

De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen

E. Sierens, B. Soenens, M. Vansteenkiste, L. Goossens en F. Dochy

Samenvatting

In het onderwijs is er een trend om via activerende werkvormen zelfregulatieve vaardigheden te stimuleren. De implementatie van dergelijke werkvormen verloopt echter niet probleemloos en hun effecten zijn soms negatief. Daarom gaan we er van uit dat de context – en meer specifiek de leerkrachtstijl – waarbinnen de werkvormen aan bod komen, een essentiële bijdrage levert aan het stimuleren van zelfregulatieve vaardigheden. In deze bijdrage geven we een omschrijving van het begrip leerkrachtstijl aangezien er een gebrek is aan een theoretische achtergrond met betrekking tot het concept. Hiervoor doen we een beroep op theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen en de zelfdeterminatietheorie. Een integratie van beiden brengt drie leerkrachtstijldimensies aan het licht die invulling geven aan de leerkrachtstijl: autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid. Vervolgens tonen we aan hoe deze dimensies zelfgereguleerd leren faciliteren door in te spelen op de autonome motivatie. We besluiten het artikel met enkele onderzoeksvragen die naar boven komen vanuit het model.

1 Inleiding

In recente pedagogische theorieën wordt zelfgereguleerd leren als cruciaal beschouwd voor de kwaliteit van het leerproces (zie bijvoorbeeld Zimmerman & Tsikalas, 2005). In lijn met dit idee toont onderzoek vrij consistent aan dat effectieve zelfregulatieve strategieën bevordelijk zijn voor de gevoelens van schoolse competentie en uiteindelijke prestaties van lerenden (zie bijvoorbeeld Paris & Newman, 1990). Gegeven zulke bevindingen is het een essentiële vraag hoe zelfgereguleerd leren kan worden aangeleerd en gepromoot. Onderzoek hierover heeft zich tot nu toe vooral gericht op specifieke werkvormen die zelfgereguleerd leren activeren, zoals

projectonderwijs en probleemgestuurd onderwijs (zie bijvoorbeeld De Corte, Verschaffel, & Masui, 2004).

In de praktijk proberen veel leerkrachten enthousiast deze activerende werkvormen te implementeren (Moust, Van Berkel, & Schmidt, 2005). Toch blijven zij wel eens ontgoocheld achter wanneer hun lerenden zeggen te verdrinken in de chaos aan leer materiaal of zeggen dat ze de toegevoegde waarde en zinvolheid van de werkvorm niet inzien. Hoe actief een bepaalde werkvorm ook is, lerenden kunnen het gevoel hebben dat de nieuwe werkvorm een gebrek aan structuur, relevantie en duidelijke richtlijnen heeft of dat deze werkvorm van bovenaf opgelegd werd (Dolmans, De Grave, Wolfhagen, & Van der Vleuten, 2005). Dergelijke gevoelens kunnen op hun beurt het welslagen van activerende werkvormen ondermijnen. Zulke praktijkvoorbeelden illustreren dat het invoeren van een specifieke activerende werkvorm op zich niet heiligmakend is. De manier waarop een werkvorm wordt aangebracht en de kwaliteit van interactie en communicatie binnen deze werkvorm zouden minstens even belangrijk kunnen zijn voor het bevorderen van zelfgereguleerd leren.

Het idee dat de algemene interactiestijl die leerkrachten hanteren tegenover hun lerenden – d.w.z., hun leerkrachtstijl – doorslaggevend kan zijn in het bevorderen van zelfgereguleerd leren is analoog aan een belangrijke stelling uit het opvoedingsonderzoek; namelijk dat de context waarbinnen gedrag wordt gesteld het effect van dat gedrag modereert (Darling & Steinberg, 1993). Een studie van Steinberg, Lamborn, Dombusch en Darling (1992) bijvoorbeeld, heeft aangetoond dat de mate waarin ouders actief bezig zijn met het huiswerk van hun kinderen zich slechts vertaalt naar goede schoolresultaten, wanneer dit engagement van ouders plaatsvindt binnen een algemene autoritatieve opvoedingsstijl. Toegepast op de praktijk van leerkrachten houdt dit in dat het effect van

het aanbieden van werkvormen en het stellen van concrete gedragingen afhankelijk zou kunnen zijn van hun leerkrachtstijl (Maxwell, Mergendoller, & Bellisimo, 2005). Het invoeren van een actieve werkvorm zal vanuit deze logica eerder leiden tot enthousiasme bij de lerenden en een diepgaand leerproces bevorderen, indien een leerkracht erin slaagt om de werkvorm duidelijk te structureren en een gevoel van keuzevrijheid binnen de werkvorm te bewerkstelligen dan wanneer een leerkracht een werkvorm op een verplichtende manier aanbrengt en weinig richtlijnen biedt omtrent de doelstelling van de werkvorm.

Het voorgaande illustreert het belang van de algemene leerkrachtstijl in het promoten van zelfgereguleerd leren. Binnen de literatuur over zelfgereguleerd leren bestaat er echter geen eenduidige definitie van het construct *leerkrachtstijl* en wordt er weinig aandacht besteed aan de rol van de leerkrachtstijl. In deze paper willen we aan deze problemen tegemoet komen door een duidelijke omschrijving van het concept leerkrachtstijl voor te stellen en weer te geven hoe de leerkrachtstijl een essentiële rol kan spelen in het aanleren van zelfregulatieve vaardigheden en door de processen te beschrijven die deze effecten kunnen verklaren.

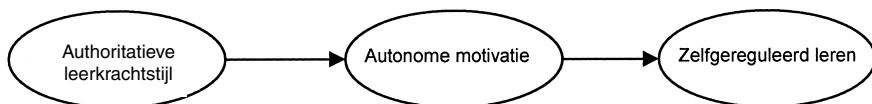
Om het begrip *leerkrachtstijl* te definiëren, baseren we ons op de opvoedingsliteratuur. Dit doen we omdat er grote gelijkenissen zijn tussen de ouder-kind- en leerkracht-lerende relatie (zoals de hiërarchische relatie tussen volwassene en kind en de belangrijke rol die beiden vervullen in het socialisatieproces van kinderen/ jongeren; Pianta, 1994). Analoog aan de definitie van opvoedingsstijl (Steinberg et al., 1992) betreft de leerkrachtstijl een globaal relationeel construct dat betrekking heeft op de aard en de kwaliteit van het emotionele klimaat tussen de leerkracht en de lerenden. Dit impliceert dat we de leerkracht-

stijl beschouwen als de algemene houding van de leerkracht ten opzichte van zijn lerenden.

Om deze houding te specificeren en om aan te tonen hoe leerkrachtstijl zelfgereguleerd leren kan bevorderen, doen we daarnaast een beroep op de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2002). De zelfdeterminatietheorie stelt dat de kwaliteit van de gehanteerde leerkrachtstijl in eerste instantie de kwaliteit van de motivatie van lerenden zal beïnvloeden. Specifiek zou een autoritatieve leerkrachtstijl eerder een autonome dan gecontroleerde motivatie in de hand werken. In de mate dat lerenden autonoom gemotiveerd zijn, zouden ze vervolgens meer zelfregulatieve strategieën aanwenden. Deze algemene hypothese – die weergegeven wordt in Figuur 1 – vormt de leidraad voor de opbouw van dit artikel. In een eerste deel bespreken we het concept zelfgereguleerd leren en geven we weer hoe de kwaliteit van motivatie aan dit concept gerelateerd is (dit is de tweede pijl in Figuur 1). In een tweede deel definiëren we het concept *leerkrachtstijl* vanuit theorieën over ouderlijke opvoeding en de zelfdeterminatietheorie en tonen we aan hoe de leerkrachtstijl de autonome motivatie van lerenden bevordert (dit is de eerste pijl in Figuur 1) en op die manier bijdraagt aan de ontwikkeling van hun zelfregulatieve vaardigheden.

2 Een studentgecentreerde leeromgeving en zelfgereguleerd leren

Binnen de literatuur rond studentgecentreerde leeromgevingen is het zelfgereguleerd leren een belangrijke vaardigheid van de actieve kennisconstructor, de lerende. Zelfgereguleerd leren impliceert hier dat de lerende zijn leerproces zelf activeert en bewaakt met het oog op het bereiken van welbepaalde leerdoelen (Schunk, 1990). Daartoe hanteert



Figuur 1. De positieve invloed van de autoritatieve leerkrachtstijl op zelfgereguleerd leren via de autonome motivatie van de lerende.

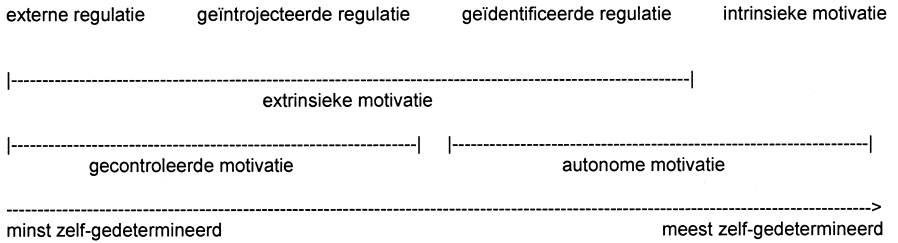
de lerende zelfregulatieve strategieën, zoals het opstellen en naleven van een tijdsplanning, het evalueren van de eigen prestaties en het zichzelf motiveren om door te zetten wanneer men de leerstof niet meteen onder de knie heeft. Meer specifiek omvat het zelfgereguleerd leren een reeks van processen (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Vooreerst analyseert de lerende de taakvereisten en evalueert hij zijn initiële studievaardigheden. Vervolgens stelt hij geschikte taakdoelen voorop. Deze doelen functioneren als criteria om geëigende leerstrategieën te kiezen. Tijdens het uitvoeren van die strategieën bewaakt de lerende de effectiviteit en efficiëntie van zijn gedrag. Dit betekent dat hij voortdurend nagaat of hij werkt in de richting van zijn doelen en zichzelf daaromtrent feedback verschaft. Deze feedback kan ertoe leiden dat geopteerd wordt voor een nieuwe taakaanpak. Naast deze (meta)cognitieve gerichtheid bewaakt de lerende ook zijn meta-emotionele en -motivationale vaardigheden (Masui, 2002). Dit houdt in dat de lerende zijn motivatie en emoties gedurende zijn leerproces op een constructieve manier onder controle houdt. Bijvoorbeeld, wanneer een lerende ervan overtuigd is dat hij een slecht examen heeft afgelegd, is de kans groot dat hij zich onttrederd en moedeloos voelt. Opdat hij zijn doel – namelijk slagen voor dat jaar – zou kunnen bereiken, zou hij kunnen proberen om zichzelf terug moed in te praten om zich in te zetten voor de examens die nog volgen.

Empirisch onderzoek toont aan dat zelfregulatie schools presteren bevordert. Zo bleek uit het onderzoek van Zimmerman en Martinez-Pons (1986) bij adolescenten van 14 tot 16 jaar dat hoge presteerders in vergelijking met laagpresteerders significant meer zelfregulatieve strategieën vertoonden, zoals het vooropstellen van doelen en het zoeken van hulp.

Het begrip *zelfgereguleerd leren* komt niet enkel voor binnen de ideeën rond studentgecentreerd onderwijs, maar ook binnen algemene motivationele theorieën, zoals de zelfdeterminatietheorie (ZDT; Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Het begrip heeft binnen de ZDT echter een andere betekenis dan binnen de theorie rond

studentgecentreerd onderwijs. Terwijl zelfgereguleerd leren binnen studentgecentreerd onderwijs voornamelijk verwijst naar de efficiëntie en planmatigheid waarmee een bepaald leerdoel wordt omgezet in studieactiviteiten, definieert ZDT zelfgereguleerd leren als de mate waarin een leerdoel wordt ervaren als zelfgekozen en authentiek. Centraal binnen ZDT is de assumptie dat leerdoelen als welwillend en zelfgekozen worden ervaren na een proces van internalisatie. Het concept *internalisatie* of *verinnerlijking* wordt gedefinieerd als het proces waarbij individuen op een actieve wijze bepaalde extern aangereikte overtuigingen, gedragsregulaties of doelen geleidelijk aan transformeren in persoonlijke waarden, gedragsstijlen of doelstellingen (Deci & Ryan, 1985). Naarmate initieel oninteressante activiteiten meer geïnternaliseerd zijn, zullen ze met een groter gevoel van autonomie, welwillendheid of psychologische vrijheid worden uitgevoerd. Het zelfdeterminatiecontinuüm, zoals hieronder toegelicht, wordt voorgesteld in Figuur 2 (Deci & Ryan, 2000).

De minst zelf-gedetermineerde vorm van gedragsregulatie wordt *externe regulatie* genoemd. In dit geval worden gedragingen uitgevoerd om aan externe vereisten (bijvoorbeeld deadlines) te voldoen, om beloningen te bekomen of om straffen te vermijden. Hierbij hebben individuen het gevoel dat ze geen enkele keuze hebben over het al of niet uitvoeren van het gedrag. Een lerende die bijvoorbeeld hard studeert opdat hij een goed punt kan behalen omdat zijn ouders hem straffen als zijn resultaat niet goed is, is extern gereguleerd in zijn studiegedrag. *Geïntrojecteerde regulatie* (of *introjectie*) omschrijft een type regulatie dat nog steeds vrij controlerend is, omdat mensen ook in dit geval actie onder druk uitvoeren. Men voert meer bepaald de activiteit uit om schaamte, schuld of angst te vermijden of het eigen ego op te krikken en fierheid te verwerven. Dit soort gedrag staat wat verder gelegen op het zelfdeterminatiecontinuüm dan het extern gereguleerde gedrag. Dat is zo omdat de regulatiebron voor het gedrag weliswaar in de persoon gelegen is, maar het gedrag nog niet wordt beschouwd als een deel van “het zelf” omdat het een bron van spanning en conflict



Figuur 2. Het zelf-determinatiecontinuüm (naar Deci & Ryan, 2000).

is. Je hebt dus het gevoel onder druk te staan, maar de druk komt niet langer van buiten, zoals bij externe regulatie, maar van binnen. Lerenden die studeren omdat ze zich schuldig zouden voelen als ze het niet zouden doen, worden gekenmerkt door geïntrojecteerde regulatie. Een meer autonome of zelfgedetermineerde gedragsregulatie is de regulatie van het gedrag via *identificatie* (of *geïdentificeerde regulatie*). De persoon heeft zich in dit geval geïdentificeerd met de waarde van het gedrag en heeft de regulatie dus als een deel van zichzelf aanvaard. Men ziet met andere woorden het belang van het te stellen gedrag in het licht van de doelen die men wil bereiken. De persoon ervaart dan ook een sterker gevoel van vrije keuze. Een voorbeeld van een dergelijke regulatie is de lerende die een taak volbrengt omdat hij er persoonlijk het belang ervan inziet en ervaart. Deze drie beschreven gedragsregulaties zijn allemaal vormen van extrinsieke motivatie in die zin dat gedragingen worden gesteld om een doel te bekomen dat gelegen is buiten de activiteit. Hierdoor wordt de activiteit niet vanuit een spontane interesse ondernomen. In het geval van *intrinsieke motivatie* daarentegen worden activiteiten uitgevoerd omdat ze op zich interessant en boeiend zijn. De uitvoering wordt met andere woorden als inherent bevredigend en genotvol ervaren. Bijgevolg bevindt intrinsieke motivatie zich helemaal rechts op het zelfdeterminatiecontinuüm, omdat het het prototype van zelfgedetermineerd of autonoom gedrag vormt. De lerende die studeert omdat hij er bijvoorbeeld oprecht plezier aan beleeft, is intrinsiek gemotiveerd.

In het geval van identificatie en intrinsieke motivatie wordt de handeling met een gevoel van welwillendheid en psychologische vrijheid gesteld. Daarom worden deze concep-

ten onder de noemer *autonome motivatie* geplaatst (zie bijvoorbeeld Vansteenkiste, Lens, De Witte, De Witte, & Deci, 2004). Er is hier sprake van zelfdeterminatie, omdat de lerende zélf de beslissing neemt om zijn gedrag te reguleren. Autonome motivatie wordt dan gecontrasteerd met *gecontroleerde motivatie*, waarbij personen het gevoel hebben dat ze geen andere keuze hebben dan het gedrag te stellen. Dit is zo in het geval van externe regulatie en introjectie, waarbij de druk en verplichting om het gedrag uit te voeren respectievelijk van buitenuit en door de persoon zelf wordt opgelegd.

Bij de autonome vormen van motivatie neemt de lerende persoonlijke verantwoordelijkheid op voor zijn eigen leerproces om zo ook leerinhouden die niet intrinsiek motiveerend zijn optimaal te verwerken (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999). Daarom stelt de ZDT voorop dat autonome vormen van motivatie tot betere leerresultaten zullen leiden dan gecontroleerde vormen. Empirisch onderzoek heeft zeer consistent evidentie geboden voor deze hypothese. Zo voorspelt autonome motivatie relatief meer gevoelens van schoolse en academische competentie ten opzichte van gecontroleerde motivatie (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995), het gebruik van betere leerstrategieën (Yamauchi, Kumagai, & Kawasaki, 1999), minder gebruik van onaanpaste copingstijlen (Ryan & Connell, 1989) en betere schoolresultaten (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004).

Hoewel zelfregulatie binnen visies op studentgecentreerd onderwijs en ZDT op een andere manier wordt gedefinieerd, zijn deze concepten niet onafhankelijk van elkaar. Op basis van ZDT kan namelijk voorspeld worden dat de mate waarin lerenden zich volledig achter een bepaald leerdoel kunnen

scharen, en dus autonoom gemotiveerd zijn, de kans verhoogt dat ze gebruik zullen maken van meer efficiënte en doelgerichte strategieën om hun leerdoel te bereiken, die op hun beurt de kans verhogen om goede resultaten te behalen. Omgekeerd zal een lerende met een gecontroleerde studiemotivatie minder vaak gebruik maken van planmatige leerstrategieën en vervolgens minder goed presteren, omdat het studieproces niet op basis van zijn eigen initiatief is geïnitieerd. Met andere woorden, op basis van de ZDT wordt voorspeld dat een autonome versus gecontroleerde studiemotivatie via het gebruik van meer doelgerichte leerstrategieën leidt tot betere uitkomsten op vlak van leren en presteren. Voor deze voorspelling werd in een recente studie van Vansteenkiste, Zhou, Lens en Soenens (2005) duidelijke evidentie gevonden. In een steekproef van Chinese universiteitsstudenten bleek het positieve verband tussen een autonome studiemotivatie en examenresultaten voor een groot deel verklaard te worden en dus te verlopen via het effect van doelgeoriënteerde leerstrategieën. Deze bevindingen tonen aan dat een autonome studiemotivatie cruciaal is om zelfge-reguleerd, doelgericht leren aan te wakkeren bij lerenden dat op zijn beurt dan bijdraagt tot verhoogde prestaties. Een volgende belangrijke vraag is daarom hoe leerkrachten een dergelijke autonome motivatie in de hand kunnen werken.

3 De invloed van de leerkrachtstijl op autonome motivatie

In het verleden heeft een aantal studies plaatsgevonden waaruit blijkt dat de combinatie van welbepaalde leerkrachtgedragingen, of zogenaamde leerkrachtstijldimensies, een studentgecentreerde leeromgeving kunnen bevorderen. Zo werd de invloed van dimensies als leerkrachtondersteuning en het aanmoedigen van wederzijds respect op het academisch en sociaal-psychologisch functioneren van lerenden onderzocht (Wentzel, 2002). Verschillende van die leerkrachtgedragingen en -dimensies zijn vervolgens op een gefragmenteerde wijze in descriptieve studies gecategoriseerd in meerdere leerkrachtstij-

len, zoals de (on)afhankelijke leerkrachtstijl (Wetzel, Potter, & O'Toole, 1982), de reproductieve versus productieve stijl (Curtner-Smith, Hasty, & Kerr, 2001) en de acht verschillende types interpersoonlijk leraarsgedrag, zoals bijvoorbeeld het directieve of het tolerante type (Brekelmans & Wubbels, 1994).

Door deze fragmentatie vertonen deze studies een gebrek aan een coherente conceptuele achtergrond. Anders gezegd, er is binnen de onderzoeksliteratuur geen eenduidig kader voorhanden op basis waarvan concrete leerkrachtgedragingen in hogere ordecategorieën kunnen ondergebracht worden, zoals leerkrachtstijlen of leerkrachtstijldimensies. Er bestaat daarom ook geen duidelijkheid over wat nu de meest cruciale en fundamentele dimensies van leerkrachtstijl zijn (Sava, 2002). Aan deze leemte kan vanuit theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen en de ZDT uit de motivatieliteratuur tegemoet worden gekomen.

Een integratie van deze beide perspectieven geeft een aanzet tot het identificeren van drie cruciale dimensies, met name autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid van een effectieve leerkrachtstijl. Deze dimensies zijn belangrijk omdat ze de autonome motivatie bevorderen. In wat volgt, worden de twee perspectieven, theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen en de ZDT, eerst globaal toegelicht. Daarna worden beiden geïntegreerd en toegepast op de studie van leerkrachtstijlen.

3.1 Theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen

In het onderzoek naar opvoedingsstijlen kunnen we een onderscheid maken tussen de configurationele en de dimensionele benadering (Gray & Steinberg, 1999). Volgens de configurationele benadering van Baumrind (1991) kunnen de effecten van opvoeding niet toegeschreven worden aan de invloed van onafhankelijke opvoedingsdimensies. Integendeel, de opvoedingseffecten komen voort uit het patroon dat de opvoedingsdimensies gezamenlijk vormen. Die configuraties van dimensies werden de voorbije decennia beschouwd als opvoedingsstijlen. In deze configurationele benadering van

opvoeding is het centrale concept *de autoritatieve opvoedingsstijl*. Autoritatief opvoedende ouders combineren een hoge mate van responsiviteit en warmte met voldoende controle en toezicht op het gedrag van het kind. Dit impliceert dat ze de positieve kwaliteiten van het kind benadrukken, maar tegelijk duidelijke regels en afspraken voor het gedrag hanteren (Maccoby & Martin, 1983).

In recent onderzoek binnen de dimensionele benadering ontstaat er een toenemende interesse om de afzonderlijke effecten van de drie specifieke opvoedingsdimensies te onderzoeken die het concept opvoedingsstijl definiëren. Meer specifiek ontstaat er toenemende consensus in de opvoedingsliteratuur dat drie dimensies cruciaal zijn om opvoedingsstijl te definiëren, namelijk *psychologische controle* (versus autonomieondersteuning), *gedragmatige controle* en *responsiviteit* (Barber, 1996).

Psychologische controle (versus autonomieondersteuning) is een vorm van controle die op intrusieve wijze inspeelt op emoties, doelen en gedachten van het kind, bijvoorbeeld door excessief gebruik van schuldinductie en conditionele aanvaarding (Barber, Olsen, & Shagle, 1994). Vanwege het intrusieve karakter van deze vorm van controle wordt verwacht dat psychologische controle de ontwikkeling van autonomie bij kinderen verhindert en op die manier resulteert in verminderd welzijn (Barber, 1996). Onderzoek toont aan dat psychologische controle predictief is voor problemen van internaliserende aard, zoals depressie en angst (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez, & Goossens, 2005). Verder heeft het gevoel onder druk te staan en gecontroleerd te worden door ouders een negatieve impact op studieconcentratie, timemanagement en houding ten opzichte van school. Daarnaast induceert het gevoelens van stress en faalangst (Vansteenkiste, Zhou et al., 2005) en ondermijnt het diepgaand leren (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005).

Gedragmatige controle betreft de mate waarin ouders toezicht houden op het gedrag van kinderen, regels vooropstellen en er ook op toezien dat die regels consequent worden gevolgd (Barber et al., 1994). Lage scores op gedragsmatige controle blijken zeer syste-

matisch en specifiek geassocieerd te zijn met externaliserende gedragsproblemen bij jongeren, zoals delinquentie en druggebruik (Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, & Goossens, 2006).

Ouderlijke responsiviteit ten slotte verwijst naar de mate van ondersteuning, warmte en liefde in de relatie tussen ouder en kind. Onderzoek heeft aangetoond dat ouderlijke responsiviteit geassocieerd is met een brede waaier van positieve ontwikkelingsuitkomsten, zoals schoolse en sociale zelfregulatie (Gray & Steinberg, 1999).

3.2 De zelf-determinatietheorie (ZDT)

Zoals eerder aangegeven beschouwt ZDT autonome motivatie als de motor voor het aanwenden van zelfregulatieve vaardigheden. Belangrijk voor het onderwerp van deze paper is dat de ZDT expliciete hypothesen vooropstelt over hoe leerkrachten kunnen bijdragen tot meer autonome motivatie, dit is intrinsieke en geïdentificeerde regulatie. Hierbij worden drie dimensies als cruciaal beschouwd: autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997). *Autonomieondersteuning* gaat over het aanbieden van leeftijdsaangepaste keuzes, waarbij lerenden de vrijheid wordt gegeven eigen doelen na te streven en waarbij overcontrolerende technieken zoals het frequent geven van bevelen of het niet toelaten van kritische bemerkingen, worden vermeden. *Structuur* betreft de mate waarin duidelijke verwachtingen worden vooropgesteld, constructieve feedback op prestaties wordt gegeven en lerenden de kans krijgen om optimaal uitdagende leertaken uit te voeren. *Betrokkenheid* ten slotte wordt gedefinieerd als de mate waarin omgevingsfiguren (leerkrachten) warmte en zorg voorzien, de mate waarin ze actief interesse vertonen voor de lerende en de mate waarin ze empathisch meelevens. Elk van deze drie dimensies hebben volgens de ZDT een positieve invloed op de autonome motivatie om te studeren, omdat ze inspelen op psychologische basisnoden, namelijk de nood aan autonomie, relationele verbondenheid en competentie (Skinner & Belmont, 1993). We kunnen hier in feite spreken van de ABC-noden: 'Autonomy', 'Belongingness' en 'Competence'.

Zoals eerder gesteld, refereert autonomie naar de ervaring dat men vrijwillig betrokken is op het leerproces, omdat de leeractiviteit aansluit bij de eigen authentieke interesses en waarden (Deci & Ryan, 1985). In het algemeen verwijst dit naar het gevoel de eigen handelingen te initiëren en te reguleren vanuit authentieke waarden en persoonlijke interesses of doelen. De nood aan verwantschap sluit niet enkel de behoefte in aan gevoelens van veilige en voldoendegevende gehechtheid, maar tevens de behoefte om zichzelf te ervaren als waardig en bekwaam om lief te hebben. Het betreft met andere woorden de emotionele en persoonlijke banden tussen individuen (Baumeister & Leary, 1995). Vanuit de motivatiepsychologie ten slotte wordt het belang benadrukt van het zich competent voelen in de interactie met de fysische en sociale omgeving. Deze klemtoon op de menselijke ervaring van het beheersen van zichzelf en de omgeving leidde tot de identificatie van competentie als een basisnood (White, 1959).

3.3 Toepassing van beide perspectieven op de concepten leerkrachtstijl, autonome motivatie en zelfgeruleerd leren

Uit het voorgaande overzicht blijkt dat er tussen de theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen en de ZDT een opvallende convergentie is over wat de cruciale dimensies zijn voor het bevorderen van de autonome motivatie om zo te werken aan een leeromgeving waarin het gebruik van zelfregulatieve vaardigheden wordt gestimuleerd. Deze convergentie is des te opvallender, omdat de consensus binnen beide perspectieven over het belang van deze drie dimensies op een zeer verschillende manier tot stand is gekomen. Zo is men binnen de opvoedingsliteratuur op een eerder descriptieve wijze tot de taxonomie van drie dimensies gekomen, onder meer op basis van interviews met ouders en factoranalyses op de gegevens van uitgebreide exploratieve vragenlijstonderzoeken. De ZDT daarentegen vertrekt eerder uit een topdownbenadering, waarbij de drie dimensies op basis van fundamentele theoretische principes omtrent het menselijk functioneren werden geformuleerd. Gegeven deze convergentie tussen

beide perspectieven gaan we in wat volgt dieper in op de specifieke betekenis en de relevantie van de drie onderscheiden dimensies voor de concepten *leerkrachtstijl* en *autonome motivatie*.

Autonomieondersteuning bij *ouders* houdt in dat zij in staat zijn het perspectief van hun kind in te nemen, dat zij keuzes aanbieden en hun kind helpen bij het exploreren van zijn persoonlijke interesses en waarden en het gebruik van controlerende technieken (zoals straffen) minimaliseren (Grolnick, 2002). Parallel hieraan houdt autonomieondersteuning door de *leerkracht* in dat de lerende de kans krijgt inspraak te hebben bij het bepalen van zijn doelen en studiestrategieën. De leerkracht respecteert de gevoelens en visies van zijn lerenden en moedigt hen aan om zelfstandig te denken, problemen op te lossen en doelstellingen te formuleren (Grolnick et al., 1999). Daar waar doelstellingen toch opgelegd (moeten) worden, biedt de leerkracht een rationale aan opdat de lerende het belang ervan inziet waardoor hij vervolgens die doelstellingen geleidelijk aan overneemt (internalisatie) en er verantwoordelijkheid voor draagt. Op dat punt gekomen, is de lerende autonoom gemotiveerd om zijn leergedrag te stellen. Een grote mate van autonomieondersteuning vanwege de leerkracht is een noodzaak om in de eerste plaats tegemoet te komen aan de menselijke nood aan autonomie (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Meer bepaald bevordert autonomieondersteuning de ervaring dat het leerproces een zelfgekozen engagement is.

Het tegenovergestelde van autonomieondersteuning is het gebruik van dwingende, controlerende strategieën, zoals het hanteren van psychologische controle door leerkrachten. Net zoals ouders de belevingswereld van hun kinderen kunnen manipuleren, kunnen leerkrachten deze subtiele, impliciete vorm van controle aanwenden door bijvoorbeeld gebruik te maken van schuldinducerende strategieën, het uitdrukken van ontgoocheling en door het hanteren van conditionele erkenning (Assor, Roth, & Deci, 2004). Dergelijke psychologische controle door leerkrachten leidt er toe dat lerenden voornamelijk gemotiveerd zijn om te leren vanuit schuld- en schaamtegevoelens en faalangst,

wat een geïntrojecteerde en dus gecontroleerde regulatie inhoudt.

Impliceert autonomieondersteuning een *laisser-faire* attitude van de leerkracht en een complete onafhankelijkheid van de lerende? Impliceert het dat elke lerende vrij kan bepalen wat hij wel en niet wil leren en dus een “grenzeloze vrijheid” heeft? Neen! De essentie van autonomiebevordering is er juist in gelegen dat de leerkracht het leerproces van zijn lerenden begeleidt en hen helpt bij het formuleren en realiseren van hun persoonlijke doelen en interesses (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). De leerkracht kan proberen op te treden als een coach die zijn lerenden helpt bij het bepalen en internaliseren van doelstellingen waardoor de kans vergroot dat ze op een autonome wijze worden nagestreefd. Deze idee van coach brengt ons naar de tweede conditie: structuur.

Waar binnen de opvoedingsliteratuur gesproken wordt over gedragsmatige controle, hebben we het over *structuur* door leerkrachten. We verkiezen deze term boven *controle* om de pejoratieve betekenis van deze laatste te vermijden, maar inhoudelijk komen ze op hetzelfde neer: het uiteenzetten van richtlijnen die voor het kind/ de lerende een houvast bieden. Structuur speelt in de eerste plaats in op de nood van de lerende aan competentie of met andere woorden de nood aan het effectief kunnen toepassen van de eigen kennis en vaardigheden (Reeve, 2002). Het voorzien van structuur houdt het geven van informatie in opdat taken kunnen worden uitgevoerd om de leerdoelstellingen zo goed mogelijk te bereiken. Voorbeelden van gedragingen die structuur bieden, zijn het uiten en toelichten van verwachtingen, het voorzien in informatieve feedback op geregelde tijdstippen en het consistent aanbieden van geïndividualiseerde hulp. Op die manier ervaart de lerende dat hij in staat is zijn leerproces te beheersen. Dit gevoel bevordert de autonome motivatie in die zin dat de lerende oprecht geneigd zal zijn te leren wanneer hij ervaart dat hij de leertaak daadwerkelijk aankan. Er is daarentegen sprake van een gebrek aan structuur wanneer de verwachtingen die de leerkracht stelt, verwarrend overkomen voor de lerende en de leerkracht onvoorspelbaar of niet consequent reageert (Reeve, Deci, & Ryan, 2004).

In ideale omstandigheden vullen *autonomieondersteuning* en *structuur* elkaar aan. Dit komt vooral tot uiting in het zonet geschetste beeld van de leerkracht als coach. Deze taak als begeleider van het leerproces komt er in essentie op neer dat de leerkracht optimale uitdagingen aanbiedt. Een uitdagende leertaak prikkelt de authentieke interesses en doelen van de lerende (autonomieondersteuning) en probeert die tegelijk uit te breiden door het bieden van structuur, bijvoorbeeld via gedifferentieerde hulp. Over de relatie tussen autonomieondersteuning en structuur schrijft Reeve (2002) dat “they can, and should, exist side-by-side in a mutual supportive way” (p. 193).

Ten slotte dienen autonomie en structuur verleend te worden binnen een pedagogisch zorgzame context met warme, responsieve en betrokken significante derden (Ryan & Stiller, 1991). Deze derde dimensie van *betrokkenheid* (of *responsiviteit*), die in de eerste plaats de behoefte aan relationele verbondenheid bevredigt (Skinner & Belmont, 1993), komt overeen met een responsieve of warme en liefdevolle houding van de (ouders en/of) leerkrachten ten opzichte van hun (kinderen en/of) lerenden. Betrokkenheid verwijst dan ook naar de kwaliteit van de interpersoonlijke relatie tussen leerkrachten en lerenden. Het houdt in dat de leerkracht met plezier en overgave tijd maakt voor zijn lerenden en op hen afgestemd is. Het impliceert het uiten van affectie ten opzichte van en het tonen van oprechte interesse in de lerenden. Op die manier creëert de leerkracht een veilig klimaat, waarin de lerenden het aandurven om doelstellingen voor zichzelf op te stellen en bereid zijn doelstellingen die leerkrachten hen voorleggen te internaliseren. Zo gaan lerenden doelstellingen van leerkrachten overnemen tot ze die doelen vrijwillig nastreven (Ryan, Connell, & Grolnick, 1992).

Voor educatieve contexten benadrukken auteurs (bijvoorbeeld Ryan & Powelson, 1991) vaak verschillende dimensies. Wij stellen echter dat elk van deze dimensies complementair zijn aan elkaar en samen geïntegreerd dienen aanwezig te zijn als één leerkrachtstijl, opdat de lerende voor zichzelf doelen zou formuleren, of schoolse waarden, normen en doelstellingen zou internaliseren.

De drie dimensies bevredigen namelijk samen de drie basisbehoeften en pas wanneer deze vervuld zijn, kunnen lerenden zich ten volle ontwikkelen en autonoom functioneren. Vanuit de complementariteitsgedachte achten wij elk van deze dimensies op zich onvoldoende om de autonome motivatie te bevorderen. Wanneer deze dimensies geïntegreerd aanwezig zijn, spreken we in navolging van de opvoedingsliteratuur (Baumrind, 1971) van een *authoritatieve leerkrachtstijl* (Hughes, 2002). Net zoals autoritatieve ouders het nodige toezien op het gedrag van hun kinderen binnen een autonomieondersteunende context combineren met het onderhouden van een liefdevolle relatie, slagen autoritatieve leerkrachten erin om structuur, autonomieondersteuning en betrokkenheid te integreren.

Echter, de concrete invulling van die dimensies in gedragingen is afhankelijk van het ontwikkelingspsychologisch stadium waarin de lerende zich bevindt (Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001). Zo streven adolescenten meer dan lagere-schoolkinderen naar mogelijkheden om zelf beslissingen te mogen nemen waardoor autonomieondersteuning in deze beide leeftijdsgroepen waarschijnlijk een wat andere, specifieke invulling krijgt. Het is ook aannemelijk dat kenmerken van lerenden als faalangst en hoogbegaafdheid de invulling van de dimensies beïnvloeden. Bijvoorbeeld, een kind van acht jaar met ADHD heeft extra structuur nodig. Deze kan gegeven worden door de diverse stappen van een probleemoplossingsproces visueel voor te stellen.

4 Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Op basis van het hier geschetste theoretisch kader kunnen we enkele aanbevelingen doen voor toekomstig onderzoek. Ten eerste, hebben we tot dusver de relaties besproken tussen de drie leerkrachtstijldimensies en de autonome motivatie van lerenden. Echter, uit onderzoek blijkt dat die relatie bidirectioneel is en dat dus het gedrag en de motivatie van de lerenden ook het gedrag en de stijl van de leerkracht beïnvloedt (Skinner & Belmont, 1993). Er is meer bepaald sprake van cycli-

sche interacties tussen de leerkracht en zijn lerenden waarin oorzaak en gevolg vaak niet te onderscheiden zijn. Daarom dient men via longitudinaal onderzoek uit te wijzen of de invloed, zoals hierboven besproken, vooral gaat van de leerkrachtstijldimensies op het functioneren van lerenden, of dat er eerder sprake is van een wisselwerking tussen leerkracht en lerende. Om hier uitsluitsel over te geven voldoet cross-sectioneel onderzoek niet aangezien het geen uitspraken met een causaal karakter toelaat.

Ten tweede wordt in de literatuur de dimensie *autonomieondersteuning* opgedeeld in diverse gedragingen op basis waarvan men autonomieondersteuning operationaliseert. Zo onderscheidt men onder meer het aanbieden van keuze (Boggiano, Flink, Shields, Seelback, & Barrett, 1993), het stellen van vragen aan de lerenden over wat ze willen, het tijd maken om te luisteren en het innemen van het perspectief van de lerenden (Reeve, Bolt, & Cai, 1999). Deze indeling wordt beargumenteerd vanuit de vaststelling dat deze (clusters van) gedragingen specifieke invloeden hebben op het gedrag van lerenden. Echter, elke auteur definieert autonomieondersteuning op een nogal idiosyncratische wijze wat communicatie onder elkaar en naar de praktijk toe bemoeilijkt. Het is dan ook aangewezen diepgaander (theoretisch) onderzoek uit te voeren dat leidt tot een eenduidige operationalisatie van *autonomieondersteuning* door een conceptuele verheldering. Parallel hier aan, en zoals men reeds in de opvoedingsliteratuur heeft gedaan (Grolnick & Slowiaczek, 1994), dient men in toekomstig onderzoek ook de dimensies *structuur* en *betrokkenheid* van het hier aangegeven conceptueel kader te verfijnen in duidelijke, concrete gedragingen. Zo kan men voor *structuur* denken aan het stellen van verwachtingen ten aanzien van de lerenden, het bieden van hulp en het contingent reageren op hun gedrag. Voor *betrokkenheid* zijn mogelijke deeldimensies het geven van affectie en het tonen van interesse in de lerende als persoon. Op die manier kan men komen tot zuivere metingen van de hogerliggende dimensies *autonomieondersteuning*, *structuur* en *betrokkenheid* om zo de effecten van deze dimensies te onderzoeken.

Ten derde is het wenselijk, gegeven de negatieve effecten van controlerend leerkrachtgedrag, na te gaan binnen welke educatieve contexten dit gedrag tot uiting komt en via welk onderwijsbeleid dit gestimuleerd wordt. In het algemeen is het aangewezen te onderzoeken welke culturele, structurele en intra-individuele factoren de uitwerking in de praktijk van de drie dimensies verhinderen dan wel bevorderen (Grolnick, 2002). Hierbij denken we onder andere aan de invloed van de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 1994), de persoonlijkheid van de leerkracht (Reeve et al., 1999), de huidige situatie in de lerarenopleiding die studenten vaak opleidt in het controleren van het gedrag van lerenden (Reeve, 2002), de hedendaagse realiteit van het lerarenberoep waarbij veel aandacht wordt besteed aan presteren (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002) en waarbij men vaak geconfronteerd wordt met antisociaal en gezagsondermijndend gedrag van grote aantallen ongemotiveerde lerenden (Hughes, 2002), en de cultuur omtrent de goede leerkracht (Reeve, 2002).

Ten slotte dienen het (quasi-)experimenteel en het actieonderzoek waarin leerkrachten –al dan niet in samenwerking met de onderzoekers– worden aangeleerd om de drie dimensies in hun praktijk om te zetten, verder aandacht te krijgen. Tot dusver zijn ons de positieve resultaten van de studies van Reeve (1998) en Reeve, Jang, Carrell, Jeon en Barch (2004) bekend waar men er in slaagde om zowel (aanstaande) leraren met een autonomieondersteunende oriëntatie als (aanstaande) leraren met een meer controlerende oriëntatie op een meer autonomieondersteunende wijze te doen lesgeven. Aansluitend bij het vorige punt dient hierbij onderzocht te worden welke condities het aanleren en het omzetten van de drie dimensies in de praktijk stimuleren dan wel verhinderen.

namende demotivatie van lerenden om naar school te gaan en te leren. Een manier om aan dit probleem effectief tegemoet te komen, kan het aanbieden zijn van werkvormen binnen een klimaat gekenmerkt door autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid in een voortdurende wisselwerking met elkaar. Deze leerkrachtstijldimensies beïnvloeden de autonome motivatie van lerenden positief, omdat ze inspelen op hun psychologische basisnoden (de “ABC-noden”). De autonome motivatie bevordert dan het zelfgeregeerd leren en een zelfgeregeerd diepgaand leerproces wordt verondersteld een positieve invloed uit te oefenen op de schoolse prestaties.

Literatuurlijst

- Assor, R., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality, 72*, 47-88.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296-3319.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development, 65*, 1120-1136.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4* (1, Part 2).
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (Vol. II, pp. 746-758). New York: Garland.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelback, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion, 17*, 319-336.
- Brekelmans, M., & Wubbels, T. (1994). Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan.

5 Besluit

Vanuit diverse kanten horen leerkrachten de roep naar het stimuleren van zelfregulatieve vaardigheden bij hun lerenden. Dit is geen eenvoudige opdracht, mede door de toe-

- Curtner-Smith, M. D., Hasty, D. L., & Kerr, I. G. (2001). Teachers' use of productive and reproductive teaching styles prior to and following the introduction of National Curriculum Physical Education. *Educational Research*, 43, 329-340.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, R. J., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- De Corte, E. Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 365-384.
- Dolmans, D. H. J. M., De Grave, W., Wolphagen, I. H. A. P., & Vleuten, C. P. M. van der (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39, 732-741.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.
- Grolnick, W. S. (2002). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237-252.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40, 485-492.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (*Studia Pedagogica*, 17). Leuven, België: Universitaire Pers.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development* (Vol. IV, pp. 1-110). New York: Wiley.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.
- Masui, C. (2002). *Leervaardigheid bevorderen in het hoger onderwijs. Een ontwerponderzoek bij eerstejaarsstudenten*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Maxwell, N. L., Mergendoller, J. R., & Bellisimo, Y. (2005). Problem-based learning and high school macroeconomics: A comparative study of instructional methods. *Journal of Economic Education*, 36, 315-331.
- Moust, J. H. C., Van Berkel, H. J. M., & Schmidt, H. G. (2005). Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, 50, 665-683.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-102.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.

- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology, 23*, 312-330.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy-support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60*, 49-66.
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis. *Teaching and Teacher Education, 18*, 1007-1021.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist, 25*, 71-86.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology, 42*, 305-318.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences, 38*, 487-498.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- 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*, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H., Deci, E. L. (2004). The 'why' and 'why not' of job search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology, 34*, 345-363.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*, 486-501.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M. M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitali-

zing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.

Wetzel, J. N., Potter, W. J., & O'Toole, D. M. (1982). The influence of learning and teaching styles on student-attitudes and achievement in the introductory economics course: A case study. *Journal of Economic Education*, 13, 33-39.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Yamauchi, H., Kumagai, Y., & Kawasaki, Y. (1999). Perceived control, autonomy, and self-regulated learning strategies among Japanese high school students. *Psychological Reports*, 85, 779-798.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. In B. L. McCombs & S. McNeely (Series Eds.), *Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology* (1st Ed, pp. 1-147). Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J., & Tsikalas, K. E. (2005). Can computer-based learning environments (CBLEs) be used as self-regulatory tools to enhance learning? *Educational Psychologist*, 40, 267-271.

Manuscript aanvaard: 3 juli 2006

Auteurs

Eline Sierens is doctoraatsstudent aan het Centrum voor Ontwikkelingspsychologie van de K.U. Leuven.

Luc Goossens is eveneens werkzaam aan het Centrum voor Ontwikkelingspsychologie (K.U. Leuven).

Bart Soenens en **Maarten Vansteenkiste** werken aan de vakgroep voor ontwikkelings-, persoonlijkheid en sociale psychologie (Universiteit Gent).

Filip Dochy is verbonden aan het Centrum voor Opleidingsdidactiek van de K.U. Leuven en aan de capaciteitsgroep Onderwijsinnovatie en IT (Universiteit Maastricht).

Correspondentieadres: Eline Sierens, Centrum voor Ontwikkelingspsychologie, Departement Psychologie, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. E-mail: Eline.Sierens@psy.kuleuven.be

Abstract

The authoritative teaching style: A model for the study of teaching styles

There is a trend in education to stimulate learners' self-regulatory skills through student activating instruction. The implementation of such organisation formats do not occur straightforwardly and their effects are sometimes negative. Therefore, we expect that the context – and more specifically the teaching style – wherein the organization formats are presented makes a contribution to stimulate selfregulatory skills. In this paper we provide an appropriate description of the construct of teaching style since a theoretical framework to conceptualize teaching style is lacking. For this aim, we draw from theories on parenting styles and self-determination theory. An integration of both perspectives points to the importance of three dimensions in defining teaching style: autonomy-support, structure and involvement. Next, we demonstrate how these dimensions can facilitate self-regulated learning through the fostering of an autonomous motivation. On the basis of the proposed model, a number of empirical questions for future research are discussed.