

# Het lesgedrag van docenten in relatie tot de vakspecifieke motivatie van leerlingen

Th. Bergen, J. van Amelsvoort en W. Setz

## Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar lesgedrag van docenten en de relatie van dit lesgedrag met de vakspecifieke motivatie van hun leerlingen. Het onderzoek is uitgevoerd bij achttien docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs en bij de leerlingen van één van de klassen waaraan zij les gaven. In aansluiting op de discussie over de spanningsverhouding tussen de sturende rol van docenten en de (zelf-)sturende rol van leerlingen, is onderscheid gemaakt tussen sturend en activerend docentgedrag. Gegevens over het lesgedrag van docenten zijn verzameld via vragenlijsten afgenomen bij leerlingen en via observaties in de klassen. De vragenlijstgegevens geven zicht op de leerlingpercepties van het gedrag van docenten. Docenten blijken in de ogen van hun leerlingen meer sturend dan activerend les te geven. De observatiegegevens bevestigen dit beeld.

De effecten van het docentgedrag op de vakspecifieke motivatie van de leerlingen blijken complex te zijn. Leerlingen zijn meer gemotiveerd bij docenten die in hun perceptie meer activerend, duidelijk en begrijpend lesgeven dan bij docenten die meer onzeker, ontevreden en corrigerend lesgeven. Er zijn geen duidelijke relaties tussen het geobserveerde docentgedrag en de leerlingmotivatie.

De conclusie is dat perceptiegegevens van meer belang blijken te zijn voor de motivatie van de leerlingen dan observatiegegevens. Een mogelijke verklaring voor dit gegeven is dat vooral de subjectieve betekenisverlening van de situatie door de leerlingen motivationele betekenis heeft en dus cruciaal is voor het verklaren van leerlingeffecten.

De veronderstelling tenslotte dat activerend lesgedrag van docenten de vakspecifieke motivatie van de leerlingen meer bevordert dan sturend lesgedrag van docenten, wordt door de gegevens van dit onderzoek niet zonder meer bevestigd.

## Inleiding

Onderzoek op het gebied van leren en instructie laat zien dat de manier waarop een docent lesgeeft, invloed heeft op de motivatie en de schoolprestaties van leerlingen (Rosenshine & Edmonds, 1990; Walberg, 1991). De effecten van het lesgedrag van docenten op motivatie en leerprestaties blijken echter complex te zijn. Sterk docentgecentreerde, leerlingsturende instructie zoals voorgesteld binnen het zogenaamde 'direct teaching'-model blijkt bevorderlijk te zijn voor de leerprestaties van leerlingen. Dit model wordt om die reden wel aangemerkt als een effectief instructiemodel (Rosenshine & Stevens, 1986; Rosenshine, 1987). De schaduwkant van het 'direct teaching'-model is dat de motivatie van leerlingen en hun vermogen om zelfstandig te werken en te leren, afneemt. Zo rapporteerden Weinert, Schröder en Helmke (1989) dat wiskundeonderwijs opgezet volgens het 'direct teaching'-model, na twee jaar resulteerde in een toename van de prestaties, maar ook in een daling van de houding ten aanzien van het schoolse leren en het vak.

De wijze waarop docenten aan hun instructiegedrag vorm geven, wordt onder meer beïnvloed door hun impliciete conceptie over hoe leerlingen leren (Glaser, 1991). Zien docenten zichzelf als de zender van kennis, dan hebben de leerlingen in de klas de rol van ontvanger en zijn zij in wezen receptief. Is de opvatting van docenten dat leren vooral het zich eigen maken van nieuwe kennis is, dan zullen zij ervoor zorgen dat de nieuwe kennis geassimileerd en geïntegreerd wordt met de reeds bestaande kennis van de leerlingen. Recent psychologisch onderzoek met betrekking tot leren laat zien dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer een gevolg is van een directe overdracht van deze bestaande en geformaliseerde kennis, maar eerder het resultaat is van denkactiviteiten van de lerenden zelf (Brown,

1987; Shuell, 1988). Leren kan worden beschouwd als een proces van construeren van kennis en vaardigheden op basis van de reeds aanwezige kennis bij een persoon (Glaser, 1991). Derhalve kan leren, volgens Shuell (1988), worden beschreven als een actief, constructief, cumulatief en doelgericht proces. Actief wil zeggen dat de leerling iets moet doen (hij moet veranderen) terwijl hij informatie verwerkt, met name om de leerstof op een zinvolle manier te leren. Constructief wil zeggen dat nieuwe informatie moet worden uitgediept en verbonden met andere informatie om zowel eenvoudige leerstof te onthouden als complexe leerstof te begrijpen. Cumulatief wil zeggen, dat alle nieuwe informatieverwerving stoelt op reeds aanwezige kennis en gebruik maakt van deze bestaande kennis. Doelgericht betekent, dat leren als succesvol wordt beleefd als de leerling zich bewust is van een doel en aan de daaruit voortvloeiende verwachtingen kan beantwoorden. In de meer klassieke en binnen scholen dominante instructietheorie van het 'direct teaching'-model (Rosenshine & Stevens, 1986) bereidt de docent het leren voor, maakt een complexe leertaak pasklaar door deze taak in kleine, behapbare stukjes te verdelen, reguleert het leren van leerlingen door vragen te stellen en toetsen af te nemen en geeft de nodige feedback. De docent stuurt het leerproces van de leerlingen waardoor de leerlingen afhankelijk blijven van de sturing van hun docent.

De thematiek van het sturen en activeren door docenten tijdens het onderwijsleerproces staat centraal in het onderzoeksproject "De invloed van de kwaliteit van instructie op de motivationele oriëntatie en de schoolcarrière van leerlingen" (SVO-0357). Het project maakt deel uit van het strategisch onderzoeksprogramma "Motivatie en Zelfregulatie als Determinanten van Onderwijseffecten". Het project beoogt een bijdrage te leveren aan het vergroten van het inzicht in het lesgedrag van docenten en de relatie daarvan met de motivatie en leerprestaties van leerlingen. Binnen het project zijn twee deelonderzoeken uitgevoerd. Bij het eerste deelonderzoek dat te typeren is als een survey-onderzoek, is gebruik gemaakt van vragenlijsten (Van Amelsvoort, Bergen, Lamberigts & Setz, 1993). Bij het kleinschaliger tweede deelonderzoek dat te typeren is als een

observatie-onderzoek, is zowel gebruik gemaakt van vragenlijsten als van lesobservaties (Setz, Bergen, Van Amelsvoort & Lamberigts, 1993). Dit artikel heeft betrekking op het tweede deelonderzoek dat wij in het vervolg zullen aanduiden als het observatie-onderzoek.

## 1 Kwaliteit van de instructie

De kwaliteit van de instructie wordt in veel onderzoeksliteratuur direct in verband gebracht met de effecten van het lesgedrag op resultaten van de leerlingen (Carroll, 1963; Bloom, 1976; Anania, 1983; Brophy & Good, 1986; Helmke, Schneider & Weinert, 1986; Rosenshine & Edmonds, 1990). Anderson en Burns (1989) omschrijven het begrip instructie (instruction) aan de hand van zes elementen: aims, task demands, grouping arrangement, instructional time, instructional format en teaching. Binnen het begrip instructie spelen zowel het directe, momentane gedrag (teaching), als de steeds terugkerende patronen in gedrag van docenten (instructional format) een grote rol.

In dit artikel beperken wij ons in verband met het begrip instructie tot het gedrag van docenten in de klas. Aan het docentgedrag onderscheiden wij twee (gelijktijdige) aspecten. Ten eerste een interpersoonlijk aspect, dat betrekking heeft op de manier waarop docenten met hun leerlingen omgaan (Créton & Wubbels, 1984). Ten tweede een instructioneel aspect, dat betrekking heeft op de manier waarop de docent richting geeft aan het leerproces bij leerlingen en onderwijsleerfuncties tracht te verwezenlijken. Brekelmans en Wubbels (1991) spreken in dit verband van het methodisch-didactische aspect van het docentgedrag.

### 1.1 Het interpersoonlijk gedrag van docenten

Bij het interpersoonlijke perspectief op docentgedrag gaat het om "gedragsaspecten die verwijzen naar de relatie tussen de docent en zijn leerlingen en die tot uiting komen in de interacties tussen de communicerende personen in de klassituatie" (Wubbels, Créton, Brekelmans & Hooymayers, 1987, p. 3). De aandacht richt zich met andere woorden op de manier waarop docenten omgaan met hun leerlingen. Een model om interpersoonlijk gedrag in kaart te brengen is het model voor interpersoonlijk gedrag

van Leary (1957). Créton en Wubbels (1984) hebben Leary's model voor interpersoonlijk gedrag geschikt gemaakt voor gebruik in onderwijssituaties.

In de omgang van docenten met hun leerlingen spelen twee dimensies een belangrijke rol. De eerste, de machts-of invloedsdimensie, verwijst naar de mate waarin de docent met zijn of haar gedrag richting geeft aan de interacties met leerlingen, hetgeen tot uiting komt in de mate waarin het gedrag van de docent dominerend, danwel volgend (i.c. gedomineerd worden) is. De tweede, de nabijheidsdimensie, verwijst naar de emotionele afstand die de docent tegenover de leerlingen inneemt, hetgeen tot uiting komt in de mate waarin het gedrag van de docent in zijn of haar omgang met leerlingen coöperatief, danwel oppositioneel is. De nadruk bij het onderzoek naar het interpersoonlijk gedrag ligt op de regelmatige component in het gedrag van de docent en daarmee op de in dit gedrag uitgedrukte betrekkingen. Beide dimensies worden veelvuldig gebruikt om interactionele gedragsuitingen te beschrijven en kunnen beschouwd worden als basisdimensies in opvoedingssituaties (Wubbels, Brekelmans & Hooyman, 1992).

## 1.2 Het instructiegedrag van docenten

De term instructiegedrag heeft betrekking op aspecten van docentgedrag, waarin de sturing van leeractiviteiten tot uitdrukking komt. Deze sturing kan sterk directief zijn en gericht op het dirigeren en controleren van de leerlingactiviteiten. De sturing kan ook meer stimulerend en activerend zijn en gericht op het ondersteunen van de leerstrategieën van de leerlingen, waardoor zij vaardigheden ontwikkelen om hun eigen leerproces te sturen.

### *Directe instructie*

Het model voor directe instructie (Rosenshine, 1979; Rosenshine & Stevens, 1986; Veenman, 1992) kenmerkt zich door een systematische strak gestructureerde en docent-gecontroleerde lesopzet. Het model beoogt de ontwikkeling van een effectief klasmanagement door de docent, gericht op de maximalisering van de daadwerkelijke leertijd van de leerling. Op gedragsniveau kenmerkt directe instructie zich door een grote activiteit van en een sterk sturende rol door de docent. Zo schrijft dit model

onder andere voor dat de docent: de leerlingen oriënteert op de lesstof door middel van periodieke overzichten; de leerlingen heldere en duidelijke uitleg in kleine stappen geeft; de voortgang bij leerlingen controleert en bewaakt tijdens de inoefening en verwerking van de leerstof; en de leerlingen heldere en ondubbelzinnige feedback geeft. Deze elementen van docentgedrag - oriënteren, docentcontrole, duidelijke uitleg en feedback - zijn van belang als indicatoren voor sturend docentgedrag (Veenman, 1992).

Het hanteren van dit model betekent dat er voor de leerlingen minder ruimte is voor eigen activiteiten, met name activiteiten waarmee zij hun eigen leerproces kunnen vorm geven en sturen. Eerder is al opgemerkt dat leereffecten bij leerlingen met name afhankelijk zijn van de activiteiten die leerlingen zelf ondernemen. Het is echter wel van belang dat leerlingen daadwerkelijk leren om deze activiteiten zelf te sturen en te reguleren en dat zij leren om zelfstandig te leren (Simons, 1987; Simons & Zuylen, 1989; De Jong, 1992; Vermunt, 1992). Dit betekent dat docenten hun leerlingen moeten activeren en stimuleren om een actieve rol te vervullen en hun leerproces in eigen hand te nemen.

### *Activerende instructie*

Er kunnen globaal twee stromingen onderscheiden worden waarbinnen activering een belangrijke rol speelt. In de eerste nemen vooral motivationele aspecten en de ontwikkeling van persoonlijke verantwoordelijkheid van de leerling voor het eigen leren een belangrijke plaats in (DeCharms, 1976; Wang, 1983; Wang & Peverly, 1986; Deci & Ryan, 1987). In de tweede stroming staan vooral de stimulering van zelfregulatie en zelfregulatievaardigheden, de zogenaamde metacognitieve vaardigheden van het leren centraal (Glaser, 1991; Simons & De Jong, 1992).

Voor de ontwikkeling van de persoonlijke verantwoordelijkheid (Wang, 1983) is het belangrijk dat leerlingen gevoelens van 'persoonlijke competentie' (Deci & Ryan, 1980) ontwikkelen. Deze ontstaan vooral wanneer leerlingen ervaren dat zij vat hebben op de leerstof. Voor DeCharms (1984) is nog een tweede aspect van belang, door hem aangeduid met de term 'personal causation'. Dit houdt in

dat de leerling primair zichzelf als de bepalen van zijn eigen leergedrag ervaart. Dit is het geval wanneer hij zelf besluit te handelen vanuit de ervaring van eigen keuze. In die situatie voelt de leerling zich 'initiator' ('Origin') van zijn eigen leergedrag in plaats van 'pion' ('Pawn') in het schaakspel van de docent. Om gevoelens van persoonlijke verantwoordelijkheid te stimuleren is het belangrijk, dat leerlingen de gelegenheid krijgen verantwoordelijkheid voor elkaar en voor hun eigen gedrag te leren ontwikkelen. Bovendien is het van belang dat ze zichzelf uitdagende doelen stellen en dat ze strategieën ontwikkelen om deze te bereiken (Ryan & Grolnich, 1986).

Ten aanzien van leerprocessen in het onderwijs onderscheidt Simons (1987) vijf centrale leertaken die de docent, maar ook de zelfstandig lerende leerling, moet vervullen om tot succesvol leren te komen. Deze leertaken zijn: voorbereiding op het leren, zorgen dat er geleerd wordt, reguleren van het leren, het verkrijgen van feedback en evaluatie, en ervoor zorgen dat er geconcentreerd en gemotiveerd geleerd wordt. Deze taken zijn vooral gericht op het reguleren van het proces van het leren. Procesgerichte instructie legt de nadruk op het stimuleren van de leerlingen om een actieve rol te vervullen in hun eigen leerprocessen en in het bijzonder in het zelf uitvoeren van de vijf genoemde leerfuncties, zodat leerlingen daadwerkelijk leren om zelfstandig te leren. Het 'zelfstandig kunnen leren' van leerlingen wordt door Simons gedefinieerd als "... de mate waarin leerlingen in staat en geneigd zijn om hun eigen docent te zijn" (Simons, 1987, p. 154). Het 'in staat zijn' in deze definitie refereert enerzijds aan het 'kunnen' van de leerling, maar anderzijds ook aan het 'in staat gesteld worden' door de docent. Voor docenten impliceert dit onder andere dat zij (a) de leerlingen die kennis en vaardigheden moeten aanreiken die noodzakelijk zijn voor dit zelfstandige leren, (b) de leerlingen de ruimte moeten bieden om zelf activiteiten te ontplooiën en te sturen en (c) de leerlingen moeten stimuleren om gebruik te maken van de geboden ruimte. Deze aspecten van docentgedrag: het stimuleren van een actieve leerrol, van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en voor het zelfstandig leren zijn te beschouwen als belangrijke indicatoren voor activerend instructiegedrag.

Mogelijkheden voor integratie van directe en activerende instructie zitten niet zozeer in de vereniging van de onderling strijdig lijkende uitgangspunten, maar veel meer in het samenbrengen van aspecten ervan. DeCharms (1984) en Wang en Walberg (1983) onderkennen dat 'direct teaching'-elementen in bepaalde fases en voor het bereiken van bepaalde leerdoelen (basis-vaardigheden) zinvol of zelfs essentieel zijn. Zo spelen aspecten als oriëntatie en duidelijkheid een belangrijke rol in die onderwijs-situaties, waarin de leerlingen (nog) niet in staat zijn om de gewenste leerprocessen zelfstandig vorm te geven. Ook 'controle' kan belangrijk zijn in die fases, waarin bij de leerlingen nog onvoldoende sprake is van het zelf kunnen of willen nemen van eigen verantwoordelijkheid voor het leren. Vanuit dit perspectief gezien kunnen in een leerling-gecentreerd, activerend onderwijskader uitstekend direct-teaching-aspecten geïntegreerd worden (Bergen et al., 1993; Veenman, Leenders, Meyer & Sanders, 1993).

### 1.3 Vakspecifieke motivatie van leerlingen

Een belangrijk discussiepunt op het terrein van motivatie van leerlingen is de mate van generaliseerdheid van het motief (Bergen, 1981). Situatiespecifieke metingen zijn betere voorspellers van relevant leerlinggedrag dan meer algemene motivatiematen (Bergen & Van den Bercken, 1993). Om de relatie te kunnen leggen tussen het lesgedrag van docenten en de motivatie van leerlingen richten wij ons daarom op de vakspecifieke motivatie van de leerlingen. Voor de meting van de vakspecifieke motivatie maken we gebruik van de Vak-BelevingsLijst (VBL), ontwikkeld door het CITO. De vragenlijst is uitgebreid beschreven door Martinot, Kuhlemeier en Feenstra (1988) en Kuhlemeier, Van den Bergh en Teunisse (1990).

## 2 Vraagstelling

Het door leerlingen gepercipieerde lesgedrag blijkt voor hen van cruciaal belang te zijn (cf. Wubbels e.a., 1992). Om die reden gebruiken wij in dit onderzoek de percepties van leerlingen, naast observatiegegevens van het docentgedrag door externe observatoren. In het eerste

geval kunnen de leerlingen opgevat worden als participerende observatoren. Door deze werkwijze is het mogelijk perceptie- en observatiegegevens van het docentgedrag met elkaar te vergelijken.

De centrale thematiek van deze bijdrage heeft enerzijds betrekking op het in kaart brengen van kenmerken van het lesgedrag van docenten en anderzijds op het verhelderen van de relatie tussen deze kenmerken van het lesgedrag en de motivationele oriëntatie van de leerlingen. De volgende twee vraagstellingen staan centraal.

- 1 Welk lesgedrag van docenten in termen van sturing en/of activering is in de ogen van hun leerlingen en in de ogen van observatoren relatief dominant in de dagelijkse lespraktijk?
- 2 Wat is de samenhang tussen het lesgedrag van docenten en de vakspecifieke motivatie van leerlingen?

### 3 Opzet en uitvoering van het onderzoek

#### 3.1 Onderzoeksgroep

De data voor dit onderzoek zijn verzameld bij achttien docenten, werkzaam in het voortgezet onderwijs en bij de leerlingen van één van hun onderbouwklassen. Deze docenten zijn geselecteerd uit een groep van 69 docenten die aan het eerder genoemde survey-onderzoek hebben deelgenomen (Van Amelsvoort e.a., 1993). De selectie vond plaats op basis van de combinatie van twee kenmerken: het gedoceerde vak (Nederlands, Engels en wiskunde) en de score op doelmatigheidsbeleving. De doelmatigheidsbeleving van docenten verwijst naar de mate waarin docenten denken dat zij invloed hebben op het leren van de leerlingen. Deze variabele wordt in het reeds eerder vermelde SVO-onderzoek (Van Amelsvoort e.a., 1993) gebruikt. In deze bijdrage zal op de doelmatigheid van docenten echter niet verder worden ingegaan.

De koppeling tussen docenten en klassen is gerealiseerd door voor elke docent at random één van zijn of haar klassen uit de onderbouw te selecteren. Deze koppeling is zodanig uitgevoerd dat er geen dubbeling van onderzoekseenheden is opgetreden. De groep bestond uit

zes docenten Nederlands, vijf docenten Engels en zeven docenten wiskunde. Zij waren afkomstig van dertien scholen in de regio Zuid-Oost Nederland. Acht van de achttien docenten zijn vrouwen. Het aantal jaren onderwijservaring varieert van 7 tot 31 jaar. Via de docenten zijn in totaal 468 leerlingen in het onderzoek betrokken, verdeeld over drie MAVO-klassen, vijf HAVO-klassen, vier VWO-klassen en zes ongedeelde brugklassen.

#### 3.2 Procedure

Bij de achttien docenten werden in het kader van het observatie-onderzoek eind maart 1992 gegevens van de leerlingen verzameld. De docenten hebben de afnames in hun eigen klas verzorgd volgens een vooraf opgestelde procedure. De vragenlijsten zijn afgenomen tijdens vier lessen, verdeeld over drie weken, steeds aan het begin van de les. Om eventuele volgorde-effecten te voorkomen, is de vragenlijstvolgorde over docenten gevarieerd. De docenten hebben laten weten dat het beantwoorden van de vragen goed is verlopen, zowel wat betreft henzelf als wat de leerlingen betreft. Daarnaast zijn bij de docenten zes lessen geobserveerd. De observaties in de klas zijn uitgevoerd door studenten van de vakgroep onderwijskunde van de KUN in het kader van hun doctoraalprogramma. Zij ontvingen voorafgaand aan de observaties in de klas een training. Ten behoeve van het vaststellen van de interrater-betrouwbaarheden zijn twee van de zes lessen door twee observatoren tegelijkertijd geobserveerd.

#### 3.3 Instrumenten

Het interpersoonlijke aspect van het lesgedrag van docenten is gemeten met een verkorte versie van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) (Créton & Wubbels, 1984; Brekelmans, 1989). Het gaat bij de VIL om door leerlingen gerapporteerde perceptie van gegeneraliseerd interpersoonlijk docentgedrag.

Voor de meting van het instructie-aspect van het docentgedrag is binnen het onderzoeksproject de Vragenlijst InstructieGedrag (VIG) ontwikkeld (Van Amelsvoort e.a., 1993). Het gaat bij de VIG om door leerlingen gerapporteerde percepties van gegeneraliseerd instructiegedrag van de docent.

Om het instructiegedrag van docenten via

observaties te meten is de Ratingschaal InstructieDocenten (RID) ontwikkeld. De RID is een high inference observatie-instrument en bevat negentien items die na afloop van de les door de observatoren op vijfpuntsschalen worden gescoord.

De vakspecifieke motivatie van leerlingen is gemeten met behulp van een variant van de door het CITO ontwikkelde BelevingsSchaal Wiskunde (BSW) (Martinot e.a., 1988; Kuhlmeier e.a., 1990). Binnen dit instrument worden vier schalen onderscheiden, die aan te duiden zijn als: plezier in, nuttigheid van, vertrouwen in en inzet voor het vak. De vakspecifieke motivatie heeft in dit onderzoek betrekking op de vakken Nederlands, Engels en wiskunde.

### 3.4 Analyses

De binnen het onderzoek ontwikkelde Vragenlijst InstructieGedrag (VIG) en Ratingschaal Instructie Docenten (RID) zijn geanalyseerd met behulp van factor-en betrouwbaarheidsanalyses. Met betrekking tot de bestaande instrumenten zijn de schalen aangehouden zoals deze zijn voorgesteld door de ontwikkelaars. De instrumenten zijn gecontroleerd op interne consistentie en samenhang van de schalen. Met behulp van variantie-analyses is de homogeniteit van leerlingcores binnen klassen nagegaan. De leerlingdata zijn vervolgens geagegeerd naar het niveau van de klas, om vergelijking met docent-data mogelijk te maken. Relaties tussen variabelen op klasniveau zijn onderzocht met behulp van correlatie-analyse.

## 4 Resultaten

### 4.1 Schaling en schaaieigenschappen

Van de bestaande instrumenten (VIL en VBL) komt de interne structuur overeen met eerdere onderzoeksresultaten. De acht aspecten van interpersoonlijk gedrag hangen circulair met elkaar samen; naastliggende schalen correleren hoog positief, tegenoverliggende schalen hoog negatief. Dit is conform het achterliggende model voor interpersoonlijk gedrag van Leary. De vakbelevingsaspecten zijn op leerlingniveau alle vier positief aan elkaar gerelateerd.

Voor de Vragenlijst InstructieGedrag (VIG)

zijn met behulp van factoren correlatie-analyses vier schalen voor instructiegedrag afgeleid, die het instructiegedrag van docenten beschrijven in termen van duidelijkheid, controle, docent-actieve activering en leerling-actieve activering. Voor de vier onderscheiden aspecten van het instructiegedrag geldt dat beide vormen van activering hoog positief met elkaar samenhangen en dat beide positief gerelateerd zijn aan de duidelijkheid van de docent. Controle door de docent hangt op klasniveau met geen van de andere instructie-aspecten samen.

Resultaten van betrouwbaarheidsanalyses maken duidelijk dat de schalen van de gebruikte vragenlijsten voor interpersoonlijk gedrag, instructiegedrag en vakbeleving over het algemeen een redelijke interne consistentie bezitten, zowel op het niveau van de individuele leerlingen als op het niveau van de klas. De laagste betrouwbaarheden vinden we bij twee schalen voor interpersoonlijk gedrag op leerlingniveau (streng en onzeker; Cronbachs  $\alpha = .64$  respectievelijk  $.68$ ) en één van de vakbelevingsschalen op klasniveau (nut/relevantie; Cronbachs  $\alpha = .69$ ). Voor de overige schalen is Cronbachs  $\alpha > .70$ .

Voor alle schalen geldt dat de variantie tussen de klassen groter is dan de variantie binnen de klassen. Bovendien komen de resultaten van analyses van betrouwbaarheid en interne structuur op leerling-en klasniveau sterk met elkaar overeen. Uit deze gegevens trekken we de conclusie dat de instrumenten bruikbaar zijn op het niveau van de klas. Door gebruik te maken van klasscores kunnen de leerlingpercepties vergeleken worden met de op klasniveau verzamelde observatiegegevens.

De negentien items van de RID kunnen via factoranalyse in vier schalen worden ondergebracht. De schalen 'duidelijkheid' en 'controle op het lesgebeuren' meten verschillende direct-teaching-aspecten in het instructiegedrag van docenten. De schalen 'openheid voor leerlinginbreng' en 'stimulering van leerlinginbreng' meten de verschillende activeringsaspecten in het instructiegedrag. Beide laatste subschalen zijn in dit onderzoek tot één activeringsschaal samengevoegd.

Om inzicht te krijgen in de betrouwbaarheid van de schalen duidelijkheid, controle, openheid en activering van de RID zijn twee soorten

analyses uitgevoerd. De gemiddelde interrater-betrouwbaarheid van de observatieteams over de items heen bedroeg .77. De betrouwbaarheids-coëfficiënten uitgedrukt in Cronbachs  $\alpha$  variëren voor de drie schalen tussen .76 en .95. Op grond van deze analysegegevens kunnen we concluderen dat de RID een betrouwbaar 'high inference' observatie-instrument is.

#### 4.2 Resultaten van vraagstelling 1

De eerste vraagstelling luidt: welk lesgedrag van docenten in termen van sturing en/of activering is relatief dominant in de dagelijkse lespraktijk? Op basis van de percepties van de leerlingen is het volgende beeld te schetsen van het interpersoonlijk gedrag van docenten op klasniveau (zie Tabel 1).

De leerlingen ervaren hun docenten vooral als begrijpend en in iets mindere mate als helpend en leidend. Daarnaast ervaren zij hen als weinig onzeker, ontevreden, corrigerend en ruimtelatend. Vertaald in termen van het model voor interpersoonlijk gedrag blijken docenten in hun omgang met leerlingen dus vooral dominant-coöperatief te zijn en weinig onderschikkend-oppositioneel. Dit stemt overeen met de resultaten van eerder verricht VII-onderzoek (Créton & Wubbels, 1984; Brekelmans, 1989). Genoemd beeld geldt in grote lijnen ook voor elk van de drie vakken afzonderlijk. Alleen docenten wiskunde worden door

hun leerlingen als begrijpender ingeschat dan de docenten Nederlands en Engels.

Tabel 1 bevat tevens de gegevens van de leerlingpercepties van het instructiegedrag van de docenten. Leerlingen ervaren hun docenten in de dagelijkse lespraktijk vooral als duidelijk en controlerend. Docenten bieden de leerstof helder en overzichtelijk aan en zij controleren sterk of de leerlingen bij de les zijn en hun werk doen. Activerende activiteiten realiseren zij relatief veel minder. Dit betekent dat docenten de leerlingen matig stimuleren in het nemen van eigen verantwoordelijkheid, in het zelfstandig werken, in het samenwerken en in het bespreken van resultaten met andere leerlingen. Van de beide vormen van activering komt de docent-actieve vorm het minst vaak voor. Met andere woorden, docenten besteden in de ogen van hun leerlingen relatief het minst aandacht aan het vorm geven en sturen van het eigen leerproces, aan zaken als het plannen van het werk en het aanpakken van problemen. Kijken we naar de instructie-aspecten voor de afzonderlijke vakken, dan realiseren wiskundedocenten in de ogen van hun leerlingen méér leerling-actieve activering dan de talendocenten.

Het interpersoonlijk en het instructiegedrag van docenten zijn duidelijk aan elkaar gerelateerd en laten een patroon zien dat goed interpreteerbaar is (zie Tabel 2).

**Tabel 1**

*Beschrijvende gegevens leerlingpercepties lesgedrag docenten op klasniveau, uitgesplitst naar de vakken Nederlands, Engels en wiskunde*

	Nederlands (N=6)		Engels (N=4)		Wiskunde (N=8)		Totaal (N=18)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
<b>Interpersoonlijk gedrag</b>									
Leidend	3.51	.55	3.64	.45	3.61	.18	3.58	.37	
Helpend	3.57	.71	3.86	.48	3.92	.37	3.79	.52	
Begrijpend	3.85	.52	3.97	.33	4.17	.35	4.02	.41	
Ruimtelatend	2.49	.22	2.57	.34	2.67	.30	2.59	.28	
Onzeker	1.59	.29	1.48	.30	1.45	.14	1.51	.23	
Ontevreden	1.63	.38	1.50	.16	1.49	.15	1.54	.24	
Corrigerend	2.37	.58	2.33	.41	2.23	.31	2.30	.41	
Streng	2.49	.27	2.51	.28	2.36	.28	2.44	.27	
<b>Instructiegedrag</b>									
L-Activering	2.94	.34	2.73	.41	3.18	.34	3.00	.38	
D-activering	2.85	.58	2.56	.37	2.93	.30	2.82	.43	
Duidelijkheid	4.03	.40	3.97	.30	4.02	.26	4.01	.30	
Controle	3.77	.27	3.83	.29	3.72	.33	3.76	.29	

Tabel 2

Pearson-produkt-moment-correlatie tussen leerlingpercepties van instructiegedrag en interpersoonlijk gedrag van docenten, op klasniveau (N=18)

	L-Active- ring	D-Active- ting	Duidelijk- heid	Controle
Leidend	.66**	.66**	.74**	.19
Helpend	.66**	.71**	.69**	-.21
Begrijpend	.67**	.65**	.71**	-.22
Ruimtelatend	.24	.42	.18	-.75**
Onzeker	-.58*	-.62**	-.52*	-.43
Ontevreden	-.58*	-.74**	-.54*	.29
Corrigerend	-.54*	-.79**	-.44	.41
Streng	-.03	-.33	.06	.77**

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$  (2-tailed)

Duidelijkheid en activering blijken vooral samen te hangen met interpersoonlijk gedrag dat zich kenmerkt door een relatief hoge mate van dominantie en coöperatie. Naarmate de docenten zich in hun omgang met leerlingen meer leidend, helpend en begrijpend gedragen, ervaren de leerlingen hen als duidelijker en als activerender. Naarmate de docenten zich meer onderschikkend-oppositioneel opstellen en dus met name onzeker, ontevreden en corrigerend gedrag realiseren, ervaren leerlingen hen als minder duidelijk en activerend.

Met betrekking tot de controlecomponent van het instructiegedrag blijkt de machts-of invloeddimensie van interpersoonlijk gedrag de belangrijkste te zijn. Naarmate de docenten meer controleren, benaderen zij hun leerlingen op een meer dominant-oppositionele manier en ervaren de leerlingen hen als strenger en corrigerender en juist als minder ruimtelatend en als minder onzeker. Gezien de hoogte van de samenhangen spelen hier met name het streng zijn en het ruimtelaten door de docent een grote rol; de correlaties met corrigerend en onzeker gedrag zijn lager en niet significant.

Bij de vergelijking van de resultaten van de leerlingpercepties en de observatiegegevens is het van belang om in het oog te houden, dat het hier gaat om verschillende methoden van data-verzameling. Bovendien hebben de perceptie-

gegevens - verkregen via de VIL en de VIG - betrekking op een langere periode, terwijl de observatiegegevens per docent slechts gedurende een klein aantal lessen (zes) verzameld konden worden. In Tabel 3 staan de gemiddelde scores van de afzonderlijke RID-schalen weergegeven.

De observatoren beoordelen, evenals de leerlingen, de docenten als duidelijk en als controlerend. Voor beide aspecten blijkt de score méér dan een standaarddeviatie boven het schaal midden (=3) te liggen. Kijken we naar de activeringsschalen, dan zien we dat de component 'openheid voor leerlinginbreng' eveneens duidelijk boven het schaal midden scoort. Dit geldt echter niet voor de stimuleringscomponent. Op deze component wordt door de observatoren het laagst van alle gedragscomponenten gescoord. Het instructiegedrag van deze docenten wordt door de observatoren dus waargenomen als duidelijk, controlerend en open (uitnodigend) ten aanzien van leerlinginbreng maar veel minder als stimulerend. De geobserveerde docenten bleken in de zes lessen slechts beperkt gebruik te maken van stimulerende aspecten, zoals leerlingen op elkaars inbreng laten reageren (feedback geven), ze voorbeelden laten bedenken, hen laten samenwerken. Hetzelfde gold ook voor de (expliciete) aandacht voor zelfstandig-werk-vaardigheden. Het ge-

Tabel 3

Beschrijvende gegevens van de (sub)schalen van de RID (N=18)

	M	SD
1. Direct-teaching		
1. Duidelijkheid	4.15	.37
2. Controle	3.57	.54
2. Activering	3.11	.46
1. Openheid	3.38	.34
2. Stimulering	2.62	.47



Tabel 4

Pearson-produkt-moment-correlaties tussen geobserveerd instructiegedrag (RID) en leerlingpercepties van docentgedrag (VIL, VIG) op klasniveau (N=18)

	Duidelijk- heid	Controle	Active- ring
VIL			
Leidend	.33	.16	.41
Helpend	.14	-.15	.22
Begrijpend	.15	-.18	.23
Ruimtelatend	-.20	-.43	.01
Onzeker	-.30	-.06	-.14
Ontevreden	-.11	.28	-.17
Corrigerend	-.15	.16	-.26
Streng	.26	.57*	.21
VIG			
Duidelijkheid	.19	.22	.41
Controle	.29	.61**	.03
Activering	.30	-.11	.36

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$  (2-tailed)

schetste beeld komt overeen met de gangbare opvatting van goed onderwijzen en wijst in de richting van docent-gecentreerd onderwijs dat past in het 'direct teaching'-patroon: een patroon, waarin de docent zelf een zeer actieve rol vervult en het leerproces stuurt. Deze observatiegegevens bevestigen in hoge mate het beeld dat reeds uit de perceptiegegevens naar voren komt.

Kijken wij naar het geobserveerde instructiegedrag van docenten en het door hun leerlingen gepercipieerde interpersoonlijke gedrag, dan blijken deze aspecten met elkaar verband te houden (zie Tabel 4).

De duidelijkheid van de RID vertoont enige positieve samenhang met dominant en enige negatieve samenhang met onderschikkend docentgedrag. De correlaties vormen een indicatie dat de onderzochte docenten door de observatoren als duidelijker ervaren werden, naarmate de klas hen als meer als leidend/streng zag en minder als onzeker/ruimtelatend.

Ten aanzien van de controlecomponent van de RID zien we redelijke correlaties met de VIL-schalen streng en ruimtelatend, waarbij de eerste significant blijkt te zijn. Ook hier zijn dus vooral de verbanden met dominant en met onderschikkend docentgedrag relevant. Naarmate de klas haar docent als dominanter (met name streng) en minder als onderschikkend (ruimtelatend) beschouwde, werd deze door de observatoren als sterker controlerend gezien.

De RID-schaal activering laat een positieve tendens zien met de boven-samen sector van de VIL (vooral met de schaal leidend) en een licht negatieve tendens met de samen-tegen-sector (corrigerend docentgedrag). Ook deze gegevens vormen een aanwijzing dat naarmate de klas het gedrag van haar docent als meer dominant-coöperatief percipieerde en minder als corrigerend, de observatoren het gedrag van de docent als meer activerend scoorden.

Kijken wij naar de samenhang tussen de RID-en de VIG-schalen dan verwachten wij op de diagonaal sterke samenhangen. Dit is slechts voor één van de drie correlaties (controle) het geval. We zien een sterke en significante positieve correlatie tussen de controleschaal van de RID en de controleschaal van de VIG. Een redelijke maar niet significante positieve samenhang wordt gevonden tussen de activeringsschalen van beide instrumenten. (De beide activeringsschalen van de VIG zijn voor vergelijking met de RID samengevoegd tot één schaal.) Naarmate het instructiegedrag van de docenten door hun leerlingen als controlerender of activerender werd gepercipieerd, werd dit dus ook door observatoren waargenomen. Deze overeenkomst geldt echter niet voor het aspect duidelijkheid. De schaal duidelijkheid van de VIG vertoont een zwak verband met de duidelijkheidsschaal van de RID (.19). Dit is tegen de verwachting in. Blijkbaar verschillen leerlingen en observatoren in wat zij in het in-

structiegedrag van docenten duidelijk vinden. Opmerkelijk is wel dat de schaal duidelijkheid van de VIG samenhangt met de activerings-schaal van de RID (.41). Het betekent dat naarmate docenten in de ogen van observatoren activeren, de leerlingen dat gedrag van docenten als duidelijker ervaren.

Bovenstaande gegevens brengen lesgedrag van docenten in beeld, dat overeenkomt met vormen van directe instructie en de daaraan ten grondslag liggende ideeën van effectief onderwijzen. De perceptiematen en de observatiegegevens vullen elkaar aan. Het lesgedrag van docenten zoals dat door leerlingen en observatoren wordt waargenomen, reflecteert in hoge mate het gedrag dat op scholen voor voortgezet onderwijs van docenten verwacht wordt. Binnen het onderwijs heerst overwegend de opvatting dat de 'professionele docent' tijdens het onderwijsleerproces leiding geeft aan de leerlingen en dus het leerproces van de leerlingen in sterke mate stuurt en controleert. Docenten weten uit ervaring dat zij het beste leiding kunnen geven aan de leerprocessen van hun leerlingen, als zij dat op een begrijpende en vriendelijke manier doen, zich niet te onzeker of ontevreden opstellen en niet te correctief te zijn naar de leerlingen toe.

#### 4.3 Resultaten van vraagstelling 2

De tweede vraagstelling luidt: Wat is de samenhang tussen het lesgedrag van docenten en de vakspecifieke motivatie van leerlingen?

De vakbeleving van leerlingen op het niveau van de klas is over het algemeen positief, zo kunnen we uit Tabel 5 afleiden. De leerlingen hebben plezier in het vak, zij zien het vak als nuttig en hebben er vertrouwen in dat zij het vak aankunnen. De mate waarin de leerlingen zich voor het vak inzetten is noch hoog, noch laag te noemen. Wat betreft de vakbeleving is

er nauwelijks sprake van vakafhankelijkheid. Alleen voor het nut dat leerlingen ervaren zijn er significante verschillen tussen vakken gevonden: deze leerlingen uit de onderbouw vinden de beide talen nuttiger dan het exacte vak wiskunde ( $p < .05$ ).

Tabel 6 bevat de correlaties tussen de vakbeleving van leerlingen en de verschillende aspecten van het lesgedrag van docenten. Samenhangen vinden we vooral bij de vakbelevingsaspecten inzet en plezier. Het plezier van de leerlingen is hoger naarmate docenten meer leidend (.71), meer helpend (.76), meer begrijpend (.68) en meer ruimtegevend (.43) gedrag realiseren. De inzet van de leerlingen is ook hoger naarmate de docenten hun leerlingen méér op een coöperatieve manier benaderen. De samenhang met leidend gedrag is .71, met helpend gedrag .87, met begrijpend gedrag .80 en met ruimtegevend gedrag .53. Naarmate docenten hun leerlingen méér op een oppositionele manier benaderen (met name via onzeker, ontevreden en corrigerend gedrag), blijken er sterke negatieve verbanden met plezier en inzet te bestaan. Voor het vakbelevingsaspect nut vinden we redelijke, maar niet significante, positieve correlaties met respectievelijk leidend en ruimtegevend docentgedrag. Het vertrouwen van leerlingen dat zij het vak aankunnen, hangt niet samen met het interpersoonlijk gedrag van de docent.

Kijken wij naar de verbanden tussen de vakbeleving van de leerlingen en het instructiegedrag van docenten, dan zijn het ook hier vooral de vakbelevingsfactoren inzet en plezier die substantiële relaties laten zien. De inzet van de leerlingen is hoger naarmate de docenten duidelijker zijn (.54) en naarmate zij activerender zijn in zowel de leerling-actieve (.56) als de docent-actieve (.66) vorm. Het plezier van de leerlingen is bovendien hoger naarmate de do-

**Tabel 5**  
Beschrijvende gegevens Vakbeleving leerlingen op klasniveau, uitgesplitst naar de vakken Nederlands, Engels en wiskunde

	Nederlands (N=6)		Engels (N=4)		Wiskunde (N=8)		Totaal (N=18)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Plezier	2.74	.27	3.04	.38	2.95	.30	2.90	.31
Nut	3.28	.10	3.27	.11	3.14	.13	3.21	.13
Vertrouwen	3.20	.11	3.09	.11	3.18	.22	3.17	.17
Inzet	2.30	.26	2.51	.30	2.46	.20	2.42	.25

Tabel 6

Pearson-product-momentcorrelaties tussen de vakbeleving van de leerlingen en het gepercipieerd interpersoonlijk en instructiegedrag van de docenten en het geobserveerd instructiegedrag van docenten op klasniveau (N=18)

	Plezier	Nut	Vertrouwen	Inzet
<b>VIL</b>				
Leidend	.71**	.35	.00	.71**
Helpend	.76**	.29	.04	.87**
Begrijpend	.68**	.13	.18	.80**
Ruimtegevend	.43	.41	-.11	.53*
Onzeker	-.50*	.05	.15	-.58*
Ontevreden	-.60**	-.23	-.06	-.83**
Corrigerend	-.51*	-.29	-.11	-.83**
Streng	-.05	.01	-.16	-.26
<b>VIG</b>				
L-activering	.39	.17	.14	.56*
D-activering	.46	.23	.09	.66**
Duidelijkheid	.69**	.28	.33	.54*
Controle	.05	-.28	.06	-.16
<b>RID</b>				
Duidelijkheid	-.26	.04	-.26	-.11
Controle	-.11	.17	.04	-.21
Activering	-.09	.45	-.01	.02

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$  (2-tailed)

cent duidelijker is (.69). De belevingsfactor plezier blijkt daarnaast ook positief samen te hangen met beide vormen van activering, maar deze correlaties zijn niet significant.

Hetzelfde kan gezegd worden voor de samenhang tussen de belevingsfactor vertrouwen en de duidelijkheid van de docent. Het vakbelevingsaspect nut hangt met geen enkel instructie-aspect samen. Omgekeerd hangt het controlerende instructiegedrag van docenten niet samen met de motivatie van leerlingen. Samen vattend kunnen we stellen dat significante betekenisvolle verbanden tussen vakbeleving en instructiegedrag alleen bij de vakbelevingsaspecten inzet en plezier worden gevonden en dat bij die docenten die duidelijker en activerender zijn, de leerlingen meer plezier ervaren en meer inzet vertonen.

Kijken wij naar de observatiegegevens van de RID, dan blijken de schalen duidelijkheid, controle en activering zwak samen te hangen met de vier schalen van de VBL. Een uitzondering betreft de samenhang tussen de activering van de docent en het nut van het vak (.45). Deze vormt een aanwijzing, dat naarmate de docent in de lessen meer activerend instructiegedrag

vertoont, de leerlingen meer de relevantie van het betreffende vak gaan inzien (zie Tabel 6).

## 5 Conclusie en discussie

Uit de resultaten van dit onderzoek naar het lesgedrag van achttien docenten kunnen wij enkele conclusies trekken. Met betrekking tot het interpersoonlijk gedrag zijn docenten in de ogen van hun leerlingen vooral dominant-coöperatief en weinig onderschikkend-oppositioneel. Het instructiegedrag van de docenten is in de perceptie van de leerlingen te kenschetsen als duidelijk en controlerend, terwijl activerend gedrag in veel mindere mate voorkomt. Ook uit de resultaten van de observaties komt naar voren, dat het instructiegedrag een docent-gecentreerd karakter draagt. Hierin zijn de 'direct teaching'-aspecten 'duidelijkheid' en 'controle op het lesgebeuren' prominent aanwezig. Het lesgedrag werd door de observatoren bovendien ervaren als 'open' (uitnodigend) ten aanzien van leerlinginbreng (de 'passieve' component van de activerings-schaal). Het instructiegedrag is in de ogen van

de observatoren echter minder activerend in stimulerende/uitlokkende zin. Het activerend instructiegedrag van deze achttien docenten is dus relatief gering.

Het is van belang om op te merken dat de aspecten duidelijkheid en controle binnen het instructiegedrag en begrijpend, helpend en leidend gedrag binnen het interpersoonlijk gedrag van docenten een cruciale rol spelen in het lesgedrag van deze docenten. Duidelijkheid kan beschouwd worden als een basisvaardigheid voor succesvol onderwijzen. Het controlegedrag van docenten moet in hoge mate als sturend worden beschouwd, omdat het gepaard gaat met streng en corrigerend gedrag. Uit de resultaten komt echter ook het beeld naar voren dat docenten die duidelijk lesgeven dit op een leidende, helpende en begrijpende wijze doen. Deze achttien docenten sturen dus tijdens het onderwijsleerproces meer dan zij activeren, echter zowel hun sturend als hun activerend gedrag vertonen zij op een voor de leerlingen vriendelijke wijze. Naarmate deze docenten zich meer controlerend opstellen en dus sterker sturen, corrigeren zij de leerlingen meer en treden zij ook strenger op. Deze gegevens bevestigen het geschetste beeld van de dominantie van de 'direct teaching'-benadering. De vraag is nu of ook de geschetste schaduwkant van de 'direct teaching'-benadering - namelijk dat de motivatie van de leerlingen negatief beïnvloed wordt - in de resultaten wordt teruggevonden. Dat is bij deze docenten niet zonder meer het geval.

Er zijn duidelijke relaties tussen het interpersoonlijk gedrag van de docent en twee van de vier vakbelevingsaspecten. In termen van plezier en inzet is de vakbeleving van de leerlingen hoger naarmate de docenten hun leerlingen méér op een dominant-coöperatieve manier benaderen. Onzeker, ontevreden en corrigerend gedrag daarentegen hangt sterk negatief samen met plezier en inzet. De aspecten nut en vertrouwen hangen niet samen met het interpersoonlijk gedrag van de docent. Op een leerlingvriendelijke manier leiding geven (sturen) werkt dus vooral positief op het plezier en de inzet van de leerlingen.

Met betrekking tot het instructiegedrag zijn leerlingactivering, docentactivering en duidelijkheid gerelateerd aan met name plezier en inzet. Plezier en inzet zijn hoger naarmate de docent

duidelijker en activerender is. Het vertrouwen van leerlingen is eveneens groter naarmate de docent duidelijker is, terwijl het activeringsgedrag geen verband houdt met dit vertrouwen. In dit onderzoek vinden we geen aanwijzingen dat de controle die de docent tijdens de les op leerlingen uitoefent, enig verband houdt met de wijze waarop de leerlingen het vak beleven.

De observatiegegevens van de RID ten slotte laten weinig relaties zien met de vakbeleving van de leerlingen. De enige betekenisvolle relatie die gevonden is, is dat leerlingen het vak nuttiger vinden naarmate de docent meer activerend lesgeeft.

De resultaten overziend concluderen wij, dat het lesgedrag van docenten van betekenis is voor de vakbeleving van de leerlingen. Perceptiegegevens blijken van meer belang voor de motivatie-aspecten plezier en inzet dan observatiegegevens. Hiermee wordt de relevantie van perceptiegegevens nogmaals onderstreept.

Bij deze resultaten willen wij nog een kritische kanttekening plaatsen. De perceptiegegevens en de motivatiegegevens zijn niet onafhankelijk van elkaar, zij worden immers beide via de (zelf)rapportage van de leerlingen verzameld, hetgeen tot contaminatie-effecten kan leiden. De observatiegegevens en de motivatiegegevens zijn daarentegen onafhankelijk van elkaar gemeten. Voordat op de meerwaarde van de perceptiegegevens boven die van de observatiegegevens een definitief antwoord kan worden geformuleerd, is het van belang om nader onderzoek te doen naar de validiteit van de RID.

Ten aanzien van het onderscheid tussen sturend en activerend gedrag van docenten in relatie tot het interpersoonlijk en instructiegedrag van docenten is een verdere fundamentele doordenking noodzakelijk van wat in het interpersoonlijk gedrag en het instructiegedrag van docenten sturend dan wel activerend is. Met name het aspect duidelijkheid lijkt meer als een voorwaarde voor zowel het sturend als activerend instructiegedrag van docenten beschouwd te moeten worden dan dat het in te delen valt bij ofwel het sturend danwel het activerend instructiegedrag van docenten. In die zin neigen wij ertoe om de theoretische veronderstelling dat sturend lesgedrag de motivatie van leerlingen vermindert, te nuanceren. Van belang is de kwaliteit van het sturend lesgedrag van docen-

ten. Onze indruk is, dat met name in de onderbouw van het voortgezet onderwijs docenten hun leerlingen kunnen sturen zonder dat dit de motivatie van de leerlingen vermindert, als zij dit sturen dan maar wel op een vriendelijke manier doen. Wij willen op deze plaats overigens nog eens benadrukken, dat docenten in onze ogen tijdens hun lesgeven veel meer dan zij nu doen van activerend instructiegedrag gebruik kunnen maken; binnen het lesgedrag van docenten is het sturend lesgedrag immers dominant. De vraag is van belang onder welke condities het mogelijk is om docenten te leren meer activerend instructiegedrag tijdens hun lessen te realiseren. Dit betekent dat er in de opleiding en de nascholing van docenten strategieën ontwikkeld moeten worden om hen zowel vormen van directe instructie als van activerende instructie te leren. Met name voor leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs lijkt ons deze activerende instructie van belang.

## Literatuur

Amelvoort, J. van, Bergen, Th., Lamberigts, R., & Setz, W. (1993). *De invloed van de kwaliteit van de instructie op de motivationele oriëntatie en de schoolcarrière van leerlingen*. Nijmegen: KUN/ITS.

Anania, J. (1983). The influence of instructional conditions on student learning and achievement. *Evaluation in Education*, 7, 1-92.

Anderson, L.W., & Burns, R.B. (1989). *Research in classrooms: the study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.

Bergen, Th. C. M. (1981). *Evaluatie-angst en vermijdingstendens. Een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukking te vermijden in taaksituaties tijdens de les*. Academisch proefschrift. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Bergen, Th., Amelvoort, J. van, Derksen, K., Lamberigts, R., Setz, W., & Sleegers, P. (1993). *Tussen Sturen en Activeren*. Nijmegen: KUN / ITS.

Bergen, Th., & Bercken, J. van den (1993). *Motivational orientation and school results*. Paper presented at the International Conference of Motivation, Oslo.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C.

Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (1991). *Student and teacher perceptions of interpersonal teacher behavior: a Dutch perception*. Paper presented at the 1991 AERA Annual Meeting, Chicago.

Brophy, J. E., & Good, Th. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third Edition). New York: Macmillan Inc.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwer (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.

Créton, H., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: W.C.C.

DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation in the classroom*. New York: Irvington, Halsted-Wiley.

DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in Education, Volume 1, Student motivation* (pp. 275-310). London: Academic Press Inc.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology*, 13, 39-80.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.

Helmke, A., Schneider, W., & Weinert, F.E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes. Results of the German contribution to the Classroom Environment Study of the IEA. *Teaching and Teacher Education*, 2, 1-18.

Jong, F. P. C. M. de (1992). *Zelfstandig leren: Regulatie van het leerproces en leren reguleren: een procesbenadering*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.

Kuhlemeier, H., Bergh, H. van den, & Teunisse, F. (1990). Interne structuur en constructvaliditeit van belevingsschalen voor wiskunde en Engels. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 110-122.

Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.

- Martinot, M.J., Kuhlmeier, J.B., & Feenstra, H.J.M. (1988). Het meten van affectieve doelen: De validering en normering van de Belevingsschaal voor wiskunde (BSW). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 65-76.
- Rosenshine, B.J. (1979). Content, time and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, CA.: McCutchan.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd.ed.) (pp. 376-391). New York: McMillan.
- Rosenshine, B.J. (1987). Direct instruction. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Sydney: Pergamon Press.
- Rosenshine, B., & Edmonds, J. (1990). New sources for improving instruction: The implicit skills study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 59-73.
- Ryan, R.M., & Grolnich, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Setz, W., Bergen, Th., Amelvoort, J. van, & Lambregts, R. (1993). *Gepercipieerd en geobserveerd lesgedrag van docenten*. Nijmegen: KUN/ITS.
- Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Simons, P.R.J. (1987). Bevordering van Zelfstandig leervermogen. In R. Halkes & B. van Hoek (Red.), *Basisvorming in onderwijskundige optiek* (p. 145-166). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Simons, P.R.J., & Zuylen, J.G.G. (Red.), (1989). *Handboek Huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheids-onderwijs*. Heerlen: Mesoconsult.
- Simons, P.R.J., & Jong, de, F.P.C.M. (1992). Self-Regulation and computer-aided instruction. *Applied Psychology*, 41, 333-346.
- Veenman, S.A.M. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.
- Veenman, S., Leenders, Y., Meyer, P., & Sanders, M. (1993). Leren lesgeven met het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 70, 2-16.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Academisch proefschrift. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Walberg, H.J. (1991). Productive teaching and instruction: Assessing the knowledge base. In H.C. Waxberg & H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 33-62). Berkeley: McCutchan.
- Wang, M.C. (1983). Development and consequences of student's sense of personal control. In J.M. Levine & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions* (pp. 213-247). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M.C., & Walberg, H.J. (1983). Adaptive instruction and classroom time. *American Educational Research Journal*, 20, 601-626.
- Wang, M.C., & Peverly, S.T. (1986). The Self-Instructive Process in Classroom Learning Contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 370-404.
- Weinert, F.E., Schröder, F.W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895-932.
- Wubbels, Th., Créton, J.N.J., Brekelmans, M.A., & Hooymayers, H.P. (1987). De perceptie van de leraar-leerling relatie: constructie en kenmerken van een instrument. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 12, 3-16.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1992). Interpersoonlijk gedrag van leraren: onderzoek met het model van Leary. In Th.C.M. Bergen, F.A.J. Korthagen & Th. Wubbels, *VELON-jaarboek 1992: recent onderzoek over onderwijs en opleiding*. Nijmegen: W.C.C. Velon.

## Auteurs

Th. Bergen, J. van Amelvoort en W. Setz zijn respectievelijk als universitair hoofddocent en als junior-onderzoekers verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.

## Abstract

### **Teacher behaviour related to subject-specific motivation of students**

Th. Bergen, J. van Amelsvoort & W. Setz. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 256-270.

In this article an account is given of research into the teaching behaviour of teachers and the relation between this behaviour and the subject-specific motivation of pupils. The examination was carried out among 18 secondary school teachers and among pupils of one of the classes they taught. In addition to the discussion of the strained relation between the guiding role of teachers and the (self) guiding role of pupils, a distinction was made between direct teaching and activating teacher behaviour. Data about the teaching behaviour of teachers have been collected by means of questionnaires handed out to pupils and through classroom observation. The data acquired through questionnaires give an insight into pupils' perception of teacher behaviour. In the view of their pupils teachers appear to be teaching in a more direct teaching than activating way. The observational data confirm this impression.

The effects of teacher behaviour on the subject-specific motivation of pupils appear to be complex. Pupils are better motivated when taught by teachers who, in their opinion, teach in a clear and understanding and more activating way than by teachers who teach in a more uncertain, dissatisfied and corrective way. There are no clear links between observed teacher behaviour and pupil motivation. The conclusion is that perceptual data turn out to be of greater importance for pupil motivation than observational data. A possible explanation is that especially the subjective significance given to a situation by pupils has motivational meaning and is consequently of crucial importance for the explanation of pupil effects.

The assumption, finally, that activating teaching behaviour advances the subject-specific motivation of pupils more than direct teaching behaviour, is not unambiguously confirmed by the data of this research.