

**This item is the archived peer-reviewed author-version of:**

Een vakspecifieke kijk op de relatie tussen ervaren docentgedrag en studiemotivatie binnen het HBO  
Pedagogiek onderwijs

**Reference:**

Duchatelet Dorothy, Donche Vincent.- Een vakspecifieke kijk op de relatie tussen ervaren docentgedrag en studiemotivatie binnen het HBO Pedagogiek onderwijs  
Tijdschrift voor hoger onderwijs - ISSN 0168-1095 - 36:3(2018), p. 46-61  
To cite this reference: <https://hdl.handle.net/10067/1556280151162165141>

**Een vakspecifieke kijk op de relatie tussen ervaren docentgedrag en studiemotivatie binnen het HBO Pedagogiek onderwijs.**

**Dorothy Duchatelet & Vincent Donche**

*Drs. Dorothy Duchatelet (dorothy.duchatelet@uantwerpen.be) en Prof. Dr. Vincent Donche zijn werkzaam bij de Universiteit Antwerpen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen*

## **Een vakspecifieke kijk op de relatie tussen ervaren docentgedrag en studiemotivatie binnen het HBO onderwijs.**

**Samenvatting:** Hoger onderwijs kan door het bevorderen van motivatie bij de student academische prestaties bevorderen en studieuitval voorkomen. Eén van de belangrijkste omgevingsfactoren die motivatie beïnvloedt, is de relatie docent-student. Om meer inzicht te krijgen in de rol hiervan wordt in deze studie het perspectief van de zelfdeterminatietheorie (ZDT) toegepast. Meer specifiek wordt in kaart gebracht hoe de mate waarin het docentgedrag wordt ervaren als (1) meer of minder autonomie ondersteunend, (2) structuur biedend of (3) betrokken, gerelateerd is aan de studiemotivatie van eerstejaarsstudenten. Door zowel het docentgedrag als de studiemotivatie vakspecifiek te meten wordt de samenhang tussen beide heel specifiek en meer rechtstreeks onderzocht, dit in tegenstelling tot meer algemene percepties over een docent of studiemotivatie. Binnen een HBO-opleiding pedagogiek vulden 230 studenten een vragenlijst in die peilt naar hun studiemotivatie en hoe zij het docentgedrag ervaren voor het vak pedagogiek. Via meervoudige regressieanalyse werden de verbanden van de percepties over het docentgedrag met zowel autonome motivatie, gecontroleerde motivatie als amotivatie nader onderzocht. De resultaten tonen aan dat binnen het vak pedagogiek vooral de ervaren autonomieondersteuning positief geassocieerd is met de kwaliteit van motivatie voor het studeren van pedagogiek.

### **The relationship between perceived teacher behaviour and motivation for studying: A subject-specific approach.**

**Abstract:** Higher education institutes are able to promote academic achievement by influencing students' quality of motivation, of which one important influencing factor is the student-teacher relationship. In this study the self-determination theory (SDT) is used to explore student's perceived teacher behaviour and student's motivation for studying. More specifically, this study investigates how (1) more or less autonomy supportive, (2) structured or (3) involved teacher behaviour relates to study motivation. This relationship is measured in a teacher- and subject-specific way. Within a professional Bachelor program, 230 students filled out a questionnaire, which tapped their study motivation and perceived teacher behaviour for the subject of pedagogy. Data were analysed using multiple linear regression analyses. Results show that perceived autonomy support is an important factor as it is directly related to autonomous motivation and amotivation. Results are discussed with regard to implications for future research and practice.

**Trefwoorden:** hoger onderwijs, docentgedrag, studiemotivatie, zelfdeterminatietheorie

**Keywords:** higher education, teacher behaviour, study motivation, self-determination theory

## **Inleiding**

Het is een reeds langer bekend gegeven dat studenten die starten aan een opleiding hoger onderwijs vaak afhaken of een substantiële studievertraging oplopen (Declercq & Verboren, 2014; OECD, 2012). Het is hierbij voor hogescholen niet evident om te proberen dit tegen te gaan, vooral omdat de oorzaken van slechte prestaties een uitermate complex gegeven zijn (Duarte, Ramos-Pires, & Gonçalves, 2014; Foster, Mann, Linder, & van den Bogaard, 2014). Het bevorderen van de motivatie bij de student kan echter wel helpen, omdat deze de academische prestaties positief beïnvloedt en zo ook de kans op studie-uitval verkleint (Donche, De Maeyer, Coertjens, Van Daal, & Van Petegem, 2013; Duarte et al., 2014; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004).

Eerder onderzoek toont aan dat niet alleen de instructiemethode bepaalt wat en hoe studenten leren maar ook hoe de gekozen benadering wordt ervaren (Könings, Brandt-Gruwel, & van Merriënboer, 2005). De manier waarop de student hierbinnen het

docentgedrag ervaart of percipieert wordt beschouwd als een belangrijke beïnvloedende factor op studiemotivatie (Cornelius-White, 2007; Mouratidis, Michou, Aelterman, Haernes, & Vansteenkiste, 2018; Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009). In die zin is het dus ook belangrijk om het docentgedrag te bekijken vanuit het standpunt van de student, los van de objectieve implementatie van de leeromgeving. Met het oog op het beïnvloeden van de studiemotivatie van studenten binnen het hoger onderwijs wenst deze studie dan ook in kaart te brengen hoe het gepercipieerd docentgedrag aan de kwaliteit van motivatie is gerelateerd. Hierbij kiezen we voor een vak- en docent-specifieke benadering waarbij de samenhang rechtstreeks wordt onderzocht. In tegenstelling tot meer algemene of domeinspecifieke metingen omtrent studiemotivatie laat deze vakspecifieke meting ons toe om de relatie docent-student en de kwaliteit van studiemotivatie beter te begrijpen (Vallerand, 1997; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009).

Het ervaren docentgedrag en de kwaliteit van de studiemotivatie wordt benaderd vanuit de zelfdeterminatietheorie (ZDT; Deci & Ryan, 2000) die in de eerstvolgende paragraaf uitgebreider wordt toegelicht. Vervolgens staan we stil bij de context van deze studie, de onderzoeksopzet en worden de belangrijkste studieresultaten besproken. Tot slot komen mogelijke implicaties van deze studie voor onderzoek en praktijk aan bod.

### **Zelfdeterminatietheorie**

Motivatie binnen de onderwijscontext heeft te maken met de beweegredenen van studenten om tot leren te komen. Klassiek wordt er een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Hierbij duidt intrinsieke motivatie op het uitvoeren van een activiteit omwille van de activiteit zelf (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), zoals bijvoorbeeld een hogeschoolstudent die studeert omwille van de interesse voor de vakken, het perspectief van een boeiende job of de kans op persoonlijke ontplooiing (De Wit & Verhoeven, 2003). Wanneer iets buiten de activiteit zelf de reden is voor het uitvoeren van die activiteit, spreken we van extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 1985). Een extrinsiek gemotiveerde hogeschoolstudent kan zich bijvoorbeeld laten leiden door hoge tewerkstellingskansen of werkzekerheid (De Wit & Verhoeven, 2003). De zelfdeterminatietheorie (ZDT; Deci & Ryan, 2000) stapt af van bovengenoemde klassieke tweedeling en stelt dat beide types motivatie geen tegengestelden zijn, maar beschouwd moeten worden als een continuüm (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Zo zijn er binnen de intrinsieke en extrinsieke motivatie verschillende types te onderscheiden die variëren naargelang de mate waarin psychologische vrijheid of autonomie wordt ervaren: autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste et al., 2007).

Alle types motivatie zijn met een voorbeeld terug te vinden in Tabel 1. Het gevoel van psychologische vrijheid en keuze vormt de kern van *autonome motivatie*. De persoon heeft hierbij het gevoel dat hij zelf aan de basis ligt van het gedrag dat hij stelt (Vansteenkiste et al., 2007). Hierbij is er sprake van intrinsieke regulatie wanneer het uitvoeren van een activiteit een doel op zich is en uit zichzelf bevredigend is. Als de persoon inzicht heeft in de redenen waarom een bepaalde activiteit relevant is, spreken we over geïdentificeerde regulatie. De persoon identificeert zich dan met het persoonlijke belang of de waarde van het uitvoeren van de activiteit (Vansteenkiste et al., 2007). Bij *gecontroleerde motivatie* wordt geen keuzevrijheid ervaren en moet het gedrag worden gesteld (Vansteenkiste et al., 2007). De regulatie hiervan is geïntrojecteerd wanneer de drijfveer zich in de persoon zelf bevindt en de student zichzelf de druk oplegt (vb. vermijden van schuldgevoelens). Indien de druk van buitenaf komt en wordt gestuurd door externe elementen (vb. beloning of straf) is er sprake van externe regulatie (Vansteenkiste et al., 2007). *Amotivatie* wijst ten slotte op het ontbreken van om het even welke vorm van motivatie, een manifest gebrek aan zelfdeterminatie en geen intentie tot leren (Ryan & Deci, 2000).

**Tabel 1.** Schematisch overzicht types studiemotivatie gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie, inclusief voorbeeld (op basis van Deci & Ryan, 2000)

	<b>Amotivatie</b>	<b>Gecontroleerde motivatie</b>		<b>Autonome motivatie</b>	
<b>Type motivatie</b>	Amotivatie	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Intrinsiek
<b>Type regulatie</b>	Niet gereguleerd	Extern gereguleerd	Geïntrojecteerd	Geïdentificeerd	Intrinsiek
<b>Kwaliteit motivatie</b>	--	-	+/-	+	++
<b>Voorbeeld m.b.t. studeren</b>	Niet te bewegen tot studeren	Studeren omdat het nu eenmaal een verplicht vak is	Studeren om niet af te gaan ten opzichte van anderen	Studeren omwille van belang voor professionele loopbaan	Studeren uit oprechte interesse

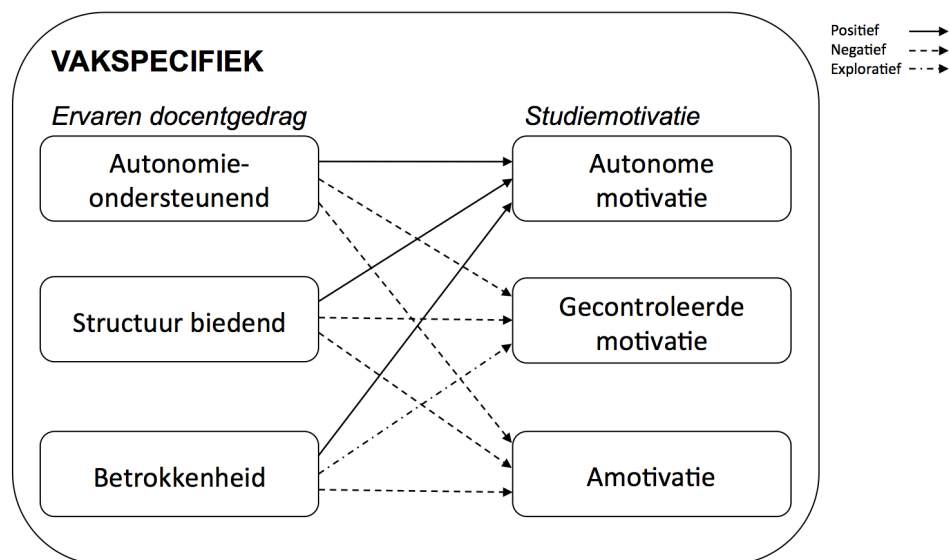
Hoe beïnvloedt de relatie docent-student nu concreet de kwaliteit van studiemotivatie bij studenten in het hoger onderwijs? Eerder onderzoek toont aan dat motivatie verschilt afhankelijk van de bijdrage ervan tot het realiseren van drie aangeboren psychologische basisbehoeften: autonomie (behoefte om te beslissen over het eigen handelen), competentie (behoefte om zich bekwaam te voelen in het eigen handelen) en betrokkenheid (behoefte om zich geliefd, gesteund en verzorgd te voelen) (Deci & Ryan, 2002). Docenten kunnen door autonomie-ondersteunend en structurend te handelen tegemoet komen aan de behoeftes van competentie en autonomie en daarmee de autonome motivatie bij studenten oproepen (Mouratidis et al., 2018; Reeve et al., 2004; Sierens et al., 2009). De essentie van *autonomieondersteuning* houdt in dat de student de docent ervaart als iemand die de leerprocessen van de studenten begeleidt en hen helpt in het realiseren van persoonlijke doelen en interesses (Reeve et al., 2004). Dit kan door studenten bijvoorbeeld mogelijkheden te bieden om initiatief te nemen bij de lesactiviteiten door de lesinhoud te laten aansluiten op hun interesses, voorkeuren en persoonlijke doelen in plaats van zich als docent te baseren op externe vormen van motivatie zoals beloningen en deadlines (Jang, Reeve, & Deci, 2010). Recent onderzoek toont alvast aan dat een hogere mate van ervaren autonomieondersteuning bij de student leidt tot meer autonome motivatie (Mouratidis et al., 2018). Wanneer de student het docentgedrag als autonomieondersteunend ervaart, zorgt dit ervoor dat de intrinsieke motivatie wordt behouden of dat de extrinsieke motivatie meer autonoom, in tegenstelling tot gecontroleerd, wordt (Black & Deci, 2000; Hall & Webb, 2014). *Structuur* verwijst naar de mate waarin studenten ervaren dat de docent hen een houvast biedt zodat ze weten wat van hen verwacht wordt en wat ze moeten doen om een bepaald studieresultaat neer te zetten (Vansteenkiste et al., 2007). Duidelijk is dat het aanbod van structuur, door bijvoorbeeld positieve feedback, positief gerelateerd is aan autonome motivatie en dat een docent idealiter structuur tijdens de lessen op een autonomieondersteunende manier aanbiedt (Jang et al., 2010; Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideridis, 2008; Sierens et al., 2009). Recent onderzoek toont aan dat het bieden van structuur negatief gerelateerd is aan gecontroleerde motivatie (Mouratidis et al., 2018). Ten slotte kan de docent ook zelf *betrokkenheid* inzetten om tegemoet te komen aan de behoefte van betrokkenheid bij studenten: het creëren van een pedagogisch zorgende context waarbij studenten ervaren dat de docent zich vriendelijk, warm, toegankelijk en ondersteunend opstelt (Ryan & Patrick, 2001; Wentzel, 1997). In onderzoek wordt relatief weinig aandacht besteed aan het begrijpen van hoe de mate waarin studenten betrokkenheid ervaren geassocieerd is met

studiemotivatie (Maulana, Opdenakker, Stroet, & Bosker, 2013). In vergelijking met autonomieondersteuning en structuur is betrokkenheid slechts beperkt onderzocht binnen de context van het hoger onderwijs. Bestaand onderzoek toont in elk geval aan dat het ervaren van betrokkenheid positief gerelateerd is aan (intrinsieke) motivatie (Wentzel, 1997).

## Deze studie

Deze studie beoogt vanuit ZDT inzicht te verwerven over in welke mate het ervaren docentgedrag geassocieerd is met de kwaliteit van studiemotivatie. Bovendien biedt deze studie een meerwaarde door het volledige spectrum van autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie mee te nemen. Daarnaast wordt de relatie tussen ervaren docentgedrag en studiemotivatie meer rechtstreeks in kaart gebracht door deze vakspecifiek te meten, via het vak pedagogiek (Figuur 1; (Vallerand, 1997; Vansteenkiste et al., 2009). Volgende onderzoeksvraag staat centraal:

*In welke mate zijn de ervaren (1) 'autonomieondersteuning', (2) 'structuur' en (3) 'betrokkenheid' gerelateerd aan het type studiemotivatie?*



**Figuur 1.** Vakspecifiek meten: Hypotheses van de relatie tussen ervaren docentgedrag en studiemotivatie

Hierbij verwachten we dat een hogere gepercipieerde *autonomieondersteuning* samenhangt met een hogere mate van autonome motivatie (H1a; Black & Deci, 2000; Hall & Webb, 2014; Mouratidis et al., 2018). Omdat *autonomieondersteuning* belangrijk blijkt om extrinsieke motivatie meer autonoom te laten worden (Hall & Webb, 2014), wordt verondersteld dat deze geen positieve samenhang heeft met gecontroleerde motivatie (H1b) en een duidelijke negatieve samenhang met amotivatie (H1c). Eveneens wordt verwacht dat een hogere mate van ervaren *structuur* samenhangt met een hogere mate van autonome motivatie (H2a; Levesque et al., 2004; Mouratidis et al., 2008, 2018) en dat deze negatief samenhangt met gecontroleerde motivatie (H2b; Mouratidis et al., 2018) en hoogstwaarschijnlijk dat deze negatief correleert met amotivatie (H2c). We verwachten dat een hogere mate van *betrokkenheid* samenhangt met een hogere mate van autonome motivatie (H3a; Wentzel, 1997). Verkennend stelt zich de vraag hoe betrokkenheid samenhangt met gecontroleerde motivatie en kan op basis van beschikbare theoretische beschouwingen geen hypothese worden geformuleerd. Er wordt eveneens verondersteld dat betrokkenheid negatief samenhangt met amotivatie (H3b) aangezien hierbij om het even welke vorm van motivatie ontbreekt (Ryan & Deci, 2000) en er dus waarschijnlijk ook geen betrokkenheid wordt ervaren. Alle hypothesen zijn weergegeven in Figuur 1.

## Methode

### *Design en respondenten*

Uit een HBO-opleiding Pedagogiek in Nederland namen 230 eerstejaarsstudenten ( $M$  leeftijd = 19.38 jaar,  $SD$  = 1.89, 92.18% vrouwen) deel aan dit onderzoek. Rekening houdend met het aantal ingeschreven eerstejaars Pedagogiek-studenten op het moment van afname is in het totaal 59,59% onderdeel van deze studie. Om zo veel mogelijk studenten te bereiken, werd er een moment ingeroosterd in een collegezaal waar studenten vrijwillig de vragenlijst konden invullen. De vragenlijst werd uitgezet in lesweek acht van het academiejaar, de week voordat de eerste examens werden afgenomen. Dit moment is gekozen omdat er tegen die tijd voldoende ruimte was om de relatie docent-student op te bouwen en omdat het beeld over de docent nog niet kon worden beïnvloed door behaalde resultaten.

### *Meetinstrumenten*

Voor alle gebruikte schalen werden de items vakspecifiek gemaakt, concreet toegepast op het vak pedagogiek. Er werd voor dit vak gekozen omdat dit een basisvak is binnen de HBO-opleiding pedagogiek. De vragenlijst werd ook toegespitst op één concrete docent namelijk de docent van de werkcolleges (CW) pedagogiek. De werkcolleges vinden plaats in kleinere klassen van een dertigtal studenten waardoor deze context meer geschikt is voor het meten van de relatie docent-student dan de hoorcolleges die aan een groep van honderd studenten worden aangeboden.

*Studiemotivatie.* De vakspecifieke studiemotivatie werd gemeten aan de hand van reeds gevalideerde schalen uit de Leer- en Motivatie-vragenlijst voor het Hoger Onderwijs. Deze laat toe zowel autonome motivatie, gecontroleerde motivatie als amotivatie te meten (LEMO HO; Donche, Van Petegem, Van de Mosselaer, & Vermunt, 2010). Bij de drie schalen voor motivatie werden de items beoordeeld van (1) 'Helemaal niet waar' tot (5) 'Helemaal waar'. Aangezien het construct motivatie in vorig onderzoek al werd gevalideerd voor studenten uit het eerste jaar hoger onderwijs (Donche & Van Petegem, 2008; Vanthournout, Van de Mosselaer, Donche, & Vansteenkiste, 2016), werd in deze studie enkel op betrouwbaarheid gecontroleerd. Een cutoff op .60 werd voldoende geacht voor de Cronbach's alpha aangezien slechts een klein aantal items, maximum zes, per schaal werd gebruikt (Cortina, 1993; Field, 2013). Dit resulteerde voor alle schalen in een goede betrouwbaarheid (Tabel 2).

*Autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid.* De variabelen autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid werden gemeten aan de hand van de verkorte versie van de bestaande Teacher As Social Context Questionnaire (TASCQ; Belmont, Skinner, Wellborn, & Connell, 1988). Aangezien de vakspecifieke meting van de TASCQ nog niet voor het hoger onderwijs werd gevalideerd, werd een confirmatorische factoranalyse (CFA) uitgevoerd. We hebben hier een CFA toegepast omdat deze theoriegedreven is en het toelaat om een vooropgesteld theoretisch model te testen (Schumacker & Lomax, 2016), in dit geval verschillende soorten ervaren docentgedrag binnen het kader van de ZDT. CFA van een model met 3 factoren - autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid - gaf geen model met een goede fit (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2016;  $\chi^2=340.14$ ,  $df=116$ ,  $p=.00$ ;  $CFI=.75$ ;  $RMSEA=.09$ ;  $AIC=9236.5$ ). Eveneens werd een hoge covariantie voor zowel structuur met autonomieondersteuning ( $cov=.85$ ) als structuur met betrokkenheid ( $cov=.89$ ) vastgesteld. CFA van een model met de factoren autonomieondersteuning en betrokkenheid resulteerde in een model met goede fit ( $\chi^2=46.803$ ,  $df=29$ ,  $p=.02$ ;  $CFI=.96$ ;  $RMSEA=.05$ ;  $AIC=5292.4$ ) waarbij alle items eveneens significant laadden op hun latente factor (range van .42 tot .82;  $p \leq .001$ ). Op basis van de uitgevoerde analyses bleek dus dat 'structuur' in deze context niet op een constructvalide wijze kon worden gemeten (Kline, 2016) en dat er uiteindelijk twee schalen, in plaats van de

drie initiële schalen, met een goede betrouwbaarheid konden worden behouden (Tabel 2). Alle items werden beoordeeld van (1) 'Helemaal niet waar' tot (5) 'Helemaal waar'.

**Tabel 2.** Schalen, aantal items, itemvoorbeeld en betrouwbaarheid

Schaal	Items	Voorbeeld	$\alpha$
<i>LEMO</i>			
Autonome motivatie	6	Voor het vak Pedagogiek ben ik gemotiveerd om te studeren omdat ik nieuwe dingen wil bijleren over Pedagogiek.	0.78
Gecontroleerde motivatie	6	Voor het vak Pedagogiek ben ik gemotiveerd om te studeren omdat ik me schuldig zou voelen als ik niet zou studeren voor Pedagogiek.	0.63
Amotivatie	3	Ik zie niet in waarom ik eigenlijk Pedagogiek studeer en maak mij daar geen zorgen om.	0.67
<i>TASCQ</i>			
Autonomie-ondersteuning	5	Mijn CW docent Pedagogiek heeft me veel keuze over hoe ik mijn schoolwerk aanpak.	0.68
Betrokkenheid	5	Mijn CW docent pedagogiek is met mij begaan.	0.69

#### *Data-analyse*

Ter verkenning werden eerst de gemiddelden en standaarddeviaties berekend. Via correlaties werd de samenhang tussen het ervaren docentgedrag en studiemotivatie onderzocht. Tot slot werd voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag gebruik gemaakt van meervoudige lineaire regressiemodellen die, voor elk type motivatie afzonderlijk, aan de hand van de enter-methode werden geschat (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Vooraleer deze werden geschat, werden alle onafhankelijke variabelen gestandaardiseerd om zo de effecten onderling te kunnen vergelijken (Field, 2013).

#### **Resultaten**

Na validering van de TASCQ werden twee schalen weerhouden om ervaren docentgedrag in kaart te brengen: autonomieondersteuning en betrokkenheid. Tabel 3 toont de gemiddeldes en standaarddeviaties voor alle variabelen. Hierbij zien we dat studenten gemiddeld een hoger ervaren autonomieondersteuning rapporteren dan ervaren betrokkenheid. Wat betreft motivatie ligt het gemiddelde voor autonome motivatie relatief hoog, en is de score en spreiding voor amotivatie relatief gezien het laagst.

**Tabel 3.** Gepercipieerd docentgedrag en studiemotivatie: gemiddeldes (M) en standaarddeviaties (SD) (N=230)

	<b>M</b>	<b>SD</b>
Autonomieondersteuning	4.05	0.55
Betrokkenheid	3.21	0.58
Autonome motivatie	4.24	0.51
Gecontroleerde motivatie	1.64	0.57
Amotivatie	1.24	0.44



Vervolgens werden correlaties berekend voor alle onafhankelijke variabelen (Tabel 4). Hierbij zien we een significante samenhang tussen autonome motivatie en respectievelijk ervaren autonomieondersteuning en betrokkenheid. Autonomieondersteuning vertoont eveneens een negatieve samenhang met amotivatie. Het vinden van een aantal significante correlaties nodigt uit tot het verder exploreren van de verschillende relaties via meervoudige lineaire regressiemodellen.

**Tabel 4.** Correlaties tussen percepties van docentgedrag en studiemotivatie (N=230)

	<b>Autonome motivatie</b>	<b>Gecontroleerde motivatie</b>	<b>Amotivatie</b>
Autonomieondersteuning	0.26***	-0.07	-0.17**
Betrokkenheid	0.20**	0.05	-0.10

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

In een laatste stap werden alle onafhankelijke variabelen in een regressiemodel met achtereenvolgens autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie als afhankelijke variabelen opgenomen. Hierbij werd ook de interactie tussen autonomieondersteuning en betrokkenheid onderzocht. Alle resultaten worden weergegeven in Tabel 5.

**Tabel 5.** Parameterschattingen meervoudige lineaire regressieanalyse (N=230)

<b>Model</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b><math>R^2</math></b>
<b>Autonome motivatie</b>		.09
Autonomieondersteuning	.673**	
Betrokkenheid	.435*	
Autonomieondersteuning*Betrokkenheid	-.037	
<b>Gecontroleerde motivatie</b>		.02
Autonomieondersteuning	-.281	
Betrokkenheid	.256	
Autonomieondersteuning*Betrokkenheid	.128	
<b>Amotivatie</b>		.04
Autonomieondersteuning	-.202*	
Betrokkenheid	-.089	
Autonomieondersteuning*Betrokkenheid	.026	

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

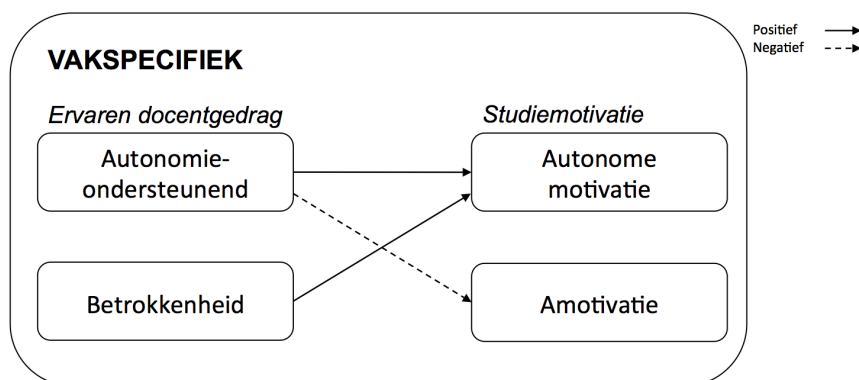
Zowel studenten die hun docent pedagogiek ervaren als meer autonomie ondersteunend of als meer betrokken, laten een hogere autonome motivatie zien voor het studeren van het vak pedagogiek. Dit doet vermoeden dat de ervaren autonomieondersteuning van belang is voor het bevorderen van de autonome motivatie. Hierbij begeleidt de docent de leerprocessen van de student en helpt hem/haar in het realiseren van persoonlijke doelen en interesses Dit geldt eveneens – weliswaar in iets mindere mate – voor de ervaren betrokkenheid waarbij de docent zorgt voor een pedagogisch zorgende context en hij/zij zich vriendelijk, warm, toegankelijk en ondersteunend opstelt. Studenten die bij hun docent pedagogiek een hogere mate van autonomieondersteuning ervaren zijn meer autonoom gemotiveerd en vertonen

minder amotivatie m.b.t. het studeren van pedagogiek. Voor gecontroleerde motivatie konden geen significante verbanden worden vastgesteld.

## Conclusie en discussie

Hogescholen hebben er baat bij om de motivatie van de student zoveel mogelijk te stimuleren omdat deze academische prestaties positief beïnvloedt (Donche et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2004) en daarmee de kans op studie-uitval verkleint (Duarte et al., 2014). De huidige studie vertrekt vanuit de vraag in welke mate hogescholen actief kunnen bijdragen aan het bevorderen van motivatie via één van de belangrijke beïnvloedende omgevingsfactoren: de relatie tussen docent en student (Cornelius-White, 2007; Mouratidis et al., 2018). In deze studie werd, vanuit het kader van de zelfdeterminatietheorie, de onderlinge relatie tussen ervaren vakspecifiek docentgedrag en de kwaliteit van vakspecifieke studiemotivatie onderzocht.

Wat betreft ervaren *autonomieondersteuning*, bevestigen de resultaten eerder onderzoek dat aantoonde dat deze positief samenhangt met autonome motivatie (H1a; Black & Deci, 2000; Hall & Webb, 2014; Mouratidis et al., 2018). Daarnaast wordt eveneens een significant negatieve samenhang met amotivatie vastgesteld (H1c). De samenhang met gecontroleerde motivatie was niet significant (H1b). Voor *betrokkenheid* kan worden bevestigd dat het ervaren van hogere betrokkenheid samenhangt met meer autonome motivatie (H3a; Wentzel, 1997). Deze positieve samenhang is minder sterk in vergelijking met het verband met autonomieondersteuning. Voor zowel gecontroleerde motivatie als voor amotivatie (H3b) werd geen significante samenhang gevonden met betrokkenheid. Aangezien de ervaring van *structuur* bieden op onvoldoende constructvalide manier kon worden gemeten in deze studie, werden de hiermee verbonden hypothesen niet onderzocht (H2a; H2b; H2c). Een overzicht van alle significante resultaten wordt weergegeven in Figuur 2.



**Figuur 2.** Overzicht significante resultaten van de relatie tussen ervaren docentgedrag en studiemotivatie

### Implicaties voor onderzoek en praktijk

In de onderzochte HBO-context blijkt het ervaren van autonomieondersteuning en van een betrokken relatie met de docent significant in relatie te staan tot het type vakspecifieke studiemotivatie van de student. Gezien het belang van het bevorderen van motivatie met als doel academisch succes (Donche et al., 2013) kunnen op basis van de huidige resultaten een aantal praktische implicaties worden geformuleerd.

Motivatie van de student kan zowel op opleidingsniveau als op vakspecifiek niveau in kaart worden gebracht. Op het niveau van de docent biedt deze laatste meer concrete aanknopingspunten bij het beïnvloeden van de motivatie omdat deze rechtstreeks aan zijn/haar vak gerelateerd is. De gehanteerde meetinstrumenten in deze studie (LEMO & TASCQ) laten alvast toe om op vak- en docent-specifiek niveau belangrijke inzichten te

verwerven vanuit het perspectief van de student. Deze inzichten kunnen voor docenten zinvol zijn als feedback; bijvoorbeeld of studenten hun gedrag tijdens lessen als meer of minder autonomie ondersteunend of betrokken ervaren. Concreet zou verdieping kunnen worden verkregen door met studenten in dialoog te gaan over hoe ze het *motivationaleel* klimaat ervaren en door met hen in gesprek te gaan hoe de omgeving interessanter of uitdagender te maken bv. via focusgroepen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Daarnaast kan het eveneens aanleiding zijn voor dialoog tussen docenten onderling indien verschillende docenten het *motivationaleel* klimaat van hun klas in kaart brengen. Op het niveau van de student biedt de genoemde toepassing de kans om in dialoog te gaan over hoe een vakspecifieke leeromgeving beter kan aansluiten bij hun noden.

Op het niveau van de opleiding laat bovenstaande toe om tussentijds zicht te krijgen op hoe de docent en zijn/haar vak wordt gepercipieerd. Daarnaast geven onze bevindingen ook aanleiding tot het kritisch reflecteren op studentenevaluaties zoals deze meestal formeel binnen een opleiding worden geïmplementeerd. Dergelijke evaluaties steunen op percepties van de student: percepties over de relatie docent-student en over hoe aspecten van de leeromgeving worden ervaren. Het is belangrijk om na te gaan of verschillen in motivatie een rol spelen in deze percepties. Studentkenmerken, zoals motivatie, meenemen in studentevaluaties zou ertoe kunnen leiden dat deze adequater kunnen worden geïnterpreteerd. Bij het interpreteren zou dan een relatie kunnen worden gelegd tussen bijvoorbeeld het type motivatie bij de student en de manier waarop er werd geëvalueerd. Daaropvolgend biedt meer zicht krijgen op de individuele in plaats van de 'gemiddelde' student de kans om te onderzoeken waar noden liggen en om te proberen motivatie te beïnvloeden door daaraan tegemoet te komen.

Naast praktische implicaties kunnen ook een aantal implicaties voor toekomstig onderzoek worden geformuleerd. Toekomstig onderzoek zou meer aandacht kunnen schenken aan het uitgebreider meetbaar maken van ervaren docentgedrag binnen het hoger onderwijs. In deze studie konden via het TASCQ-instrument alvast twee belangrijke dimensies (autonomieondersteuning en betrokkenheid) worden onderzocht. Verdere validering is echter wenselijk: (1) om de in deze studie onderzochte dimensies te kunnen generaliseren naar andere contexten van het hoger onderwijs, (2) ten aanzien van de dimensie 'structuur bieden' vanuit het ZDT-perspectief, (3) ten aanzien van andere belangrijke aspecten in de docent-student relatie. Resultaten van deze studie zijn gelinkt aan de specifieke context van een HBO opleiding Pedagogiek met voornamelijk vrouwelijke studenten. Dit maakt dat verder onderzoek nodig is in verschillende contexten om de huidige bevindingen te kunnen toetsen en om tot generalisatie te komen. Data verzamelen bij meer respondenten zou, naast validering, eveneens toelaten om meer geavanceerde analysetechnieken te gebruiken zoals structurele vergelijkingsmodellen (SEM) of om te zoeken naar mogelijke studentprofielen – binnen verschillende opleidingen of over opleidingen heen – via clusteranalyse (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Hierbij kan het zinvol zijn om ook meer objectieve leeruitkomsten zoals studiesucces mee te nemen. Naast een kwantitatief inzicht, is het echter ook belangrijk om via kwalitatieve onderzoeksmethoden verder inzicht te krijgen in de ervaren kwaliteit van de docent-student relatie, en hoe deze met het oog op de kwaliteit van studiemotivatie verder kan worden bevorderd. Hierbij kan triangulatie van verschillende databronnen (observaties, vragenlijsten, interviews, etc.) verdieping faciliteren (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

## Literatuur

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). *Teacher as a social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support* (Tech. Rep. No. 102). University of Rochester, Rochester, NY.

- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Declercq, K., & Verboven, F. (2014). *Enrollment and degree completion in higher education without ex ante admission standards*. Leuven: Faculty of Economics and Business.
- De Wit, K., & Verhoeven, J. C. (2003). The context changes but the divisions remain. The binary education system in Flandres (Belgium). The case of information science. *Studies in Higher Education*, 28(2), 143-156.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in higher education: the impact of personality, academic motivation and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2008). The validity and reliability of the Short Inventory of Learning Patterns. In E. Cools (Ed.), *Style and cultural differences: How can organisations, regions and countries take advantage of style differences* (49-59). Gent, Belgium: Vlerick Leuven Gent Management School.
- Donche, V., Van Petegem, P., Van de Mosselaer, H., & Vermunt, J. (2010). *LEMO – Een instrument voor feedback over leren en motivatie*. Mechelen: Plantyn.
- Duarte, R., Ramos-Pires, A., & Gonçalves, H. (2014). Identifying at-risk students in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(8), 944-952.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Foster, J., Mann, R. P., Linder, C., & van den Bogaard, M. (2014). Sandbox university: Estimating influence of institutional action. *Plos ONE*, 9(7), e103261.
- Hall, N., & Webb, D. (2014). Instructors' support of student autonomy in an introductory physics course. *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*, 10(2), 1-22.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6(1), 1-55.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Fourth Edition*. New York, NY: The Guildford Press.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 645-660.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68–84.
- Maulana, R., Opendakker, M.-C., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: A multilevel growth curve analyses. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9). 1348-1371.
- Mouratidis, A., Michou, N., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435 – 450.
- Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. OECD Publishing.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*, (pp. 31-60). Greenwich: Information Age Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling: Fourth Edition*. New York, NY: Routledge.
- Sierens, E., Vansteenkiste M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). San Diego: Academic Press.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1-27.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(2), 246–260.

Vanthournout, G., Van de Mosselaer, H., Donche, V., & Vansteenkiste, M. (2016). Discovering and strengthening learning strategies and motivation using the LEMO-instrument. In P.J. Bonnen (Ed.), *Ten times the first year: Reflections on ten years of the European First Year Experience Conference*, (pp. 53-70). Leuven: Lannoo Campus.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 411-419.