

# De autonomie-ondersteunende doceerstijl in excellentieprogramma's: de invloed van mindset, motivatie en druk vanuit de sociale werkomgeving

---

Tineke Kingma, Elanor Kamans, Marjolein Heijne-Penninga & Marca Wolfensberger

**Samenvatting:** Excellentieprogramma's staan sinds de start van het Sirius Programma hoog op de nationale onderwijsagenda. Intrinsiek gemotiveerde honoursstudenten prefereren docenten die hun motivatie voeden door autonomie-ondersteuning, gecombineerd met het bieden van structuur en verbondenheid. Deze studie richt zich op de samenhang tussen hoe een docent bepaalde aspecten in zijn/haar sociale werkomgeving ervaart en welke invloed dat heeft op zijn/haar doceerstrategie, in het bijzonder de strategie die autonomie ondersteunt. Daarnaast is ook nagegaan of de soort instelling (met of zonder Sirius subsidie) van invloed is op de autonomie-ondersteunende doceerstijl. De onderzochte hypothese luidt: het bieden van een autonomie-ondersteunende doceerstijl aan studenten in extracurriculaire excellentieprogramma's hangt positief samen met docenten die zelf vrijheid ervaren vanuit hun sociale werkomgeving, die zelf intrinsiek gemotiveerd zijn, en die zelf een growth mindset hebben. Honoursdocenten ( $N = 47$ ) van zes hogescholen hebben een digitale vragenlijst ingevuld. Correlatieberekeningen laten zien dat een fixed mindset gepaard gaat met het bieden van meer structuur, en dat het ervaren van druk vanuit de sociale werkomgeving gepaard gaat met het bieden van minder autonomie en minder structuur. De balans tussen autonomie en structuur en ervaren werkomgevingsdruk blijft een belangrijk thema voor toekomstig beleid en scholing rondom excellentieprogramma's.

**Trefwoorden:** excellentieonderwijs, werkomgevingsdruk, autonomie-ondersteunende doceerstijl, mindset, intrinsieke motivatie

**Auteurs:** Drs. T. Kingma (t.kingma@windesheim.nl) is werkzaam bij Hogeschool Windesheim Zwolle en als fellow bij het Lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving, Hanzehogeschool Groningen.

Dr. E. Kamans (e.kamans@pl.hanze.nl) is werkzaam bij het Lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving, Hanzehogeschool Groningen.

Dr. M. Heijne-Penninga (m.heijne@pl.hanze.nl) is werkzaam bij het Lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving, Hanzehogeschool Groningen.

Dr. M.V.C. Wolfensberger (m.v.c.wolfensberger@pl.hanze.nl) is werkzaam bij de faculteit Geowetenschappen, Universiteit Utrecht en bij het Lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving, Hanzehogeschool Groningen.

## An autonomy supportive teaching style in Honours Programmes: the influence of mindset, motivation and pressure at work

**Summary:** Honours Programmes have been high on the Dutch Higher Education agenda since the start of the granted Sirius Programme. Honours students are intrinsically motivated and prefer lecturers who support their desire for autonomy while offering structure and relatedness. This study aims to explore the relationship between how teachers experience certain aspects of their social working environment and how this influences the teacher's teaching style, pertaining to being autonomy supportive. Next to that the influence of receiving a grant on the autonomy supportive teaching style is also examined. The hypothesis is: the offering of an autonomy supportive teaching style to students in extracurricular Honours Programmes is positive related to lecturers who experience autonomy themselves within their social working environment, who are intrinsically motivated, and who have a growth mindset. Honours lecturers (N = 47) of 6 Universities completed a digital questionnaire. Correlational analysis showed a significant positive correlation between having a fixed mindset and offering more structure. In addition, lecturers who experienced more pressure at work show less autonomy support and less structure in their autonomy supporting teaching style. The balance between autonomy and structure and experienced pressure at work will be important for both policy and professionalism of Honour Programmes.

**Keywords:** Honours Programme, pressure at work, autonomy supporting teaching style, mindset, intrinsic motivation

### Inleiding

Sinds 1993 kent Nederland in het hoger onderwijs excellentieprogramma's voor gemotiveerde studenten die meer willen en kunnen dan het reguliere programma hen biedt (Van 't Riet, 2013; Wolfensberger, Van Eijl, & Pilot, 2004). Mede onder invloed

van het door de overheid gesubsidieerde Sirius Programma (2008) is het aantal studenten dat deelneemt aan excellentieprogramma's in het hoger beroepsonderwijs sterk gestegen. In het studiejaar 2009-2010 volgde 0,2% een excellentieprogramma (Wolfensberger, De Jong, & Drayer, 2012) en bij de afsluiting van het Sirius Programma steeg dit percentage tot 5,3% (Gramberg, Van der Ham, & Heemskerk-Zwetsloot, 2015). Excellentieprogramma's willen studenten stimuleren om het beste uit zichzelf te halen, door passende leeromgevingen aan te bieden waarin zij zich ten volle kunnen ontplooiën (Van der Rijst & Wolfensberger, 2014). We weten dat excellente studenten veelal intrinsiek gemotiveerd zijn (Niemi & Ryan, 2009; Wolfensberger & Offringa, 2012), nieuwsgierig en geïnteresseerd zijn (Wolfensberger & Offringa, 2012), en de vrijheid om aan hun ontwikkeling te werken waarderen (Tiesinga & Wolfensberger, 2014; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Intrinsiek gemotiveerde studenten ondernemen studieactiviteiten, omdat zij het leuk vinden en omdat het hen een goed gevoel oplevert (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004; Vansteenkiste et al., 2006). Voorts blijken zij een sterke behoefte te hebben aan een docent, die hen door middel van zijn/haar doceerstijl ondersteunt bij hun behoefte aan autonomie (Núñez, Fernández, León, & Grijalvo, 2014). Tot op heden is beperkt onderzoek gedaan naar een passende didactiek voor honoursstudenten in het hoger onderwijs (Ten Berge & Van der Vaart, 2014).

Om excellentieprogramma's tot een succes te kunnen maken voor studenten, is het blijven voeden van hun intrinsieke motivatie van belang. Onderzoek van Wolfensberger (2012) laat drie didactische pijlers zien die kenmerkend zijn voor het onderwijzen in excellentieprogramma's. Deze pijlers zijn het creëren van gemeenschap, het stimuleren van academische competenties, en het bieden van vrijheid. Zij hebben een sterke overeenkomst met de zelfdeterminatietheorie. Vanuit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) weten we dat intrinsieke motivatie gevoed wordt wanneer er aan drie psychologische basisbehoeftes tegemoet gekomen wordt, te weten autonomie, competentie en verbondenheid. Dit vraagt om een autonomie-ondersteunende leeromgeving waarin een docent naast verbondenheid een goede balans kan bieden tussen autonomie en structuur (Pintrich & De Groot, 1990; Reeve, 2009; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009). Docenten kunnen hieraan tegemoet komen door middel van hun doceerstijl. Het ondersteunen van vrijheid bij leren is de hoeksteen om intrinsieke motivatie voor leren te ontwikkelen (Kusurkar, 2012).

Het is van belang voor de onderwijspraktijk om te weten in welke mate docenten de intrinsieke motivatie van studenten voeden vanuit de autonomie-ondersteunende doceerstijl. Immers, het succes van excellentieprogramma's is hier mede van afhankelijk. Naar verwachting zal het aantal excellente studenten blijven groeien, mede

onder invloed van de prestatieafspraken (Reviewcommissie, 2012). Daarnaast is er voor zover wij weten geen kennis beschikbaar over welke factoren van invloed zijn op deze doceerstijl. Dit onderzoek heeft betrekking op beide punten.

## De autonomie-ondersteunende doceerstijl

De literatuur onderscheidt twee typen doceerstijlen die van invloed zijn op de intrinsieke motivatie van studenten, te weten de autonomie-ondersteunende doceerstijl en de controlerende doceerstijl (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Soenens et al., 2007; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Studenten die te maken krijgen met docenten die werken vanuit de autonomie-ondersteunende doceerstijl, hebben een hogere intrinsieke motivatie en waargenomen competentie, een groter doorzettingsvermogen op school, hogere academische prestaties, en een hoger begripsvermogen (Reeve et al., 2004). Daarnaast functioneren zij beter in de klas en halen hogere onderwijsdoelen (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000). Autonomie-ondersteuning leidt tot betrokkenheid, het biedt een optimale uitdaging en het draagt bij aan betekenisvolle doelen (Jang, Reeve, & Deci, 2010).

Reeve (2009) heeft zich vanuit de zelfdeterminatietheorie als een van de eersten gericht op de autonomie-ondersteunende doceerstijl en definieert dit als een doceerstijl waarbij de docent (1) het studentenperspectief adopteert, (2) de intrinsieke motivatie van de student en zijn autonome zelfregulatie ondersteunt, en (3) openstaat voor de gedachten, gevoelens en het gedrag van de student. Binnen een onderwijscontext krijgen de basisbegrippen autonomie, competentie en verbondenheid vanuit de zelfdeterminatietheorie zo een didactische vertaling. Hierna gaan wij op deze didactische vertaling naar de autonomie-ondersteunende doceerstijl in.

## Drie constructen van de autonomie-ondersteunende doceerstijl

Om aan de psychologische basisbehoefte *autonomie* in een onderwijscontext tegemoet te komen, neemt de docent het studentenperspectief als vertrekpunt. Hij/zij richt zich op het identificeren van behoeftes, tonen van interesse, aandacht voor voorkeur, bieden van uitdaging, en een betekenisvolle rationale (Jang et al., 2010). Hij/zij biedt uitleg aan de student zonder gebruik te maken van controlerende taal.

Om aan de psychologische basisbehoefte competentie tegemoet te komen, ondersteunt de docent de intrinsieke motivatie en de zelfregulatie van de student door te werken met uitdagende opdrachten die vrijheid bieden om keuzes te maken. In een onderwijssetting noemt Reeve (2009) dit het bieden van structuur en niet competentie zoals de zelfdeterminatietheorie doet. De docent biedt *structuur* door de leeractiviteiten van de studenten te kaderen, en expliciet te zijn over wat er verwacht wordt van de student. Docenten die structuur bieden, worden geassocieerd met een hoger niveau van zelfregulatie (Sierens et al., 2009). Structuur wordt door een docent ingezet om de autonomie te ondersteunen en de verbondenheid te faciliteren.

Om aan de psychologische basisbehoefte *verbondenheid* tegemoet te komen, is het van belang dat de docent openstaat voor de gedachten, gevoelens en het gedrag van de student. Het creëren van verbondenheid is belangrijk voor effectief onderwijs (Kusurkar, 2012; Wolfensberger, 2012). Het contact en de interactie met de docent is een belangrijke determinant voor de leeruitkomsten van de student. Oprechte interesse in de student is de sleutel tot succes, en tot het aanzetten van de autonome motivatie van de studenten (Van Lieshout & Bakx, 2014).

Kortom, docenten die werken vanuit de autonomie-ondersteunende docerstijl, zijn in staat om de positieve ontwikkelingsuitkomsten van hun studenten te faciliteren tijdens het onderwijs (Reeve et al., 2004).

## Voorspellers die de autonomie-ondersteunende docerstijl beïnvloeden

De intrinsieke motivatie van de docent zelf om te werken in het excellentieonderwijs is van invloed op het al dan niet bieden van autonomie en het ondersteunen van zelfregulatie (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Intrinsieke motivatie van de docent is de eerste voorspeller van de autonomie-ondersteunende docerstijl.

Een tweede voorspeller is de *mindset* van de docent (Dweck, 2000). Deze kan betrekking hebben op intelligentie, nieuwsgierigheid, leren, en feedback geven (Simons, 2013). Dit onderzoek beperkt zich tot de *mindset* met betrekking tot intelligentie. Wanneer een docent ervan overtuigd is dat intelligentie niet ontwikkelbaar is, dan ziet hij/zij intelligentie als een vaste eigenschap, een gegeven waar je niets aan kunt veranderen. Dweck (2000) noemt dit een *fixed mindset*. Wanneer de docent ervan overtuigd is dat intelligentie wel ontwikkelbaar is, dan heeft hij/zij de overtuiging dat

basisbekwaamheden ontwikkeld kunnen worden door hard werken, inspanning en door toewijding. Deze opvatting over intelligentie noemt Dweck de *growth mindset*. Tot op heden is de *mindset* vooral bij studenten onderzocht (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999). Docenten die onderwijzen vanuit een *growth mindset*, creëren meer motivatie en productiviteit bij studenten (Dweck, 2000).

Docenten oefenen hun werkzaamheden altijd uit binnen de sociale werkomgeving van een organisatie. Uit onderzoek van Pelletier (2002) blijkt dat hoe meer *druk* docenten ervaren vanuit de sociale omgeving waarin zij werkzaam zijn, hoe minder zelfsturend zij staan tegenover doceren en hoe meer zij de studenten zullen gaan controleren. Ervaren druk zal ook leiden tot een afname van hun eigen intrinsieke motivatie. Docenten kunnen druk ervaren door het beleid van de instelling, vanuit het curriculum en vanuit collega's (Pelletier et al., 2002). Ervaren druk is de derde voorspeller van de autonomie-ondersteunende doceerstijl.

Dit onderzoek richt zich voor wat betreft de sociale werkomgeving voor het eerst op docenten die werkzaam zijn binnen extracurriculaire excellentieprogramma's van zowel Sirius als niet-Sirius hogescholen. Onze veronderstelling is dat extracurriculaire excellentieprogramma's ruimte bieden voor autonomie-ondersteuning en voor experimenteren (Hyslop-Margison & Sears, 2010; Van 't Riet, 2013), mede omdat deze buiten de formele accreditatiekaders vallen. Daarnaast verwachten we dat het ontvangen van subsidie om excellentieprogramma's vorm te geven een sociale werkomgevingsvoorwaarde zou kunnen zijn die kan leiden tot ervaren van druk. Meedoen aan het Sirius Programma vereist immers wel een verantwoording (*Sirius Programma*, 2008).

## Doelstelling, vraagstellingen, en hypothese

Het doel van het huidige onderzoek is om zicht te krijgen op de samenhang tussen factoren vanuit de sociale werkomgeving van hbo-docenten, en het hanteren van de autonomie-ondersteunende doceerstijl in gesubsidieerde en niet-gesubsidieerde extracurriculaire excellentieprogramma's. Het onderzoek bestaat uit drie onderzoeksvragen:

1. In welke mate werken docenten in extracurriculaire excellentieprogramma's met een autonomie-ondersteunende doceerstijl?
2. In welke mate is er een samenhang tussen autonomie-ondersteunend lesgeven in extracurriculaire excellentieprogramma's en de ervaren druk door de

- docent vanuit de hogeschool waarbinnen hij/zij werkt, zijn/haar intrinsieke motivatie en zijn/haar *mindset* met betrekking tot intelligentie?
3. Zijn er verschillen tussen docenten die wel of niet lesgeven op hogescholen met een subsidie vanuit het Sirius Programma, zowel wat betreft het bieden van een autonomie-ondersteunende doceerstijl als de potentiële voorspellers hiervan?

Omdat het aantal excellentieprogramma's toeneemt, is het voor docenten, beleidsmakers en wetenschappers van belang om zowel kennis te hebben van het aantal docenten dat werkt vanuit de autonomie-ondersteunende doceerstijl als van de factoren die van invloed zijn op deze doceerstijl.

De onderzochte hypothese luidt:

Het bieden van een autonomie-ondersteunende doceerstijl aan studenten in extracurriculaire excellentieprogramma's hangt positief samen met docenten die zelf vrijheid ervaren vanuit hun sociale werkomgeving, die zelf intrinsiek gemotiveerd zijn en die zelf een *growth mindset* hebben.

## Methode

### Respondenten

In de periode tussen mei en september 2014 zijn 54 docenten van 6 hogescholen, die lesgeven in de extracurriculaire excellentieprogramma's benaderd om een digitale vragenlijst in te vullen. Het aantal respondenten is 47. Vier van de onderzochte hogescholen (16% van alle hogescholen in Nederland) doen mee aan het gesubsidiëerde Sirius Programma en twee niet. Alle docenten zijn via de coördinator van de excellentieprogramma's voorgedragen om mee te doen aan dit onderzoek en door de onderzoeker via de mail benaderd om de vragenlijst in te vullen.

### Vragenlijst

De digitale vragenlijst start met vragen over intrinsieke motivatie, gevolgd door vragen over ervaren druk door de docent en vragen gericht op de *mindset* met betrekking tot intelligentie. Hierna volgen vragen over de autonomie-ondersteunende doceerstijl, bestaande uit items over autonomie, items over structuur en items over

verbondenheid. Alle onderzochte constructen zijn gemeten met gevalideerde vragenlijsten bestaande uit Likert scale items.

## Motivatie

Motivatie is gemeten door de *Intrinsic Motivation Inventory* (Wolfensberger, 2012). De vragenlijst is vertaald, aangepast aan de context van deze studie en bestaat uit zeven 5-punts Likert scale items ( $\alpha = .75$ ;  $N = 40$ ; 1 = geheel mee oneens, 5 = geheel mee eens). Een voorbeeld item is: "Ik vind het belangrijk om uitgedaagd te worden om het beste uit mezelf te halen".

## Mindset ten aanzien van intelligentie

De *mindset* ten aanzien van intelligentie is gemeten als *fixed mindset*: de overtuiging dat intelligentie vaststaand is (Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999). Er is gebruik gemaakt van een verkorte versie van de *Theory of Intelligence Scale – Self Form For Adults* (Dweck, 2000). De vragenlijst bestaat uit drie items ( $\alpha = .90$  en  $N = 39$  die worden gemeten op een 6-puntsschaal (1 = geheel mee oneens; 6 = geheel mee eens). Een voorbeelditem is: "Je intelligentie is een gegeven waaraan je niet veel kunt veranderen".

## Druk

Ervaren druk door docenten is gemeten door de *Constraints at Work Questionnaire* (Pelletier et al., 2002). De vragenlijst is vertaald, aangepast aan de context van het onderzoek en bestaat uit 17 items ( $\alpha = .65$  en  $N = 33$ ) die worden gemeten op een 7-punts Likert scale (1 = helemaal niet en 7 = helemaal). Een voorbeelditem is: "Het wordt vanuit de organisatie belangrijk gevonden dat mijn honoursstudenten goede resultaten hebben".

## Doceerstijl

De doceerstijl is gemeten met de Vlaamse versie van de *Teacher As a Social Context Questionnaire* (TASCQ) (Belmont, Skinner, Wellborn, & Connell, 1988). De vragenlijst is aangepast aan de context van het excellentieonderwijs en meet de drie verschillende dimensies van de autonomie-ondersteunende doceerstijl, namelijk (a) autonoo-



mie, (b) structuur, en (c) verbondenheid. Respondenten gaven op een 5-puntsschaal (1 = helemaal niet waar; 5 = helemaal waar) aan in hoeverre de doceeractiviteit op hem/haar van toepassing is. *Autonomie* wordt gemeten met 12 items,  $\alpha = .81$  en  $N = 31$ . Een voorbeelditem is “Ik laat mijn honoursstudenten zelf heel wat beslissingen nemen”. *Structuur* wordt gemeten met 15 items,  $\alpha = .70$  en  $N = 29$ . Een voorbeeldvraag is “Ik probeer duidelijk te zijn tegen mijn honoursstudenten over wat ik van hen verwacht”. *Verbondenheid* wordt gemeten met 14 items,  $\alpha = .88$  en  $N = 27$ . Een voorbeeldvraag is: “Ik ken de studenten in mijn honoursgroep goed”. Tot op heden is de TASCQ alleen in verkorte versie gebruikt om studenten van het voortgezet onderwijs te bevragen over de doceerstijl van hun docent gericht op autonomie en structuur (Sierens et al., 2009). Omdat verbondenheid een positief effect heeft op effectief onderwijs, is ervoor gekozen om dit construct eveneens mee te nemen (Hattie, 2009; Reeve, 2009; Wolfensberger, 2012).

## Statistische analyse

Op descriptief niveau is beschreven in welke mate docenten werken vanuit de autonomie-ondersteunende doceerstijl. Om na te gaan of de voorspellers *motivatie*, *druk* en *mindset* samenhangen met de mate waarin docenten *autonomie* en *structuur* bieden en *verbondenheid* belangrijk vinden, wordt de Spearman's rho berekend. Dit is een non-parametrische versie op ordinaal niveau van het correlatiecoëfficiënt die geschikt lijkt gelet op de aard en omvang van de steekproef. Omdat er duidelijke verwachtingen zijn over de richting van de verbanden is er eenzijdig getoetst.

De eveneens nonparametrische Mann-Whitney *U* toets (ordinaal niveau) is gebruikt om eventuele verschillen tussen Sirius en niet-Sirius hogescholen te toetsen, zowel wat betreft het bieden van de autonomie-ondersteunende doceerstijl als de potentiële voorspellers hiervan.

## Resultaten

### Respondenten

De vragenlijst werd ingevuld door 47 docenten, waarvan 16 gedeeltelijk. De gemiddelde leeftijd is 45,7 jaar ( $SD = 10,1$ ). Tabel 1 laat de verdeling van de respondenten zien.

**Tabel 1.** Respondenten uitgesplitst naar Sirius deelnemer en niet Sirius deelnemer

	Aantal	Aantal hogescholen
Sirius docenten	29	4
Niet-Sirius docenten	13	2
Onbekend	5	
	47	6

## Doceerstijl

De eerste onderzoeksvraag is: in welke mate werken docenten in extracurriculaire excellentieprogramma's met een autonomie-ondersteunende doceerstijl?

**Tabel 2.** Score respondenten op voorspellers van de autonomie-ondersteunende doceerstijl (1 t/m 3) en (b) aspecten van de autonomie-ondersteunende doceerstijl (4 t/m 6)

Measure	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>
Motivatie (1)	44	3.80	.61	3.77
Mindset m.b.t. intelligentie (2)	39	3.42	1.09	3.33
Druk (3)	40	3.44	.64	3.47
Autonomie (4)	37	3.95	.51	4.07
Structuur (5)	34	3.77	.42	3.70
Verbondenheid (6)	31	3.72	.53	3.67

Tabel 2 laat zien dat alle docenten *autonomie* ondersteunen ( $M = 3.95$  en  $SD = 0.51$ ), *structuur* bieden ( $M = 3.77$  en  $SD = .42$ ) en *verbondenheid* faciliteren ( $M = 3.72$  en  $SD = .53$ ).

Daarnaast scoren docenten hoog op *motivatie* ( $M = 3.80$  en  $SD = .61$ ). De mediaan (*Mdn*) en het gemiddelde (*M*) liggen voor alle aspecten dicht bij elkaar.

## De autonomie-ondersteunende docerstijl en de voorspellers

In de tweede onderzoeksvraag is nagegaan hoe de deelaspecten van de autonomie-ondersteunende docerstijl samenhangen met de voorspellers. Om de samenhang tussen de voorspellers *motivatie*, *druk* en *mindset* met de mate waarin docenten *autonomie* en *structuur* bieden en *verbondenheid* belangrijk vinden, zijn Spearman rank correlaties ( $\rho$ ) berekend. De resultaten zijn te vinden in Tabel 3.

De correlatie tussen *motivatie*, *mindset* en ervaren *druk* in samenhang met de deelaspecten van de autonomie-ondersteunende docerstijl laat het volgende zien: docenten met een *fixed mindset* bieden meer structuur ( $\rho = 0.35, p < .05$ ) dan docenten met een *growth mindset*. Verder bieden docenten die meer druk ervaren zowel minder autonomie ( $\rho = -0.37, p < .05$ ) als minder structuur ( $\rho = -0.32, p < .05$ ) dan docenten die minder druk ervaren. Alle overige correlaties waren niet significant.

## Docerstijl, voorspellers en type instelling

De derde onderzoeksvraag luidt: zijn er verschillen tussen docenten die wel of niet lesgeven op hogescholen met een Sirius-subsidie, zowel wat betreft het bieden van een autonomie-ondersteunende docerstijl als de potentiële voorspellers hiervan.

Tabel 3 Spearman Correlatie tussen (a) voorspellers van de autonomie-ondersteunende docerstijl (1 t/m 3) en (b) aspecten van de autonomie-ondersteunende docerstijl (4 t/m 6)

Measure	1	2	3	4	5	6
Motivatie (1)		-.14 (39)	-.05 (40)	.27 (37)	.03 (34)	.13 (31)
Mindset m.b.t. intelligentie (2)			-.08 (39)	-.02 (37)	.35* (34)	.03 (31)
Druk (3)				-.37* (37)	-.32* (34)	-.03 (31)
Autonomie (4)					.50** (34)	.41* (31)
Structuur (5)						.59** (31)
Verbondenheid (6)						

Note: Respondenten aantal tussen haakjes \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Deze verschillen zijn weergegeven in Tabel 4 voor wat betreft de autonomie-ondersteunende doceerstijl en in tabel 5 voor wat betreft de voorspellers.

Tabel 4. Type instelling (al dan niet Sirius-subsidie) en aspecten van de autonomie-ondersteunende doceerstijl (*Mdn*)

	Type Hogeschool		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Sirius	Niet Sirius			
Autonomie	4.00	4.21	123.5	.91	-.11
Structuur	3.73	3.67	76.5	.23	-1.21
Verbondenheid	3.86	3.64	84.0	.80	-.28

De resultaten laten geen significant verschil zien tussen het type instelling als het gaat om het bieden van *autonomie, structuur en verbondenheid* (zie Tabel 4).

Per type instelling is eveneens nagegaan of er verschillen zijn wat betreft de potentiële voorspellers *motivatie, mindset en druk*.

Tabel 5. Type instelling (al dan niet Sirius-subsidie) en de potentiële voorspellers van de autonomie-ondersteunende doceerstijl (*Mdn*)

	Type Hogeschool		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Sirius	Niet Sirius			
Intrinsieke motivatie	3.77	4.00	143.0	.45	-.78
Mindset intelligentie	4.00	3.00	81.0	.03	-2.17
Ervaren Druk	3.47	3.82	91.5	.04	-2.09

Volgens Tabel 5 lijken docenten van de niet-Sirius hogescholen significant meer druk te ervaren (*Mdn* = 3.82) dan docenten van Sirius scholen (*Mdn* = 3.47, *U* = 91.5, *r* = -2.09, *p* = .04). Verder hebben docenten van Sirius hogescholen (*Mdn* = 4.00, *U* = 81.0, *r* = -2.17, *p* = .03) significant vaker een *fixed mindset* ten aanzien van intelligentie dan docenten van niet-Sirius hogescholen (*Mdn* = 3.00).

## Conclusies en discussie

Het doel van het huidige onderzoek was om na te gaan of er een relatie is tussen factoren vanuit de sociale werkomgeving van hbo-docenten en het hanteren van de autonomie-ondersteunende doceerstijl. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat de meerderheid van de docenten aangeeft dat zij een autonomie-ondersteunende doceerstijl inzetten in extracurriculaire excellentieprogramma's. Dat lijkt functioneel, omdat zij daarmee voeding geven aan de intrinsieke motivatie van studenten in excellentieprogramma's (Kusurkar, 2012). We hadden de hypothese dat het bieden van een autonomie-ondersteunende doceerstijl aan studenten in extracurriculaire excellentieprogramma's positief samenhangt met docenten die zelf vrijheid ervaren vanuit hun sociale werkomgeving, die zelf intrinsiek gemotiveerd zijn en die zelf een *growth mindset* hebben. Deze verwachting is deels bevestigd. Gelet op de correlaties, laat dit onderzoek zien dat docenten die een *fixed mindset* hebben ten aanzien van intelligentie, significant meer structuur bieden dan docenten met een *growth mindset* en dat docenten die meer druk ervaren, significant minder autonomie en minder structuur bieden dan docenten die minder druk ervaren.

De intrinsieke motivatie van de onderzochte docenten is hoog. We hebben echter geen evidentie gevonden voor een correlatie tussen intrinsieke motivatie en de deelaspecten van de autonomie-ondersteunende doceerstijl. Dat betekent dat onze hypothese deels wordt verworpen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat docenten onderling niet veel verschillen wat betreft de motivatie. De meeste onderzochte docenten hebben een jarenlange ervaring in het reguliere onderwijs waarin de autonomie-ondersteunende doceerstijl minder prominent aanwezig is. We weten dat de eerste jaren werkervaring en de verkregen support van invloed zijn op de competentieverwachting om, in dit geval, als honoursdocent te werken (Hoy & Spero, 2005). Het zou kunnen dat docenten verwachten minder competent te zijn in deze doceerstijl of zich hierdoor minder competent voelen. (Bandura, 1977). Zich competent voelen als docent is vanuit de zelfdeterminatietheorie een van de factoren die van invloed is op de intrinsieke motivatie van de docent. Meer onderzoek naar deze doceerstijl is nodig binnen de context van excellentieonderwijs.

Tevens gingen we na of er verschillen zijn tussen gesubsidieerde en niet-gesubsidieerde extracurriculaire excellentieprogramma's. Dit onderzoek laat zien dat de niet-Sirius hogescholen significant meer druk ervaren en dat docenten van Sirius hogescholen significant vaker een *fixed mindset* hebben. Mogelijk ervaren niet-Siriusscholen meer druk om aan te tonen dat hun excellentieprogramma ertoe doet zonder extra subsidie. En mogelijk kan de verplichte hogeschoolbrede insteek binnen Siriusscho-

len ertoe leiden dat er ook mensen verplicht zijn excellentieonderwijs te verzorgen die hier minder affiniteit mee hebben en relatief meer *fixed mindset* georiënteerd zijn.

Een beperking van dit onderzoek is dat niet alle vragen door hetzelfde aantal respondenten is ingevuld. Dit zou mogelijk kunnen verklaren waarom er geen evidentie is gevonden voor alle deelaspecten van de autonomie-ondersteunende doceerstijl en haar (potentiële) voorspellers.

Daarnaast is het aantal docenten dat vanuit elke hogeschool heeft meegewerkt aan dit onderzoek beperkt. Ondanks het kleine aantal respondenten geeft dit onderzoek wel een eerste indruk dat ervaren druk van invloed is op zowel het bieden van autonomie als het bieden van structuur.

De resultaten van dit onderzoek kunnen in de praktijk gebruikt worden door beleidsmakers en management bij de facilitering van autonomie-ondersteunende docenten. Van belang lijkt dat docenten meer regelruimte krijgen bij beleidsinvulling en curriculumontwikkeling. Docententrainers kunnen de invloed van druk op de doceerstijl meenemen in de scholingstrajecten voor honoursdocenten. Managers kunnen hun docententeams meer betrekken bij het in beeld brengen van de door hen ervaren druk in hun sociale werkomgeving door hierover in onderzoeken naar medewerkers-tevredenheid vragen op te nemen en hen op basis van de resultaten zelf suggesties ter verbetering te laten formuleren. Tot slot blijft verdiepend onderzoek nodig over de autonomie-ondersteunende doceerstijl en de door de docenten ervaren druk omdat het excellentiebeleid nu meer geformaliseerd wordt binnen instellingen door de prestatieafspraken en de afronding van het Sirius Programma.

## Referenties

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). *Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester, NY: University of Rochester
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Gramberg, E., Van der Ham, S., & Heemskerk-Zwetsloot, R. (2015). *Overall auditrapport Sirius Programma 2008-2014. Niet reguleren, maar uitdagen; de vele wegen die leiden naar excellentie*. Retrieved from <http://www.siriusprogramma.nl/publicaties/sirius-overall-auditrapport-2014#.VnZ3OU1Ig3E> op 20 december 2015
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of personality and social psychology*, 77(3), 588-599. doi:0022-3514/99/S3.00
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15. doi:10.1007/s10780-010-9106-3
- 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. doi:10.1037/a0019682
- Kusurkar, R. A. (2012). *Motivation in medical students*. Oisterwijk, Utrecht. Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/234627>
- 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. doi:10.1037/0022-0663.96.1.68
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Núñez, J. L., Fernández, C., León, J., & Grijalvo, F. (2014). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching*, 21(2), 191-202. doi:10.1080/13540602.2014.928127
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi:10.1037/0022-0663.94.1.186
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi:0022-0663/90/\$00.75
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation & Emotion*, 28(2), 147-169. doi:0146-7239/04/0600-0147/0
- Reviewcommissie. (2012). *Werkwijze en Beoordelingskader. Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek*. Retrieved from [http://www.rcho.nl/media/www\\_rcho\\_nl/bk%20rc%2012%2003%2005%20-%20definitief.pdf](http://www.rcho.nl/media/www_rcho_nl/bk%20rc%2012%2003%2005%20-%20definitief.pdf) op 20 december 2015
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. J. R. C. (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. doi:10.1348/000709908X304398
- Simons, P. R. J. (2013). Mindshifting: (Hoe) kunnen we mindsets veranderen? [Afscheidsrede in verkorte vorm uitgesproken op 19 december 2013]. Retrieved from <http://visieopleeren.nl/publicaties>
- Sirius Programma. (2008). Retrieved from <http://www.siriusprogramma.nl/publicaties/over-sirius-sirius-auditcommissie-en-leading-experts#.Vnf7TE1Ig3E> op 20 december 2015.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646. doi:10.1037/0012-1649.43.3.633
- Ten Berge, H., & Van der Vaart, R. (2014). Honoursdidactiek in een leergang voor honoursdocenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*(4/1), 37-51.
- Tiesinga, L., & Wolfensberger, M. V. C. (2014). De cultuur van honoursstudenten en de mogelijke invloed op de reguliere studiecultuur. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31/32(4/1), 5-19.
- Van 't Riet, S. P. (2013). *Slimmer in 2030: geschiedenis en toekomst van het hoger onderwijs in Nederland*. Amsterdam: VU University Press.
- Van der Rijst, R. M., & Wolfensberger, M. V. C. (2014). Docentopvattingen over de meerwaarde van honoursonderwijs voor het leren van talentvolle en gemotiveerde studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31/32(4/1), 52-66.
- Van Lieshout, S., & Bakx, A. (2014). Pedagogische sensitiviteit stimuleert autonome motivatie. *Onderwijsinnovatie*, 16(3), 38-39.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101\_4
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.



- Wolfensberger, M. V. C. (2012). *Teaching for Excellence. Honors Pedagogies Revealed*. Waxmann, Münster.
- Wolfensberger, M. V. C., De Jong, N., & Drayer, L. (2012). *Leren excelleren. Excellentieprogramma's in het HBO: een overzicht*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Wolfensberger, M. V. C., & Offringa, G. J. (2012). Qualities Honours Students Look for in Faculty and Courses, Revisited. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 13(2), 171-183.
- Wolfensberger, M. V. C., Van Eijl, P. J., & Pilot, A. (2004). Honours Programmes as Laboratories of Innovation: A Perspective from the Netherlands. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 5(1), 115-142.