



Motivatie en lespraktijken van docenten in het volwassenenonderwijs: het belang van de sociale context

ONDERZOEKSRAPPORT, Juni 2016

Sebastiano Cincinnato, Doctoraatsstudent (VUB)

Prof. Dr. Chang Zhu, Promotor (VUB)

Prof. Dr. Bram De Wever, Promotor (UGent)



Inhoud

Inhoud	- 1 -
1. Inleiding	- 2 -
2. Theoretische achtergrond: Zelfbeschikkingstheorie.....	- 3 -
3. Onderzoeksvragen	- 5 -
3.1. Hoe beïnvloedt motivatie de lespraktijken van docenten?	- 5 -
3.2. Hoe beïnvloedt bevrediging van psychologische basisbehoeften de motivatie van docenten?	- 6 -
3.3. Hoe beïnvloedt ondersteuning psychologische behoeftebevrediging?	- 6 -
3.4. Doelstelling en hypotheses	- 7 -
4. Methode.....	- 10 -
4.1. Steekproef.....	- 10 -
4.2. Meetinstrumenten	- 10 -
4.3. Analyse.....	- 11 -
5. Resultaten.....	- 13 -
5.1. Padanalyse	- 15 -
6. Algemeen besluit.....	- 18 -
6.1. Beperkingen	- 19 -
6.2. Conclusie	- 19 -
7. Referenties.....	- 21 -

1. Inleiding

Deze studie richt de aandacht op de vraag hoe ondersteunende lespraktijken in het volwassenenonderwijs voorspeld kunnen worden aan de hand van docent- en institutionele kenmerken. Het onderzoek zelf is geïnspireerd door Zelfbeschikkingstheorie (Deci & Ryan, 1985; 2000; cf. Figuur 1). Hierdoor vertaalt het onderzoeksobjectief in de volgende vraag: hoe kunnen *behoefte-ondersteunende lespraktijken* voorspeld worden door docent- en institutionele kenmerken? Meer in het bijzonder focust deze studie zich op de psychologische behoeftebevrediging, motivatie en gepercipieerde ondersteuning van docenten; en hoe deze factoren geassocieerd zijn met behoefte-ondersteunende lespraktijken.

Onderwijskundig onderzoek dat gebruik maakt van het raamwerk van Zelfbeschikkingstheorie, focust zich merendeels op studenten/cursisten. Meer in het bijzonder richt dit onderzoek zich doorgaans op de effecten van de bevrediging van drie psychologische basisbehoeften (nl. autonomie, competentie en verbondenheid) en/of de ondersteuning van deze noden (nl. autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid) op motivatie om te leren (bvb., Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Vansteenkiste et al., 2012) en leeruitkomsten zoals engagement (bvb., Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004; Skinner & Belmont, 1993), zelfregulatie (bvb., Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009; Vansteenkiste et al., 2012), prestaties (bvb., Black & Deci, 2000) en cognitieve strategieën (bvb., Sierens et al., 2009). Zoals eerder aangegeven, focust deze studie echter op docenten, en niet studenten/cursisten. Als ontwerpers en beheerders van leren en leeractiviteiten, welke taken zij vervullen en hoe is van cruciaal belang voor de leeruitkomsten van cursisten. Deze studie richt zich in het bijzonder op de aanwending van behoefte-ondersteunende lespraktijken door docenten; en behoefte-ondersteunende lespraktijken zijn lespraktijken die receptief zijn voor de psychologische basisbehoeften van cursisten (cf. infra). In een literatuurstudie van Stroet en collega's (2013), geven zij immers aan dat deze behoefte-ondersteunende lespraktijken positief geassocieerd zijn met de motivatie en het engagement van studenten/cursisten. Gegeven dat ondersteunende lespraktijken het leren versterken, is een beter begrip van de aanwending van zulke lespraktijken door docenten en een versterking daarvan, een belangrijke stap in het aanscherpen van het leren (onder volwassenen).

In de volgende pagina's geven we eerst een korte samenvatting van de belangrijkste concepten en stellingen van Zelfbeschikkingstheorie (2.), de theoretische en empirische associatie van deze concepten (3.1. tot 3.3.) om uiteindelijk te komen tot een onderzoeksmodel (1.4.). In sectie 4. bespreken we de methodologie van deze studie, met meer details over de steekproef, de gebruikte meetinstrumenten en de analytische strategie. Tot slot bespreken we de resultaten en komen we tot een algemeen besluit in, respectievelijk sectie 5. en 6.

2. Theoretische achtergrond: Zelfbeschikkingstheorie

Zelfbeschikkingstheorie (ZBT; Deci & Ryan, 1985; 2000) bepleit dat mensen zich toelagen op een activiteit voor autonome oftewel gecontroleerde redenen (zie Tabel 1). *Gecontroleerde motivatie* houdt in dat mensen zich 'gedwongen' voelen om zich toe te leggen op een activiteit. De druk kan uitwendig zijn, bijvoorbeeld voldoen aan iemand anders verwachtingen (uitwendige regulatie), maar ook inwendig, bijvoorbeeld het versterken van gevoelens van eigenwaarde (geïntrojecteerde regulatie) (Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenes & Mouratidis, 2014). *Autonome motivatie*, daarentegen, houdt in dat gedrag gestuurd wordt door de eigen wil. Men zal zich toelagen op een activiteit omdat men het persoonlijk waardevol vindt (geïdentificeerde regulatie), omdat het overeenstemt met persoonlijke waarden en normen (geïntegreerde regulatie) of omdat men het inherent interessant, plezierig, uitdagend, etc. vindt (intrinsieke motivatie). Daarenboven beschouwt men in ZBT autonome motivatie als gunstiger dan gecontroleerde motivatie, bijvoorbeeld omdat het leidt tot positievere onderwijsuitkomsten (Niemic & Ryan, 2009).

Tabel 1.

Motivationale en regulatiegronden van gedrag

Type van motivatie	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie		
Type van regulatie	Extern	Introjectie	Identificatie	Integratie	Intrinsiek
Causaliteit	Extern	Nogal extern	Nogal intern	Intern	Intern

Bron: Deci & Ryan, 2000, p. 237; eigen aanpassingen.

Het verschil tussen de verschillende vormen van gecontroleerde en autonome motivatie ligt eigenlijk in de mate van *internalisatie* van de motivatie. Zowel 'identificatie', 'integratie' en 'intrinsiek' geven vormen van motivatie aan die sterker gedragen worden vanuit persoonlijke motieven (= internalisatie) dan 'externe' en 'geïntrojecteerde' regulatie. Drie psychologische basisbehoeften liggen aan de grondslag van dit proces van internalisatie (Deci & Ryan, 2000). Meer in het bijzonder, ieder individu heeft behoefte aan *autonomie* (handelingsvrijheid in wat men doet), *competentie* (zich competent voelen in wat men doet) en sociale *verbondenheid* (zich gewaardeerd voelen door anderen in wat men doet). Hoe sterker deze psychologische basisbehoeften bevredigd zijn, des te sterker motivaties geïnternaliseerd zullen zijn. Met andere woorden, wanneer psychologische basisbehoeften bevredigd zijn, vergroot ook de

waarschijnlijkheid dat mensen zich toelagen op een activiteit uit autonome eerder dan gecontroleerde redenen. Bijgevolg, om tot een grondig begrip te komen van gedrag, is het niet alleen noodzakelijk om de onderliggende motivatie te begrijpen, maar ook de psychologische basisbehoeften die de motivatie voeden.

Tot slot hecht men ook belang aan de sociale context in ZBT. De *sociale context* kan de bevrediging van psychologische basisbehoeften ondersteunen of ondermijnen (Deci & Ryan, 1985; 2000). Individuen maken immers deel uit van sociale systemen, en om tot een goed begrip te komen van gedrag, is het ook belangrijk om de kenmerken van de sociale context te vatten. Meer in het bijzonder, de sociale omgeving kan de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid ondersteunen of ondermijnen (Skinner & Belmont, 1993). *Autonomie-ondersteuning* – de mate waarin het handelend vermogen/de handelingsvrijheid van mensen ondersteund wordt – zal autonomie positief beïnvloeden. *Structuur* – de mate waarin informatie wordt gegeven over de te behalen doelen – zal de competentie verhogen. Tenslotte, *betrokkenheid* – de mate waarin geïnvesteerd wordt in interpersoonlijke relaties – zal de sociale verbondenheid positief beïnvloeden. Bijgevolg, wanneer de sociale context aandacht besteedt aan psychologische behoeftebevrediging, dan zal dit indirect ook de motivatie van de individuen in die sociale context beïnvloeden.

3. Onderzoeksvragen

3.1. HOE BEÏNVLOEDT MOTIVATIE DE LESPRAKTIJKEN VAN DOCENTEN?

Lespraktijken van docenten kunnen geïnterpreteerd worden in termen van ZBT. Dit betekent dat men verwacht dat bepaalde lespraktijken de motivatie en psychologische basisbehoeften van studenten/cursisten bevorderen, en andere lespraktijken niet. Meer bepaald, lespraktijken die aandacht hebben voor autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid (cf. supra) worden verondersteld bevorderlijk te zijn voor de motivatie en leeruitkomsten van studenten/cursisten (Skinner & Belmont, 1993). *Autonomie-ondersteunende* lespraktijken zijn lespraktijken die de ontwikkeling van het handelend vermogen van studenten/cursisten ondersteunen, evenals hun zelfsturing en verantwoordelijkheidszin voor het leerproces. Met andere woorden, autonomie-ondersteuning verwijst naar een lespraktijk waarbij de student/cursist centraal staat en meer controle krijgt over de leeractiviteiten. Vervolgens, *structuur* verwijst naar lesgeven dat de ontplooiing van competentie/bekwaamheid ondersteunt. Docenten die structuur bieden, formuleren duidelijke verwachtingen, omschrijven manieren waarop doelen bereikt kunnen worden, volgen het leerproces op (en maken aanpassingen indien nodig) en helpen cursisten leerdoelstellingen te realiseren. Tenslotte, *betrokkenheid* verwijst naar de mate waarin geïnvesteerd wordt in interpersoonlijke relaties tussen docenten en cursisten, en cursisten onderling. Betrokken docenten tonen welwillendheid naar hun cursisten en zijn betrouwbaar.

Onderzoek geeft aan dat motivatie, een meer bepaald autonome motivatie, zich positief verhoudt tot de aanwending van ondersteunende lespraktijken door docenten. Bijvoorbeeld, Pelletier, Séguin-Lévesque, en Legault (2002) constateerden dat docenten die sterker autonoom gemotiveerd zijn ook meer geneigd zijn om autonomie te ondersteunen bij hun studenten/cursisten. In het onderzoek van Roth en collega's (2007) kwam men tot gelijkaardige bevindingen, maar men vond wel geen bevestiging voor de bewering dat autonome motivatie onder docenten leidt tot sterkere ondersteuning van competentie (m.a.w. structuur) in de lespraktijk. Gebaseerd op voorgaand onderzoek, veronderstellen we dat autonome motivatie onder docenten een positief effect heeft op de aanwending van ondersteunende lespraktijken. Voorts veronderstellen we dat gecontroleerde motivatie geen of een negatief effect heeft (cf. infra, hypothesen 10 en 11). Met andere woorden, we veronderstellen dat docenten die in hun lesgeven een sterke mate van persoonlijke bekrachtiging ervaren, in het lesgeven veel belang zullen hechten aan de ontwikkeling van autonomie, competentie en sociale verbondenheid bij de studenten/cursisten.

3.2. HOE BEÏNVLOEDT BEVREDIGING VAN PSYCHOLOGISCHE BASISBEHOEFTE DE MOTIVATIE VAN DOCENTEN?

Zoals aangegeven boven, voedt voldoening van de psychologische basisbehoeften de internalisatie van extrinsieke motivatie. Met andere woorden, docenten wiens psychologische basisbehoeften voldaan zijn, ervaren een sterke mate van autonome motivatie in het lesgeven; m.i.b. ervaren zij het lesgeven als een vrij gekozen en/of persoonlijk gedragen activiteit, in tegenstelling tot een opgelegde verantwoordelijkheid (gecontroleerde motivatie). Dus, docenten die keuzevrijheid ervaren in het lesgeven (autonomie), zich competent voelen als docent (competentie) en zich bevestigd voelen door anderen in het lesgeven (sociale verbondenheid), zijn naar alle waarschijnlijkheid autonoom gemotiveerd.

De empirische bevindingen betreffende het verband tussen de bevrediging van psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie en verbondenheid) en motivatie zijn niet steeds eenduidig. De meest consistente bevinding is de correlatie tussen de basisbehoefte competentie en motivatie. Namelijk, competentie heeft een positief effect op autonome (vormen van) motivatie (bvb., Haivas, Hofmans & Pepermans, 2012; Van den Berghe, Soenens, Aelterman, Cardon, Tallir, & Haerens, 2014; Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens & Lens, 2010) en geen effect op gecontroleerde (vormen van) motivatie (bvb., Haivas et al, 2012; Van den Berghe et al, 2014; Van den Broeck et al, 2010). In de meeste onderzoeken is de correlatie tussen motivatie en autonomie positief in geval van autonome motivatie en negatief voor gecontroleerde motivatie (bvb., Haivas et al, 2012; Van den Berghe et al, 2014; Van den Broeck et al, 2010). Tenslotte, verbondenheid had een positief effect op autonome motivatie in het onderzoek van Van den Berghe e.a. (2014) en Van den Broeck e.a. (2010) maar geen effect in het onderzoek van Haivas e.a. (2012). Het effect van verbondenheid op gecontroleerde motivatie was consequente insignificant in dezelfde studies.

Op basis van deze empirische bevindingen, veronderstellen wij dat de bevrediging van psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie en verbondenheid) een positief effect heeft op autonome motivatie voor het lesgeven, en geen of een negatief effect op gecontroleerde motivatie voor het lesgeven (cf. infra hypotheses 4 t.e.m. 9). Met andere woorden, we stellen dat docenten die zich meester voelen over hun lesopdracht, die zich competent voelen in het lesgeven en die zich daarin gewaardeerd voelen door hun collega's, de uitoefening van hun job ook als een persoonlijk onderschreven keuze ervaren.

3.3. HOE BEÏNVLOEDT ONDERSTEUNING PSYCHOLOGISCHE BEHOEFTEBEVREDIGING?

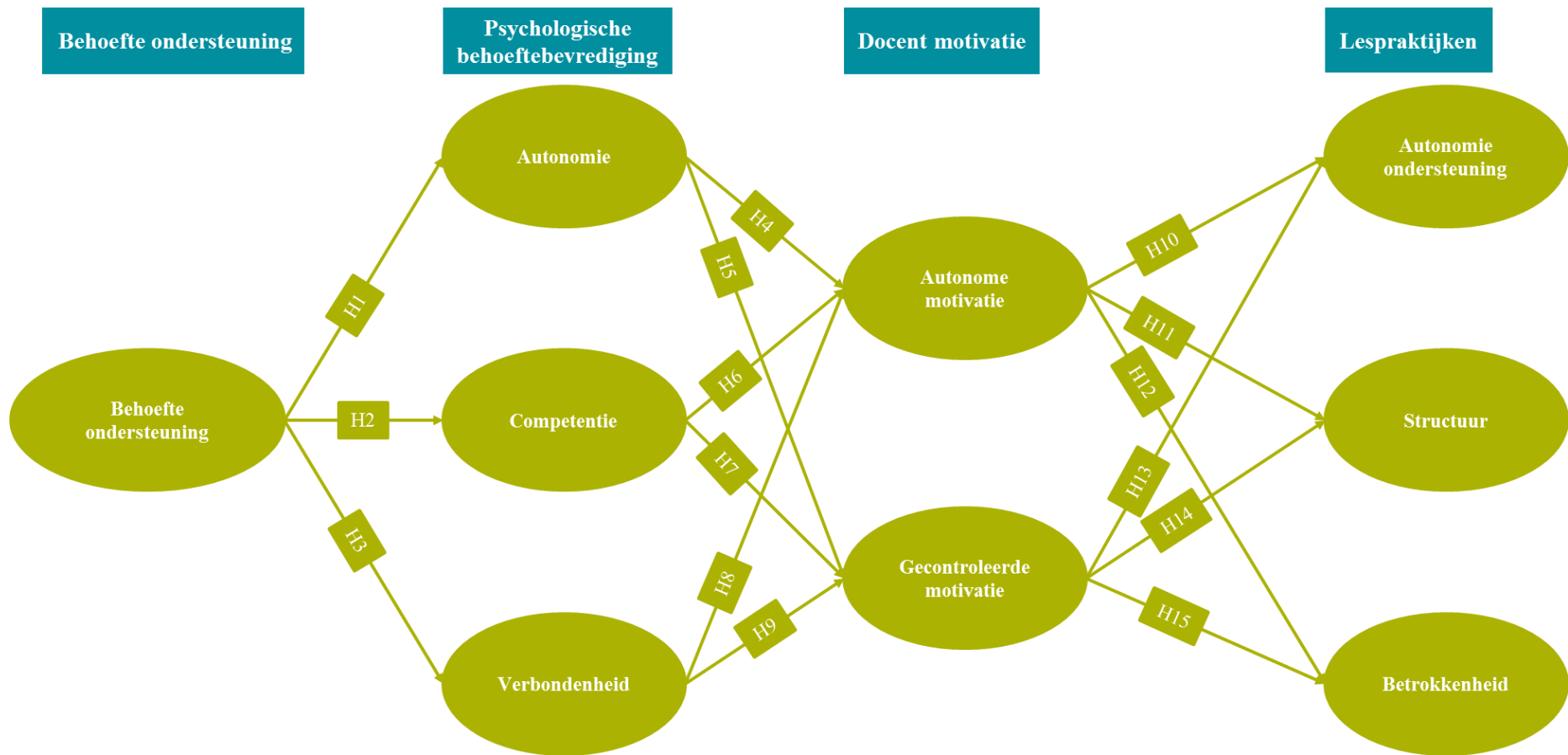
Het werd reeds kort aangehaald voordien maar bevrediging van psychologische basisbehoeften, en dus motivatie, worden beïnvloed door de sociale context. Meer in het bijzonder kan de sociale context de bevrediging van psychologische basisbehoeften ondersteunen door autonomie te

ondersteunen, door structuur te bieden (voor de ontwikkeling van competentie) en door betrokkenheid te bevorderen (voor de ontwikkeling van sociale verbondenheid). Toegepast op de context van dit onderzoek, houdt dit in dat we een beter zicht willen krijgen op de motivatie en behoeftebevrediging van docenten door de bijdrage van sociale context, nl. de onderwijsinstelling, hieraan te onderzoeken.

Eerdere empirische bevindingen in dit verband wijzen op een positief verband tussen de ondersteuning van psychologische basisbehoeften (door de sociale context) en hun bevrediging. Meer in het bijzonder, ondersteunende omgevingen hebben een positieve impact op de ervaren autonomie, competentie en verbondenheid (bvb., Cox & Williams, 2008; Haivas et al, 2012; Hetland, Hetland, Schou Andreassen, Pallesen & Notelaers, 2011; Taylor & Lonsdale, 2010). Op basis van deze bevindingen, veronderstellen ook wij dat een ondersteunend klimaat in de onderwijsinstelling zal bijdragen tot een grotere bevrediging van de psychologische basisbehoeften, en dus grotere autonome motivatie onder de docenten (cf. infra, hypothesen 1 t.e.m. 3). Meer in het bijzonder, stellen we dat onderwijsinstellingen die als ondersteunend worden ervaren door de docenten, leiden tot een grotere autonome motivatie voor het lesgeven onder deze docenten, en dit omwille van grotere psychologische behoeftebevrediging.

3.4. DOELSTELLING EN HYPOTHESES

De hoofddoelstelling van deze studie is te onderzoeken hoe de aanwending van ondersteunende lespraktijken door docenten voorspeld kan worden. Gebaseerd op de theoretische en empirische bevindingen hierboven beschreven, stellen we het structureel padmodel zoals in Figuur 1 voor als verklaringsmodel.



Figuur 1.

Structureel verklingsmodel

In de dit verklaringsmodel veronderstellen we het volgende:

- 1) *Bevrediging van psychologische basisbehoeften wordt beïnvloed door de (ervaarde) ondersteuning door de onderwijsinstelling.* We hypothetiseren dat ondersteuning door de onderwijsinstelling zich positief verhoudt tot voldoening van de autonomie-behoefte (*H1*), de competentie-behoefte (*H2*) en de verbondenheid-behoefte (*H3*).

- 2) *Docent motivatie wordt beïnvloed door bevrediging van de behoefte voor autonomie, competentie en verbondenheid.* Meer in het bijzonder, we hypothetiseren dat voldoening aan de autonomie-behoefte autonome motivatie van docenten positief beïnvloedt (*H4*) en gecontroleerde motivatie niet of negatief beïnvloedt (*H5*). De effecten van bevrediging van de competentie- en verbondenheid-behoefte verlopen gelijkaardig, met een positief effect op autonome motivatie (resp. *H6* en *H8*) en geen of een negatief effect op gecontroleerde motivatie (resp. *H7* en *H9*).

- 3) *Het aannemen van ondersteunende lespraktijken wordt beïnvloed door de aard van de motivatie van de docenten.* Meer in het bijzonder, we hypothetiseren dat autonome motivatie zich positief verhoudt tot de aanname van lespraktijken die autonomie-ondersteunend zijn (*H10*), structuur bieden (*H11*) en betrokkenheid creëren (*H12*). Gecontroleerde motivatie, daarentegen, heeft geen of een negatief effect op de aanname van lespraktijken die autonomie ondersteunen (*H13*), structuur opleggen (*H14*), en betrokkenheid creëren (*H15*).

4. Methode

4.1. STEEKPROEF

Voor dit survey werd een online vragenlijst ontwikkeld. De afname van het survey gebeurde in het tweede semester van het schooljaar 2014-2015 en het eerste semester van het schooljaar 2015-2016. Deelnemers in de studie zijn 510 docenten werkzaam in de sector van formeel volwassenenonderwijs in het Vlaamse en Brusselse Gewest. Ongeveer drie vierden van de deelnemers zijn vrouwen (74%). De gemiddelde leeftijd in de steekproef is 44 jaar (Standaard Deviatie [SD] = 9,70). Gemiddeld genomen, hebben deze docenten 14 jaar (SD = 9,86) ervaring als docent. De gemiddelde ervaring als docent specifiek in het volwassenenonderwijs is 12 jaar (SD = 9,32). De overgrote meerderheid van de docenten in de steekproef, 70%, zijn docenten voornamelijk werkzaam in het secundair volwassenenonderwijs (SVWO). Zo'n 13% zijn docenten voornamelijk actief in het hoger beroepsonderwijs (HBO), en 11% in de specifieke lerarenopleiding (SLO). De overige 6% van de docenten gaven niet aan in welk type van volwassenenonderwijs zijn voornamelijk actief zijn. Aangezien een aantal vragenlijsten (n = 71) niet volledig werd ingevuld, is er een analyse uitgevoerd op de item non-respons. Deze analyse gaf aan dat er geen significant verband was tussen non-respons op de vragen enerzijds, en geslacht en leeftijd anderzijds.

4.2. MEETINSTRUMENTEN

(1) *Behoeftte ondersteuning* werd gemeten aan de hand van 6 items van de verkorte versie van de 'Work Climate Questionnaire' (WCQ; Baard et al, 2004). De WCQ werd ontwikkeld met als bedoeling de (perceptie van) ondersteuning van psychologische basisbehoeften door leidinggevenden te meten (voorbeelditem: 'mijn directe leidinggevende toont vertrouwen in mijn jobbekwaamheid'). De items werden vertaald uit het Engels via een procedure van dubbele vertaling. Voor de vertaling werden de oorspronkelijke Engelstalige items licht aangepast. Meer in het bijzonder bevroegen de items in ons survey naar ondersteuning door de 'directe leidinggevende' in plaats van de 'manager' in de originele vragenlijst; om, bijgevolg, de context van een instelling voor volwassenenonderwijs beter te weerspiegelen. Respondenten beantwoordden de items aan de hand van een 5-punt Likert-schaal (1 = *helemaal niet akkoord*, 5 = *helemaal akkoord*). De items werden gecontroleerd op consistentie ([Cronbach] $\alpha = 0,89$). Tot slot werd het gemiddelde van de items genomen als meting voor de factor 'behoefte ondersteuning'.

(2) *Psychologische behoeftebevrediging* werd gemeten aan de hand van de Nederlandstalige versie van de 'Work-related Basic Need Satisfaction (W-BNS) scale' (Van den Broeck et al, 2010). Deze vragenlijst bestaat in het totaal uit 18 items; 6 items voor de meting van autonomie (bv. 'Ik voel me vrij mijn werk te doen zoals ik denk dat het goed is'), 6 items voor de meting van competentie (bvb. 'Ik voel me bekwaam in mijn werk'), en 6 items voor de meting van verbondenheid (bvb. 'Ik voel me deel van een groep op het werk'). Respondenten beantwoordden de items aan de hand van een 5-punt Likert-schaal (1 = *helemaal niet akkoord*, 5 = *helemaal akkoord*). De items

werden gecontroleerd op consistentie, per subschaal (respectievelijk, $\alpha = 0,84$ voor autonomie, $\alpha = 0,84$ voor competentie, en $\alpha = 0,88$ voor verbondenheid). Tot slot werd het gemiddelde van telkens 6 items genomen als meting voor de factoren 'autonomie', 'competentie', en 'verbondenheid'.

(3) *Docent motivatie* werd gemeten aan de hand van een licht aangepaste Nederlandstalige versie van de 'Multidimensional Work Motivation Scale' (MWMS; Gagné et al, 2015). Meer bepaald werd de stamvraag van de schaal aangepast naar 'Waarom doet u moeite voor uw job of zou u moeite doen voor uw job als docent?'. In de vragenlijst peilden in totaal 15 items naar de motivatie van de docenten. Daarvan peilden 5 items naar externe regulatie ($\alpha = 0,78$; bvb. 'Omdat ik het risico loop mijn job te verliezen als ik niet voldoende moeite doe') en 4 items naar introjectie ($\alpha = 0,70$, bv. 'Omdat ik dan pas trots kan zijn over mezelf'). In navolging van eerder onderzoek (bvb., Roth et al, 2007) werd het gemiddelde van deze 9 items ($\alpha = 0,82$) genomen als meting voor de factor 'gecontroleerde motivatie'. Voorts bevatte de vragenlijst 3 items die peilden naar identificatie ($\alpha = 0,73$, bvb. 'Omdat ik het persoonlijk belangrijk vind om moeite te doen voor dit werk') en 3 items die peilden naar intrinsieke motivatie ($\alpha = 0,87$, bvb. 'Omdat dit soort werk echt boeiend is'). Van deze 6 items ($\alpha = 0,85$) werd ook een gemiddelde berekend als meting voor de factor 'autonome motivatie'. Respondenten beantwoordden de items aan de hand van een 7-punt Likert-schaal (1 = *helemaal niet*, 7 = *helemaal*) zoals in het oorspronkelijke onderzoek (Gagné et al, 2015).

(4) *Ondersteunende lespraktijken* werd gemeten aan de hand van een Nederlandstalige, verkorte versie van de 'Teacher as A Social Context (TASC) vragenlijst (Wellborn, Connell, Skinner & Pierson, 1988). Oorspronkelijk peilen de items van de vragenlijst naar de ondersteuning van specifieke cursisten (bvb. 'Ik vind het leuk om om te gaan met *deze cursist*'). In ons onderzoek, daarentegen, werden de items aangepast zodat ze de algemene instelling van docenten naar cursisten toe weerspiegelden (bvb. 'Ik vind het leuk om om te gaan met *mijn cursisten*'). De gebruikte vragenlijst bevatte 15 items in het totaal ($\alpha = 0,76$). Daarvan werden 5 items gebruikt om de factor 'autonomie-ondersteuning' te berekenen ($\alpha = 0,57$, bvb. 'Ik probeer mijn cursisten voor opdrachten veel keuzemogelijkheden te bieden'), 6 items voor de factor 'structuur' ($\alpha = 0,66$, bvb. 'Ik bespreek met mijn cursisten mijn verwachtingen van hen') en 4 items voor de factor 'betrokkenheid' ($\alpha = 0,64$, bvb. 'Ik vind het leuk om om te gaan met mijn cursisten'). Respondenten beantwoordden de items aan de hand van een 5-punt Likert-schaal (1 = *helemaal niet akkoord*, 5 = *helemaal akkoord*)

4.3. ANALYSE

Analyses werden uitgevoerd met behulp van 'lavaan' uitbreiding op de statistische omgeving, R (Rosseel, 2012). Via deze uitbreiding is het mogelijk structurele padanalyses uit te voeren. De interpretatie van de resultaten verloopt in twee stappen. In een eerste stap wordt de 'fit' van het model geïnterpreteerd. Meer in het bijzonder rapporteren we de Chi-kwadraat (en p-waarde), de 'Comparative Fit Index' (CFI), de 'Root Mean Square Error of Approximation' (RMSEA) en de 'Standardized Root Mean Square Residual' (SRMR) (Kline, 2011). Hoewel de een significante Chi-kwadraat waarde wijst op een slechte 'fit' van het model, dient deze waarde met een korrel zout

genomen te worden. Ze is immers gevoelig voor de grootte van de steekproef. Daarom wordt ze steeds geïnterpreteerd in samenhang met andere 'fit' maten. De CFI heeft waarde tussen 0 en 1, waarbij waarden $\geq 0,90$ wijzen op een aanvaardbare 'fit', en waarden $\geq 0,95$ op een goede 'fit'. Voor de RMSEA geldt dat waarden $\leq 0,05$ wijzen op een goede 'fit' en waarden $\geq 0,10$ wijzen op een slechte 'fit'. Tot slot, voor de SRMR wijzen waarden $\geq 0,08$ op een slechte 'fit'. In een tweede stap interpreteren we de regressieparameters. Daarbij hanteren we een significantie niveau van $\alpha = 0,05$. Observaties die ontbrekende waarden hebben op één van de variabelen uit de analyse werden verwijderd uit de analyses. Dit brengt het totaal aantal observaties op $n = 439$.

5. Resultaten

In Tabel 2 worden de gemiddelden, de standard deviaties en de correlatiecoëfficiënten van de meetinstrumenten gerapporteerd. Ten eerste geven de docenten in de steekproef aan een bovengemiddeld niveau van ondersteuning van hun directe leidinggevenden te ervaren (*gem.* = 3,51). Vervolgens geven de cijfers in Tabel 2 ook aan dat docenten, wat betreft de psychologische basisbehoeften, een redelijk hoge mate van autonomie (*gem.* = 3,67) en verbondenheid (*gem.* = 3,70), maar voornamelijk competentie (*gem.* = 4,20) ervaren. Voorts stellen we ook vast dat het niveau van ondervonden autonome motivatie behoorlijk hoog ligt (*gem.* = 5,87), in tegenstelling tot het niveau van gecontroleerde motivatie dat slechts gematigd is (*gem.* = 3,47). Tot slot merken we op dat de docenten in onze steekproef te kennen geven in redelijk hoge mate autonomie-ondersteuning (*gem.* = 3,92), structuur (*gem.* = 4,02) en betrokkenheid (*gem.* = 4,26) te bieden in hun lespraktijk.

Richten we onze aandacht op de correlatiecoëfficiënten, dan stellen we vast dat deze variëren tussen niet-significante en gematigde effecten (Field, 2013). Meestal zijn de (significante) correlaties positief. Dit wijst er, bijvoorbeeld, op dat hogere mate van autonomie ook gedeeltelijk zal samenhangen met een hogere mate competentie. De meest uitgesproken uitzondering op deze vaststelling is het gebrek aan significante correlaties tussen de belevenis van gecontroleerde motivatie en de andere variabelen in de tabel ($-0,075 \leq r \leq 0,068$). Slechts in twee gevallen constateren we een significante (maar kleine) correlatie, met name met autonomie ($r = -0,109$) en competentie ($r = -0,136$). Dit wijst erop dat hogere mate van beleving van autonomie en competentie gepaard gaan met een lagere mate gecontroleerde motivatie.

Tabel 2.

Beschrijvende statistieken en correlatiematrix

	Gem.	SD	Bereik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)							
(1) Behoeftteondersteuning	3,51	0,77	1-5	1,000															
(2) Autonomie	3,67	0,68	1-5	0,484	***	1,000													
(3) Competentie	4,20	0,52	1-5	0,123	**	0,232	***	1,000											
(4) Verbondenheid	3,70	0,71	1-5	0,409	***	0,385	***	0,169	***	1,000									
(5) Autonome motivatie	5,87	0,84	1-7	0,253	***	0,379	***	0,381	***	0,296	***	1,000							
(6) Gecontroleerde motivatie	3,47	1,08	1-7	0,065	-0,109	*	-0,136	**	0,018	0,068	1,000								
(7) Autonomie-ondersteuning	3,92	0,45	1-5	0,151	**	0,150	**	0,237	***	0,119	*	0,271	***	-0,010	1,000				
(8) Structuur	4,02	0,43	1-5	0,075	0,097	*	0,456	***	0,111	*	0,355	***	-0,075	0,415	***	1,000			
(9) Betrokkenheid	4,26	0,43	1-5	0,158	***	0,142	**	0,331	***	0,248	***	0,371	***	-0,066	0,309	***	0,400	***	1,000

Noot. $n = 439$. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

5.1. PADANALYSE

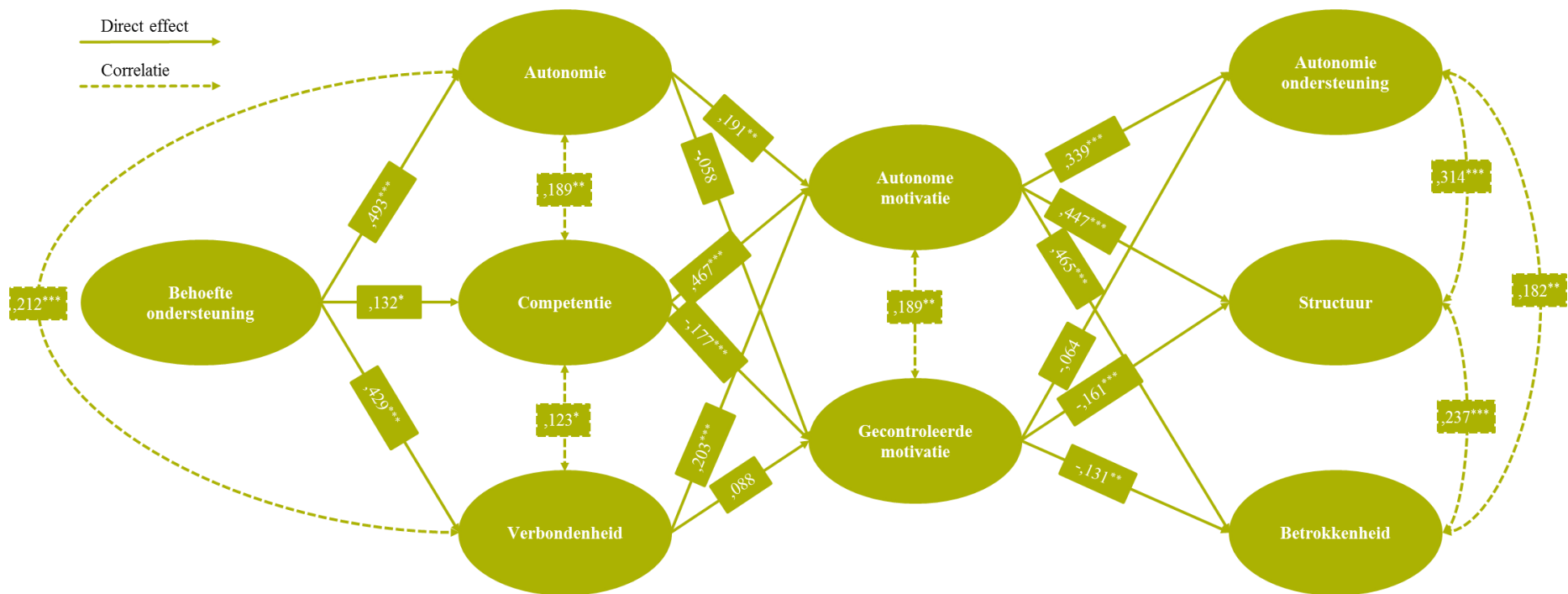
Een eerste inspectie van de resultaten, en meer bepaald de 'fit' maten, in Figuur 2, leert ons dat het verklarend model een aanvaardbare 'fit' heeft. Hoewel de RMSEA wijst op een slechte 'fit' (nl. $RMSEA \geq 0,10$), wijzen de CFI en SRMR op aanvaardbare 'fit' (nl. $CFI > 0,90$ en $SRMR < 0,08$). Dit betekent dat het model verklarende kracht heeft.

Wat betreft de onderzoekshypotheses (cf. 3.4), stellen we vast dat het ondersteunen van psychologische basisbehoeften door de instelling een significant positief effect heeft op de bevrediging van de behoefte aan autonomie ($\beta = 0,493$, $p < 0,001$), competentie ($\beta = 0,132$, $p = 0,016$) en verbondenheid ($\beta = 0,429$, $p < 0,001$). Hiermee worden hypothesen H1, H2 en H3 gestaafd. Met andere woorden, wanneer docenten hun (onmiddellijke) leidinggevenden als ondersteunend ervaren, dan voelen zij zich autonomer in hun lesopdracht, voelen zij zich meer gewaardeerd door anderen, en in mindere mate, voelen zij zich vaardiger in hun lesopdracht. Voorts geven de resultaten ook aan dat de bevrediging van één van de basisbehoeften onrechtstreeks ook bijdraagt tot de bevrediging van de anderen. De correlaties zijn immers significant en positief met elkaar gecorreleerd (cf. Figuur 2).

Voorts bevestigen de resultaten de hypothesen dat de bevrediging van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid bijdragen tot de verankering van autonomie motivatie onder docenten. Meer in het bijzonder, bevrediging van de behoefte aan autonomie ($\beta = 0,191$, $p = 0,001$), competentie ($\beta = 0,467$, $p < 0,001$) en verbondenheid ($\beta = 0,203$, $p < 0,001$) hebben een positieve invloed op autonome motivatie. Met andere woorden, docenten die zich meer meester voelen over hun job inhoud en prestatie, die zich vaardiger voelen in het lesgeven en die zich gewaardeerd voelen in hun job door anderen, zullen ook lesgeven omwille van zelf onderschreven redenen. Echter, de resultaten geven aan dat, met uitzondering van de behoefte aan competentie (H7), bevrediging van psychologische basisbehoeften niet geassocieerd is met de ervaring van gecontroleerde motivatie (H5 en H9). Meer in het bijzonder, bevrediging van de behoefte aan competentie heeft een negatieve impact op de ervaring van gecontroleerde motivatie ($\beta = -0,177$, $p < 0,001$), terwijl bevrediging van de behoefte aan autonomie ($\beta = -0,058$, $p = 0,275$) en verbondenheid ($\beta = 0,088$, $p = 0,088$) geen significant effect heeft. Dus, docenten die zich vaardig voelen in het lesgeven, zullen niet enkel vaker lesgeven omwille van zelf onderschreven redenen, maar ook minder uit in- of uitwendige dwang. Tot slot merken we ook op dat beide types van motivatie met elkaar gecorreleerd zijn ($r = 0,189$, $p = 0,002$). Dit houdt in dat de ervaring van autonome motivatie steeds gepaard gaat met een beperkte maar bepaalde mate van gecontroleerde motivatie.

Tenslotte, de resultaten bevestigen dat de ervaring van autonome motivatie geassocieerd kan worden met het (zelfverklaarde) gebruik van lespraktijken die de psychologische basisbehoeften van cursisten ondersteunen (H10, H11, H12). Meer in het bijzonder, wanneer de motieven om les te geven onderschreven worden door de docent, verklaren docenten ook de behoefte aan autonomie ($\beta = 0,339$, $p < 0,001$), competentie ($\beta = 0,447$, $p < 0,001$) en verbondenheid ($\beta = 0,465$, $p < 0,001$) onder cursisten te ondersteunen. Gevoelens van in- of uitwendige druk

(gecontroleerde motivatie) in het uitoefenen van de job, daarentegen, hebben geen of een negatieve invloed op het ondersteunen van de behoeften van studenten (H13, H14, H15). Meer in het bijzonder, gecontroleerde motivatie heeft geen effect op autonomie-ondersteuning in de lespraktijk ($\beta = -0,064, p = 0,201$), en een negatief effect op ondersteuning van competentie (structuur; $\beta = -0,161, p < 0,001$) en verbondenheid (betrokkenheid; $\beta = -0,131, p = 0,008$) in de lespraktijk. De resultaten geven ook aan dat het bezigen van een bepaalde lespraktijk positief geassocieerd is met het bezigen van de andere lespraktijken. Meer in het bijzonder, autonomie-ondersteuning is positief gecorreleerd met structuur ($r = 0,314, p < 0,001$) en betrokkenheid ($r = 0,182, p = 0,002$), en structuur is positief gecorreleerd met betrokkenheid ($r = 0,237, p < 0,001$).



Figuur 2.

Resultaten van de padanalyse, gestandaardiseerde coëfficiënten

Noot. $n = 439$. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; $\chi^2 (14) = 70,25$, $p < 0,001$; $CFI = 0,904$; $RMSEA = 0,10$; $SRMR = 0,005$.

6. Algemeen besluit

De resultaten van ons onderzoek geven duidelijk aan dat een autonome, zelf onderschreven motivatie om les te geven positief geassocieerd is met lespraktijken die psychologische behoeftebevrediging (nl. autonomie, competentie en verbondenheid) bij de cursisten faciliteert. Voorts geven de resultaten van dit onderzoek ook een dieper inzicht in hoe deze autonome motivatie voor lesgeven ondersteund/gefaciliteerd kan worden. Meer in het bijzonder, voldoening van de nood aan autonomie, verbondenheid, en voornamelijk de nood aan competentie, versterkt de autonome motivatie van docenten. Tot slot blijkt uit de studie ook dat het belangrijk is om de onderwijsinstelling en eigenschappen daarvan onder de loep te nemen. De resultaten geven aan dat onderwijsinstellingen die oog hebben voor de (psychologische) behoeften van docenten en deze ondersteunen, op indirecte wijze bijdragen tot meer autonome motivatie onder de docenten. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de cijfers ook aangeven dat de impact die de onderwijsinstelling kan hebben op het gevoel van competentie in lesgeven onder de docenten relatief beperkt is, zeker in vergelijking met de impact die het heeft op het gevoel van autonomie en verbondenheid. Nochtans blijkt dat het gevoel van competentie in lesgeven de belangrijkste invloed uit te oefenen op het versterken van autonome motivatie. Dit geeft uiteindelijk aan dat ter bevordering/versterking van autonome motivatie voor lesgeven onder docenten, andere strategieën/tactieken dan ondersteuning (door leidinggevenden) effectiever kunnen zijn, bijvoorbeeld professionaliseringsprogramma's specifiek gericht op het versterken van competenties.

Evenwel, deze studie biedt slechts een beperkt inzicht in de effecten van gecontroleerde motivatie om les te geven, nl. omwille van in- of uitwendige druk. Enerzijds geven de cijfers aan dat deze gecontroleerde motivatie een negatief invloed uitoefent op het aanwenden van behoefte-ondersteunende lespraktijken, anderzijds verschaft deze studie ons maar weinig inzicht in hoe deze gecontroleerde motivatie tot stand komt of in stand wordt gehouden. Enkel het gevoel van competentie heeft een negatieve invloed; met andere woorden, hoe competentier een docent zich voelt in het lesgeven, des te minder zijn motivatie om les te geven gecontroleerd zal zijn. Nochtans, een deficit-benadering kan ons in de toekomst meer inzicht verschaffen in dit verband. Meer in het bijzonder, in plaats van te onderzoeken hoe en welke psychologische behoeften worden bevredigd, kan men onderzoeken hoe en welke psychologische behoeften gefnuikt worden om zo inzicht te verwerven in de opkomst en instandhouding van gecontroleerde motivatie voor lesgeven. Studies hebben immers aangetoond dat het fnuiken van psychologische basisbehoeften positief gerelateerd is aan onaangepaste/slechte uitkomsten (bvb.002C Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thogersen-Ntoumani, 2011; Van den Berghe, Soenens, Vansteenkiste, Aelterman, Cardon, Tallir, & Haerens, 2013).

In de toekomst zou het zinvol zijn om de cursisten hun perceptie van de lespraktijken van docenten te integreren in het onderzoek. Cursisten pikken de intenties van docenten niet onherroepelijk op. Bijvoorbeeld, misschien veronderstellen docenten dat hun manier van lesgeven de autonomie onder cursisten bevordert, maar wordt dit niet zo de cursisten bevat. En uiteindelijk

heeft de cursist zijn/haar perceptie van een lespraktijk waarschijnlijk meer invloed op zijn/haar prestaties dan de intenties van de docent (bvb., Skinner & Belmont, 1993). Anderzijds zou men voor onderzoek ook lespraktijken kunnen observeren (bvb., Reeve & Jang, 2006), als een meer objectief alternatief voor de subjectieve benadering van zelfwaarderende vragenlijsten voor docenten en/of cursisten. Hoe dan ook, het zou bijzonder interessant zijn in toekomstig onderzoek om een onderzoeksmodel uit te werken (en te testen) waarin de uiteindelijke leerresultaten of – prestaties van cursisten mee worden opgenomen. In de huidige studie werd de link tussen lespraktijken en leerresultaten slechts gesuggereerd, maar nooit hard gemaakt. Meer in het bijzonder, veronderstellen we dat het aannemen van ondersteunende lespraktijken de leerresultaten bevordert omdat het de motivatie en psychologische basisbehoeften van cursisten bevordert. Het zou echter belangrijk zijn om in toekomstig onderzoek deze assumptie effectief te onderzoeken, en voornamelijk onder welke omstandigheden het van toepassing is.

6.1. BEPERKINGEN

In deze studie stellen we twee belangrijke beperkingen vast. De eerste heeft betrekking op de oorzakelijkheid in het verklarende model. Meer bepaald is de oorzakelijkheid impliciet in dit model, en wordt het nooit effectief onderzocht. Gezien het cross-sectionele design van het onderzoek, kunnen we in feite geen causale claims maken. Andere research designs, zoals longitudinaal of (quasi-)experimenteel onderzoek zouden beter geschikt zijn voor zulke betrachtingen. Bovendien zouden zulke onderzoeksdesigns ons ook in staat stellen om de omstandigheden waarin veranderingen in motivatie of psychologische behoeftebevrediging zich voordoen in detail te onderzoeken.

Een tweede beperking heeft betrekking op de gebruikte onderzoeksinstrumenten, en meer bepaald het TASC-instrument waarmee de lespraktijken werden bevraagd. Cijfers (nl. Cronbach alfa's – zie 4.2) geven aan dat de betrouwbaarheid van dit instrument in dit onderzoek problematisch kan zijn. Desalniettemin denken we dat de probleem getemperd kan worden door in toekomstig onderzoek de onderzoekscontext duidelijker af te bakenen. In feite werden, in dit survey, docenten bevraagd over hun lespraktijken in het algemeen, zonder onderscheid tussen modules, vakken, semesters, etc. Men kan dan ook beredeneren dat in dit onderzoek eerder de didactische filosofie dan de daadwerkelijke lespraktijken werden onderzocht. Door de onderzoekscontext te specificeren, bijvoorbeeld door docenten te bevragen over hun lespraktijken in een specifieke lesmodule in een specifiek semester, bakenen we voor de docenten ook duidelijk af welk specifiek gedrag bevraagd wordt, en vergroten we de betrouwbaarheid van onze meetinstrumenten.

6.2. CONCLUSIE

Het was de doelstelling van deze studie om te onderzoeken hoe behoefte-ondersteunende lespraktijken voorspeld kunnen worden door zowel docent- als institutionele kenmerken. De studie geeft aan dat zowel docentkenmerken (nl. behoeftebevrediging en motivatie) als institutionele kenmerken (nl. behoefte-ondersteuning) belangrijk zijn in de verband. Zeer interessant om vast te stellen is de rol die de factor competentie in lesgeven speelt in het geheel. Dit blijkt (indirect) één

van de belangrijkste voorspellers van de lespraktijken van docenten; met name door de sterke invloed die het uitoefent op de motivatie van docenten. Tegelijkertijd is competentie in lesgeven ook de factor die het minste wordt beïnvloed door (de perceptie van) ondersteuning door directe leidinggevers. Andere strategieën/tactieken dan ondersteuning (door leidinggevers) zullen dus effectiever zijn ter bevordering van de competentie van docenten, bijvoorbeeld specifiek gerichte professionaliseringsprogramma's. Dit neemt uiteraard niet weg dat managers/leidinggevers nog steeds een belangrijke invloed uitoefenen op hun docenten door de invloed die ze uitoefenen op het gevoel van autonomie en verbondenheid. Ook geeft deze studie aan dat indien men docenten en hun invloed op de leerprestaties van cursisten onderzoekt, de invloed van de sociale context, de onderwijsinstelling, op de docenten niet onderschat mag worden.

7. Referenties

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*(11), 1459–1473. doi:10.1177/0146167211413125
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*(6), 740–756. doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *30*(2), 222–39.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
- 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*(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). London, U.K.: SAGE.
- Haivas, S., Hofmans, J., & Pepermans, R. (2012). Self-Determination Theory as a Framework for Exploring the Impact of the Organizational Context on Volunteer Motivation: A Study of Romanian Volunteers. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *41*(6), 1195–1214. doi:10.1177/0899764011433041
- Hetland, H., Hetland, J., Schou Andreassen, C., Pallesen, S., & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, *16*(5), 507–523. doi:10.1108/13620431111168903
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133–144. doi:10.1177/1477878509104318
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 186–196. doi:10.1037/0022-0663.94.1.186
- Rosseel, Y. (2012). lavaan : An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1–36. doi:10.18637/jss.v048.i02

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209–218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147–169. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 57–68. doi:10.1348/000709908X304398
- 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*(4), 571–581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review, 9*, 65–87. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.003
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 32*(5), 655–73.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise, 14*(5), 650–661. doi:10.1016/j.psychsport.2013.04.006
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(4), 407–417. doi:10.1016/j.psychsport.2014.04.001
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*(4), 981–1002. doi:10.1348/096317909X481382
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the Achievement Goal Approach One Step Forward: Toward a Systematic Examination of the Autonomous and Controlled Reasons Underlying Achievement Goals. *Educational Psychologist, 49*(3), 153–174. doi:10.1080/00461520.2014.928598