

# **The students' guide for student projects**

De interpersoonlijke begeleidingsstijlen van docenten bij de  
begeleiding van profielwerkstukken

Daniël Siemerink  
3017842

Universiteit Utrecht  
Faculteit Sociale Wetenschappen

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Eerste Beoordelaar: Dr. J. J. H. M. Janssen  
Tweede Beoordelaar: Drs. H. van Breda-Verduijn

Juni 2010

## Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	3
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	6
2.1 Interpersoonlijk docentgedrag	6
2.2 De Systematic Communication Approach	7
2.3 Het Model voor Interpersoonlijk Docent Gedrag	8
2.4 Vakspecifieke motivatie	11
3. Probleemstelling en onderzoeksvragen	14
4. Methoden	16
4.1 Deelnemers	16
4.1.1 Respondenten	16
4.1.2 Docenten	17
4.2 Instrumentatie	18
4.3 Design en procedure	21
5 Resultaten	23
5.1 Begeleidingsstijlen bij het PWS	23
5.1.1 Geslacht van de begeleider	26
5.1.2 Niveau waarop de begeleider lesgeeft	27
5.1.3 Profiel waarin de docent lesgeeft	28
5.1.4 Type vak waarin de docent lesgeeft	29
5.2 Begeleidingsstijlen en vakspecifieke motivatie	31
5.2.1 Inzet	31
5.2.2 Plezier	32
5.2.3 Relevantie	33
5.2.4 Zelfvertrouwen	34
6. Conclusie en discussie	35
6.1 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen bij het PWS	35
6.2 De interpersoonlijke begeleidingsstijlen en vakspecifieke motivatie	38
6.2.1 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen en <i>Inzet</i>	38
6.2.2 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen en <i>Plezier</i>	38
6.2.3 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen en <i>Relevantie</i>	39
6.2.4 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen en <i>Zelfvertrouwen</i>	39
6.3 Algemene discussie	41
6.4 Algemene conclusie	43
7. Literatuurlijst	44
8. Bijlagen	47
8.1 Vragenlijst	47
8.2 Vragenlijst items	52

## Samenvatting

In dit onderzoek zijn de interpersoonlijke begeleidingsstijlen van docenten tijdens de begeleiding van leerlingen bij hun profielwerkstuk (PWS) onderzocht. Het doel van dit onderzoek was om te achterhalen of alle acht de verschillende begeleidingsstijlen terug te vinden waren binnen de context van het PWS, hoe de stijlen beïnvloed werden door docenteigenschappen en of de stijlen invloed hebben op de motivatie van de leerlingen.

Door middel van een vragenlijst die onder 274 leerlingen op twee scholen is afgenomen zijn twee onderzoeksvragen beantwoord: (1) *‘Welke interpersoonlijke begeleidingsstijlen komen het meeste naar voren bij de begeleiding van het profielwerkstuk en zijn er verschillen in de interpersoonlijke begeleidingsstijlen van docenten bij het PWS?’* en (2) *‘Is er een samenhang tussen de interpersoonlijke begeleidingsstijl van docenten en de motivatie van leerlingen bij het PWS gemeten in inzet, plezier, relevantie en zelfvertrouwen?’*

Uit het onderzoek kwam naar voren dat enkel de ervaren *Nabijheid* van de docenten significant beïnvloed werd door het type vak waarin de docent lesgeeft. Andere factoren als geslacht en het niveau waarop zij lesgeven hadden geen invloed op de begeleidingsstijl. Uit het onderzoek kwam ook een positieve samenhang tussen *Nabijheid* en de motivatie van leerlingen naar voren. Deze samenhang was niet terug te vinden bij de *Invloed* van docenten. Van de vier motivatievormen werd het zelfvertrouwen van de leerlingen het sterkst beïnvloed door de begeleidingsstijl van docenten.

## 1. Inleiding

In het examenjaar moeten havo- en vwo-leerlingen een profielwerkstuk (PWS) schrijven als meesterproef op de ontwikkelde vaardigheden (Commissie Dijsselbloem, 2008). Behalve als meesterproef is het PWS bedoeld om de overgang van het middelbare onderwijs naar het hoger onderwijs te verkleinen. Tijdens het werken aan het PWS tonen leerlingen hun vaardigheden in het zelfstandig werken, onderzoeken uitvoeren en de kennis die ze hebben opgedaan in hun opleiding (Profielwerkstuk als onderdeel, n.d.). De leerlingen werken in de meeste gevallen in tweetallen aan een onderwerp naar keuze dat binnen een of meerdere profielvakken valt. Voor het PWS staan 80 studielasturen voor zowel de havo- als de vwo-leerlingen die verantwoord moeten worden in een logboek. Het werkstuk zelf is een verslaglegging van de uitgevoerde proeven of evenementen (Profielwerkstuk als onderdeel, n.d.). Het PWS wordt afgerond met een presentatie die wordt beoordeeld met een voldoende of onvoldoende. Alle onderdelen van het PWS moeten met een voldoende worden beoordeeld voordat de leerlingen aan hun eindexamen mogen beginnen.

Tijdens het PWS worden de leerlingen begeleid door een docent die het werkstuk ook beoordeelt. De begeleidende docent wordt toegewezen aan de leerlingen nadat zij een onderwerp hebben gekozen. De begeleiding van het PWS vindt plaats buiten de lessen om in de vorm van begeleidingsgesprekken. Tijdens de gesprekken hebben de leerlingen de mogelijkheid om vragen te stellen over het werkstuk. Het is aan de docent om de verschillende onderdelen van het PWS te beoordelen en de eindbeoordeling te geven. De docent geeft een oordeel over de werkwijze en aanpak van het onderzoek, het verslag en de presentatie om tot een beoordeling te komen. De manier waarop de docent de leerlingen hierbij begeleidt is echter weinig onderzocht.

Van Kampen (2008) heeft onderzocht hoe de docenten hun rol ervaren als begeleider bij het samenwerkend leren. Uit haar onderzoek bleek dat docenten moeite hebben met het begeleiden van de leerlingen tijdens het samenwerkend leren aan het PWS. Van den Hout (2009) heeft in haar scriptie onderzocht welke behoeften de leerlingen hebben bij de

begeleiding van het profielwerkstuk. In dit onderzoek werd de manier waarop docenten de leerlingen begeleiden bij het profielwerkstuk en of de begeleiding die de leerlingen hebben ervaren tijdens het PWS gelijk was aan hun wensen onderzocht. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de leerlingen uit dit onderzoek graag meer begeleiding van hun docenten zouden krijgen dan het geval was. De ervaringen, wensen en tevredenheid van de leerlingen bleken te worden bepaald door verschillende leerling kenmerken zoals hun studiestijl (Van den Hout, 2009). Verder wetenschappelijk onderzoek over de docentbegeleiding tijdens het PWS is echter niet aanwezig. Deze thesis zal daarom verder onderzoek doen naar de docentbegeleiding tijdens het PWS op basis van het model voor interpersoonlijk docentgedrag zoals omschreven door (onder anderen) Wubbels en Brekelmans (2005) om het onderzoek op dit gebied aan te vullen. Het doel is om te onderzoeken of het model van toepassing is op deze situatie en of de begeleidingsstijlen effect hebben op de manier waarop leerlingen aan het PWS werken.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Interpersoonlijk docentgedrag

In de afgelopen decennia is er steeds meer aandacht geweest voor de relatie tussen docenten en leerlingen en de invloed die deze heeft op de leerresultaten (Wubbels & Brekelmans, 2005; Den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2004; Wei, Den Brok & Zhou 2009; Den Brok, Brekelmans, Wubbels & Westhoff, 2003). Onderzoek heeft namelijk aangetoond dat verschillen in leerresultaten tussen leerlingen voor 7 tot 15% verklaard kunnen worden door factoren als de school, de klassensituatie en de docent (Den Brok et al., 2004). Reynolds (1995) heeft aangetoond dat van deze drie factoren voornamelijk de docent een belangrijke rol speelt in de leerprestaties. De overige verschillen in leerresultaten worden veroorzaakt door andere factoren zoals intelligentie, geslacht en andere persoonsgebonden factoren. Quek en collega's (2007) hebben in hun onderzoek ook gevonden dat de docent een sleutelrol speelt in de kennisconstructie van leerlingen. De manier waarop de docent lesgeeft en met de leerlingen omgaat, blijkt ook invloed te hebben op de motivatie van de leerlingen (Den Brok et al., 2004; Wentzel & Wigfield, 1998).

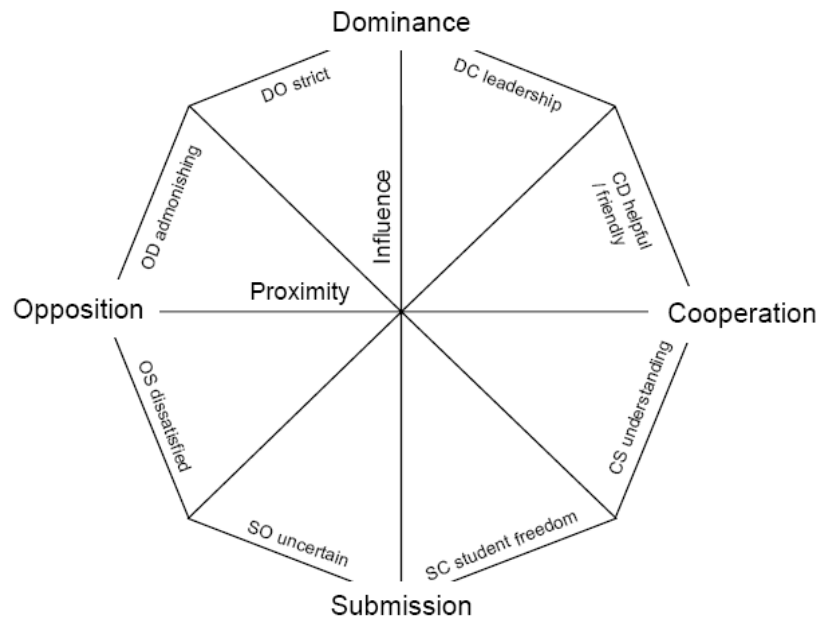
Onderzoeken die de invloed van de relatie tussen docenten en leerlingen hebben onderzocht maakten gebruik van het model voor interpersoonlijk docentgedrag (*Model for Interpersonal Teacher Behavior; MITB*), dat begeleidingsstijlen van docenten weet te benoemen op basis van twee dimensies genaamd *Invloed (Influence)* en *Nabijheid (Proximity)*. Dit model is gebaseerd op de interpersoonlijke cirkel van Leary (1957, in Den Brok et al., 2003), bekend als de roos van Leary en aangepast voor de schoolcontext door Wubbels, Créton en Hooymayer (1985) tot het MITB (Den Brok et al., 2004; Wubbels & Brekelmans, 2004; Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk en Wubbels, 2009). Interpersoonlijk gedrag is de manier waarop mensen met elkaar omgaan als zij contact hebben. Interpersoonlijk docentgedrag, zoals omschreven in het MITB, is de manier waarop docenten omgaan met hun leerlingen. Het MITB gaat uit van de *Systematic Communication Approach*.

## **2.2 De Systematic Communication Approach**

De *Systematic Communication Approach* van Watzlawick, Beavin en Jackson (1967 in Mainhard et al. 2009; Wubbels & Brekelmans, 2005) veronderstelt dat het onmogelijk is voor mensen om niet te communiceren. Deze theorie richt zich op het pragmatische aspect van communicatie, ofwel de effecten die communicatie kan hebben op betrokkenen (Mainhard et al. 2009; Wubbels & Brekelmans, 2005). De theorie stelt dat elk gedrag een inhouds- (*content*) en een relatieaspect bevat. De inhoud van communicatie/het gedrag zijn meestal de woorden, hoewel deze ook non-verbaal kunnen zijn. Het relatieaspect is de manier waarop de boodschap wordt overgebracht (bijvoorbeeld vriendelijk of onvriendelijk). Ongeacht de bedoelde boodschap geven de ontvangers hun eigen betekenis aan het vertoonde gedrag. Door communicatie vormen mensen een beeld van elkaar dat het gedrag van de betrokkenen beïnvloedt, wat bekend staat als een patroon. Er worden namelijk twee niveaus van communicatie onderscheiden door onderzoekers: het berichtniveau (*message level*) en patroonniveau (*pattern level*). Na meerdere interacties ontstaat er een patroonrelatie tussen mensen waarin de percepties van de betrokkenen worden bevestigd en herbevestigd, wat leidt tot een stabiele basis van reacties. Een voorbeeld hiervan is een leerling die tijdens de eerste les van een docent een beeld van de docent vormt. Dit beeld van de docent kan worden bevestigd door het gedrag van de docent tijdens de tweede les, maar kan ook veranderen indien de docent zich op een andere manier gedraagt (Den Brok et al., 2004). Na een aantal lessen hebben de leerlingen een beeld gecreëerd van de docent. De leerlingen bepalen voor zichzelf op basis van dit beeld hoe zij met de docent omgaan. Net als de leerlingen een beeld krijgen van de docent, krijgt de docent een beeld van de leerlingen die ook bevestigd kan worden of kan veranderen. Zo krijgt de docent een stabiel beeld van alle leerlingen en indirect ook van de klas. Door herhaaldelijke interacties ontstaat er een patroonniveau van communicatie waarin zowel de docenten als de leerlingen op een voorspelbare manier op elkaar reageren omdat ze van elkaar weten hoe ze reageren en wat de geschikte reactie daarop is (Den Brok et al., 2004; Wubbels & Brekelmans, 2005). Deze theorie is verder uitgewerkt bij het onderzoek naar het interpersoonlijk perspectief van leerlingen over de docent door Wubbels en collega's (1985) tot het MITB.

## 2.3 Het Model voor Interpersoonlijk Docent Gedrag

Met behulp van het MITB kunnen de opvattingen van leerlingen over het docentgedrag in kaart worden gebracht en bestudeerd op basis van de dimensies *Invloed (Influence)* en *Nabijheid (Proximity)*. De dimensies hebben in het verleden verschillende namen gehad maar worden over het algemeen gezien als universele indicatoren voor menselijke interactie (Fiske, Cuddy & Glick, 2007; Judd et al., 2005; Wubbels & Brekelmans, 2005; Den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2004; Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk en Wubbels, 2009). De dimensies *Invloed (Dominant tot Onderdanig)* en *Nabijheid (Tegenwerkend tot Coöperatief)* zijn onafhankelijk van elkaar, maar kunnen wel gebruikt worden om interpersoonlijk docentgedrag in kaart te brengen op een assenstelsel, waarmee gedrag in acht verschillende sectoren onderscheiden kan worden (zie Figuur 1). Dit is mogelijk door de statistische eigenschappen van het model (Wubbels & Brekelmans, 2005; Den Brok, 2001; Den Brok et al., 2004; Den Brok, Fisher & Koul, 2006).



Figuur 1: Model voor interpersoonlijk docentgedrag (Den Brok et al., 2006).



Hoe meer *Invloed* er wordt vertoond, hoe verder de score op de verticale as verschuift. Hetzelfde geldt voor de *Nabijheid* op de horizontale as. De scores op de twee dimensies geven de volgende acht begeleidingsstijlen: *Leidinggevend* (DC), *Behulpzaam* (CD), *Begripvol* (CS), *Leerling-verantwoordelijk* (SC), *Onzeker* (SO), *Ontevreden* (OS), *Berispens* (OD) en *Streng* (DO, Den Brok et al., 2006; Wubbels & Brekelmans, 2005). In Figuur 1 zijn deze stijlen weergegeven op de twee dimensies.

De begeleidingsstijlen geven een omschrijving van het gedrag dat de docent vertoont tegenover de leerlingen. De acht begeleidingsstijlen zijn door Wubbels en Brekelmans (2005) als volgt omschreven:

Bij *Leidinggevend* (*leadership*) gedrag is er sprake van zowel veel *Dominant* als *Coöperatief* gedrag van de docent. In dit geval is er meer sprake van *Dominant* gedrag dan *Coöperatief* gedrag. Een docent met deze begeleidingsstijl wordt gekenmerkt door een aantal eigenschappen zoals: leiding geven, organiseren, het geven van opdrachten, het geven van uitleg en de aandacht behouden.

De volgende begeleidingsstijl is *Behulpzaam* (*helpful/friendly*) waar net als bij de leidinggevende stijl sprake is van veel *Dominant* en *Coöperatief* gedrag, maar waar de docent meer *Coöperatief* gedrag vertoont dan *Dominant* gedrag. Een docent met deze begeleidingsstijl wordt gekenmerkt door eigenschappen als: het ondersteunen van leerlingen, interesse tonen, meedoen, zich vriendelijk gedragen en leerlingen aan kunnen moedigen.

Bij de derde begeleidingsstijl, *Begripvol* (*understanding*), is er sprake van veel *Coöperatief* gedrag en *Onderdanig* gedrag waarbij de docent voornamelijk *Coöperatief* gedrag vertoont. Eigenschappen die deze begeleidingsstijl kenmerken zijn: het luisteren naar de interesses van de leerlingen, het tonen van zelfvertrouwen en begrip, het aanvaarden van verontschuldigen, het tonen van medeleven en het open staan voor ideeën.

De vierde begeleidingsstijl, *Leerling-verantwoordelijk* (*student responsibility/freedom*), wordt ook gekenmerkt door veel *Coöperatief* en *Onderdanig* gedrag waarbij vooral *Onderdanig* gedrag naar voren komt. Kenmerkende eigenschappen voor deze begeleidingsstijl zijn: het bieden van mogelijkheden om zelfstandig te werken, het

afwachten tot de groep is afgekoeld, het geven van vrijheid en verantwoordelijkheid en het goedkeuren van iets.

De vijfde begeleidingsstijl is *Onzeker (uncertain)* waarbij de docent *Tegenwerkend* en *Onderdanig* gedrag vertoont met de nadruk op het *Onderdanig* gedrag. Docenten die dit gedrag vertonen worden gekenmerkt door: op de achtergrond blijven, verontschuldigen, afwachtend zijn en het toegeven dat hij/zij fout is.

De zesde begeleidingsstijl is *Ontevreden (dissatisfied)* waarbij de docent veel *Tegenwerkend* gedrag vertoont samen met *Onderdanig* gedrag. Docenten met deze begeleidingsstijl worden gekenmerkt door: het wachten tot het stil is, het afwegen van voor en nadelen, de nadruk te leggen op stilte, het tonen van ontevredenheid en het bekritisieren van leerlingen.

De zevende begeleidingsstijl is *Berispand (admonishing)*, waar sprake is van veel *Tegenwerkend* en *Dominant* gedrag met de nadruk op het *Tegenwerkend* gedrag. Kenmerkende eigenschappen voor dit type docent zijn: boos worden, tonen van irritaties en woede, het verbieden van dingen, het corrigeren en het straffen van leerlingen.

De laatste begeleidingsstijl is *Streng (strict)* waarbij de docent *Dominant* en *Tegenwerkend* gedrag vertoont met de nadruk op het *Dominant* gedrag. Docenten met deze begeleidingsstijl zijn te herkennen door: het strak in de handen houden van zaken, het controleren en beoordelen van leerlingen, stilte in de klas (behouden), streng zijn en het vaststellen van regels.

Deze acht interpersoonlijke begeleidingsstijlen hebben soms enige overlap met elkaar (bijvoorbeeld *Streng* en *Leidinggevend*) maar zijn wel duidelijk van elkaar te onderscheiden op basis van de twee dimensies *Invloed* en *Nabijheid*. De acht begeleidingsstijlen komen allemaal ook in zekere mate bij elk individu naar voren (Wubbels en Brekelmans, 2005).

Op basis van het MITB zijn verschillende onderzoeken naar docentbegeleiding uitgevoerd die de invloed van de begeleidingsstijl op zowel cognitieve uitkomsten (bijv. Den Brok et al., 2004; Brekelmans, Wubbels & Creton, 1990) als affectieve uitkomsten (in de vorm van motivatie) van leerlingen (Setz, Bergen, van Amelsvoort & Lamberigts, 1993; van Amelsvoort, 1999 in Wubbels & Brekelmans, 2005; Den Brok et al., 2004)

hebben onderzocht. Uit deze onderzoeken kwam naar voren dat de begeleidingsstijlen van docenten positieve en negatieve effecten kunnen hebben op zowel de cognitieve resultaten als de motivatie van leerlingen. Een mogelijke verklaring die hiervoor is te geven is de mate van *Nabijheid* die de leerlingen ervaren bij het leerproces. Leerlingen die het gevoel hebben dat de docenten hen tegenwerken zijn minder gemotiveerd en hebben ook enigszins lagere cognitieve uitkomsten dan leerlingen die het gevoel hebben dat de docenten meewerken (Den Brok et al., 2004). De ervaren *Invloed* heeft meer effect op de cognitieve uitkomsten dan de ervaren *Nabijheid* (Den Brok et al., 2004). Den Brok en collega's (2004) vonden echter wel dat het effect van de begeleidingsstijl van de docent groter was op de affectie van leerlingen dan op de cognitieve uitkomsten. Daarbij waren de bevindingen voor de affectie beter te verklaren door de begeleidingsstijl van de docent dan die van de cognitieve uitkomsten omdat deze laatste sterker wordt beïnvloed door andere factoren zoals intelligentie (Den Brok et al. 2004).

## **2.4 Vakspecifieke motivatie**

Onderzoek van Den Brok en collega's (2005) naar het effect van interpersoonlijke begeleidingsstijlen op vakspecifieke motivatie (*subject specific motivation*) toonde aan dat de *Nabijheid* van docenten een sterk effect heeft op de motivatie van studenten wanneer deze gemeten wordt in inzet, plezier, relevantie en zelfvertrouwen. De *Invloed* van docenten heeft ook een effect op de motivatie van studenten, maar dit effect is niet zo groot als dat van de *Nabijheid*. Andere onderzoeken die het effect van interpersoonlijke begeleidingsstijlen op affectie hebben bestudeerd (Wubbels & Brekelmans, 2005; Den Brok et al., 2004), hebben dezelfde indicatoren gebruikt om de motivatie van leerlingen te meten. Uit onderzoeken blijken er verschillen te zijn tussen vakken (Engels als tweede taal en Natuurkunde) in de waargenomen begeleidingsstijlen en het effect op de motivatie van de leerlingen. Een verklaring die voor dit verschil wordt gegeven is de beschikbaarheid van de lesstof buiten de lessen om. Bij taalvakken zoals Engels kunnen de leerlingen buiten de lessen om worden geconfronteerd met de lesstof door media als televisie en computers terwijl dit bij vakken als Natuurkunde minder snel het geval is. Leerlingen zouden daarom mogelijk meer gemotiveerd kunnen zijn bij vakken als

Natuurkunde omdat zij alleen tijdens de lessen de mogelijkheid hebben om met de lesstof aan de gang te gaan (Den Brok et al., 2003; Den Brok et al., 2004).

Hoewel er ook andere manieren zijn om naar motivatie te kijken, zoals de *achievement goal* theorie en de *self-efficacy* theorie (Martin & Downson, 2009), zijn deze sterk afhankelijk van de persoonlijke eigenschappen van de leerlingen zelf en niet zozeer van de interpersoonlijke relatie tussen leerling en docent. De vakspecifieke motivatie blijkt uit voorgaande onderzoeken wel een verband te hebben met het interpersoonlijk docentgedrag. Vakspecifieke motivatie is door Boekaerts en Simons (1995, in Den Brok et al., 2005) gedefinieerd als een georganiseerde structuur van waarden, attitudes en concepties die een student heeft tegenover een bepaald onderwerp of kennis domein. De structuur is gebaseerd op de generalisatie van gevoelens, gedachten en intenties tegenover een bepaald schoolvak (Den Brok et al., 2005). De meeste onderzoekers hebben deze vorm van motivatie ondergebracht in de vier indicatoren inzet, plezier, relevantie en zelfvertrouwen. Er zijn onderzoeken die zich slechts hebben gericht op het plezier (*pleasure/enjoyment*) aspect of alle vier de indicatoren hebben gecombineerd tot een enkele vorm van motivatie tijdens het bestuderen van motivatie in relatie met factoren als de docent (Den Brok et al., 2005).

Plezier als indicator voor motivatie is dan ook een van de meest gebruikte bij motivatie onderzoek. Dit komt omdat plezier gezien wordt als een aannemelijke indicator voor de bereidheid van leerlingen om naar school te gaan en de doelen die zij hebben met betrekking tot hun academische ervaring op school en vervolg onderwijs (Green, Martin & Marsh, 2007).

De inzet (*effort*) van de leerlingen is de manier waarop de motivatie tegenover de leertaak zich uit. Dit begrip wordt gebruikt om te verwijzen naar de hoeveelheid tijd die leerlingen bereid zijn aan de taak te besteden en de interesse die zij hiervoor vertonen (Den Brok et al., 2005).

De relevantie (*relevance*) van het vak of lesonderdeel wordt ook vaak gezien als een belangrijk aspect van motivatie. Leerlingen worden namelijk gemotiveerd indien zij het gevoel hebben dat wat zij leren hen kan helpen bij het bereiken van persoonlijke behoeften (Keller, 1987, in Driscoll, 2005) en het aansluit op hun persoonlijke waarden en doelen (Dornyei, 1994).

Het zelfvertrouwen (*confidence*) van de leerlingen bij een leertaak heeft ook in veel motivatieonderzoeken centraal gestaan zoals in het ARCS model van Keller en bij attributietheorieën zoals die van Bandura (1997, in Driscoll, 2005). De veronderstelling is dat leerlingen die denken dat ze een taak wel kunnen uitvoeren gemotiveerd zijn om de taak uit te voeren, terwijl leerlingen die denken dat zij de taak niet kunnen uitvoeren juist slecht of helemaal niet gemotiveerd zijn (Bandura, 1997; Driscoll, 2005; Elliot, 1999).

Deze vier motivatie indicatoren geven samen een beeld van de motivatie die de leerlingen hebben bij een vak of leertaak. In dit onderzoek wordt vakspecifieke motivatie gebruikt om de motivatie van leerlingen te meten.

### 3. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Bijna alle onderzoeken naar de interpersoonlijke begeleidingsstijl van docenten op middelbare scholen hebben zich gericht op klassensituaties en dan voornamelijk bij vakspecifieke situaties (*subject-specific*). De interpersoonlijke begeleidingsstijl bij het PWS is echter in geen enkel onderzoek bestudeerd. Dit onderzoek zal zich daarom richten op de interpersoonlijke begeleidingsstijl van docenten tijdens het PWS en de invloed die deze heeft op de motivatie van de leerlingen. De keuze om het effect op de motivatie te onderzoeken is gemaakt om een aantal redenen. Ten eerste blijkt uit onderzoek dat er veel factoren bij kunnen dragen aan de cognitieve uitkomsten van leerlingen (bijv. intelligentie van de leerling en geslacht) waardoor deze niet geheel aan de begeleidingsstijl van de docent kunnen worden toegewezen. De bevindingen voor affectie blijken uit onderzoek wel stabiel te zijn (Den Brok et al. 2004; Wubbels & Brekelmans, 2005). Ten tweede heeft dit onderzoek plaats gevonden gedurende een periode waarin een aantal deelnemers nog bezig waren met het PWS waardoor het niet mogelijk is om een oordeel te geven over de cognitieve uitkomsten. Daarbij is het niet mogelijk om een vergelijking te maken van de cognitieve uitkomsten bij het PWS omdat deze door verschillende docenten op verschillende scholen worden beoordeeld. De enige mogelijkheid om de cognitieve uitkomsten te toetsen zou het controleren van alle profielwerkstukken op basis van een beoordelingsformulier zijn. Vanwege de beschikbare tijd voor dit onderzoek is gekozen om de motivatie te onderzoeken naast de begeleidingsstijlen. Om deze redenen en op basis van de bovenstaande literatuur zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. *Welke interpersoonlijke begeleidingsstijlen komen het meeste naar voren bij de begeleiding van het profielwerkstuk en zijn er verschillen in de interpersoonlijke begeleidingsstijlen van docenten bij het PWS?*
2. *Is er een samenhang tussen de interpersoonlijke begeleidingsstijl van docenten en de motivatie van leerlingen bij het PWS gemeten in inzet, plezier, relevantie en zelfvertrouwen?*

Naar verwachting zullen voornamelijk de begeleidingsstijlen met veel *Coöperatief* gedrag naar voren komen bij de begeleiding van de profielwerkstukken. Dit komt door de aard van het PWS waarin de leerling zelf verantwoordelijk is voor het leerproces. Het is echter ook mogelijk dat de docenten juist *Tegenwerkend* gedrag vertonen omdat zij de leerlingen in een beperkte tijd moeten helpen om hun onderzoek goed te laten verlopen. Het gedrag kan ook beïnvloed worden door het feit dat veel docenten moeite hebben met de begeleiding van het PWS (van Kampen, 2008). Gezien de docenten verschillende achtergronden zullen hebben (bijvoorbeeld het vak dat zij onderwijzen) is het te verwachten dat er wel verschillen zullen zijn in de begeleidingsstijl van de docenten.

Uit onderzoek naar de invloed van interpersoonlijke begeleidingsstijlen op affectie kwam naar voren dat bepaalde begeleidingsstijlen te koppelen waren aan bepaalde affectieve resultaten. Deze onderzoeken toonden bijvoorbeeld aan dat er sterke en positieve verbanden zijn gevonden tussen interpersoonlijke begeleidingsstijlen zoals *Leidinggevend* en *Behulpzaam* bij de affectieve uitkomsten terwijl er negatieve verbanden zijn gevonden bij de *Berispende*, *Ontevreden* en in de meeste gevallen *Streng* begeleidingsstijl (Wubbels & Brekelmans, 2005). De effecten werden vooral gevonden bij de *Inzet*, het *Plezier* en de *Relevantie* maar was het zwakste bij het *Zelfvertrouwen*. Op basis hiervan is de verwachting dat de begeleidingsstijlen wel invloed zullen hebben op de motivatie van de leerlingen.

## **4. Methoden**

### **4.1 Deelnemers**

#### **4.1.1 Respondenten**

De populatie van dit onderzoek waren laatstejaars havo- en vwo-leerlingen in Nederland. Er is een selecte steekproef uit deze populatie genomen van 5<sup>e</sup> jaars havo en 6<sup>e</sup> jaars vwo-leerlingen van twee verschillende scholen. Op deze scholen zijn 274 vragenlijsten afgenomen. Na het verwijderen van de respondenten die meer dan de helft van de stellingen niet hebben ingevuld bleef een totaal van 260 respondenten over (zie Tabel 1). De gemiddelde leeftijd van deze respondenten was 16.9 jaar. Er waren 103 jongens en 157 meisjes.

De groep 5-havo leerlingen bestond uit 179 respondenten met een gemiddelde leeftijd van 16.7 jaar waarvan er 75 jongens waren en 104 meisjes. 33 leerlingen hadden het Cultuur & Maatschappij (C&M) profiel, 75 het Economie en Maatschappij (E&M) profiel, 45 het Natuur & Gezondheid (N&G) profiel en 26 het Natuur & Techniek (N&T) profiel. Van deze leerlingen waren er 48 die nog bezig waren met hun PWS op het moment dat de vragenlijst was afgenomen. 131 leerlingen hadden hun PWS al afgerond, waarvan 103 deze meer dan een maand voor de afname van de vragenlijst hadden afgerond. 27 leerlingen hadden deze minder dan een maand voor de afname van de vragenlijst deze hadden afgerond en van één van de leerlingen is het onbekend wanneer deze is afgerond.

De groep 6-vwo leerlingen bestond uit 81 respondenten met een gemiddelde leeftijd van 17.4 jaar waarvan er 28 jongens waren en 53 meisjes. 19 leerlingen hadden het C&M profiel, 19 het E&M profiel, 28 het N&G profiel en 15 het N&T profiel. Van deze leerlingen waren er twee nog bezig met hun PWS tijdens de afname van de vragenlijst en hadden 79 deze al afgerond. Van deze 79 waren er 36 die hun PWS al meer dan een maand voor de afname van de vragenlijst hadden afgerond. 42 van de leerlingen hadden deze minder dan een maand voor de afname van vragenlijst afgerond en van één van de leerlingen is de afrondingsdatum onbekend.



Tabel 1. *Omschrijvende statistieken van de respondenten*

Niveau	N	Leeftijd				Geslacht	
		Min	Max	M	SD	Jongens	Meisjes
5-havo	179	15	19	16.7	.77	75	104
6-vwo	81	17	19	17.4	.58	28	53
Totaal	260	15	19	16.9	.77	103	157

Het PWS kan zelfstandig worden uitgevoerd door de leerlingen of in groepjes. Bij de havo-leerlingen waren er 61 die hebben aangegeven zelfstandig aan hun PWS te hebben gewerkt en 118 die in tweetallen hebben gewerkt.

Bij de vwo-leerlingen waren er 31 die zelfstandig aan hun PWS hebben gewerkt, 44 die in een tweetal hebben gewerkt, vier die in een drietal hebben gewerkt, één die in een viertal heeft gewerkt en één waarvan de groepsgrootte onbekend is.

#### 4.1.2 Docenten

De respondenten gaven behalve hun mening over de begeleidingsstijl van de docenten ook omschrijvende gegevens. Dit ging over het geslacht van de docent en de vakken waarin zij les geven. Door gebruik te maken van deze gegevens, het niveau waarop de respondenten les volgen en de groepsgrootte is er gekeken over hoeveel docenten er ongeveer informatie is gevonden. Op basis van deze splitsing is naar voren gekomen dat er minstens 48 begeleidende docenten worden omschreven met deze vragenlijsten. Het exacte aantal docenten waarover informatie is gevonden was echter niet te achterhalen omdat de vragenlijst niet vroeg naar de namen of afkortingen van de begeleidende docenten.

220 leerlingen hebben aangegeven een mannelijke begeleider te hebben (147 havo-leerlingen en 73 vwo-leerlingen) en 40 leerlingen gaven aan een vrouwelijke docent te hebben (32 havo-leerlingen en 8 vwo-leerlingen).

De vakken waarin de docenten lesgeven zijn ook gemeten met de vragenlijst. Van de 260 leerlingen gaven er 31 aan dat hun begeleider twee verschillende vakken onderwijst en 7 gaven aan dat hun begeleider drie verschillende vakken onderwijst. Van één leerling met het N&T profiel is niet bekend welk vak de begeleider les in geeft. Van de overige 221 docenten is wel bekend welk vak hun docent les in geeft. In totaal zijn er 24 verschillende vakken gevonden waarin de docenten les geven. Deze zijn ingedeeld in vijf vaktypen,

Tabel 2. *Onderwezen vaktypen van begeleiders per profiel*

	C&M	E&M	N&G	N&T	Totaal
Taalvakken	13	13	11	2	39
Maatschappelijke vakken	13	64	6	2	85
Exacte vakken	10	10	47	35	102
Kunstvakken	14	4	4	0	22
Bewegingsvakken	2	3	5	1	11
Missing	0	0	0	1	1
Totaal	52	94	73	41	260

namelijk: Taalvakken (bijvoorbeeld Nederlands en Engels), Maatschappelijke vakken (bijvoorbeeld Aardrijkskunde en Geschiedenis), Exacte vakken (bijvoorbeeld Biologie en Wiskunde), Kunst vakken (bijvoorbeeld CKV en Muziek) en bewegingsvakken (Gym/Lichamelijke Opvoeding en Bewegen, Sport en Maatschappij). Het profiel en het vaktype waarin de docenten lesgeven zijn weergegeven in Tabel 2.

## 4.2 Instrumentatie

Met behulp van de vragenlijst die onder de leerlingen is afgenomen zijn de gegevens voor dit onderzoek verzameld. De vragenlijst bestond voor een groot deel uit gesloten vragen (Bijv. “*Ben je een jongen of een meisje?*”) met enkele open vragen (Bijv. “*Wat is je leeftijd in jaren?*”). Deze zijn na een korte geschreven en mondelinge instructie beantwoord door de leerlingen.

De eerste vragen gingen over de algemene kenmerken van de leerlingen (geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, leerjaar en het profiel) en over hun PWS (of ze nog bezig waren met hun PWS, wanneer ze deze hadden afgerond, de groepsgrootte, het geslacht van hun groepsgenoten en het vak waaronder het PWS valt).

Daarna gaven de leerlingen een omschrijving van hun PWS begeleider. Hieruit kwam informatie naar voren over de docent (geslacht, vakken die de docent onderwijst en of de leerling les van hem/haar heeft gehad buiten het PWS om) en over het contact met de docent (hoe vaak contact en om welke redenen).

Vervolgens is er op basis van stellingen gekeken naar het beeld van de leerlingen van hun begeleider (Bijv. “*Mijn PWS begeleider is zelfverzekerd*”). Deze stellingen waren gebaseerd op de *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI), een vragenlijst die in meerdere onderzoeken is gebruikt om de begeleidingsstijl van docenten te toetsen. Deze

QTI is in meerdere onderzoeken als betrouwbaar en valide bewezen (Wubbels & Brekelmans, 2005; Den Brok et al., 2004; Mainhard et al., 2009). De versie van de vragenlijst die in dit onderzoek is gebruikt is een versie die aangepast is door Mainhard en collega's (2009) genaamd de *Questionnaire on Supervisor Doctoral student Interaction* (QSDI). De QSDI bestaat uit 64 stellingen. Voor het beantwoorden van de stellingen gaven de leerlingen aan in hoeverre ze het gedrag terug zagen bij hun begeleider op een vijfpunts Likert schaal (Bijna Nooit – Bijna Altijd). De leerlingen hebben acht stellingen ingevuld over de *Leidinggevende* begeleidingstijl, de *Behulpzame* begeleidingsstijl, de *Begripvolle* begeleidingsstijl, de *Leerling-verantwoordelijke* begeleidingsstijl, de *Onzekere* begeleidingsstijl, de *Ontevreden* begeleidingsstijl, de *Berispende* begeleidingsstijl, en de *Streng* begeleidingsstijl. De betrouwbaarheid van de QSDI is aangetoond door Mainhard en collega's (2009) waarbij de acht schalen voor de verschillende begeleidingsstijlen een Chronbach's alpha van .70 tot .87 hebben, wat als voldoende tot goed beschouwd kan worden voor dit type onderzoek. Mainhard en collega's (2009) hebben de validiteit van het instrument ook aangetoond. Deze toetsen zijn nogmaals uitgevoerd in dit onderzoek en zijn terug te vinden in Tabel 3. De Chronbach's alpha van de schalen voor de begeleidingsstijlen hebben een bereik van .75 tot .90 (zie Tabel 3).

Tot slot is er op basis van stellingen gekeken naar de motivatie van de leerlingen bij het PWS. Deze stellingen zijn gebaseerd op van literatuur van Kuhlemeier, van den Bergh en Teunisse (1990) en zijn beantwoord door de leerlingen aan te laten geven in hoeverre ze het eens zijn met deze stellingen op een vijfpunts Likert schaal (helemaal mee oneens – helemaal mee eens). Deze schaalgrootte geeft de mogelijkheid tot nuance, maar vraagt geen heel gedetailleerde analyse van henzelf. De leerlingen hebben stellingen beantwoord over inzet, plezier, relevantie en zelfvertrouwen met acht stellingen over elke motivatievorm. De Chronbach's alpha voor deze stellingen hebben een bereik van .70 tot .83 en zijn ook terug te vinden in Tabel 3.

Tabel 3. Beschrijvende statistieken en betrouwbaarheid van gebruikte items

<b>Schaal</b>	<b>Items</b>	<b>Voorbeeld item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Range</b>	<b>Chronbach's <math>\alpha</math></b>
Leidinggevend	8	<i>Mijn PWS begeleider is zelfverzekerd</i>	30.7	5.2	8-40	.80
Behulpzaam	8	<i>Mijn PWS begeleider is behulpzaam</i>	30.9	6.4	8-40	.90
Begripvol	8	<i>Mijn PWS begeleider vertrouwt me</i>	30.9	6.1	8-40	.89
Leerling-verantwoordelijk	8	<i>Mijn PWS begeleider laat mij m'n gang gaan</i>	28.9	5.0	8-40	.82
Onzeker	8	<i>Mijn PWS begeleider heeft weinig in te brengen</i>	17.2	5.0	8-40	.75
Ontevreden	8	<i>Mijn PWS begeleider is humeurig</i>	14.4	6.1	8-40	.89
Berispnd	8	<i>Mijn PWS begeleider is ongeduldig</i>	17.9	5.8	8-40	.85
Streng	8	<i>Mijn PWS begeleider is veeleisend</i>	22.3	5.7	8-40	.81
Inzet	8	<i>Ik doe erg mijn best voor het PWS</i>	27.7	6.0	8-40	.83
Plezier	8	<i>Ik vind het PWS leuk om aan te werken</i>	28.4	6.4	8-40	.83
Relevantie	8	<i>Het PWS is belangrijk voor mijn vervolgopleiding</i>	27.5	5.5	8-40	.72
Zelfvertrouwen	8	<i>Het PWS is moeilijk</i>	26.6	4.8	8-40	.70

### 4.3 Design en procedure

Om de hypothesen te toetsen is er gebruik gemaakt van kwantitatief onderzoek. De vragenlijsten zijn in 11 klassen, met gemiddeld dertig leerlingen per klas, afgenomen. De leerlingen hadden gemiddeld 15 minuten nodig om de vragenlijst in te vullen. In totaal zijn er 274 vragenlijsten ingevuld. Van deze 274 vragenlijsten zijn 260 vragenlijsten gebruikt. Dit waren de vragenlijsten waarvan voldoende stellingen waren beantwoord om een goed beeld te krijgen van de begeleidingsstijlen van de docenten en de motivatie.

De afhankelijke variabelen in dit onderzoek zijn de vier motivatiesoorten: *Inzet*, *Plezier*, *Relevantie* en *Zelfvertrouwen*. De onafhankelijke variabelen zijn de begeleidingsstijlen *Leidinggevend* (DC), *Behulpzaam* (CD), *Begripvol* (CS), *Leerling-verantwoordelijk* (SC), *Onzeker* (SO), *Ontevreden* (OS), *Berispnd* (OD) en *Streng* (DO).

Om te onderzoeken welke begeleidingsstijlen voorkomen bij de begeleiding van het PWS en of deze verschillen per docent zijn de scores van de stellingen voor elke begeleidingsschaal bij elkaar opgeteld. Vervolgens is een gemiddelde score opgemaakt op basis van minstens zes van de acht stellingen. Om de samenhang tussen de interpersoonlijke begeleidingsstijl van docenten en de motivatie van leerlingen bij het PWS te toetsen zijn de scores van de stellingen over motivatie bij elkaar opgeteld en gedeeld door het aantal gebruikte stellingen (minstens zes van de acht).

De begeleidingsstijlen zijn omgerekend tot totaalscores op *Invloed* en *Nabijheid*, de twee factoren waar de begeleidingsstijlen op zijn gebaseerd, met behulp van de formules van Wubbels en Brekelmans (2005). Deze formules<sup>1</sup> geven scores met een minimum van -10 en een maximum van 10 op de *Invloeds*- en *Nabijheids*-as op basis van de resultaten van de QTI/QSDI. De scores op *Invloed* met een negatieve waarde (-10 tot 0) geven *Onderdanig* gedrag aan. De scores met een positieve waarde (0 tot 10) geven *Dominant* gedrag aan. De gemiddelde score op *Invloed* is in deze groep .96 met een standaardafwijking van 1.40, een minimum van -3.38 en een maximum van 4.47.

---

<sup>1</sup>  $Invloed = (.92 * Leidinggevend) + (.38 * Behulpzaam) - (.38 * Begripvol) - (.92 * Leerling-verantwoordelijk) - (.92 * Onzeker) - (.38 * Ontevreden) + (.38 * Berispnd) + (.92 * Streng)$ .

$Nabijheid = (.38 * Leidinggevend) + (.92 * Behulpzaam) + (.92 * Begripvol) + (.38 * Leerling-verantwoordelijk) - (.38 * Onzeker) - (.92 * Ontevreden) - (.92 * Berispnd) - (.38 * Streng)$ .

De scores op *Nabijheid* met een negatieve waarde geven *Tegenwerkend* gedrag aan en de scores met een positieve waarde geven *Coöperatief* gedrag aan. De gemiddelde score op *Nabijheid* is in deze groep 4.36 met een standaardafwijking van 3.14, een minimum van -6.85 en een maximum van 9.20. Deze resultaten geven aan dat er meer sprake is van ervaren *Nabijheid* bij de begeleiding van het PWS dan ervaren *Invloed*.

Om te zien of er een samenhang is tussen de begeleidingsstijl van de docenten en de motivatie van de leerlingen gemeten in *Inzet*, *Plezier*, *Relevantie* en *Zelfvertrouwen* is er gebruik gemaakt van regressieanalyses. De begeleidingsstijl wordt gemeten in zowel *Invloed* en *Nabijheid* als in de acht begeleidingsstijlen. Hiervoor is gekozen omdat de waarden op *Invloed* en *Nabijheid* zowel positief als negatief kunnen zijn om de verschillende richtingen in het model aan te geven. Hierdoor kan het lijken alsof enkel *Coöperatief* en *Dominant* gedrag een toename in motivatie kan veroorzaken terwijl *Tegenwerkend* en *Onderdanig* gedrag dan alleen een afname als gevolg hebben, in de veronderstelling dat er sprake is van een positief effect op de motivatievormen.

## 5 Resultaten

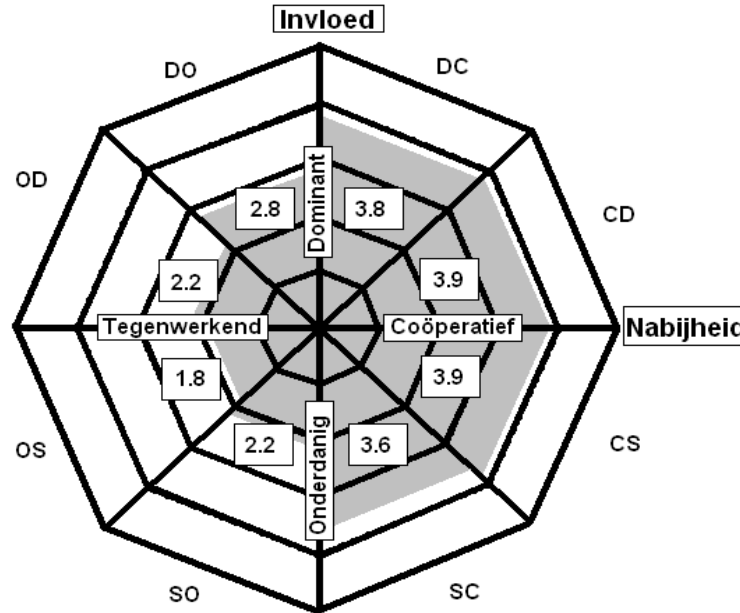
### 5.1 Begeleidingsstijlen bij het PWS

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden (*Welke interpersoonlijke begeleidingsstijlen komen het meeste naar voren bij de begeleiding van het profielwerkstuk en zijn er verschillen in de interpersoonlijke begeleidingsstijlen van docenten bij het PWS?*) is er eerst gekeken naar de begeleidingsstijlen zoals deze zijn waargenomen door de leerlingen. Om vast te stellen of alle begeleidingsstijlen naar voren komen tijdens de begeleiding van het PWS is gekeken welke van de acht begeleidingsstijlen het sterkst naar voren kwam bij elke docent. Om dit te bepalen zijn de scores op de items bij elkaar opgeteld om een gemiddelde te maken van elk van de begeleidingsstijlen op een schaal van 1 tot 5 (zie Tabel 4). Deze gemiddelden zijn terug te vinden in Figuur 2 waar de gemiddelden in het model van interpersoonlijk docentgedrag zijn weergegeven. Uit dit figuur is op te maken dat voornamelijk begeleidingsstijlen met veel *Coöperatief* gedrag op de *Nabijheids*-as naar voren komen tijdens de begeleiding van het PWS. Dit is terug te zien bij de eerste vier begeleidingsstijlen in Tabel 4.

In Tabel 5 is terug te vinden dat elke begeleidingsstijl minstens twee keer als voornaamste begeleidingsstijl naar voren komt. Bij 71 leerlingen (27.3%) komt naar voren dat twee begeleidingsstijlen even sterk naar voren komen bij hun PWS begeleiders (zie Tabel 6). De drie meest voorkomende combinaties waren hier *Behulpzaam* en *Begripvol* (N = 26), *Leidinggevend* en *Behulpzaam* (N = 12) en *Berispens* en *Streng* (N = 9).

Tabel 4. *Gemiddelde scores begeleidingsstijlen van docenten*

Stijl	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Leidinggevend	2.13	5.00	3.84	.65
Behulpzaam	1.13	5.00	3.86	.80
Begripvol	1.25	5.00	3.86	.76
Leerling-verantwoordelijk	1.50	4.88	3.61	.62
Onzeker	1.00	4.25	2.15	.62
Ontevreden	1.00	4.50	1.81	.77
Berispens	1.25	4.75	2.23	.72
Streng	1.13	5.00	2.80	.71



Figuur 2: Verdeling begeleidingsstijlen zoals vernomen door studenten

De meeste combinaties bestonden uit stijlen die voornamelijk *Coöperatief* van aard zijn zoals weergegeven in Tabel 6.

Bij 3 leerlingen (1.2%) vertoonden de PWS begeleiders meer dan drie begeleidingsstijlen even sterk. Bij een waren de *Leidinggevende*, *Behulpzame* en *Begripvolle* stijl even sterk en bij de andere twee waren alle acht de stijlen even sterk.

Bij de overige 186 leerlingen vertoonden de begeleiders wel begeleidingsstijlen die sterker naar voren kwamen dan de andere. De meest voorkomende van de acht begeleidingsstijlen is de *Behulpzame* begeleidingsstijl (CD) die volgens 52 leerlingen (20.0%) als sterkste bij hun begeleidende docent werd waargenomen.

Tabel 5. Waargenomen begeleidingsstijlen bij PWS begeleiding door leerlingen

	Aantal	Procent	Cumulatief Percentage
Meerdere stijlen	74	28.5	28.5
Leidinggevend	43	16.5	45.0
Behulpzaam	52	20.0	65.0
Begripvol	35	13.5	78.5
Leerling-verantwoordelijk	29	11.2	89.6
Onzeker	3	1.2	90.8
Ontevreden	2	.8	91.5
Berispens	9	3.5	95.0
Streng	13	5.0	100.0
Totaal	260	100.0	



Tabel 6. *Combinaties van twee even sterk waargenomen begeleidingsstijlen (n = 71)*

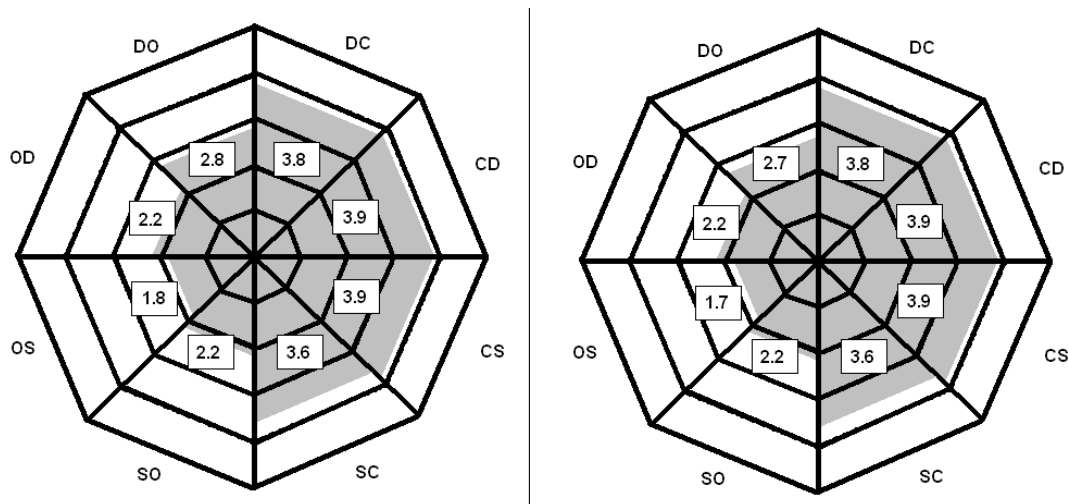
	DC	CD	CS	SC	SO	OS	OD	DO
Leidinggevend (DC)	-							
Behulpzaam (CD)	12	-						
Begripvol (CS)	7	26	-					
Leerling-verantwoordelijk (SC)	1	3	3	-				
Onzeker (SO)	0	0	0	1	-			
Ontevreden (OS)	0	0	0	1	0	-		
Berispens (OD)	0	0	0	0	0	0	-	
Streng (DO)	3	1	2	1	1	0	9	-

Deze wordt gevolgd door de *Leidinggevende* begeleidingsstijl (DC, door 43 leerlingen waargenomen, 16.5%), de *Begripvolle* begeleidingsstijl (CS, door 35 leerlingen, 13.5%), de *Leerling-verantwoordelijke* begeleidingsstijl (SC, door 29 leerlingen, 11.2%), de *Streng* begeleidingsstijl (DO, door 13 leerlingen, 5.0%), de *Berispens* begeleidingsstijl (OD, door 9 leerlingen, 3.5%), de *Onzekere* begeleidingsstijl (SO, door 3 leerlingen, 1.2%) en tot slot de *Ontevreden* begeleidingsstijl (OS, door 2 leerlingen waargenomen, 0.8%). Dit bevestigt dat alle acht de begeleidingsstijlen tijdens de begeleiding van het PWS naar voren komen en dat er verschillen zijn tussen de docenten.

Met behulp van de vragenlijst zijn een aantal gegevens over de docenten opgevraagd. Dit zijn: het geslacht van de docent, het niveau waarop zij lesgeven, het profiel waarin zij lesgeven en het type vak waarin zij lesgeven. Om te zien of deze factoren een invloed hebben op de begeleidingsstijl van de docenten is er gebruik gemaakt van ANOVA toetsen.

### 5.1.1 Geslacht van de begeleider

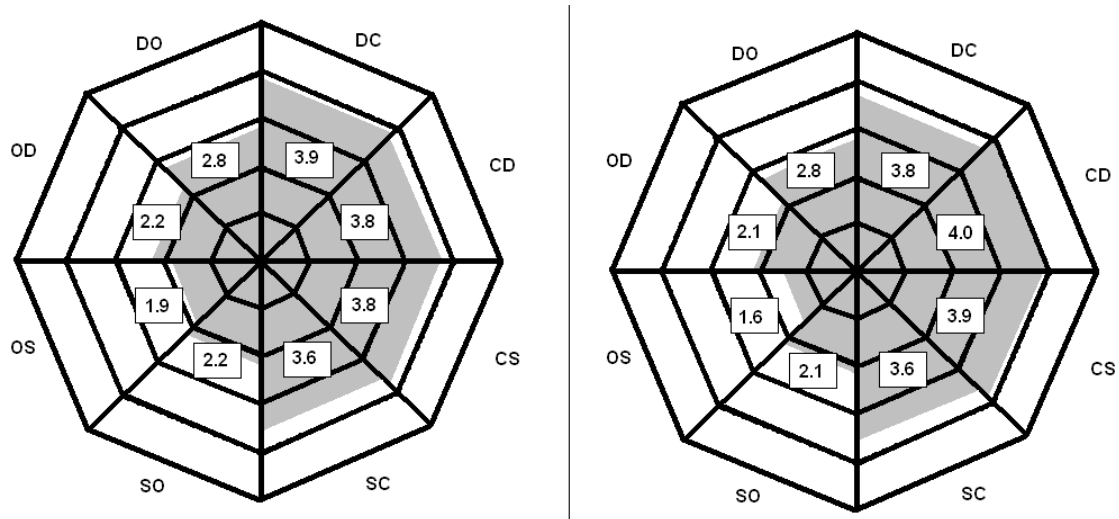
In Figuur 3 zijn de verdelingen van de begeleidingsstijlen op basis van het geslacht van de docenten te vinden. Figuur 3 toont aan dat er weinig verschil is in de waargenomen begeleidingsstijlen bij mannelijke en vrouwelijke docenten. De indeling in *Invloed* en *Nabijheid* toont ook aan dat deze verschillen klein zijn. De bij vrouwelijke docenten ervaren *Invloed* was gemiddeld lager dan bij de mannelijke docenten (respectievelijk  $M = .83$  en  $M = .98$ ). De ervaren *Nabijheid* was gemiddeld bij de vrouwelijke docenten echter weer hoger dan bij de mannelijke docenten (respectievelijk  $M = 4.54$  en  $M = 4.28$ ). De laagste scores op *Invloed* en *Nabijheid* waren bij mannelijke docenten gemeten (respectievelijk -3.4 en -6.9 ten opzichte van -1.7 en -1.4 bij vrouwelijke docenten) terwijl de hoogste scores bij vrouwelijke docenten waren gemeten (respectievelijk 4.5 en 9.2 ten opzichte van 4.4 en 9.1 bij mannelijke docenten). De ANOVA-toets toonde aan dat deze verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten niet significant zijn (*Invloed*  $F = 0.419$ ,  $p = .52$ ; *Nabijheid*  $F = 0.226$ ,  $p = .64$ ). Mannelijke en vrouwelijke begeleidende docenten verschillen niet significant van elkaar in hun begeleidingsstijlen.



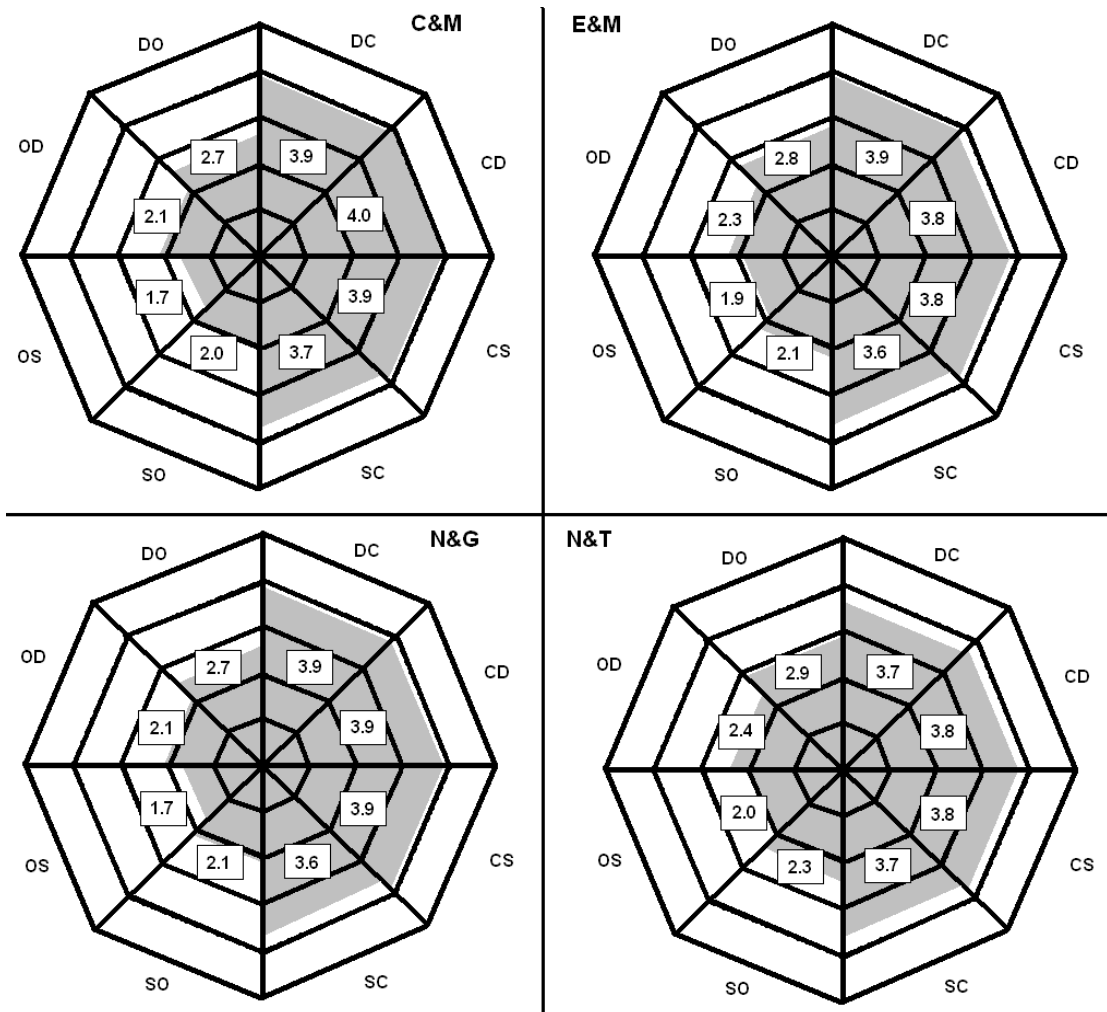
Figuur 3: Verdeling begeleidingsstijlen voor mannelijke (links) en vrouwelijke docenten (rechts)

### 5.1.2 Niveau waarop de begeleider lesgeeft

Figuur 4 geeft de verdeling van de begeleidingsstijlen op basis van het niveau waaraan zij lesgeven. In Figuur 4 zijn meer verschillen te onderscheiden tussen de niveaus dan bij het geslacht van de docent het geval was in Figuur 3. Gemeten in *Invloed* en *Nabijheid* is te zien dat de bij havo-docenten ervaren *Invloed* gemiddeld hoger is dan bij de vwo-docenten (respectievelijk  $M = .97$  en  $M = .94$ ). De ervaren *Nabijheid* is gemiddeld bij de havo-docenten lager dan bij de vwo-docenten (respectievelijk  $M = 4.12$  en  $M = 4.79$ ). De ANOVA-toets toonde aan dat de verschillen tussen beide niveaus niet significant zijn (*Invloed*  $F = 0.025$ ,  $p = .88$ ; *Nabijheid*  $F = 2.578$ ,  $p = .11$ ). Docenten die havo-leerlingen begeleiden verschillen in hun begeleidingsstijl niet significant van docenten die vwo-leerlingen begeleiden.



Figuur 4: Verdeling begeleidingsstijl voor havo- (links) en vwo-docenten (rechts)



Figuur 5: Verdeling begeleidingsstijlen van docenten per profiel

### 5.1.3 Profiel waarin de docent lesgeeft

Figuur 5 toont de scores op de acht begeleidingsstijlen per profiel. Hier is ook te zien dat er kleine verschillen zijn in de waargenomen begeleidingsstijlen. In Tabel 7 zijn de gemiddelde scores op de waargenomen *Invloed* en *Nabijheid* te vinden per profiel. Uit deze resultaten komt naar voren dat de gemiddelde scores op *Invloed* relatief gelijk zijn aan elkaar, hoewel de docenten die binnen het N&T profiel lesgeven ten opzichte van de andere drie profielen minder *Invloed* vertonen ( $M = .75$ ). Ook op *Nabijheid* scoren de docenten die aan N&T leerlingen les geven gemiddeld genomen lager ( $M = 3.66$ ). De Maatschappij profielen scoren hoger op *Invloed* en *Nabijheid* (zie Tabel 7). De ANOVA-toets toont echter aan dat deze verschillen niet significant zijn (*Invloed*  $F = 0.434$ ,  $p = .73$ ;

Tabel 7. *Waargenomen Invloed en Nabijheid per profiel*

Variabele	C&M		E&M		N&G		N&T		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	$\eta^2$
Invloed	1.01	1.37	1.03	1.44	0.94	1.32	0.75	1.50	0.43	.005
Nabijheid	4.84	3.04	4.08	3.05	4.65	3.15	3.66	3.40	1.55	.018

*Nabijheid*  $F = 1.552$ ,  $p = .20$ ). Begeleidende docenten verschillen onderling niet significant van elkaar in hun begeleidingsstijl.

### 5.1.4 Type vak waarin de docent lesgeeft

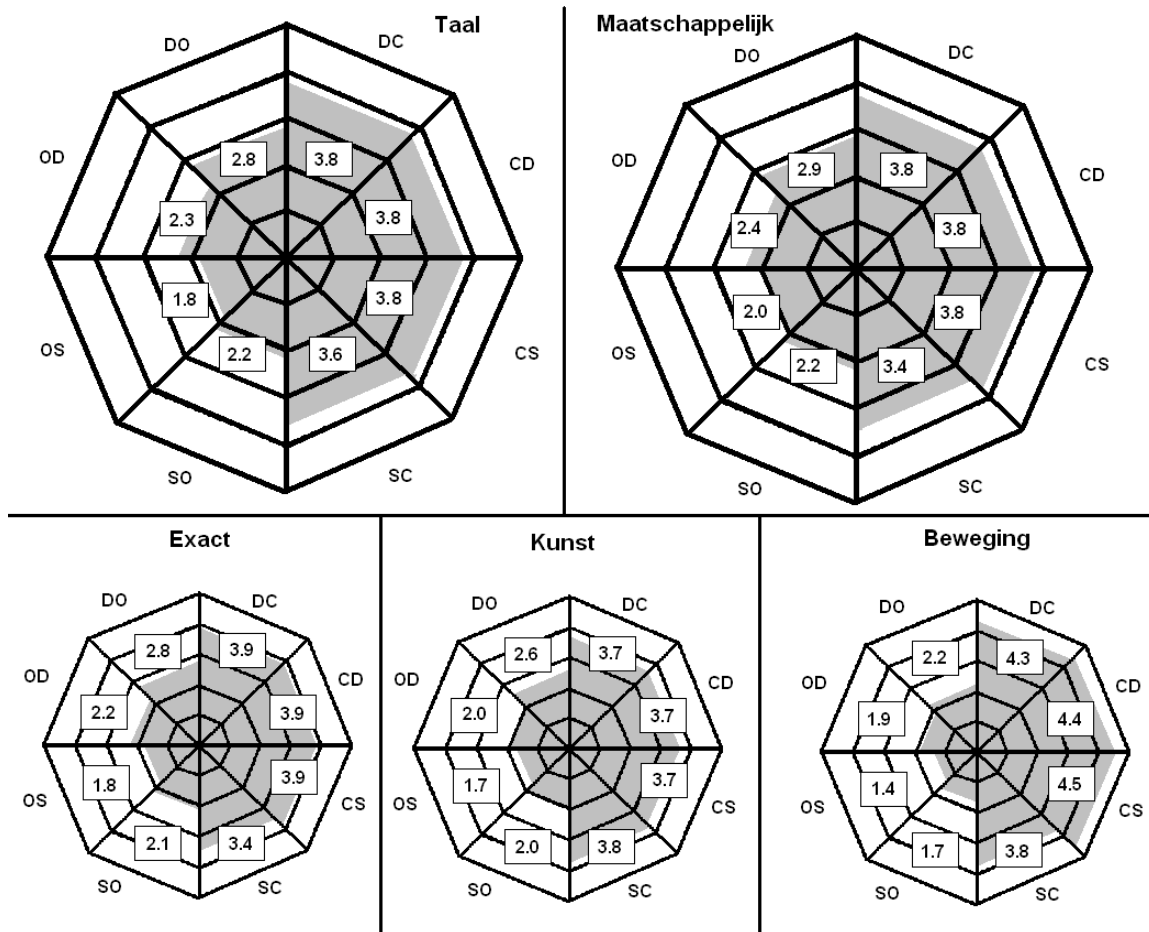
Figuur 6 geeft de acht begeleidingsstijlen weer per vaktype. Deze figuur toont sterkere verschillen tussen de vaktypes op de scores van elke begeleidingsstijl dan de figuren van de andere vier eigenschappen. In Tabel 8 zijn de gemiddelde scores op de waargenomen *Invloed* en *Nabijheid* te vinden per vaktype. In deze tabel is te vinden dat de scores op *Invloed* relatief gelijk zijn aan elkaar. Bij docenten die les geven in kunstvakken is de waargenomen *Invloed* het laagst ( $M = .48$ ) en bij Maatschappelijke vakken het hoogst ( $M = 1.12$ ). De ANOVA-toets toont aan dat er geen significant verschil is bij de ervaren *Invloed* ( $F = 0.981$ ,  $p = .73$ ) tussen de vaktypes.

De scores op *Nabijheid* verschillen relatief gezien sterker van elkaar dan de scores op *Invloed*. Bij *Nabijheid* scoren de docenten die Maatschappelijke vakken onderwijzen lager ( $M = 3.80$ ) dan de docenten die Bewegingsvakken onderwijzen ( $M = 6.90$ ). Deze scores op *Nabijheid* tussen de vaktypes verschillen significant van elkaar ( $F = 2.621$ ,  $p = .04$ ). Post hoc toetsing met behulp van de Bonferroni procedure toont aan dat Maatschappelijke docenten lager scoren dan de Bewegingdocenten ( $p = .02$ ), de scores van de overige vaktypes verschillen niet significant van elkaar ( $p > .10$ ).

Tabel 8. *Waargenomen Invloed en Nabijheid per vaktype*

Variabele	Taal		Maatschappelijk		Exact		Kunst		Beweging		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	$\eta^2$
Invloed	0.87	1.47	1.12	1.50	0.98	1.35	0.48	1.11	1.02	1.19	0.981	.015
Nabijheid	4.19	2.69	3.80	3.16	4.54	3.22	4.55	3.40	6.90	1.70	2.612*	.040

\*  $p < .05$



*Figuur 6: Verdeling begeleidingsstijlen van docenten per vaktype*

## 5.2 Begeleidingsstijlen en vakspecifieke motivatie

### 5.2.1 Inzet

Uit de vragenlijst kwam naar voren dat de leerlingen gemiddeld veel *Inzet* tonen voor het PWS ( $M = 3.47$ ;  $SD = .74$ ). Uit de eerste regressieanalyse voor *Inzet* komt naar voren dat 1.8% van de variantie wordt verklaard door *Invloed* en *Nabijheid*. Meer *Invloed* en *Nabijheid* zorgen voor een kleine toename in *Inzet* bij de leerlingen tijdens het PWS. *Invloed* heeft geen significant effect op de *Inzet* van de leerlingen ( $p = .17$ ). *Nabijheid* heeft wel een significant effect op de *Inzet* van de leerlingen ( $p = .03$ ). Meer *Coöperatief* gedrag leidt in dit geval tot meer *Inzet* terwijl meer *Tegenwerkend* gedrag tot minder *Inzet* leidt.

Tabel 9: *Regressie analyses voor variabelen die Inzet voorspellen*

Variabele	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
Invloed	.03	.03	.06
Nabijheid	.03	.02	.12*
Leidinggevend	.25	.15	.22
Behulpzaam	-.20	.14	-.22
Begripvol	-.06	.17	-.06
Leerling-verantwoordelijk	.18	.12	.15
Onzeker	.09	.12	.08
Ontevreden	-.27	.14	-.28*
Berispnd	-.02	.12	-.02
Streng	.23	.10	.22*

Analyse 1:  $R^2 = .02$ ,  $p = .10$ ; Analyse 2:  $R^2 = .06$ ,  $p = .06$

\*  $p < .05$ .

De tweede regressieanalyse met de acht begeleidingsstijlen toont aan dat 5.7% van de variantie door deze stijlen verklaard wordt. Dit suggereert dat de combinatie van de factoren *Invloed* en *Nabijheid* een grotere variantie van de scores verklaart van de *Inzet* van de leerlingen tijdens het PWS. Opvallend is dat de begeleidingsstijlen met sterkere *Nabijheid* dan *Invloed* (*Behulpzaam*, *Begripvol*, *Ontevreden* en *Berispnd*) in dit geval allemaal een negatief effect hebben op de *Inzet* van de leerlingen in tegenstelling tot enkel de *Ontevreden* en *Berispnde* begeleidingsstijlen. De begeleidingsstijlen met een sterkere *Invloed* dan *Nabijheid* (*Leidinggevend*, *Leerling-verantwoordelijk*, *Onzeker* en *Streng*) hebben weer een positief effect (zie Tabel 9). De enige van de acht

begeleidingsstijlen die een significant effect hebben zijn de *Ontevreden* en *Streng* begeleidingsstijlen. Wanneer de leerlingen meer *Ontevreden* gedrag ervaren, neemt hun *Inzet* af. Wanneer de leerlingen meer *Streng* gedrag ervaren, neemt hun *Inzet* weer toe.

### 5.2.2 Plezier

Tijdens het PWS was er ook sprake van gemiddeld veel *Plezier* ( $M = 3.56$ ;  $SD = .79$ ). Uit de eerste regressieanalyse voor *Plezier* komt naar voren dat 5.3% van de variantie wordt verklaard door *Invloed* en *Nabijheid*. *Nabijheid* heeft een significant positief effect op het *Plezier* van de leerlingen ( $p < .01$ ). Meer *Coöperatief* gedrag leidt in dit geval tot meer *Plezier* terwijl meer *Tegenwerkend* gedrag tot minder *Plezier* leidt (zie Tabel 10).

De regressieanalyse met de acht begeleidingsstijlen toont aan dat 9.4% van de variantie door deze stijlen verklaard wordt. Ook hier blijken de begeleidingsstijlen een grotere variantie te verklaren dan de *Inzet* en *Nabijheid*. Een opvallende bevinding bij deze resultaten is dat zowel de *Behulpzame* als de *Ontevreden* begeleidingsstijlen een relatief sterke negatieve invloed hebben op het *Plezier* van de leerlingen. Dit terwijl deze stijlen als tegenpolen van elkaar gezien kunnen worden (zie Figuur 1 en 2). De regressieanalyse toont echter dat alleen de *Ontevreden* begeleidingsstijl een significant effect heeft. Evenals bij *Inzet* hebben alleen de *Ontevreden* en *Streng* begeleidingsstijlen een significant effect op *Plezier*. Wanneer de leerlingen meer *Ontevreden* gedrag ervaren neemt hun *Plezier* af. Wanneer de leerlingen meer *Streng* gedrag ervaren neemt hun *Plezier* weer toe.

Tabel 10: Regressieanalyses voor variabelen die *Plezier* voorspellen

Variabele	B	SEB	$\beta$
Invloed	-.003	.03	-.01
Nabijheid	.06	.02	.23**
Leidinggevend	-.04	.16	-.03
Behulpzaam	-.23	.14	-.23
Begripvol	.27	.18	.25
Leerling-verantwoordelijk	.16	.13	.13
Onzeker	-.03	.13	-.02
Ontevreden	-.27	.15	-.26*
Berispnd	.04	.13	.03
Streng	.20	.10	.18*

Analyse 1:  $R^2 = .05$ ,  $p < .01$ ; Analyse 2:  $R^2 = .10$ ,  $p < .01$

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$



### 5.2.3 Relevantie

Er was bij de ondervraagden sprake van relatief veel ervoeren *Relevantie* van het PWS ( $M = 3.45$ ;  $SD = .68$ ). De eerste regressieanalyse voor *Relevantie* geeft aan dat 5.4% van de variantie wordt verklaard door *Invloed* en *Nabijheid*. *Nabijheid* heeft een significant positief effect op de ondervonden *Relevantie* van de leerlingen (zie Tabel 11). Bij *Nabijheid* is het wederom het geval dat meer *Coöperatief* gedrag tot een toename van *Relevantie* leidt terwijl *Tegenwerkend* gedrag tot een afname leidt.

De regressieanalyse met de acht begeleidingsstijlen toont aan dat 7.9% van de variantie door deze stijlen verklaard wordt. Hoewel de meeste begeleidingsstijlen meer effect hebben op de *Relevantie* dan *Inzet* en *Nabijheid*, zijn al deze effecten niet significant.

Tabel 11: *Regressie analyses voor variabelen die Relevantie voorspellen*

Variabele	B	SEB	$\beta$
Invloed	-.06	.03	-.13
Nabijheid	.06	.01	.34**
Leidinggevend	.16	.14	.15
Behulpzaam	-.14	.12	-.17
Begripvol	.13	.16	.15
Leerling-verantwoordelijk	.15	.11	.14
Onzeker	-.07	.11	-.06
Ontevreden	-.08	.13	-.09
Berispensend	.10	.11	.10
Streng	.04	.09	.04

Analyse 1:  $R^2 = .05$ ,  $p < .01$ ; Analyse 2:  $R^2 = .08$ ,  $p < .01$

\*\*  $p < .01$

### 5.2.4 Zelfvertrouwen

Het *Zelfvertrouwen* van de leerlingen scoort van de vier motivatievormen het laagste ( $M = 3.32$ ;  $SD = .59$ ) hoewel dit verschil niet groot is. De eerste regressieanalyse voor *Zelfvertrouwen* toont aan dat 12.9% van de variantie wordt verklaard door *Invloed* en *Nabijheid*. Zowel *Invloed* als *Nabijheid* hebben een significant positief effect op het *Zelfvertrouwen* van de leerlingen (zie tabel 12). Het *Zelfvertrouwen* neemt toe indien er meer *Dominant* gedrag van de docenten ervaren wordt en neemt af indien er meer *Onderdanig* gedrag vertoond wordt in het geval van *Invloed*. Evenals bij de vorige drie motivatievormen heeft *Coöperatief* gedrag een positief effect en *Tegenwerkend* gedrag een negatief effect.

De tweede regressieanalyse met de acht begeleidingsstijlen toont aan dat 15.4% van de variantie door deze stijlen verklaard wordt. Bij *Zelfvertrouwen* verklaren de begeleidingsstijlen, net als bij de andere motivatievormen, meer variantie in de scores dan *Invloed* en *Nabijheid*. De enige van de acht begeleidingsstijlen die een significant effect heeft is de *Ontevreden* begeleidingsstijl. Wanneer de leerlingen meer *Ontevreden* gedrag ervaren neemt hun *Zelfvertrouwen* af (zie tabel 12).

Tabel 12: *Regressie analyses voor variabelen die Zelfvertrouwen voorspellen*

Variabele	B	SEB	$\beta$
Invloed	.04	.03	.07*
Nabijheid	.05	.01	.22**
Leidinggevend	.01	.12	.01
Behulpzaam	-.09	.10	-.13
Begripvol	.21	.13	.26
Leerling-verantwoordelijk	-.03	.09	-.03
Onzeker	.08	.09	.08
Ontevreden	-.23	.11	-.30*
Berispnd	.07	.09	.09
Streng	-.11	.08	-.12

Analyse 1:  $R^2 = .13$ ,  $p < .01$ ; Analyse 2:  $R^2 = .15$ ,  $p < .01$

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$

## 6. Conclusie en discussie

### 6.1 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen bij het PWS

Uit dit onderzoek naar de interpersoonlijke begeleidingsstijlen van docenten bij het PWS is naar voren gekomen dat alle acht de begeleidingsstijlen (*Leidinggevend, Behulpzaam, Begripvol, Leerling-verantwoordelijk, Onzeker, Ontevreden, Berispensend* en *Streng*) door de leerlingen zijn waargenomen bij hun begeleiders. Het Model voor Interpersoonlijk Docent Gedrag van Wubbels en collega's (1985) blijkt zo ook van toepassing binnen de context van het PWS.

Bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag is naar voren gekomen dat vooral de *Behulpzame* begeleidingsstijl (CD) wordt waargenomen door de leerlingen. Bij 52 van de 260 respondenten werd de *Behulpzame* begeleidingsstijl als sterkste van de acht stijlen waargenomen bij hun begeleider. Bij 26 van de 260 kwam de *Behulpzame* begeleidingsstijl samen met de *Begripvolle* begeleidingsstijl (CS) als sterkste naar voren en bij 12 van de 260 kwam de *Behulpzame* begeleidingsstijl samen met de *Leidinggevende* begeleidingsstijl als sterkste naar voren (DC). De *Behulpzame* begeleidingsstijl kwam ook bij drie van de respondenten als sterkste naar voren samen met de *Leerling-verantwoordelijke* (SC) begeleidingsstijl en bij een respondent samen met de *Streng* (DO) begeleidingsstijl. Dit houdt in dat bij 94 van de 260 leerlingen de *Behulpzame* begeleidingsstijl als (een van de) sterkste van de begeleidingsstijlen naar voren kwam bij hun begeleider. De *Begripvolle* begeleidingsstijl kwam na de *Behulpzame* begeleidingsstijl als sterkste naar voren. Bij 35 respondenten kwam de *Begripvolle* begeleidingsstijl als sterkste bij hun begeleider naar voren en bij nog eens 38 respondenten in combinatie met een tweede begeleidingsstijl (zie Tabel 6). Bij 43 respondenten kwam de *Leidinggevende* begeleidingsstijl als sterkste naar voren en bij nog eens 23 respondenten in combinatie met een tweede begeleidingsstijl (zie Tabel 6). De *Leerling-verantwoordelijke* begeleidingsstijl kwam als vierde het sterkst naar voren (29 keer als sterkste en 10 keer in combinatie met een andere stijl), de *Streng* stijl als vijfde (13 keer als sterkste en 17 keer in combinatie met een andere stijl), de *Berispensende*

stijl als zesde (9 keer als sterkst en 9 keer in combinatie), de *Onzekere* stijl als zevende (3 keer als sterkst en 2 keer in combinatie) en de *Ontevreden* begeleidingstijl kwam het minst vaak naar voren (2 keer als sterkst en 1 keer in combinatie) als sterkst waargenomen stijl bij begeleiders.

Voor het tweede deel van de eerste onderzoeksvraag werd onderzocht of de interpersoonlijke begeleidingsstijlen verschillen tussen begeleidende docenten. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat het geslacht van de docent hier geen rol in blijkt te spelen zowel gemeten in de acht begeleidingsstijlen als in de variabelen *Invloed* en *Nabijheid*. Dit resultaat verschilt met het onderzoek van Den Brok en collega's (2003) die hadden gevonden dat het geslacht van de docent hier wel een rol in speelt. De reden dat er in dit onderzoek geen verschil is gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke begeleiders kan te maken hebben met een kleine representatie van vrouwelijke begeleiders in het onderzoek. Een andere verklaring hiervoor kan zijn dat mannelijke en vrouwelijke docenten alleen tijdens klassikale lessen andere begeleidingsstijlen hanteren zoals omschreven in het onderzoek van Den Brok en collega's (2003) en dat dit bij de begeleiding van het PWS geen rol speelt.

Het niveau en het profiel waarin de docenten lesgeven bleken beiden ook geen verband te hebben met de begeleidingsstijl van de docenten. Een verklaring voor deze resultaten kan zijn dat de begeleidende docenten die in dit onderzoek zijn omschreven op meerdere niveaus (bijvoorbeeld zowel havo als vwo) en binnen meerdere profielen lesgeven (bijvoorbeeld Wiskunde docenten binnen de profielen Economie en Maatschappij en Natuur en Gezondheid). Om met zekerheid te stellen dat deze eigenschappen geen invloed hebben op de begeleidingsstijl van docenten is het daarom nodig om informatie van de begeleidende docenten te krijgen evenals meer informatie van de leerlingen over hun begeleider.

Het type vak waarin de docent lesgeeft bleek als enige een effect op de begeleidingsstijl te hebben. De docenten die *Maatschappelijke* vakken onderwijzen verschillen significant in hun score op *Nabijheid* in vergelijking met de docenten die *Bewegingvakken* onderwijzen. Onderzoeken van Den Brok (Den Brok et al., 2003; Den Brok et al., 2004) hadden ook verschillen gevonden in begeleidingsstijlen van docenten op basis van de

vakken die zij onderwezen. In deze onderzoeken was het verschil echter gevonden bij Engels als tweede taal en Natuurkunde en werd het verschil in activiteiten tijdens de lessen als verklaring gegeven (Den Brok et al., 2003; Den Brok et al., 2004).

Het antwoord op de eerste onderzoeksvraag (*‘Welke interpersoonlijke begeleidingsstijlen komen het meeste naar voren bij de begeleiding van het profielwerkstuk en zijn er verschillen in de interpersoonlijke begeleidingsstijlen van docenten bij het PWS?’*) is als volgt:

De interpersoonlijke begeleidingsstijlen die het meeste naar voren komen zijn de *Behulpzame*, *Leidinggevende* en *Begripvolle* begeleidingsstijlen. De *Behulpzame*, *Begripvolle* en *Leidinggevende* begeleidingsstijlen komen in combinatie met andere begeleidingsstijlen ook als sterkste naar voren bij begeleidende docenten. De begeleidingsstijlen van de docenten die verschillende type vakken onderwijzen zijn de enige die verschillen. Dat de *Coöperatieve* begeleidingsstijlen (*Leidinggevend*, *Behulpzaam*, *Begripvol* en *Leerling-verantwoordelijk*) als sterkste naar voren komen komt overeen met de meeste bevindingen uit andere onderzoeken als dat van Den Brok en collega's (2003). Bij het onderzoek van Mainhard en collega's (2009) kwamen deze begeleidingsstijlen ook gemiddeld als sterkste naar voren. De context van het onderzoek van Mainhard en collega's (2009) verschilt enigszins met dat van dit onderzoek omdat het daar gaat over de interpersoonlijke relatie tussen promovendi en hun begeleiders. De overeenkomst met dat onderzoek is echter dat er in beide contexten sprake is van meer zelfstandigheid van de studenten. Bij het artikel van Wubbels en Brekelmans (2005) kwam naar voren dat de vier begeleidingsstijlen met *Coöperatief* gedrag ook als sterkste werden waargenomen door studenten met hoge scores op attitude, waar in dit onderzoek ook sprake van is zoals bij de tweede onderzoeksvraag naar voren kwam.

## **6.2 De interpersoonlijke begeleidingsstijlen en vakspecifieke motivatie**

In dit onderzoek is ook gekeken naar het mogelijke verband tussen de interpersoonlijke begeleidingsstijlen en de vakspecifieke motivatie van leerlingen gemeten in *Inzet*, *Plezier*, *Relevantie* en *Zelfvertrouwen*.

### **6.2.1 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen en *Inzet***

De regressieanalyse van *Inzet* met *Nabijheid* als variabele gaf aan dat *Coöperatief* gedrag tot meer *Inzet* van de leerling leidt. Dit zou betekenen dat de *Behulpzame* en de *Begripvolle* begeleidingsstijlen voor een toename in *Inzet* zou moeten zorgen zoals ook uit ander onderzoek bleek (Den Brok et al., 2005). De regressieanalyse met deze twee variabelen toonde echter het tegenovergestelde effect. Deze effecten waren alleen niet significant in tegenstelling tot die van *Nabijheid*. De regressieanalyse voor *Inzet* toonde aan dat de *Strenge* begeleidingsstijl de *Inzet* van de leerlingen verhoogt. Dezelfde regressieanalyse toonde ook aan dat de *Inzet* significant afneemt indien er sprake is van een *Ontevreden* begeleidingsstijl. *Inzet* wordt niet significant beïnvloed door de andere zes begeleidingsstijlen. Het onderzoek van Den Brok en collega's (2005) vond dat 10% van de variantie bij *Inzet* door docenten verklaard wordt en 90% door de studenten zelf, wat een hogere variantie is dan in dit onderzoek is gevonden. Het onderzoek van Den Brok en collega's (2005) vond net als dit onderzoek dat de begeleidingsstijlen een hogere variantie verklaren dan de variabelen *Invloed* en *Nabijheid*. Net als in het onderzoek van Den Brok en collega's (2005) had *Nabijheid* een positief effect op de *Inzet*. Zij vonden echter wel dat *Invloed* ook een effect heeft op *Inzet* terwijl dat in dit onderzoek niet het geval is, hoewel *Invloed* daar een kleiner effect had dan *Nabijheid*.

### **6.2.2 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen en *Plezier***

De regressieanalyse voor *Plezier* met *Nabijheid* en *Invloed* als factoren toonde aan dat ook hier alleen *Nabijheid* een significant effect heeft. Bij *Plezier* kwam uit de tweede regressieanalyse naar voren dat de *Strenge* begeleidingsstijl net als bij *Inzet* als enige stijl

voor een toename zorgt. *Plezier* wordt net als *Inzet* significant negatief beïnvloedt door de *Ontevreden* begeleidingsstijl. Net als in het onderzoek van Den Brok en collega's (2005) wordt in dit onderzoek ook een kleine variantie verklaard door docenten door zowel de begeleidingsstijlen en de variabelen *Invloed* en *Nabijheid*. *Nabijheid* had ook in dit onderzoek het grootste effect op *Plezier* die daar vier keer zo groot was dan het effect van *Invloed*. In dit onderzoek werd echter wederom geen effect van *Invloed* gevonden. Net als bij Den Brok en collega's (2005) werd *Plezier* het sterkste beïnvloed door *Inzet* en *Nabijheid* en de begeleidingsstijlen hoewel het verschil met de invloed op andere motivatiefactoren niet zo groot was. Daarbij had *Invloed* in hun onderzoek een significant positief effect terwijl deze in dit onderzoek een niet significant negatief effect had.

### **6.2.3 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen en *Relevantie***

Bij *Relevantie* lijken de begeleidingsstijlen geen significant effect te hebben. *Nabijheid* is de enige predictor die een significant effect heeft op *Relevantie*. Het effect van *Nabijheid* op *Relevantie* is relatief gezien ook klein wat overeenkomt met de bevindingen van Den Brok en collega's (2005). Het verschil met hun onderzoek is echter dat de *Relevantie* net zo sterk wordt beïnvloed als het *Plezier* in het geval van *Nabijheid*, zowel in de toename van de motivatie als in de verklaarde variantie. Een toename van *Nabijheid* zorgde in het onderzoek van Den Brok en collega's (2005) voor een toename van .08 bij *Relevantie*, wat aardig overeenkomt met dit onderzoek waar een toename van .06 is gevonden. In dit onderzoek werd ook een grotere variantie in de scores op *Relevantie* verklaard dan in het onderzoek van Den Brok en collega's (2005) waar minder dan 1% van de variantie werd verklaard.

### **6.2.4 Interpersoonlijke begeleidingsstijlen en *Zelfvertrouwen***

Twee onderzoeken hebben gevonden dat de interpersoonlijke begeleidingsstijl het minste invloed heeft op het *Zelfvertrouwen* van de leerlingen (Den Brok et al., 2005; Wubbels en Brekelmans, 2005). In dit onderzoek was echter *Zelfvertrouwen* de motivatievorm die het sterkste werd beïnvloed door de begeleidingsstijl van docenten. *Zelfvertrouwen* is daarbij de enige van de vier motivatievormen waar *Invloed* ook een effect op heeft. In het

onderzoek van Den Brok en collega's (2005) werd slechts 5% van de variantie in scores door *Invloed* en *Nabijheid* verklaard en nog minder door de begeleidingsstijlen terwijl in dit onderzoek 13% door *Invloed* en *Nabijheid* wordt verklaard en 15% door de begeleidingsstijlen. Net als bij *Inzet* en *Plezier* heeft de *Ontevreden* begeleidingsstijl een significant negatief effect op het *Zelfvertrouwen* van leerlingen.

Het antwoord op de tweede onderzoeksvraag ('*Is er een samenhang tussen de interpersoonlijke begeleidingsstijl van docenten en de motivatie van leerlingen bij het PWS gemeten in inzet, plezier, relevantie en zelfvertrouwen?*') is als volgt:

*Nabijheid* heeft als enige een samenhang met de motivatie van leerlingen gemeten in *Inzet*, *Plezier*, *Relevantie* en *Zelfvertrouwen*. Bij alle vier de motivatievormen blijkt dat meer *Coöperatief* gedrag leidt tot een toename in motivatie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de docent beter kan inspelen op de leerling die zij begeleiden indien zij meer *Nabijheid* vertonen (Rosseel, Van Petegem, Aelterman & Van Keer, 2008). Dat *Nabijheid* een groter effect op motivatie heeft dan *Invloed* komt overeen met de bevindingen van andere onderzoeken, hoewel in deze onderzoeken *Invloed* wel een effect bleek te hebben op de motivatie (Den Brok et al., 2003; Den Brok et al., 2004; Den Brok et al., 2005; Levy et al., 2003; Wubbels & Brekelmans, 2005). Volgens Mainhard en collega's (2009) passen begeleiders hun stijl aan op de situatie die de student in hun ogen nodig denkt te hebben. Het kan dus zijn dat meer *Nabijheid* het makkelijker maakt voor begeleiders om hun studenten te motiveren door middel van verschillende begeleidingsstijlen doordat zij op deze manier een beter beeld krijgen van de wensen en behoeften van de studenten. Het onderzoek van Van den Hout (2009) zag namelijk ook een toename in tevredenheid wanneer de begeleiding van leerlingen voldeed aan hun wensen.

*Invloed* had alleen een effect op het *Zelfvertrouwen* van de leerling en was in dit onderzoek negatief. Deze bevinding komt overeen met eerder onderzoek van Den Brok (2001) hoewel in later onderzoek *Invloed* juist een positief effect had (Den Brok et al., 2005). Het is mogelijk dat de aard van het PWS, waarin leerlingen relatief minder begeleiding krijgen van docenten dan tijdens de klassikale lessen, ervoor zorgt dat het *Zelfvertrouwen* juist afneemt. Binnen relatief korte tijden moeten leerlingen begeleid



worden in een werkstuk met een minder specifiek voorgeschreven aanpak, waardoor de docent met meer ervaring als intimiderend ervaren kan worden. Hierover is echter geen uitspraak te doen op basis van dit onderzoek, hoewel onderzoek van Mainhard en collega's (2009) wel een relatie had gevonden tussen de waargenomen begeleidingsstijlen en de hoeveelheid contact die er was tussen begeleiders en studenten.

Van de acht begeleidingsstijlen hadden alleen de *Ontevreden* en de *Streng* begeleidingsstijl een effect op de motivatie. Bij drie van de vier motivatievormen had de *Ontevreden* begeleidingsstijl een negatief effect, wat overeenkomt met bevindingen van Wubbels en Brekelmans (2005). Bij twee van de vier motivatievormen had de *Streng* begeleidingsstijl een positief effect op de motivatie van leerlingen bij het PWS.

Verklaringen voor deze bevindingen kunnen zijn dat de *Ontevreden* begeleidingsstijl teveel *Tegenwerkend* en *Onderdanig* gedrag vertoont voor het PWS en de begeleiders in dit geval alleen maar hun ontevredenheid uiten zonder hulp te bieden. Een negatief leerklimaat dat door deze begeleidingsstijl veroorzaakt kan worden heeft mogelijk een effect op de motivatie (Rosseel et al., 2008). Dat *Streng* gedrag tot een toename in *Inzet* en *Plezier* leidt kan verklaard worden door het feit dat docenten met een *Streng* begeleidingsstijl duidelijke afspraken maken met hun leerlingen waar zij zich aan kunnen houden (Rosseel et al., 2008).

### **6.3 Algemene discussie**

Hoewel de vragenlijst als betrouwbaar tot zeer betrouwbaar gezien kan worden (Chronbachs alpha .70-.90) waren niet alle vragenlijsten compleet en correct ingevuld. Tijdens de verwerking van de gegevens kwam naar voren dat bij een aantal vragenlijsten de stellingen over motivatie waren overgeslagen of enkel als neutraal waren aangeduid. Bij de stellingen over de begeleidingsstijlen van docenten waren ook een aantal respondenten die de helft van de stellingen niet hadden ingevuld of wederom het meest neutrale antwoord kozen. Ook waren er een aantal respondenten die een aantal losse stellingen niet hadden ingevuld of die gegevens weg hadden gelaten (bijvoorbeeld het niveau, het profiel en de vakken die de begeleider onderwijst). Om ervoor te zorgen dat deze vragenlijsten de resultaten zo min mogelijk beïnvloeden is ervoor gekozen om 14

vragenlijsten niet te analyseren. Deze keuze is gemaakt op basis van het aantal stellingen die de leerlingen voor elke begeleidingsstijl en motivatievorm hebben ingevuld en de mate waarin de leerlingen consequent het neutrale antwoord kozen. Daarom moesten de leerlingen minstens zes stellingen over elke begeleidingsstijl en motivatievorm hebben ingevuld en niet meer dan 40 keer achter elkaar het neutrale antwoord hebben gekozen vanaf de stellingen over hun PWS begeleider. Hoewel het aantal respondenten uiteindelijk lager was dan beoogd, was het totale aantal respondenten ( $n = 260$ ) hoog genoeg om de resultaten in voldoende mate te generaliseren.

Een groot deel van de deelnemers had hun PWS al afgerond op het moment van afname van de vragenlijst. Dit zou in principe de manier waarop de docent is beoordeeld kunnen beïnvloeden (zie Levy et al., 2003 & Van den Hout, 2009) indien de cijfers al bekend zouden zijn. De leerlingen hadden echter alleen het PWS ingeleverd op het moment dat de vragenlijsten werden afgenomen en er waren op dat moment nog geen beoordelingen bekend waardoor dit waarschijnlijk een kleinere rol heeft gespeeld in dit onderzoek.

De gegevens die zijn verzameld uit de vragenlijst hadden onder andere gebruikt kunnen worden om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen de groepsgrootte en de waargenomen begeleidingsstijlen, de mate van contact met de waargenomen begeleidingsstijlen en of er een verband is tussen het contact met de docent buiten het PWS om tijdens de lessen en de waargenomen begeleidingsstijlen. Deze gegevens zijn echter achterwege gelaten omdat deze geen direct verband hadden met de onderzoeksvragen uit dit onderzoek. Daarbij zou het ook nodig zijn om informatie van de docenten over hun eigen begeleidingsstijlen en ervaringen bij het PWS om hier uitspraken over te doen.

Meer informatie over de docenten had dit onderzoek ook kunnen bevorderen. De huidige bevindingen zijn gebaseerd op (veronderstelde) groepen van docenten die eigenschappen delen als het profiel waarin zij lesgeven en het type vak waarin zij les geven. In dit onderzoek is het aantal percepties namelijk veel groter dan het aantal docenten waarover deze zijn verzameld wat de generaliseerbaarheid kan beïnvloeden. Daar tegenover staat dat Wubbels en collega's (2006) adviseren om minimaal van 10 leerlingen percepties te verzamelen. Voor diepgaander onderzoek is het te adviseren om bijvoorbeeld om afkortingen van de docenten te vragen bij de respondenten die gebruikt kunnen worden

om een beter beeld te geven van de docenten die door de leerlingen omschreven. In dit onderzoek was hier niet voor gekozen om de anonimiteit van de respondenten en de docenten die omschreven werden te waarborgen. Indien er een grotere groep leerlingen ondervraagd kan worden is het te adviseren om gebruik te maken van afkortingen van de docenten die enkel voor statistische doeleinden gebruikt worden. Deelname van de docenten zelf voor meer inzicht is ook aan te raden.

## **6.4 Algemene conclusie**

De verschillende interpersoonlijke begeleidingsstijlen komen binnen de context van het PWS naar voren. Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat een *Strenge* begeleidingsstijl de motivatie van leerlingen bij het PWS kan verhogen en dat de *Ontevreden* begeleidingsstijl de motivatie verlaagt. De vakspecifieke motivatie in de vorm van *Inzet*, *Plezier*, *Relevantie* en *Zelfvertrouwen* worden voor een klein deel positief beïnvloed door *Coöperatief* gedrag van de begeleidende docenten. Op basis hiervan is ook te stellen dat *Coöperatief* gedrag van docenten bij het PWS de leerlingen kan motiveren, voornamelijk op het gebied van *Zelfvertrouwen*. *Coöperatief* gedrag draagt bij aan een positief klimaat waarin leerlingen eerder om hulp durven te vragen (Rosseel et al., 2008) en is in meerdere onderzoeken gekoppeld aan positieve affectieve resultaten (Den Brok et al., 2004; Den Brok et al., 2005; Wubbels & Brekelmans, 2005). Ook kwam uit dit onderzoek naar voren dat docenten niet een enkele begeleidingsstijl als sterkste naar voren laten komen, wat ook niet de bedoeling is. Het is belangrijk voor een docent om in te spelen op het gedrag van de leerling om te zien waar deze behoefte aan heeft. Meer *Nabijheid* vanuit de begeleider kan ervoor zorgen dat deze een beter beeld krijgt van de wensen en behoeften van de leerlingen zodat hierop ingespeeld kan worden.

## 7. Literatuurlijst

- Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Créton, H. A. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 335-350.
- Commissie Dijsselbloem (2008). *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen - Tijd voor onderwijs: Eindrapport*. Sdu Uitgevers, 's-Gravenhage.
- Den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes*. Utrecht: W. C. C.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3), 407- 442.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Westhoff (2003). *ESL teaching and students' reading comprehension*. Paper voor ICO conferentie 'Interventies ter bevordering van domeinspecifieke vaardigheden' 2003.
- Den Brok, P., Fisher, D., & Koul, R. (2006). The importance of teacher interpersonal behaviour for secondary science students' attitudes in Kashmir. *Journal of Classroom Interaction*.
- Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 20-33.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of Learning for Instruction*. Pearson Education, Inc. Boston.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 168-189.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77-83.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17,

- 269–279.
- Judd, C. M., James-Hawkins, L., Yzerbyt, V., Kashima, Y. (2005). Fundamental dimensions of social judgment: Understanding the relations between judgments of competence and warmth. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 89(6), 899-913.
- Kuhlemeier, H., Van den Bergh, H., & Teunisse, F. (1990). Internal structure and construct validity of the Attitude Scales towards Mathematics and English. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 110-122.
- Levy, J., Brok, P. den, Wubbels, T., Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5–36
- Mainhard, T., Van der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373.
- Martin, A. J., & Downson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327–365.
- Profielwerkstuk als onderdeel van het eindexamen havo en vwo (n.d.) Gevonden op 28-11-2009, op <http://educatie-en-school.infonu.nl/examen/38082-profielwerkstuk-als-onderdeel-van-het-eindexamen-havo-en-vwo.html>.
- Quek, C. L., Wong, A. F. L., Divaharan, S., Liu, W. C., Peer, J., & Williams, M. D. (2007). Secondary school students' perceptions of teacher-student interaction and students' attitudes towards project work. *Learning Environment Research*, 10, 177-187.
- Reynolds, D. (1995). The effective school: An inaugural lecture. *Evaluation and Research in Education*, 9, 51-13.
- Van der Hout, R. (2009). *Need for the guide on the side: Leerlingpercepties op de begeleiding van docenten in het voortgezet onderwijs bij het samenwerkend leren*. Unpublished MSc thesis, Universiteit Utrecht.
- Van Kampen, R. (2008). *“The Guide on the Side”: Een onderzoek naar de ervaringen van docenten in het voortgezet onderwijs met betrekking tot het begeleiden van samenwerkend leren*. Unpublished MSc thesis, Universiteit Utrecht.

- Rosseel, Y., Petegem, K. van, Aelterman, A., & Keer, H. van (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicator Studies*, 85 (2), 279-291.
- Wei, M., Den Brok, P., & Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in English as a Foreign Language classrooms in China. *Learning Environment Research*, 12, 157-174
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.
- Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P. den, Tartwijk, J. van (2006). *An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands*. Utrecht University, Utrecht, Netherlands.
- Wubbels, Th., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Resources in Education*, 20, 153-164.

## 8. Bijlagen

### 8.1 Vragenlijst

## Begeleiding bij het PWS

**Beste leerling, wil je de volgende uitleg alsjeblieft goed doorlezen?**

Voor je ligt een vragenlijst over je profielwerkstuk. Lees de vragen goed door en geef eerlijk antwoord. Geef het antwoord dat het best bij jou past.

Zet een kruisje in de kleine vakjes  of een getal in de grotere vakken.

Je mag maar één getal per vakje invullen. Vul in met blauwe of zwarte pen.

Als je een fout maakt, zet je haakjes om het vakje dat verkeerd is () en zet je een nieuw kruisje in het nieuwe gewenste vakje.

### Alvast bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

1. Wat is je leeftijd in jaren?
2. Ben je een jongen of een meisje?  Jongen  Meisje
3. Welke opleiding volg je?  HAVO  VWO
4. Welk leerjaar zit je?  In het vierde (4)  In het vijfde (5)  In het zesde (6)
5. Welk profiel heb je?  
 Cultuur en Maatschappij  Economie en Maatschappij  
 Natuur en Gezondheid  Natuur en Techniek
- 6 a. Ben je nog bezig met je profielwerkstuk?  Ja → Ga naar vraag 7  Nee → Ga naar vraag 6 b.
- 6 b. Heb je het profielwerkstuk meer of minder dan een maand geleden afgerond?  
 Meer dan een maand geleden  Minder dan een maand geleden
7. Met hoeveel mensen zit/zat je in een groepje?  
 In mijn eentje → Ga naar vraag 10  
 Met zijn tweeën  
 Met zijn drieën
8. Hoeveel jongens zaten er in je groepje (behalve jijzelf)?  Geen  Een jongen  Twee jongens

9. Hoeveel meisjes zaten er in je groepje (behalve jijzelf)?  Geen  Een meisje   
Twee meisjes

10. Over welk(e) vak(ken) gaat/ging je profielwerkstuk?

- |                                       |                                   |   |
|---------------------------------------|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Nederlands   | <input type="checkbox"/> Engels   | <input type="checkbox"/> Frans          |
| <input type="checkbox"/> Duits        | <input type="checkbox"/> Economie | <input type="checkbox"/> Aardrijkskunde |
| <input type="checkbox"/> Geschiedenis | <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Natuurkunde    |
| <input type="checkbox"/> Scheikunde   | <input type="checkbox"/> Wiskunde | <input type="checkbox"/> CKV            |

Anders namelijk: .....

Anders namelijk: .....

**De volgende vragen gaan over je profielwerkstuk begeleider**

11. Is/was je begeleider een man of een vrouw?  Man  Vrouw

12. Voor welk(e) vak(ken) geeft je begeleider les? .....

13. Heb je ook les van je begeleider (gehad)?  Ja  Nee

14. Hoe vaak bespreek je het profielwerkstuk met je begeleider (gemiddeld)?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Meer dan een keer per week | <input type="checkbox"/> Een keer per week             |
| <input type="checkbox"/> Een keer per twee weken    | <input type="checkbox"/> Een keer per drie weken       |
| <input type="checkbox"/> Een keer per maand         | <input type="checkbox"/> Minder dan een keer per maand |

15. Wanneer heb/had je contact met je begeleider over je profielwerkstuk? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Als ik/wij vragen heb(ben) over het werkstuk
- Op vaste momenten die zijn afgesproken met de begeleider
- Als de begeleider erom vraagt/vroeg
- Alleen op officiële momenten die vaststaan in voor het profielwerkstuk
- Kort na zijn/haar les
- Kort tijdens zijn/haar les



**De volgende stellingen gaan over de manier waarop je begeleider met jou/jullie omgaat/omging tijdens de begeleiding van het profielwerkstuk (PWS). Kleur het vakje in dat het beste bij je mening past. Maximaal één bolletje per vraag inkleuren. Fout gemaakt? Kruis erdoor en een nieuw vakje inkleuren.**

<b>Mijn PWS begeleider...</b>	<b>Bijna</b>				<b>Bijna</b>
	<b>Nooit</b>				<b>Altijd</b>
1 ... is zelfverzekerd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ... doet wat hij/zij belooft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ... denkt dat ik niet te vertrouwen ben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 ... heeft snel kritiek op ons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 ... vraagt veel van me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 ... laat me hard werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 ... laat me zelf kiezen hoe ik aan het PWS werk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 ... wijst me op al mijn fouten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 ... is iemand waar ik op kan rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 ... luistert naar me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>					
11 ... is het eens met mijn ideeën	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 ... geeft structuur aan onze gesprekken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 ... blijft bij zijn/haar mening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 ... helpt me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 ... is behulpzaam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 ... reageert geprikkeld op wat ik zeg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 ... is veeleisend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 ... is snel onder de indruk van wat ik doe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 ... gelooft me niet als ik iets zeg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 ... toont belangstelling voor wat ik doe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>					
21 ... wordt snel boos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 ... denkt mee, als ik iets voorstel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 ... laat me de beslissingen nemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 ... geeft goede ideeën	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 ... stimuleert me om onze ideeën uit te werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 ... zeurt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Mijn PWS begeleider ...</b>	<b>Bijna Nooit</b>				<b>Bijna Altijd</b>
27 ... wil dat ik doe wat hij/zij zegt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 ... neemt weinig initiatief	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 ... vertrouwt me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 ... raakt snel geïrriteerd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 ... is onvriendelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 ... kwetst me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 ... is strikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 ... geeft snel toe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 ... laat mij m'n gang gaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 ... is onzeker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 ... is humeurig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 ... is besluiteloos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 ... is ontevreden over wat ik doe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 ... staat open voor suggesties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 ... stelt hoge eisen aan wat ik doe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 ... reageert aarzelend op mijn ideeën	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 ... is duidelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 ... weet niet goed wat hij/zij vindt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 ... probeert misverstanden te voorkomen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 ... is iemand bij wie je weet waar je aan toe bent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 ... weet waar hij/zij het over heeft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 ... begrijpt me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 ... heeft snel kritiek op me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 ... is ongeduldig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 ... reageert meegaand op mijn ideeën	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 ... verplaatst zich in mij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 ... is kritisch over mijn bijdrage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 ... heeft weinig in te brengen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 ... zorgt voor een verwarrende sfeer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 ... vindt mijn ideeën snel goed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57 ... laat merken dat ik niets kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58 ... steunt me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59 ... denkt dat ik niets weet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60 ... gaat akkoord met mijn voorstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61 ... heeft aandacht wanneer ik iets vertel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62 ... geeft aan hoe hij/zij het zou aanpakken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63 ... heeft gevoel voor humor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64 ... neemt de leiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**De volgende stellingen gaan over je profielwerkstuk (PWS). Kleur het vakje in dat het beste bij je mening past.**

**Maximaal één bolletje per vraag inkleuren. Fout gemaakt? Kruis erdoor en een nieuw vakje inkleuren.**

	Helemaal mee oneens			Helemaal mee eens	
65 Ik doe extra veel werk voor het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66 Het PWS is leuk om aan te werken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67 Het PWS is moeilijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68 Het PWS is belangrijk voor mijn diploma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69 Ik doe erg mijn best voor het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70 Ik werk graag samen tijdens het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71 Ik vind het schrijven van het PWS gemakkelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72 Het PWS is belangrijk voor mijn vervolgopleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73 Ik verdeel het werk voor het PWS goed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74 Ik heb plezier tijdens het werken aan het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75 Ik haal gemakkelijk een voldoende voor het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76 Ik vind het onderwerp van mijn PWS interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77 Ik besteed veel tijd aan het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78 Het onderzoek voor het PWS is leuk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79 Het maken van een planning is moeilijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80 Het PWS sluit aan op mijn interesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81 Ik schrijf veel voor het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82 Zelf bepalen wat je gaat onderzoeken voor het PWS is leuk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83 Het doen van onderzoek voor het PWS is gemakkelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84 Ik leer veel nuttige dingen tijdens het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85 Ik lees veel voor het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86 Samenwerken tijdens het PWS is altijd gezellig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87 Het onderwerp van mijn PWS is moeilijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88 Het PWS is overbodig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89 Ik werk minder hard voor het PWS dan nodig is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90 Ik heb een hekel aan het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91 Ik kan geen goed PWS onderzoek uitvoeren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92 Onderzoeken kunnen uitvoeren is belangrijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93 Ik werk vooruit op de planning van het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94 Het PWS is saai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95 Ik durf zelf geen dingen te bedenken voor het PWS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96 Het PWS is goed om te leren samenwerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Dit is het einde van de vragenlijst. Bedankt voor je medewerking!**

## 8.2 Vragenlijst items

*Leidinggevend: Mijn PWS begeleider...*

1	... is zelfverzekerd
2	... doet wat hij/zij belooft
3	... geeft structuur aan onze gesprekken
4	... is duidelijk
5	... is iemand bij wie je weet waar je aan toe bent
6	... weet waar hij/zij het over heeft
7	... geeft aan hoe hij/zij het zou aanpakken
8	... neemt de leiding

*Behulpzaam: Mijn PWS begeleider...*

1	... is iemand waar ik op kan rekenen
2	... helpt me
3	... is behulpzaam
4	... toont belangstelling voor wat ik doe
5	... denkt mee, als ik iets voorstel
6	... geeft goede ideeën
7	... probeert misverstanden te voorkomen
8	... steunt me

*Begripvol: Mijn PWS begeleider...*

1	... luistert naar me
2	... stimuleert me om onze ideeën uit te werken
3	... vertrouwt me
4	... staat open voor suggesties
5	... begrijpt me
6	... verplaatst zich in mij
7	... heeft aandacht wanneer ik iets vertel
8	... heeft gevoel voor humor

*Leerling-verantwoordelijk: Mijn PWS begeleider...*

1	... luistert naar me
2	... stimuleert me om onze ideeën uit te werken
3	... vertrouwt me
4	... staat open voor suggesties
5	... begrijpt me
6	... verplaatst zich in mij
7	... heeft aandacht wanneer ik iets vertel
8	... heeft gevoel voor humor

*Onzeker: Mijn PWS begeleider...*

1	... neemt weinig initiatief
2	... geeft snel toe
3	... is onzeker
4	... is besluiteloos
5	... reageert aarzelend op mijn ideeën
6	... weet niet goed wat hij/zij vindt
7	... heeft weinig in te brengen
8	... zorgt voor een verwarrende sfeer

*Ontevreden: Mijn PWS begeleider...*

1	... denkt dat ik niet te vertrouwen ben
2	... heeft snel kritiek op ons
3	... gelooft me niet als ik iets zeg
4	... zeurt
5	... is onvriendelijk
6	... is ontevreden over wat ik doe
7	... laat merken dat ik niets kan
8	... denkt dat ik niets weet

*Berispensd: Mijn PWS begeleider...*

1	... wijst me op al mijn fouten
2	... blijft bij zijn/haar mening
3	... reageert geprikkeld op wat ik zeg
4	... wordt snel boos
5	... raakt snel geïrriteerd
6	... kwetst me
7	... is humeurig
8	... is ongeduldig

*Streng: Mijn PWS begeleider...*

1	... vraagt veel van me
2	... laat me hard werken
3	... is veeleisend
4	... wil dat ik doe wat hij/zij zegt
5	... is strikt
6	... stelt hoge eisen aan wat ik doe
7	... heeft snel kritiek op me
8	... is kritisch over mijn bijdrage

*Inzet*

1	Ik doe extra veel werk voor het PWS
2	Ik doe erg mijn best voor het PWS
3	Ik verdeel het werk voor het PWS goed
4	Ik besteed veel tijd aan het PWS
5	Ik schrijf veel voor het PWS
6	Ik lees veel voor het PWS
7	Ik werk minder hard voor het PWS dan nodig is *
8	Ik werk vooruit op de planning van het PWS

*Plezier*

1	Het PWS is leuk om aan te werken
2	Ik werk graag samen tijdens het PWS
3	Ik heb plezier tijdens het werken aan het PWS
4	Het onderzoek voor het PWS is leuk
5	Zelf bepalen wat je gaat onderzoeken voor het PWS is leuk
6	Samenwerken tijdens het PWS is altijd gezellig
7	Ik heb een hekel aan het PWS *
8	Het PWS is saai *

*Zelfvertrouwen*

1	Het PWS is moeilijk *
2	Ik vind het schrijven van het PWS gemakkelijk
3	Ik haal gemakkelijk een voldoende voor het PWS
4	Het maken van een planning is moeilijk *
5	Het doen van onderzoek voor het PWS is gemakkelijk
6	Het onderwerp van mijn PWS is moeilijk *
7	Ik kan geen goed PWS onderzoek uitvoeren *
8	Ik durf zelf geen dingen te bedenken voor het PWS *

*Relevantie*

1	Het PWS is belangrijk voor mijn diploma
2	Het PWS is belangrijk voor mijn vervolgopleiding
3	Ik vind het onderwerp van mijn PWS interessant
4	Het PWS sluit aan op mijn interesses
5	Ik leer veel nuttige dingen tijdens het PWS
6	Het PWS is overbodig *
7	Onderzoeken kunnen uitvoeren is belangrijk
8	Het PWS is goed om te leren samenwerken

*Stellingen met een \* zijn gehercodeerd, in plaats van te scoren met 1 tot 5 (helemaal mee oneens tot helemaal mee eens) is er gescoord met 5 tot 1 (helemaal mee oneens tot helemaal mee eens).*