



Leerkrachtgedragingen bij autonomie-ondersteuning en structuur

Een kwalitatief onderzoek naar de gedragingen van leerkrachten wanneer ze
autonomie-ondersteuning en structuur bieden

Marlies Tromp – 3682218
Masterthesis Onderwijswetenschappen
Interactie, motivatie en feedback
13 juni 2016

Eerste beoordelaar: Dr. Lisette Hornstra
Tweede beoordelaar: Dr. Piet Kommers

Samenvatting

Leerkrachten moeten leerlingen volgens de zelfdeterminatietheorie autonomie-ondersteuning en structuur bieden om te voldoen aan de behoeftes van autonomie en structuur. Het tegengestelde van autonomie is controle en het tegengestelde van structuur is chaos (Deci & Ryan, 2002). Volgens de zelfdeterminatietheorie is het wenselijk dat autonomie-ondersteuning en structuur samengaan (Reeve, 2002; Vansteenkiste et al., 2012; van Loon, Ros & Martens, 2012), maar hier is beperkt onderzoek naar gedaan. Veel onderzoek naar autonomie-ondersteuning en structuur is uitgevoerd met behulp van zelfvragenlijsten (e.g. Jang et al., 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009; Vansteenkiste et al., 2012) en niet met behulp van observaties (Stroet et al., 2013), waardoor geen duidelijk inzicht is in de gedragingen van een leerkracht bij autonomie-ondersteuning en structuur. Voor dit onderzoek is een model ontworpen waarbij autonomie-ondersteuning en structuur complementair zijn. Hierdoor ontstaan vier kwadranten voor mogelijk leerkrachtgedrag. In dit explorerende onderzoek is gekeken welke leerkrachtgedragingen typerend zijn voor elk kwadrant. Aan de hand van een observatieschema zijn observaties uitgevoerd bij zeven leerkrachten die lesgeven aan de bovenbouw van de basisschool. Intervallen zijn gescoord om te kijken binnen welk kwadrant ze vielen, zodat vervolgens gekeken kon worden wat een leerkracht hier precies deed. Opvallend was dat de leerkrachten gebruik maakten van veel leerkrachtgedragingen en hierdoor minder goed te typeren waren. Daarnaast was het opvallend dat de leerkrachten veel meer scoorden op controle dan autonomie-ondersteuning, terwijl dit juist wenselijk zou zijn.

Kernwoorden: motivatie, zelfdeterminatietheorie, autonomie-ondersteuning, structuur, leerkrachtgedragingen,

Inleiding

De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) stelt in een recent rapport dat de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs goed is, maar dat de motivatie van de leerlingen gering is (OESO, 2016). In het jaarverslag 2013/2014 van de Onderwijsinspectie (2015) zijn ook zorgen geuit over de motivatie van leerlingen. Zo stelt het rapport dat Nederlandse leerlingen, in vergelijking met andere landen, op school weinig gemotiveerd zijn om te leren. Dit kan leiden tot zittenblijven, afstromen naar een lager onderwijstype of het onderwijs verlaten zonder diploma. Tevens stelt het rapport dat ongeveer veertig procent van de leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs vindt dat ze niet goed in staat zijn om ongeïnteresseerde leerlingen te motiveren. Leerlingen bevestigen dit en zijn maar beperkt tevreden over de motivatie door de leerkracht. Het rapport van de OESO (2016) bevestigt dat de motivatie van leerlingen in Nederland heel laag is, ondanks dat de kwaliteit van het onderwijs goed is.

Een zorgelijke ontwikkeling, zeker omdat in veel onderzoeken naar voren komt hoe belangrijk motivatie is. Wanneer leerlingen interesse krijgen in leren en gemotiveerd zijn om naar school te gaan kunnen ze beter nieuwe kennis verwerven en langdurende kennis ontwikkelen (Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013). Motivatie zorgt voor energie, richting, een goede leerintentie, doorzettingsvermogen en stimuleert verschillende manieren waarop een doel behaald kan worden. Iemand die gemotiveerd is, wordt aangezet iets te doen (Deci & Ryan, 2000).

Motivatie betekent dat je wordt aangezet om iets te gaan doen (Ryan & Deci, 2000a). Om leerlingen te motiveren is het volgens de zelfdeterminatietheorie (ZDT; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a) belangrijk dat leerkrachten autonomie-ondersteuning en structuur bieden. In de praktijk blijkt echter dat leerkrachten het lastig vinden om deze twee ondersteuning te combineren (Reeve, 2009). Hoewel de ZDT stelt dat het wenselijk is dat deze twee gedragingen aangeboden worden, is hier beperkt onderzoek naar gedaan (Jang, Reeve & Deci, 2010). Veel onderzoek naar deze gedragingen is uitgevoerd met vragenlijsten (e.g. Jang et al., 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009; Vansteenkiste et al., 2012), maar weinig onderzoek naar behoefte-ondersteunend onderwijs gebruikt observaties (Stroet et al., 2013). Vragenlijsten geven vooral inzicht in percepties, maar niet direct in gedragingen van leerkrachten. Kwalitatief onderzoek kan meer inzicht geven in wat leerkrachten doen wanneer ze autonomie-ondersteuning en structuur bieden. Het is nog niet onderzocht hoe deze twee gedragingen samen effectief aangeboden kunnen worden (Hospel & Galand, 2016).

Dit explorerende onderzoek tracht een aanvulling te zijn op de huidige literatuur door met observaties te kijken wat een leerkracht precies doet wanneer hij autonomie-ondersteuning en structuur biedt. Hierdoor kunnen praktische handvatten worden gegeven voor het verbeteren van de motivatie van leerlingen. In het theoretisch kader zal eerst uitleg worden gegeven over de ZDT. Daarna zal nader worden ingegaan op de behoeftes van autonomie-ondersteuning en structuur. Ten slotte zal naar de samenhang van deze twee behoeftes gekeken worden waarna een onderzoeksvraag opgesteld wordt.

Theoretisch kader

Zelfdeterminatietheorie

Binnen de ZDT staat de behoeftes van de leerlingen centraal om zo hun motivatie te verhogen. Hierbij wordt uitgegaan van drie fundamentele behoeftes: autonomie, competentie en verbondenheid. (Deci & Ryan, 2002; Skinner & Belmont, 1993). Ondersteuning van deze behoeftes draagt bij aan de motivatie en betrokkenheid van leerlingen (Ryan & Deci, 2002). De ZDT beschrijft leerkrachtgedragingen die zorgen dat

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

deze behoeftes vervuld kunnen worden. De behoefte autonomie wordt bevredigd wanneer de leerkracht autonomie-ondersteunend is in tegenstelling tot controle (Deci & Ryan, 2002; Stroet et al., 2013). De behoefte competentie wordt bevredigd wanneer de leerkracht structuur aanbiedt (Deci & Ryan, 2002; Skinner & Belmont, 1993), in tegenstelling tot chaos (Deci & Ryan, 2002; Stroet et al., 2013). Een leerkracht ondersteunt de behoefte van verbondenheid wanneer de mate van betrokkenheid hoog is, in tegenstelling tot verwaarlozing (Deci & Ryan, 2002; Stroet et al., 2013). In dit onderzoek wordt alleen gekeken naar autonomie-ondersteuning en structuur.

Autonomie-ondersteuning

Met autonomie-ondersteuning wordt de mate van vrijheid bedoeld die aan leerlingen wordt gegeven om het eigen gedrag te bepalen (Skinner & Belmont, 1993). Leerlingen doen iets omdat ze het belangrijk vinden, om de oorzaak van iets te weten. Ze doen iets uit vrije wil en handelen in overeenstemming met hun eigenwaarde (Reeve, 2009). Een autonomie-ondersteunende leerkracht kijkt naar het perspectief van de leerling, houdt rekening met de gedachten, gevoelens en het gedrag van een leerling (Reeve, 2009) en komt tegemoet aan de behoeftes, interesses en voorkeuren (Skinner & Belmont, 1993; Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2012). De leerkracht geeft leerlingen ruimte binnen leeractiviteiten (Skinner & Belmont, 1993) en uitleg wanneer keuzes moeten worden gemaakt (Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2015). Een autonomie-ondersteunende leerkracht gebruikt uitnodigende taal, zoals 'je mag' (Vansteenkiste et al., 2012) en beperkt de externe beloning, controle en druk zoveel mogelijk (Skinner & Belmont, 1993).

Bij controle wordt de uitkomst door leerlingen niet als persoonlijk waardevol ervaren (Stroet et al., 2013). Controlerende leerkrachten geven aan wat leerlingen moeten denken, voelen en doen. Ze gebruiken woorden om de leerling onder druk te zetten (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004), zoals het controlerende taalgebruik 'je moet' (Vansteenkiste et al., 2012). Controlerende leerkrachten oefenen macht uit en houden geen rekening met klachten van leerlingen (Stroet et al., 2015).

Autonomie-ondersteuning voorspelt een positieve leerattitude, academisch succes en een positief welzijn (Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005) en verhoogt de intrinsieke motivatie van leerlingen (Gillet et al., 2012). Leerlingen die autonomie ervaren zijn meer betrokken bij het leerproces (Reeve, 2009). Controle gaat juist samen met hogere uitval, een onaangepaste leerattitude en slecht welzijn (Vansteenkiste et al., 2005). Door autonomie-ondersteuning te bieden, motiveert de leerkracht de ontwikkeling en zelfregulatie van leerlingen (Reeve, 2009). Desondanks maken veel leerkrachten vaak toch gebruik van controlegericht onderwijs, zelfs als dit niet overeenkomst met hun persoonlijke opvattingen. Leerkrachten geven bijvoorbeeld aan dat ze risicoleerlingen vaak meer gecontroleerde begeleiding geven (Hornstra, Mansfield, Van der Veen, Peetsma & Volman, 2015).

Structuur aanbieden

Het aanbieden van structuur komt tegemoet aan de basisbehoefte competentie. Hiermee wordt bedoeld dat iemand zich effectief voelt in de interactie met de omgeving en tegelijkertijd de eigen capaciteiten tot uiting brengt (Deci & Ryan, 2000b). Structuur refereert naar de mate van informatie die gegeven wordt om een bepaald doel efficiënt te kunnen bereiken (Skinner & Belmont, 1993). Leerkrachten bieden structuur door het open communiceren van verwachtingen en de richting van de les, door de leiding te nemen tijdens instructieactiviteiten, sterke begeleiding te geven tijdens de les, het geven van begeleiding wanneer nodig, het plannen van leeractiviteiten, de grenzen van activiteiten aan te geven, het geven van taakgerelateerde persoonlijke feedback en door samenhang aan te bieden in de les (Skinner & Belmont, 1993; Jang et al.,

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

2010). Een leerkracht die structuur aanbiedt, geeft helderheid en hanteert een duidelijke organisatie, moedigt leerlingen aan en geeft formatieve feedback (Stroet et al., 2015). De leerkracht is voorspelbaar, consequent en reageert door de juiste leerstrategieën aan te reiken op het niveau van de leerling (Skinner & Belmont, 1993).

Bij chaos geeft de leerkracht geen helderheid en is de organisatie rommelig. De docent ontmoedigt leerlingen door bijvoorbeeld te communiceren dat talent vooral aangeboren is. Bij chaos wordt vaak evaluatieve feedback gegeven, waarbij de focus ligt op de prestatie (Stroet et al., 2015).

Door het bieden van structuur kan de motivatie van leerlingen verhoogd worden (Deci & Ryan, 2000b). Het bieden van structuur draagt bij aan het zelfvertrouwen en een optimistische attributiestijl. Het helpt leerlingen om een gevoel van controle over de schooluitkomsten te hebben (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008; Stroet et al., 2013).

Autonomie-ondersteuning en structuur

Autonomie-ondersteuning en structuur zijn beiden van invloed op de intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000a), belangrijk voor leerlingen om optimaal te leren (Reeve et al., 2004) en voorspellers van betrokkenheid (Hospel & Galand, 2016; Jang et al., 2010). De huidige theorie is echter niet eenduidig over het tegelijk aanbieden van structuur en autonomie-ondersteuning (Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009). De relatie wordt meestal op twee manieren beschreven: vijandig en onafhankelijk (Hospel & Galland, 2006; Reeve, 2009). Reeve (2009) voegt hier ook nog een kromlijnige relatie aan toe, waarbij wordt genoemd dat een leerkracht die structuur beperkt vaak veel autonomie-ondersteuning biedt. Omdat dit in de andere literatuur niet veel genoemd wordt, zijn in dit onderzoek alleen de vijandige en onafhankelijke relatie meegenomen.

Wanneer de relatie als vijandig wordt omschreven, is de aanname dat deze gedragingen niet samen kunnen gaan. Deze relatie houdt in dat wanneer een leerkracht meer van de ene leerkrachtgedraging gebruikt, de andere leerkrachtgedraging direct minder wordt (Jang et al., 2010). Zo lijkt het geven van autonomie-ondersteuning het bieden van structuur in de weg te staan. Het lijkt onwaarschijnlijk dat leerkrachten richting geven, doelen stellen en verwachtingen communiceren, wanneer ze ook onafhankelijkheid en onbeperkte vrijheid aan hun leerlingen geven (Vansteenkiste et al., 2012). Soenens en Vansteenkiste (2010) geven aan dat autonomie-ondersteuning en structuur soms als vijandig worden gezien, door een verschillende definitie van controle. Ze hebben gekeken naar oudergedragingen en beschrijven twee interpretaties van controle. De eerste definitie zijn ouders die het gedrag van hun kinderen reguleren en structureren. In dat geval zou controle hetzelfde betekenen als structuur. De tweede interpretatie van controle is het onder druk zetten en het controleren van het voelen, denken en het gedrag van kinderen. Deze definitie komt overeen met de ZDT met controle als tegengestelde van autonomie-ondersteuning (Stroet et al., 2015) en zal in dit onderzoek gehanteerd worden.

Volgens de ZDT theorie is het juist wenselijk dat autonomie-ondersteuning en structuur samengaan (Jang et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2012; Van Loon, Ros & Martens, 2012) en staat een hoge autonomie-ondersteuning niet gelijk aan lage structuur (Vansteenkiste et al., 2012). Leerkrachten kunnen tegelijkertijd autonomie-ondersteuning en structuur bieden omdat autonomie-ondersteuning niet betekent dat de leerlingen onafhankelijk zijn (Stroet et al., 2013). Autonomie betekent dat iemand vanuit eigen wil en een mate van keuzevrijheid handelt, terwijl onafhankelijk betekent dat iemand alleen functioneert en geen steun van anderen nodig heeft (Ryan & Deci, 2008).

Verschillende onderzoeken laten zien dat autonomie-ondersteuning en structuur juist samen aangeboden moeten worden voor een betere motivatie. Om van invloed te zijn op de zelfregulatie van

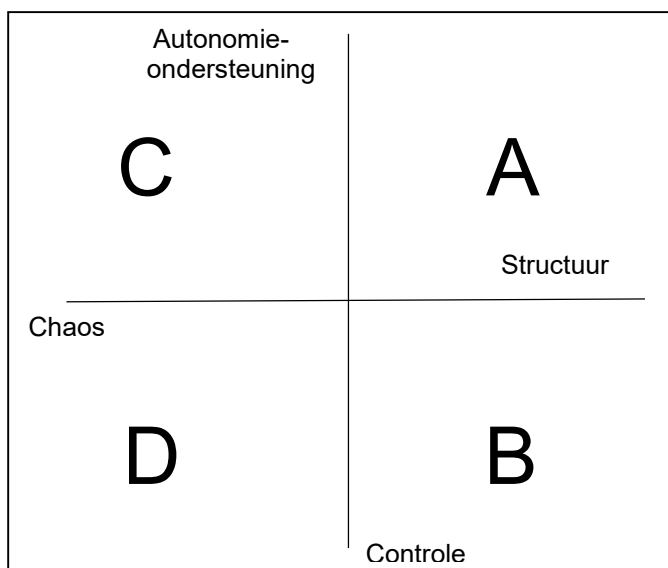
LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

leerlingen moet bijvoorbeeld structuur worden aangeboden met minstens enige mate van autonomie-ondersteuning (Sierens et al., 2009). In het onderzoek van Van Loon et al. (2012) gaf structuur juist de duidelijkheid om betere keuzes te kunnen maken. Autonomie-ondersteuning zonder structuur was het minst van invloed op de leeruitkomsten. Onderzoek van Assor, Kaplan en Roth (2002) heeft uitgewezen dat leerkrachten die leerlingen laten kiezen niet altijd de motivatie verhogen. Het is ook belangrijk dat rekening wordt gehouden met de doelen van de leerlingen. Het geven van taakgerelateerde en persoonlijke feedback, een kenmerk van het bieden van structuur (Jang en al., 2010) zou hier aan bij kunnen dragen. Het geven van keuzes, een belangrijk kenmerk van autonomie-ondersteuning, kan ook negatieve werken op de motivatie, wanneer teveel of te moeilijke opdrachten gegeven worden. Het bieden van structuur kan dit voorkomen (Katz & Assor, 2007). Onderzoek van Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Boix (2006) geeft aan dat duidelijke verwachtingen de competentie kunnen verhogen, maar dat dit versterkt wordt in een autonomie-ondersteunende omgeving. Uit onderzoek van Sierens et al. (2009) bleek dat autonomie-ondersteuning en structuur positief gecorreleerd zijn.

Deze onderzoeken laten zien dat autonomie-ondersteuning en structuur wel degelijk samengaan en gezien kunnen worden als twee complementaire dimensies (Hospel & Galand, 2016; Sierens et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2012).

Complementair model

Wanneer autonomie-ondersteuning en structuur in een figuur worden geplaatst waarbij ze complementair zijn ontstaat een grafische weergave zoals weergegeven in figuur 1.



Figuur 1. Complementair model: Grafische representatie van de relatie tussen autonomie-ondersteuning en het aanbieden van structuur

Doordat op beide dimensies hoog of laag gescoord kan worden, ontstaan vier kwadranten van verschillend leerkrachtgedrag (A t/m D). Gedrag in kwadrant A is een combinatie van autonomie-ondersteuning en structuur. Door een leeromgeving op een autonomie-ondersteunende manier te faciliteren, kan een leerkracht duidelijk maken wat de leerlingen moeten doen en hierbij keuzes aanbieden en de leerling initiatief geven (Reeve, 2006). Een leerkracht kan bijvoorbeeld verwachtingen goed communiceren en een betekenisvolle uitleg geven

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

over de beperkingen die leerlingen hebben, zonder daarbij controlerend taalgebruik te gebruiken (Sierens et al., 2009). In kwadrant B wordt de structuur op een controlerende manier geboden. Hier vertelt een leerkracht precies wat de leerlingen moeten doen, zonder dat de leerlingen hier een stem in krijgen (Reeve, 2006). Zo kan een leerkracht straf geven wanneer een leerling zich niet aan de regels houdt, door controlerend taalgebruik te gebruiken en verwachtingen negatief te communiceren (Sierens et al., 2009). Gedrag in kwadrant C is autonomie-ondersteunend en chaotisch. Een leerkracht geeft de leerlingen bijvoorbeeld mogelijkheden om talenten en interesses te ontwikkelen, maar wel op een chaotische manier (Vansteenkiste et al., 2012). In kwadrant D ontbreekt zowel autonomie-ondersteuning als structuur. Hier communiceert een leerkracht bijvoorbeeld geen duidelijke verwachtingen en grijpt pas in wanneer de situatie in de klas uit de hand loopt. De leerkracht kan hierdoor impulsief controlerend taalgebruik gebruiken om de leerlingen onder druk te zetten ander gedrag te vertonen (Vansteenkiste et al., 2012).

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek zal getracht worden om met behulp van observaties met gebruikmaking van het complementair model een beschrijving te geven van de manier waarop leerkrachten gebruik maken van een mate van zowel autonomie-ondersteuning als het bieden van structuur. Daarnaast wordt geprobeerd om meer inzicht te krijgen in het gedrag van leerkrachten wanneer ze één of beide gedragingen juist niet of in mindere mate toepassen. De onderzoeksvraag luidt: Welke leerkrachtgedragingen zijn typerend voor elk kwadrant van het complementair model van autonomie-ondersteuning en structuur? Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn vier deelvragen opgesteld: (1) Wat zijn kenmerkende leerkrachtgedragingen bij autonomie-ondersteuning en structuur? (2) Wat zijn kenmerkende leerkrachtgedragingen bij autonomie-ondersteuning en structuur? (3) Wat zijn kenmerkende leerkrachtgedragingen bij controle en chaos? (4) Wat zijn kenmerkende leerkrachtgedragingen bij controle en structuur?

Methode

Onderzoeksofzet/design

Dit onderzoek betrof een explorerend observatieonderzoek met een beschrijvend design.

Deelnemers

Dit onderzoek is uitgevoerd bij zeven verschillende leerkrachten op zeven verschillende basisscholen in Nederland, waarvan twee mannen en vijf vrouwen. Omdat de motivatie leerlingen vaak afneemt in de bovenbouw, was gekozen voor leerkrachten die in groep 5 tot en met groep 8 lesgeven. Bij deze doelgroep zou het daarom extra van belang moeten zijn om leerkrachtgedragingen te gebruiken die de motivatie bevorderen. Hoewel zeven leerkrachten een beperkt aantal was, betrof het een exploratief onderzoek en kon het informatie geven voor verder onderzoek. Daarnaast werd voor het analyseren gebruik gemaakt van kleine intervallen, waardoor heel gedetailleerd naar het specifieke leerkrachtgedrag kon worden gekeken. Ondanks het aantal participanten, kon hierdoor toch veel informatie verworven worden. De leerkrachten zijn gekozen met behulp van *convenience sampling*. De participanten hadden een gemiddelde leeftijd van 34 jaar, variërend van 29 tot 41 jaar. Voor de waarborging van de anonimiteit zijn alle participanten in vrouwelijke vorm beschreven en is een pseudoniem gebruikt.

Instrumentatie

Voor de observaties is een observatieschema gebruikt dat gebaseerd is op de kenmerken van autonomie, controle, structuur en chaos, zoals beschreven in Stroet et al. (2015). Het instrument is een combinatie van de observatie-instrumenten uit de studie van Stroet et al. (2015) en Haerens, Aelterman, Van

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

den Berghe, De Meyer, Soenen en Vansteenkiste (2013). Dit laatste observatie-instrument werd ontwikkeld om het behoefte-ondersteunend en behoefte-ondermijnend leerkrachtgedrag in kaart te brengen in de les Lichamelijke Opvoeding. Beide observatie-instrumenten zijn valide en betrouwbaar. Voor het huidige onderzoek was de behoefte betrokkenheid en warme/koude interacties niet meegenomen worden. Voor de scoring is gebruik gemaakt van een dichotome scoring, omdat het lastig was om leerkrachtgedrag op een schaal te zetten. Daarnaast bestond de mogelijkheid dat de interpretatie van de onderzoeker met een schaalindeling een grotere rol zou gaan spelen. Bij een dichotome scoring was het duidelijker wanneer een item gescoord was. Op het observatieformulier kon worden aangegeven of een item wel (=1) of niet (=0) aanwezig was in het fragment.

Autonomieondersteuning was onderverdeeld in zes items, bijvoorbeeld 'de leerkracht biedt keuzemogelijkheden voor alle leerlingen aan' en 'de leerkracht gebruikt niet-dwingende, informatieve taal'. Controle bestond uit zes items, zoals 'de leerkracht laat geen inbreng van de leerlingen toe of reageert negatief op inbreng van de leerlingen' en 'de leerkracht laat de leerlingen saaie, betekenisloze dingen doen'. Structuur was onderverdeeld in disciplinair niveau en de structuur in het aanbod/de ondersteuning voor en tijdens de activiteit. Deze bestaan uit respectievelijk twee en vier items. Een voorbeeld op disciplinair niveau is 'de docent maakt regels en verwachtingen duidelijk en/of leeft dit consequent na. Een voorbeeld van ondersteuning voor de les is 'de docent geeft een overzicht van wat in de les aan bod zal komen en hoe deze is opgebouwd'. Chaos was op dezelfde manier als structuur onderverdeeld en bestond ook uit twee en zes items. Voorbeelden van chaos zijn 'de docent geeft negatieve feedback op gedrag' en de docent monitort niet of de leerlingen de instructies begrijpen voordat hij/zij verder gaat. De gehele observatielijst is terug te vinden in bijlage 1. Per leerkracht werd de les twintig minuten geobserveerd. De les startte vanaf het moment dat de leerkracht te kennen gaf dat de les officieel begonnen was. Voor het coderen van de observaties is gebruik gemaakt van *interval sampling*. De duur van een interval was één minuut.

Procedure

De observaties voor dit onderzoek zijn opgenomen met een videocamera. De onderzoeker plaatste de camera zo dat de docent duidelijk in beeld was en verliet vervolgens het klaslokaal. Hierdoor kon de les zo normaal mogelijk verlopen en werden de leerlingen niet afgeleid. De leerlingen kregen een korte uitleg, waarbij vooral werd benadrukt dat de leerkracht gefilmd werd en dat het fijn was als de les zo normaal mogelijk verliep.

De eerste les werd door twee onderzoekers geobserveerd om de betrouwbaarheid te bepalen. Hiervoor werd gebruik gemaakt van Cohen's Kappa, waarbij een minimale waarde van .70 gehaald moest worden om de betrouwbaarheid te waarborgen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bleek echter in eerste instantie te laag. Daarom zijn de onderzoekers bij elkaar gekomen en is over de verschillen gesproken. Een belangrijke afspraak was dat bij het coderen vanuit het perspectief van de leerling moest worden gedacht. Vervolgens werden nog twee filmpjes gecodeerd. Beide keren was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te laag en is een gesprek gevoerd over de verschillen en de overeenkomsten. Om dit gericht te kunnen doen was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de verschillende categorieën: autonomie-ondersteuning, controle, structuur en chaos, bekeken. Hierop is het observatie-instrument opnieuw aangepast. Bij het vierde filmpje hadden de onderzoekers voldoende overeenstemming behaald en werd een Cohen's Kappa behaald van .748. De onderzoekers hadden vervolgens over de resterende verschillen gesproken om deze zo inzichtelijk mogelijk te krijgen.

Vervolgens werden alles zeven filmpjes door één onderzoeker geobserveerd. Dit betrof ook de filmpjes die gebruikt waren voor het berekenen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Nadat alle zeven filmpjes

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

gecodeerd waren, werd het eerste filmpje opnieuw gecodeerd voor de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. Hoewel verschillen aanwezig waren in de coderen, werd een intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid gehaald van .805. Dit betekende een goede betrouwbaarheid en daarom waren deze observaties geschikt om te gebruiken voor de analyses.

Data-analyse

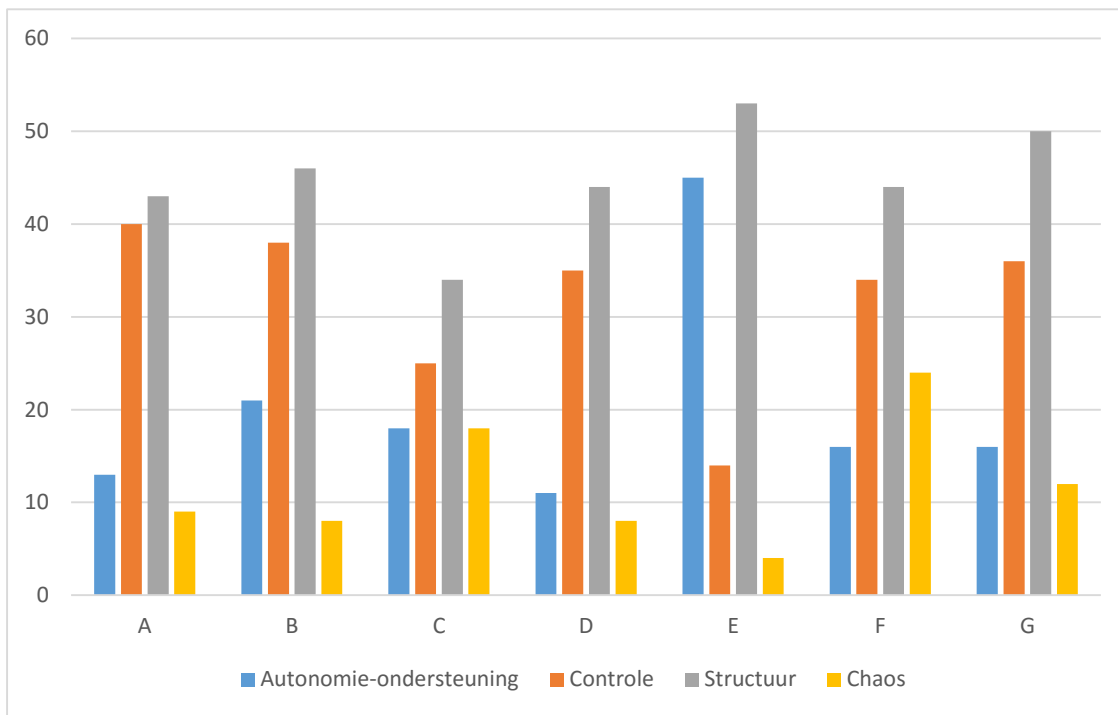
Dit onderzoek vond plaats op basis van een combinatie van *content analysis* en *grounded theory*. In dit onderzoek werd uitgegaan van een complementair model, zoals weergegeven in figuur 1, waarbij structuur en autonomie-ondersteuning onafhankelijke dimensies zijn (Jang et al., 2010). Nadat alle intervallen (k=140) gecodeerd waren volgens het codeerschema werden alle intervallen gekozen waarin zowel sprake was van een hoge mate van autonomie-ondersteunend gedrag als een hoge mate van structuur. De *content analysis* werd gebruikt op het observatie-instrument, om de fragmenten die typerend waren te selecteren. Dit betekende dat bij beide behoeftes op de observatieschaal minimaal twee items gescoord moesten waren. Vervolgens werd gekeken welke fragmenten in meerdere kwadranten vielen, omdat bijvoorbeeld sprake was van autonomie-ondersteuning, structuur en chaos. Deze fragmenten zijn niet meegenomen in de analyse. Per kwadrant zijn de vijf fragmenten die de meeste items gescoord hadden geselecteerd. Indien een fragment evenveel items had, is door de onderzoeker gekeken uit welk fragment de meeste informatie gehaald kon worden.

De vijf geselecteerde fragmenten per kwadrant werden door de onderzoeker meerdere malen bekeken en axiaal gecodeerd. Hierbij werd gelet op overeenkomsten in het leerkrachtgedrag binnen een kwadrant. Tevens is gekeken wat de verschillen zijn van een bepaalde leerkrachtgedraging tussen twee kwadranten. Zo is gekeken of autonomie-ondersteuning anders was in combinatie met chaos dan met structuur. De content analysis is ook gebruikt om te kijken welke items allemaal gecodeerd waren en welke combinatie van items vaak voorkwamen. De verkregen informatie is vervolgens gebruikt voor het selectief coderen. De onderzoeker heeft geprobeerd om aan de hand van de resultaten typerend leerkrachtgedrag per kwadrant te omschrijven.

Resultaten

Van alle leerkrachten zijn de lessen geobserveerd zoals aangegeven. In grafiek 2 is te zien hoeveel items elke leerkracht per leerkrachtgedraging had gescoord. Opvallend hierbij was dat alle leerkrachten het hoogst scoorden op structuur. Zes van de zeven leerkrachten scoorden het hoogst op controle en structuur. Chaos werd het minst gescoord. De hoge score op controle kan deels verklaard worden doordat veel leerkrachten geen keuze aan de leerlingen gaven en de opdracht niet betekenisvol was. De hoge score op structuur kan deels verklaard worden doordat alle leerkrachten in de fragmenten veel complimenten gaven en inhoudelijke ondersteuning gaven.

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR



Figuur 2. Aantal gescoorde items per leerkracht op alle vier de leerkrachtgedragingen

In tabel 1 zijn het aantal fragmenten weergegeven die gevonden waren per leerkracht bij elke kwadrant. Opvallend is dat de meeste fragmenten scoorden in het kwadrant controle en structuur. Verder viel het op dat geen enkele fragment gescoord werd in het kwadrant autonomie-ondersteuning en chaos. Daarnaast is het opvallend dat leerkracht E veertien fragmenten scoort in het kwadrant autonomie-ondersteuning en structuur en bij de andere kwadranten geen enkel fragment.

Tabel 1

Aantal gevonden fragmenten per combinatie van leerkrachtgedragingen

Leerkracht	Autonomie-ondersteuning en chaos	Autonomie-ondersteuning en structuur	Controle en chaos	Controle en structuur	Totaal
Leerkracht A	0	1	3	12	16
Leerkracht B	0	5	0	9	14
Leerkracht C	0	2	1	3	6
Leerkracht D	0	2	1	12	15
Leerkracht E	0	14	0	0	14
Leerkracht F	0	1	5	10	16
Leerkracht G	0	3	0	10	13
totaal	0	28	10	56	

Tien fragmenten bleken in meerdere kwadranten te vallen, hier was bijvoorbeeld autonomie-ondersteuning, structuur en chaos waarneembaar. Hierdoor waren ze niet specifiek typerend voor een kwadrant en waren ze in eerste instantie achterwege gelaten voor de vervolganalyses. Na het verwijderen van deze fragmenten was de indeling van de fragmenten zoals weergegeven in tabel 2.

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

Tabel 2

Aantal gevonden fragmenten per combinatie van leerkrachtgedragingen na verwijderen dubbele fragmenten

Leerkracht	Autonomie- ondersteuning en chaos	Autonomie-ondersteuning en structuur	Controle en chaos	Controle en structuur	Totaal
Leerkracht A	0	1	2	11	14
Leerkracht B	0	5	0	9	14
Leerkracht C	0	2	0	2	2
Leerkracht D	0	0	0	9	9
Leerkracht E	0	14	0	0	14
Leerkracht F	0	1	0	5	6
Leerkracht G	0	2	0	9	11
totaal	0	25	2	45	

Autonomie-ondersteuning en structuur

Bij zesentwintig fragmenten was zowel op autonomie-ondersteuning als structuur minimaal twee gescoord. Bij zeven leerkrachten was een moment aanwezig waarop dit duidelijk waarneembaar was. De vijf fragmenten die het hoogst gescoord waren zijn geselecteerd voor verdere analyse. Dit was een fragment van leerkracht B en vier fragmenten van leerkracht E. Een beschrijving van de fragmenten en het aantal items dat gescoord is, is weergegeven in tabel 3.

Tabel 3

Beschrijving van de gescoorde items in de geselecteerde fragmenten

Fragment	Leerkracht	Items autonomie-ondersteuning	Items structuur
1	B	keuzes inhoudelijke ondersteuning autonomie ondersteunende communicatie inspraak leerlingen	inhoudelijke ondersteuning positieve fb op het leren monitoren
2	E	keuzes op eigen manier werken inhoudelijke relevantie	duidelijke disciplinair inhoudelijke ondersteuning positieve fb op het leren
3	E	keuzes op eigen manier werken inhoudelijke relevantie autonomie-ondersteunende communicatie	duidelijke disciplinair inhoudelijke ondersteuning positieve fb op het leren
4	E	inhoudelijke relevantie autonomie-ondersteunende communicatie inspraak leerlingen	Positieve fb op het gedrag inhoudelijke ondersteuning positieve fb op het leren
5	E	inhoudelijke relevantie autonomie-ondersteunende communicatie inspraak leerlingen	duidelijk disciplinair positieve fb op gedrag inhoudelijke ondersteuning positieve fb op leren

Positieve relevantie

In vier van de vijf fragmenten werden de leerlingen op een autonomie-ondersteunende manier aangesproken. Opvallend hierbij was dat de leerkrachten de leerlingen vooral vragend aanspraken. *'Wil jij naar voren komen?'*, *'Wil jij dit op het bord tekenen?'* en *'Welke fiets zullen we kiezen?'* Uit de vraagstelling bleek niet duidelijk of een leerling iets goed of fout had gedaan, maar de leerkracht stelde een open vraag waardoor de leerling opnieuw ging nadenken of de vrijheid had om ja of nee te zeggen als de leerkracht hem vroeg om iets te doen. Uit de vraagstelling bleek niet duidelijk of een leerling iets goed of fout had gedaan, het was een open vraag waardoor de leerling opnieuw ging nadenken. Hiermee brengt de leerkracht een flexibele boodschap, die niet evaluatief is en veel informatie bevat (Vansteenkiste et al., 2005). De leerkrachten geven de leerlingen de ruimte om te reageren op de vragen van de leerkracht, zonder steeds een vinger op te steken. Toch wordt het hierbij geen chaos. In alle fragmenten gaf de leerkracht complimenten op het gedrag of op het leren. Het gedrag van deze leerkrachten kenmerkt zich dan ook door een positieve toon en een positieve houding.

De leerkrachten leggen uit waarom ze iets van een leerling willen of waarom een leerling iets moet doen. *'Als we dezelfde soort fiets nemen, krijgen we een vermenigvuldiging. We zijn met plussommen bezig, daarom moet je verschillende fietsen uitkiezen.'* De leerling kreeg de vrijheid om fietsen uit te zoeken voor de som en kreeg uitleg waarom het verschillende fietsen moesten zijn. *'Ga goed zitten X, anders val je straks achterover'*. De leerkracht gaf deze disciplinaire regeling niet alleen, maar vertelde ook waarom dat belangrijk was. Door op deze manier te communiceren houdt een leerkracht rekening met het perspectief van een leerling (Jang et al., 2010; Reeve, 2009). De leerkracht maakte de leerling immers duidelijk waarom iets op een bepaalde manier gedaan moest worden.

Tevens viel het op dat de leerlingen vaker keuzes kregen. Ze mochten bijvoorbeeld zelf weten hoe ze een bepaalde som wilden uitrekenen. In sommige fragmenten mochten de leerlingen zelf een som maken, door bijvoorbeeld te kiezen welke fietsen gekocht werden. Toch is deze keuze nog vrij beperkt en geeft het leerlingen niet direct de vrijheid om persoonlijke doelen en interesses te realiseren (Assor et al., 2002). De leerlingen moesten nog steeds allemaal, op dezelfde manier, dezelfde sommen maken.

De leerkracht biedt disciplinair duidelijkheid. Regels worden vooral non-verbaal gecommuniceerd, waarbij de leerkracht even kort wachtte en daarna de les vervolgde.

Controle en structuur

In vijftien fragmenten werd zowel op controle als op structuur gescoord. Deze fragmenten vielen niet in een ander kwadrant. Deze gedragingen vonden plaats bij zes verschillende leerkrachten. De vijf fragmenten die de meeste items gescoord hadden zijn geselecteerd en weergegeven in tabel 4.

Tabel 4

Beschrijving van de gescoorde items in de geselecteerde fragmenten

Fragment	Leerkracht	Items controle	Items structuur
1	A	geen keuze betekenisloze opdracht controleerende communicatie	duidelijk disciplinair inhoudelijke ondersteuning positieve fb op het leren
2	B	geen keuze betekenisloze opdracht controleerende communicatie	duidelijke disciplinair inhoudelijke ondersteuning positieve fb op het leren
3	D	geen keuze betekenisloze opdracht oefent macht uit	duidelijke disciplinair inhoudelijke ondersteuning monitoren
4	D	geen keuze betekenisloze opdracht controleerende communicatie	duidelijke disciplinair positieve fb op het gedrag inhoudelijke ondersteuning positieve fb op het leren monitoren
5	F	geen keuze betekenisloze opdracht controleerende communicatie oefent macht uit	duidelijke disciplinair positieve fb op het gedrag

Directe correcties

Opvallend is dat het in alle situaties heel duidelijk is wat de leerlingen moeten doen. De leerkracht communiceert dit heel duidelijk en direct, maar ook met korte en controleerende zinnen. Opvallend is dat de leerkrachten hierbij niet uitleggen waarom ze willen dat de leerlingen iets willen doen. Zinnen zoals: *'Je moet naar het bord kijken'*, *'Leg je potlood maar even neer'* geven aan wat de leerkracht van de leerling wil, maar zijn ook heel controleerend. Dit komt overeen met Reeve en Jang (2006) die noemen dat controleerend gedrag van een leerkracht leerlingen dwingt op precies het gedrag te vertonen dat door de leerkracht gespecificeerd wordt. Vooral de verwachtingen op disciplinair niveau waren heel duidelijk.

Tevens opvallend is dat deze verwachtingen wel voor iedereen gelden en dat leerlingen geen keus hadden. Voor alle leerlingen golden de opdrachten, regels en iedereen werd geacht mee te doen met de leerkracht. De leerkracht vertelde ze precies wat ze moesten doen. Daarnaast waren de opdrachten die gemaakt werden niet relevant. Hoewel leerkracht D wel houten klokken gebruikt voor de leerlingen, maakte ze geen enkele koppeling met het nut van klokkijken voor de leerlingen. Hoewel niet alle lessen zich lenen om interessante en behoefte-ervullende opdrachten te doen, is het wel belangrijk dat leerkrachten noemen waarom een inspanning van een leerling de moeite waard is (Reeve, 2009). Dit was in de fragmenten niet terug te zien.

Uit de fragmenten bleek niet dat leerkrachten geen rekening houden met de input van leerlingen of geen rekening houden met hun emoties. Doordat alles zo vaststond en de leerkracht alles precies aangaf, is het echter wel de vraag of leerlingen wel de mogelijkheid ervoeren om een eigen inbreng te hebben. Wanneer leerkrachten namelijk precies aangeven wat een leerling moet doen, kan dit hun autonomie zelfregulatie

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

ontnemen (Reeve, 2009). Mogelijk voelden de leerlingen hierdoor ook geen ruimte voor eigen input. Dit zou kunnen verklaren waarom hier niet op gescoord is.

Opvallend is dat de leerkrachten die non-verbaal correcties uitvoeren die veelal doen door boos te kijken. Ze communiceren heel duidelijk dat ze ongewenst gedrag zijn en stopten met boos kijken wanneer de leerling in kwestie stopte met het ongewenste gedrag.

Autonomie-ondersteuning en chaos

Opvallend was dat geen enkel fragment voldeed aan de eisen om in het kwadrant autonomie-ondersteuning en chaos te passen. Om toch meer inzicht te krijgen in dit kwadrant is gekeken naar fragmenten waar sprake was van minimaal één item van autonomie-ondersteuning en één item van chaos. Dit was in achtendertig fragmenten het geval, maar binnen deze fragmenten werd ook nog op andere leerkrachtgedraging gescoord. Uiteindelijk heeft de onderzoeker vijf fragmenten geselecteerd die typerend waren en waar op een andere leerkrachtgedraging maximaal één werd gescoord. De fragmenten die zijn geanalyseerd zijn weergegeven in tabel 5.

Tabel 5

Aantal gevonden fragmenten per combinatie van leerkrachtgedragingen na verwijderen dubbel fragmenten

Fragment	Leerkracht	Items autonomie-ondersteuning	Items chaos
1	C	inhoudelijke relevantie autonomie-ondersteunende communicatie	onduidelijk disciplinair
2	C	inhoudelijk relevantie	onduidelijke ondersteuning negatieve feedback niet monitoren
3	E	inhoudelijke relevantie autonomie-ondersteunende communicatie	onduidelijk disciplinair
4	F	op je eigen manier werken inhoudelijke relevantie autonomie-ondersteunende communicatie	onduidelijk disciplinair
5	F	inhoudelijke relevantie autonomie-ondersteunende communicatie	onduidelijk disciplinair

Vragen zonder verwachting

Opvallend was dat in vier van de vijf fragmenten op chaos werd gescoord doordat disciplinair onduidelijkheid ontstond. Hierbij was zichtbaar dat de leerkrachten geen duidelijke verwachtingen uitspraken over het gedrag van de leerlingen, terwijl ze hiermee juist structuur kunnen bieden (Skinner & Belmont, 1993). Hierdoor waren leerlingen veelal door de les aan het praten, zonder hun vinger op te steken of op hun beurt te wachten. De leerkrachten reageerden niet altijd op de leerlingen, maar gingen wel verder met de les. Hierdoor werd het in veel klassen onrustig. Zo gaf een leerkracht aan *'ik geef een stille leerling een beurt'*. Vervolgens kreeg een leerling de beurt, maar begon de rest van de klas weer door de klas heen te praten. Hier werd niets mee gedaan. Volgens Skinner en Belmont (1993) geven leerkrachten structuur door consistent en voorspelbaar te reageren. Doordat leerkrachten in deze fragmenten vaak inconsequent reageerden op praten door de klas of

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

ander storend gedrag, waren ze juist niet voorspelbaar. Soms reageerden ze wel, soms niet en soms reageerden ze wel door bijvoorbeeld stilte te vragen, maar gingen ze wel verder voor het echt stil was. Dit veroorzaakte chaos in de klas.

Tevens opvallend was dat alle fragmenten inhoudelijke relevantie boden. De leerkrachten boden klassikaal een opdracht buiten de methode aan. Deze opdrachten lagen dicht bij de belevingswereld van de leerlingen, omdat ze bijvoorbeeld zelf mochten kiezen wat ze wilden kopen. Zo werd in een les gekeken naar echte flessen en verpakkingen om de inhoud in milliliters te ontdekken. In een andere les mochten leerlingen zelf aangeven wat ze in de winkel wilden kopen en hoe duur het product was. Hiermee hadden de leerkrachten onderwerpen gekozen die beter aansloten bij de interesses van de leerlingen (Assor et al., 2002). Mogelijk waren de leerlingen hierdoor betrokken en praatten ze daarom meer door de klas. De onrust kon ook ontstaan door te weinig structuur. Een taak die aangeboden wordt met autonomie-ondersteuning maar niet voldoende structuur biedt zorgt mogelijk dat leerlingen afgeleid worden van het doel van de opdracht (Van Loon et al., 2012). De opdracht buiten de methode bood mogelijk meer vrijheid voor de leerlingen. Deze vrijheid ging echter niet gepaard met keuzevrijheden. Alle fragmenten scoren ook 'geen keuze' bij de leerkrachtgedraging controle. Dit komt doordat in alle fragmenten de leerkracht de regie hield en precies vertelde wat de leerlingen moesten doen of waar ze naar moesten kijken.

De fragmenten scoren veelal wel autonomie door de autonomie-ondersteunende communicatie. Ook hier kwam duidelijk naar voren dat de leerkrachten hierbij veel vragen stelden aan de leerlingen.

Controle en chaos

Twee fragmenten voldeden aan de gestelde criteria voor het zoeken van fragmenten. Om toch meer informatie te verkrijgen is ook gekeken naar waardevolle momenten waarbij sprake was van minimaal één item van controle en één item van chaos. Dit betrof echter maar één fragment, waarbij twee op controle werd gescoord en één op chaos. Daarom zijn door de onderzoeker ook nog twee fragmenten geselecteerd waarbij drie en vier items werd gescoord op controle en één op autonomie-ondersteuning en chaos. Het item van autonomie-ondersteuning was op empathie bieden gescoord, maar dit deed de leerkracht wel en niet. Daarom was het gescoorde items op autonomie-ondersteuning minder gewichtig en zijn deze fragmenten geselecteerd. De gescoorde items van de fragmenten zijn weergegeven in tabel 6.

Tabel 6

Beschrijving van de gescoorde items in de geselecteerde fragmenten

Fragment	Leerkracht	Items controle	Items chaos
1	A	Geen keuze betekenisloze opdracht	geen/onduidelijke ondersteuning niet monitoren
2	A	geen keuze betekenisloze opdracht controlerende communicatie	onduidelijk disciplinair geen overzicht
3	C	geen keuze betekenisloze opdrachten controlerende communicatie geen empathie/respect	onduidelijk disciplinair

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

4	C	geen keuze betekenisloze opdrachten geen empathie/respect	onduidelijk disciplinair
5	F	geen keuze geen empathie/respect	onduidelijk disciplinair

Onduidelijkheid zonder empathie

Opvallend was dat de leerkracht in geen enkel fragmenten keuze bood aan de leerlingen om iets op een eigen manier te doen. Alle leerlingen werden geacht hetzelfde te doen en de leerkracht bood de ondersteuning klassikaal aan. Hierdoor raakten de leerlingen mogelijk minder gemotiveerd. Omdat de leerlingen verplicht worden iets te doen en geen keuzemogelijkheden krijgen, kunnen ze de opdracht als minder persoonlijk waardevol ervaren (Stroet et al., 2013).

Opvallend is dat de leerkrachten een aantal keer geen respect hadden voor de leerlingen. Zo gaven sommige leerlingen aan dat ze gestoord werden door de camera die in de klas aanwezig was. De leerkracht luisterde hier wel naar en verplaatste de camera, de leerkracht handelde direct om het probleem op te lossen. De leerkracht kwam niet tegemoet aan het onrustige gevoel wat de leerlingen hadden en bracht hier geen begrip voor op. De leerkracht beantwoorde de vraag wel en loste het probleem op, maar kwam niet daadwerkelijk tegemoet aan de gedachten en gevoelens van de leerlingen (Reeve, 2009). Dit werd ook zichtbaar in een fragment waarin een leerling zucht en 'aaah' roept, wanneer de leerkracht benoemde wat ze gingen doen. Hier werd niks mee gedaan, terwijl de leerkracht juist goed tegemoet had kunnen komen aan deze negatieve gevoelens door begrip te communiceren (Reeve, 2009). De leerkracht negeerde deze gevoelens en maakte de opdracht niet relevant (Assor et al., 2002; Reeve, 2009). Hierdoor gaven de leerkrachten veel betekenisloze opdrachten.

De chaos ontstond vooral doordat de verwachtingen van de leerkrachten niet altijd duidelijk waren. Zo was het niet duidelijk of de leerlingen zelfstandig moesten werken, hun boeken erbij moesten pakken, of ze stil moesten zijn of mochten reageren. Opvallend was leerkracht C die regelmatig 'sssst' aangaf met zacht stemgeluid, maar die hier verder niks mee deed. De leerkracht ging voor de klas staan en riep 'oké, sssst'. De klas was nog bezig en reageerde hier niet op. De leerkracht bleef even voor de klas staan en ging toen verder met de spullen pakken die in de les nodig waren. Hierdoor was het voor de leerlingen heel onduidelijk wat de leerkracht van hen verwachtte. De verwachtingen werden niet helder gecommuniceerd wat voor chaos zorgde (Skinner & Belmont, 1993).

Discussie

In dit onderzoek is gekeken op welke manier leerkrachten gebruik maken van een mate van zowel autonomie-ondersteuning als het bieden van structuur. Hiervoor werd het complementair model, zoals weergegeven in figuur 1, gebruikt om te kijken naar de verschillende leerkrachtgedragingen. Door in dit kwalitatieve onderzoek daadwerkelijk te kijken naar specifieke leerkrachtgedragingen biedt het een aanvulling op de huidige onderzoeken die veelal werden uitgevoerd met zelfvragenlijsten en waarbij weinig inzicht werd gegeven in het daadwerkelijke gedrag van leerkrachten. De resultaten hebben tot een opvallende conclusie geleid, waardoor het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen complex was. Toch is getracht om met de aanwezige informatie zo goed mogelijk de gedragingen per kwadrant te typeren.

Uit de resultaten blijkt allereerst dat leerkrachten het meest gebruik maken van controle en

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

structuur. Dit is in lijn met het onderzoek van Reeve (2009) dat leerkrachten vaak gebruik maken van controlerende gedragingen. Een van de verklaringen voor het gebruik van controlerende gedragingen is dat leerkrachten bang zijn dat het chaotisch wordt in de klas, wanneer ze autonomie-ondersteunend zijn. Uit dit onderzoek komt echter naar voren dat in geen enkel fragment overtuigend autonomie-ondersteuning en chaos tegelijk werd geboden. De angst van leerkrachten lijkt daarmee niet gegrond. De docent die in dit onderzoek veel autonomie-ondersteuning gaf, scoorde niet hoger op chaos. Het komt overeen met de ZDT, die stelt dat een hoge autonomie-ondersteuning niet gelijk staat aan een lage structuur (Vansteenkiste et al., 2012). Daarnaast bevestigen de resultaten dat autonomie-ondersteuning en structuur goed tegelijk kunnen worden geboden (e.g. Hospel & Galand, 2016; Jang et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2012) en niet tegenstrijdig zijn.

Ten tweede wordt in de huidige literatuur wordt vaak uitgegaan van een bepaalde leerkrachtstijl (e.g. Jang & Reeve, 2006; Reeve; 2009; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993; Van Steenkiste et al., 2012). Hierbij is de veronderstelling dat een leerkracht binnen een bepaald kwadrant geplaatst kan worden. In dit onderzoek vielen veel fragmenten echter niet binnen een bepaald kwadrant of vonden tegelijkertijd gedragingen van verschillende kwadranten plaats. Zo vonden binnen fragmenten zelfs zowel autonomie-ondersteunende als controlerende gedragingen plaats en structuur als chaos. Vooral structuur en chaos kwamen opvallend vaak samen voor. Hieruit kan opgemaakt worden dat leerkrachtgedrag misschien varieert en dat binnen onderzoek niet direct uitgegaan kan worden van stabiele eigenschappen van docenten. Leerkrachten variëren hun gedrag en beslaan vaak meerdere kwadranten. Leerkrachten beschikken daarom mogelijk niet over een bepaalde stijl, maar veranderen hun gedrag afhankelijk van de situatie.

De onderzoeksvraag van dit onderzoek was: Welke leerkrachtgedragingen zijn typerend voor elk kwadrant van het complementair model van autonomie-ondersteuning en structuur? Doordat leerkrachten varieerden in hun gedrag en gedrag meerdere kwadranten besloeg, was het kenmerkende gedrag niet altijd duidelijk aanwezig. Desondanks hebben de resultaten tot typering geleid die zijn weergegeven in figuur 3.

Autonomie- ondersteuning	Stelt vragen zonder waardeoordeel. Heeft een positieve toon. Geeft uitleg waarom iets (op een manier) moet. Hanteert regels non- verbaal
Handelt inconsistent. Communiqueert onduidelijke verwachtingen over gedrag. Biedt relevante opdrachten.	Structuur
Chaos	Geeft korte, commanderende opdrachten. De docent dicteert en geeft aan wat moet gebeuren.
Biedt geen keuze. Toont geen begrip voor de gevoelens van leerlingen. Communiqueert onduidelijke verwachtingen	Controle

Figuur 3. Complementair model: Kenmerkende leerkrachtgedragingen per kwadrant

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

Deze gedragingen komen deels overeen met de verwachtingen die in andere literatuur wordt benoemd. Een leerkracht die autonomie-ondersteunend is en structuur biedt geeft inderdaad een betekenisvolle uitleg over eventuele beperkingen voor leerlingen, zonder controlerend taalgebruik te gebruiken (Sierens et al., 2009). De docent vraagt veel aan de leerlingen en geeft niet aan of de leerling iets goed of fout antwoorde. Hierdoor ontstaat ruimte voor de leerling. De leerkracht biedt inderdaad keuze, maar deze keuze was wel zeer beperkt. Daarnaast kreeg de leerling niet veel initiatief (Reeve, 2006). Een leerkracht die structuur en controle biedt vertelt inderdaad precies wat de leerlingen moeten doen (Reeve, 2006). Dit gebeurt aan de hand van korte, commanderende opdrachten. Dat de docent daarnaast de opdracht niet relevant aanbiedt, kan de motivatie van de leerlingen verlagen. Een leerkracht die autonomie-ondersteuning en chaos biedt is vooral onduidelijk en onvoorspelbaar wat betreft de regels, maar geeft wel de relevantie van de opdrachten aan. Een leerkracht die chaos en controle biedt communiceert ook, zoals verwacht (Vansteenkiste et al., 2012), onduidelijke verwachtingen.

Deze resultaten geven enkele implicaties voor de praktijk. Leerkrachten maken nog zeer beperkt gebruik van autonomie-ondersteuning en leerkrachten die dat wel doen, doen dit nog beperkt. De leerlingen krijgen bijvoorbeeld bijna geen keuze en doen vaak betekenisloze opdrachten. Leerkrachten maken het meest gebruik van controle en structuur. Om de leerlingen in Nederland meer gemotiveerd te krijgen kan het echter helpen als leerkrachten meer autonomie-ondersteuning gaan bieden in plaats van controle. Hiermee motiveert de leerkracht de ontwikkeling en zelfregulatie van leerlingen (Reeve, 2009). Autonomie-ondersteuning leidt niet tot meer chaos. Leerkrachtopleidingen zouden in de opleiding meer aandacht kunnen geven aan het autonomie-ondersteuning en de weerstand die bij leerkrachten heerst bespreken. Daarnaast kunnen huidige leerkrachten trainingen krijgen over het bieden van autonomie-ondersteuning en structuur. Omdat leerkrachten geen stabiele leerkrachtstijlen lijken te hebben, kunnen ze hun gedrag aanpassen en zijn ze meer flexibel. Bewustwording van leerkrachten en leerkrachtopleidingen zou de autonomie-ondersteuning van leerkrachten kunnen verhogen, waardoor de motivatie van de leerlingen weer kan worden verhoogd.

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. Allereerst heeft het onderzoek een beperkt aantal participanten, waardoor het onderzoek minder goed te generaliseren is. Desondanks kon hierdoor wel goed gekeken worden naar kleine intervallen en specifieke leerkrachtgedragingen. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te kijken naar meer leerkrachten en eventueel ook kenmerken van leerkrachten zoals etniciteit, schooltype en schoolpopulatie mee te nemen in het onderzoek. Een andere beperking was dat het aantal gescoorde items leerkrachtgedraging beperkt was. Hierdoor is het mogelijk dat het beschreven gedrag per kwadrant minder karakteristiek is. Dit geldt vooral voor de kwadranten met chaos, omdat bij deze fragmenten vaak ook sprake was van structuur. Hoewel de onderzoeker wel de beste fragmenten heeft geselecteerd, betreft het fragmenten die niet precies in een kwadrant vallen. Hierdoor zijn de resultaten mogelijk minder betrouwbaar. Mogelijk biedt vervolgonderzoek met meer participanten hier ook meer inzicht in. Ten slotte is een beperking van dit onderzoek dat de leerkrachten van tevoren wisten dat ze gefilmd werden. Mogelijk hebben ze hun handelen hierop aangepast.

Ondanks de beperkingen heeft dit exploratieve onderzoek wel meer informatie geboden over de verschillende leerkrachtgedragingen en heeft dit onderzoek een voorzet gedaan voor verder kwalitatief onderzoek naar autonomie-ondersteuning en structuur om nog meer inzicht te krijgen in de gedragingen van leerkrachten bij autonomie-ondersteuning en structuur. Concluderend kan gesteld worden dat leerkrachten niet een bepaalde stijl lijken te hebben, maar dat gedragingen flexibel zijn. De leerkrachten bieden weinig autonomie-ondersteuning, terwijl dit volgens de ZDT wel wenselijk is in combinatie met structuur (Deci & Ryan,

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

2002). Een leerkracht die tegemoet wil komen aan autonomie-ondersteuning en structuur behoeftes gebruikt een positieve toon in het benaderen van de leerlingen. De leerkracht stelt veel vragen, maar hier klinkt geen waardeoordeel in door. De leerkracht hanteert de regels zoveel mogelijk non-verbaal en geeft expliciete uitleg over dingen die aan een leerling gevraagd worden. Mogelijk is een leraar met deze gedragingen in staat om de Nederlandse leerlingen weer gemotiveerd te krijgen in klas en een keer brengen in het Nederlandse onderwijs.

Literatuur

- 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
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*, 109-134. doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(1), 14. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, *15*, 77-95. doi: 10.1007/s11218-011-9170-2
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, *41*, 1-10. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.09.001
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, *18*, 363-392. doi: 10.1007/s10984-015-9189-y
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 588. doi: 10.1037/a0019682
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, *19*, 429-442. doi: 10.1007/s10648-006-9027-y
- OECD (2016), *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264257658-en
- Onderwijsinspectie (2015). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, *44*, 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*, 209-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, *28*, 147-169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68. doi: 10.1037/0003-

066X.55.1.68

- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic 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
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 571–581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*, 765–781. doi: 10.1037/a0012840
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, *30*, 74-99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, *9*, 65-87. doi: 10.1016/j.edurev.2012.11.003
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *42*, 129-140. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.06.002
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relations between teachers early expectations and student' s later perceived competence in physical education classes: autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 75-86. doi:10.1037/0022-0663.98.1.75.
- van Loon, A. M., Ros, A., & Martens, R. (2012). Motivated learning with digital learning tasks: what about autonomy and structure?. *Educational Technology Research and Development*, *60*, 1015-1032. doi: 10.1007/s11423-012-9267-0
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., et al. (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
- Vansteenkiste, M., Zhou, M. M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, *97*, 468–483. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.468

Bijlage 1: Observatie-instrument

OBSERVATIES van BEHOEFTE-ONDERSTEUNEND en ONDERMIJNEND LEERKRACHTGEDRAG:0= *nee/niet van toepassing*1= *ja***Autonomie-ondersteuning**

De leerkracht:

1	<p>Keuzes <u>biedt keuzemogelijkheden</u> voor alle leerlingen aan, bv:</p> <ul style="list-style-type: none"> - samen/alleen werken - manier van werken (welke methodiek/manier gebruik je om een som op te lossen?) - tijdstip waarop een opdracht gemaakt wordt - volgorde van werken - vorm (schriftelijk verslag, poster, mindmap) <p>→0 scoren als het gaat om opstarten van de les (overzicht bieden), of overgangen, die voor iedereen belangrijk zijn (hierbij is keuze nml niet van toepassing).</p>
2	<p>Op je eigen manier werken</p> <ul style="list-style-type: none"> • geeft de leerlingen <u>de gelegenheid om op hun eigen manier te ondervinden</u>, uit te proberen, <u>te experimenteren</u>, te oefenen/werken en problemen op te lossen, • zonder dat de leerkracht bijstuurt (bv.: voordat de manier om een opdracht aan te pakken wordt uitgelegd kunnen de leerlingen zelf oefenen, leerlingen doen een oefening zonder dat onmiddellijk aandachtspunten worden meegedeeld). <ul style="list-style-type: none"> • <u>Niet 1 scoren als het louter gaat om zelfstandig werken</u> (zonder dat hierbij verteld wordt dat leerlingen het werken op hun eigen manier uit mogen proberen)!!
3	<p>Inhoudelijke relevantie Geeft specifieke, inhoudelijke uitleg over:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nut/betekenis uitleggen bijv. voor de wereld na of buiten school • Het belang van het uitvoeren/ maken van bepaalde taken (bv: ‘ Dit is belangrijk, omdat het je helpt bij... het je meer inzicht geeft over...je dan weet hoe...je het kan gebruiken bij...) • Biedt de opdrachten betekenisvol aan (bijvoorbeeld aan de hand van een voorbeeld uit de praktijk die voor de kinderen betekenisvol is). Betreft leerkrachtgedrag, geldt niet als alleen de methode betekenisvol is. <p><u>niet:</u> 1) ‘Dit is belangrijk want het komt terug op de toets.’ 2) ‘Wees stil, dat is de regel.’</p>
4	<p>Autonomie-ondersteunende communicatie Gebruikt <u>niet-dwingende, informatieve taal</u>: werkwoorden als mogen, kunnen, ipv moeten of imperatieven (bv: ‘we gaan in een rij naar buiten lopen, want dan blijft het rustiger op de gang’, ipv ‘ga allemaal in de rij staan’ of ‘jullie mogen nu jullie boeken pakken, deze is nodig bij de opdracht’ ipv pak nu je boek!’.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het belang van het houden aan/maken van afspraken (bv :‘Als je stil bent tijdens de uitleg kan iedereen mij goed verstaan en kunnen we snel starten aan de opdrachten’) <p>Alleen 1 scoren wanneer de non-verbale communicatie ook autonomie-ondersteunend overkomt.</p>
5	<p>Empathie/respect voor de leerlingen Houdt rekening met leerlingen hun <u>gevoelens/meningen</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • luistert naar/erkent/accepteert de gevoelens, gedachten van leerlingen, zowel positieve als negatieve (ik hoor wat je zegt.. ik begrijp dat je ..., je mag dat stom vinden..) • is <u>empathisch</u>, verplaatst zich in de leerling (bijv. : ‘ik zie dat je het niet leuk vindt/ het er niet mee eens bent, dat mag’,)
6	<p>Inspraak/inbreng leerlingen Incorporeert in de les/heeft <u>aandacht voor de interesses</u>, wensen, voorkeuren en vraagt inhoudelijke inbreng van leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> • door hiernaar de vragen (bv.: “Welke oefening vinden jullie moeilijk?”, “Lukt het met de opdracht? “Hoe zien jullie graag dat de les is opgebouwd?”). • door hier niet alleen op te antwoorden maar ook dieper op in te gaan. • Door interesses van leerlingen in de les te verwerken

Controle

De leerkracht:

1	<p>Geen keuze Biedt <u>geen keuzemogelijkheden</u> voor alle leerlingen aan/<u>monopoliseert het lesmateriaal</u> (bv.: keuze in volgorde lesonderdelen, aard lesmateriaal etc.) leerlingen moeten werken op een bepaalde manier, aangegeven door de docent.</p>
2	<p>Betekenisloze opdrachten Laat leerlingen actief saaie, <u>betekenisloze dingen</u> doen.</p>
3	<p>Controlerende communicatie Oefent druk uit door:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het geven van deadlines, bevelen • te roepen en bulderen. (Opmerking: dit geldt niet wanneer de leraar roept om boven het lawaai van bijvoorbeeld de klas uit te komen.) • geven van bevelen • hanteren van <u>controlerende</u> taal (bv.: "Doe..."; "Ik verwacht dat..."; "Jullie moeten..."; of "Kan je het eens voordoen zoals ik dit verwacht?") of gebruikt vaak <u>imperatieven</u> (bv.: doe dit of dat, kom...).→ dit kan ook non-verbaal, bijvoorbeeld door een vinger van een leerling weg te wuiven. • te appeleren aan hun <u>zelfwaardegevoel</u> of trots (bv.: “Leerlingen van jullie leeftijd zouden deze oefeningen toch al moeten beheersen.” “Er zijn er een aantal onder jullie die fouten maken, je zal zelf wel weten wie.”)... • in te spelen op de <u>schuld- en schaamtegevoelens</u> om leerlingen te stimuleren (bv.: “Jullie zijn echte luiertiken!”, “Jullie ontgoochelen me.”, “Ik had beter verwacht.”). <p>Alleen 1 scoren wanneer de non-verbale communicatie ook controlerend overkomt.</p>
4	<p>Oefent macht uit oefent <u>macht</u> uit, waarbij leerlingen worden onderbroken en respect wordt opgeëist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit kan zowel <u>verbaal</u> (bv.: “Ik ben nog altijd de baas hier.” of “Het wordt tijd dat jullie wat respect tonen.”) • als <u>non-verbaal</u> aanwezig zijn (attitude van de leraar, leraar kijkt bijvoorbeeld dreigend in de richting van de leerlingen).
5	<p>Geen empathie/respect voor de leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Accepteert negatieve gevoelens</u>/van de leraar <u>afwijkende meningen</u> van leerlingen <u>niet</u> (‘Dat is niet goed, verander je houding/mening’). • Verplaatst zich niet in de leerling (tegen een leerling die moe/verdrietig/onrustig is: ‘ga recht op zitten en werk nog even door’).

6	Geen inspraak/inbreng leerlingen laat <u>geen inbreng van de leerlingen</u> toe of reageert negatief op inhoudelijke inbreng/voorkeur/wensen/mening van de leerlingen over de les(opbouw).
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A) Structuur

Op *disciplinaire niveau* (voor en tijdens de activiteit), de leerkracht:

1	Duidelijkheid - disciplinair De docent maakt regels/verwachtingen duidelijk en/of leeft dit consequent na <ul style="list-style-type: none"> • Maakt verwachtingen, regels duidelijk op een consistente, gedetailleerde, duidelijke manier (bijv: de docent spreekt regels en normen uit in de klas, bijv: ‘tijdens de opdracht werken we in stilte of fluisteren we, als je een vraag hebt, leg je je blokje neer en werk je ondertussen verder.’). • Reageert en grijpt in bij op storend gedrag → Je scoort 0 wanneer de docent alleen op de regels toeziet door de leerlingen hierop aan te spreken, maar verder niet ingrijpt als de leerlingen zich er niet aan houden
2	Positieve feedback op gedrag Geeft positieve feedback op het gedrag van leerlingen.(Bv: ‘ik zie dat jullie al bijna allemaal je boek voor jullie hebben, goed zo’. Of: ‘kan je stil zijn Bram?’ *leerling is stil** ‘Goed zo Bram’ .).

B) Structuur

Aanbod (voor de activiteit) en *Leerproces/Ondersteuning* (tijdens de activiteit), de leerkracht:

3	Overzicht bieden geeft een <u>overzicht</u> van wat in de les aan bod zal komen en hoe deze is opgebouwd (bv.: de leerkracht formuleert doelstellingen, duidt op welke manier oefeningen in het geheel de les kaderen). <ul style="list-style-type: none"> • Gaat over een overzicht over een groter geheel als de betreffende dag, of een heel project. niet 1 scoren wanneer docent alleen vertelt wat de leerlingen nu gaan doen.
4	Inhoudelijke ondersteuning <ul style="list-style-type: none"> • Lesstof behandelen: geeft duidelijke uitleg betreffende de stof • Hulp/Tips : Biedt los van de instructie <u>tips</u> aan de leerlingen gedurende de oefeningen, stuurt ze bij (bv.: “Je kan proberen te letten op X of Y.”). Het gaat hierbij om <u>nieuwe informatie</u>, <u>nieuwe elementen</u> die nog niet in de instructies aan bod gekomen zijn. • Werkpunten : Biedt werkpunten aan op een informatieve wijze (bv probeer nog te oefenen met de strategieën, je weet de juiste informatie van de juiste plek te halen maar je gebruikt nog de verkeerde strategie bij het toepassen.’) • Duidelijke instructies <u>bij zelfstandig werken</u>: leerlingen weten wat ze moeten doen tijdens zelfstandig werken (ook als de docent geen instructies uitspreekt, maar blijkt dat de leerlingen goed weten wat er van ze verwacht wordt, mag deze 1 gescoord worden).
5	Positieve feedback op het leren: geeft <u>positieve feedback</u> m.b.t. het leerproces (bv.: “Goed zo”, of “duim op steken”).
6	Monitoren <ul style="list-style-type: none"> • Monitort <u>of de leerlingen instructies begrijpen</u> (weten wat ze moeten doen) voordat hij/zij verder gaat, en past zich hieraan aan. • Monitort <u>tijdens het werken</u> of het werken goed gaat bij de leerlingen. • <u>Monitort tijdens de bespreking</u> of leerlingen het begrijpen. <i>Als de docent wel checkt of leerlingen het begrijpen maar niet goed dit opvolgt, dan zijn monitoren en niet-monitoren beide 1.</i>

A) Chaos creëren

Op discipline niveau (voor en tijdens de activiteit), de leerkracht:

1	Onduidelijkheid disciplinair <ul style="list-style-type: none"> • Docent spreekt <u>onduidelijke, vage, verwarrende, tegensprekende verwachtingen/regels</u> uit. • Laat <u>chaos en wanorde</u> toe, laat leerlingen hun gang gaan, grijpt niet in bij storend gedrag
2	Niet-informatieve/negatieve feedback op gedrag Geeft negatieve feedback op gedrag. (Bv: 'Jullie lijken wel kleuters!')

B) Chaos creëren

Aanbod (voor de activiteit) en Leerproces/Ondersteuning (tijdens de activiteit), de leerkracht:

3	Geen overzicht <ul style="list-style-type: none"> • <u>geeft geen overzicht</u> van wat in de les aan bod zal komen en hoe deze is opgebouwd.
4	Onduidelijk inhoudelijke ondersteuning <ul style="list-style-type: none"> • Lesstof behandelen: geeft onduidelijke of verwarrende uitleg (bv onlogische, onsamenvangende opbouw) over de stof. • Kant en klare oplossingen: Biedt <u>kant en klare oplossingen</u> aan leerlingen die een vraag hebben/vastlopen bij een opdracht. • Geen werkpunten: Biedt geen/onduidelijke werkpunten ('feed forward', verbeterpunten) aan of op een niet-informatieve wijze (bv 'je moet deze opdracht opnieuw doen.'). Het is voor de leerling niet duidelijk wat het werkpunt precies is. • Geen/onduidelijke instructies <u>bij zelfstandig werken</u>: leerlingen weten niet wat van ze verwacht wordt, wanneer leerlingen niet weten wat ze moeten doen tijdens zelfstandig werken, geeft de docent onvoldoende verheldering
6	Niet-informatieve/negatieve feedback op het leren <ul style="list-style-type: none"> • Laat duidelijk merken wanneer een leerling een fout maakt. • Geeft dubbelzinnige, onduidelijke, of negatieve feedback over de manier waarop oefeningen worden uitgevoerd. Het is voor de leerlingen of niet duidelijk of ze het goed doen of niet (Bv : 'Zei je nou echt dat het antwoord 6 is?'), of ze krijgen negatieve feedback (Bv 'Dit is fout').
7	Niet monitoren <ul style="list-style-type: none"> • <u>Monitort niet</u> of de leerlingen instructies begrijpen voordat hij/zij verder gaat • <u>Monitort niet tijdens het werken</u> of het werken goed gaat bij de leerlingen. • <u>Monitort niet tijdens de bespreking</u> of leerlingen het begrijpen.

Bijlage 2: Basishouding wetenschappelijk integer handelen

Eed

Hierbij beloof ik gedurende mijn onderzoek rekening te houden met de Nederlandse gedragscode van de VSNU. Ik zal streven naar een zo betrouwbaar mogelijk onderzoek. Dit doe ik door zorgvuldig om te gaan met

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

de data uit mijn onderzoek en het onderzoek zo zorgvuldig mogelijk te rapporteren. Ik zal niet om de verkeerde redenen onderzoeksresultaten weglaten. Ik zal eerlijk benoemen wanneer iets speculatie is en het onderzoek zo objectief mogelijk formuleren. Ik zal mijn best doen om zo te handelen dat alle aspecten uit het onderzoek controleerbaar zijn. Ik zie zorgvuldig toe op het precies beschrijven van alle stappen uit het onderzoek, zodat het onderzoek gemakkelijk herhaald kan worden. Ik ga goed om met de ruwe data en zorg dat aan het eind van het onderzoek ook nog ruwe data aanwezig is. Gedurende het onderzoek zal ik mij laten leiden door het wetenschappelijk belang. Ik beloof dat in het onderzoek geen sprake zal zijn van belangenverstrengeling. Gedurende het onderzoek dat ik doe neem ik de verantwoordelijkheid voor de keuzes die ik maak. Ik realiseer mij dat mijn onderzoek een wetenschappelijk en maatschappelijk belang heeft. Ik zal de keuzes die ik maak dan ook goed afwegen en verantwoorden.

Wetenschappelijke dilemma's

1. *Een bekend wetenschapper staat bekend om zijn intuïtieve benadering. Daarbij komen nogal eens 'losse eindjes' voor, die hij aan zijn ondergeschikten laat om in te vullen. Zonder hun bijdrage ('het vuile werk') zouden zijn ideeën beperkt zijn gebleven tot interessante observaties. Toch wordt dit groepswork door de wetenschappelijke gemeenschap op het conto geschreven van de bekende wetenschapper, die zich dat laat welgevallen. Is dit acceptabel?*

Ik heb nog nooit met dit dilemma te maken gehad. Toch kan ik mij voorstellen dat dit in de praktijk wel gebeurt. Vooral omdat wetenschappers soms beperkt zijn in de tijd en hierdoor veel extra hulp kunnen gebruiken. Ook zijn er bepaalde handelingen waar standaardprocedures voor zijn en wat daardoor prima door iemand anders gedaan zou kunnen worden. Wanneer deze hulp echter zo belangrijk wordt dat de ideeën anders beperkt zouden zijn gebleven tot interessante observaties, vind ik het een ander verhaal worden. Indien het artikel dan alleen op naam van de wetenschapper komt te staan, zou je kunnen zeggen dat hij het auteurschap niet erkent. Dit gaat ten koste van de mensen die ook aan het onderzoek hebben meegewerkt en zij krijgen geen erkenning voor hun werk. Dan kan in het theoretisch kader nog zo goed verwezen worden, maar dan is het niet eerlijk voor de ondergeschikten die hebben meegeholpen.

2. *Een docent wordt door zijn studenten op handen gedragen omdat hij zeer enthousiasmerend en eloquent is. In het vuur van zijn betoog schildert hij soms vergezichten die de reikwijdte van bestaande kennis ruim overschrijden, maar dat wordt daarbij niet aangegeven. Is dit acceptabel?*

Ik heb nog nooit (bewust) met dit dilemma te maken gehad. Het lijkt mij niet meer dan logisch dat dit totaal niet acceptabel is. De onderzoeker geeft hiermee namelijk geen eerlijk beeld af van zijn bekwaamheden en daarbij is de kans groot dat het niet meer duidelijk is wat speculatie van de onderzoeker is en wat feiten zijn. Daarnaast heeft een docent ook een voorbeeldfunctie en is de kans groot dat studenten naar de docent opkijken. Wanneer hij zijn kennis niet eerlijk weergeeft, nodigt dit de studenten mogelijk ook uit om de waarheid iets te verdraaien. Ik verwacht dan dat dit in de praktijk niet vaak voorkomt en dat docenten daarin te vertrouwen zijn. Wanneer ik zoiets zou ontdekken zou ik dat zeker aankaarten bij anderen docenten of mensen van het bestuur. Studenten hebben recht op gedegen onderwijs en dat komt bij deze manier van onderwijs in het geding.

3. *Hoeveel invloed mag een opdrachtgever hebben op de probleemstelling van een onderzoek? En op de voorgenomen aanpak? (Wanneer) mag hij bijsturen tijdens de uitvoering van het onderzoek? Of bij*

de verslaglegging?

Ik heb dit probleem niet zelf concreet meegemaakt, maar ik heb het wel vaak gehoord bij medestudenten met betrekking tot hun stage. De problemen ontstonden bij medestudenten vooral, omdat de opdrachtgever zich teveel had bemoeid met de voorgenomen aanpak. Doordat ze het onderzoek op een bepaalde manier moesten doen, werden ze al enorm gestuurd in uitkomsten en conclusies. Natuurlijk moet een onderzoek wel aansluiten bij de opdrachtgever. Daarom vind ik dat de opdrachtgever juist betrokken moet worden in de probleemstelling van een onderzoek. Daarna moet de onderzoeker echter meer de ruimte krijgen om zelf een geschikte aanpak te bedenken. Het kader van het onderzoek wordt samen met de opdrachtgever vastgesteld, maar daarna moet de onderzoeker voldoende ruimte krijgen. Daarnaast moet de opdrachtgever niet afdoen aan het wetenschappelijke aspect van het onderzoek. Het onderzoek moet wetenschappelijk verantwoord blijven. Het onderzoek heeft echter wel te maken met een opdrachtgever en moet deze daarom goed op de hoogte houden. Op dit te voorkomen is een korte lijn ook belangrijk, zodat eventueel wel een gesprek gehouden kan worden indien de opdrachtgever zich teveel mengt met het onderzoek of teveel stuurt.

Bijlage 3: FETC-formulier en goedkeuring

Opdracht 7 Ethische beoordeling onderzoek
Formulier op basis van richtlijnen facultaire ethische commissie (FETC)

A. Formulier aanvraag goedkeuring ethische commissie

<p>Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek</p> <p><i>Beschrijf hier de onderzoeksvraag(en) of hypothesen van je onderzoeksplan (max 200 woorden).</i></p> <p>Uit onderzoek van de schoolinspectie blijkt dat de motivatie van Nederlandse leerlingen laag is. Volgens de ZDT kan de motivatie verhoogt worden door aan de behoeftes; autonomie, competentie en verbondenheid te voldoen. Autonomie-ondersteuning en structuur zijn leerkrachtgedragingen die de behoefte van autonomie en competentie kunnen vervullen. Volgens de ZDT gaan autonomie-ondersteuning en structuur en goed samen. Uit onderzoek blijkt dat autonomie-ondersteuning en structuur complementair zijn aan elkaar en dat beiden de motivatie van leerlingen kunnen verhogen. Veel onderzoek naar autonomie-ondersteuning en structuur is uitgevoerd met behulp van zelfvragenlijsten en kwantitatief onderzoek.</p> <p>In dit onderzoek wordt met behulp van het complementair model een beschrijving gegeven van de manier waarop leerkrachten gebruik maken van een mate van zowel autonomie-ondersteuning als het bieden van structuur. De onderzoeksvraag luidt: Welke leerkrachtgedragingen zijn typerend voor elk kwadrant van het complementair model van autonomie-ondersteuning en structuur? Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn vier deelvragen opgesteld:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Wat zijn kenmerkende leerkrachtgedragingen bij autonomie-ondersteuning en chaos? (2) Wat zijn kenmerkende leerkrachtgedragingen bij autonomie-ondersteuning en structuur? (3) Wat zijn kenmerkende leerkrachtgedragingen bij controle en chaos? (4) Wat zijn kenmerkende leerkrachtgedragingen bij controle en structuur?
<p>Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing</p> <p><i>Beschrijf hier het design van het onderzoek (max 100 woorden).</i></p> <p>Het is een kwalitatief explorerend onderzoek met een beschrijvend design. De lessen van de leerkrachten worden op video opgenomen en met behulp van een observatie-instrument gescoord.</p>
<p>Onderzoeksmethode – respondenten</p> <p>Kruis aan, wie zijn de respondenten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> 18 jaar of ouder en wilsbekwaam; <input type="checkbox"/> 18 jaar of ouder en wilsonbekwaam; <input type="checkbox"/> 12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming; <input type="checkbox"/> 12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming; <input type="checkbox"/> jonger dan 12 jaar. <p><i>Beschrijf hier de methode van sampling en hoeveel respondenten beoogd zijn.</i></p> <p><i>Is er sprake van informed consent? Beschrijf de procedure. (max 300 woorden). Voeg wervings- en informatiebrieven bij als bijlage bij deze opdracht (NB er staan voorbeeldbrieven op Blackboard die als voorbeeld kunnen dienen).</i></p> <p>Aan dit onderzoek doen zeven leerkrachten van groep 8 van het primair onderwijs mee. Voor het werven van de respondenten is gebruik gemaakt van <i>convenience sampling</i>. Verschillende scholen zijn benaderd om mee te doen. Leerkrachten konden zich vervolgens aanmelden via een wervingsbrief. Hierin werd het doel en de inhoud van het onderzoek uitgelegd en kon een leerkracht zich aanmelden (zie bijlage 1). Aan de leerkrachten is via een informatiebrochure informatie verstrekt (zie bijlage 2).</p>
<p>Onderzoeksmethode – dataverzameling</p>

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

Beschrijf welke instrumentatie (welke vragenlijstschalen, inhoud interviewleidraad, observatieschema, lichamelijk/psychologisch onderzoek etc.) gebruikt zal worden. Welke risico's zijn er voor de respondenten? (max 400 woorden).

Voor het observeren wordt gebruik gemaakt van observatie-instrument dat is samengesteld uit twee verschillende observatie-instrumenten. Het eerste observatie-instrument is van Stroet et al., (2015) en het tweede observatie-instrument is van Haerens, Aelterman, Van den Berghe, De Meyer, Soenen en Vansteenkiste (2013). Beide instrumenten zijn valide en betrouwbaar. Uit beide instrumenten worden alleen de leerkrachtgedragingen autonomie-ondersteuning, controle, structuur en chaos gebruikt. Bij structuur wordt geen onderscheid gemaakt in het aanbieden van structuur voor en tijdens de les. Autonomie-ondersteuning is onderverdeelt in drie items, bijvoorbeeld 'de leerkracht biedt keuzemogelijkheden voor alle leerlingen aan. Controle bestaat uit zeven items, zoals 'de leerkracht laat geen inbreng van de leerlingen toe of reageert negatief op inbreng van de leerlingen'. Structuur bestaat uit 12 items, zoals 'De leerkracht doet zelf de les voor (modelt) voor de leerlingen'. Chaos bestaat uit vier items, waaronder: 'de leerkracht verliest tijd met het herorganiseren van groepen, materiaal, verplaatsing van de opstelling'. Voor de scoring is gebruik gemaakt van een vierpuntschaal. Daarnaast is het mogelijk om 'geen codering mogelijk' in te vullen.

De data-verzameling heeft geen specifieke risico's voor de respondenten. Het is belangrijk dat zij de les zo normaal mogelijk geven en van te voren niet zijn ingelicht over de items van het observatie-instrument.

Onderzoeksmethode – verwerking gegevens

Beschrijf door middel van welke analyses getracht wordt met behulp van de verzamelde data antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Welke procedures rondom anonimiteit, privacy en inzage worden gehanteerd (max 200 woorden)

De data-analyse van dit onderzoek wordt uitgevoerd volgens de *grounded theory*. De basis voor de analyse is het complementair model, waarbij autonomie-ondersteuning en controle op de verticale as zijn weergegeven en structuur en chaos op de horizontale as. Alle fragmenten waarin sprake zowel was van een hoge mate van leerkrachtgedragingen op de horizontale en de verticale as (interval dat in één van de vier kwadranten past) wordt opnieuw bekeken op te kijken welk gedrag complementair is uitgevoerd. Daarnaast worden alle zinnen van de leerkracht getranscribeerd en gecodeerd. Op deze wijze kan worden omschreven welk gedrag kenmerkend is voor een bepaald kwadrant. Om de anonimiteit van de participanten te waarborgen, worden alle leerkrachten in vrouwelijke vorm beschreven en wordt een pseudoniem gebruikt.

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

Deel 2 Ethische toetscriteria

1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)	
<p>Belasting proefpersonen/ invasiviteit moet niet té of onredelijk hoog zijn</p>	<p>Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van: <ul style="list-style-type: none"> - activiteit - moeite - persoonlijke/privacy-gevoelige informatie - confrontatie - pijn - misleiding/achterhouden informatie
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>1a. Max. 150 woorden</p> <ul style="list-style-type: none"> - De belasting voor het onderzoek is beperkt, omdat het alleen video-opnames van een normale les betreft. De docent kan hierdoor de les gewoon geven, zoals hij of zij gewend is en hoeft geen extra inspanning te leveren. Wel wordt verwacht dat een planning wordt gemaakt voor de observaties en dat de leerkracht/de school zich hieraan houdt. - Het kan zijn dat de video-opnames persoonlijke of confronterende informatie bevatten. Dit zou nadelige gevolgen kunnen hebben voor een leerkracht, indien dit bij derden terecht komt. - De leerkracht krijgt van te voren niet het observatieschema te zien en kan hierdoor het gevoel krijgen dat informatie achtergehouden wordt.
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan a) spaarzaamheid in de opzet van het onderzoek (niet meer gegevens dan noodzakelijk), b) nette procedures tijdens uitvoering (bijv. briefing, debriefing, beloning van personen etc.)</p>	<p>1b. Max. 150 woorden</p> <ul style="list-style-type: none"> - De data van de video-opname wordt in overeenstemming met de school en docenten gepland, zodat de leerkrachten zelf kunnen bepalen welke dag en tijdstip hen goed uitkomt. De planning van de video-opname wordt tijdig gecommuniceerd. - De gegevens worden anoniem in het onderzoek opgenomen. Hoewel het voor de leerkracht misschien herkenbaar is welke gegevens van hem/haar zijn, is geen risico aanwezig dat het voor anderen ook specifiek duidelijk is dat het om een bepaalde leerkracht gaat. - De gegevens worden niet aan derden verstrekt. Ze worden alleen gebruikt voor het onderzoek en daarna vernietigd. - Van te voren wordt met de leerkracht overlegd dat het observatie-instrumenten niet inzichtelijk is en dit wordt toegelicht, zodat de leerkracht het begrijpt. Wel wordt aan de leerkracht duidelijk gemaakt dat het een onderzoek naar de intrinsieke motivatie betreft.

2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)	
<p>Informatievoorziening en toestemming van proefpersonen moet voldoende en juist zijn</p>	<p>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de belasting/invasiviteit groter is

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

	<ul style="list-style-type: none"> • proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid)
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>2a. Max. 150 woorden</p> <ul style="list-style-type: none"> - De belasting voor de proefpersonen is in dit onderzoek minimaal, omdat ze een gewone les moeten geven, zoals ze dat normaal ook zouden doen. - De proefpersonen in dit onderzoek zijn niet specifiek op een bepaald punt kwetsbaar. Ze worden niet gedwongen, maar doen mee op vrijwillige basis. Het zou eventueel kunnen dat een leerkracht van het bestuur mee moet doen aan het onderzoek.
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen</p>	<p>2b. Max. 150 woorden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naar verschillende scholen wordt een wervingsbrief gestuurd voor het onderzoek. - De leerkrachten moeten zelf aangegeven of ze mee willen doen, waardoor ze actieve toestemming geven. - De leerkrachten krijgen een informatiebrochure waarin informatie over het onderzoek en de training wordt gegeven. Hierdoor krijgen ze alle informatie die voor hen relevant is. - Het is mogelijk om één van de onderzoekers te benaderen voor het stellen van vragen.

3. Gegevens (max. 3 punten)	
<p>3. Gegevens moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen</p>	<p>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • informatie gevoeliger/persoonlijker is • danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>3a. Max. 150 woorden</p> <ul style="list-style-type: none"> - De video-opname zou gevoelig kunnen liggen wanneer de kwaliteit van het lesgeven beperkt is en dit bij mensen buiten de school en/of het bestuur duidelijk wordt. Wanneer een leerkracht het idee heeft dat hij wordt beoordeeld op de les, kan dit gevolgen hebben voor de les zelf en voor de deelname van de docent. - De leerkracht stelt zich kwetsbaar op door zich te laten filmen en moet niet het gevoel krijgen dat het videomateriaal bij derden terecht kan komen.
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor opslag van ruwe en verwerkte data</p>	<p>3b. Max. 150 woorden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Het videomateriaal wordt niet met derden gedeeld en wordt alleen gebruikt voor de data-analyse van het onderzoek. Het materiaal wordt zorgvuldig bewaard en na vijf jaar vernietigd.

LEERKRACHTGEDRAGINGEN BIJ AUTONOMIE-ONDERSTEUNING EN STRUCTUUR

(bijv. conform data protocol FSW)	<ul style="list-style-type: none"> - Leerkrachten worden via de informatiebrochure op de hoogte gesteld van deze informatie en hebben tijdens het onderzoek ruimte om vragen te stellen en/of deelname in te trekken. - De video-opnames zullen intern op een veilige manier gedeeld worden en niet op internet opgeslagen worden. - Indien een leerkracht zich terugtrekt uit het onderzoek wordt de video-opname vernietigd.
-----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. Data verzameling (max. 1 punt)	
<p>4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn</p>	<p>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naar mate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • steekproef minder representatief en/of kleiner is • de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn • de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>4a. Max. 150 woorden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Het onderzoek heeft weinig participanten, wat de generaliseerbaarheid kan beïnvloeden. Daardoor bestaat tevens de kans dat de gegevens minder representatief zijn. - Het onderzoek heeft weinig participanten, waardoor ingetrokken deelname het onderzoek kan vertragen. - In de literatuur is al veel onderzoek gedaan naar autonomie-ondersteuning.
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde, - pilots, bepalen van analyse-stappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld - inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie-activiteiten 	<p>4b. Max. 150 woorden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dit onderzoek is exploratief en kan daardoor een mooie basis vormen voor verder onderzoek met meer participanten. - Voor de onderzoek is voldoende video-materiaal beschikbaar. Daardoor is het niet zo erg als een participanten zijn deelname intrekt. Daarnaast is het mogelijk om ook docenten van het VO in het onderzoek te betrekken, wanneer te weinig participanten beschikbaar zijn. - Naar autonomie-ondersteuning en structuur is weinig kwalitatief onderzoek met behulp van observaties gedaan en daardoor kan het een mooie opzet zijn voor verder onderzoek. Doordat het onderzoek inzicht geeft in leerkrachtgedragingen is het van waarde voor het maatschappelijk veld, omdat hiermee de kwaliteit van het onderwijs verbeterd kan worden.



Help mee aan een onderzoek om de motivatie van Nederlandse leerlingen te verhogen.

Aanleiding onderzoek

Uit het meest recente rapport van de onderwijsinspectie blijkt dat veel Nederlandse leerlingen niet optimaal gemotiveerd zijn. Hoewel verschillende aspecten hieraan ten grondslag liggen, is het interessant om te kijken op welke manier de motivatie van Nederlandse leerlingen weer verhoogd kan worden. Een van die manieren is het gedrag van leerkrachten.

Wat?

Om meer inzicht te krijgen in het gedrag van leerkrachten zijn verschillende video-opnames van een reguliere les nodig. Dit observatiemateriaal zal verder onderzocht worden waardoor meer inzicht ontstaat in leerkrachtgedragingen en motivatie.

Voor wie?

Aan het onderzoek kunnen leerkrachten van groep 8 op de basisschool deelnemen.

Wanneer?

De video-opnames worden oktober opgenomen en zal van de docent geen andere inspanningen vragen. In overleg met de onderzoek wordt een handige data voor de video-opname afgesproken.

Waarom?

De video-opnames geven informatie over leerkrachtgedragingen. Dit kan uiteindelijk inzichten bieden die leerkrachten helpen hun leerlingen te motiveren. Wanneer u aan dit onderzoek meedoet, krijgt u de video-opname die eventueel gebruikt kan worden voor eigen reflectie of intervisie. Daarnaast wordt u van de uitkomsten van het onderzoek op de hoogte gesteld. Wellicht kan dit u ook helpen om de leerlingen in de klas te motiveren.

Vragen of interesse?

Neem dan contact op met Marlies Tromp, m.e.tromp@students.uu.nl.

Bijlage 2 Informatiebrief docenten

INFORMATIE BROCHURE VOOR DEELNEMENDE DOCENTEN

Beste docent,

Hartelijk dank voor uw deelname aan het onderzoek naar leerkrachtgedragingen en de motivatie van leerlingen. Voordat het onderzoek begint, is het belangrijk dat u op de hoogte bent van de procedure die in dit onderzoek wordt gevolgd. Lees daarom onderstaande tekst zorgvuldig door en aarzel niet om opheldering te vragen over deze tekst, mocht deze niet duidelijk zijn. De onderzoeker zal eventuele vragen graag beantwoorden.

DOEL VAN HET ONDERZOEK

Het doel van het onderzoek is na te gaan hoe leerkrachten hun leerlingen intrinsiek motiveren. U krijgt de video-opname van uw les en na afloop van het onderzoek krijgt u een rapportage van de uitkomsten van het onderzoek.

GANG VAN ZAKEN TIJDENS HET ONDERZOEK

De les wordt in oktober opgenomen op een datum die u met de onderzoeker afspreekt. Het is belangrijk dat u de les geeft zoals u normaal zou doen en geen rekening houdt met het onderzoek. In overleg met de onderzoeker kan ook gekeken worden welke les geschikt is. Met behulp van een observatie-instrument wordt de video-opname door de onderzoeker geanalyseerd. Om het onderzoek niet te beïnvloeden krijgt u het observatie-instrument van tevoren niet te zien. U kunt het observatie-instrument na het onderzoek eventueel nog opvragen.

VERTROUWELIJKHEID VAN GEGEVENS

Alle onderzoeksgegevens blijven volstrekt vertrouwelijk en worden anoniem verwerkt. In het onderzoek zal niet uw eigen naam gebruikt worden, maar een pseudoniem. De onderzoeksgegevens worden niet ter beschikking gesteld aan derden zonder uw uitdrukkelijke toestemming. De sleutel voor de video-opname is in het bezit van de onderzoekers en zal niet uit handen worden gegeven.

VRIJWILLIGHEID

Deelname is vrijwillig. Als u besluit af te zien van deelname aan dit onderzoek, zal dit op geen enkele wijze gevolgen voor u hebben. Als u tijdens het onderzoek zelf besluit uw medewerking te staken, zal dat eveneens op geen enkele wijze gevolgen voor u hebben. Tevens kunt u een maand na dit onderzoek alsnog uw toestemming om gebruik te maken van uw gegevens intrekken. U kunt uw medewerking dus te allen tijde staken zonder opgave van redenen. Mocht u uw medewerking staken, of achteraf, zij het binnen een maand, uw toestemming intrekken, dan zullen uw gegevens worden verwijderd uit de bestanden en vernietigd worden.

NADERE INLICHTINGEN

Mocht u vragen hebben over dit onderzoek, vooraf of achteraf, dan kunt u zich wenden tot de verantwoordelijke onderzoeker. Ook voor eventuele klachten over dit onderzoek kunt u zich wenden tot Marlies Tromp, email: m.e.tromp@students.uu.nl

1.

Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie

Datum: februari/maart 2016 Naam student: Marlies Tromp
 Beoordeeld door: Sylvia Peters Eindcijfer:9

1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	2
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>Het onderzoek is niet belastend, maar kan wel leiden tot confronterende informatie voor de leerkracht.</i>	

2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>Leerkrachten hebben niet exact inzicht in de observatiepunten, maar zij worden hierover helder geïnformeerd. Zij worden wel uitvoerig over de procedure ingelicht en geven toestemming voor de observaties. De gegevens worden niet openbaar gemaakt.</i>	

3. Gegevens worden vertrouwelijk en veilig behandeld en opgeslagen (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>De procedure voor het omgaan met de gegevens is helder beschreven: anoniem, veilig en verwijdering van data bij het stoppen van deelname.</i>	

4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn (max. 1 punt)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>Dit criterium is helder beschreven, zowel qua groepsgrootte als relevantie van het onderzoek.</i>	

Bijlage 4: Opdracht Navolbaar data verzamelen en analyseren

Dit onderzoek vindt plaats op basis van een combinatie van content analysis en grounded theory. In dit onderzoek werd uitgegaan van een complementair model, zoals weergegeven in figuur 1, waarbij structuur en autonomie-ondersteuning onafhankelijke dimensies zijn (Jang et al., 2010).

De observaties voor dit onderzoek worden opgenomen met een videocamera. De onderzoeker plaatst de camera zo dat de docent duidelijk in beeld is en verlaat vervolgens het klaslokaal. Hierdoor kan de les zo normaal mogelijk verlopen en worden de leerlingen niet afgeleid. De leerlingen krijgen een korte uitleg, waarbij vooral benadrukt wordt dat de leerkracht gefilmd wordt en dat het fijn was als de les zo normaal mogelijk verloopt.

De eerste les wordt door twee onderzoekers geobserveerd om de betrouwbaarheid te bepalen. Hiervoor wordt met SPSS de Cohen's Kappa berekend. Hierbij wordt uitgegaan van een minimale waarde van 0.70. Indien de waarde niet gehaald is, overleggen de onderzoekers om te kijken hoe meer overeenstemming bereikt kan worden. Vervolgens worden net zo lang filmpjes gecodeerd tot de onderzoekers voldoende overeenstemming bereikt hebben. Vervolgens worden alle zeven filmpjes door één onderzoeker geobserveerd. Het eerste filmpje wordt twee keer gecodeerd op de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid uit te kunnen rekenen.

De filmpjes worden gescoord per interval van één minuut. Hiervoor wordt aangegeven of een items wel (=1) of niet (=0) aanwezig is. De codering vindt plaats vanuit het perspectief van de leerling. Van elke leerkracht worden per les twintig minuten gecodeerd. Deze coderingen worden gebruikt om te kijken in welk kwadrant een bepaald fragment valt. Om in een fragment te vallen, moet op de twee leerkrachtgedragingen minimaal twee gescoord worden. Zo worden per kwadrant geschikte fragmenten geselecteerd. Vervolgens wordt gekeken welke fragmenten in meerdere kwadranten vallen, omdat bijvoorbeeld sprake is van autonomie-ondersteuning, structuur en chaos. Deze fragmenten worden niet meegenomen in de analyse. Per kwadrant zijn de vijf fragmenten die de meeste items gescoord hebben geselecteerd. Indien een fragment evenveel items heeft, wordt het fragment geselecteerd wat het meest rijk is aan informatie.

De vijf geselecteerde fragmenten per kwadrant worden door de onderzoeker meerdere malen bekeken en axiaal gecodeerd. Hierbij wordt gelet op overeenkomsten in het leerkrachtgedrag binnen een kwadrant. Tevens wordt gekeken wat de verschillen zijn van een bepaalde leerkrachtgedraging tussen twee kwadranten. Zo wordt gekeken of autonomie-ondersteuning anders is in combinatie met chaos dan met structuur. De content analysis wordt ook gebruikt om te kijken welke items allemaal gecodeerd zijn en welke combinatie van items vaak voorkomen. De verkregen informatie wordt vervolgens gebruikt voor het selectief coderen. De onderzoeker zal proberen om aan de hand van de resultaten typerend leerkrachtgedrag per kwadrant te omschrijven.

Bijlage 5: Opdracht voorkomen van plagiaat

Iedereen begrijpt dat het niet toegestaan is om zonder citatie iets van het werk van een ander over te nemen, omdat dit plagiaat is. Er zijn echter verschillende vormen van plagiaat. Samenvattend hebben ze allemaal elementen van werk dat niet correct van iemand anders is overgenomen en/of te weinig een eigen bijdrage in het onderzoek. In de huidige tijd is het eenvoudig om je informatie van veel verschillende bronnen te gebruiken. Daarom zal ik hier een plan beschrijven om mijn correcte citaties te bevorderen.

Vorbereiden/verzamelen

- Ik zorg dat ik bij alle tekst die ik uit een andere bron heb de juiste citatie toevoeg. Ook bij mijn klad-aantekeningen. Op deze manier voorkom ik dat informatie gaat 'zwerven' en uiteindelijk per ongeluk als mijn eigen informatie in het onderzoeksrapport terecht komt.
- Wanneer ik meerdere informatie uit eenzelfde bron haal, maar dit in de scriptie niet bij elkaar plaats, zorg ik ervoor dat ik achter elk gedeelte de juiste citatie heb.
- Ik gebruik eerder verslagen alleen ter inspiratie en/of bronneninformatie, maar ik neem ze niet letterlijk over.
- Ik gebruik alleen bronnen die echt bestaan en die ik ook zelf kan vinden.

Schrijven

- Wanneer ik een bepaald gedeelte aan het schrijven ben, zet ik de bronnen die ik daarvoor ga gebruiken bij elkaar. Vervolgens typ ik het gedeelte helemaal zelf. Hiermee voorkom ik dat ik tekst te letterlijk overneem.
- Tijdens het schrijven zorg ik dat ik dat bij alles wat ik zelf geschreven heb een citatie schrijf.

Achteraf

- Tijdens het nalezen van mijn onderzoek controleer ik of elke uitspraak, aanname die niet uit mijn onderzoek komt geciteerd wordt uit een bron.