	3 De docent vraagt de leerling naar kennis over leren. “Hoe zou je dit oplossen?”	6 De docent vraagt de leerling naar zijn motivatie. Bv. “Waarom zou dit leuk kunnen zijn?”	9 De docent vraagt de leerling naar wat hij gaat doen/gedaan heeft. “Hoe heb je dat gedaan?”	12 De docent luistert naar meningen en ideeën en vraagt naar onderbouwing “Waarom vind jij dit geen goede oplossing?”
0 Docentactiviteiten die niet direct gericht zijn op het aansturen van leeractiviteiten van leerlingen of het omgaan met kritiek vanuit de leerling				

Figuur 1 Categorieën van autonomie-beïnvloedend docentgedrag en bijbehorende voorbeelden

De mate van interpersoonlijk docentgedrag is onderzocht met gebruik van een bestaand instrument dat het interpersoonlijk gedrag van docenten operationaliseert door een observant de leerlingperceptie van de mate van invloed en nabijheid te laten scoren (Van Tartwijk, 1993; Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher, & Fraser, 1998). Het instrument bestaat uit twee 5-punt Likert schalen, een voor nabijheid (proximity) en een voor invloed (influence) (figuur 2). De dimensie nabijheid wordt uitgedrukt in de tegengestelde componenten coöperatie en oppositie, de dimensie invloed wordt uitgedrukt in de tegengestelde componenten dominantie en toegevendheid. De observant kan per beeldfragment op beide schalen scoren wat de mate van invloed of nabijheid is die de docent op de leerlingen uitoefent. Uit de studie van Van Tartwijk et al (1998) is gebleken dat deze manier van het scoren van docentgedrag een betrouwbare meting geeft van de mate van invloed en nabijheid die de leerlingen ervaren (voor invloed $r=.82$, voor nabijheid $r=.74$).

Influence		
Dominance (D) The teacher determines the students' activities	5 – 4 – 3 – 2 – 1	Submission (S) The students can determine their own activities
Proximity		
Coöperation (C) The teacher shows approval of the students and their behavior	5 – 4 – 3 – 2 – 1	Opposition (O) The teacher shows disapproval of the students and their behavior

Figuur 2 Codeerscalen voor de observatie van leerling-percepties betreffende de mate van nabijheid en invloed (Van Tartwijk, 1998)

Procedure

De procedure van dit onderzoek is in twee delen uitgevoerd. In het eerste deel zijn de filmbeelden van de lessen gecodeerd met gebruik van de negen categorieën van autonomie-beïnvloedend docentgedrag. Er is gewerkt met drie codeurs, deze hebben alle drie een onderwijskundige achtergrond en ervaring met het analyseren van filmbeelden. Twee van hen waren tijdens het coderen van de filmbeelden niet op de hoogte van de clustering van de docenten waardoor de invloed van voorkennis over de didactische regulatie-activiteiten van de docenten op de beoordeling van het docentgedrag geminimaliseerd werd. De codeurs werkten volgens eenzelfde patroon: na het lezen van de transcriptie van een halve minuut van de les werd een eerste score

gegeven. Vervolgens werd het bijbehorende beeld bekeken en werd, op basis van zowel letterlijke tekst als intonatie van de docent, een definitieve score gegeven. Zo kon bijvoorbeeld een interventie uit het transcript als vragend opgevat worden, maar na het bekijken van de bijbehorende beelden vanwege de intonatie van de docent toch als een opdracht geïnterpreteerd worden. Door de combinatie van beeld, geluid en transcripties kan gezegd worden dat er een zo volledig mogelijk beeld van de interventies van de docent verkregen werd. Hierbij is gebruik gemaakt van het softwareprogramma MediaCoder (Bos en Steenbeek, 2009) om zowel de coderingen als de tijdsduur van het docentgedrag vast te leggen. Allereerst is door drie onderzoekers afzonderlijk twintig minuten van een gefilmde les gecodeerd, waarbij de codeurs vooraf een instructie ontvingen van de ontwikkelaar van het instrument. Op de coderingen van deze eerste filmbeelden is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd, resulterend in een voldoende betrouwbaarheid tussen de observaties van alle drie de codeurs. Een eerste deel (n=103) waarin de scores nul tot en met negen gegeven moesten worden (en dus tevens de keuze gemaakt moest worden of de interactie wel (1 t/m 9) of niet (0) gericht was op een leeractiviteit van leerlingen) gaf een Cronbach's Alpha van respectievelijk .82, .86 en .70. Een tweede deel (n=50) waarin alleen nog de scores een tot en met negen gegeven moesten worden (een eerste codeur had de interacties voor de nul-categorie reeds aangegeven in de transcripties) resulteerde in een Cronbach's Alpha van respectievelijk .94, .91 en .97. De filmbeelden uit dit eerste deel zijn niet gebruikt voor de uiteindelijke dataverzameling maar het coderen ervan gaf wel inzicht in de opbrengst van het coderen van twintig minuten beeldmateriaal. Op basis van deze inzichten en in verband met de uitvoerbaarheid van het onderzoek is in overleg tussen de drie onderzoekers besloten om vervolgens van alle acht lessen twintig minuten te coderen. Een eerste exploratie van de filmbeelden door twee van de drie onderzoekers resulteerde in de verwachting dat het middendeel van de lessen vergelijkbare aantallen docentactiviteiten met betrekking tot aansturen van leren zou laten zien, waarna werd bepaald dat van ieder van de acht gefilmde lessen het midden van de les gebruikt zou worden in de analyse. Vervolgens hebben de drie onderzoekers onafhankelijk van elkaar ieder een twee- of drietal van de acht docenten gecodeerd. Daarna is specifiek voor dit onderzoek door twee codeurs nogmaals de selectie van de filmbeelden geanalyseerd voor de kolom 'kritiek' (categorieën tien, elf en twaalf). Dit is voor een van de films gezamenlijk en in overleg met elkaar gedaan, waarna de codeurs afzonderlijk

van elkaar de overige filmbeelden hebben gecodeerd. Uit een betrouwbaarheidsanalyse op de scores voor de kolom 'kritiek' bleek een voldoende betrouwbaarheid ($\alpha = .82$). De analyse van de filmfragmenten heeft uiteindelijk geresulteerd in een totaal van 1036 docentgedragingen verdeeld over de 13 categorieën van autonomie-beïnvloedend docentgedrag.

Om de mate van nabijheid en invloed te analyseren zijn met gebruik van het observatie instrument voor de mate van invloed en nabijheid dezelfde filmfragmenten geanalyseerd als voor het autonomie-beïnvloedend gedrag. De observant ontving voorafgaand een instructie van een ervaren codeur waarbij gezamenlijk en in overleg twee minuten film van verschillende docenten gecodeerd werd. Vervolgens heeft de observant zelfstandig geoefend met het coderen van in totaal nog eens vijf minuten film van drie verschillende docenten, waarna de resultaten met de ervaren codeur besproken werden en werd besloten door te gaan met de gehele analyses. Omdat het doel was te kunnen bepalen wat de mate van invloed en nabijheid is tijdens het vertonen van het autonomie-beïnvloedende docentgedrag is eerst de gemiddelde duur van de afzonderlijke autonomie-beïnvloedende docentgedragingen bepaald, dit bleek vijf seconden te zijn, zodat de lengte van de time-samples gesteld kon worden op vijf seconden. Per iedere vijf seconden van het geselecteerde filmmateriaal van de acht docenten is de mate van invloed en nabijheid gescoord. Deze mate werd vastgesteld door het geheel van verbale en non verbale signalen te analyseren op het level van de boodschap (wat zegt of doet de docent) en het level van interactie (wat is het effect op de leerlingen). De codeur stelde zichzelf daarbij vragen als: "Als ik een leerling was, zou ik bij deze docent dan mijn eigen activiteiten mogen bepalen?" (voor de mate van invloed), of: "Als ik een leerling was, zou ik dan denken dat deze docent ons aardig vond?" (voor de mate van nabijheid). Vervolgens kon, door de twee coderingslijsten naast elkaar te leggen, bepaald worden welke mate van nabijheid en invloed voorkwam ten tijde van iedere autonomie-beïnvloedende docentgedraging. Doordat sommige gedragingen langer duurden dan vijf seconden konden er meerdere scores van invloed en nabijheid per docentgedraging voorkomen. In die gevallen is de meest voorkomende (dominante) score van invloed en nabijheid per docentgedraging genomen. Wanneer geen dominante score van invloed en nabijheid bepaald kon worden zijn de beelden van het specifieke moment terug gekeken. In overleg met een tweede observant is vervolgens toch een keuze gemaakt in de mate van invloed en nabijheid voor het

specifieke fragment. Dit kwam vier keer voor en in alle gevallen ging het om een score in de nul-categorie van het autonomie-beïnvloedend gedrag waarbij verschillend (niet op leren gericht) docentgedrag werd vertoond.

Analyse

Om antwoord te krijgen op de vraag welk autonomie-beïnvloedend docentgedrag voorkomt in de lespraktijk van VMBO docenten is allereerst een frequentie-analyse op de totale scores (categorie 0 t/m 13) uitgevoerd, zowel voor het totale docentgedrag (dus inclusief de 0-categorie) als voor het docentgedrag gericht op het beïnvloeden van de autonomie van de leerling (dus exclusief de 0-categorie). Omdat de onderzoeksvragen gaan over verbanden van autonomie-beïnvloedend docentgedrag met andere variabelen is bij de verdere analyses de 0-categorie buiten beschouwing gelaten.

Om antwoord te krijgen op de vraag welke mate van invloed en nabijheid de docenten laten zien is allereerst bepaald in hoeverre de twee dimensies samenhang vertonen. Vervolgens zijn de gemiddelde scores op de twee schalen voor alle docenten gezamenlijk berekend. Om te controleren in hoeverre de docenten verschillend scoren op de beide dimensies is via een ANOVA de grootte van het docenteffect bepaald. Vervolgens zijn de gemiddelde scores voor de mate van invloed en nabijheid per individuele docent bepaald.

Om antwoord te krijgen op de vraag elk verband er is tussen autonomie-beïnvloedend docentgedrag en interpersoonlijk docentgedrag is, na controle of er aan de benodigde assumpties voor normaalverdeling en meetniveau werd voldaan, per docent een MANOVA uitgevoerd. Hierbij is het autonomie-beïnvloedend docentgedrag de onafhankelijke variabele en zijn de score op invloed en de score op nabijheid de afhankelijke variabelen. Deze analyse werd gevolgd door twee ANOVA's per docent om te kunnen bepalen of er een verband bestaat tussen autonomie-beïnvloedend gedrag en zowel invloed als nabijheid apart van elkaar. Als laatste is per matrixcategorie een post-hoc analyse (Hochbergs GT2) uitgevoerd op de gemiddelde score van zowel invloed als nabijheid om te kunnen bepalen voor welk specifiek autonomie-beïnvloedend docentgedrag er een verband zou gelden.

Voor alle analyses is vanwege de grootte van de steekproeven ($n=40$ tot $n=115$) een significantieniveau van 10% gehanteerd.

Resultaten

Percentages van autonomie-beïnvloedend docentgedrag

Bij bestudering van het totale gescoorde gedrag van alle docenten samen ($n=1036$) is te zien dat 66.7% ($n=691$) van het docentgedrag gericht is op het beïnvloeden van de autonomie van de leerlingen (tabel 1). Dit gedrag bestaat voor 53.9% uit interventies geuit op een gebiedende wijze, voor 20.1% uit interventies op gebiedende wijze maar onderbouwd met argumenten en voor 26.0% uit interventies geuit op een vragende wijze. Hieruit kan geconcludeerd worden dat in het algemeen de docenten ongeveer twee keer zoveel autonomie-onderdrukkend als autonomie-ondersteunend verbaal gedrag laten zien. Bij zowel autonomie-onderdrukking als autonomie-ondersteuning komen docentinterventies gericht op leerlinggedrag het meest voor (samen voor 61.7%). Docenten gebiedten de leerlingen precies wat te doen (29.4%), vertellen daarbij waarom het op die manier moet (9.0%) of vragen de leerlingen hoe zij een bepaalde taak uit gaan voeren (23.3%). Dit betekent dat de docenten minder de metacognitieve vaardigheden of motivatie van leerlingen aansturen dan de psychomotorische vaardigheden van leerlingen. De overige categorieën van autonomie-beïnvloeding verschillen meer van elkaar voor wat betreft uiting op gebiedende of vragende wijze. Het omgaan met kritiek vanuit de leerlingen komt in 19.5% van het totaal voor, waarbij 9.0% op onderdrukkende wijze en 1.7% op een vragende of uitnodigende manier, 8.8% van de interventies bevat een onderbouwing van het afwijzen van de kritiek. Hieruit kan geconcludeerd worden dat, naast het aansturen van leeractiviteiten, het docentgedrag gedurende een lesactiviteit voor ongeveer een vijfde deel gericht is op het omgaan met kritiek vanuit de leerlingen waarbij voor het grootste deel geen ruimte wordt gegeven voor deze kritiek. Docentgedrag gericht op de motivatie van leerlingen komt in 14.8% van het totaal voor en gebeurt voor het grootste deel gebiedend (12.3%), minder onderbouwd met argumenten (1.9%) en heel weinig op een vragende manier (0.6%). Dit betekent dat gedrag met betrekking tot het motiveren van leerlingen het meest bestaat uit het geven van complimenten en dat het stimuleren van reflectie op de motivatie voor het leren weinig voorkomt. Het aansturen van de metacognitieve component komt in 4.1% van het totaal voor waarbij 3.2% gebiedend, 0.4% voorzien van onderbouwing en ook 0.4% op een vragende manier. Hieruit is te concluderen dat er door de docenten wel aanwijzingen worden gegeven voor te gebruiken leerstrategieën, al is het een klein percentage van

het totale docentgedrag, maar dat het stimuleren van het bedenken van een eigen aanpak van het leren weinig voorkomt.

Tabel 1 *Percentages van autonomie-beïnvloedend docentgedrag*

Gedragscategorie	Docenten								Gemiddelde score
	A (n=87)	B (n=102)	C (n=40)	D (n=68)	E (n=115)	F (n=111)	G (n=74)	H (n=94)	
Metacognitief									
Gebiedend	2.3	2.9	2.5	-	-	13.5	1.4	-	3.2
Argumenterend	3.4	-	-	-	-	-	1.4	-	.4
Vragend	1.1	-	-	-	-	.9	-	-	.4
Motivatie									
Gebiedend	11.5	9.8	17.5	19.1	4.3	25.2	5.4	8.5	12.3
Argumenterend	1.1	-	-	2.9	.9	8.1	-	-	1.9
Vragend	-	-	-	-	-	2.7	-	1.1	.6
Gedrag									
Gebiedend	28.7	35.3	15.0	33.8	39.1	13.5	14.9	44.7	29.4
Argumenterend	2.3	13.7	2.5	14.7	19.1	3.6	8.1	3.2	9.0
Vragend	39.1	6.9	35.0	26.5	13.0	16.2	54.1	16.0	23.3
Kritiek									
Gebiedend	2.3	16.7	20.0	1.5	8.7	-	13.5	14.9	9.0
Argumenterend	1.1	12.7	5.0	1.5	14.8	13.5	1.4	11.7	8.8
Vragend	6.9	2.0	2.5	-	-	2.7	-	-	1.7
Totalen	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

De mate van invloed en nabijheid

Om te bepalen of de mate van invloed en nabijheid samenhang vertonen is de correlatie coëfficiënt van de twee dimensies berekend. Er bleek geen significante relatie te zijn ($r = -.043$, $p > .001$) waardoor aangenomen kan worden dat er geen gedeelde verklaarde variantie is tussen de twee dimensies. Vervolgens is geanalyseerd wat de gemiddelde score van de docenten is op invloed en

nabijheid (tabel 2). Zij bleken op beide dimensies gemiddeld iets onder neutraal te scoren (M invloed=2.70, SD =1.12; M nabijheid=2.94, SD =.68) wat betekent dat gemiddeld leerlingen meer hun eigen activiteiten konden bepalen dan dat de docenten de activiteiten van de leerlingen bepaalden. En dat de docenten gemiddeld meer afkeuring dan goedkeuring lieten zien van de leerlingen en hun gedrag. Uit de standaarddeviaties is op te maken dat de docenten onderling meer verschillen vertonen in de mate van invloed dan in de mate van nabijheid (tabel 2). Een daaropvolgende ANOVA bevestigt dit beeld doordat er een significant effect te vinden is van de individuele docenten op zowel invloed ($F(7,683) = 125.37, p < .05$) als op nabijheid ($F(7,683) = 12.54, p < .05$). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de verschillen tussen de docenten te groot zijn om van de gezamenlijke score uit te gaan bij het interpreteren van de mate van invloed en nabijheid. De score per individuele docent is weergegeven in tabel 2.

Tabel 2 Gemiddelden en standaarddeviaties van de mate van invloed en nabijheid per individuele docent

Docent	<i>n</i>	Invloed		Nabijheid	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A	87	3.29	0.86	3.23	0.50
B	102	1.06	0.24	2.86	0.61
C	40	2.73	1.60	3.07	0.62
D	68	3.85	0.58	3.10	0.43
E	115	2.63	0.79	2.64	0.85
F	111	2.98	0.75	3.19	0.71
G	74	3.57	0.72	2.61	0.59
H	94	2.16	0.42	2.88	0.56
Totaal	691	2.70	1.12	2.94	0.68

Het verband tussen autonomie-beïnvloedend docentgedrag en de mate van invloed en nabijheid

Omdat de docenten onderling grote verschillen vertonen in de mate van invloed en nabijheid, is per docent afzonderlijk een MANOVA uitgevoerd om te bepalen of er een verband is tussen autonomie-beïnvloedend docentgedrag en de mate van invloed en nabijheid (tabel 3). Het resultaat laat zien dat bij vier van de acht docenten een significant verband bestaat tussen autonomie-beïnvloedend gedrag en de mate van invloed en nabijheid wanneer een significantieniveau van 10% wordt gehanteerd. De univariate analyses laten vervolgens echter zien dat dit verband niet altijd geldt voor

zowel de mate van invloed als de mate van nabijheid. Zowel de mate van invloed als de mate van nabijheid laten, verspreid over de vier docenten, in totaal twee keer een significant verband zien (tabel 3). Uit de post-hoc analyses is vervolgens op te maken dat deze verbanden per docent niet significant aan afzonderlijke categorieën van autonomie-beïnvloedend gedrag toegeschreven kunnen worden. Er moet daarom geconcludeerd worden dat de gevonden verbanden op toeval kunnen berusten.

Tabel 3 Rapportage van MANOVA's en significante ANOVA's per docent over autonomie-beïnvloedend gedrag en mate van invloed en nabijheid.

Docent	MANOVA				ANOVA	
	<i>Pillai's Trace</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	Invloed <i>F(df)</i>	Nabijheid <i>F(df)</i>
A	.61	20/152	3.36	.000	-	6.69(10/76)*
B	.16	14/188	1.19	.282	-	-
C	.50	14/64	1.52	.127	-	-
D	.27	12/122	1.61	.098	1.99(6/61)*	-
E	.06	12/216	.58	.854	-	-
F	.35	18/202	2.41	.002	2.72(9/101)*	3.72(9/101)*
G	.26	14/132	1.44	.142	-	-
H	.20	12/174	1.62	.09	-	-

Conclusie en discussie

Conclusie

Het doel van deze studie was te onderzoeken welk autonomie-beïnvloedend docentgedrag voorkomt in de lespraktijk van VMBO docenten, welk interpersoonlijk gedrag deze docenten vertonen en welk verband er tussen de twee soorten gedrag bestaat. Uit de resultaten kan allereerst geconcludeerd worden dat in de lespraktijk van VMBO docenten meer autonomie-onderdrukkend dan autonomie-ondersteunend docentgedrag voorkomt en dat de interventies zich met name richten op de gedragscomponent van leren: het uitvoeren van een concrete praktische of mentale leeractiviteit. Het interpersoonlijk docentgedrag uitgedrukt in de mate van invloed en nabijheid liet op beide dimensies gemiddeld een iets lager dan neutrale score zien met daarbij op beide dimensies grote verschillen tussen de docenten. Tenslotte is geen verband gevonden tussen autonomie-beïnvloedend en interpersoonlijk docentgedrag.

Discussie

Autonomie-beïnvloedend docentgedrag

De docenten in deze studie laten meer autonomie-onderdrukkend dan autonomie-ondersteunend gedrag zien dat met name gericht is op de gedragscomponent van leren. Leerlingen wordt dus vooral verteld wat ze moeten doen (autonomie-onderdrukkend) en soms gevraagd welke handelingen ze denken te gaan uitvoeren (autonomie-ondersteunend). Als een docent de leerling wil laten nadenken over de aanpak van het leren dan gebeurt dat op de manier die de docent voor ogen heeft. Zodra de leerling het gewenste gedrag vertoont of de juiste antwoorden op vragen geeft wordt dat beloond met een compliment, vaker zonder dan met onderbouwing en weinig direct expliciet verbonden aan de persoonlijke motivatie van de leerling. Dit zal dus niet leiden tot het zelf ontdekken van de relevantie van het geleerde om te komen tot intrinsieke motivatie zodat leren een proces met een vrijwillig karakter wordt (Reeve, 2009; Vansteenkiste et al., 2012; Deci & Ryan, 2000). De docenten sturen het leren het meest aan op een manier waarbij geen aandacht is voor de zichzelf regulerende leerling zoals Zimmerman (2010) of Perry et al. (2002) dat aangeven in hun beschrijving van het moderne onderwijs. Wellicht speelt de perceptie die de docent heeft van de doelgroep een rol bij zowel de intentie van de docent tot het aansturen van leeractiviteiten als bij het uiteindelijke docentgedrag (Madon, Jussim, & Eccles, 1997; McKown, Gregory, & Weinstein, 2010). Leerlingen op het VMBO worden wellicht vaak beschouwd als ‘doeners’ die het liefst praktisch bezig zijn, die men alleen maar demotiveert met lastige mentale vraagstukken en voor wie het sturen van het eigen leerproces een te lastige opgave is. Wellicht hebben docenten de intentie om aan deze gepercipieerde behoefte van de leerlingen te voldoen en laten zij daarom veel directieve aansturing van leeractiviteiten gericht op gedrag zien.

Mate van invloed en nabijheid

Het gemiddelde van de scores op de mate van invloed en nabijheid voor de docenten bleek iets onder neutraal te zijn. Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat het docentgedrag over het algemeen weinig effect heeft op de leerlingen, zowel op de invloed- als de nabijheidsdimensie, waardoor lijkt of alle docent-leerlingrelaties van de docenten in dit onderzoek neutraal en dus gelijk zijn. Andere studies laten echter zien dat de momentopname van een enkele les wellicht niet representatief is voor de mate

van invloed en nabijheid die een docent over langere tijd laat zien (Pennings et al., in press). De structuur van interpersoonlijk docentgedrag over langere tijd resulteert in een persoonlijk docentprofiel waarmee de uiteindelijke docent-leerlingrelatie gedefinieerd wordt (Mainhard et al., 2011; Pennings et al., in press; Wubbels et al., 2012).

Het verband tussen autonomie-beïnvloedend docentgedrag en de mate van invloed en nabijheid

Deze studie laat geen significant verband zien tussen autonomie-beïnvloedend en interpersoonlijk docentgedrag. Het maakt dus niet uit of een docent de autonomie van leerlingen ondersteunt of onderdrukt in de mate van interpersoonlijke invloed die de docent heeft op leerlingen. Blijkbaar is de invloed die een docent uitoefent door op een gebiedende manier kaders te stellen (en zo autonomie te onderdrukken) niet dezelfde als de interpersoonlijke mate van invloed. En hoeft een docent die ruimte biedt voor inbreng van de leerlingen niet altijd gezien te worden als iemand die goedkeuring uitdraagt voor de leerlingen en hun gedrag. Hierbij kan het concept van interpersoonlijke waarden of motieven een rol spelen omdat deze ieders persoonlijke reactie op een interpersoonlijke ervaring vorm geven (Locke; in Horowitz & Strack, 2011). Wanneer iemand onderdanigheid als centrale waarde nastreeft dan kan deze persoon het als prettig ervaren om precies te horen krijgen wat er gedaan moet worden, terwijl dit voor iemand die dominantie als centrale waarde nastreeft een vernedering kan zijn. Het daadwerkelijk ervaren van autonomie zou daarom meer persoonlijk gekleurd kunnen zijn dan deze studie aantoont.

Beperkingen van het onderzoek

In dit onderzoek zijn maar acht docenten uit het VMBO bestudeerd wat een generalisatie van de resultaten naar de gehele onderwijspraktijk niet rechtvaardigt. De gevonden verbanden per individuele docent zijn daarnaast niet met zekerheid toe te schrijven aan afzonderlijke categorieën van autonomie-beïnvloedend docentgedrag, ook omdat de gescoorde gedragingen per categorie soms erg klein waren. Een ander knelpunt van deze studie is dat de observatie van het docentgedrag geen inzicht geeft in hoe leerlingen de beïnvloeding van hun autonomie ervaren. Ook is alleen het verbale gedrag van de docent geanalyseerd, terwijl een docent ook non-verbaal invloed uit kan oefenen op de autonomie van de leerling (Van Tartwijk, 1993). Daarnaast is de meting van de mate van invloed en

nabijheid met het huidige instrument een schatting van de perceptie van de leerlingen, niet een meting van hun werkelijke ervaring.

Tenslotte is bij bestudering van de resultaten te zien dat er, zowel bij het vertonen van autonomie-beïnvloedend als interpersoonlijk docentgedrag, verschillen tussen de docenten zijn. Deze verschillen zijn niet meegenomen in de conclusies van dit onderzoek, maar zouden een verklaring kunnen zijn voor het niet vinden van een verband tussen de beide soorten docentgedrag.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Op basis van de resultaten van deze studie is aan te bevelen dat de studie herhaald wordt met medewerking van meer docenten om het effect van de verschillen tussen de docenten kleiner of inzichtelijk te maken. Met toevoeging van een meting van de daadwerkelijke ervaringen van de leerlingen met betrekking tot het ondersteunen van hun autonomie zou daarnaast inzicht geven in de wellicht persoonlijke aard van het ervaren van autonomie. Het zou ook interessant zijn te onderzoeken of bij andere onderwijsvormen, zoals MBO, HAVO of VWO, meer autonomie-ondersteunend docentgedrag gericht op metacognitie voorkomt en of dan ook de perceptie van de doelgroep en de intentie ten opzichte van het aansturen van leren tussen de docenten van de diverse onderwijsvormen van elkaar verschillen. Metingen verspreid over een langere periode zouden daarnaast recht te doen aan het feit dat het vormen van een interpersoonlijke relatie tussen leerlingen en docent langere tijd in beslag neemt (Mainhard et al, 2011; Den Brok et al., 2004; Wubbels et al, 2012). Wellicht kan dan antwoord worden gegeven op de vraag of autonomie-beïnvloeding en een specifieke interpersoonlijke relatie daadwerkelijk geen verband vertonen. Wanneer de resultaten uit de huidige studie in een grotere studie gegeneraliseerd zouden worden dan is het voor de praktijk relevant om te weten dat docenten de leerlingen nog weinig uitdagen om het leerproces in eigen hand te nemen en dat daardoor leerlingen niet optimaal worden voorbereid op participatie in onze samenleving (Løvlie et al., 2002). Om deze zelfsturing bij leerlingen wel te kunnen bereiken zullen docenten zich moeten scholen in het op een andere manier aanbieden en aansturen van didactische activiteiten, meer op een vragende manier, zodat leerlingen leren autonoom te denken en handelen vanuit een eigen intrinsieke motivatie.

References

- Assor, A., Kaplan, H., Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261 – 278. doi: 10.1348/000709902158883
- Aviram, A., & Assor, A. (2010). In defence of personal autonomy as a fundamental educational aim in Liberal Democracies: a response to Hand. *Oxford Review of Education*, 36(1), 111–126. doi:10.1080/03054981003593480
- Bos, J., & Steenbeek, H.W. (2009). MediaCoder 2009 version1.1. Faculty of behavioral and social sciences, University of Groningen
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407–442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Horowitz, L.M., & Strack, S., (2011). *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Karagozoglul, S. (2009). Nursing students' level of autonomy: a study from Turkey. *Nurse Education Today*, 29, 176-187. doi:10.1016/j.nedt.2008.08.002.
- Løvlie, L., Mortensen, K. & Nordenbo, S. E. (2002) Educating humanity: Bildung in postmodernity. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 503.
- Madon, S., Jussim, L., Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 791-809.

- McKown, C., Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2010). Expectations, stereotypes, and self-fulfilling prophecies in classroom and school life. *Handbook of research on schools, schooling, and human development*, 256-274.
- Mainhard, T. M., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction* 21, 345-354. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.03.003
- MBO Raad. (2010). *Loopbaan en burgerschap in het MBO*. Drukkerij Libertas: Bunnik
- Pennings, H.J.M., Brekelmans, M., Wubbels, T., Van der Want, A.C., Claessens, L.C.A., Van Tartwijk, J. (2014). A nonlinear dynamic systems approach to real-time interpersonal teacher behavior: differences between teachers. *Submitted*
- 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/S15326985EP3701_2
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). The experience of self determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., (2009). The synergetic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. doi: 10.1348/000709908X304398
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128. doi:10.1111/1532-7795.1301004.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life-domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589–604. doi: 10.1007/s10964-005-8948-y
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., et al. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633-646. doi:10.1037/0012-1649.43.3.633.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. doi: 10.1080/00461520903028990
- Van Beek, J.A., de Jong, F.P.C.M., Wubbels, Th., Minnaert, A.E.M.G. (2014). Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and teacher education*, 40, 1-9. doi: 10.1016/j.tate.2014.01.05
- Van Beek, J.A., de Jong, F.P.C.M., Wubbels, Th., Minnaert, A.E.M.G. (2014) Measuring teacher regulating activities concerning student learning in secondary education classrooms: Reliability and validity of student perceptions. *Submitted*

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction* 22, 431-439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Tartwijk, J. van (1993). Sketches of teacher behavior: the interpersonal meaning of nonverbal teacher behavior in the classroom. [in Dutch] Utrecht: W.C.C.
- Tartwijk, J. van, Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). Students perceptions of teacher interpersonal style: the front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14, 1-11. doi: 10.1016/S0742-051X(98)00011-0
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2012). Let's make things better. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 225–250). Rotterdam: SENSE Publishers
- Zimmerman, B. J. (2010). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70, doi: 10.1207/s15430421tip4102_2

