

Universiteit Antwerpen

Faculteit Sociale Wetenschappen

Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen

## Praktijkonderzoek: Docentgedrag als student bekeken

Linde Domus

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

**Promotor:** prof. dr. Vandervieren

**Medebeoordelaar:** prof. dr. Van den Bossche



# Dankwoord

---

Voor u ligt mijn masterproef. De kers op de taart na een parcours van twee jaar als werkstudent. De combinatie van deze studie met een baan in het onderwijs, was niet vanzelfsprekend. Ik ben trots op mezelf dat ik heb doorgezet en steeds een weg vond doorheen de zwaardere periodes. Dit kon ik niet alleen. Het lijkt me dan ook op zijn plaats om enkele personen te bedanken die me hebben bijgestaan om dit parcours tot een goed einde te brengen.

Ik wil mijn promotor prof. dr. Ellen Vandervieren bedanken om me te overtuigen deze uitdaging aan te gaan. Bedankt voor de waardevolle feedback, de leerkansen en de bevestiging die ik af en toe nodig had. Na onze bijeenkomsten had ik steeds weer stof tot nadenken waardoor ik mijn masterproef steeds naar een iets hoger niveau kon tillen.

Bedankt ook aan de docenten en studenten die hun engagement toonden in dit onderzoek om hun perceptie over docentgedrag met mij te delen. Zonder hun bijdrage was deze masterproef niet tot stand gekomen.

Dank ook aan de leden van mijn leergroep en in het bijzonder aan onze begeleiding Amy Quintelier. Jouw aanmoedigende woorden gaven me net dat duwtje om het schrijfproces aan te vangen. Mijn medestudenten, bedankt! Wat een mooie vriendschappen heb ik hier kunnen opbouwen. Deze neem ik mee wanneer ik deze opleiding met een geweldig docententeam achter me laat.

Tot slot moet het thuisfront en mijn omgeving ook een plek krijgen in deze bedanking. Allereerst wil ik mijn vriend bedanken die steeds het geduld vond me te ondersteunen, in mij te geloven en me ruimte kon geven wanneer ik het nodig had. Vervolgens wil ik mijn vrienden en familie bedanken die me meer dan eens een luisterend oor, motiverende woorden, een kritische blik en de nodige ontspanning boden.

Bedankt!



# Samenvatting

---

In onze snel veranderende maatschappij dient ook het onderwijs mee te evolueren. Binnen de leeromgeving speelt de docent een belangrijke rol. Het gedrag dat een docent stelt, heeft invloed op de relatie tussen student en docent enerzijds en, op onrechtstreekse wijze, op de motivatie van de student anderzijds. In het voortgezet onderwijs is er reeds veel bekend over de invloed van de docent-studentrelatie maar in het hoger onderwijs is hier nog weinig onderzoek naar gedaan. Het doel van dit praktijkonderzoek is te achterhalen welke docentgedragingen in het hoger onderwijs volgens studenten een positieve invloed hebben op de docent-studentrelatie, welke betekenis studenten hieraan toekennen en welke invloed dit heeft op hun motivatie. Vervolgens gaat dit onderzoek na welke verschillen er zijn in perceptie tussen docenten en studenten betreffende het docentgedrag.

Via twee vragenlijsten en een focusgroep werd data verzameld bij eerstejaars bachelorstudenten TEW en hun wiskundedocenten aan de Universiteit Antwerpen. Uit de antwoorden op de eerste vragenlijst bleek dat studenten voornamelijk leidend docentgedrag prefereerden gevolgd door helpend/vriendelijk en begrijpend docentgedrag. De focusgroep bevestigde deze resultaten enerzijds, maar voegde ook de meerwaarde van een meer terughoudende docent toe waardoor de student meer zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en vrijheid verkrijgt afhankelijk van de werkvorm. De tweede vragenlijst peilde naar de percepties van de docenten en studenten betreffende de waargenomen geprefereerde docentgedragingen. Beschrijvende statistiek en t-testen toonden grotendeels significante discrepanties tussen de percepties van docenten en studenten. Volgens studenten voldeden de meeste docenten in grote mate aan het geprefereerde docentgedrag maar de inschattingen van de docenten varieerden onderling sterk.

De resultaten van dit onderzoek kunnen een aanknopingspunt vormen voor een grootschalig onderzoek naar docent-studentrelaties in het Vlaams hoger onderwijs. Dit ter verbetering van de onderwijskwaliteit en in functie van de professionalisering van docenten om een bewustwording te creëren over de invloed van hun gedrag.



### **ZIJN STUDENTEN KLAAR VOOR DE DOCENT VAN MORGEN?**

**Studenten verkiezen een leidende docent. Dat concludeert Linde Domus (Universiteit Antwerpen) in haar masterscriptie naar docentgedrag in het hoger onderwijs vanuit de perceptie van de studenten. Maar is dit ook de docent die ons hoger onderwijs van vandaag nodig heeft?**

Linde Domus, studente in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen, bevroeg 136 eerstejaars bachelorstudenten TEW aan de Universiteit Antwerpen naar het docentgedrag dat volgens hen geprefereerd wordt in het kader van een goede docent-studentrelatie. Hierbij gaven de studenten aan voornamelijk een leidende docent te prefereren. Dit wil zeggen dat ze de docent graag in een dominante, invloedrijke rol zien waardoor zijzelf een meer passieve, afhankelijke rol kunnen aannemen. Dit is in tegenstrijd met wat de Vlaamse Onderwijsraad reeds in 2011 adviseerde. Zij streeft naar studentgecentreerd onderwijs waar de student in een sociaal proces meer autonomie, verantwoordelijkheid en engagement opneemt aangaande zijn/haar leerproces. Dit advies vloeit voort uit de uitdagingen die onze snel evoluerende maatschappij stelt aan het onderwijs; inzetten op competentie-ontwikkeling en levenslang leren is de norm geworden. De vraag is of het hoger onderwijs van vandaag reeds voldoende antwoord biedt om deze studenten voor te bereiden op de jobs van de toekomst. Studentgecentreerd leren vraagt immers een verandering van rol van zowel de student als de docent; de student zal een actievere rol op zich nemen en de docent zal eerder een coachende functie dragen.

Naast de bevraging over het geprefereerd docentgedrag werd ook nagegaan of de studenten dit docentgedrag herkenden bij de docenten die voor hen de werkcolleges Wiskunde verzorgden. Volgens de studenten voldeden de meeste docenten in grote mate aan het door hen geprefereerde (leidende) docentgedrag, maar de inschattingen van de docenten varieerden onderling sterk. Dit onderzoek draagt bij aan de professionalisering van docenten om hen bewuster te maken van de invloed die zij uitoefenen op hun relatie met de studenten enerzijds en op hun motivatie, op onrechtstreekse wijze, anderzijds.

Meer weten?

Linde Domus: [linde.domus@student.uantwerpen.be](mailto:linde.domus@student.uantwerpen.be) / +32 486 33 40 28

Promotor: prof. dr. Ellen Vandervieren, [ellen.vandervieren@uantwerpen.be](mailto:ellen.vandervieren@uantwerpen.be)





# Inhoudstafel

---

Dankwoord .....	3
Samenvatting.....	5
Perstekst.....	7
1. Probleemstelling.....	13
2. Theoretisch kader.....	15
2.1 Motivatie .....	15
2.1.1 Autonomie.....	16
2.1.2 Competentie.....	16
2.1.3 Verbondenheid.....	16
2.2 Onderwijs van morgen .....	18
2.3 Docent-studentrelatie (DSR) .....	20
2.3.1 Contextafhankelijk.....	20
2.3.2 DSR in het voortgezet onderwijs .....	21
2.3.3 DSR in het hoger onderwijs .....	21
2.4 Interpersoonlijk docentgedrag.....	22
2.4.1 Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL).....	22
2.4.2 Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag in het Hoger Onderwijs (VIL-HO) .....	24
3. Onderzoeksvragen.....	26
4. Methodologie.....	27
4.1 Context en respondenten.....	28
4.2 VIL-HO.....	29
4.3 VVIL-HO .....	31
4.4 Focusgroepen .....	31
5. Onderzoeksresultaten .....	35
5.1 Fase 1 en Fase 3.....	35
5.1.1 Fase 1.....	35
5.1.2 Fase 3.....	39
5.2 Fase 2.....	45
5.2.1 Docent 1 .....	46
5.2.2 Docent 2 .....	48
5.2.3 Docent 3 .....	50
5.2.4 Vergelijking docenten.....	52

6.	Discussie en conclusie .....	53
6.1	Conclusie .....	53
6.2	Discussie .....	56
6.2.1	Opvallende bevindingen.....	56
6.2.1.1	Resultaten VIL-HO versus het onderwijs van morgen.....	56
6.2.1.2	Resultaten percepties studenten versus docenten.....	57
6.2.2	Betrouwbaarheid en validiteit.....	58
6.2.3	Beperkingen van het onderzoek.....	58
6.2.4	Bijdrage aan het onderzoeksveld .....	60
6.2.5	Aanbevelingen vervolgonderzoek .....	61
7.	Referentielijst .....	62
8.	Bijlagen .....	65
	Bijlage 1: VIL-HO .....	65
	Bijlage 2: Uniforme uitleg VIL-HO.....	69
	Bijlage 3: Geïnformeerde toestemming (voorbeeld VIL-HO) .....	70
	Bijlage 4: Koppeling stellingen VIL-HO aan RvL-sector met gemiddelde scores studenten.....	71
	Bijlage 5: VVIL-HO studenten .....	73
	Bijlage 6: Uniforme uitleg VVIL-HO .....	75
	Bijlage 7: VVIL-HO docenten (google forms) .....	76
	Bijlage 8: Interviewleidraad focusgroepen.....	79
	Bijlage 9: Voorbeeld invulblad focusgroep.....	80
	Bijlage 10: Transcriptie interview .....	82
	Bijlage 11: Codeboom Nvivo .....	94
	Bijlage 12: Volledige analyse fase 2 (docent 1, docent 2 en docent 3) .....	95

## OVERZICHT VAN TABELLEN

Tabel 1 <i>Factoren die een Invloed hebben op de Leerprestaties van Leerlingen uit het Voortgezet Onderwijs (Hattie, 2009)</i> .....	17
Tabel 2 <i>De Vier Onderwijsfasen van Scharmer en Kaufer (2013)</i> .....	18
Tabel 3 <i>Voorbeeldgedragingen van de Sectoren uit het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag op basis van de Roos van Leary (Van Rotterdam, 2008)</i> .....	23
Tabel 4 <i>Demografische Gegevens van de Docenten</i> .....	28
Tabel 5 <i>Voorbeeld Koppeling Stelling aan Sector uit de Roos van Leary (Van Rotterdam, 2008)</i> .....	30
Tabel 6 <i>Top 15 van VIL-HO Stellingen met de Hoogste Gemiddelde Studentenscore (<math>\bar{x}</math>) en de Bijhorende Sector uit de Roos van Leary (RvL).</i> .....	36
Tabel 7 <i>Interne Consistentie Sectoren Roos van Leary</i> .....	38
Tabel 8 <i>Nvivo-codes Stellingen Leidend Docentgedrag</i> .....	39
Tabel 9 <i>Nvivo-Codes Stellingen Helpend/Vriendelijk Docentgedrag</i> .....	42
Tabel 10 <i>Resultaten T-test groep Docent1 (n=46, df=45)</i> .....	46
Tabel 11 <i>Resultaten T-Test Docent 2 (n=22, df=21)</i> .....	49
Tabel 12 <i>Resultaten T-Test groep Docent 3 (n=51, df=50)</i> .....	51

## OVERZICHT VAN FIGUREN

<i>Figuur 1. De drie basisbehoeften volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000).</i> .....	15
<i>Figuur 2. Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag op basis van de Roos van Leary.</i> .....	22
<i>Figuur 3. Gemiddeld ideaalbeeld van een docent volgens studenten uit het onderzoek van Van Rotterdam (2008).</i> .....	25
<i>Figuur 4. De zelfdeterminatietheorie in relatie met docentgedrag en de DSR.</i> .....	26
<i>Figuur 5. Chronologische weergave van dit praktijkonderzoek.</i> .....	27
<i>Figuur 6. Tijdlijn met meetmomenten van dit onderzoek.</i> .....	34
<i>Figuur 7. Resultaten studenten VIL-HO visueel weergegeven in de Roos van Leary.</i> .....	35
<i>Figuur 8. Demografische gegevens van de respondenten VIL-HO (n=135).</i> .....	39
<i>Figuur 9. Gemiddelde score docent 1 (D1) en haar studentengroep (S1) per sector uit de RvL.</i> .....	47
<i>Figuur 10. Gemiddelde score docent 2 (D2) en haar studentengroep (S2) per sector uit de RvL.</i> .....	50
<i>Figuur 11. Gemiddelde score docent 3 (D3) en haar studentengroep (S3) per sector uit de RvL.</i> .....	52

## OVERZICHT VAN GRAFIEKEN

<i>Grafiek 1. Gemiddeldes per stelling uit de VIL-HO.</i> .....	37
<i>Grafiek 2. Visuele vergelijking docent 1 en haar studentengroep.</i> .....	47
<i>Grafiek 3. Visuele vergelijking Docent 2 en haar studentengroep.</i> .....	49
<i>Grafiek 4. Visuele vergelijking Docent 3 en haar studentengroep.</i> .....	51
<i>Grafiek 5. Vergelijking van de inschatting van de drie docenten.</i> .....	52



# 1. Probleemstelling

---

De enige constante in het onderwijs is verandering. Om in deze snel evoluerende maatschappij te streven naar een steeds betere kwaliteit, trachten onderwijsvisies zoals studentgecentreerd en competentiegericht onderwijs het onderwijs van morgen te verbeteren (Iversen & Pedersen, 2017; Vlaamse Onderwijsraad [VLOR], 2012, 2018).

Binnen de leeromgeving vervult de docent een belangrijke rol in het verbeteren van onderwijskwaliteit. Er bestaat een consensus over de doorslaggevende rol van de docent op bijvoorbeeld de leerprestaties van de studenten (Hattie, 2009; Pianta, 2013; Sanders, Wright, & Horn, 1997). Onderzoek van Pianta (2013) toont aan dat het sociaal-emotioneel functioneren van studenten, dat beïnvloed wordt door de docent, gerelateerd is aan zowel het welbevinden als de leerprestaties van studenten.

Naast de invloed op de leerprestaties heeft docentgedrag ook een invloed op de motivatie van de student (den Brok, 2001; Hagenauer & Volet, 2014; Ryan & Deci, 2009). Hoewel eerder onderzoek aantoonde dat de relatie tussen de docent en student een invloed uitoefent op de studentenmotivatie, is deze docent-studentrelatie (DSR) in wetenschappelijk onderzoek nog onderbelicht (Hagenauer & Volet, 2014; Pianta & Hambre, 2009; Uden, Ritzen, & Pieters, 2014). In dit onderzoek omschrijven we de docent-studentrelatie als op emoties gebaseerde ervaringen, die voortkomen uit de interactie tussen docenten en studenten (Pianta, 1999).

Het onderzoek van Hattie (2009) en Mitchell (2008) ondersteunt het belang van een positieve DSR. Om tot deze positieve relatie te komen, is er een verbinding nodig tussen docent en student. Volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) is verbondenheid (ervaren van interactie), naast autonomie (vrijheid ervaren in keuzes) en competentie (bekwaam voelen over het eigen handelen), een van de drie psychologische basisbehoeften waaraan voldaan moet worden om tot een kwalitatieve motivatie te komen. Dit onderzoek richt zich voornamelijk op de verbondenheid tussen de docent en student aan de hand van het interpersoonlijke gedrag van de docent (de rol die de docent aanneemt tijdens werkgroepen, hoor- en werkcolleges). Verschillende onderzoeken tonen aan dat studenten een belangrijke plek moeten krijgen bij het verder ontwikkelen van de onderwijskwaliteit (Hopkins, 2014; VLOR, 2011, 2018). De perceptie van studenten over het interpersoonlijk gedrag van de docent zal in dit onderzoek dan ook centraal staan.

Nederland heeft reeds een wetenschappelijke onderzoekstraditie naar docentgedrag maar dit voornamelijk in het voortgezet onderwijs (secundair onderwijs) (Wubbels & Brekelmans, 2005). Hiervoor ontwierpen ze de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) die het gedrag van de docent in kaart brengt vanuit de visie van de studenten. De resultaten van dit onderzoek wijzen erop

dat een positieve DSR ontstaat wanneer er een sterke mate van nabijheid en invloed wordt uitgeoefend door de docent.

Recenter onderzoek in het hoger onderwijs bevestigde deze resultaten (Kropman-postma & Heldens, 2018; Van Rotterdam, 2008). Van Rotterdam (2008) construeerde op basis van de VIL een vergelijkbare vragenlijst die toelaat het interpersoonlijk docentgedrag in het hoger onderwijs (VIL-HO) te bevragen.

Voor zover ons bekend, is dergelijk onderzoek in het hoger onderwijs nooit eerder gebeurd in een Vlaamse context. Deze resultaten zouden een meerwaarde kunnen opleveren om de DSR in het Vlaams hoger onderwijs in kaart te brengen. Daarnaast kan het docenten bewuster maken van de invloed die zij hebben op hun relatie met de studenten enerzijds en op hun motivatie, op onrechtstreekse wijze, anderzijds. In dit praktijkonderzoek focussen we ons op eerstejaars bachelorstudenten TEW aan de Universiteit Antwerpen. Een van de verplichte opleidingsonderdelen in de opleiding is 'Wiskunde met (bedrijfs)economische toepassingen 1', waarbij verschillende docenten uit het Monitoraat de werkcolleges verzorgen.

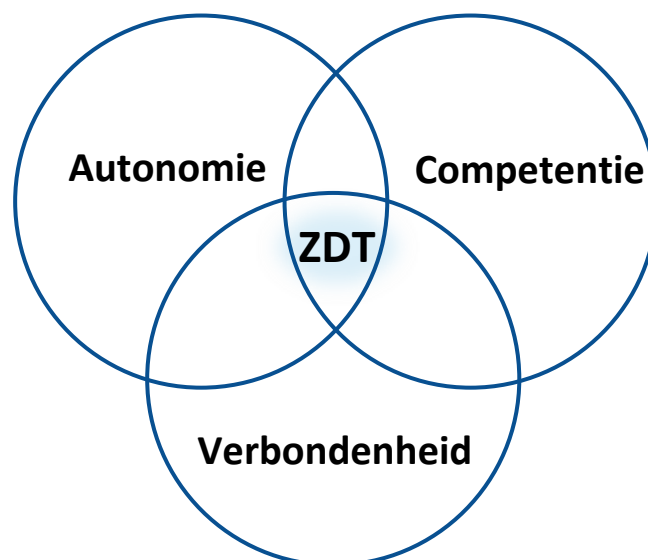
## 2. Theoretisch kader

---

In het theoretisch kader gaan we dieper in op enkele concepten die verband houden met dit onderzoek. Hierbij wordt de zelfdeterminatietheorie, het hedendaags hoger onderwijs tegenover de verwachtingen van morgen, de docent-studentrelatie en de gehanteerde vragenlijsten verder toegelicht.

### 2.1 Motivatie

In de literatuur zijn veel theorieën en modellen rond motivatie terug te vinden. In dit onderzoek wordt de zelfdeterminatietheorie (ZDT) van Ryan en Deci (2000) gehanteerd. De ZDT focust op de intrinsieke motivatie ongeacht de achtergrond van de student en baseert zich op drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid (Skinner, Saxton, Currie, & Shusterman, 2017). Een visuele weergave is hiervan te vinden in Figuur 1. Ryan en Deci (2000) omschreven deze basisbehoeften als de aangeboren psychologische bouwstoffen die essentieel zijn voor continue psychologische ontwikkeling en welzijn. Het is van belang de drie basisbehoeften gelijktijdig te bevredigen, zodat er sprake kan zijn van autonome motivatie die de actieve betrokkenheid en psychologische ontwikkeling van studenten doet toenemen (Ryan & Deci 2000). Door in te zetten op deze drie fundamenten creëren we volgens Nelis en Van Sark (2016) de ideale omstandigheid voor inzet, motivatie en zin in leren. Wanneer individuen spontane interesse tonen, halen ze meer voldoening uit de leeractiviteit (Ryan & Deci, 2000). Verschillende onderzoeken bevestigen dat wanneer deze drie basisbehoeften ondersteund worden, ze leiden tot het neerzetten van betere leerprestaties (Baard, Deci, & Ryan, 2004; Hattie, 2009; Pianta, 2013; Sanders et al., 1997).



*Figuur 1.* De drie basisbehoeften volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000).

### 2.1.1 Autonomie

De nood aan autonomie verwijst naar de mogelijkheid om zelf keuzes te kunnen maken en het ervaren van persoonlijke vrijheid om zelfstandig te kunnen handelen, eigen doelen en interesses te ambiëren en te bereiken (Oostdam, Koerhuis, & Fukkink, 2016; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). Het gaat om het hebben van een vrije wil zonder in het functioneren onderdrukt te worden door de externe omgeving (Ryan & Deci, 2000). Om de autonomie in de onderwijssetting te ondersteunen dient de docent voldoende mogelijkheden aan te bieden zodat studenten kunnen handelen op basis van hun eigen leerbehoeften en interesses (Niemi & Ryan, 2009). Ze moeten het gevoel hebben eigenaarschap te hebben over hun werk (Skinner et al., 2017). In het onderwijs kunnen frustraties vermeden worden door de keuzevrijheid van studenten centraal te stellen. Dit kan door ze zelf mee te laten beslissen of door de gemaakte keuzes voldoende te beargumenteren. De behoefte aan autonomie is ingelost wanneer studenten volledig achter hun gedrag staan door mede beslissingsrecht of voldoende argumentatie voor de genomen beslissing (Martens & Boekaerts, 2007).

### 2.1.2 Competentie

Wanneer studenten zich bekwaam voelen in het eigen handelen, beproefd worden en succeservaringen opdoen bij het voltooien van activiteiten en ze vaardigheden verder wensen te ontplooiën spreekt men van competentie (Skinner et al., 2017; Van den Broeck et al., 2009). Competentie is nauw verbonden met het gevoel van eigen doelmatigheid (Ryan & Deci, 2000; Skinner et al., 2017). In het onderwijsveld dienen docenten opdrachten aan te bieden die voldoende zinvol en uitdagend zijn, maar wel binnen de mogelijkheden van hun studenten vallen (Martens & Boekaerts, 2007). Hierbij is het van belang een uitdagende leeromgeving te creëren met duidelijke leerdoelen. Dit wil zeggen dat het voor studenten duidelijk moet zijn wat van hen verwacht wordt met adequate instructies, ondersteuning en feedback (Oostdam et al., 2016). Waar negatieve feedback het gevoel van incompetentie, hulpeloosheid en demotivatie teweegbrengt, bevordert positieve feedback het gevoel van competentie (Hattie & Timperley, 2007; Skinner et al., 2017).

### 2.1.3 Verbondenheid

Als laatste bespreken we verbondenheid als psychologische basisbehoefte. Het gaat over positieve, ondersteunde interacties met de omgeving (Van den Broeck et al., 2009) en de behoefte om diep te connecteren met de personen uit de leeromgeving en het gevoel ervaren erbij te horen (Skinner et al., 2017). Een student moet zich veilig en gerespecteerd voelen om tot een gevoel van verbondenheid te komen (Oostdam et al., 2016). Wanneer een student zich sociaal verbonden voelt met zijn docent kan dit de intrinsieke motivatie stimuleren op voorwaarde dat er vertrouwen en waardering aanwezig is tussen de student en docent.



Wanneer er geen sociale verbondenheid plaatsvindt, kan dit naast een daling van het zelfvertrouwen ook minder goede leerprestaties tot gevolg hebben (Ryan & Deci, 2000). Ook het welbevinden van de docent gaat erop vooruit wanneer de DSR gunstig is (Pennings et al., 2014).

In deze masterproef zal deze laatste psychologische basisbehoefte centraal staan aangezien deze wordt beïnvloed door de DSR. Volgens Ryan en Deci (2000) is de intrinsieke motivatie van de student gerelateerd aan de interpersoonlijke relatie tussen docent en student. Uit hun onderzoek bleek een lager niveau van intrinsieke motivatie aanwezig te zijn wanneer docenten koud en onverschillig bij hun studenten overkwamen. Ook de meta-analyse naar invloeden op leerprestaties van Hattie (2009) ondersteunt het belang van positieve verbinding tussen docent en student. Een gunstige DSR, met een positieve verbinding tussen student en docent, kent de 11<sup>de</sup> plaats van de 138 onderzochte factoren die een invloed hebben op de leerprestatie van studenten (Hattie, 2009). In Tabel 1 zijn de 15 factoren met de meeste invloed op de leerprestaties te zien.

**Tabel 1**

*Factoren die een invloed hebben op de Leerprestaties van Leerlingen uit het Voortgezet Onderwijs (Hattie, 2009)*

Positie	Invloed	Cohens' d
1.	Inschatting/verwachtingen van leerlingen	1.44
2.	Programma's Piaget	1.28
3.	Formatieve evaluatie	0.90
4.	Micro -lesgeven (micro-teaching)	0.88
5.	Versnellen in het curriculum	0.88
6.	Gedrag in de klas	0.80
7.	Begrijpelijke aanpak voor leerlingen met leermoeilijkheden/stoornissen	0.77
8.	Duidelijkheid van de leerkracht (organisatie, doelen, uitleg, ondersteuning,...)	0.75
9.	Rolwisselend onderwijzen	0.74
10.	Feedback	0.73
11.	<b>Relatie leerling en docent</b>	<b>0.72</b>
12.	Verspreid versus opeengestapelde oefening	0.71
13.	Metacognitieve strategieën	0.69
14.	Eerdere prestaties	0.67
15.	Woordenschatprogramma's	0.67

## 2.2 Onderwijs van morgen

We leven in een snel veranderende maatschappij waar maatschappelijke evoluties op verschillende gebieden (economisch, technologisch, demografisch, bestuurlijk, sociaal) een stempel achterlaten (VLOR, 2012). Dit brengt gevolgen met zich mee voor alle lagen van onze samenleving waaronder het onderwijs (Lundvall, Rasmussen, & Lorenz, 2008; Sennett, 2006). Het onderwijs staat voor de uitdaging om studenten de 21-eeuwse vaardigheden en competenties eigen te maken aan de hand van innovatieve onderwijsmethoden (Aarup Jensen & Krogh, 2017, 2017; VLOR, 2018). Moravec (2008, 2013) beschrijft de toekomst van de jongeren als 21-eeuwse nomadische kenniswerkers waarbij o.a. kritisch reflecteren, autonoom denken, creatief en adequaat handelen op onvoorziene omstandigheden de nodige vaardigheden zijn. Zo dienen ze op eender welk tijdstip, in iedere situatie, met iedereen te kunnen samenwerken op een innovatieve manier.

Als we studenten willen voorbereiden op onze snel veranderende samenleving, is er nood aan een nieuwe onderwijsvisie die op deze 21-eeuwse vaardigheden inzet (VLOR, 2018). Studentgecentreerd en competentiegericht onderwijs zijn enkele onderwijsvoorbeelden waar de student en zijn leerproces centraal staan. Co-creatie is een onderwijsvorm die volgt uit het idee van studentgecentreerd onderwijs waarbij de student mee de kennis ontwikkelt en de leeromgeving samen wordt gecreëerd in een actieve, sociale setting met een docent als gelijkwaardig, coachend lid van de leeromgeving. Hier bevorderen evaluatievormen het leren en speelt de student zelf een rol in de evaluatie, i.e. zelfevaluatie en peerevaluatie (Aarup Jensen & Krogh, 2017; VLOR, 2018). Deze onderwijsvisie heeft tot doel een gezamenlijk en meer bewust leerproces op te bouwen waar zowel individuele als collectieve ontwikkeling bij de student plaatsvindt (Hassan, 2014; Scharmer, 2007). Om dit mogelijk te maken dient de hedendaagse rol van de docent en student herdefinieerd te worden (Aarup Jensen & Krogh, 2017). Volgens Scharmer en Kaufer (2013) zijn er vier fases te onderscheiden in de onderwijsrevolutie waarbij de rol van de student en docent en hun relatie evolueert. In Tabel 2 zijn deze vier fases visueel gemaakt.

**Tabel 2**

*De Vier Onderwijsfases van Scharmer en Kaufer (2013)*

Onderwijs	Gericht op	Rol student	Rol docent
1.0	Input en docent	Passieve kennisontvanger	Autoriteit
2.0	Output en testen	Input memoriseren	Expert
3.0	Student en leerproces	Nieuwe vragen exploreren	Faciliterend
4.0	Co-creatie en innovatie	Toekomst co-creëren	Generatieve coach

De grootste uitdaging zit volgens Scharmer (2013) in de transitie van onderwijs 2.0 naar 3.0 en 4.0 waar co-creatie zijn plek kent. Hieruit blijkt dat een andere vorm van interactie en communicatie tussen docent en student nodig is, waarbij zowel docent als student zich veilig moeten voelen. Docenten en studenten krijgen de mogelijkheid een meer volwassen relatie met elkaar op te bouwen binnen de context van studentgecentreerd leren (VLOR, 2011).

In onderwijs 4.0 evolueert de rol van de docent als expert naar een faciliterende, generatieve coach die de dialoog en bespreking van verschillende invalshoeken stimuleert, bij conflicten bemiddelt en het onbekende samen durft aan te gaan met de studenten. Een goede communicatie tussen docent en student wordt op die manier een centrale competentie voor de docent (Shaw, 2002). Shaw (2002) beschrijft een generatieve dialoog als een open en betekenisvolle dialoog waarbij de docent actief luistert naar wat studenten zeggen en hetgeen hen interesseert of frustreert opvangt om hierop in te spelen. De docent dient open te staan om te experimenteren en te improviseren over de onderwerpen die zijn studenten prikkelen om hen op die manier verder te brengen in hun leerproces en competentieontwikkeling.

Onderzoek van Stavnskær (2014) naar innovatie in het hoger onderwijs d.m.v. co-creatieve leeromgevingen toont aan dat docenten het noodzakelijk vinden om te connecteren met studenten en om een flexibelere houding aan te nemen. Ze geven aan zich vaker kwetsbaar te moeten opstellen tegenover hun studenten aangezien ze verwacht worden meer te experimenteren en te improviseren, wat aansluit bij de visie van Shaw (2002, 2005) over generatief coachen. Deze nieuwe, meer kwetsbare, rol als docent is enkel mogelijk wanneer er open communicatie en een gunstige relatie bestaat tussen de studenten en hun docent (Iversen & Pedersen, 2017).

Laenens, Vandervieren, Stes en Van Petegem (2018) onderzochten de impact van een studentgecentreerde competentiegerichte leeromgeving op verschillende leeraspecten die een invloed hebben op de leerapproach van studenten. Ze toonden aan dat studentgecentreerde, competentiegerichte leeromgevingen in vergelijking met de traditionele leeromgeving een positieve, significante impact hebben op verschillende gebieden waaronder de motivatie, het studieplezier en self-efficacy van studenten. De belangrijkste verschillen zijn terug te vinden in de sociale leeraspecten, zoals de peerrelaties, samen leren, samenwerken en de begeleiding van de cursusleiders.

Scharmer (2013) toont aan dat het succes van een interventie, bijvoorbeeld co-creatief aan de slag gaan, grotendeels wordt bepaald door de interne ingesteldheid van diegene die tussenkomt, de docent bijvoorbeeld. Hierbij wordt duidelijk dat niet alleen de rol van de docent maar ook zijn 'mindset' een evolutie dient te maken om te kunnen evolueren naar onderwijs 3.0 en 4.0.

De studenten geven aan klaar te zijn voor deze evolutie. Dit blijkt uit een co-creatie experiment van Aarup Jensen en Krogh (2017) waar studenten zelf de verantwoordelijkheid in handen nemen over hun leerproces. Er wordt een intense samenwerking tussen docenten en studenten en studenten onder elkaar vooropgesteld waarbij er samen aan kennisontwikkeling en probleemoplossend denken wordt gedaan, studenten elkaar feedback geven en studenten zelf lessen voorbereiden en doceren waarbij de docent vervolgens aanvult en feedback geeft. De studenten geven aan te genieten van de actieve participatie en willen nog meer zeggenschap in het plannen en beoefenen van de lessen. Ze vinden de aanvulling van de docent echter wel een meerwaarde. Ze vroegen naar meer creatieve en coöperatieve onderwijsvormen. Deze resultaten sluiten aan bij de verwachtingen die worden gesteld bij co-creatie en de 21-eeuwse vaardigheden (Aarup Jensen & Krogh, 2017).

Samenvattend kunnen we stellen dat de relatie van de docent en student verandert naar een meer gelijkwaardige, volwassen relatie in de context van studentgecentreerd leren (VLOR 2011). Dit brengt ons terug bij de psychologische basisbehoefte waarbij verbondenheid tussen docent en student vraagt om positieve, ondersteunende interacties in een veilige omgeving (Oostdam et al., 2016, Van den Broeck et al., 2009). Deze verbondenheid kan mee tot stand worden gebracht door de ontwikkeling van een positieve DSR waarop de interpersoonlijke docentgedragingen, die in deze masterproef onderzocht worden, een invloed hebben.

## 2.3 Docent-studentrelatie (DSR)

In dit onderzoek omschrijven we de docent-studentrelatie als op emoties gebaseerde ervaringen, die voortkomen uit de interactie tussen docenten en studenten (Pianta, 1999).

### 2.3.1 Contextafhankelijk

Sommige onderzoeken geven aan dat de DSR in het hoger onderwijs context-gebonden is. Zo hebben volgens Hsieh (2012) Chinese studenten een andere opvatting over de DSR dan Britse studenten. Zo zouden Britse docenten meer gericht zijn op het faciliteren van het leerproces bij studenten en juist een kritische blik aanmoedigen, in tegenstelling tot de Chinese cultuur waarbij de docent een autoritair persoon is waarvan studenten elke stelling dienen te accepteren (Zhou, Jindal-Snape, Topping, & Todman, 2008). Bovenstaand onderzoek kan in verband gebracht worden met de vier onderwijsfasen van Scharmer en Kaufer (2013). Zo lijken de Britse docenten zich in onderwijsfase 3.0 te bevinden door hun faciliterende rol en de Chinese docenten in onderwijsfase 1.0 door de centrale autoritaire houding en de focus op input (zie Tabel 2).

Ook op vlak van studentenpercepties zijn er volgens Sander, Stevenson, King, en Coates (2000) verschillen. Zo bleken studenten die psychologie en management studeerden de relatie met, en toegankelijkheid tot, de docent naar hogere waarde te schatten dan studenten die geneeskunde studeerden. Dit zou te wijten zijn aan de verschillende academische achtergronden en leerstijlen van deze studenten. Zo zouden studenten die geneeskunde studeerden bijvoorbeeld meer vertrouwen hebben in het zelfstandig verwerken van leerstof met minder colleges.

### 2.3.2 DSR in het voortgezet onderwijs

Ondanks het feit dat de DSR volgens bovenstaande onderzoeken contextafhankelijk is, benadrukken verschillende onderzoeken het belang van de DSR door de positieve effecten ervan te belichten. In het voortgezet onderwijs is reeds aangetoond dat het opbouwen van een positieve DSR de motivatie en de leerprestaties van studenten ten goede komt (Hattie, 2009; Mitchell, 2008; Nelis & Van Sark, 2016; Ryan & Deci, 2000; Uden et al., 2014). Ook Cornelius-White (2007) toont het belang van studentgecentreerde docenten aan als het gaat om hogere studieresultaten, respect en engagement. Uit de meta-analyse van Hattie (2009) blijkt dat de DSR een middelgrote effectgrootte heeft als het gaat om de effectiviteit van leerkrachtstrategieën zoals reeds besproken in Tabel 1.

### 2.3.3 DSR in het hoger onderwijs

Slechts een beperkt aantal studies zoomt in op een positieve DSR in het hoger onderwijs. Uit een reviewstudie van Hagenauer en Volet (2014) blijkt dat een positieve DSR in het hoger onderwijs kan leiden tot meer voldoening bij het volgen van de colleges, een hogere leerprestatie en een vermindering van uitval van studenten. Het onderzoek van Palmer, O’Cane en Owens (2009) toont aan dat de kans dat studenten hun opleiding aan de universiteit voortzetten hoger is voor diegenen die zich verbonden voelen met hun omgeving, medestudenten en docenten. Het gevoel van verbondenheid bleek vooral relevant te zijn voor eerstejaarsstudenten (Christie, Munro, & Fisher, 2004).

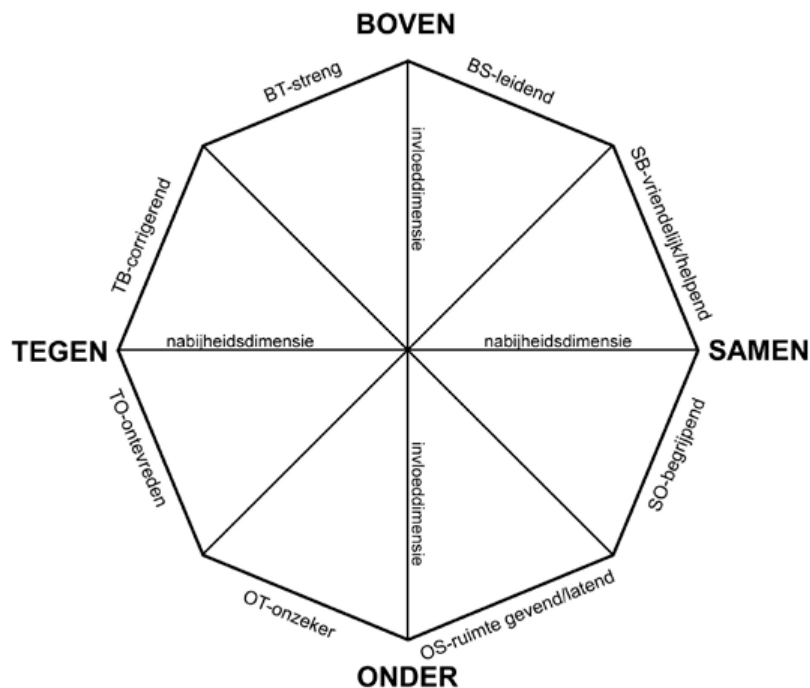
Het is deze verbondenheid die we in dit onderzoek ook centraal zetten. De verbondenheid, gecreëerd door interactie en samenwerking tussen docent en student, die reeds werd aangehaald als een van de drie psychologische basisbehoeften (Ryan & Deci, 2000). De Roos van Leary (1957) en de VIL (Wubbels, Créton, & Hooymakers, 1985) die het menselijk gedrag bij samenwerking omschrijven, kunnen dit onderzoek helpen om de DSR in kaart te brengen.

## 2.4 Interpersoonlijk docentgedrag

Onder interpersoonlijk docentgedrag wordt het gedrag verstaan dat de docent vertoont in communicatie en interactie met de student. Om dit gedrag in kaart te brengen is een vragenlijst ontwikkeld door Wubbels, Créton en Hoymakers (1985) die zich baseert op de Roos van Leary.

### 2.4.1 Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

Timothy Leary (1957) deed lang onderzoek naar de interpersoonlijke diagnose van de persoonlijkheid. Hij ontwikkelde 'De roos van Leary', een model dat het menselijk gedrag bij samenwerking omschrijft. Wubbels et al. (1985) ontwierpen op basis van zijn onderzoek een eigen model, het model voor interactioneel leraarsgedrag met een bijhorende vragenlijst naar interpersoonlijk leraarsgedrag. Deze brengt de perceptie van leerlingen over de relatie met hun leerkracht uit het voorgezet onderwijs in kaart aan de hand van een twee dimensionaal model (zie Figuur 2).



Figuur 2. Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag op basis van de Roos van Leary.

Aan de hand van twee assen worden twee dimensies omschreven. Op de horizontale as staat de dimensie 'nabijheid' die wordt getypeerd door de gedragskenmerken tegen en samen, en op de verticale as staat de dimensie 'invloed' die wordt getypeerd door de gedragskenmerken boven en onder (Wubbels & Brekelmans, 2005). Er is sprake van een wederzijdse beïnvloeding binnen de dimensies. Zo zal het dominantere boven-gedrag, het afhankelijkere onder-gedrag stimuleren en omgekeerd. Samen-gedrag zal samen-gedrag stimuleren en tegen-gedrag zal tegen-gedrag uitlokken (Veldman, van Tartwijk, den Brok, & Wubbels, 2006). Door deze twee assen te combineren ontstaan er vier kwadranten met telkens twee onderverdelingen. Op die manier ontstaan er acht sectoren die

de basisgedragingen van docenten vertegenwoordigen: leidend (BS), vriendelijk/helpend (SB), begrijpend (SO), ruimte gevend/latend (OS), onzeker (OT), ontevreden (TO), corrigerend (TB) en streng (BT) (Wubbels & Brekelmans, 2005).

Onder leidend docentgedrag wordt het organiseren van de lessen en de aandacht vasthouden verstaan. Bij de sector vriendelijk/helpend wordt meer ondersteunend en humoristisch gedrag bedoeld. Begrijpend docentgedrag is een empathische, open houding met vertrouwen in de studenten. Bij het ruimte gevende/latende docentgedrag wordt er verwezen naar het verhogen van de vrijheid, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de studenten door de docent. Deze vier sectoren vallen onder een hoge nabijheidsdimensie. Bij een lage nabijheid verstaan we onder onzeker docentgedrag een afwachtende, toegevend houding. Onder het ontevreden docentgedrag wordt een afkeurende, serieuze opstelling beoogd. Bij de corrigerende sector wordt straffend en sarcastisch gedrag bedoeld en tot slot wordt onder het strenge docentgedrag controlerend en beoordelend gedrag begrepen. In Tabel 3 worden meer voorbeeldgedragingen weergegeven per sector.

**Tabel 3**

*Voorbeeldgedragingen van de Sectoren uit het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag op basis van de Roos van Leary (Van Rotterdam, 2008)*

<b>Sector Roos van Leary</b>	<b>Voorbeelden docentgedrag</b>
<b>Leidend</b> Boven – Samen (BS)	Organiseren, opdrachten geven, taken stellen, procedures bepalen, weten wat in de groep gebeurt, structureren van de situatie in de les, uitleggen, bedoeling duidelijk maken, aandacht vasthouden.
<b>Vriendelijk/helpend</b> Samen – Boven (SB)	Ondersteunen, interesse tonen, betrokkenheid tonen, tegen een grapje kunnen, zelf grapjes maken, inspireren, zelfvertrouwen en vertrouwen uitstralen.
<b>Begrijpend</b> Samen – Onder (SO)	Luisteren met interesse, empathisch, vertrouwen in studenten, excuses accepteren, zoeken naar manieren of conflicten op te lossen, geduldig, open.
<b>Ruimte gevend/latend</b> Onder – Samen (OS)	Studenten kans geven om zelfstandig te werken en eigen tempo te bepalen, terughoudend, studentactiviteiten aanmoedigen, geven van vrijheid en verantwoordelijkheid.
<b>Onzeker</b> Onder – Tegen (OT)	Aarzelend handelen, excuses maken, afwachtende houding, timide, toegeven wanneer in ongelijk.
<b>Ontevreden</b> Tegen – Onder (TO)	Afkeurend, sombere of ongelukkige uitstraling, kritiek geven, serieus, wachten op stilte van de groep.
<b>Corrigerend</b> Tegen – Boven (TB)	Kwaad worden, sarcastisch, irritatie laten zien, verbieden, straffen.
<b>Streng</b> Boven – Tegen (BT)	Controleren, oordelen, stilte eisen, regels stellen, moeilijke toetsen geven, strakke regie, stil houden van de groep.

De bijhorende vragenlijst naar interpersoonlijk leraarsgedrag kan aan de hand van de acht sectoren het gedrag van de docent door de ogen van studenten in kaart brengen (Wubbels & Brekelmans, 2005). Verschillende landen zoals Australië, Canada, Israël, Slovenië, Turkije, Korea, Taiwan, Singapore, Verenigde Staten en Nederland maakten reeds gebruik van de VIL om het interpersoonlijk leraarsgedrag te onderzoeken in het voortgezet onderwijs (Wubbels & Brekelmans, 2005). In het hoger onderwijs daarentegen blijft dit thema nog onderbelicht.

Onderzoek van den Brok, Brekelmans en Wubbels (2004) in het voortgezet onderwijs toont aan dat er sterke positieve correlaties zijn tussen de leidende, helpende/vriendelijke en begrijpende sectoren van de Roos van Leary en de cognitieve resultaten van studenten in het voortgezet onderwijs. Ze ondervonden dat wanneer een docent als leidend, helpend en begrijpend werd gepercipieerd deze een positieve invloed had op hun cognitieve resultaten, in dit onderzoek, de resultaten op een test fysica. De sector 'ruimte gevend/latend', die ook tot de dimensie samen, met een hoge nabijheid, behoort, heeft eveneens een positieve correlatie met cognitieve resultaten, maar in mindere mate. (den Brok et al., 2004). Onderzoek van Goh en Faser (2000) bevestigt deze bevindingen en komt tot de conclusie dat de leerprestaties van studenten samenhangen met een hoge mate van leidend, helpend/vriendelijk en begrijpend docentgedrag.

Naast de cognitieve resultaten werden ook de affectieve resultaten onderzocht door den Brok (2001). Onder affectieve resultaten wordt plezier, relevantie, vertrouwen en inspanning verstaan. Een hoge score op de dimensie 'nabijheid' van de docent heeft een sterk positief effect op de affectieve uitkomsten van studenten. Voor plezier, relevantie en inspanning heeft ook de dimensie 'invloed' een positief effect volgens dit onderzoek.

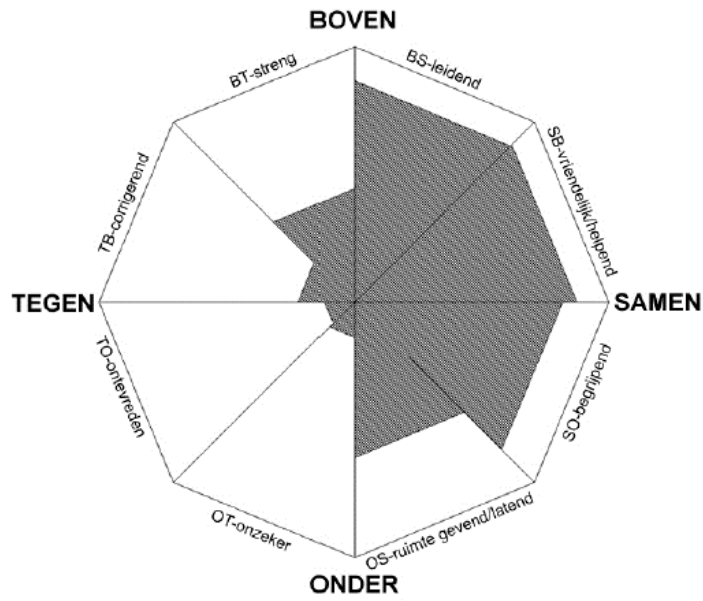
Wubbels en Brekelmans (2005) concluderen in hun meta-analyse van 25 jaar onderzoek naar docent-studentrelaties in het voortgezet onderwijs dat een hoge nabijheid en hoge invloed van de docent zorgt voor een goede DSR. Dit werd door zowel studenten als docenten bevestigd doorheen de jaren onderzoek.

#### 2.4.2 Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag in het Hoger Onderwijs (VIL-HO)

Aangezien de VIL ontworpen is voor het voortgezet onderwijs, ontwikkelde Van Rotterdam (2008) een herwerkte vragenlijst om de transfer te maken naar het hoger onderwijs, de VIL-HO (Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag voor het Hoger Onderwijs). Zij kwam, net zoals Wubbels en Brekelmans (2005), tot de conclusie dat studenten een docent verkiezen die zowel hoog scoort op de dimensie invloed (boven) als op de dimensie nabijheid (samen) zoals te zien is in Figuur 3.



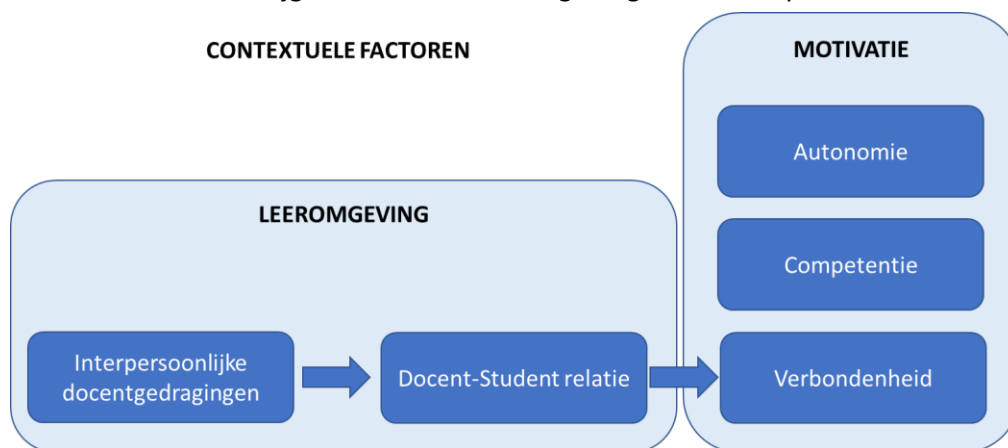
Gemiddeld ideaalbeeld docent volgens studenten



*Figuur 3.* Gemiddeld ideaalbeeld van een docent volgens studenten uit het onderzoek van Van Rotterdam (2008).

### 3. Onderzoeksvragen

Dat de DSR een rol speelt binnen de leerprestaties en de motivatie van studenten werd in het theoretisch kader vanuit verschillende invalshoeken beargumenteerd. Dit is echter vooral onderzocht in het voortgezet onderwijs en minder in het hoger onderwijs. Het onderzoeken van de percepties van studenten in het hoger onderwijs over interpersoonlijke docentgedragingen zou een meerwaarde kunnen opleveren om de DSR in het Vlaamse hoger onderwijs in kaart te brengen. Hiermee kunnen we docenten bewuster maken van de invloed die zij hebben op hun relatie met de studenten enerzijds en op hun motivatie, op onrechtstreekse wijze, anderzijds (zie Figuur 4). Daarnaast dringen verschillende onderwijsvisies aan op een evolutie naar meer studentgecentreerd onderwijs om antwoord te bieden op de huidige en toekomstige maatschappij waarbij de relatie tussen de student en docent een andere vorm krijgt en de docent ander gedrag dient voorop te stellen.



Figuur 4. De zelfdeterminatietheorie in relatie met docentgedrag en de DSR.

Wanneer we spreken over studenten in het vervolg van dit onderzoek zijn dit de eerstejaars bachelorstudenten van de opleiding TEW. Een van de verplichte opleidingsonderdelen in de opleiding is 'Wiskunde met (bedrijfs)economische toepassingen 1', waarbij verschillende docenten uit het Monitoraat de werkcolleges verzorgen. Wanneer we over docenten spreken, wordt er verwezen naar de drie docenten die de werkcolleges Wiskunde uit het Monitoraat verzorgen. In deze context kunnen we voor dit praktijkonderzoek volgende onderzoeksvragen behandelen:

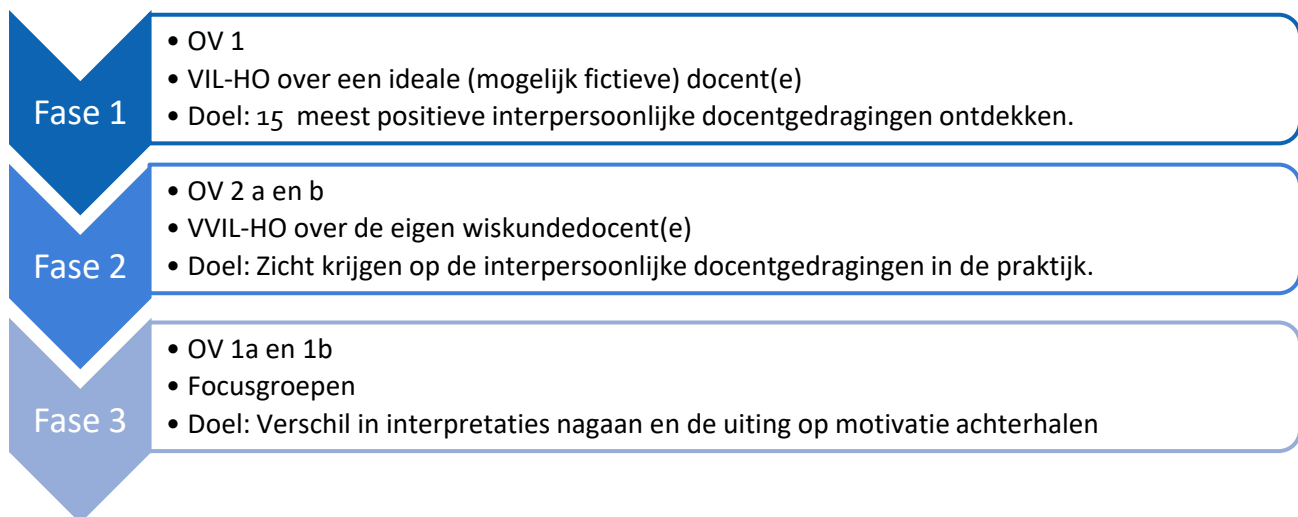
1. Welke interpersoonlijke docentgedragingen worden als positief ervaren door de studenten?
  - a. Welke betekenis kennen de studenten toe aan deze interpersoonlijke gedragingen?
  - b. Op welke manier hebben deze interpersoonlijke docentgedragingen, die als positief worden ervaren door studenten, een invloed op studentenmotivatie?
2. In welke mate vertonen docenten deze positieve interpersoonlijke gedragingen (a) volgens zichzelf en (b) volgens de studenten? Welke verschillen zijn er tussen de percepties van de studenten en die van de docent?

## 4. Methodologie

---

Dit onderzoek kent drie fasen. De eerste onderzoeksvraag benaderen we zowel kwantitatief (1) als kwalitatief (1a en 1b). De tweede onderzoeksvraag kent enkel een kwantitatief luik. Het kwantitatieve luik bestaat uit twee vragenlijsten: de VIL-HO over een ideale (mogelijk fictieve) docent(e) en de VVIL-HO over de eigen wiskundedocent(e). Deze vragenlijsten maken het mogelijk de meest gewaardeerde docentgedragingen in functie van de DSR ordinaal te meten en te achterhalen in de praktijk.

Volgens de typologie van Cresswel gaat het in dit onderzoek over een ‘verklarend design’ (Mortelmans, 2013). Het onderzoek wordt hierbij sequentieel uitgevoerd door eerst kwantitatieve data te verzamelen en vervolgens deze data te verrijken, te verklaren en aan te vullen door kwalitatieve gegevens (Butter, 2016). De resultaten die kwantitatief bekomen zijn, kunnen verfijnd worden door middel van de kwalitatieve focusgroep-interviews waardoor er methodologische triangulatie tot stand komt (Mortelmans, 2013). Het verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek daar de kwalitatieve fase inzichten aandraagt die leiden tot verrijking van de resultaten van de vragenlijst. Het kwantitatieve luik brengt absolute cijfers aan terwijl het kwalitatieve luik de achterliggende betekenis van deze cijfers onderzoekt om een completer beeld te construeren (Mortelmans, 2013). Figuur 5 geeft de volgorde en inhoud van de fasen uit dit onderzoek visueel weer.



*Figuur 5.* Chronologische weergave van dit praktijkonderzoek.

## 4.1 Context en respondenten

Dit praktijkonderzoek werd uitgevoerd aan de Universiteit Antwerpen bij eerstejaarsstudenten TEW tijdens het opleidingsonderdeel Wiskunde met (bedrijfs)economische toepassingen 1. De werkcolleges van dit opleidingsonderdeel worden verzorgd door docenten van het Monitoraat van de Faculteit Bedrijfswetenschappen en Economie. Dat het Monitoraat onderwijskwaliteit hoog in het vaandel draagt, blijkt o.a. uit het feit dat het in 2017 de onderwijsprijs behaalde. Dit is een tweejaarlijkse prijs die wordt uitgereikt aan een persoon die zich (of een team dat zich), in het licht van de onderwijsvisie en de doelstellingen van het onderwijsbeleid van de Universiteit Antwerpen, onderscheidt door een bijzondere bijdrage aan het academisch onderwijs van de Universiteit Antwerpen. Daarnaast ontvingen verschillende docenten van het Monitoraat de afgelopen jaren een ‘Gobelijntje’, een prijs die de studenten jaarlijks uitreiken aan de volgens hen beste docent(e) van dat academiejaar.

De werkcolleges Wiskunde vinden wekelijks plaats, verspreid over zes parallele groepen, die verdeeld zijn over drie verschillende docenten. De studenten schrijven zich in voor een van de zes parallele groepen en wonen zo wekelijks de werkcolleges bij, telkens bij dezelfde docent. Alle docenten maken gebruik van dezelfde lesvoorbereiding en opdrachten, en volgen allen de richtlijnen die de coördinator van het vak (i.e. een van de betrokken docenten) heeft vooropgesteld. Op deze manier wordt uniformiteit op vlak van lesinhoud, lesmateriaal, lesaanpak en timing gegarandeerd en wordt de kwaliteit van de parallele werkcolleges bewaakt. Enkel de docent, met zijn/haar leservaring en interpersoonlijk gedrag verschilt dus.

De demografische gegevens van de drie docenten die betrokken waren bij dit onderzoek zijn terug te vinden in Tabel 4. Docent 1 startte dit jaar als docent van het werkcollege Wiskunde en heeft voordien nog geen ervaring opgedaan in het onderwijs. Docent 2 en 3 hebben respectievelijk 15 en 27 jaar ervaring in het onderwijs waarvan 6 en 26 jaar in het doceren van de werkcolleges Wiskunde.

**Tabel 4**  
*Demografische Gegevens van de Docenten*

	<b>Docent 1</b>	<b>Docent 2</b>	<b>Docent 3</b>
<b>Geslacht</b>	Vrouw	Vrouw	Vrouw
<b>Geboortejaar</b>	1993	1981	1969
<b>Jaren ervaring in het onderwijs</b>	1	15	27
<b>Jaren ervaring werkcollege Wiskunde</b>	0	6	26

Deze context en respondenten zijn gekozen op basis van enkele specifieke eigenschappen zoals het actief streven naar een hoge onderwijskwaliteit, het behalen van enkele prijzen door zowel het Monitoraat als verschillende docenten die de werkcolleges Wiskunde doceren en de nagestreefde uniformiteit aan de hand van een coördinator. Hierdoor kunnen we spreken van een ‘purposive sampling’ (Creswell, 2012).

## 4.2 VIL-HO

Een vragenlijst biedt de mogelijkheid om eenvoudig en op korte tijd, veel ordinaal meetbare data te verkrijgen van een groep studenten (Baarda, 2014). Hierdoor kunnen de meest gewaardeerde, interpersoonlijke docentgedragingen volgens studenten, achterhaald worden. Daarnaast vormen deze resultaten input die dieper kan onderzocht worden in het kwalitatieve luik (De Lange, Schuman, & Montessori, 2016). De VIL-HO is een meervoudige vragenlijst doordat meerdere stellingen per sector uit de Roos van Leary bevestigd worden. Op die manier kunnen meer docentgedragingen binnen een sector achterhaald worden. Een meervoudige vragenlijst vlakkt toevallige meetfouten uit over de verschillende vragen heen. Tot slot biedt de VIL-HO ook een hoger discriminerend vermogen doordat respondenten meerdere stellingen kunnen “scoren” betreffende eenzelfde sector (De Maeyer & Van Daal, 2017).

De VIL-HO werd door Van Rotterdam (2008) ontwikkeld om een transfer te maken naar het hoger onderwijs. Ze baseerde zich op de originele, gevalideerde Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag voor het voortgezet onderwijs (Wubbels et al., 1985). Daarbij werden de stellingen aangepast aan de context van het hoger onderwijs. Bijvoorbeeld *“Hij/zij heeft een prettige sfeer in de klas”*, werd *“De docent(e) heeft een prettige sfeer in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges”*. De 65 stellingen uit de VIL-HO brengen de perceptie van studenten over het interpersoonlijk docentgedrag in kaart. Deze stellingen kunnen elk herleid worden naar één van de acht sectoren uit de Roos van Leary: leidend, vriendelijk/helpend, begrijpend, ruimte gevend/latend, onzeker, ontevreden, corrigerend en streng (zie Tabel 3). Oorspronkelijk bevat de VIL-HO van Van Rotterdam (2008) 87 stellingen, maar Vos (2009) deed verder onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst waarbij hij het aantal stellingen terugschreef tot 65 en stelling 9 (*Als studenten iets willen, probeert de docent(e) mee te werken*) verplaatst van sector ‘begrijpend’ naar sector ‘ruimte gevend/latend’ om te komen tot een hogere validiteit en betrouwbaarheid. Na controle door middel van een factoranalyse, een correlatiematrix tussen de verschillende sectoren en het nagaan van de interne consistentie bij de 65 items, kwam hij tot het besluit dat de betrouwbaarheid en validiteit van de VIL-HO voldoende hoog was. Ook in dit onderzoek werd de aangepaste versie van de VIL-HO gehanteerd om een hogere validiteit en betrouwbaarheid na te streven (Bijlage 1).

De VIL-HO werd opgedeeld in twee delen: een eerste deel, de VIL-HO die betrekking heeft op de Roos van Leary en een tweede deel met demografische vragen (geslacht, geboortjaar, startjaar TEW, thuistaal). Het eerste deel tracht een antwoord te bieden op onderzoeksvraag 1 en het tweede deel tracht in kaart te brengen of de demografische achtergrond een invloed heeft op de resultaten.

De data werden in de maand oktober schriftelijk verzameld bij aanvang van werkcollege 3. De afname gebeurde tijdens drie verschillende werkcolleges in eenzelfde week, telkens in een groep met een andere docent. Studenten werden bij aanvang steeds op dezelfde manier ingelicht door de onderzoeker over de aard en het doel van het onderzoek om de betrouwbaarheid te verhogen waarna ze een geïnformeerde toestemming dienden te ondertekenen. De uniforme uitleg is te vinden in Bijlage 2 en de geïnformeerde toestemming in Bijlage 3. Van de 389 studenten die zich inschreven voor het opleidingsonderdeel Wiskunde met (bedrijfs)economische toepassingen 1, vulde 35% van de studenten ( $n=136$ ) de vragenlijst in. Zij deden dit met hun ideale (mogelijk fictieve) docent(e) in gedachten. Eén student vulde niet de gehele VIL-HO in en werd uit de dataset verwijderd.

Doordat 35% van de eerstejaarsstudenten TEW van het werkcollege Wiskunde de VIL-HO vervulde werd een betrouwbaarheidsniveau van 95% met een foutenmarge van minder dan 7% bereikt. Om de interne consistentie na te gaan, werden de Chronbach's alpha-waarden berekend. Hierbij werden de vuistregels gehanteerd van het OpenLeerPakket van De Maeyer en Van Daal (2017).

De VIL-HO stellingen werden gescoord met behulp van 5-punt Likertschalen, waarbij 'nooit' werd gekoppeld aan score 1, 'bijna nooit' aan score 2, 'soms' aan score 3, 'vaak' aan score 4 en 'altijd' aan score 5. Voor elke stelling werd een totaalscore berekend en deze werd gedeeld door het aantal respondenten om te komen tot een gemiddelde score per stelling (Baarda, 2014). Hierdoor ontstond een geordende lijst van de 15 hoogst scorende stellingen. Zij vormden de input voor de Verkorte Vragenlijst naar het Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VVIL-HO) van fase 2 (zie 4.3).

De koppeling van de 65 stellingen naar één van de acht sectoren van de Roos van Leary gebeurde op dezelfde wijze als in het onderzoek van Van Rotterdam (2008). Tabel 5 toont een voorbeeld hoe een stelling uit de VIL-HO wordt gekoppeld aan één van de sectoren uit de Roos van Leary. De volledige vragenlijst met koppeling naar de sectoren is te vinden in Bijlage 4.

**Tabel 5**

*Voorbeeld Koppeling Stelling aan Sector uit de Roos van Leary (Van Rotterdam, 2008)*

<b>Stelling</b>	<b>Koppeling sector RvL</b>
Stelling 23. Mijn ideale docent(e) houdt de aandacht vast.	Leidend (Boven – Samen)

### 4.3 VVIL-HO

De 15 stellingen die door de studenten als meest positief docentgedrag worden ervaren, vormen de Verkorte Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag in het Hoger Onderwijs (VVIL-HO) (Bijlage 5). Om na te gaan in welke mate de studenten vinden dat hun docenten van de werkcolleges Wiskunde de 15 meest positieve docentgedragingen vertonen, werd hen gevraagd deze VVIL-HO in te vullen met hun specifieke docent voor het opleidingsonderdeel 'Wiskunde met (bedrijfs-)economische toepassingen 1' van het werkcollege in gedachten. De data werden in de maand december schriftelijk verzameld bij aanvang van werkcollege 8. De afname gebeurde tijdens drie verschillende werkcolleges in eenzelfde week, telkens in een groep met een andere docent. Studenten werden bij aanvang steeds op dezelfde manier ingelicht door de onderzoeker over de aard en het doel van het onderzoek (Bijlage 6) waarna ze een geïnformeerde toestemming dienden te ondertekenen.

De VVIL-HO vragenlijst werd in dezelfde week ook voorgelegd aan de drie docenten via Google Forms (Bijlage 7). Zij dienden deze te beantwoorden met hun eigen docentgedrag in gedachten. Dit leidde tot een respons van 100%.

De resultaten van de VVIL-HO werd gegroepeerd per docent. In groep 1 beantwoordden 46 studenten de verkorte vragenlijst, in groep 2 beantwoordden 22 studenten de vragenlijst en in groep 3 waren dit 51 studenten, een totale respons van 31%.

Net als bij de verwerking van de VIL-HO, werd ook nu per stelling een score gekoppeld aan de toegekende responses. Voor elke stelling werd een totaalscore berekend en gedeeld door het aantal respondenten om te komen tot een gemiddelde score per stelling per groep. Nadien werd per stelling, het groepsgemiddelde van de studenten vergeleken met de score van de docent. Hierdoor werd zichtbaar in welke mate de scores van de studenten verschillen met die van de docent. Om na te gaan of de discrepantie tussen de scores van de studenten en de score van de docent statistisch significant is, werd een t-test afgenomen met een betrouwbaarheid van 95%. Groep 2 kende maar een sample van 22 respondenten waardoor de Shapiro-Wilk test werd uitgevoerd om na te gaan of de normaalverdeling opgaat.

### 4.4 Focusgroepen

In de derde fase van dit onderzoek wordt een kwalitatieve onderzoeksmethode gehanteerd, namelijk semigestructureerde interviews in focusgroepen. Hiermee worden interpretaties van studenten over de interpersoonlijke docentgedragingen achterhaald en wordt onderzocht of deze gedragingen een invloed hebben op hun motivatie. Focusgroep-interviews hebben tot doel te achterhalen hoe mensen denken over een onderwerp, welke aspecten ze relevant of minder relevant vinden en welke

terminologie ze hanteren over dit onderwerp (Van der Pligt & Blankers, 2013). Volgens Mortelmans (2013) delen focusgroepen en gewone interviews hetzelfde doel, namelijk het verzamelen van rijke, context-gebonden data en het verwerken van gegevens. Het verschil zit in het groepsaspect. Groepsdiscussies zorgen voor interactie tussen de studenten die inspirerend kan werken voor andere studenten (Baarda et al., 2013). Daarnaast krijgen we aan de hand van focusgroepen meer inzicht in denkwijzen en indrukken van de studenten over de docentgedragingen en biedt het de mogelijkheid de kwantitatieve data beter te begrijpen (Mortelmans, 2013). Volgens onderzoek van Fern (2001) vinden best drie tot vijf focusgroepen plaats met een groepsgrootte van minimum vier respondenten. Het gebruik van te weinig focusgroepen maakt de analyse moeilijk door een tekort aan gegevens en te veel groepen leiden tot overbodig materiaal (Mortelmans, 2013). In dit onderzoek werd besloten om vier focusgroepen te organiseren.

Om tot een rijke, diepe betekenisvorming te komen, worden de docentgedragingen bevestigd in focusgroepen met studenten. Het doel is te achterhalen of er verschillende betekenissen aan de gedragingen worden toegekend (OV1a). Daarnaast wordt nagegaan of dit docentgedrag al dan niet een invloed heeft op de motivatie van studenten en hoe dit zich uit in waarneembaar gedrag (OV1b).

Er werden vier focusgroepen ingepland op verschillende dagen en tijdstippen om zoveel mogelijk respondenten aan te trekken. De studenten werden op verschillende manieren uitgenodigd voor de focusgroepen en ter aanmoediging werden cinematickets verloot. De eerste uitnodiging vond plaats bij de schriftelijke afname van de VVIL-HO. Hier werden studenten persoonlijk aangesproken om deel te nemen aan de focusgroepen die zouden plaatsvinden in maart. Deze uitnodiging bereikte 119 studenten, acht studenten gaven zich op om deel te nemen. Zij werden nadien telefonisch gecontacteerd en vijf studenten bevestigden hun deelname. Midden maart, twee weken voor aanvang van de focusgroepen werd ook een schriftelijke uitnodiging per mail verstuurd naar alle studenten die op dat moment ingeschreven waren in het werkcollege Wiskunde. Deze mail bereikte 373 studenten, één student ging hierop in. Als laatste actie werd een oproep gedaan aan de docenten om twee weken voor aanvang de studenten tijdens hun werkcolleges warm te maken om deel te nemen aan de focusgroepen. Deze extra acties zorgden niet voor extra deelnemers. De vier geplande focusgroepen werden door de lage respons gereduceerd naar twee focusgroepen. Er werd steeds een herinneringsmail verstuurd naar de respondenten aan het begin van de week en een dag voor de focusgroep. Bij de eerste focusgroep kwamen twee respondenten opdagen en bij de tweede focusgroep daagde niemand op. Door de lage opkomst heeft bijgevolg slechts één dataverzameling plaatsgevonden met twee respondenten. Deze data werden gerapporteerd en geanalyseerd maar zijn te beperkt om vergaande conclusies uit te trekken.



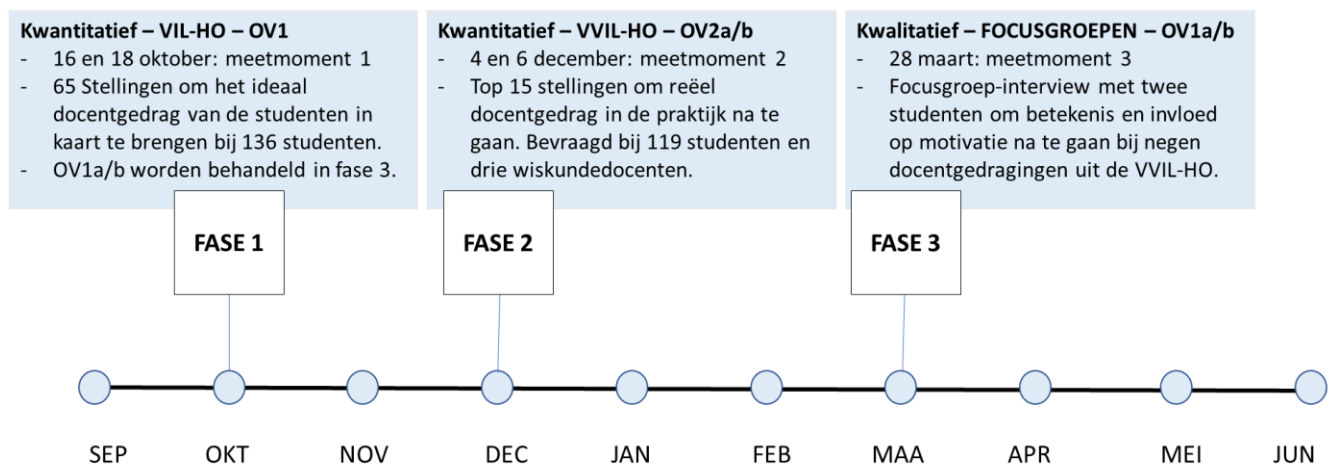
In het focusgroep-interview werd de interpretatie van negen stellingen over docentgedrag uit de VVIL-HO bevestigd (OV1a) en welke invloed dit heeft op hun motivatie (OV1b). Enkel de stellingen uit de VVIL-HO die het meest voor interpretatie vatbaar waren, werden bevestigd (i.e. stellingen 1, 10, 23, 36, 41, 52, 54, 57 en 64). De interviewleidraad met de bevestigde stellingen is terug te vinden in Bijlage 8. Door de studenten steeds eerst individueel te laten nadenken en hun antwoord schriftelijk te laten noteren op een invulblad en daarna pas de resultaten van het individueel werk samen te bespreken, kon iedereen zijn inbreng worden gevraagd en werd beïnvloeding beperkt (Mortelmans, 2013). Een voorbeeld van een invulblad is terug te vinden in Bijlage 9. Daarnaast werd ook gebruikgemaakt van een actieve werkvorm. De studenten kregen enkele stellingen te horen waarop ze met behulp van een rood, oranje of groen blad papier aangaven of ze hier al dan niet mee akkoord waren. Hierbij stond rood voor 'niet akkoord', oranje voor een 'gevarieerde mening' en groen voor 'volledig akkoord'. De beoordeling aan de hand van de kleuren had enkel tot doel een discussie op te starten over de redenen waarom ze al dan niet akkoord waren met de stelling (Mortelmans, 2013). Meer informatie over de inhoud van deze stellingen, is terug te vinden onder het resultatenluik en in Bijlage 8.

Het interview werd vervolgens door de onderzoeker meermaals beluisterd en getranscribeerd (Bijlage 10) om analyses in Nvivo mogelijk te maken. Naast het afnemen van het interview is het zelf transcriberen een van de eerste vormen om kennis te maken met de data. Hierdoor krijgt de onderzoeker zicht op het geheel (Mortelmans, 2013). In Nvivo werd het interview per bevestigde stelling opgedeeld met daaronder een verdeling van zowel de interpretatie van de studenten als de invloed op hun motivatie. Door het interview open te coderen, worden aparte betekenisgehele geïsoleerd die relevant zijn om een antwoord te bieden op onderzoeksvraag 1a en 1b (Mortelmans, 2013). Vervolgens werd er axiaal gecodeerd waarbij codes met elkaar vergeleken worden om te komen tot overkoepelende codes of concepten (Mortelmans, 2013). De gehanteerde codeboom is terug te vinden in Bijlage 11. Bij focusgroep-interviews is het aangewezen over de verschillende focusgroepen heen ook de frequentie, de verspreiding en de intensiteit van bepaalde items aan te duiden om een zicht te krijgen op het gewicht dat aan bepaalde topics gegeven wordt. Daarnaast dient ook over de verschillende focusgroepen heen gekeken te worden naar de groepsdynamiek (Mortelmans, 2013). Dit is door de lage respons niet van toepassing.

In deze fase trachten we validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen door een deel van het interview dubbel te coderen door een andere onderzoeker. De persoon die ter controle heeft gecodeerd, beschikt over een masterdiploma in de psychologie en heeft ervaring met kwalitatieve analyses in Nvivo. De namen waren reeds verwijderd zodat de anonimiteit van de respondenten niet in het gedrang kwam. Voor de eerste vijf stellingen werd een controle gehouden waarbij een unaniem akkoord was over de codes naar betekenis en motivatie tussen de onderzoekers.

Verder werd een ‘member check’ uitgevoerd bij de geïnterviewde studenten door het getranscribeerd bestand te versturen ter goedkeuring om de interne validiteit van het onderzoek te vergroten (Swanborn, 1996). Door het verloop van het proces helder te omschrijven en reproductie mogelijk te maken, wordt de externe betrouwbaarheid gewaarborgd (Mortelmans, 2013).

Tot slot wordt in Figuur 6 een tijdslijn weergegeven met de verschillende meetmomenten doorheen dit onderzoek.



*Figuur 6.* Tijdslijn met meetmomenten van dit onderzoek.

## 5. Onderzoeksresultaten

---

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de verschillende fases gerapporteerd.

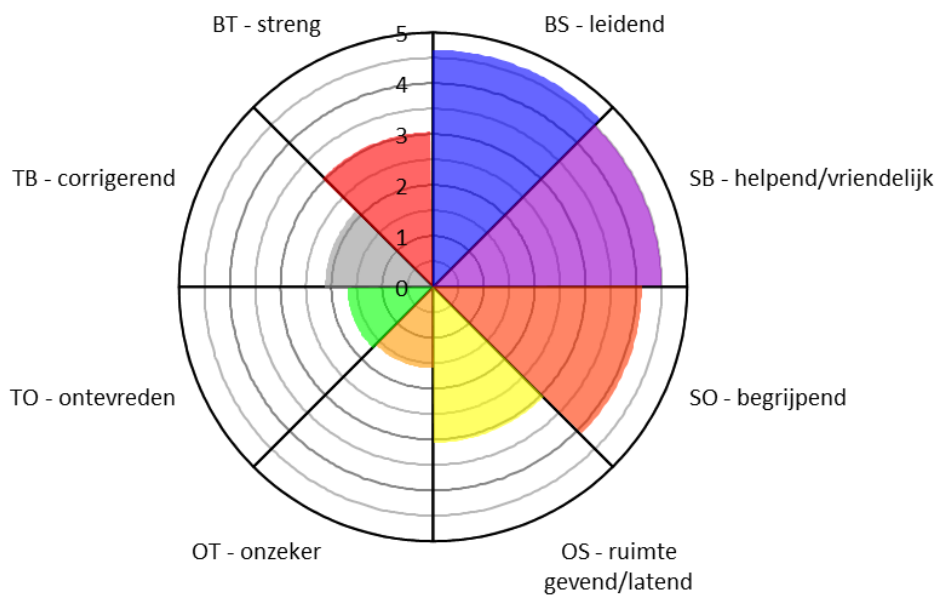
### 5.1 Fase 1 en Fase 3

Fase 1 en fase 3 trachten een antwoord te bieden op onderzoeksvraag 1:

- 1) Welke interpersoonlijke docentgedragingen worden als positief ervaren door de studenten?
  - a. Welke betekenis kennen de studenten toe aan deze interpersoonlijke gedragingen?
  - b. Op welke manier hebben deze interpersoonlijke docentgedragingen, die als positief worden ervaren door studenten, een invloed op studentenmotivatie?

#### 5.1.1 Fase 1

Figuur 7 geeft een totaalbeeld van de afgenomen resultaten van de VIL-HO. Hierbij is te zien dat de studenten een hoge nabijheids- en invloeddimensie prefereren. Ze geven aan voornamelijk leidend, helpend/vriendelijk en begrijpend docentgedrag te verkiezen. Het minst wordt er geopteerd voor onzeker, ontevreden en corrigerend docentgedrag. De meest geprefereerde sectoren staan ook diagonaal tegenover de minst geprefereerde sectoren. De sectoren 'streng' en 'ruimte gevend/latend' krijgen een soortgelijke gemiddelde score toegekend (BT=3.05, OS=3.07). De studenten hebben een minder uitgesproken voorkeur voor deze sectoren. Ook in het focusgroep-interview werden zowel gedragingen behorende tot de sector 'streng' als de sector 'ruimte gevend/latend' naar voor geschoven.



Figuur 7. Resultaten studenten VIL-HO visueel weergegeven in de Roos van Leary.

Wanneer we de gemiddeldes per stelling berekenen, verkrijgen we 22 stellingen die als ‘positief’ gepercipieerd worden (i.e. gemiddelde score > 4 op 5-punt Likertschaal). Grafiek 1 geeft de stellingen met de grenslijn van score 4 visueel weer. In dit onderzoek gaan we, net als in het onderzoek van Kropman-Postma & Heldens (2018), verder met de 15 docentgedragingen die de hoogste scores toegekend kregen. Stelling 40 (*Mijn ideale docent(e) legt duidelijk uit*) scoort gemiddeld 4.83 en is daarmee als meest positief docentgedrag bevonden door de studenten. Dit is een stelling uit de leidende sector van de Roos van Leary met een hoge score op de nabijheids- en invloeddimeisie (samen-boven). De eerste vijf stellingen komen uit de leidende sector. De andere stellingen die door de studenten verkozen werden, zijn te zien in Tabel 6. De rangorde geeft de volgorde van voorkeur van de stellingen aan en het nummer voor de stelling geeft aan om welke stelling uit de VIL-HO het gaat.

**Tabel 6**

*Top 15 van VIL-HO Stellingen met de Hoogste Gemiddelde Studentenscore ( $\bar{x}$ ) en de Bijhorende Sector uit de Roos van Leary (RvL).*

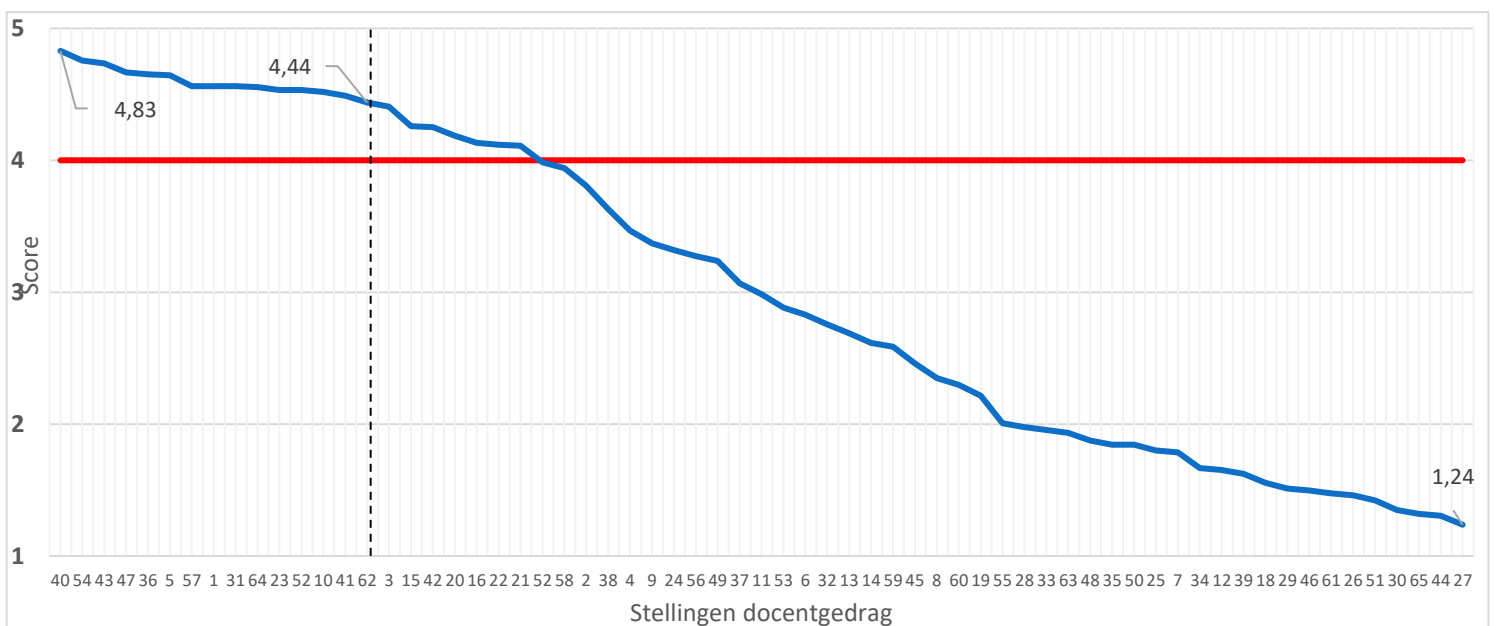
Rangorde	Stellingnummer en docentgedrag	$\bar{x}$	Sector RvL
1.	40. Mijn ideale docent(e) legt duidelijk uit.	4.83	BS
2.	54. Mijn ideale docent(e) kan boeiend onderwijs geven.	4.76	BS
3.	43. Mijn ideale docent(e) is deskundig op zijn/haar vakgebied.	4.73	BS
4.	47. Mijn ideale docent(e) vertelt enthousiast over zijn/haar vakgebied.	4.67	BS
5.	36. Je leert veel bij mijn ideale docent(e).	4.65	BS
6.	5. Mijn ideale docent(e) is vriendelijk tegen studenten.	4.64	SB
7.	57. Mijn ideale docent(e) kan goed leiding geven.	4.56	BS
8.	1. Mijn ideale docent(e) toont belangstelling voor studenten.	4.56	SB
9.	31. Mijn ideale docent(e) is bereid iets opnieuw uit te leggen.	4.56	SO
10.	64. Mijn ideale docent(e) treedt zelfverzekerd op.	4.56	BS
11.	23. Mijn ideale docent(e) houdt de aandacht vast.	4.53	BS
12.	52. Mijn ideale docent(e) heeft een prettige sfeer in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges.	4.53	SB
13.	10. Er valt met mijn ideale docent(e) te praten.	4.52	SB
14.	41. Mijn ideale docent(e) is iemand waarop je kan rekenen.	4.49	SB
15.	62. Mijn ideale docent(e) is geduldig.	4.44	SO

De 22 stellingen die als ‘positief’ gepercipieerd werden (i.e. gemiddelde score > 4 op 5-punt Likertschaal), vertegenwoordigen dezelfde drie sectoren uit de Roos van Leary als de 15 hoogst gequoteerde docentgedragingen die in het vervolg van dit onderzoek zullen worden meegenomen. Ze zijn allen te plaatsen onder een hoge nabijheidsdimensie (samen), namelijk leidend, helpend/vriendelijk en begrijpend docentgedrag en verhouden zich tegenover elkaar met

respectievelijk 53.33%, 33.33% en 13.33% met een gemiddeld toegekende score van 4.66, 4.55 en 4.50. Hierbij staat score 5 voor docentgedrag dat studenten ‘altijd’ prefereren en score 4 voor docentgedrag dat ze ‘vaak’ prefereren. Enkel de sector ‘ruimte gevend/latend’ uit de nabijheidsdimensie werd niet vertegenwoordigd hoewel deze door de studenten wel als relevant werd bevonden in het focusgroep-interview.

*“Het is vooral belangrijk dat je hier uw competenties ontwikkelt dus volgens mij is ook belangrijk dat je op zelfstandige basis kan beslissen hoe je die dingen aanpakt.” [Student 2, Man, 18 jaar]*

Grafiek 1 geeft een grafische weergave van de gemiddeldes van alle stellingen uit de VIL-HO. Aan de linkerkzijde van de stippellijn bevinden zich de 15 stellingen die het meest positief werden bevonden door de studenten. Stelling 62, de 15<sup>de</sup> stelling in de ranking, kent een gemiddelde waarde van 4.44. De horizontale lijn geeft de grens aan tussen de stellingen die als ‘positief’ (i.e. gemiddelde score > 4 op 5-punt Likertschaal) en als ‘minder positief tot negatief’ (i.e. gemiddelde score < 4 op 5-punt Likertschaal) werden ervaren. Er scoorden 22 stellingen boven de grenslijn van score 4 waarvan de 15 hoogste verder werden meegenomen in dit onderzoek (zie verticale stippellijn in Grafiek 1). Score 3, 2 en 1 worden als gedrag aangeduid dat studenten ‘soms’, ‘bijna nooit’ of ‘nooit’ prefereerden. Stelling 27 (*Mijn ideale docent(e) maakt een indruk niet te weten wat te doen*) scoort het laagst met een gemiddelde score van 1.24. De toegekende gemiddelde score per stelling van de VIL-HO is terug te vinden in Bijlage 1.



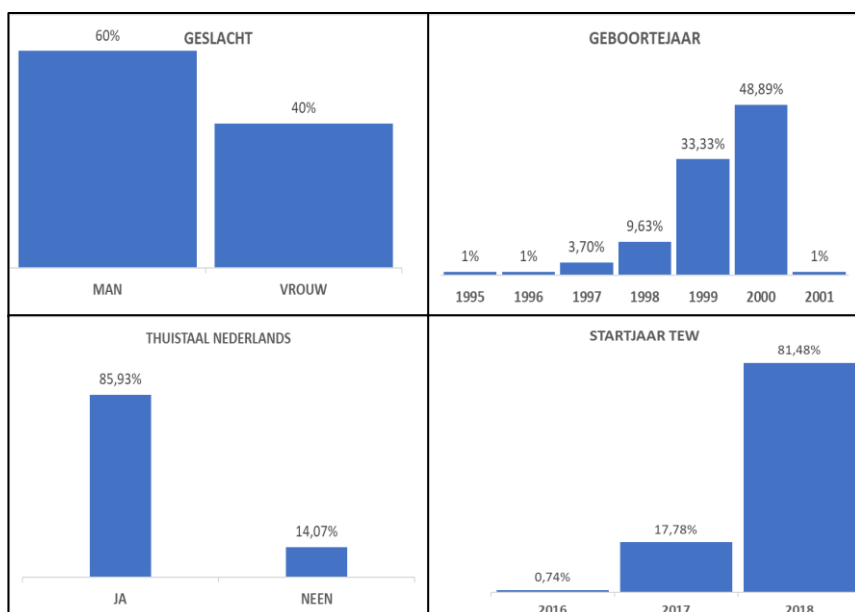
Grafiek 1. Gemiddeldes per stelling uit de VIL-HO.

Om de interne consistentie bij elk van de acht sectoren van de Roos van Leary na te gaan, berekenden we de Cronbach's alpha-waarden (zie Tabel 7). De sector 'leidend' geeft een goed betrouwbaar resultaat met een waarde van 0.85. Volgende sectoren geven redelijk betrouwbare resultaten met Cronbach's alpha-waarden variërend van 0.64 tot 0.78: helpend/vriendelijk, begrijpend, ruimte gevend/latend, onzeker, ontevreden, corrigerend en streng (De Maeyer & Van Daal, 2017).

**Tabel 7**  
*Interne Consistentie Sectoren Roos van Leary*

<b>Sector RvL</b>	<b>Gemiddelde score</b>	<b>Aantal items</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Leidend</b>	4.66	8	0.85
<b>Helpend/vriendelijk</b>	4.50	6	0.65
<b>Begrijpend</b>	4.11	9	0.78
<b>Ruimte gevend/latend</b>	3.07	8	0.64
<b>Onzeker</b>	1.60	8	0.76
<b>Ontevreden</b>	1.69	9	0.74
<b>Corrigerend</b>	2.12	9	0.65
<b>Streng</b>	3.05	8	0.66

De VIL-HO bevatte naast de 65 stellingen ook enkele demografische vragen; enerzijds om een beter zicht te krijgen op onze respondenten en anderzijds om na te gaan in hoeverre deze achtergrondkenmerken een invloed hebben op de 15 meest positieve docentgedragingen. De demografische gegevens zijn aan de hand van staafdiagrammen weergegeven in Figuur 8. De top 15 blijft vaak dezelfde wanneer de studenten worden opgesplitst naar geslacht, geboortejaar, startjaar van de opleiding of de thuistaal met een wijziging van volgorde van een tot maximaal twee stellingen. Zo blijft bijvoorbeeld bij mannen de top 15 dezelfde en bij vrouwen verdwijnt stelling 23 (*Mijn ideale docent(e) houdt de aandacht vast*) uit de top 15 en komt stelling 3 (*Als je moeite hebt met de stof, heeft mijn ideale docent(e) daar begrip voor.*) op de 12<sup>de</sup> plaats. Wanneer we opsplitsen naar geboortejaar, startjaar TEW of thuistaal hebben we onvoldoende respondenten per groep om conclusies te trekken en wordt dit verder niet besproken.



Figuur 8. Demografische gegevens van de respondenten VIL-HO (n=135).

### 5.1.2 Fase 3

De focusgroep verrijkte de resultaten uit de VIL-HO door de betekenis die studenten aan de docentgedragingen toegekennen te achterhalen. Er werden 9 van de 15 stellingen (i.e. diegene die het meest voor interpretatie vatbaar zijn) besproken. De studenten gaven aan hoe ze de stellingen interpreteerden (OV1a) alsook de invloed van het bijhorende docentgedrag op hun motivatie (OV1b). Hieronder zullen de resultaten worden besproken, startend met Tabel 8 die een overzicht geeft van de toegekende Nvivo codes voor de stellingen behorende tot de leidende sector uit de Roos Van Leary.

**Tabel 8**

*Nvivo-codes Stellingen Leidend Docentgedrag*

Codes betekenis studenten	Codes invloed motivatie
<b>Mijn ideale docent(e) kan boeiend onderwijs geven (54)</b>	
Voorbeelden geven	Meer naar de lessen komen
Humor	Toepassen in het dagelijks leven
Uit de comfortzone komen	
Nut doen inzien van de leerstof	
Toepassingen in het dagelijks leven	
Geen eenzijdige/saaie lessen	
<b>Je leert veel bij mijn ideale docent(e) (36)</b>	
Toepassingen in het dagelijks leven	Meer studeren
Wereld openen	
Interesse opwekken	
Achtergrondinformatie geven (ontstaan, uitvinder)	
Studiemethode aanleren	

<b>Mijn ideale docent(e) kan goed leiding geven (57)</b>	
Tucht	Meer opletten in de les
Aan de lippen van de docent hangen	Meer nadenken over het vak
Vragen stellen	Thuis hardere inspanningen leveren
Op studenten inspelen	Leider geen effect op motivatie, begeleider wel
Charisma	
Begeleiden bij samenwerking	
In hoorcolleges leiding geven, in werkcolleges begeleiden	
<b>Mijn ideale docent(e) treedt zelfverzekerd op (64)</b>	
Kledij	Meer naar de lessen komen
Manier van praten	Interesse voor het vak krijgen
Humor	Meer studeren
Uit de comfortzone komen	Intensiever studeren
Duidelijke antwoorden geven	Basisvereiste
Niet terugkomen op beslissingen	
<b>Mijn ideale docent(e) houdt de aandacht vast (23)</b>	
Humor	Meer naar de lessen komen
Voorbeelden geven	
Beeldmateriaal gebruiken	
Pauze geven	
Toepassingen voor in het dagelijks leven	
Verschillende werkvormen	
Werkcolleges	
Beeldend vertellen	
Stimuleren	
Veel vragen stellen	
Weetjes	

Onder de een na hoogst gequoteerde stelling uit de VIL-HO (*Mijn ideale docent(e) kan boeiend onderwijs geven*) verstaan de geïnterviewde studenten dat docenten op een niet eenzijdige manier voorbeelden uit de praktijk geven die ze kunnen toepassen in het dagelijks leven, humor gebruiken, uit de comfortzone durven treden en hen het nut doen inzien van de leerstof die behandeld wordt. Dit docentgedrag heeft een positieve invloed op hun motivatie waarbij ze aangeven meer naar de les te komen indien dit gedrag zich stelt en ze de aangeleerde zaken zouden gebruiken in het dagelijks leven.

De 5<sup>de</sup> plaats in de ranking ging naar "*Je leert veel bij mijn ideale docent(e)*". Studenten geven aan veel bij te leren van hun docenten wanneer ze erin slagen hun interesse op te wekken, hen toepassingen aanreiken, de wereld voor hen openen, hen een nieuwe studiemethode aanleren en achtergrondinformatie verschaffen over de uitvinder of het ontstaan van een bepaalde theorie. Ze geven beiden aan dat dit een positieve invloed zou hebben op hun motivatie door meer te studeren.

Wanneer de 7<sup>de</sup> plaats wordt besproken (*Mijn ideale docent(e) kan goed leiding geven*) maken de studenten een onderscheid tussen goed leiden en goed begeleiden. Een goede leider is voor hen iemand die zorgt voor voldoende tucht, charisma uitstraalt, de studenten aan zijn/haar lippen heeft



hangen en handig inspeelt op vragen van studenten. Een begeleider is volgens hen iemand die deel uitmaakt van het team, iemand die hints geeft, die stuurt en studenten op die manier de nodige competenties laat ontwikkelen waarbij ze zelf tot oplossingen komen.

Bij meer theoretische vakken en hoorcolleges prefereren ze een leider, terwijl ze bij werkcolleges voorstander zijn van een begeleidende docent. Het verschil tussen een goede leider of begeleider heeft ook invloed op hun motivatie. Hierbij vinden ze dat goed leiderschap een basisvereiste is voor een docent en geen positieve invloed heeft op hun motivatie, maar wel een negatieve invloed kan hebben wanneer deze competentie ontbreekt. Terwijl een goede begeleider hen wel zou stimuleren om oplettender te zijn in de les. Ze zouden meer nadenken over de inhoud van het vak en thuis hardere inspanningen leveren.

*“Leiden is dan toch eerder dat je iets in de hand hebt en begeleiden is dat je samen mee... de juiste hint geeft, je stelt vragen en dat de studenten naar juiste antwoorden zoeken om zo tot de juiste oplossing te komen. Leidinggeven is eerder dat je met het vingertje kunt wijzen; zie dat je dit doet. Je bent dan niet mee deel van het team maar toch heb je ze in de hand. Dat is leiden.” [Student 1, Man, 19 jaar]*

Een zelfverzekerde docent (10<sup>de</sup> plaats) is voor hen iemand die zich gepast kleedt, zelfverzekerd praat en niet stamelt, uit zijn/haar comfortzone durft treden, duidelijke antwoorden geeft, humor gebruikt en niet terugkomt op zijn/haar beslissingen. Student 1 geeft aan dit interpersoonlijk docentgedrag eerder als een basisvereiste te zien terwijl student 2 gemotiveerder zou zijn bij een zelfzekere docent(e). Hij zou meer naar de lessen komen, meer interesse hebben voor dit vak en op een intensievere wijze studeren.

Volgens deze studenten houdt de docent de aandacht vast (11<sup>de</sup> plaats) wanneer hij/zij voldoende weetjes en voorbeelden geeft tijdens de les, pauzes verstrekt, verschillende werkvormen hanteert waarbij een voorkeur naar werkcolleges gaat, beeldend kan vertellen, veel vragen stelt aan zijn/haar studenten, hen weet te stimuleren, toepassingen aanreikt, humor gebruikt en beeldmateriaal ter ondersteuning laat zien. Bovenstaande gedragingen zouden voor de studenten leiden tot een hogere motivatie die zich uit in een regelmatigere aanwezigheid in de lessen.

*“Sowieso werkcolleges bij mij omdat je dan ook zelf echt bezig bent. Als je zelf oefeningen moet maken dan vind ik wel dat je eerder geneigd bent om uw aandacht erbij te houden dan tegenover dat je voor iemand zit die gewoon een verhaal vertelt. Je kan een verhaal vertellen en een verhaal vertellen. Je kan dit langdradig doen of je kan ervoor zorgen dat mensen het voor zich beginnen zien.” [Student 2, Man, 18 jaar]*

Volgende vier stellingen behoren tot de helpende/vriendelijke sector uit de Roos van Leary. In Tabel 9 is een overzicht te vinden van de toegekende codes.

**Tabel 9**  
*Nvivo-Codes Stellingen Helpend/Vriendelijk Docentgedrag*

<b>Codes betekenis studenten</b>	<b>Codes invloed motivatie</b>
<b>Mijn ideale docent(e) toont belangstelling voor studenten (1)</b>	
Ondersteunen wanneer nodig	Meer naar de les gaan
Met interesse luisteren	Meer studeren
Goede antwoorden geven op vragen	
Helpen in het denkproces	
Na de les/tijdens de pauze ter beschikking zijn	
Vakgebonden belangstelling	
Aandacht besteden wanneer iemand onwel is	
<b>Mijn ideale docent(e) heeft een prettige sfeer in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges (52)</b>	
Rustige omgeving	Meer naar de les gaan
Studenten onder controle hebben	Lessen krijgen positieve connotatie
Mogen samenwerken	Leerstof blijft beter bij
Veiligheid: vragen durven stellen	Voorkeur bij studeren
Humor	Zelfverzekerder naar examen
Uit de comfortzone komen	
Mee bouwen aan de lessen	
Te streng is niet bevorderlijk	
Voorbeelden geven	
Levendig uitleggen	
<b>Er valt met mijn ideale docent(e) te praten (10)</b>	
Niet neerkijken	Meer naar de les gaan
Vragen durven stellen	Meer willen doen voor dat vak
Tijdig beantwoorden van mails	
Goede antwoorden krijgen	
Mogelijkheid hebben om suggesties te doen	
<b>Mijn ideale docent(e) is iemand waarop je kan rekenen (41)</b>	
Tijdig beantwoorden van mails	Geen invloed
Antwoorden op vragen	
Goede uitleg geven	

Onder stelling 1 (*Mijn ideale docent(e) toont belangstelling voor studenten*), 8<sup>ste</sup> plaats, verstaan de studenten een docent die met interesse luistert, hen ondersteunt wanneer nodig, de vragen goed beantwoordt, hen helpt in hun denkproces, ter beschikking is tijdens de pauze of na de les en aandacht besteedt wanneer een student onwel is. Ze vinden beiden dat deze belangstelling voornamelijk vakgebonden dient te zijn en er een grens moet bestaan tussen persoonlijke en opleidingsgebonden belangstelling. Ze geven aan dat wanneer ze een positieve relatie ervaren, ze meer geneigd zijn hun best te doen voor dit vak, meer naar de les zouden gaan en meer zouden studeren voor het betreffende vak.

*“Als je toch iets van een band hebt dan is dat als persoon wel dat je intrinsiek toch wel iets meer moeite zal doen voor dat vak.” [Student 1, Man, 19 jaar]*

Daarnaast gaf de VIL-HO met een 12<sup>de</sup> plaats aan dat studenten het ook relevant vinden dat er een prettige sfeer heerst in de lessen, werkgroepen en colleges. De geïnterviewde studenten geven aan dat dit voor hen een rustige omgeving is waar de docent de studenten onder controle heeft zonder te streng te zijn, humor gebruikt, uit de comfortzone durft treden, voorbeelden aanhaalt, levendig uitlegt, de studenten laat meebouwen aan de lessen en een veilige omgeving creëert om vragen te stellen. Dit heeft een positieve invloed op hun motivatie waarbij de studenten meer naar de lessen komen indien er een prettige sfeer hangt en de leerstof beter zou bijblijven. De lessen krijgen volgens de studenten een positieve connotatie en zullen eerder gestudeerd worden dan andere vakken. Ze geven aan dat ze met meer zelfvertrouwen naar het examen zullen gaan.

Wanneer docenten niet neerkijken op studenten, een veilige omgeving creëren waar studenten vragen kunnen stellen en ze goed onderbouwde antwoorden bieden en tijdig antwoorden op mails hebben de studenten het gevoel dat met hun docent(e) te praten valt. Dit docentgedrag kent de 13<sup>de</sup> plaats in de top 15. Student 2 geeft aan dat hij in een ideale situatie graag suggesties zou willen doen over de lesaanpak, maar hij denkt dat dit aan de universiteit moeilijk is. Het zou voor hem wel een positieve invloed hebben op zijn motivatie. Hij zou namelijk meer naar de les gaan en meer willen doen voor het vak in kwestie. Student 1 geeft aan hier niet zo veel belang aan te hechten om in dialoog te kunnen gaan. Het heeft geen invloed op zijn motivatie.

*“Ik denk dat dat algemeen wel moeilijk is om als student... ik zou dat wel willen kunnen zeggen van.. ik zou liever willen dat je dat zo en zo aanpakt maar ik denk dat dat heel moeilijk is zeker nu... een universiteit tegenover het middelbaar. Ik vind dat dat daar nog eerder kon dan hier aan de universiteit om te zeggen tegen een leerkracht van zou je het niet anders willen doen of ...” [Student 2, Man, 18 jaar]*

Tot slot bespreken we de betekenis die wordt gegeven aan een docent(e) waarop je kan rekenen (14<sup>de</sup> plaats). De studenten verstaan hier onder dat docenten tijdig hun mails beantwoorden en kunnen antwoorden op de gestelde vragen. Daarnaast rekenen ze erop dat een ideale docent ook uitleg kan formuleren en zijn les kan geven. Het zou echter voor beide studenten geen invloed hebben op hun motivatie. Er wordt aangegeven dit als basisvereiste te zien.

Naast bovenstaande bespreking over de toegekende betekenis en mogelijke invloed op motivatie werd aan het focusgroep-interview een luik toegevoegd. Er werd dieper ingegaan op één sector die niet werd vertegenwoordigd in de top 15 namelijk, ‘ruimte gevend/latend’. Deze sector werd verder bevraagd op basis van volgende redenen; ‘Ruimte gevend/latend’ is de enige sector die bij een hoge

score op de dimensie 'nabijheid' uit de Roos van Leary niet vertegenwoordigd werd in de VIL-HO. Deze sector beschikt, net zoals de andere sectoren uit de hoge nabijheidsdimensie, over eigenschappen die gekoppeld kunnen worden aan co-creatie, een van de pijlers voor het onderwijs van de toekomst volgens Scharmer en Kaufer (2013). Bovendien gaven de items onder deze sector de minst betrouwbare interne consistentie ( $\alpha=0.64$ ).

Bij de ruimte gevende/latende sector staan zelfstandigheid, vrijheid, studentgecentreerde activiteiten, eigen tempo en verantwoordelijkheid centraal. Deze concepten werden dan ook bevraagd aan de hand van nieuwe stellingen (zie Bijlage 8) in een actieve werkvorm met het volgende als resultaat:

Student 1 vindt vrijheid en verantwoordelijkheid relevant. Hij geeft aan de juiste competenties te kunnen ontwikkelen door zelfstandiger en met meer vrijheid te mogen werken. Een docent mag wel ondersteunen door het geven van tips, maar hij heeft zelf graag het beslissingsrecht over zijn studiemethode in handen. Student 2 deelt deze mening deels. Hij vindt dat ze net een opleiding volgen om deze zaken aangeleerd te krijgen. Student 2 prefereert een docent die stuurt naar de juiste oplossing zonder zaken op te leggen noch studenten helemaal alleen te laten beslissen. Er zijn echter uitzonderingen; zo halen ze beiden aan dat deadlines voor taken een goede manier zijn om op een opgelegde manier leerstof eigen te maken waarbij ze geen vrijheid krijgen over de datum van inlevering. Wel hebben ze graag de vrijheid zelf hun planning op te stellen om de deadlines te halen.

*“Bij mij is het tussenin omdat ik uiteindelijk vind dat je dat wel zelf moet kunnen beslissen en daar zelf in moet groeien dat je dat allemaal zelf zou kunnen doen. Maar ik denk ook wel dat we hier zitten omdat allemaal te leren eigenlijk HOE dat je dat moet doen.” [Student 2, Man, 18 jaar]*

De studenten maken een onderscheid inzake zelfstandigheid en vrijheid als het gaat om thuis studeren, in werkcolleges of hoorcolleges. Thuis en in werkcolleges hebben ze graag meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid over de manier waarop ze de leerstof aanpakken en op welk tempo ze dit doen maar wat betreft de lessen zelf, geven ze het beslissingsrecht aan de docent(e) in kwestie. Ze hebben er vertrouwen in dat docenten de juiste lesaanpak kiezen en vinden niet dat studenten daar beslissingsrecht in hebben. Student 1 geeft aan dat het niet de bedoeling is dat de docent elk jaar zijn lesaanpak afstemt op zijn studenten. Wel mogen ze suggesties doen die de docenten in beraad kunnen nemen maar de uiteindelijk keuze over de lesaanpak ligt bij de docenten zelf.

*“Het is zoals advies geven en jij bent diegene dat het moet uitvoeren dus jij mag nog altijd wel beslissen wat je doet.” [Student 1, Man, 19 jaar]*

Tot slot zien ze beiden de voordelen van het gebruik van verschillende werkvormen. Zo halen ze aan dat naast de hoorcolleges, studenten aan de hand van zelfstandige taken en groepswerken de leerstof vanuit een andere invalshoek leren kennen en andere competenties ontwikkelen. Ze beseffen dat wanneer de docent een bepaalde werkvorm oplegt, hun vrijheid over hoe ze de leerstof willen aanpakken wordt ingeperkt, maar zien wel de voordelen in van deze alternatieve werkvormen.

*“Als je puur theorie moet doen dan heb je uiteindelijk dat vak wel begrepen maar als je groepswerken doet leer je samenwerken met andere mensen, leer je samen zoeken naar oplossingen of zelfs gewoon een zelfstandige taak, dan zie je de dingen op een andere manier. Dat is allemaal verplicht maar het helpt u wel en ik vind dat wel dat je dat als docent mag aangeven, van kijk dat is ook een manier. Dat zijn misschien beperkingen in uw vrijheid maar ik vind dat wel een voordeel.” [Student 1, Man, 19 jaar]*

## 5.2 Fase 2

De studenten en docenten vulden de Verkorte Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag met de 15 meest positieve docentgedragingen in. De drie docenten deden dit met hun eigen docentgedrag in gedachten en de studenten met hun specifieke wiskundedocent in gedachten. In dit onderzoek gaan we ervan uit dat een score  $\geq 4$  aangeeft dat de docent dit gedrag in grote mate vertoont. De resultaten bieden een antwoord op OV2:

2. In welke mate vertonen docenten deze positieve interpersoonlijke gedragingen (a) volgens zichzelf en (b) volgens de studenten? Welke verschillen zijn er tussen de percepties van de studenten en die van de docent?

De volgende drie tabellen geven de VVIL-HO analyseresultaten per docent weer. Telkens worden de bijhorende sectoren uit de Roos van Leary, de respons van de docent ( $\bar{x}_D$ ), de gemiddeld toegekende score van de studenten ( $\bar{x}_S$ ), de resultaten van de t-test ( $t$ ,  $p$ ), het aantal vrijheidsgraden ( $df$ ) en de grootte van de studentengroep ( $n$ ) weergegeven. Indien de p-waarde  $< 0.05$  is het verschil tussen de score van de docent en de gemiddelde score van de studenten significant. De sterretjes duiden de statistisch significante verschillen tussen de score van de docent en de gemiddelde score van de studenten aan; \*, \*\* en \*\*\* staan voor respectievelijke p-waarden  $< 0.05$ ,  $< 0.01$  en  $< 0.001$ . Meer uitgebreide tabellen zijn te vinden in Bijlage 12.

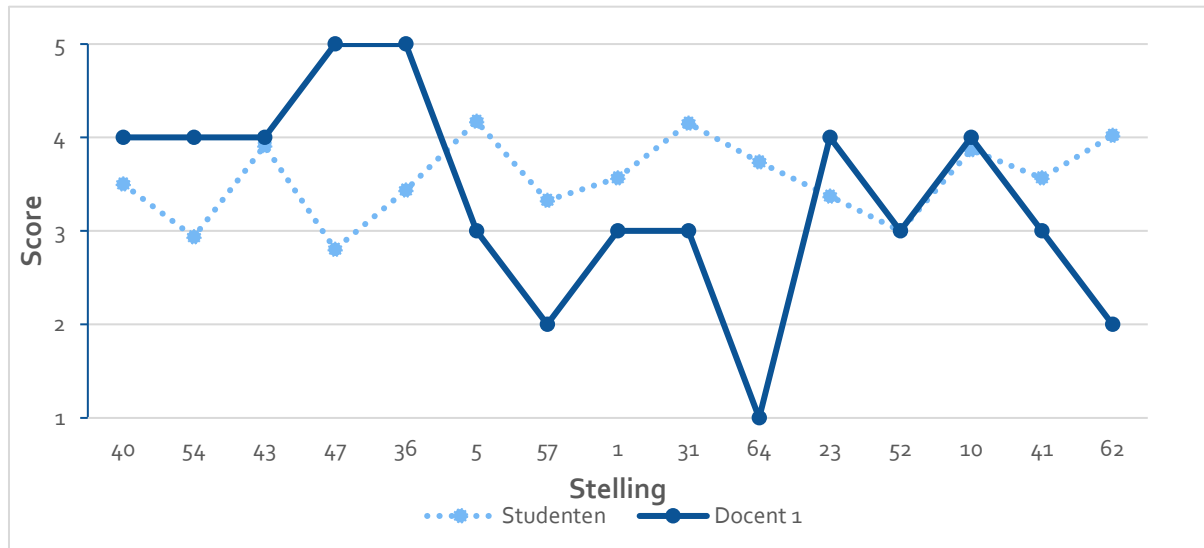
### 5.2.1 Docent 1

In Tabel 10 stellen we aan de hand van de VVIL-HO resultaten vast dat docent 1 aangeeft docentgedrag 4, 54, 43, 47, 36, 23 en 10 'vaak' tot 'altijd' te stellen. Docentgedrag 5, 57, 1, 31, 52, 41 en 62 stelt ze 'soms' tot 'bijna nooit' en ze geeft aan nooit zelfverzekerd op te treden (score 1). Studenten geven als laagste score aan dat hun docent 'bijna nooit' tot 'soms' enthousiast vertelt over haar vakgebied ( $\bar{x}_S=2.80$ ). Volgens de studenten vertoont hun docente drie van de positief bevonden docentgedragingen in grote mate, namelijk stellingen 5, 31 en 62 (*Mijn docente is vriendelijk tegen studenten, Mijn docente is bereid iets opnieuw uit te leggen en Mijn docente is geduldig*). Met als hoogste gemiddelde score op stelling 5 (*Mijn docente is vriendelijk tegen studenten,  $\bar{x}_S=4.17$* ). Docent 1 geeft aan 7 van de 15 geprefereerde docentgedragingen in grote mate te vertonen (4, 54, 43, 47, 36, 23, 10). Er is een significante discrepantie ( $p<0.05$ ) tussen de perceptie van docent 1 en de studenten betreffende alle docentgedragingen met uitzondering van drie docentgedragingen; docentgedrag 43 ( $\bar{x}_{D1}=4, \bar{x}_S =3.91, t=-0.66, p=0.511$ ), 52 ( $\bar{x}_{D1}=3, \bar{x}_S =3, t=0, p=1$ ) en 10 ( $\bar{x}_{D1}=4, \bar{x}_S =3.87, t=-1, p=0.323$ ). Stelling 52 (*Mijn docente heeft een prettige sfeer in haar lessen, werkgroepen, colleges*) krijgt als enige stelling dezelfde score toegekend van docent 1 en haar studenten, namelijk score 3.

**Tabel 10**  
Resultaten T-test groep Docent1 (n=46, df=45)

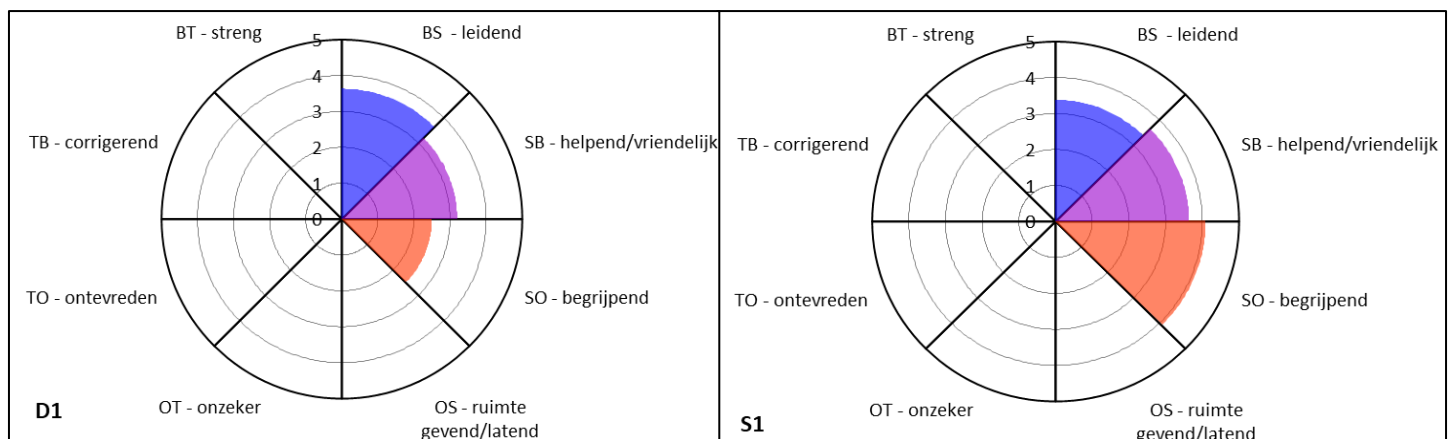
Docentgedrag	Sector RvL	$\bar{x}_{D1}$	$\bar{x}_S$	t	p-waarde
1. Mijn docente legt duidelijk uit. (40)	leidend	4	3.50	-4.34	8.02e-05***
2. Mijn docente kan boeiend onderwijs geven. (54)	leidend	4	2.93	-7.78	7.22e-10***
3. Mijn docente is deskundig op haar vakgebied. (43)	leidend	4	3.91	-0.66	0.51
4. Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied. (47)	leidend	5	2.80	-15.95	< 2.20e-16***
5. Je leert veel bij mijn docente. (36)	leidend	5	3.43	-12.73	< 2.20e-16***
6. Mijn docente is vriendelijk tegen studenten. (5)	helpend/vriendelijk	3	4.17	10.35	1.73e-13***
7. Mijn docente kan goed leiding geven. (57)	leidend	2	3.33	9.30	4.84e-12***
8. Mijn docente toont belangstelling voor studenten. (1)	helpend/vriendelijk	3	3.57	5.85	5.16e-07***
9. Mijn docente is bereid iets opnieuw uit te leggen. (31)	begrijpend	3	4.15	10.29	2.09e-13***
10. Mijn docente treedt zelfverzekerd op. (64)	leidend	1	3.74	20.52	< 2.20e-16***
11. Mijn docente houdt de aandacht vast. (23)	leidend	4	3.37	-4.61	3.33e-05***
12. Mijn docente heeft een prettige sfeer in haar lessen, werkgroepen, colleges. (52)	helpend/vriendelijk	3	3.00	0	1
13. Er valt met mijn docente te praten. (10)	helpend/vriendelijk	4	3.87	-1	0.32
14. Mijn docente is iemand waarop je kan rekenen. (41)	helpend/vriendelijk	3	3.57	4.33	8.28e-05***
15. Mijn docente is geduldig. (62)	begrijpend	2	4.02	17.09	< 2.20e-16***

In Grafiek 2 zijn de resultaten uit de VVIL-HO betreffende docent 1 en haar studenten visueel voorgesteld. Hier zien we dat bij stelling 47, 64 en 62 (*Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied, Mijn docente treedt zelfverzekerd op, Mijn docente is geduldig*) een significant verschil van meer dan 3 punten optreedt tussen docent 1 en haar studenten. Bij andere stellingen ligt dit verschil lager.



Grafiek 2. Visuele vergelijking docent 1 en haar studentengroep.

Om de koppeling naar de Roos van Leary te maken wordt, op basis van de docentscores en de gemiddelde studentenscores in Tabel 10, de gemiddelde score per sector berekend. Deze worden grafisch voorgesteld in Figuur 9, waarbij de linkse grafiek de perceptie van docent 1 weergeeft en de rechtse grafiek de perceptie van de studenten. Volgens de perceptie van docent 1 behaalt ze voor de leidende, helpende/vriendelijke en begrijpende sector een gemiddelde score van 3.63, 3.20 en 2.50. Volgens het gemiddelde van de studenten is dit 3.38, 3.64, 4.09. Er is voornamelijk een verschil te zien tussen de perceptie van de docent en student bij de begrijpende sector waar de studenten docent 1 een veel hogere score toekennen dan ze zichzelf toekent.



Figuur 9. Gemiddelde score docent 1 (D1) en haar studentengroep (S1) per sector uit de RvL.

## 5.2.2 Docent 2

In de perceptie van docent 2 stelt zij volgend docentgedrag vaak tot altijd: 40, 43, 47, 5, 57, 1, 31, 64, 23, 10 en 62. Hiermee geeft docent 2 aan 10 van de 15 geprefereerde docentgedragingen in grote mate te vertonen. Docentgedrag 53, 47, 36, 52 en 41 stelt ze soms, waardoor geen enkele stelling bijna nooit of nooit gesteld wordt. Haar studenten vinden dat ze 14 geprefereerde docentgedragingen in grote mate vertoont en daarbij met slechts één stelling onder de grens van score 4 valt, namelijk stelling 47 (*Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied*) met een gemiddeld toegekende studentenscore van 3.82. Hier kent docent 2 zichzelf score 3 toe. Studenten vinden dat docent 2 vaak tot altijd vriendelijk is tegen studenten ( $\bar{x}_S = 4.91$ ), bereid is iets opnieuw uit te leggen ( $\bar{x}_S = 4.82$ ) en deskundig is in haar vakgebied ( $\bar{x}_S = 4.73$ ). Deze resultaten zijn opgenomen in Tabel 11.

Aangezien de steekproefgrootte van docent 2 minder dan 30 respondenten telt ( $n=22$ ), wordt nagegaan of de normaalverdeling opgaat (Thijssen, 2016). Dit gebeurt aan de hand van de Shapiro-Wilk test. De p-waarden uit de Shapiro-Wilk test zijn allemaal  $< 0.001$ . Een overzicht van deze waarden is te vinden in Bijlage 12. We kunnen uit deze resultaten afleiden dat bij geen enkele stelling de normaalverdeling opgaat. De normaliteitsvoorwaarde is niet voldaan voor deze stellingen en bijgevolg gaat de centrale limietstelling niet op, waardoor de t-test niet betrouwbaar is. Om toch een antwoord op de onderzoeksvraag te bieden, onderwerpen we de data van docent 2 en haar studenten aan de tekentest. Dit is een niet-parametrische test, die niet verder bouwt op de veronderstelling dat de data normaal verdeeld zijn. De tekentest maakt echter wel gebruik van een andere centrummaat dan het gemiddelde, namelijk de mediaan (=Me). Wanneer de p-waarde van de tekentest kleiner is dan 0.05 leiden we af dat het verschil in perceptie tussen docent 2 en haar studenten significant is. Deze gegevens maken duidelijk dat bij docentgedrag 57, 1 en 23 geen significante discrepantie optreedt tussen de scores van de docent en haar studenten, bij de andere stellingen is dit wel het geval. Voor stelling 43, 5, 31 en 64 bekomen we een foutmelding. Deze foutmeldingen hebben als oorzaak dat de studenten in grote mate unaniem zijn over deze stellingen en dus telkens voornamelijk dezelfde scores geven. Door dit grote aantal gelijke antwoorden (zogenaamde 'ties'), ontstaan er problemen bij het berekenen van de toetsingsgrootte waardoor de tekentest niet kan uitgevoerd worden. Dat de meningen van de studenten dicht bij elkaar liggen wordt ook bevestigd door de lage standaardafwijking bij deze stellingen (stelling 43:  $SD=0.46$ , stelling 5:  $SD= 0.29$ , stelling 31:  $SD=0.39$ , stelling 64:  $SD=0.50$ ). De volledige analyse, waaronder de standaardafwijking, is terug te vinden in Bijlage 12.



**Tabel 11**

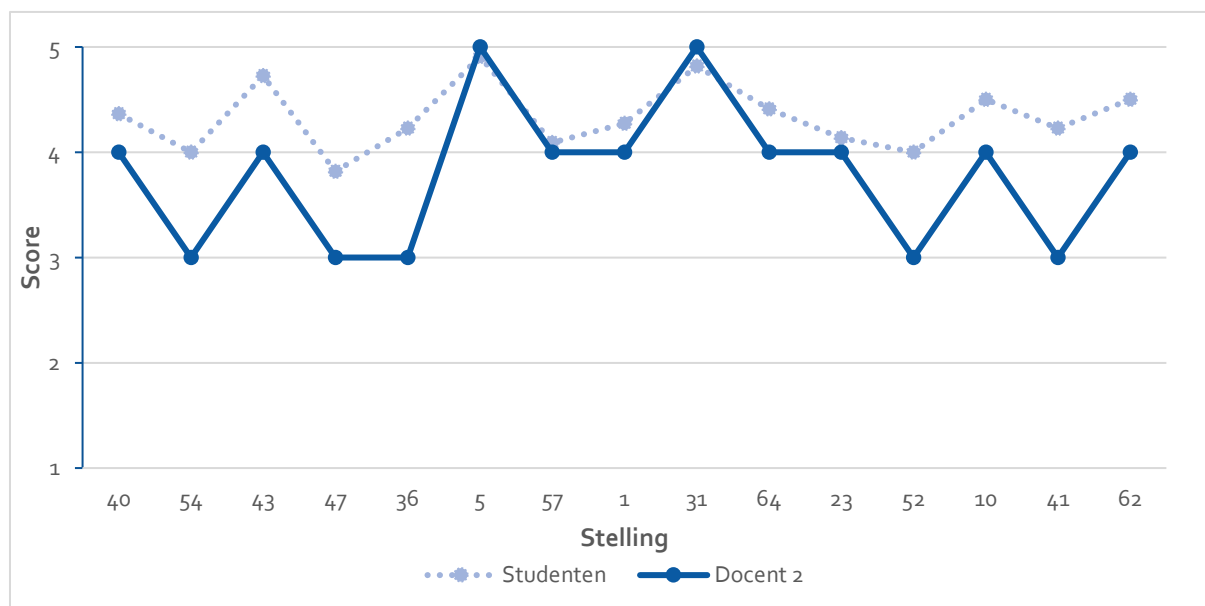
Resultaten T-Test Docent 2 (n=22, df=21)

Docentgedrag	Sector RvL	$\bar{x}_{D2}$	$\bar{x}_S$	Me	Tekentest (p-waarde)
1. Mijn docente legt duidelijk uit. (40)	leidend	4	4.36	4	0.021*
2. Mijn docente kan boeiend onderwijs geven. (54)	leidend	3	4.00	4	1.53e-05***
3. Mijn docente is deskundig op haar vakgebied. (43)	leidend	4	4.73	5	n.t.b.
4. Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied.(47)	leidend	3	3.82	4	0.00***
5. Je leert veel bij mijn docente. (36)	leidend	3	4.23	4	3.82e-06***
6. Mijn docente is vriendelijk tegen studenten. (5)	helpend/vriendelijk	5	4.91	5	n.t.b.
7. Mijn docente kan goed leiding geven. (57)	leidend	4	4.09	4	0.77
8. Mijn docente toont belangstelling voor studenten. (1)	helpend/vriendelijk	4	4.27	4	0.11
9. Mijn docente is bereid iets opnieuw uit te leggen. (31)	begrijpend	5	4.82	5	n.t.b.
10. Mijn docente treedt zelfverzekerd op. (64)	leidend	4	4.41	4	n.t.b.
11. Mijn docente houdt de aandacht vast. (23)	leidend	4	4.14	4	0.45
12. Mijn docente heeft een prettige sfeer in haar lessen, werkgroepen, colleges. (52)	helpend/vriendelijk	3	4.00	4	1.53e-05***
13. Er valt met mijn docente te praten. (10)	helpend/vriendelijk	4	4.50	5	0.01**
14. Mijn docente is iemand waarop je kan rekenen. (41)	helpend/vriendelijk	3	4.23	4	1.91e-06***
15. Mijn docente is geduldig. (62)	begrijpend	4	4.50	5	9.54e-07***

Me = mediaan van de studentengroep

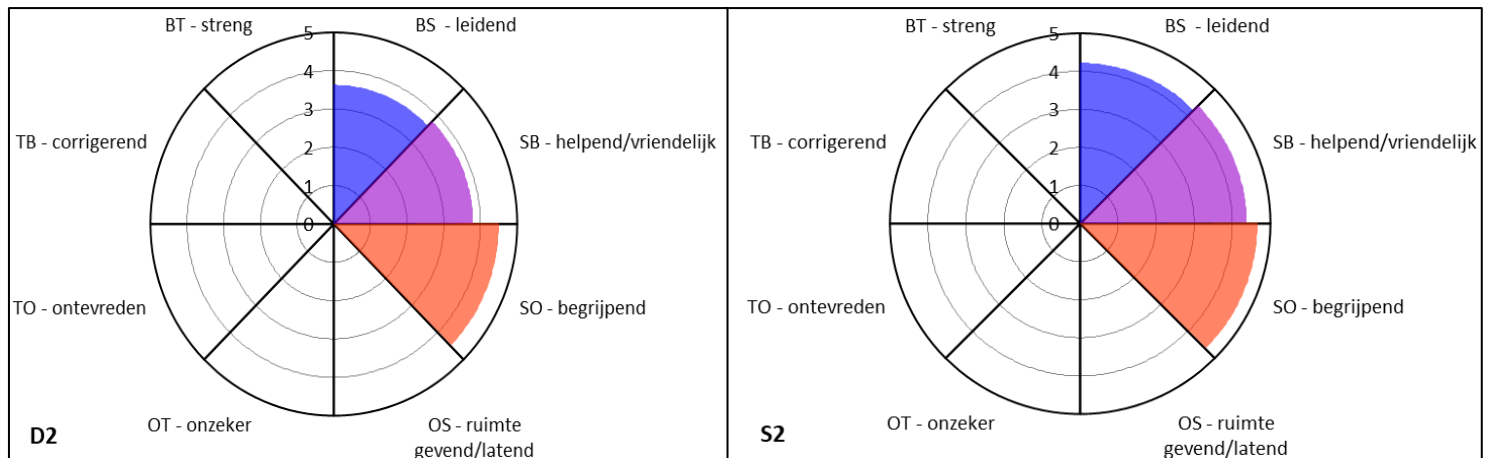
n.t.b. = niet te berekenen door het grote aantal gelijke antwoorden van de studenten ('ties')

Grafiek 3 toont dat bij stelling 36 (*Je leert veel bij mijn docente*) en stelling 41 (*Mijn docente is iemand waarop je kan rekenen*) een verschil optreedt van meer dan één punt. Bij de andere stellingen is er steeds een verschil van één punt of lager tussen de percepties van docent 2 en haar studenten.



Grafiek 3. Visuele vergelijking Docent 2 en haar studentengroep.

Ook bij docent 2 wordt de link met de Roos van Leary gelegd op basis van de gemiddelde scores per sector (zie Figuur 10). Deze zijn voor docent 2 voor de sectoren 'leidend', 'helpend/vriendelijk' en 'begrijpend' respectievelijk 3.63, 3.80 en 4.50 met als gemiddeld toegekende score van de studenten 4.22, 4.38, 4.66. Rekening houdend met de verhoudingen tussen de sectoren heeft docent 2 zich ongeveer op dezelfde manier ingeschat als haar studentengroep, enkel kende ze zichzelf minder hoge scores toe.



Figuur 10. Gemiddelde score docent 2 (D2) en haar studentengroep (S2) per sector uit de RvL.

### 5.2.3 Docent 3

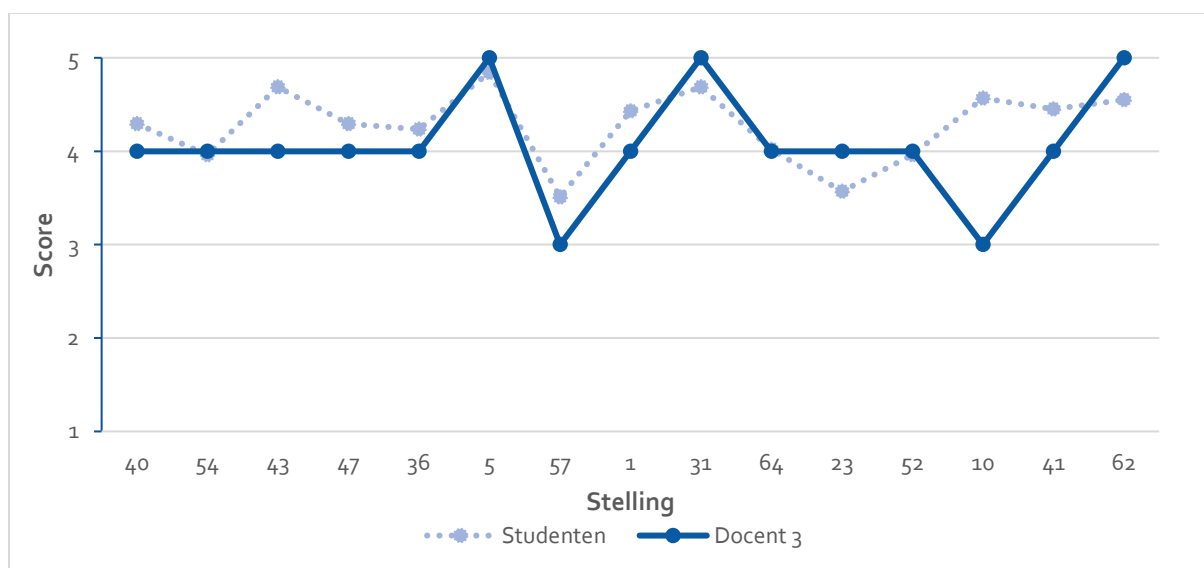
In de perceptie van docent 3 stelt zij 13 van de 15 meest geprefereerde docentgedragingen in grote mate. Enkel bij docentgedrag 57 (*Mijn docente kan goed leiding geven*) en docentgedrag 10 (*Er valt met mijn docente te praten*) wordt aangegeven dit gedrag maar 'soms' te stellen. Studenten vinden dat zij 11 docentgedragingen in grote mate vertoont. De hoogste score die ze toegekend krijgt van de studenten bedraagt 4.84 (*Mijn docente is vriendelijk tegen studenten*), net zoals bij docent 1 en 2. De laagste score bedraagt 3.51 (*Mijn docente kan goed leiding geven*), een stelling waarbij ze zichzelf ook de laagste score toekende. Significante discrepantie tussen de perceptie van docent 3 en haar studenten vindt plaats op alle docentgedragingen ( $p > 0.05$ ) met uitzondering van drie stellingen: docentgedrag 54 ( $\bar{x}_{D3}=4, \bar{x}_S=3.96, t=-0.33, p=0.473$ ), docentgedrag 64 ( $\bar{x}_{D3}=4, \bar{x}_S=4.02, t=0.18, p=0.855$ ) en docentgedrag 52 ( $\bar{x}_{D3}=4, \bar{x}_S=3.96, t=-0.34, p=0.74$ ). In Tabel 12 is de volledige analyse weergegeven.

**Tabel 12**

Resultaten T-Test groep Docent 3 (n=51, df=50)

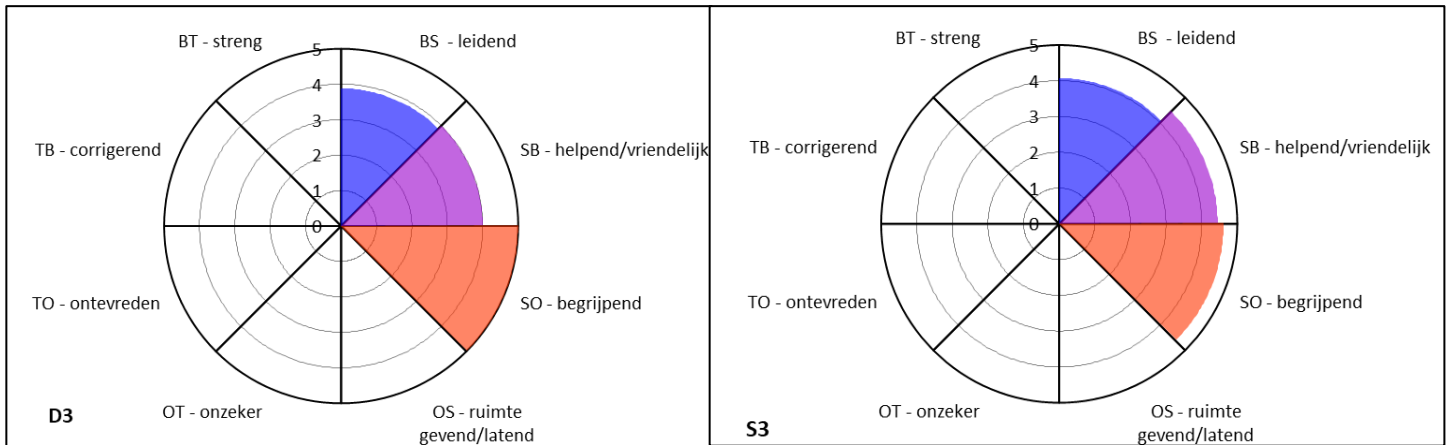
Docentgedrag	Sector RvL	$\bar{x}_{D3}$	$\bar{x}_S$	t	p-waarde
1. Mijn docente legt duidelijk uit. (40)	leidend	4	4.29	3.27	0.00**
2. Mijn docente kan boeiend onderwijs geven. (54)	leidend	4	3.96	-0.33	0.74
3. Mijn docente is deskundig op haar vakgebied. (43)	leidend	4	4.69	10.46	3.48e-14***
4. Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied.(47)	leidend	4	4.29	3.00	0.00**
5. Je leert veel bij mijn docente. (36)	leidend	4	4.24	2.71	0.01**
6. Mijn docente is vriendelijk tegen studenten. (5)	helpend/vriendelijk	5	4.84	-2.68	0.01**
7. Mijn docente kan goed leiding geven. (57)	leidend	3	3.51	4.25	9.41e-05***
8. Mijn docente toont belangstelling voor studenten. (1)	helpend/vriendelijk	4	4.43	5.36	2.11e-06***
9. Mijn docente is bereid iets opnieuw uit te leggen. (31)	begrijpend	5	4.69	-3.84	0.00***
10. Mijn docente treedt zelfverzekerd op. (64)	leidend	4	4.02	0.18	0.86
11. Mijn docente houdt de aandacht vast. (23)	leidend	4	3.57	-4.81	1.43e-05***
12. Mijn docente heeft een prettige sfeer in haar lessen, werkgroepen, colleges. (52)	helpend/vriendelijk	4	3.96	-0.34	0.74
13. Er valt met mijn docente te praten. (10)	helpend/vriendelijk	3	4.57	18.41	2.20e-16***
14. Mijn docente is iemand waarop je kan rekenen. (41)	helpend/vriendelijk	4	4.45	5.28	2.84e-06***
15. Mijn docente is geduldig. (62)	begrijpend	5	4.55	-5.28	2.84e-06***

Grafiek 4 geeft weer dat docent 3 zich slechts bij één stelling onderschat tegenover de perceptie van haar studenten. Stelling 10 (*Er valt met mijn docente te praten*) kent een verschil van meer dan 1 punt tussen de score van docent 3 en die van haar studenten. De andere docentgedragingen krijgen gelijklopende scores toegekend.



Grafiek 4. Visuele vergelijking Docent 3 en haar studentengroep.

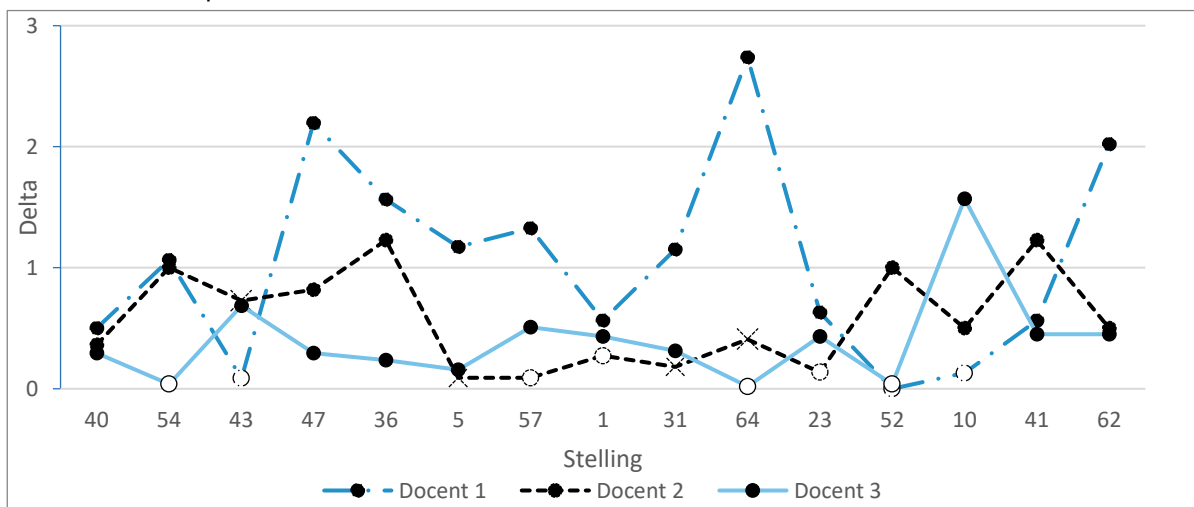
Wanneer we kijken naar de gemiddelde scores per sector (zie Figuur 11), zien we dat deze voor docent 3 voor de leidende, helpende/vriendelijke en begrijpende sector respectievelijke scores van 3.88, 4 en 5 bedragen tegenover de gemiddelde score 4.07, 4.45 en 4.62 van de studenten.



Figuur 11. Gemiddelde score docent 3 (D3) en haar studentengroep (S3) per sector uit de RvL.

### 5.2.4 Vergelijking docenten

Uit bovenstaande resultaten stellen we vast dat veel van de verschillen tussen de percepties van de docenten en studenten significant bevonden zijn ( $p < 0.05$ ). Daarom zijn de verschillen nog niet bij elke docent even groot. In Grafiek 5 tonen we visueel de drie docenten, waarbij op de y-as het verschil in absolute waarden, de delta, in punten tussen de studenten en hun docent wordt weergegeven. De absolute verschillen kunnen zowel een onderschatting als overschatting van de docenten betekenen. De deltagrafiek toont dat docent 2 en 3 nooit een groter verschil in score dan 2 hebben met hun studentengroep. Bij docent 1 is dit driemaal wel het geval. Verder wordt in deze grafiek ook aangegeven welke discrepanties significant bevonden zijn. Bij de lege 'dots' is geen significant verschil gevonden tussen de perceptie van de studenten met hun docent. De 'kruisjes' geven de niet te berekenen discrepanties aan.



Grafiek 5. Vergelijking van de inschatting van de drie docenten.

## 6. Discussie en conclusie

---

### 6.1 Conclusie

In dit onderzoek is getracht een antwoord te vinden op volgende hoofdvragen:

- 1) Welke interpersoonlijke docentgedragingen worden als positief ervaren door de studenten?
- 2) In welke mate vertonen docenten deze positieve interpersoonlijke gedragingen volgens zichzelf en volgens de studenten? Welke verschillen zijn er tussen de percepties van de studenten en die van de docent?

Om hierop te antwoorden is een praktijkonderzoek uitgevoerd bij de eerstejaarsstudenten TEW aan de UAntwerpen. Voor de eerste hoofdvraag werd gebruik gemaakt van de Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag in het Hoger Onderwijs om te achterhalen welke docentgedragingen een score hoger of gelijk aan 4 toegekend kregen (docentgedrag dat de studenten 'vaak' tot 'altijd' prefereren).

Uit de resultaten van de VIL-HO is gebleken dat 22 van 65 interpersoonlijke docentgedragingen aan deze quota voldeden. Hiervan werden de 15 hoogst gequoteerde docentgedragingen nader bekeken (Tabel 6). Geconcludeerd kan worden dat de studenten een voorkeur hebben voor een hoge nabijheidsdimensie uit de Roos van Leary. Het gaat hierbij om 3 van de 4 sectoren die werden vertegenwoordigd namelijk, 'leidend', 'helpend/vriendelijk' en 'begrijpend' met een onderlinge verhouding van respectievelijk 53.33%, 33.33% en 13.33%. Voornamelijk het 'Boven-Samen-gedrag' uit de Roos van Leary, wat staat voor een hoge score op de invloed- en nabijheidsdimensie, krijgt hier een grote invulling. Dit is in overeenstemming met de meta-analyse uit het voortgezet onderwijs van Wubbels en Brekelmans (2005) alsook met eerder onderzoek uit het hoger onderwijs (Kropman-Postma & Heldens, 2018; Van Rotterdam, 2008). De input van het focusgroep-interview deelde deze resultaten, maar er werden ook enkele docentgedragingen uit de 4<sup>de</sup> sector, 'ruimte gevend/latend' naar voor geschoven als geprefereerde docentgedragingen. Deze sector vindt gelijkenissen met de psychologische basisbehoefte 'autonomie', waar de mogelijkheid om zelf keuzes te kunnen maken en het ervaren van persoonlijke vrijheid om zelfstandig te kunnen handelen centraal staan (Oostdam, et al., 2016; Van den Broeck et al., 2009). In het interview werden aspecten over het docentgedrag aangehaald zoals helpen in het denkproces, uit de comfortzone durven komen om te experimenteren, niet neerkijken op studenten, inspelen op studenten, met interesse luisteren en mogen meebouwen aan de lessen. Deze eigenschappen kunnen in verband worden gebracht met onderwijs 3.0 en 4.0 volgens Scharmer en Kaufer (2013), de onderwijsvisie die de Vlaamse onderwijsraad adviseert namelijk studentgecentreerd onderwijs waaronder ook co-creatie valt (Iversen & Pedersen, 2017; VLOR, 2018).

De deelvragen van deze eerste onderzoeksvraag (cf. naar de toegekende betekenis van de studenten aan de docentgedragingen (a) en de invloed ervan op hun motivatie (b)) werden onderzocht aan de hand van een focusgroep-interview dat bij twee eerstejaarsstudenten TEW werd afgenomen. Opvallend was dat humor, uit de comfortzone durven treden, praktijkvoorbeelden en toepassingen geven, interessant vertellen en een klimaat creëren waar vragen gesteld kunnen worden met duidelijke antwoorden tot gevolg, meerdere keren werd toegekend over de verschillende stellingen heen. Deze toegekende betekenissen vallen onder dezelfde sectoren als de resultaten van de VIL-HO, namelijk 'leidend', 'vriendelijk/helpend' en 'begrijpend' (Wubbels & Brekelmans, 2005). Bij de stellingen betreffende leidend docentgedrag kwamen humor en het geven van toepassingen het meest naar voren en bij de stellingen betreffende vriendelijk/helpend docentgedrag was vooral het veilig klimaat om vragen te durven stellen een overheersend item. Motivatie uitte zich op verschillende manieren met als meest aangegeven uiting een grotere aanwezigheid in de les en het meer en intensiever studeren voor het vak van de betreffende docent(e).

Verder maakten de studenten ook een onderscheid tussen leiden en begeleiden. Een goede leider is voor hen iemand die zorgt voor voldoende tucht, charisma uitstraalt, de studenten aan zijn/haar lippen heeft hangen en handig inspeelt op vragen van studenten. Een begeleider is volgens hen iemand die deel uitmaakt van het team, de studenten door het geven van hints stuurt en hen op die manier de nodige competenties laat ontwikkelen waarbij ze zelf tot oplossingen komen. De eigenschappen van een goede leider werden gezien als basisvereiste. Dit zou geen positieve bijdrage leveren aan de motivatie. Dit in tegenstelling met de eigenschappen van een goede begeleider. Deze zouden wel een positieve bijdrage leveren aan hun motivatie. Al de besproken docentgedragingen hadden volgens beide studenten een positieve invloed op hun motivatie met uitzondering van "*Mijn ideale docent(e) treedt zelfverzekerd op*", "*Er valt met mijn ideale docent(e) te praten*", "*Mijn ideale docent(e) is iemand waarop je kan rekenen*".

Om antwoord te bieden op de tweede hoofdvraag (In welke mate vertonen docenten deze positieve interpersoonlijke gedragingen (a) volgens zichzelf en (b) volgens de studenten? Welke verschillen zijn er tussen de percepties van de studenten en die van de docent?) werd een Verkorte Vragenlijst naar Interpersoonlijk Leraarsgedrag opgesteld op basis van de output van de VIL-HO. De 15 hoogst gequoteerde docentgedragingen werden hierin opgenomen en bevraagd bij drie wiskundedocenten uit het Monitoraat aan de UAntwerpen en hun eerstejaarsstudenten TEW. De resultaten wezen uit dat docent 1 aangeeft zeven stellingen in grote mate te stellen terwijl studenten dit maar voor drie stellingen vinden. Wanneer de gemiddelde score per sector uit de Roos van Leary wordt berekend, behaalt ze volgens haar eigen inschatting en die van de studenten geen enkele score boven 4 met uitzondering van de begrijpende sector waar enkel de studenten haar een gemiddelde score van 4.09

toekennen. Voor docent 2 liggen zowel de eigen inschatting als de toegekende scores van de studenten betreffende de 15 stellingen hoger. Ze geeft aan 10 van de 15 docentgedragingen in grote mate te vertonen waar haar studenten aangeven dat ze dit gedrag voor 14 van de 15 docentgedragingen stelt. Op sectorniveau geven docent 2 en haar studenten dezelfde verhoudingen weer tussen de leidende, helpende/vriendelijke en begrijpende sector met het verschil dat de studenten haar steeds een hogere score toekennen die steeds boven score 4 ligt. Bij docent 2 worden de meeste geprefereerde docentgedragingen in grote mate aangegeven en de standaardafwijkingen van de studentengroep van docent 2 zijn daarenboven ook de laagste (zie Bijlage 12) tegenover de andere docenten. Docent 2 onderschat zich zowel op stellingniveau als op sectorniveau ten aanzien van de perceptie van haar studenten. Docent 3 vertoont volgens haar perceptie 13 van de 15 docentgedragingen in grote mate terwijl de visie van studenten aangeeft dat ze dit voor 11 van de 15 docentgedragingen vertoont. Op sectorniveau zien we dat deze scores dicht bij elkaar liggen voor de leidende, helpende/vriendelijke en begrijpende sector met respectievelijke docentscores van 3.88, 4, 5 en 4.07, 4.45, 4.62 voor de studentenscores.

De hoogste scores van de studenten worden bij de drie docenten aan hetzelfde docentgedrag toegekend uit de helpende/vriendelijke sector namelijk "*Mijn docente is vriendelijk tegen studenten*". De laagste score wordt niet aan hetzelfde docentgedrag toegekend maar wel steeds aan docentgedrag van de leidende sector namelijk "*Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied*", voor docenten 1 en 2 en "*Mijn docente kan goed leiding geven*", voor docent 3. Op sectorniveau geven studenten aan dat docenten 2 en 3 het leidende, helpende/vriendelijke en begrijpende gedrag in grote mate vertonen. Bij docent 1 wordt dit enkel bij de begrijpende sector aangegeven. De docenten scoren zichzelf steeds lager dan de studenten op sectorniveau met uitzondering van docent 1 op de leidende sector en docent 3 op de begrijpende sector.

We kunnen aan de hand van deze resultaten stellen dat er verschillen zijn in de percepties van de studenten en docenten. Deze onderzoeksvraag is hierbij beantwoord. De resultaten wezen uit (aan de hand van een t-test en tekentest) dat voor elke docent steeds 12 van deze verschillen tussen docent en studenten ook significant zijn.

## 6.2 Discussie

In het discussieluik bekijken we achtereenvolgens opvallende bevindingen aangaande de resultaten, de validiteit en betrouwbaarheid, de beperkingen, de bijdrage van dit praktijkonderzoek en tot slot welke aanbevelingen voor vervolgonderzoek geformuleerd kunnen worden.

### 6.2.1 Opvallende bevindingen

#### 6.2.1.1 Resultaten VIL-HO versus het onderwijs van morgen

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat studenten een voorkeur hebben voor een hoge nabijheidsdimensie uit de Roos van Leary zoals in eerder onderzoek in het hoger onderwijs reeds werd bevestigd (Kropman-postma & Heldens, 2018; Van Rotterdam, 2008). Voornamelijk 'Boven-Samen-gedrag' en 'Samen-Boven-gedrag' is vertegenwoordigd in de top 15 met 13 stellingen. Volgens Leary (1957) lokt het dominante, leidende boven-gedrag het meer passieve, afhankelijke onder-gedrag uit (Coppoolse & Vroegindewij, 2010; Veldman et al., 2006). Aangezien deze studenten boven-gedrag prefereren, zullen zij zelf het complementaire onder-gedrag opnemen. Een nogal opvallende bevinding in onderwijstijden waar gestreefd wordt naar studentgecentreerd onderwijs. Studentgecentreerd onderwijs streeft net naar een actievare rol voor de student met meer zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en inbreng (Aarup Jensen & Krogh, 2017; Iversen & Pedersen, 2017). Hiervoor zal de docent ook het ruimte gevende/latende docentgedrag moeten vertonen. Dit is de enige sector uit de hoge nabijheidsdimensie (samen) die niet vertegenwoordigd wordt in de top 15 van de studenten. Dit docentgedrag werd onder andere om deze reden verder bevestigd in de focusgroep. Beide studenten konden zich vinden in de bevestigde concepten van de sector 'ruimte gevend/latend' (meer vrijheid, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en studentgecentreerd), student 1 in sterkere mate dan student 2. Sommige antwoorden van de bevestigde studenten onderschrijven eerder onderzoek naar studentgecentreerd onderwijs en co-creatie (Aarup Jensen & Krogh, 2017; VLOR, 2018). Shaw (2002) en Iversen en Pedersen (2017) suggereren dat een gelijkwaardige en open communicatie tussen student en docent hiervoor van belang is. Uit het interview blijkt deze communicatie nog niet te lopen zoals co-creatie en studentgecentreerd onderwijs het vooropstellen. De studenten geven aan hier geen behoefte aan te hebben of denken dat suggesties geven over bijvoorbeeld de lesaanpak niet mogelijk is aan de universiteit. Het is opmerkelijk hoe studenten de bevestigde concepten zoals vrijheid en verantwoordelijkheid linken aan de lesaanpak en planning en in mindere mate aan de inhoud van de les. Wel zien de studenten de meerwaarde in van samenwerken om zo ook andere competenties te ontwikkelen. Dit bevestigd het standpunt van Moravec (2008, 2013) waarbij studenten moeten leren samenwerken om de 21-eeuwse competenties te ontwikkelen.



Een mogelijke oorzaak voor de afwezigheid van de ruimte gevende/latende sector in de hoogst gequoteerde docentgedragingen kan gevonden worden in de verwoording van de stellingen in de VIL-HO. Deze kunnen een negatieve connotatie hebben zonder verdere toelichting of nuancering. Bijvoorbeeld: *Mijn ideale docent(e) geeft studenten hun zin, laat zich door studenten beïnvloeden, bij mijn ideale docent(e) kan je je gang gaan* (stellingen 6, 8 en 32). Hier is het weinig plausibel dat studenten deze stellingen een hoge score zullen toekennen.

### 6.2.1.2 Resultaten percepties studenten versus docenten

Het is interessant dat de percepties over de top 15 van docent 2 en 3 redelijk goed overeenkomen met de percepties die de studenten hadden over hun docentgedrag (alle verschillen < 2). Ondanks dat de meeste resultaten dicht bij elkaar lagen, waren de verschillen tussen de drie docenten en hun studenten steeds significant, met uitzondering van drie stellingen per docent. Het feit dat veel verschillen significant bevonden worden, is misschien verwonderlijk gezien de eerder kleine studentenaantallen ( $n=46$ ,  $n=22$ ,  $n=51$ ) maar als we gaan kijken naar de standaardafwijkingen (zie Bijlage 12) zien we dat studenten het bij de significante resultaten vaak eensgezind zijn. Deze kleine waarden voor de standaardafwijking verklaren wellicht dat zelfs kleine verschillen tussen docent en studenten toch significant bevonden worden.

De resultaten van docent 1 wijken meer af, er is tot driemaal een verschil groter dan 2 waar te nemen tussen haar score en die van haar studenten op de verschillende stellingen. De grootste verschillen zijn niet toe te wijzen aan eenzelfde sector maar betreft de leidende en begrijpende sector. Daarenboven gaf docent 1 zichzelf de hoogste score op het docentgedrag waar de studenten haar het minst sterk op quoteerden (*Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied*). Wanneer we kijken naar de demografische gegevens in Tabel 4, stellen we vast dat zij het afgelopen academiejaar voor het eerst les gaf, terwijl docenten 2 en 3 respectievelijk 15 en 27 jaar onderrwijservaring hebben. Het is erg waarschijnlijk dat dit verschil in onderrwijservaring aan de grondslag ligt van deze resultaten. Wanneer we kijken naar de spreiding van studentenscores door middel van de standaardafwijking (zie Bijlage 12) zien we dat de resultaten van docent 1 ook de hoogste standaardafwijkingen vertonen en de studenten dus niet steeds dezelfde mening deelden. Bij docenten 2 en 3 waren de studenten het gemiddeld vaker met elkaar eens ( $SD_1$  tussen 0.65 en 0.95,  $SD_2$  tussen 0.29 en 0.75,  $SD_3$  tussen 0.42 en 0.85). Dit onderzoek toont aan dat de perceptie van de studenten niet altijd overeenkomt met de perceptie van de docenten. Het is daarom relevant ook de perceptie van studenten mee te nemen in het verder ontwikkelen van onderrwijs en verhogen van de onderrwijskwaliteit. Een gegeven dat verschillende adviesrapporten van de VLOR (2011, 2018) beklemtonen en Hopkins (2014) in zijn onderzoek onderschrijft.

## 6.2.2 Betrouwbaarheid en validiteit

In deze paragraaf worden kort enkele elementen aangehaald die de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek waarborgen. Allereerst is getracht de methodologische stappen helder en gedetailleerd te omschrijven zodat dit onderzoek gerepliceerd kan worden. Vervolgens is er gebruik gemaakt van methodetriangulatie door het kwantitatieve luik te combineren met kwalitatieve focusgroepen (Mortelmans, 2013). We werkten met een gevalideerde vragenlijst (Vos, 2009). Bij de afname van de VIL-HO in fase 1 werd een betrouwbaarheidsniveau van 95% met een foutenmarge van minder dan 7% bereikt. De vragenlijsten werden steeds op dezelfde manier afgenomen en het doel en de aard van het onderzoek werden op dezelfde wijze toegelicht. De gegeven uitleg is te vinden in Bijlagen 2 en 6. Om de interne consistentie na te gaan en zo de betrouwbaarheid van de VIL-HO te verhogen, werden de Chronbach's alpha-waarden berekend. Volgens de vuistregels van het Openleerpakket van De Maeyer en Van Daal (2017) werden goed tot redelijk betrouwbare resultaten gevonden ( $\alpha$  tussen 0.65 en 0.85). In fase twee werd gekeken of de discrepantie tussen de scores van de studenten en de score van de docent statistisch significant was met een betrouwbaarheid van 95% aan de hand van een t-test of tekentest.

In fase drie is de validiteit en betrouwbaarheid gewaarborgd doordat een deel van het interview dubbel is gecodeerd. Het interview is opgenomen en getranscribeerd door de onderzoeker. Een 'member check' is uitgevoerd bij de geïnterviewde studenten door het getranscribeerd bestand te versturen ter goedkeuring om de interne validiteit van het onderzoek te vergroten (Swanborn, 1996). Hierbij heeft student 2 het document 'gelezen en goedgekeurd'.

We hebben door bovenstaande acties uit te voeren, getracht valide en betrouwbaar te werk te gaan maar dit onderzoek kent ook enkele beperkingen die in de volgende paragraaf aan bod komen.

## 6.2.3 Beperkingen van het onderzoek

Aangezien de focus van dit onderzoek ligt op eerstejaarsstudenten TEW en dus context-gebonden is, kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie. Daarvoor had een grootschalig onderzoek over verschillende richtingen heen dienen te gebeuren. In de eerste fase van het onderzoek werd de VIL-HO ingevuld door 136 respondenten (35%) van de 389 ingeschreven studenten. Een onvoldoende aantal om een vergelijking te maken van de resultaten op basis van de ingevulde demografische gegevens (geboortjaar, startjaar TEW, thuistaal). Daarnaast werd de vragenlijst enkel aangeboden bij aanvang van de werkcolleges. Door de vragenlijst niet digitaal aan te bieden zijn mogelijk respondenten gemist.

In fase 2 werd de VVIL-HO opgesteld aan de hand van de input uit fase 1. De studenten bestempelden 22 stellingen als 'positief' docentgedrag (i.e. gemiddelde score > 4 op 5-punt Likertschaal). Toch werden enkel de 15 hoogst gequoteerde stellingen meegenomen om het vervolg van het onderzoek haalbaar te houden. Vervolgens waren de docenten die deze VVIL-HO invulden allen van het vrouwelijk geslacht waardoor geen data over mannelijke docenten werd verzameld.

Volgens de studenten vertoont docent 1 slecht drie van de positief bevonden docentgedragingen in grote mate. Ze kent zichzelf er zeven toe. Docent 1 is niet gesproken geweest over deze perceptieverschillen. Een gesprek had kunnen leiden tot een beter inzicht over mogelijke oorzaken die aan de grondslag van deze verschillen liggen. Op dit moment kunnen we enkel vermoeden dat dit te wijten is aan het hebben van weinig ervaring in het onderwijs.

De studentengroep van docent 2 kende slechts 22 respondenten waardoor de normaalverdeling niet opging. Of de verschillen tussen docent en studenten significant waren, diende vervolgens aan de hand van een tekentest te worden geanalyseerd. Aangezien er vier stellingen waren die te veel overeenkomstige meetwaarden kenden, kon de tekentest bij deze stellingen geen antwoord bieden.

In fase 3 vond de focusgroep plaats. Volgens Fern (2001) vinden best drie tot vijf focusgroepen plaats met een groeps grootte van minimum vier respondenten (Mortelmans, 2013). In dit onderzoek vond slechts één focusgroep plaats met twee mannelijke respondenten. Door het lage aantal respondenten is geen punt van verzadiging bereikt zoals de 'grounded theory' dit voorschrijft, noch een afspiegeling van de populatie tot stand gebracht (Mortelmans, 2013). Bijgevolg kunnen er uit deze eenzijdige data geen diepgaande conclusies worden getrokken. De kracht van de combinatie van de twee onderzoeksmethodes gaat daardoor deels verloren waardoor de verhoogde validiteit en betrouwbaarheid hier wegvalt. Om praktische redenen werden enkel de negen docentgedragingen die het meest voor interpretatie vatbaar zijn, in de focusgroep bevraagd. Daardoor kan dit onderzoek geen volledig overzicht bieden van de achterliggende betekenis en mogelijke invloed op motivatie.

In verschillende onderzoeken wordt aangegeven dat een positieve DSR de motivatie beïnvloedt (den Brok, 2001; Hagenauer & Volet, 2014; Ryan & Deci, 2009). Het gaat voorbij aan het doel van dit onderzoek om de gehele motivatie van studenten in kaart te brengen. De verzamelde data betreffende motivatie tijdens de focusgroep zijn enkel gebaseerd op schattingen en persoonlijke interpretaties van de studenten over hypothetisch docentgedrag.

## 6.2.4 Bijdrage aan het onderzoeksveld

Empirisch onderzoek dat de DSR in het Vlaams hoger onderwijs in kaart brengt, is zover ons bekend, onbestaande. Ook op internationaal gebied is de DSR in het hoger onderwijs nog onderbelicht (Hagenauer & Volet, 2014; Pianta & Hambre, 2009; Uden et al., 2014). Dit onderzoek kan daarbij een meerwaarde betekenen. De resultaten leveren informatie op om docenten bewuster te maken van de invloed dat hun interpersoonlijk docentgedrag heeft op de relatie met de studenten en daarbij, op onrechtstreekse wijze, op hun motivatie. Dit doordat een gunstige DSR een positieve invloed heeft op verbondenheid en daarbij bijdraagt tot het versterken van een van de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000).

De resultaten uit dit onderzoek kunnen bijdragen tot de professionalisering van docenten met oog op docentgedrag dat zowel door docenten, studenten als de maatschappelijke onderwijsnoden wordt gedragen en op die manier bijdraagt tot een hogere onderwijskwaliteit. Dit onderzoek vormt een bewustwording van aspecten in docentgedrag die meer aandacht en cultivatie verdienen in het kader van onderwijs 4.0. Hierbij denken we aan eigenschappen die de sector 'ruimte gevend/latend' bezit zoals de verhoogde zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en vrijheid van studenten. Studenten meer laten kennismaken met deze onderwijsaanpak, kan leiden tot een positievere houding tegenover deze manier van werken.

Daarnaast zorgt dit onderzoek ervoor dat het Monitoraat van de Faculteit Bedrijfswetenschappen en Economie de vinger aan de pols kan houden wat betreft de docent-studentenrelatie. We stellen vast dat de perceptie van de docenten niet altijd overeen komt met die van de studenten. Een gesprek met docenten over verschillen in percepties kan tot nieuwe inzichten en eventueel tot ander docentgedrag leiden.

Tot slot kan dit onderzoek bezorgd worden aan de studentenvereniging 'PRISMA', de organisatoren van het 'Gobelijntje' om een meer onderbouwde bevraging te doen bij de studenten over hun meest geprefereerde docent(e) dat academiejaar. Binnen de UAntwerpen zorgt de CIKO (Cel Innovatie en Kwaliteit Onderwijs) voor de docentenevaluaties en de bevragingen van studenten. De resultaten van dit onderzoek kunnen relevant zijn voor hen.

## 6.2.5 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Vos (2009) onderzocht de validiteit en betrouwbaarheid van de VIL-HO en kwam tot het besluit dat deze voldoende hoog was. De Cronbach's alpha-waarden in dit onderzoek waren echter slechts redelijk betrouwbaar met uitzondering van een sector (leidend). Tevens kan de connotatie en opstelling van de stellingen betreffende de sector 'ruimte gevend/latend' in vraag gesteld worden. Daardoor is een verdiepend onderzoek naar de validiteit van de vragenlijst aangewezen.

Vervolgens richtte dit onderzoek zich enkel op de interpersoonlijke docentgedragingen die positief werden bevonden. Een gelijksoortig onderzoek naar de docentgedragingen die negatief werden bevonden door studenten zou interessante data kunnen opleveren om een volledig beeld te krijgen van welke docentgedragingen de DSR beïnvloeden en op welke manier.

Volgens het onderzoek van Sander et al. (2000) zijn er verschillen waar te nemen bij de studenten onderling betreffende hun perceptie op de DSR. Ze geven als oorzaak de verschillen in academische achtergronden en leerstijlen van de studenten. Een onderzoek naar de invloed van achtergrondkenmerken en/of persoonskenmerken op de perceptie van de DSR zou daarom interessant zijn.

Wanneer we ervan uitgaan dat de DSR een invloed heeft op de verbondenheid tussen docenten en studenten en dus op hun motivatie, is het van belang na te gaan welke factoren, naast de docentgedragingen, nog een invloed hebben op de DSR. Een co-creatieve leeromgeving zet in op het versterken van de DSR door als gelijkwaardige leden de leeromgeving samen op te bouwen in een meer volwassen docent-studentenrelatie. Een vervolgonderzoek naar welke invloed co-creatie heeft op de DSR kan dus zeker een meerwaarde betekenen.

## 7. Referentielijst

---

- Aarup Jensen, A., & Krogh, L. (2017). Re-Thinking Curriculum for 21st-Century Learners: Examining the Advantages and Disadvantages of Adding Co-Creative Aspects to Problem-Based Learning. In T. Chemi & L. Krogh (Eds.), *Co-creation in higher education* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings, *Journal of Applied Social Psychology, 34* (10), 2045-2068.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T., & de Goede, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Butter, R. (2016). Het beste van twee werelden. Mixed methods als motor van praktijkgericht onderzoek. *Thema Hoger Onderwijs, 2016*(3), 56-61.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education, 29*, 617-636.
- Coppoolse, R., & Vroegindewij, D. (2010). *75 modellen van het onderwijs*. Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational research, 77*(1), 113-143.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4<sup>th</sup> edition)*. Boston: Pearson Education, Inc.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals (7e ed.)*. Antwerpen, België: Garant.
- De Maeyer, S., & Van Daal, T. (2017-2018). *OpenLeerPakket Meten en Observeren [Cursus]* Universiteit Antwerpen Opleidings- en onderwijswetenschappen.
- den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes. A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School effectiveness and school improvement, 15*(3-4), 407-442.
- Fern, E.F. (2001). *Advanced focus group research* Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Goh, S., & Fraser, B. J. (2000). Teacher interpersonal teacher behaviour and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education, 14*, 216-231.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education, 40*(3), 370-388.
- Hassan, Z. (2014). *The social labs revolution: A new approach to solving our most complex challenges*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, America: SAGE Publications.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112.
- Hopkins, E. A. (2014). Supporting pre-service teachers to enhance the effectiveness of their classroom practice through engaging with the 'voice' of their pupils. *Teacher Development, 18*(1), 15-28.

- Hsieh, H.-H. (2012). Challenges facing Chinese academic staff in a UK university in terms of language, relationships and culture. *Teaching in Higher Education*, 17, 371–383.
- Iversen, A., & Pedersen, A. (2017). "Co-Creating Knowledge". In T. Chemi & L. Krogh (Eds.), *Co-creation in higher education* (pp. 15-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kropman-Postma, L., & Heldens, H. (2018), De invloed van docentgedragingen op de docent-studentrelatie, *Onderzoek van onderwijs*, 47, 15-22.
- Lundvall, B. Å., Rasmussen, P., & Lorenz, E. (2008). Education in the learning economy: A European perspective. *Policy Futures in Education*, 6(6), 681–700.
- Martens, R., & Boekaerts, M. (2007). Motiveren van studenten in het hoger onderwijs: *Theorie en interventies*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Mitchell, I. (2008). The Relationship Between Teacher Behaviours and Student Talk in Promoting Quality Learning in Science Classrooms. *Res Sci Educ Research in Science Education*, 40(2), 171-186.
- Moravec, J. W. (2008). *Towards society 3.0: A new paradigm for 21st century education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Moravec, J. W. (2013). *Knowmad society*. San Bernardino, CA: Education Futures.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethode*(4<sup>de</sup> herziene druk). Leuven: Acco.
- Nelis, H., & Van Sark, Y. (2016). *Motivatatie binnenstebuiten: Het geheim achter gemotiveerde pubers, enthousiaste leerlingen en gedreven studenten*. Utrecht: Kosmos Uitgevers.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *School Field*, 7(2), 133–144.
- Oostdam, R. J., Koerhuis, M. J. C., & Fukkink, R. G. (2016). Het verband tussen ongewenst gedrag en de leerpsychologische behoeften van leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(2), 97-116.
- Palmer, M., O’Cane, P., & Owens, M. (2009). Betwixt spaces: Student accounts of turning point experiences in the first-year transition. *Studies in Higher Education*, 34, 37–54.
- Pennings, H. J., Brekelmans, M., Wubbels, T., van der Want, A. C., Claessens, L. C., & van Tartwijk, J. (2014). A nonlinear dynamical systems approach to real-time teacher behavior: Differences between teachers. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 18(1), 23-45.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. (pp. 125-146). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2013). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 695–720). New York: Routledge.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 33–46.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and well-being. In K.R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational handbook series. Handbook of motivation at school* (pp.171-195). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57–67.
- Scharmer, O. C. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges: The social technology of presencing*. Published for SOL (The Society for Organizational Learning), San Francisco, CA & London: Berrett-Koehler McGraw-Hill distributor.
- Sennett, R. (2006). What do we mean by Talent? *The Political Quarterly*, 77(1), 163–167.
- Shaw, P. (2002). *Changing conversations in organizations: A complexity approach to change*. London: Routledge.
- Skinner, E., Saxton, E., Currie, C., & Shusterman, G. (2017). A motivational account of the undergraduate experience in science: brief measures of students' self-system appraisals, engagement in coursework, and identity as a scientist. *International Journal of Science Education*, 39(17), 2433-2459.
- Stavnskær, A. (2014). *Human* [Unpublished Master's Thesis]. Copenhagen, Denmark: Laics Master, CBS (Copenhagen Business School).
- Thijssen, P. (2016). *Statistisch gezien: van beschrijving naar inzicht, van lot naar kans*. Leuven, België: Acco.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf- determinatietheorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer, *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-335.
- Van der Pligt, J., & Blankers, M. (2013). *Survey-onderzoek: de meting van attitudes en gedrag*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma uitgevers.
- Van Rotterdam, M. (2008). *De ideale docent in het hoger onderwijs* [Onderzoeksrapport]. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- van Uden, J., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.
- Veldman, I., van Tartwijk, J. W. F., den Brok, P., & Wubbels, T. (2006). Leren omgaan met leerlingen in de multiculturele klas. *VELON: tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(2), 30-36.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2011). *Advies over studentgecentreerd leren*. Geraadpleegd op 5 april 2019 via <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/rho-rho-adv-004.pdf>
- Vlaamse Onderwijsraad. (2012). *Advies over uitdagingen voor het Vlaamse hoger onderwijs in de 21ste eeuw*. Geraadpleegd op 6 mei via [https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/rho-rho-adv-001\\_1.pdf](https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/rho-rho-adv-001_1.pdf)
- Vlaamse Onderwijsraad. (2018). *Advies studentgecentreerde curricula*. Geraadpleegd op 4 mei 2019 via [https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice\\_final\\_attachments/RHO-RHO-ADV-1819-001.pdf](https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/RHO-RHO-ADV-1819-001.pdf)
- Vos, B. (2009). *Invloed van interpersoonlijk leraarsgedrag, student- en studiekekenmerken op motivatie van hogeschoolstudenten* [Masterproef]. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Abstracted in Resources in Education*, 20 (12), 153-170.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33, 63-75.



## 8. Bijlagen

---

### Bijlage 1: VIL-HO

#### **VRAGENLIJST INTERPERSOONLIJK LERAARSGEDRAG - HOGER ONDERWIJS**

*Geef aan in welke mate de onderstaande stellingen van toepassing zijn op jouw 'ideale docent'.*

Nr.	Stelling:	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
1.	Mijn ideale docent(e) toont belangstelling voor studenten.					
2.	Bij mijn ideale docent(e) krijg je de ruimte.					
3.	Als je moeite hebt met de stof, heeft mijn ideale docent(e) daar begrip voor.					
4.	Bij mijn ideale docent(e) hebben studenten een eigen inbreng.					
5.	Mijn ideale docent(e) is vriendelijk tegen studenten.					
6.	Mijn ideale docent(e) geeft studenten hun zin.					
7.	Mijn ideale docent(e) doet of studenten niets weten.					
8.	Mijn ideale docent(e) laat zich door studenten beïnvloeden.					
9.	Als studenten iets willen, probeert mijn ideale docent(e) mee te werken.					
10.	Er valt met mijn ideale docent(e) te praten.					
11.	In zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges kunnen studenten zelf veel beslissen.					
12.	Mijn ideale docent(e) maakt een ontevreden indruk.					
13.	Mijn ideale docent(e) wil niet in de rede worden gevallen.					
14.	Mijn ideale docent(e) kan kwaad worden.					
15.	Als je het met mijn ideale docent(e) oneens bent dan kan je dat met hem/haar bespreken.					
16.	Mijn ideale docent(e) staat open voor suggesties van studenten.					
17.	Mijn ideale docent(e) stelt zich coöperatief op.					

Nr.	Stelling:	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
18.	Mijn ideale docent(e) wordt onverwacht kwaad.					
19.	Mijn ideale docent(e) vindt snel iets fout.					
20.	Mijn ideale docent(e) gaat uit van de goede bedoelingen van studenten.					
21.	Bij mijn ideale docent(e) moet het rustig zijn in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges.					
22.	Mijn ideale docent(e) vertrouwt studenten.					
23.	Mijn ideale docent(e) houdt de aandacht vast.					
24.	Mijn ideale docent(e) stelt hoge eisen aan studenten.					
25.	Mijn ideale docent(e) zegt dat studenten weinig presteren.					
26.	Mijn ideale docent(e) denkt dat je oneerlijk aan je resultaten bent gekomen.					
27.	Mijn ideale docent(e) maakt een indruk niet te weten wat te doen.					
28.	Mijn ideale docent(e) denkt dat studenten de kantjes ervan af lopen.					
29.	Mijn ideale docent(e) maakt een sombere indruk.					
30.	Mijn ideale docent(e) maakt een onzekere indruk.					
31.	Mijn ideale docent(e) is bereid iets opnieuw uit te leggen.					
32.	Bij mijn ideale docent(e) kan je je gang gaan.					
33.	Mijn ideale docent(e) kan onberekenbaar uitvallen.					
34.	Mijn ideale docent(e) maakt opmerkingen die ten koste gaan van studenten.					
35.	Mijn ideale docent(e) gelooft je niet op je woord.					

Nr.	Stelling:	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
36.	Je leert veel bij mijn ideale docent(e).					
37.	Mijn ideale docent(e) stelt veel regels.					
38.	Mijn ideale docent(e) is soepel voor studenten.					
39.	Als je een fout maakt, wordt mijn ideale docent(e) ongeduldig.					
40.	Mijn ideale docent(e) legt duidelijk uit.					
41.	Mijn ideale docent(e) is iemand waarop je kan rekenen.					
42.	Mijn ideale docent(e) kan tegen een grapje.					
43.	Mijn ideale docent(e) is deskundig op zijn/haar vakgebied.					
44.	Mijn ideale docent(e) reageert agressief.					
45.	Mijn ideale docent(e) hanteert strenge normen.					
46.	Mijn ideale docent(e) is achterdochtig.					
47.	Mijn ideale docent(e) vertelt enthousiast over zijn/haar vakgebied.					
48.	Mijn ideale docent(e) is gemakkelijk op een dwaalspoor te brengen.					
49.	Als mijn ideale docent(e) kwaad is, dan merk je dat.					
50.	Mijn ideale docent(e) laat zich door studenten inpakken.					
51.	Mijn ideale docent(e) heeft weinig in te brengen.					
52.	Mijn ideale docent(e) heeft een prettige sfeer in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges.					
53.	Mijn ideale docent(e) is sarcastisch.					
54.	Mijn ideale docent(e) kan boeiend onderwijs geven.					
55.	Met mijn ideale docent(e) kan je makkelijk onenigheid krijgen.					

Nr.	Stelling:	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
56.	Mijn ideale docent(e) vindt veel goed.					
57.	Mijn ideale docent(e) kan goed leiding geven.					
58.	Mijn ideale docent(e) is kritisch.					
59.	Studenten zijn bang om bij mijn ideale docent(e) onvoorbereid naar de lessen, werkgroepen, colleges te komen.					
60.	Mijn ideale docent(e) geeft snel toe.					
61.	Mijn ideale docent(e) treedt aarzelend op.					
62.	Mijn ideale docent(e) is geduldig.					
63.	Bij mijn ideale docent(e) is het moeilijk om het goed te doen.					
64.	Mijn ideale docent(e) treedt zelfverzekerd op.					
65.	Mijn ideale docent(e) treedt slap op.					

### **Persoonsgebonden vragen**

**1) Wat is je geslacht?**

Man            -            Vrouw            -            X

**2) Wat is je geboortejaar?**

\_\_\_\_\_

**3) In welk jaar ben je gestart met deze opleiding?**

\_\_\_\_\_

**4) Is je thuistaal Nederlands?**

Ja            /            Neen

Hartelijk bedankt voor je tijd en medewerking.  
Linde Domus

## Bijlage 2: Uniforme uitleg VIL-HO

Beste studenten,

Ik ben Linde Domus, masterstudent in onderwijs- en opleidingswetenschappen. Mijn masterproef gaat over docentgedrag en concreet wil ik onderzoeken welke aspecten van docentgedrag jullie als positief beoordelen in functie van jullie relatie met jullie docenten. Jullie input hierbij is erg belangrijk aangezien mijn onderzoek ervoor kan zorgen dat docenten meer gaan inzetten op gedrag dat jullie als positief ervaren.

Om dit in kaart te brengen zou ik jullie willen vragen een vragenlijst in te vullen. Het is de bedoeling dat jullie bij het invullen van de vragenlijst jouw 'ideale docent' voor ogen houden. Het is **zeker niet de bedoeling de docent van deze les of van voorgaande lessen te beoordelen**. Het gaat om wat jullie als 'ideale docent' zien in functie van de docent student-relatie.

Het is belangrijk dat je dit met de nodige aandacht invult. Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat om je mening. De data wordt anoniem verzameld en verwerkt dus je kan eerlijk zijn. Jullie anonimiteit wordt gerespecteerd. Je krijgt hier 10 minuten de tijd voor. Zet steeds maar één kruisje en laat geen stellingen open anders kan ik niets met jullie gehele vragenlijst doen. Jouw feedback kan dan niet worden meegenomen en dit zou jammer zijn aangezien jouw input net nodig is om iets te kunnen veranderen aan het docentgedrag.

Wie klaar is, mag de vragenlijst omdraaien en op het einde wordt hij naar één kant doorgeschoven. Als je vragen hebt, mag je altijd je hand omhoog steken en dan kom ik even langs.

### Bijlage 3: Geïnfomeerde toestemming (voorbeeld VIL-HO)



#### Geïnfomeerde toestemming

De antwoorden op de vragenlijsten afgenomen in de week van 15 oktober 2018 zullen gebruikt worden voor onderzoeksdoeleinden. Het doel van deze vragenlijst is om na te gaan welke docentgedragingen als positief worden ervaren door studenten op hun docent-studentrelatie. Op basis van deze informatie kan verder onderzoek naar docentgedrag plaatsvinden.

Er zijn geen gevaren of risico's verbonden aan deelname aan de studie. De gegevens van elke persoon in deze studie zijn vertrouwelijk: alle resultaten zullen geheel anoniem verwerkt worden. Dit betekent dat de persoon die de data zal analyseren nooit jouw naam zal zien of in staat zal zijn te achterhalen wie je bent. Noch de universiteit, noch de docenten, noch jouw medestudenten zullen m.a.w. weten wat jij precies geantwoord hebt.

Aan het einde van het onderzoek kan een volledige toelichting bij het onderzoek opgevraagd worden. Deelname aan het onderzoek kan je inzicht in de uitvoer van wetenschappelijk onderzoek ten goede komen. Je deelname aan het onderzoek is vrijwillig, en je bent vrij om je deelname op elk moment te beëindigen.

Met eventuele vragen over deze studie kan je steeds terecht bij Linde Domus.  
([linde.domus@student.uantwerpen.be](mailto:linde.domus@student.uantwerpen.be)).

Door het antwoordblad in te vullen, geef je aan dat je deze toelichting over het doel en de aard van de studie hebt gelezen en dat je vrijwillig deelneemt aan het onderzoek.

Naam:

---

Handtekening:

## Bijlage 4: Koppeling stellingen VIL-HO aan RvL-sector met gemiddelde scores studenten

Stelling	Koppeling sector RvL	$\bar{x}_s$
1. Mijn ideale docent(e) toont belangstelling voor studenten.	Helpend/vriendelijk (samen – boven)	4.56
2. Bij mijn ideale docent(e) krijg je de ruimte.	Ruimte gevend/latend (onder – samen)	3.81
3. Als je moeite hebt met de stof, heeft mijn ideale docent(e) daar begrip voor.	Begrijpend (samen – onder)	4.41
4. Bij mijn ideale docent(e) hebben studenten een eigen inbreng.	Ruimte gevend/latend (onder – samen)	3.47
5. Mijn ideale docent(e) is vriendelijk tegen studenten.	Helpend/vriendelijk (samen – boven)	4.64
6. Mijn ideale docent(e) geeft studenten hun zin.	Ruimte gevend/latend (onder – samen)	2.83
7. Mijn ideale docent(e) doet of studenten niets weten.	Ontevreden (tegen – onder)	1.79
8. Mijn ideale docent(e) laat zich door studenten beïnvloeden.	Ruimte gevend/latend (onder – samen)	2.35
9. Als studenten iets willen, probeert mijn ideale docent(e) mee te werken.	Ruimte gevend/latend (onder – samen)	3.37
10. Er valt met mijn ideale docent(e) te praten.	Helpend/vriendelijk (samen – boven)	4.52
11. In zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges kunnen studenten zelf veel beslissen.	Ruimte gevend/latend (onder – samen)	2.99
12. Mijn ideale docent(e) maakt een ontevreden indruk.	Ontevreden (tegen – onder)	1.65
13. Mijn ideale docent(e) wil niet in de rede worden gevallen.	Streng (boven – tegen)	2.69
14. Mijn ideale docent(e) kan kwaad worden.	Corrigerend (tegen – boven)	2.61
15. Als je het met mijn ideale docent(e) oneens bent dan kan je dat met hem/haar bespreken.	Begrijpend (samen – onder)	4.26
16. Mijn ideale docent(e) staat open voor suggesties van studenten.	Begrijpend (samen – onder)	4.13
17. Mijn ideale docent(e) stelt zich coöperatief op.	Begrijpend (samen – onder)	3.99
18. Mijn ideale docent(e) wordt onverwacht kwaad.	Corrigerend (tegen – boven)	1.56
19. Mijn ideale docent(e) vindt snel iets fout.	Streng (boven – tegen)	2.21
20. Mijn ideale docent(e) gaat uit van de goede bedoelingen van studenten.	Begrijpend (samen – onder)	4.19
21. Bij mijn ideale docent(e) moet het rustig zijn in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges.	Streng (boven – tegen)	4.11
22. Mijn ideale docent(e) vertrouwt studenten.	Begrijpend (samen – onder)	4.12
23. Mijn ideale docent(e) houdt de aandacht vast.	Leidend (boven – samen)	4.53
24. Mijn ideale docent(e) stelt hoge eisen aan studenten.	Streng (boven – tegen)	3.32
25. Mijn ideale docent(e) zegt dat studenten weinig presteren.	Ontevreden (tegen – onder)	1.80
26. Mijn ideale docent(e) denkt dat je oneerlijk aan je resultaten bent gekomen.	Ontevreden (tegen – onder)	1.46
27. Mijn ideale docent(e) maakt een indruk niet te weten wat te doen.	Onzeker (onder – tegen)	1.24
28. Mijn ideale docent(e) denkt dat studenten de kantjes ervan af lopen.	Ontevreden (tegen – onder)	1.98
29. Mijn ideale docent(e) maakt een sombere indruk.	Ontevreden (tegen – onder)	1.51
30. Mijn ideale docent(e) maakt een onzekere indruk.	Onzeker (onder – tegen)	1.35
31. Mijn ideale docent(e) is bereid iets opnieuw uit te leggen.	Begrijpend (samen – onder)	4.56
32. Bij mijn ideale docent(e) kan je je gang gaan.	Ruimte gevend/latend (onder – samen)	2.76

33. Mijn ideale docent(e) kan onberekenbaar uitvallen.	Corrigerend (tegen – boven)	1.96
34. Mijn ideale docent(e) maakt opmerkingen die ten koste gaan van studenten.	Ontevreden (tegen – onder)	1.67
35. Mijn ideale docent(e) gelooft je niet op je woord.	Ontevreden (tegen – onder)	1.84
36. Je leert veel bij mijn ideale docent(e).	Leidend (boven – samen)	4.65
37. Mijn ideale docent(e) stelt veel regels.	Streng (boven – tegen)	3.07
38. Mijn ideale docent(e) is soepel voor studenten.	Begrijpend (samen – onder)	3.63
39. Als je een fout maakt, wordt mijn ideale docent(e) ongeduldig.	Corrigerend (tegen – boven)	1.62
40. Mijn ideale docent(e) legt duidelijk uit.	Leidend (boven – samen)	4.83
41. Mijn ideale docent(e) is iemand waarop je kan rekenen.	Helpend/vriendelijk (samen – boven)	4.49
42. Mijn ideale docent(e) kan tegen een grapje.	Helpend/vriendelijk (samen – boven)	4.25
43. Mijn ideale docent(e) is deskundig op zijn/haar vakgebied.	Leidend (boven – samen)	4.73
44. Mijn ideale docent(e) reageert agressief.	Corrigerend (tegen – boven)	1.30
45. Mijn ideale docent(e) hanteert strenge normen.	Streng (boven – tegen)	2.46
46. Mijn ideale docent(e) is achterdochtig.	Ontevreden (tegen – onder)	1.50
47. Mijn ideale docent(e) vertelt enthousiast over zijn/haar vakgebied.	Leidend (boven – samen)	4.67
48. Mijn ideale docent(e) is gemakkelijk op een dwaalspoor te brengen.	Onzeker (onder – tegen)	1.87
49. Als mijn ideale docent(e) kwaad is, dan merk je dat.	Corrigerend (tegen – boven)	3.24
50. Mijn ideale docent(e) laat zich door studenten inpakken.	Onzeker (onder – tegen)	1.84
51. Mijn ideale docent(e) heeft weinig in te brengen.	Onzeker (onder – tegen)	1.42
52. Mijn ideale docent(e) heeft een prettige sfeer in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges.	Helpend/vriendelijk (samen – boven)	4.53
53. Mijn ideale docent(e) is sarcastisch.	Corrigerend (tegen – boven)	2.88
54. Mijn ideale docent(e) kan boeiend onderwijs geven.	Leidend (boven – samen)	4.76
55. Met mijn ideale docent(e) kan je makkelijk onenigheid krijgen.	Corrigerend (tegen – boven)	2.01
56. Mijn ideale docent(e) vindt veel goed.	Ruimte gevend/latend (onder – samen)	3.27
57. Mijn ideale docent(e) kan goed leiding geven.	Leidend (boven – samen)	4.56
58. Mijn ideale docent(e) is kritisch.	Streng (boven – tegen)	3.94
59. Studenten zijn bang om bij mijn ideale docent(e) onvoorbereid naar de lessen, werkgroepen, colleges te komen.	Streng (boven – tegen)	2.59
60. Mijn ideale docent(e) geeft snel toe.	Onzeker (onder – tegen)	2.30
61. Mijn ideale docent(e) treedt aarzelend op.	Onzeker (onder – tegen)	1.47
62. Mijn ideale docent(e) is geduldig.	Begrijpend (samen – onder)	4.44
63. Bij mijn ideale docent(e) is het moeilijk om het goed te doen.	Corrigerend (tegen – boven)	1.93
64. Mijn ideale docent(e) treedt zelfverzekerd op.	Leidend (boven – samen)	4.56
65. Mijn ideale docent(e) treedt slap op.	Onzeker (onder – tegen)	1.32

*Noot:  $\bar{x}_s$  = gemiddelde score studenten*



## Bijlage 5: VVIL-HO studenten

### **VRAGENLIJST INTERPERSOONLIJK LERAARSGEDRAG - HOGER ONDERWIJS**

Geef aan in welke mate de onderstaande stellingen van toepassing zijn op jouw monitoraatdocent(e).

Wie is jouw monitoraatdocent(e)? \_\_\_\_\_

Nr.	Stelling:	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
1.	Mijn monitoraatdocent(e) toont belangstelling voor studenten.					
2.	Mijn monitoraatdocent(e) is vriendelijk tegen studenten.					
3.	Er valt met mijn monitoraatdocent(e) te praten.					
4.	Mijn monitoraatdocent(e) houdt de aandacht vast.					
5.	Mijn monitoraatdocent(e) is bereid iets opnieuw uit te leggen.					
6.	Je leert veel bij mijn monitoraatdocent(e).					
7.	Mijn monitoraatdocent(e) legt duidelijk uit.					
8.	Mijn monitoraatdocent(e) is iemand waarop je kan rekenen.					
9.	Mijn monitoraatdocent(e) is deskundig op zijn/haar vakgebied.					
10.	Mijn monitoraatdocent(e) vertelt enthousiast over zijn/haar vakgebied.					
11.	Mijn monitoraatdocent(e) heeft een prettige sfeer in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges.					
12.	Mijn monitoraatdocent(e) kan boeiend onderwijs geven.					
13.	Mijn monitoraatdocent(e) kan goed leiding geven.					
14.	Mijn monitoraatdocent(e) is geduldig.					
15.	Mijn monitoraatdocent(e) treedt zelfverzekerd op.					

**Persoonsgebonden vragen**

**Omkring wat past.**

5) **Wat is je geslacht?**

Man - Vrouw - X

6) **Wat is je geboortejaar?**

\_\_\_\_\_

7) **In welk jaar ben je gestart met deze opleiding?**

\_\_\_\_\_

8) **Is je thuistaal Nederlands?**

Ja / Neen

Hartelijk bedankt voor je tijd en medewerking.  
Linde Domus

## Bijlage 6: Uniforme uitleg VVIL-HO

Beste studenten,

Sommigen zullen mij misschien herkennen. Ik ben al eens een vragenlijst komen afnemen in oktober over ideaal docentgedrag in functie van mijn masterproef. Uit die 65 stellingen heb ik jullie top 15 geselecteerd. Wat jullie als meest positief docentgedrag hebben beoordeeld in functie van de docent-studentrelatie. Vandaag zou ik jullie willen vragen deze 15 stellingen in te vullen met jullie monitoraatdocent Wiskunde in gedachten. Zit je vandaag toevallig in de les van x maar heb je de meeste lessen bij xx gevolgd, is het belangrijk dat je xx in gedachten houdt en ook haar naam invult op de vragenlijst.

Het is belangrijk dat je dit met de nodige aandacht invult. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het gaat om je mening. De data wordt anoniem verzameld en verwerkt dus je kan eerlijk zijn. Jullie anonimiteit wordt gerespecteerd. Je krijgt hier 10 minuten de tijd voor. Zet steeds maar één kruisje en laat geen stellingen open anders kan ik niets met jullie gehele vragenlijst doen. Jouw feedback kan dan niet worden meegenomen en dit zou jammer zijn aangezien jouw input net nodig is om iets te kunnen veranderen aan het docentgedrag.

In **februari-maart** zullen er ook 3 **groepinterviews** plaatsvinden over docentgedag. Deze interviews geven mij de mogelijkheid dieper in te gaan op jullie ervaring. Per groepsinterview ben ik op zoek naar een **zest student** die een **halfuur** willen vrijmaken om deel te nemen aan dit interview. Er zullen cinematickets worden verloot onder de deelnemers. Indien je hiervoor kandidaat bent, gelieve dan het strookje onderaan op de geïnformeerde toestemming in te vullen zodat ik contact met jou kan opnemen. Dit is niet bindend.

## Bijlage 7: VVIL-HO docenten (google forms)

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf6p6v0lfzUhH2ud8tzJeGuL0AXIetxuqT3xwPLNgf\\_ydEiCw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf6p6v0lfzUhH2ud8tzJeGuL0AXIetxuqT3xwPLNgf_ydEiCw/viewform)

### Docentgedrag

Beste docent(e),

Ik ben Linde Domus, masterstudent in de onderwijs- en opleidingswetenschappen. Mijn masterproef gaat over de invloed van docentgedrag en concreet wil ik onderzoeken welke aspecten van docentgedrag jullie studenten als positief beoordelen.

Volgende 15 stellingen zijn de docentgedragingen die als positief docentgedrag zijn beoordeeld door de 1ste jaars TEW wiskunde met (bedrijfs)economische toepassing.

Ik zou jullie willen vragen deze 15 stellingen in te vullen met uw eigen docentgedrag in gedachten. In hoeverre vind je dat je aan deze stellingen tegemoet komt in je monitoraatlessen?

1. Nooit
2. Bijna nooit
3. Soms
4. Vaak
5. Altijd

Bedankt voor jullie tijd.

Linde Domus

\* Required

Stelling 1: Ik toon belangstelling voor mijn studenten. \*

1 2 3 4 5

Stelling 2: Ik ben vriendelijk tegen mijn studenten. \*

1 2 3 4 5

Nooit      Altijd

Stelling 3: Mijn studenten kunnen met mij praten. \*

1 2 3 4 5

Nooit      Altijd

Stelling 4: Ik hou de aandacht vast. \*

1 2 3 4 5

Nooit      Altijd

Stelling 5: Ik ben bereid iets opnieuw uit te leggen. \*

1 2 3 4 5

Nooit      Altijd

Stelling 6: Bij mij leren mijn studenten veel bij. \*

1 2 3 4 5

Nooit      Altijd

Stelling 7: Ik leg duidelijk uit. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

Stelling 8: Mijn studenten kunnen op mij rekenen. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

Stelling 9: Ik ben deskundig op mijn vakgebied. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

Stelling 10: Ik vertel enthousiast over mijn vakgebied. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

Stelling 11: Er heerst een prettige sfeer in mijn lessen, werkgroepen, colleges. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

Stelling 12: Ik geef boeiend onderwijs. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

Stelling 13: Ik geef goed leiding. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

Stelling 14: Ik ben geduldig. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

Stelling 15: Ik treed zelfverzekerd op. \*

	1	2	3	4	5	
Nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Altijd

**Naam: \***

Your answer

---

**Geslacht: \***

Man

Vrouw

X

**Geboortejaar \***

Your answer

---

**Aantal jaren ervaring in het onderwijs: \***

Your answer

---

**Aantal jaren ervaring als docent(e) in het wiskundemonitoraat: \***

Your answer

---

## Bijlage 8: Interviewleidraad focusgroepen

### Inleiding

(2min)

Welkom allemaal,

Laat ik mij eerst even voorstellen. Ik ben Linde Domus, masterstudent aan de opleiding onderwijs- en opleidingswetenschappen. Dit groepsinterview vindt plaats in kader van mijn onderzoek naar docentgedrag. Het doel van vandaag is om een beter zicht te krijgen op wat bepaalde docentgedragingen voor jullie betekenen, wat jullie juist als positief en negatief ervaren en welke invloed dit heeft op jullie motivatie. Het is erg belangrijk eerlijk te antwoorden, er bestaan geen foute antwoorden. Hoe eerlijker jullie antwoorden hoe beter dit kan worden teruggekoppeld aan de docenten. Het is niet de bedoeling dat we tijdens het gesprek een bepaalde docent in gedachten houden. Het gaat over docentgedrag in het algemeen. Het is een groepsinterview wat wil zeggen dat jullie straks in gesprek mogen gaan met elkaar. Je laat elkaar wel uitspreken maar het is zeker niet de bedoeling dat je wacht totdat ik je persoonlijk een vraag stel. Indien je het niet eens bent met elkaar, mag je elkaar tegenspreken op een respectvolle manier.

### Inleidingsvraag (kort opwarmen rond thema)

(2min)

We hebben het vandaag over positief docentgedrag. Kunnen jullie mij enkele kernwoorden, eigenschappen geven van positief docentgedrag?

### Sleutelvraag 1

(5+15min)

Jullie hebben allemaal een blad papier gekregen met daarop enkele stellingen over docentgedrag. Het is de bedoeling dat je opschrijft wat jij onder dat gedrag verstaat. Probeer niet te oppervlakkig te blijven maar het goed te omschrijven. Je mag hierbij zeker voorbeelden aanhalen als dit een duidelijker beeld schept. Per stelling wordt ook gevraagd of dit docentgedrag een invloed zou hebben op je motivatie. En hoe dit dat tot uiting zou komen.

*De stellingen worden nu gezamenlijk besproken, wat iedereen hieronder verstaat. Om tijd te winnen zal er vooral ingegaan worden op verschillen in interpretatie en minder op de gelijkenissen.*

### Sleutelvraag 2 (nieuwe stellingen rond 'ruimte gevend/latend')

(12 min)

Jullie hebben van mij een groen, een oranje en rood kaartje gekregen. Ik ga zo meteen enkele docentgedragingen noemen en het is de bedoeling dat je met je kaartje aangeeft of je dit gedrag als heel positief ervaart (groen), je dit soms als positief beoordeeld maar er ook de nadelen aan ervaart (oranje) of je dit niet als positief/prettig ervaart (rood).

1. Ik heb graag een docent die me veel **vrijheid/verantwoordelijkheid** geeft over hoe ik de leerstof/taken aanpak.
2. Ik heb graag een docent die de **mening van studenten over de lesaanpak laat primeren** op de zijne/hare.
3. Ik heb graag een docent die mij mijn **eigen tempo** laat bepalen, me vrijlaat in mijn studieplanning.
4. Ik heb graag een docent die me **zelfstandig** de leerstof laat verwerken, ontdekken zonder me daarin hard te sturen.

*Per stelling wordt gevraagd waarom ze welke kleur hebben gekozen. Er wordt dieper doorgevraagd en andere mogen dit tegenspreken of zich erbij aansluiten. Het aanduiden van een kleur is slechts de gespreksstarter om hun argumentatie achter de keuze te achterhalen. Proberen achterhalen waarom ze iets niet fijn vinden. Heeft het te maken met structuur die wegvalt?*

### Besluitende vraag

(2 min)

De onderzoeker vat het gesprek samen. Zijn er nog zaken die niet aan bod zijn gekomen met betrekking op het docentgedrag, die je graag nog kwijt zou willen?

## Bijlage 9: Voorbeeld invulblad focusgroep

**1. Mijn ideale docent(e) kan boeiend onderwijs geven.**

Wat is voor jou boeiend onderwijs?

Aanpassen aan studenten → leerstof  
verhaal, begrijpen hoe je het kan gebruiken

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN Hoe zou dit zich uiten?

**2. Je leert veel, bij mijn ideale docent(e).**

Wat maakt dat je veel bijleert? Wat valt er allemaal onder 'veel bijleren'?

Dingen die je meteen kan toepassen  
of begrijpen hoe het nuttig zou zijn. → Pyth.

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN Hoe zou dit zich uiten?

**3. Mijn ideale docent(e) kan goed leiding geven.**

Wat versta jij onder een docent die goed 'goed leiding' geeft?

leelingen laten wijzen

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN Hoe zou dit zich uiten?

**4. Mijn ideale docent(e) toont belangstelling voor studenten.**

Wanneer ervaar jij dat een docent belangstelling voor je toont?

Helpen bij oefeningen  
met interesse antwoorden op vragen

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN Hoe zou dit zich uiten?

**5. Mijn ideale docent(e) treedt zelfverzekerd op.**

Wanneer treedt een docent voor jou zelfzeker op?

Kleding, duidelijk spreken, manier van  
praten.

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN Hoe zou dit zich uiten?



**6. Mijn ideale docent(e) houdt de aandacht vast.**

Hoe houdt de docent de aandacht vast?

Humor, kleine weetjes (die er eigenlijk niet toe doen)

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN      Hoe zou dit zich uiten?

---

**7. Mijn ideale docent(e) heeft een prettige sfeer in zijn/haar lessen, werkgroepen, colleges.**

Wat versta jij onder een prettige sfeer in de les?

Rustige studenten, boeiend verhaal

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN      Hoe zou dit zich uiten?

---

**8. Er valt met mijn ideale docent(e) te praten.**

Wanneer heb jij het gevoel dat er met een docent te praten valt?

niet neerkijken op student

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN      Hoe zou dit zich uiten?

---

**9. Mijn ideale docent(e) is iemand waarop je kan rekenen.**

Waar moet je als student bij je docent allemaal op kunnen rekenen?

---

Heeft dit invloed op je motivatie?  JA /  NEEN      Hoe zou dit zich uiten?

---

## Bijlage 10: Transcriptie interview

*Onderzoeker:* Welkom allemaal, laat ik mij eerst even voorstellen. Ik ben Linde Domus, masterstudent aan de opleiding onderwijs en opleidingswetenschappen. Dit groepsinterview vindt plaats in kader van mijn onderzoek naar docentgedrag. Het doel van vandaag is om een beter zicht te krijgen op wat bepaalde docentgedragingen voor jullie betekenen en wat jullie juist als positief en negatief ervaren. Het is erg belangrijk eerlijk te antwoorden, er bestaan geen foute antwoorden. Hoe eerlijker jullie antwoorden hoe beter dit kan worden teruggekoppeld aan de docenten. Het is niet de bedoeling dat we tijdens het gesprek een bepaalde docent in gedachten houden. Het gaat over docentgedrag in het algemeen.

Het is een groepsinterview wat wil zeggen dat jullie straks in gesprek mogen gaan met elkaar. Je laat elkaar wel uitspreken maar het is zeker niet de bedoeling dat je wacht totdat ik je persoonlijk een vraag stel. Indien je het niet eens bent met elkaar, mag je elkaar tegenspreken op een respectvolle manier.

Jullie hebben allemaal een blad papier gekregen met daarop enkele stellingen over docentgedrag. Het is de bedoeling dat je opschrijft wat jij onder dat gedrag verstaat, probeer niet te oppervlakkig te blijven maar het goed te omschrijven. Je mag hierbij zeker voorbeelden aanhalen als dit een duidelijker beeld schept. Per stelling wordt ook gevraagd of dit docentgedrag een invloed zou hebben op je motivatie. En hoe dit dat tot uiting zou komen. Bijvoorbeeld je zou meer naar de les komen, je zou meer interesse krijgen voor het vak, je zou meer moeite doen om ervoor te studeren, je zou beter je best doen,...

[studenten vullen dit blad in en krijgen hiervoor 10min tijd]

[Start transcriptie]

*Onderzoeker:* Ik stel voor om bij het begin te beginnen. Ik zal altijd een stelling voorlezen en dan is het aan jullie om efkes te zeggen wat je daaronder verstaat en ik zeg het je mag met elkaar in gesprek gaan. Dus euh... **mijn ideale docent kan boeiend onderwijs geven**. Welke betekenis geef je daar bijvoorbeeld aan?

*Student 1:* Euhm... Boeiend onderwijs geven is vooral dat je veel voorbeelden geeft. Da ge ook bijvoorbeeld... ge geeft om te zeggen een saai statistisch vak of een wetenschappelijk vak. Da ge dingen kunt geven waar da mensen in het dagelijkse leven in contact mee komen. Dat je een beetje uit uwe comfortzone kunt komen. Ja. Grapjes mag ook altijd.

*Onderzoeker:* Had jij hetzelfde? Of?

*Student 2:* Bij mij is da ook van, da ge kunt begrijpen hoeda ge da kunt toepassen. Da ge echt door hebt van oké die leerstof kan ik daar toepassen of da kan nuttig zijn om later da te leren ofzo.

*Student 1:* Inderdaad, da ge weet waarom dat ge da aan het leren zijt. Da ge niet denkt van ok ik zit hier nu met statiek gemiddelde, dat ge ook weet te kijken van die steekproef in in in een bedrijf of zo. En da ge weet, aah oké, we gaan dat later moeten gebruiken ofzo. Da ge weet waarom ge bezig zijt om iets te studeren.

*Onderzoeker:* Ik... begrijp ik het goed dat er inderdaad voorbeelden uit de praktijk moeten komen en dat je daar dan ook het nut ervan inziet van waarom je het aan het studeren bent?

*Student 2:* Ja, sowieso.

*Student 1:* Ook vooral dat je op gelet moet blijven.

*Onderzoeker:* En wat bedoel je daarmee?

*Student 1:* Boeiend wil ook ook zeggen dat niet gewoon saai en eenzijdig is. Ik heb ADD. Maar da kik weet, ik kan ni opletten in de les dan ga kik eerder naar opnames kijken of eerder uw samenvatting 2 keer lezen dan, dan ne keer naar de les te komen elke week. Dat is ook wel boeiend onderwijs geven denk ik.

*Onderzoeker:* En dat doen ze voor u aan de hand van van die voorbeelden in de praktijk? zijn er nog andere dingen die da... [wordt onderbroken]

*Student 1:* Da zijn enkele dingen da argumenten zijn om toch naar de te gaan.

*Onderzoeker:* Oké en **heeft dit invloed op jullie motivatie?**

*Student 2:* Bij mij wel.

*Student 1:* Ja, sowieso.

*Onderzoeker:* En hoe uit zich dat bij jou?

*Student 2:* Ja, als euh het boeiend onderwijs is... Als ze boeiend lesgeven dan gaat ge sowieso rapper gaan dan dat ze niet boeiend lesgeven, dan niet. Ook wel, hoe moet ik da zeggen? Als ge begrijpt dat ge da kunt toepassen dan gaat ge ook rapper gaan, denk ik.

*Onderzoeker:* Dus bij jou uit het zich, als ik het goed versta door meer naar de lessen effectief te komen omdat er praktijkvoorbeelden worden gegeven? Bij jou?

*Student 1:* Inderdaad. En ook gewoon over t feit als het een eenzijdige les is en dat ge weet da ge ni ga kunnen opletten omdat ni boeiend is ja waarom zoude dan naar de les gaan als ge dan niks hebt bijgeleerd?

*Onderzoeker:* Oké, ik denk dat al een heel duidelijk antwoord was. Het is goed dat je ook in dialoog gaat met elkaar. Ik stel voor dat we naar stelling 2 gaan. **Je leert veel bij mijn ideale docent**. Wat maakt dat je veel bijleert? Wat valt er allemaal onder dat veel bijleren? Wa versta je daaronder?

*Student 2:* Bij mij is da wer eigenlijk zowa hetzelfde van da ge dingen kunt toepassen eigenlijk. Dus dat je zegt van, oké nu iets heel doms maar de stelling van Pythoagoras eerst begreep ik niet van waarom leren we da nu eigenlijk. Tot mijn papa op

nen dag zei: Ik moet hier een dak bouwen en ik moet weten hoe lang da da dak moet zijn en dan was het direct aah, stelling van Pythagoras. Dus op die manier.

*Student 1:* Gewoon omdat je weet waar da ge mee bezig zijt. Wa ook heel belangrijk is van iets van bijleren is: stel de les interesseert u niks en da hij op één of andere manier toch de wereld kan openstellen dat je toch geïnteresseerd geraakt en dat ge d'r iets wilt van leren dat is voor mij ook iets van bijleren. Da is ook wel belangrijk vind ik.

*Onderzoeker:* Vinden jullie dat da puur op dat vakgebied moet zijn? Of...stel nu dat hij wiskunde geeft. Zeg je dan bij een docent van oké van bij een docent wiskunde moet ik wiskunde bijleren of trek je dat ook open naar andere vlakken dat je, ik zeg maar iets dat je daar persoonlijk iets van kan bijleren?

*Student 1:* Dat kan altijd.

*Student 2:* Bij mij bij nen docent wiskunde bijvoorbeeld of zo. Vind ik wel dat er zo af en toe is iets mag tussen zitten van das door die persoon uitgevonden ofzo. Da daar wa achtergrond wordt over gegeven van hoe da tot stand is gekomen die 1 of andere theorie. En da, zou ook wel maken dat dat mij meer boeit. Zo is da ontstaan en vanwaar komt da? Het is niet puur van alleen da is de theorie punt. En leert da van buiten en past da op uw oefeningen toe en zo maar ook zo van ja zo is da ontstaan. Den die heeft da uitgevonden...

*Student 1:* Ik vind da ook bijvoorbeeld dat is het Decartesiaans assenstelsel en ge weet dat da door Decarte is uitgevonden en ge zie wa achtergrondinformatie over Decarte bijvoorbeeld wie dat die man is want dat is ne bekende filosoof ten slotte. Ja da vind ik toch ook altijd interessant. Ja en dan hebt ge iets bijgeleerd bij wiskunde.

*Onderzoeker:* Over geschiedenis eigenlijk.

*Student 1:* Ja en ik denk da als ge terugkomt van de les da ge dan kunt zeggen aah, da was wel plezant dat em da vertelde. Da heeft enkel een meerwaarde denk ik.

*Onderzoeker:* Oké en vinden ook dat je daar ook bepaalde attitudes van moet kunnen leren van docenten of hebt ge zoiets nee ik vind het vooral prioritair dat het over, over het vakgebied gaat of is da wel een meerwaarde?

*Student 1:* Euh, dan zou ik eerder kijken naar vakken zoals psychologie of zo. Daar kunde uiteindelijk ook wel dingetjes uit afleiden da ge in het dagelijks leven inderdaad... en nu gewoon iets van cognitief bijleren maar ook gewoon iets in de manier waarop dat ge dingetjes doet iets bijleert.

*Onderzoeker:* Maar dan eerder bij die soort vakken en niet bij wiskunde.

*Student 1:* Ja bij wiskunde gaat ge dat ook niet echt meemaken. Daar leert ge eerder een studiemethode aan. [Onverstaanbaar]

*Student 2:* Ik ben er wel mee akkoord.

*Onderzoeker:* Oké, top. Mijn ideale docent kan goed leidinggeven. Wa verstaan jullie onder de term leidinggeven? Wat is dat juist?

*Student 2:* Voor mij is het echt puur dat de leerlingen zwijgen eigenlijk. En dat ie gewoon, Bij wijze van spreken aan de lippen van de professor of docent of weet ik veel wa hangen eigenlijk. Tenzij dat er dat ze echt vragen van interactie. Ma...

*Onderzoeker:* Hoe zie je het dan in de vorm van interactie wat voor leiding? Wat is dan voor u goed leidinggeven?

*Student 2:* Euhm... Das ze dan ja... In verband met de leerstof vragen stellen of zo en dat ze erop mogen inspelen. En dan gewoon leidinggeven en dan bedoel ik dan echt zo van ja handopsteken, en dan aanduiden dus ni dat je ineens begint te roepen of...

*Onderzoeker:* En dat is hetzelfde bij het interactie moment? Dus zowel het het eigenlijk het frontaal lesgeven van het lesgeven en ze zwijgen en ook in groepjes versta je dat onder leidinggeven?

*Student 2:* Ja, toch wel.

*Onderzoeker:* Wat had jij nog misschien?

*Student 1:* Eerst vooral da ge de les in de hand hebt. Dat vind ik ook heel belangrijk en ge moet charisma hebben zodat mensen naar u willen luisteren want ja ge kunt leidinggeven maar als niemand naar u wilt luisteren en toch heel den tijd op zijne gsm zit bijvoorbeeld dan ja is da ook ni echt leidinggeven want heel de klas is dan misschien wel stil... ma... En vooral tijdens werkcolleges dat ge ziet dat mensen samenwerken en samen naar de juiste oplossing zoeken en dat gij hen daarin kunt begeleiden en zo.

*Onderzoeker:* En wat is dan het verschil tussen leiden en begeleiden voor u? Kan je da expliciteren? Ik hou me soms heel hard van de domme he.. [Wordt gelachen]

*Student 1:* Leiden en begeleiden dat is wel iets moeilijk ze [sarcastische toon, lacht]. Euh ja ik zou zeggen leiden is dan toch eerder wa da hij zegt da ge iets in de hand hebt en begeleiden is dat je samen mee... en de juiste hint geeft van kijk ge stelt vragen en da zij maar juiste antwoorden zoeken om zo naar de juiste oplossing te komen en eerder leidinggeven is da ge echt gewoon met het vingerke kunt wijzen: zie da ge dit doe. Ge zijt dan niet mee deel van het team maar toch hebt ge ze in de hand. Das leiden.

*Onderzoeker:* Oké das leiden? En begeleiden is eigenlijk meer samen?

*Student 1:* Ja.

*Onderzoeker:* En wat prefereer je?

*Samen:* Begeleiden.

*Onderzoeker:* Begeleiden. Waarom?

*Student 2:* Ik vind dat da da wel afhangt van welk vak dat is.. [Wordt onderbroken]

*Student 1:* Inderdaad als da nu bijvoorbeeld een werkcollega is dan kunt ge zeggen van da moet sowieso nen begeleider zijn en het hoorcollege is eerder leider.

*Samen:* Leider.

*Student 1:* Ja

*Onderzoeker:* En waarom is dat begeleiden bij een werkcollege veel belangrijker? In plaats van het leiden? Dat je het dan toch prefereert om begeleid te worden?

*Student 2:* Ik denk ook dat gewoon praktisch ook wel normaal is. Me een hoorcollege zit ge ook met heel veel mensen en is da praktisch, in mijn ogen, onmogelijk om te zeggen van ik ga jullie nu allemaal begeleiden. Bij werkcolleges zit ge in kleine groepjes. Dan kunde zeggen van: ik geef af en toe een hint en dan gaan we samen tot een oplossing komen.

*Onderzoeker:* Ja, dus dan is het inderdaad... dan helpt hem jullie eerder. En versta ik het goed dat je dat je dat jullie tot een oplossing moeten komen en dat hij hints geeft, zoals ge zegt, en helpt dus ni [wordt onderbroken].

*Student 2:* Ik vind van wel.

*Student 1:* Dan zijt ge uiteindelijk ook zelf content da ge zijt gegaan want als hij gewoon zegt van ok we gaan die oefening doen, ik schrijf hier de uitkomst op het bord en ge hebt het allemaal op uw papier geschreven dan hebt ge uiteindelijk niet bijgeleerd. Als ge zelf naar die oplossing ga zoeken, hebt ge iets bijgeleerd en weet ge van oké ja. Dan hebt ge ondertussen die competenties kunnen ontwikkelen da ge dan na het werkcollege of later op het examen ook kunt gebruiken.

*Onderzoeker:* En hoe komt het dat dat in grote groep niet gaat volgens jullie?

*Student 1:* Dat is ook gewoon veelal theorie da ge geeft en da kunt ook gewoon ni zeggen van zoekt dien theorie uit want da zen Pythagoras en Decarte ja die gaan natuurlijk [wordt onderbroken]

*Student 2:* Ja en ook omdat ge met zoveel verschillende mensen zijn die een ander niveau hebben eigenlijk. Waardoor het moeilijk is om... Want in een kleine groep kunde zeggen van ik deel da in m'n hoofd nog een beetje op van mensen qua niveau ofzo. Dan kunt ge individueel wa helpen maar als ge in een hoorcollege zit met zoveel mensen zoveel verschillende niveaus. Dan den'k da da echt moeilijk is om als professor alleen allemaal te zorgen dat iedereen mee is.

*Onderzoeker:* Oké. Dus als ik het mag samenvatten hoor ik vooral bij het theoretische echt het doceren zelf, kiezen jullie wel voor een leider omdat het dan, ja, niet in groep is maar als het dan werkcolleges zijn en in groep werken, in kleinere groep, prefereren jullie wel de begeleidende manieren om dan competenties eigenlijk te ontwikkelen die ik je kan gebruiken.

*Samen:* Ja.

*Onderzoeker:* En **heeft dat dan invloed op jullie motivatie?** Da leidinggeven als een docent goed leiding kan geven.

*Student 1:* Daar is het verschil tussen leiden en begeleiden.

*Onderzoeker:* Ja daar gaan we het hier efkes op leidinggeven houden.

*Student 1:* De begeleiding moet nog komen?

*Onderzoeker:* Zegt ze maar alle twee. Prima.

*Student 1:* Kek, ge hebt ne goeie leider maar daarom... per se nog ni zeggen van ja kijk das motivatie om naar de les te gaan alst ne goeie leider is. Tis juist alst gene goeie leider is, hebt ge juist de motivatie om niet naar de les te gaan. Dus bij mij speelt dat ni extra motiverend als ge nen begeleider hebt en je weet dat je ergens iets ga bijleren, dat je zelf kunt zoeken naar oplossingen dan gaan ik sowieso wel naar da werkcollege gaan. Dus begeleidend is zeer motiverend maar een leidend nu nog niet echt.

*Onderzoeker:* Dat is dat eigenlijk een vereiste voor u 't is enkel als het gene goeie leider is dat het negatieve motivatie is. Oké.

*Student 1:* Ja.

*Student 2:* Das bij mij ook wel hetzelfde ongeveer. Dus ja gewoon die leider da u extra zou motiveren om nog wel te gaan. Maar als het niet zou zijn. Het gewoon zorgt da ge ni zou gaan eigenlijk.

*Onderzoeker:* Jullie spreken nu vooral in motivatie over ik ga naar de les of ik ga niet naar de les en er ook nog andere dingen waarda je uw motivatie in in vindt maar dat je merkt da da kan puur intrinsiek zijn dat kan bij jou van ja nu ben ik daarin geïnteresseerd da die is ook al een vorm van ik heb meer motivatie omdat...

*Student 1:* Mmm.

*Onderzoeker:* Kan dat gekoppeld worden aan da leiding geven of niet?

*Student 1:* A ge leiding geeft gade ook meer opletten in de les en gade ook sowieso meer nadenken over wa da vak juist is maar...

*Student 2:* Ik denk eerder da da bij begeleiding geven wel het meeste getriggerd wordt zo van... Die motivatie om meer te weten, dat ge dan zo mee in het denkproces zijt geraakt. En dan wilde verder gaan denken.

*Student 1:* Dan maakte die oefeningen thuis en denkt ge van oké ja ik kan die vragen sowieso stellen in de plaats van dat die gewoon alles op bord zet en ik stel die vraag en ik maak die oefeningen dan gade er thuis ook meer voor doen denk ik.

*Onderzoeker:* Dus je prefereert het begeleiden maar je vindt leiding geven gewoon eigenlijk wel een vereiste van een docent. Als ik het zo mag [wordt onderbroken]

*Student 1:* Absoluut.

*Student 2:* Ja dat is een basis competentie.

*Onderzoeker:* Ja dat is een basiscompetentie van een docent, oké moet er zijn want anders gaat het zo met de motivatie [studenten doen naar dalend teken]. **Mijn ideaal docent toont belangstelling voor studenten.** Wanneer ervaar jij dat een docent belangstelling toont?

*Student 2:* Daar maak ik ook weer een onderscheid tussen werkcollege een hoorcollege want bij een werkcollege is da echt voor mij belangstelling dat die docent zou rondlopen of zo en nu is het echt zou zeggen van en meekijken zo van, goe bezig ja of nee. En dan als ge ziet dat, als ze zien dat je wa struggled eigenlijk zo echt zou op inspringen en helpen. Maar bij een hoorcollege is het eerder zo van de belangstelling dat is ook weer moeilijk voor een grote groep om zo rond te gaan en dan zien wie dat het moeilijk of makkelijk heeft. En dan denk ik eerder dat je kunt zeggen dan van euhm da ze belangstelling tonen als je me een, een vraag afkomt of zo. Da ze me interesse gaan luisteren. Een mooi antwoord zou geven ofzo.

*Onderzoeker:* Ja, Wa versta jij onder de belangstelling voor studenten?

*Student 1:* Ja, ook vooral dat ge kunt antwoorden op de vraag da ze stelle zeker. Ook gewoon een logisch antwoord geeft dat je niet rond de pot ga beginnen draaien. En ja das ook vooral een verschil... allé in werkcolleges eerlijk toegeven ik ben ni echt de persoon da graag heeft dat iemand over m'n schouder komt kijken om te zeggen ge moet het zo en zo doen. Maar wel iemand die van als ge een vraag hebt via die hintende manier dan wel kan meehelpen in het denkproces euhm ja ook vooral profs die na de les of tijdens de pauze dan ter beschikking staan om ondertussen als ge vragen hebt ze er wel zijn om te antwoorden enzo. Het moeten goei antwoorden zijn soms hebt ge van die vragen da ge stelt en uiteindelijk hebt ge der niks van bijgeleerd en da is natuurlijk ook niet echt de bedoeling.

*Onderzoeker:* En het zijn dan ook vragen altijd over het vakgebied zelf? Niet over andere zaken.

*Student 1:* De belangstelling voor de, voor de student in principe. In in in de definitie van de zin is het natuurlijk dat je altijd belangstelling moet hebben maar het is vooral voor uw vakgebied da ge vooral de juiste materie moet kunnen overbrengen.

*Student 2:* Ja ik vind het ook wel dat er nog steeds een grens moet blijven tussen het zowa het bekan persoonlijke eigenlijk en school. Da ze ni ineens beginnen vragen van hoe was het thuis ofzo?

*Student 1:* Ja. Daar zijn aparte loketten voor aan de UA waar da ge die vraag aan kunt stellen. De prof moet daar ook ni mee bezig zijn.

*Student 2:* Voor mij is belangstelling echt is gewoon met de leerstof, misschien een klein beetje daarbuiten ma... redelijk afgescheiden.

*Student 1:* Wa da kik ook nog just was aant denken da wanneer ne leerling het moeilijk heeft in de les of ge zie dat die eventjes ja wa ziek is of aant wenen is da ge der dan effekes uwen tijd voor pakt en die effekes mee naar buiten kunt pakken of er effekes mee kunt praten ofzo allé tis niet dat ge daar nen vriendschappelijke band mee moet kweken maar dat ge der ook wel rekening mee uit houdt. Van kijk iedereen in mijn les allé als er iemand het moeilijk heeft da kik der wel aandacht aan besteed.

*Onderzoeker:* Oké, ja dus dat is dan buiten het vakgebied toch ook iets doen.

*Student 1:* Ja, als da tijdens de les zelf als ge zie bijvoorbeeld van kijk hij heeft het moeilijk tijdens de les hè, dien is wa ziek dat je wel efkes kunt vragen ofda ge naar buiten kunt gaan en dan mag dat wel altijd en da ge der aandacht aan besteed.

*Onderzoeker:* Is dat voor jou ook?

*Student 2:* Ja.

*Onderzoeker:* Oké. **En heeft dit invloed op jullie motivatie?** Een docent die belangstelling heeft voor studenten met de definitie die jullie daarnet zelf hebben ingevuld?

*Student 1:* Ja, als ge ne prof hebt die antwoord op uw vragen dan komt ge wel meer naar de les.

*Student 2:* Ja.

*Onderzoeker:* En buiten het komen naar de les want ik merk da we daar altijd... [wordt onderbroken] Motivatie kan heel breed gezien worden. Ik weet niet of je er thuis nog over vertelt of da je euhm goh... harder je best doet voor die taak kan of denkt ja, voor dit examen wil ik nu echt gaan want ik ben gemotiveerd voor dit vak.

*Student 2:* Als ik op zijn voorbeeld van derjuist effe voortga dan zo van zeggen van die ziet er wel ziek uit en der tegen zeggen van als ik dat dan zou zijn. Van ge moogt naar buiten te gaan als je niet goed voelt of zo dan denk ik wel da ik meer allé... die prof toffer zou vinden om het zo makkelijk te zeggen eigenlijk.

*Onderzoeker:* En dat heeft invloed op, op uw motivatie...

*Student 2:* Op mijn studeren dan alles rond da vak dan.

*Onderzoeker:* Dus als je een goeie. Een relatie hebt, docent-student-relatie, heb jij.. voel je wel aan daar doe ik wel meer mijn best voor?

*Student 2:* Ja.

*Onderzoeker:* Is da bij jou ook?

*Student 1:* Ja inderdaad.

*Onderzoeker:* Oké,

*Student 1:* Als ge toch iets van nen band hebt ofzo. Dan is da altij bij ne mens wel dat hij intrinsiek toch wel iets meer moeite zal doen voor da vak.

*Onderzoeker:* Oké, interessant. **Mijn ideale docent treedt zelfverzekerd op.** Wat is... wanneer alé.. wat bedoelen ze met naar de zelfverzekerde docent. Wat is dat voor jullie? Welk plaatje komt er dan bij jullie naar boven?

*Student 2:* Nen zelfzekere docent allé bij mij is da echt iemand die er ook echt naar gekleed is eigenlijk. Dus dat maakt ook al heel veel voor mij eigenlijk. Hoe dat die eruit zie eigenlijk da draagt er heel veel toe bij euhm... en ook zijn manier van spreken waarschijnlijk.

*Onderzoeker:* Kan je daar een voorbeeld van van dat totaal niet of dat totaal wel wat kan ik me daarbij voorstellen? De manier van spreken en of of kledij? Hoe ziet dat er dan uit?

*Student 1:* Zo nen docent zo... Om een voorbeeld te geven [noemt naam van een docent] die dan in een kostuum komt dat vind ik wel chic. Vind ik wel nen zelfzekere. Dat maakt die zelfzeker vinne kik.

*Student 1:* Van profs kan ik da nu ni zeggen maar ik heb vroeger wel ne leerkracht gehad en die kwam daar aan me zijne paardenstaart en zijn heavy metal T-shirt en dan wete ook gewoon die heeft de les niet in de hand en ge kunt daar ni bij oplette he en dan gade ook ni zelfzeker voor de les kunnen staan terwijl me als ge me hemdje of een polo'ke aankomt ofzo dan ziede van ja die man, die ziet er ietske geleerder uit die kent zijn vakgebied en dan ga kik luisteren.

*Student 2:* Ja.

*Onderzoeker:* En dan maken jullie die koppeling?

*Student 2:* En dan kunt ge misschien slecht gekleed zijn en toch slimmer zijn ofzo.

*Student 1:* Uw presence zegt heel veel over de manier waarda ge voor de les komt ja.

*Onderzoeker:* Jij sprak ook over manier van praten.

*Student 2:* Ja dus zo. Ja zelfzekere praten dus ni beginnen stamelen of echt gewoon kordaat. Om het zo te zeggen.

*Student 2:* En volgens mij zijt ge ook gewoon zelfzeker als ge bijvoorbeeld... ge hebt een wetenschappelijk vak da ge moet geven en bijvoorbeeld ik heb het nu nooit gehad maar ge hebt ne prof fysica en die geeft enkel fysica als die nu tussendoor een paar mopkes geeft en die komt uit zijne comfortzone dan ziet ge direct aah oké die wilt iets meer doen gewoon efkes zijn les geven. Die staat hier graag voor de klas en is zelfzeker en da is volgens mij ook wel belangrijk als ge wilt doceren.

*Onderzoeker:* Zijn er nog dingen buiten die kledij, de presence, euh de de uitspraak, manier van praten die je koppelt bij een zelfzekere docent?

*Student 1:* Ook da ge duidelijke antwoorden kunt geven denk ik. Da ge derachter staat bij wa ge zegt, da ge nooit terugkomt op de beslissingen da ge neemt.

*Onderzoeker:* En wat bedoel je dan nooit terugkomen op de beslissingen da je neemt?

*Student 1:* Sommige mensen zeggen we gaan da doen en we gaan da doen en dan blijkt da achteraf ni zo'n slimme keuze dan ma da ge er wel volledig achterstaat dan komt ge wel altijd zelfzeker over. Koppigheid misschien een beetje.

*Onderzoeker:* Kan je je erin vinden?

*Student 2:* Ja.

*Onderzoeker:* **En heeft dit invloed op jullie motivatie?**

*Student 2:* Bij mij wel.

*Onderzoeker:* En hoe uit zich da?

*Student 2:* Euhm, vaker naar de les gaan [wordt gelachen] euhm... Ja, kweeni, dat ge dan meer interesse in da vak ook ga krijgen gewoon door de prof eigenlijk. En dan meer studeren en intensiever studeren denk ik.

*Onderzoeker:* Oké dus als je een zelfverzekerde docent hebt dan heb je echt zoiets van oké, hier ga ik voor?

*Student 2:* Ja, ik denk het wel.

*Student 1:* Bij mij is da eigenlijk gewoon weer eerder een vereiste. Allé ik vind da toch iets... ne prof da ni zelfzeker overkomt wa sta die daar eigenlijk les te geven? Da moet ne professional zijn in zijn vakgebied en als ge niet zo over komt dan dan ge ook snel waarom zitte kik hier in de les?

*Onderzoeker:* Oké. En dat heeft dus...

*Student 1:* Ja eerder, eerder, eerder ni iets op mijn motivatie. Als ik zie van die is zelfzeker ooh nu ga kik er meer voor doen het is eerder aah ge zijt minder zelfzeker dan heb ik toch eerder mijn twijfels.

*Onderzoeker:* Oké. Super. Dan kunnen we naar het volgende blad denk ik. **Mijn ideale docent houdt de aandacht vast.**

*Student 1:* Mag kik effekes een koekske pakken?

*Student 1:* Ja [lacht] absoluut, ze zijn daar voor.

*Student 2:* Voor mij is dat zo iemand die wa mopjes tussendoor vertelt. En zo. Je kunt professoren hebben dit zo gewoon een langdradig verhaal vertellen. Maar iemand die af en toe zo is een kort mopje, dat kan gewoon in verband met den theorie zijn, er tussen smijt. Dan zijt ge ineens terug wakker.

*Onderzoeker:* Dat houdt jou bij de les.

*Student 1:* Ja inderdaad.

*Onderzoeker:* Zijn er nog dingen?

*Student 1:* Leuke voorbeeldjes is ne keer in de plaats van heel den tijd theorie dat ge eens een filmke kunt laten zien, ook zeker tijdige pauze geven da ge niet anderhalf uur geeft maar allé er tussen twee keer 50 minuten ofzo. Zeker ook goei voorbeelden geven. Zoals gij daarstraks zei dingen uit de praktijk da ge da kunt toepassen da ge da aan de les kunt geven.

*Onderzoeker:* En zijn er bepaalde werkvormen die voor jullie meer de aandacht vasthouden dan andere? Of is dat... [Wordt onderbroken]

*Student 2:* Sowieso werkcolleges bij mij wel omdat ge dan ook zelf echt bezig zijt. Als ge zelf oefeningen moet maken dan vind ik wel dat ge eerder geneigd zijn om uw aandacht erbij te houden dan tegenover da ge voor iemand.. iemand zit die gewoon een verhaal vertelt.

*Onderzoeker:* En hoe kunnen ze dan tijdens zo'n gewoon hoorcollege toch de aandacht euh... proberen vasthouden buiten de pauzes en eventueel een mopje tussendoor zijn er nog manieren?

*Student 2:* Ja een verhaal, kweeni zo. Je kunt een verhaal vertellen en een verhaal vertellen. Ge kunt langdradig doen en dit en da of ge kunt ervoor zorgen dat mensen beginnen zich ... zich voor zich te zien eigenlijk. En dan kunt ge ook helpen door inderdaad die voorbeeldjes uit de praktijk te halen en zo. Te stimuleren eigenlijk.

*Onderzoeker:* oké.

*Student 1:* En tis ook vooral veel... Allé stel u voor ge hebt nen theorie ge zit al heel den tijd dien theorie te vertellen. Als er nu toevallig een filmpje is op YouTube waar da op een iets ludiekere manier dien theorie wordt uitgelegd, laat da dan zien da ga de mensen bijblijven dan hebben die ook nog eens iets anders gezien. Das dan ook gelijk een soort van pauze da ze hebben tussen de les door en da vin ik ook wel iet belangrijk a ge de aandacht erbij wilt houden.

*Onderzoeker:* Oké. **En heeft dat invloed op jullie motivatie als euh de ideale docent de aandacht vasthoudt?**

*Student 1:* Aah wa kik ook nog kan zeggen is vooral als ge veel vragen stelt aan het publiek.

*Onderzoeker:* Ah ja, ja... dus ik hou jullie aandacht vast nu [lacht]

*Student 2:* Wa bij mij.. Is zo kleine weetjes zo van...

*Student 1:* Aah jajajaja.

*Student 2:* Zo van die stomme feitjes eigenlijk. Stomme dingetjes maar dan toch zo van. Dinges dat je kunt navertellen eigenlijk. Wist je dat...

*Student 1:* We hebben vandaag iets in de les gezien... en dan kunt ge zeggen hoe komt ge daar weer op? Maar das plezant om te weten, inderdaad. En uiteindelijk gade volgende keer terug naar de les willen komen om da ge weet die zegt, zegt soms van die dingen da eigenlijk gewoon overbodig zijn maar wel leuk om te weten.

*Onderzoeker:* Oké dat is duidelijk, bij alle twee 'ja'. **Mijn ideale docent heeft een prettige sfeer in zijn of haar lessen/werkgroepen/colleges.** Wat versta je onder een prettige sfeer wanneer spreek je bijvoorbeeld over een prettige sfeer?

*Student 2:* Euhm... Da is afhankelijk van de werkvormen vind ik wel maar in algemene zin toch wel een rustige omgeving zou ik zeggen, dat ni te rumoerig is.

*Onderzoeker:* Kan jij rustige omgeving nog iets verder omschrijven?

*Student 2:* Ja, geen leerlingen da heel de tijd zitten fezelen of ja of of roepen weet ik veel. Ja dus echt die leiding weer geven. Da de studenten onder de controle zijn.

*Onderzoeker:* Je zegt ook dat dat afhangt van van euh werkmethode...

*Student 2:* Ja, want ik vind bij een werkcollege bijvoorbeeld. Vin ik da als ge de oefeningen zelf aan het maken zij het dan wel rumoerig mag zijn. En da ge moogt beginnen bespreken van hoe hebt gij da gedaan? En da da wel stimulerend is.

*Onderzoeker:* En wat is daar dan voor u een prettige sfeer in een werkcollege?

*Student 2:* Euhm da ge me elkaar dan wel moogt beginnen bespreken en da ge der intensief mee bezig is en dit en da.

*Onderzoeker:* Ok, hoe zie jij het?

*Student 1:* Euhm, ja idd voor euh voor de in werkcolleges da ge kunt samenwerken en da da het tof houdt en da als ge het ni weet dat hem u nu niet ga afbreken of zo. Euhm inderdaad. Nu worden we soms in lessengroepen en werkcolleges gezet maar bijvoorbeeld euh.. Ik heb ne prof gehad, ik ga de naam ook ni noemen nu, euh die heeft mij tijdens de eerste keer tijdens de inzage van het moment, om da kik een klein puntje had aangetoond, vond zij da ni kunnen want ik had da dan nerges verder gezet en dan heeft die mij vrij hard euh... in den aula zitten overroepen en ja da heeft mij ook niet meer de motivatie gegeven om de rest van da jaar naar de les te gaan. Euh, dus da haalt ook wel voor de prettige sfeer want ge gaat u ook altijd slecht blijven voele als ge da vak zie euhm en voor de rest tijdens de hoorcolleges da ge ook zo is een grapke kunt maken of is ne keer iets leuk uit de comfortzone komen. Dat is altijd wel belangrijk.

*Onderzoeker:* Dus als ik dat bij jou goed begrijp is veiligheid toch ook wel. Of heb ik... Of is veiligheid niet de juiste... [wordt onderbroken]

*Student 1:* Ja veiligheid ook wel.

*Onderzoeker:* Van u veilig te kunnen voelen om een antwoord te geven in een discussie.

*Student 1:* Dat je vragen durft te stellen, snapte? Da ge ni denkt van ja da ge weer ga denken van ge wordt afgebroken of da die gewoon zegt van nee das fout en dan naar de volgende ga. Dat 'm ook misschien mee wilt gaan in uw verhaal en zo. Da je het gevoel hebt dat je mee zijt aan het werken aan wat dat hij nu is aan te geven.

*Onderzoeker:* Oké, da je daar mee mag aan bouwen. Kan je er u ook in vinden? Dat is iets waar je niet op bent gekomen maar hebt ge zoiets aah nee bij mij is da ni zo of zegt ge ja nu da ge het zegt?

*Student 2:* Ja wel op da ge u veilig moet voelen om antwoorden te geven. Denk ik wel da heel belangrijk is. Da ze u ni direct gaan afbreken ofzo als ge in hun ogen dan een domme vraag stelt of in de ogen van de rest .

*Onderzoeker:* Ja, oké.

*Student 2:* Er zijn wel grenzen aan dus niet iets te vragen wa al 2 keer is gevraagd of zo maar.

*Student 1:* Wa ik ook wil zeggen. Ik heb vorig jaar ne keer, ja ga gaat er misschien nooit al wel van hebben gehoord. Dat was de prof van [zegt welk vak in welke richting]. En ja als je als je een minuut te laat kwam mochte niet meer binnen. Die geeft anderhalf uur aan een stuk les, die had enkel notities in haar ppt die ni altijd in den boek stonden, zeker ni de belangrijke theoretische bewijzen. Da zijn bewijzen enzo dat soms 3 pagina's lang duurden. En je mocht er geen woord zeggen, ge mocht er uw hoofd niet draaien. Die heeft misschien heel veel tucht en die ga misschien ook de klas goe in de hand hebben maar er was totaal geen prettige sfeer om naar de les te komen.

*Onderzoeker:* Tucht is toch ook al een paar keer gevallen in een rustige sfeer en in uw lessen in de hand hebben. Hoe kan dat dan samengaan met toch een prettige sfeer?

*Student 1:* Ja, da ge ook gewoon een beetje losser zij denk ik. Allé als iemand zijn hoofd al ni mag draaien da vind ik dan toch nog wel een beetje derover. Da maak het toch ni leuk ni meer he. Da maakt u gwn bang.

*Onderzoeker:* Nee da is niet de bedoeling natuurlijk. **Heeft dit invloed op jullie motivatie als er een prettige sfeer is tijdens de lessen en colleges.**

*Student 2:* Denk da wel.

*Student 1:* Absoluut.

*Onderzoeker:* En hoe uit zich dat?

*Student 2:* Naar de les gaan.

*Samen:* [spreken door elkaar]

*Student 1:* Als ge weet da der mopkes worden gemaakt ja, dan gade daar gewoon graag naartoe he. Zelfs al is da een saai les. Allé een saai vak bedoel ik. Maar als ge weet er wordt op een leuke manier lesgegeven en ge leert er misschien iets van bij en ge kunt samenwerken enzo ja natuurlijk gade naar die les gaan.

*Onderzoeker:* En euh.. als we de lessen even uit ons hoofd halen en we kijken naar de examenperiode. Dan kunt ge niet meer meer naar de les gaan. Heeft dat dan nog wel invloed gehad dus je zit voor boeken en het waren toffe lessen, heeft het dan nog, als je aan het blokken moet nog een invloed?

*Student 2:* Ik denk ergens wel omdat die lessen u beter zijn bijgebleven en dat iets toffer was. Dat die lessen wel beter bijblijven en de leerstof ook wel bij blijft. En dan gade tijdens den blok ook niet me al te veel vragen zitten denk ik. Dus. Ge

gaat ook wel gemotiveerder zijn van ik ga ga nu gewoon studeren en ik heb ni bij elk onderwerp een vraag van hoe moet ik hier aan beginnen of zo.

*Student 1:* Idd, alleen da heeft ook sowieso een positieve connotatie a ge ... want da kan zelf het viestste vak zijn ooit da ge hebt moeten studeren maar je weet da da leuke lessen zijn geweest dan gade toch op één of andere manier eerder dien blok van da vak vastpakken dan een ander vak denk ik.

*Student 2:* Denk ook wel da da gevoel dat ge in de les hebt gehad ook wel na een tijd aan da vak zult pinnen, denk ik. Als ge een goei gevoel hebt bij de les met die professor of weet ik veel wa.. dat ga ook voor haar vak gaan.

*Student 1:* Stel je voor ge hebt ne saaie prof van Frans dan denk ge oké, ik moet weer naar Frans gaan en ge begint al me een slecht gevoel me da mondeling en ge hebt der al kei veel stress voor maar als ge weet da was ne leuke sfeer geweest dan ga kik graag naar Frans, ik kom zelfverzekerd aan op da examen, ik ga da zeker beter doen. Da ga volgens mij ook euh in uw punten uiteindelijk te zien zijn.

*Student 2:* Als ik nu zo'n voorbeeld geef van ne goeie sfeer dan bijvoorbeeld in de middelbaar wiskunde bij mij. Het ene jaar was da tof en het ander jaar was da ni tof. En da kwam gewoon door die leerkracht dat wiskunde tof werd of da wiskunde oersaai werd eigenlijk.

*Onderzoeker:* In welke eigenschap had die leerkracht waar het tof was?

*Student 2:* Dus euhm, die dat tof was, dat was iemand die euh bijvoorbeeld een stelling gewoon uitlegde met allemaal voorbeelden en een beetje humor. En ja, da levendig kon uitleggen gewoon das... ge ziet dat gewoon das hune natuur das [zucht] En dan bij iemand die da gewoon droog zit... precies van zo'n boek zit af te lezen. Tegen hun zegt van ja eigenlijk kan ik het ook gewoon hier lezen als ge wilt. Dat vind ik saai.

*Student 1:* Da herken ik wel.

*Onderzoeker:* Oké. Euhm... da was ook weer heel duidelijk en duidelijke concrete beelden, da is heel tof. We zijn er bijna door. **Er valt met mijn ideale docent te praten.** Wanneer heb je het gevoel dat er met je docent te praten valt? heb je daar voorbeelden van of wat versta je daaronder?

*Student 2:* Euh bij mij is dat zo iemand die niet neerkijkt op u, van... Ik ben de docent en gij zijt het studentje. Bij wijze van spreken.

*Student 1:* Ja idd ook vooral het praten zelf, da ge uw vragen durft stellen. Da hij of zij er ook is om antwoorden te geven da ge als ge een mail stuurt dat ge af moet je niet een ge weet ik moet ni een paar weken wachten voorda er een mail wordt gestuurd. En dat ga weet als ge een vraag stelt dat die antwoorden goe onderbouwd zijn. En da ge weet daar kan ik mee spreken.

*Onderzoeker:* Het is ook heel kennis gebonden als je daar nu zien naar bijvoorbeeld de inbreng van de lesaanpak vind je dan da je me je docent moet kunnen praten van goh zeg ik vind dat eigenlijk niet zo fijn hoe dat da nu gebeurt euhm... of heb je zoiets dat is de coté van de docent hij moet beslissen hoe dat hij zijn lessen inplanten en inbouwt?

*Student 1:* Ik denk dat dat algemeen wel moeilijk is om als student... allé ik zou da wel willen kunnen zo zeggen van: Ik zou liever willen dat ge da zo en zo aanpakt. Maar ik denk dat dat heel moeilijk is zeker nu... een universiteit tegenover het middelbare, vind ik dat er nog eerder kon dan hier echt universiteit om te zeggen tegen ne leerkracht van zou 't ge het ni anders willen doen of ...

*Onderzoeker:* Wat maakt dat dat moeilijk is?

*Student 1:* Omda... Universiteit... allé zo universitaire leerkrachten zijn al zo eerder zo... die hebben er veel langer voor moeten studeren en zijn veel meer gekend in hun vak en dit en dat. [onverstaanbaar] En in het middelbaar was da zo van.. die kunnen hun vak wel goe ma das wel anders.

*Onderzoeker:* Maar je zou het wel willen...

*Student 2:* Ja.

*Onderzoeker:* .. dat je het zou kunnen zeggen ook hier op de universiteit?

*Student 2:* Maar ik denk da da bekan onmogelijk is eigenlijk.

*Student 1:* Uiteindelijk kunt ge op het einde van het jaar altijd de feedback geven ofzo denk ik. Dan kunde daar wel gebruik van maken.. Maja ge ga toch ni in dialoog me die leerkrachten, me die docenten?

*Onderzoeker:* En als het hier over een ideale docent gaat? Want daar gaat het over. Er valt met mijn ideale docent te praten zeg je dan ja of nee?

*Samen:* Ja

*Onderzoeker:* En dan? Vind je dat je zelf euhm inspraak mee mag hebben of niet?

*Student 2:* Ik vind van wel.

*Student 1:* Ik vind dat je er mee moet kunnen praten, absoluut. Maar nu echt dermee kunnen praten over kunde die les ni beter aanpakken. Aléé das zijn professionals uiteindelijk dus ik zen content als kik een mailtje kan sturen. Voor mij is da echt geen voorwaarde da kik in dialoog moet kunnen gaan.

*Onderzoeker:* Oké. En heeft het dan invloed op uw motivatie?

*Student 1:* Ja, mensen waarda ge mee kunt praten gade ook sowieso eerder naar de les gaan euhm nee dan gade ook sowieso meer voor willen doen als je weet dat je een antwoord kunt krijgen op uw vraag dus.

*Onderzoeker:* Ja. Bij jou?

*Student 1:* Ik denk niet dat dat zo hard meer draagt en mijn motivatie. Bij mij is het gewoon het belangrijkste dat ze een interessant verhaal vertellen me wat humor erbij en zo. Maar nu echt om te zeggen van da ge dermee kunt praten en zo. Ik heb ook meestal niet al te veel vragen dus. Kheb da niet zo vaak meegemaakt dat dat nodig was.

*Onderzoeker:* Oké. De laatste stelling en dan kunnen we naar een andere soort vraag. **Mijn ideale docent is iemand waarop je kan rekenen.** Waar vinden jullie dat je als student allemaal op moet kunnen rekenen bij je ideale docent?



*Student 2:* Zoals hij daarjuist zei van die mails da je daar ni 3 weken op moet wachten voor da die dan antwoorden. Ik denk dat da wel belangrijk is. Voor de rest...

*Student 1:* Als je ja inderdaad...Antwoorden op de mails da die gewoon op tijd zijn en gewoon antwoorden op uwe vragen in het algemeen en dat die uitleg geven. Da is vooral belangrijk voor iemand waarda ge op moet rekenen. Tis ni da ge me ne prof moet gan afspreken ofzo allé misschien als je meer studeert denk ik allé in uwe master gade da wel meer meemaken.

*Onderzoeker:* Ik denk da da voor iedereen persoonlijk is.

*Student 1:* Ma ja, Kijk voor ons is dat nu nog ni zo belangrijk dat ge erop kunt rekenen het is eerder ja zien vooral dat die zijn les geeft dat ie gewoon antwoorden kan geven en da die zijn mails ni na een maand antwoord ofzo. Dat is vooral belangrijk op dit moment.

*Onderzoeker:* Dus het beperkt zich bij jullie tot het antwoorden op vragen en mails?

*Student 2:* Bij mij wel.

*Onderzoeker:* Jullie zien daar niks anders onder? **En heeft dat invloed op jullie motivatie?**

*Student 2:* Voor mij ni direct eigenlijk.

*Student 1:* Nee eerder een vereiste gewoon.

*Onderzoeker:* Een basisvereiste.

*Student 1:* Ja.

*Onderzoeker:* Oké. Goe. Euhm... Dank jullie wel al voor deze stellingen ik heb hier nu.. Ik ga hier nog een paar kaartjes geven: 3 kleuren. We gaan een beetje moeten doordoen. Jullie hebben er dus van mij een groen, een oranje en een rood kaartje gekregen. Ik ga zo meteen 4 stellingen zeggen en je mag die gewoon naar voorschrijven. Rood bij als je zegt goh dat is voor mij echt negatief als nen docent da gedrag stelt, oranje ja dat heeft voor mij in sommige gevallen een positief effect in sommige gevallen negatief en groen ja ik ben helemaal van fan van deze manier van doceren. Jullie snappen da? Oké, ik zag het aan jullie blikken. Oké, ik heb graag een docent die me veel vrijheid en verantwoordelijkheid geeft over hoe ik de leerstof en taken aanpak. Dus ik zalt nog eens zeggen: **Ik heb graag een docent die me veel vrijheid en verantwoordelijkheid geeft over hoe ik de leerstof en de taken aanpak.** [student 1 schuift groen naar voor, student 2 oranje). Oké, jij zegt groen. Waarom? (Naar student 1)

*Student 1:* Ja ik vind dat da sowieso belangrijk is. Je studeert hier om het zelf later toe te passen als zij gaan zeggen van ge ga da zo en zo moeten doen en later gade da misschien in een bedrijf ook meemaken. Maar het is vooral belangrijk dat ge hier uw competenties ontwikkelt dus volgens mij is het ook belangrijk dat ge op zelfstandige basis kunt beslissen hoe da ge die dingen aanpakt.

*Onderzoeker:* En wa zie jij onder die vrijheid en die verantwoordelijkheid hoe ver gaat dat en wa houdt da in voor u?

*Student 1:* Zelf uw planning maken, euhm ja kan eigenlijk ni echt een duidelijk antwoord op geven. Dat ge vooral ook gewoon voelt van kijk... en die zit da ni op dien deadline dan moet het voor da al af zijn want da die gewoon da effekes verder zet da die u ook gewoon een beetje laat werken. Allé die mag altijd wel begeleiden euhm... ma a ge bijvoorbeeld aan een werk zit, da die prof wel zo inderdaad nog altijd wa hints kan geven. Maar da die niet zegt van kijk ge ga het zo en zo moeten doen want uiteindelijk als hij gewoon alles al beslist wa gij ga moeten doen ja dan hebt er ook gewoon zelf niks aan.

*Onderzoeker:* Oké. En bij jou? [Student 2 oranje]

*Student 2:* Bij mij is het zowa tusseenin omda ik vind uiteindelijk wel ge moet dat zelf kunnen beslissen en daar zelf in groeien da ge da allemaal zelf zou kunnen doen. Maar denk ook wel dat we hier zitten omdat allemaal te leren eigenlijk hoe dat ge da moet doen. En daarmee zit ik zowa in het oranje. Langs den ene kant zeg ik wel ja, ge moet er zelf in groeien langs den andere ook wel...

*Onderzoeker:* En vinden jullie het iets dat er altijd zo moet zijn of zijn er situaties waar da je zegt goh hier wil ik eigenlijk liever niet zoveel verantwoordelijkheid en niet zoveel vrijheid? En zo ja dewelke? Of zeg je nee elk vak elk gebied wil ik gewoon die vrijheid en verantwoordelijkheid. Ik kijk eerst efkes naar jou omdat je groen hebt? [student 1]

*Student 1:* Ja nee ik zie ni in waarom dak... alle wa da gij zegt da begrijp ik compleet he want hij kan zeggen ik heb die methode en das een super goede methode. Ma bij elke uitspraak dat er zijn of bij elke hypothese dat er is, zijn er altijd een zwarte kant en ne witte kant. ge kunt nooit zeker zijn dat er 1 methode juist de beste is. Dus ik vind dat ge die verantwoordelijkheid en vrijheid nog altijd moet krijgen.

*Onderzoeker:* Oké. En bij jou? Heb jij zoiets in die situatie wel in die situatie niet?

*Student 2:* Ni echt direct een voorbeeld van maar denk gewoon dat een leerkracht ervoor dient om je zo... dan eerder te sturen naar welke de juiste oplossing zou zijn voor u dan...

*Onderzoeker:* Dan.. Kun je je zin afmaken. Eerder te sturen dan...

*Student 2:* Van hoe dat dinges aanpakt eigenlijk dat je niet persé da hij u oplegt wat je moet doen of dat ge het helemaal zelf beslist. De middenweg eigenlijk...

*Onderzoeker:* Een gulden middenweg. Dus.

*Student 2:* Wel een beetje aansturen maar dan...

*Onderzoeker:* Waar nodig dan, als ik het goe versta? Maar waar dat je het zelf kan doe je het liever zelf?

*Student 2:* Ja zoiets.

*Onderzoeker:* Oké. Mag ik da juist interpreteren dat dat dan terug over het leiden en dat begeleiden gaat? Dat het hier dan begeleiding is eigenlijk. Van oké, doe maar van ik geef u vrijheid en verantwoordelijkheid maar ik stuur bij zoals je zegt waar nodig is.

*Student 2:* Ja. Algemeen. Bijvoorbeeld zoals hij daarjuist zei met deadlines of zoiets. Dat da wel iets is wat da sowieso vaststa en geen discussie over mogelijk is vind ik toch. Da als er daar een deadline is. Dat zou gewoon allé bij wijze van spreken fataal zijn in een bedrijf dat ge zou zeggen: mag ik het een beetje allé verderaf laten gaan.

*Student 1:* Daar kan ik u ook wel in volgen want ge hebt inderdaad wel gelijk van stel je hebt een examen over 2 maand tijd en da die ondertussen elke week opgeeft tegen de week erna doe je dit dit tegen de week erna doe je dat en dan zijde elke week wel bezig, ook in verplichte weg maar het helpt ook wel misschien een beetje in de manier waarop da ge da vak aanpakt dus is in da opzicht kan ik ook wel zeggen dat die vrijheid ni altijd zoveel vrijheid moet zijn.

*Onderzoeker:* Dus als het gaat over uw planning of deadlines heb je misschien. Heb jij wel graag toch wat sturing (wordt meermaals onderbroken door beide respondenten ter bevestiging)

*Student 1:* Da ze toch wel een beetje kunnen begeleiden ofzo.

*Student 2:* Om nu een concreet voorbeeld te geven over zonen deadline van de financiële markten allé financiële markten 2, moeten wij een opdracht doen en hij zeg euh da is de deadline en als ge daarna afgeeft krijgde sowieso 0. En dan vrienden van mij zeggen allé seg da kun je toch niet maken da als ge derna doe dat da sowieso 0 is ma ik ben daar helemaal niet mee akkoord want da ga later ook niet anders zijn da als ge over nen deadline zit. Da wordt ni zo gemakkelijk aanvaard.

*Onderzoeker:* Ik ga ineens omda jullie over deadlines zijn begonnen, dat is stelling 3. Dus ik zal die ineens hier derin gooien. Ge moogt de kaartjes terug bij u nemen. **Ik heb graag een docent die me mijn eigen tempo laten bepalen en me vrijlaat in mijn studieplanning.**

*Student 1:* Ja maar der is een verschil tussen planning en deadlines vin ik.

*Onderzoeker:* Oké je mag da zeker zeggen da... (wordt onderbroken)

*Student 1:* Ja kek, ik heb nu bijvoorbeeld euh de tweede week na de paasvakantie heb kik op 2 weken tijd of misschien zelfs minder dan 2 weken, 5 deadlines ja das heel rot natuurlijk en ik vin da ge vrij zijt om die die deadlines geven want ja uiteindelijk als ge later ga werken ge ga periodes hebben da ge niks te doen hebt en ge ga periodes hebben da ge ineens heel veel werk hebt. Natuurlijk allé hangt ook van welke job da ge pakt maar ik vind de planning da ge zelf moet maken en da moete voor uzelf tmaken die kan echt ni zeggen van kijk ge ga dit vanavond doen tegen morgen allé da begint al lagere schoolwerk te worden

*Onderzoeker:* Dus daar daar heb je liever uw docent niet bij maar die deadlines die mogen d'r wel zijn.

*Student 1:* Ja, deadlines zijn ze vrij voor te beslissen.

*Onderzoeker:* Ok, en bij jou?

*Student 2:* Ja, ik had het in ieder geval zo opgevat van deadlines eerder dus zoals ik daarjuist zei van deadlines die zijn er gewoon en daar moet ge uw altijd sowieso aan houden, no mather what, tegen dan moet da af zijn en liefst dervoor.

*Onderzoeker:* Jij vindt dat niet nodig dat je dan in gesprek moet kunnen gaan...

*Student 2:* Nee.

*Onderzoeker:* Hij mag daarop aansturen (onverstaanbaar)

*Student 1:* Bij mij is het echt zo van of dat er nu iemand overleden is ofzo of niet. Da moet gewoon af zijn vin ik da 's gewoon uw voorbereiden voor later vind ik.

*Onderzoeker:* Ok. **Ik heb graag een docent die de mening van studenten over de lesaanpak laten primeren op de zijne of de hare** dus ik zal het nog eens zeggen dus een docent die zijn mening eigenlijk. Achter die of de lesaanpak achter die van de studenten zet dus als studenten een voorstel hebben op op een lesaanpak van kunnen we het niet zo doen dat de docent ok, ik zet mijn aanpak erachter en ik laat jullie daar een keuze in maken. Pauze... [studenten schuiven beiden rood naar voor] alle twee rood.

*Student 2:* 'k vin als je daar echt zo specifiek opvat die zijn de mening echter achteruit gaat stellen voor de leerlingen dan vind ik niet dat uw professor zelfzeker is en aangezien dat 'k zelfzekerheid wel heel belangrijk vindt in ne professor... Da da in mijn ogen niet echt goed is.

*Onderzoeker:* En bij jou?

*Student 1:* Ja ge weet dan ook gewoon das ne professional die weet ook wel wa voor aanpak da da is. Ni iedere prof ga op dezelfde manier lesgeven en voor andere mensen zal misschien. Allé da hangt ook van vak af ... die prof ga daar primeren of voor anderen mensen... waar dat er voor de rest zegge van ja kijk ik vind da eigenlijk gewoon ne rotprof. Dus ik vind allé da zijn professionals die weten hoe dat ze da moeten aanpakken en dan wete ook gewoon zeker dat ge elk jaar dezelfde les krijgt en das eerlijk voor iedereen aangezien da die allé... die kan soms wel ne keer een klein ding veranderen maar als die elk jaar opnieuw a.d.h.v. zijn studenten moet gaan bepalen op welke manier da die lesgeeft ja das ook totaal niet de bedoeling denk ik.

*Onderzoeker:* En hebben jullie dan... hebben jullie de nood om jullie suggesties te kunnen vertellen aan de prof?

*Student 2:* Ik vind da wel. Ma ni zoals die stelling het zegt zo van hij zal sowieso zijn mening dan achteruit stellen als een leerling zeg dat anders moet. Ik vind ze mogen suggesties geven en hij ma da in overweging trekken. Maar niet dat de leerlingen zijn mening primeert boven de zijne.

*Onderzoeker:* En zou je het appreciëren als hij het in overweging neemt er dan toch de beslissing neemt van oké ik volg jullie mening daarin.

*Student 1:* Ja het zen suggesties en dat je nu merkt da één suggestie gewoon kei vaak voorkomt ja dan kunde ook gewoon ni anders dan van kijk ik moet daar toch wel ietske aan doen. En dan moete ook wel absoluut wel doen want ja ge moet nog wel altijd op de meest beste manier les kunnen geven. Dus ja ,tis zoals advies geven en gij zijt degene dat moet uitvoeren ma gij moogt nog altijd wel beslissen wa ge doe.

*Onderzoeker:* Oké.

*Student 2:* Of desnoods gewoon in gesprek gaan of zo he dus proberen met de gulden middenweg tussen die 2 meningen te zoeken ma dat is niet per se...

*Onderzoeker:* verbeter mij als ik 't fout samenvat maar je hebt graag een docent die wel openstaat voor suggesties en daar de beste dingen in kan uit meenemen en die eventueel wil toepassen als hem daar mee achter staat maar ni iemand die zich daar zomaar achter zet. Heb ik het juist samengevat?

*Samen:* Ja. Ja.

*Onderzoeker:* Want het is wel terugkomen op een beslissing dan (lacht)?

*Student 1:* Het is terugkomen op een beslissing of het is gewoon aah ik heb iets nieuws geleerd en ik ga da toepassen.

*Onderzoeker:* (lacht) Ok, super. Dan kunnen we naar de laatste stelling. **Ik heb graag een docent die me zelfstandig de leerstof laat verwerken.** [Pauze, respondenten leggen kaartjes. Ze leggen beide oranje] Oké allé twee oranje dus er zijn positieve en negatieve aspecten aan.

*Student 2:* Ik vind da weer afhankelijk van welke vak da het is eigenlijk. Dus ja bijvoorbeeld bij management en organisatie hebben wij 1 keer om de 3 weken les. Hoorcollege waar dat heel samenvattend wordt uitgelegd wat er 2 of 3 hoofdstukken inhouden zalk zeggen da wordt op 2 uren uitgelegd dan en dan de week daarop moet ge da in het handboek zelf verwerken. En daarna is zo ene keer werkcollege wordt dat ge nog dieper op moet ingaan maar. Dus ik vind het wel voor bijvoorbeeld andere vakken vind ik da ni ok.

*Onderzoeker:* En waarom niet waarom die vakken niet met een andere wel?

*Student 2:* Omdat je nu in mijn ogen bij elk vak dat direct kunt snappen als ge da alleen uit een handboek leert dat ge ook da verhaal moet weten eigenlijk. En zo. Uitgelegd dat vinne kik toch iets makkelijker is om dat dan te verwerken.

*Onderzoeker:* En wanneer is voor jou een vak moeilijk en wanneer is voor jou een vak gemakkelijk?

*Student 2:* Weet niet. [Denkt lang na]

*Student 1:* Heeft het misschien me interesse te maken? Als ge geïnteresseerd zijt dan...

*Student 2:* Ja, ook wel sowieso.

*Student 2:* Ik vind zo een soort van geschiedenisvak om het terug op het middelbare te koppelen. Is zo iets dat je uit een boek kunt lezen en je snapt da. Wiskunde zo met de bewijzen en zo vind ik echt wel moeilijk om dan zo uit nen boek te leren, om het zo te zeggen omdat ge daar dan de denkwijze achter moet weten.

*Student 1:* Wa hij ook zegt, wiskunde hij is daar misschien minder in ik ben daar misschien meer in ma dan kunde ook gewoon ni als prof zeggen van kijk ge ga het zo doen want als kik bijvoorbeeld zoals hem moet studeren of hij moet zoals mij ... allé weet niet hoe da gij studeert ofzo he maar da kunde ook gewoon ni zeggen sommige mensen hebben niks aan theorie aangezien da die da direct door hebben en moeten kei hard werken aan die oefeningen en sommige zijn goe in oefenen maar hebben het kei moeilijk me theorie helemaal vanbuiten te blokken. Dus ge kunt nooit als prof zeggen van kijk ge ga da zo moeten studeren maar langs den andere kant hij kan er wel in begeleiden.

*Onderzoeker:* Dus als ik aan u de stelling vraag van ik heb graag een docent die me leerstof zelfstandig laat verwerken zeg je ja?

*Student 1:* Euh Voor de manier van thuis studeren. Omda ge er zelfstandig thuis of op kot mee bezig bent. In de les of zo dan vind ik wel da de prof da wel in de hand mag hebben.

*Onderzoeker:* En, euhm... zijn er bepaalde situaties dat je bijvoorbeeld voor, voor vakken zegt van ja daar wil ik eigenlijk zelfstandig door zonder eigenlijk da de euh de docent het vertelt in in de lessen hoe dat het helemaal gaat dus dat je in zelf studie eigenlijk dingen hebt moeten, moeten studeren en dat je dan wel uw vragen kan stellen maar dat het eigenlijk niet wordt herhaald, niet elk hoofdstuk wordt samengevat in PowerPointpresentatie op hoorcolleges of zo. Dat er enkel momenten zijn dat je vragen kan stellen nadat je het zelfstandig hebt verwerkt. Zijn da dingen waarvan dat je zo iets hebt ja dat is iets voor mij of nee dat is totaal niks van mij.

*Student 1:* Kunt ge ga da nog eens herhalen [lacht].

*Student 1:* Ik zal het kort proberen doen he [lacht] dus in zelfstudie dat je eerst bepaalde hoofdstukken alleen moet leren zonder dat er iemand jou iets uitlegt, je moet het zelf thuis doen. En dan bestaat er wel over elk hoofdstuk/hoofdstukken dat je hebt moeten studeren een vragencollege.

*Student 1:* Een feedbackmoment ofzo.

*Onderzoeker:* Da je de stukken die da je zelf niet begreep.. Is da iets da jullie prefereren of toch liever het uitgelegd krijgen?

*Student 2:* Dat soort vakken als psychologie sociologie management en organisatie, dat soort dingen da ge moet lezen en dan begrijpen waar da echt een verhaal achter zit...vind ik makkelijker om zelfstandig te leren dan bijvoorbeeld wiskunde of statistieken ofzo waar da ge echt bewijzen moeten doen en war da ge de... In een boek zou dan gewoon staan: het bewijs. En de leerkracht zou da dan uitleggen van hoe dat ge naar... die stappen doe. Omdat ge uit nen boek niet altijd direct kunt afleiden van hoe da ze da doen en dan heb ik wel de uitleg nodig.

*Onderzoeker:* Ok en bij jou?

*Student 1:* Euh bij mij vertelt da, allé wa da gij zegt bent ik ook akkoord he maar vertelt da ook misschien in de manier waarop dat je groepswerken aanpakt van bijvoorbeeld sommige vakken hebben totaal geen groepswerken of geen werken waarda ge zelfstandig aan bezig bent. En dan als ge puur theorie moet gaan doen ok cva ge hebt uiteindelijk da vak wel begrepen maar als ge groepswerken doe leert ge samenwerken me andere mensen leert ge samen zoeken naar oplossingen enzo of zelfs gewoon een zelfstandige taak dan ziet ge de dingen op een andere manier. Das verplicht da ze da geven net zoals accountancy bij ons is dan hebben wij om de zoveel weken hebben wij.. Of nu om de paar maand.. Hebben wij een taak. Dat is allemaal verplicht maar het helpt u wel en ik vind dat wel da ge da als docent moogt aangeven van kijk das ook een manier en euh... ge doe het of ge doe het ni allé het hangt dan allemaal af van uw punten. Maar ik vind dat uiteindelijk wel euh allé da zijn misschien beperkingen in uw vrijheid maar ik vin da wel een voordeel.

*Onderzoeker:* Da je er zelfstandig aan kan werken. Welke competenties leer je daaruit of wa geef je daaraan als voordeel? Van da vin ik eigenlijk wel tof die groepswerken en het zelfstandig werken.

*Student 1:* Ja het vak op een andere manier zien euhm ja ge zijt er ms ook wel iets meer mee bezig maar ja dat is misschien ook wel goed. Sommige dingen kunde daaruit herhalen en vooral groepswork gewoon omdat ge samenwerkt met andere mensen dat ge kunt luisteren naar andere meningen. En dat je kunt zien ook al allé da ge argumenteren waarom zeg ik dit. Et cetera.

*Onderzoeker:* En welke rol speelt de docent in da verhaal bij groepswerken en zelfstandige taken?

*Student 1:* Enkel opgever. Allé Het is toch niet bij ons zo da den docent komt meekijken van aah gij pakt da zo aan en ge kunt dit en dat doen ja misschien bij de werkcolleges van wiskunde wel. Maar voor taken gewoon het feit da ze da geven vind ik echt een het enorm voordeel.

*Student 2:* Ik vind da bij groepswerken ook soms wel wa dubbel want bijvoorbeeld bij accountancy hebde der één taak voor iedereen hetzelfde. Daar kunnen gewoon perfect in groep maken maar dan zitten d'r ook een paar tussen die puur overschrijven. En ik vind wel goe als ge da samen gemaakt hebt dan kunde zo beginne discussiëren. En als de tijd verstrijkt dan gaat steeds die theorie er dieper en dieper inzitten bij mij dan als ik daarover begint te discussiëren en ge begint dinget op te zoeken. En dit en dat... Of zoals bij financiële markten 2 hadden we ook zo'n test maar da waren dan verschillende testen. En daar hebde dan ook samen gemaakt dus telkens 1 iemand zijn test samen maken. En dan maakt uiteindelijk 5 of 6 testen, 6 keer opnieuw gedaan en hebt ge uiteindelijk alle vragen gedaan beken. Maar dan zitte er wel beter in dan da ge alleen 1 test zou maken.

*Student 1:* Ja das ook op eigen risico da ge da aanpakt.

*Onderzoeker:* En welke rol speelt de docent voor jou dan in zo'n gebeuren vind jij dat die moet leiden, begeleiden of zoals Student 1 zegt zich helemaal op de achtergrond moet houden?

*Student 1:* Vind hal heel moeilijk om te zeggen omdat ik vind dat dat meestal ook wel afhangt van. Hoe dat de leerlingen zich daar tegenover zetten eigenlijk. Dat ge bij een groepswork puur zou passief meewerken eigenlijk dus gewoon zou zitten en alles gewoon opschrijft wat de andere zeggen of dat je echt actief mee ga werken. Ik denk dat de docent der vrij tot zeer weinig kan aan doen. Tenzij dat ze echt allemaal verschillende testen gaan maken ofzo maar bijvoorbeeld bij accountancy is da heel moeilijk om zoveel verschillende testen te maken.

*Onderzoeker:* Storen jullie jullie soms aan euh misschien... Dat er te weinig structuur is bij voorbeeld in werkcolleges dat er als er meer in groep of in groepjes of of of da je zelf aan de slag moet? En dat de docent meer een begeleider wordt. Hebben jullie dan het gevoel dat er minder structuur is of niet?

*Student 2:* Ik vind van niet maar dat hangt ook van docent tot docent af volgens mij.

*Onderzoeker:* En wanneer wel dan? Wa maakt da bij den ene docent da je wel het gevoel hebt het is hier wel iets luidruchtiger dan maar ik voel hier wel structuur?

*Student 2:* Bijvoorbeeld bij docent x, die wacht lang genoeg voor iedereen klaar is. En degenen die sneller klaar zijn, die mogen gewoon vertrekken.

*Student 1:* Da vind ik echt een voordeel ja.

*Student 2:* Das goe da ge ni moet blijven wachten ofzo of bij iemand anders kga nu de naam ni noemen? Maar die ga heel snel door en zie maar dat je volgt en die begint op te schrijven zonder uit te leggen en die schrijft gewoon op bord. En dat ist.

*Student 1:* Was da wiskunde eerste semester? Ja nee, saai lesgeven?

*Student 2:* Ja.

*Student 1:* Ja oké, ik weet wie da ge bedoelt euhm ja nee ge hebt daar idd wel gelijk want die zei ook gewoon pas na de 2 uur dat je naar huis mocht gaan. Docent x zegt gewoon van die geeft goe uitleg, eerst een beetje theorie en ondertussen kunt ge al beginnen als ge mee zijt. En daar moeste gewoon echt heel den tijd... en ja die maakt de oefeningen ook gewoon zo goe als allemaal zelf das gewoon een enorm t nadeel als ge een werkcollege hebt late mensen zelf Allee want het is een werkcollege ge moet er zelf aan werken dus gij moet niet den theorie beginnen geven da in de les al is gezegd geweest.

*Onderzoeker:* Welke rol willen jullie op dat moment van een docent?

*Student 1:* Absoluut begeleider.

*Student 2:* Ja, maar ik vind het zo het goed aan respondent X haar lessen die werkcolleges enzo . In het begin legt ze de theorie uit heel kort maar krachtig. Dan maakt ze een paar oefeningen die ze stap voor stap uitlegt wa ze doe en daarna laat ze ons aan het werk en dan gaat ze... Dan dus in het begin is ze wa leiderachtig, ga ze gewoon alleen alles uitleggen van zo doet ge da bla bla bla. En daarna gaat ze overstappen in die begeleidersrol vin ik van nu is het aan jullie. Maakt de rest van de oefeningen, ik zal rondlopen en als ge vragen hebt.

*Onderzoeker:* Waarom prefereer je da zo hard? Welke elementen zitten erin dat je denkt da werkt daarom voor mij?

*Student 1:* Gewoon in het begin, hebt ge die leider ff nodig om nodig om opgefrist aan de les te beginnen en om die oefeningen te kunnen maken. En daarna zijt ge mee me wat je moet doen en kunt ge alleen werken aan de kleine foutjes die je nog niet snapt.

*Onderzoeker:* En dan komt zij rond of niet ja... [knikken].

*Student 1:* Ja en als ge een vraag hebt kunt ge het altijd stellen. Want daar kon ik zelf ni eens een vraag stellen die ging gewoon van voor staan die maakte de oefeningen en gij moest maar overschrijven en me nen begeleider hebde door da ge echt zelf bezig zijt met die oefeningen da ge zelf probeert te werken en op het moment gade het wel kunne, hopelijk.

*Student 2:* Want bij die andere wast: oefening maken, ff wachten voor een volgende oefening dan en dan loste die oefening op, een volgende oefening, wacht die effe totdat iedereen die gemaakt heeft en dan verbeteren we die samen en dan zo telkens. Dus dat betekent da mensen die sneller zijn d'r heel den tijd zitten van ja doe nu is voort en mensen die het niet snappen das zo van oei ze is weeral klaar.

*Student 1:* Inderdaad.

*Student 2:* En da ten opzichte van een paar oefeningen samen te maken en dan gewoon al de rest aan hun laten, iedereen op zijn eigen tempo, ge moogt vroeger door gaan als ge wilt en ge moogt vragen stellen als ge hebt niet snapt.

*Onderzoeker:* Oké, nu zijn we met bepaalde docenten natuurlijk in ons hoofd [wordt door elkaar gebabbeld.] Het ging inderdaad over ideaal docentgedrag.

*Student 1:* Ja maar ge zit met een prototype docent A en een prototype docent B.

*Onderzoeker:* Maar je hebt wel aangegeven waarom da je bepaalde eigenschappen van een docent ideaal ziet. Ik denk dat we hier gaan afronden. Als ik heel kort mag samenvatten allé merk ik toch dat je op sommige momenten liever een leider hebt en op sommige momenten liever een begeleider. Ik neem mee dat het dan vooral bij werkcolleges zijn als je iets moet doen dat het liefst begeleiden i.p.v. leiding geven. Jij geeft aan dat het leiding geven liefst in het begin is [kijkt naar student 2] zoda je dan derna zelfstandig aan de slag kan [student 2 knikt].

*Student 2:* Bij mij puur voor den draad op te pikken eigenlijk.

*Onderzoeker:* Maar jullie vinden het niet erg eigenlijk om zelfstandig te werken met wat vrijheid en begeleid worden. Mag ik dat zo meenemen?

*Student 1:* ma wa da hij zegt ben ik ook absoluut akkoord mee ze da ge in het begin gewoon effekes een kwartierke herhaalt da iedereen mee is da en da ge dan vol kunt beginnen aan.. en da ge mss wa handige tips mss kunt opschrijven wa formules en zegt begint eraan. A ge vragen hebt, ik kom wel effekes helpen.

*Onderzoeker:* Super ok, zijn er nog dingies die nog niet aan bod zijn gekomen waarvan da je denkt das toch iets dat ik nog moet meedelen over docentgedrag

*Samen:* Nee. Ik denk het niet.

*Onderzoeker:* Oké dan wil ik jullie kei hard bedanken voor jullie open en eerlijke antwoorden. Ik zou zeggen neem nog een koekje en geniet van jullie dag.

*Student 2:* U ook.

[Einde transcriptie]

## Bijlage 11: Codeboom Nvivo

Nodes						Search Project
Name	Files	Reference	Created O	Created By		
Docentgedrag 1. Boeiend onderwijs geven	1	15	27/04/2019	LD		
Betekenis	1	11	27/04/2019	LD		
Motivatie	1	4	27/04/2019	LD		
Docentgedrag 2. Veel leren	1	8	27/04/2019	LD		
Docentgedrag 3. Goed leiding geven	1	21	27/04/2019	LD		
Docentgedrag 4. Toont belangstelling	1	15	27/04/2019	LD		
Docentgedrag 5. Treedt zelfverzekerd op	1	16	27/04/2019	LD		
Docentgedrag 6. Houdt de aandacht vast	1	13	27/04/2019	LD		
Docentgedrag 7. Prettige sfeer	1	27	27/04/2019	LD		
Docentgedrag 8. Valt mee te praten	1	12	27/04/2019	LD		
Docentgedrag 9. Waarop je kan rekenen	1	8	27/04/2019	LD		
Stelling 1. Vrijheid verantwoordelijkheid aanpak leerstof en taken	1	13	27/04/2019	LD		
Stelling 2. Eigen tempo bepalen en vrijlaat in studieplanning	1	4	27/04/2019	LD		
Stelling 3. Mening van studenten laten primeren	1	9	27/04/2019	LD		
Stelling 4. Zelfstandig leerstof verwerken zonder sturing	1	17	27/04/2019	LD		

## Bijlage 12: Volledige analyse fase 2 (docent 1, docent 2 en docent 3)

### Docent 1

Docentgedrag	$\bar{x}_{D1}$	$\bar{x}_S$	$t$	$p$ -waarde	$SD_1$
1. Mijn docente legt duidelijk uit. (40)	4	3.50	-4.34	8.02e-05***	0.78
2. Mijn docente kan boeiend onderwijs geven. (54)	4	2.93	-7.78	7.22e-10***	0.93
3. Mijn docente is deskundig op haar vakgebied. (43)	4	3.91	-0.66	0.51	0.89
4. Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied. (47)	5	2.80	-15.95	< 2.20e-16***	0.93
5. Je leert veel bij mijn docente. (36)	5	3.43	-12.73	< 2.20e-16***	0.83
6. Mijn docente is vriendelijk tegen studenten. (5)	3	4.17	10.35	1.73e-13***	0.77
7. Mijn docente kan goed leiding geven. (57)	2	3.33	9.30	4.84e-12***	0.97
8. Mijn docente toont belangstelling voor studenten. (1)	3	3.57	5.85	5.16e-07***	0.65
9. Mijn docente is bereid iets opnieuw uit te leggen. (31)	3	4.15	10.29	2.09e-13***	0.76
10. Mijn docente treedt zelfverzekerd op. (64)	1	3.74	20.52	< 2.20e-16***	0.91
11. Mijn docente houdt de aandacht vast. (23)	4	3.37	-4.61	3.33e-05***	0.93
12. Mijn docente heeft een prettige sfeer in haar lessen, werkgroepen, colleges. (52)	3	3.00	0	1	0.89
13. Er valt met mijn docente te praten. (10)	4	3.87	-1	0.32	0.88
14. Mijn docente is iemand waarop je kan rekenen. (41)	3	3.57	4.33	8.28e-05***	0.89
15. Mijn docente is geduldig. (62)	2	4.02	17.09	< 2.20e-16***	0.80

$\bar{x}_{D1}$  = respons docent 1

$\bar{x}_S$  = gemiddelde studentenscore

$t$ ,  $p$ -waarden =  $t$ -test resultaten en hun  $p$ -waarden

\*, \*\* en \*\*\* staan voor respectievelijke  $p$ -waarden < 0.05, < 0.01 en < 0.001

$SD_1$  = standaardafwijking tussen de studenten

$df$  = 45 vrijheidsgraden

$n$  = 46 studenten

Docent 2

Docentgedrag	$\bar{x}_{D2}$	$\bar{x}_S$	Me	t	p-waarde	Shapiro wilk	Tekentest (p-waarde)	SD <sub>2</sub>
1. Mijn docente legt duidelijk uit. (40)	4	4.36	4	2.94	0.01***	6.19e-05***	0.021*	0.58
2. Mijn docente kan boeiend onderwijs geven. (54)	3	4.00	4	6.79	1.01e-06***	0.00***	1.53e-05***	0.69
3. Mijn docente is deskundig op haar vakgebied. (43)	4	4.73	5	7.48	2.36e-07***	5.15e-07***	n.t.b.	0.46
4. Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied.(47)	3	3.82	4	5.24	3.43e-05***	0.00***	0.00***	0.73
5. Je leert veel bij mijn docente. (36)	3	4.23	4	8.40	3.74e-08***	0.00***	3.82e-06***	0.69
6. Mijn docente is vriendelijk tegen studenten. (5)	5	4.91	5	-1.45	0.16	4.88e-09***	n.t.b.	0.29
7. Mijn docente kan goed leiding geven. (57)	4	4.09	4	0.57	0.58	0.00***	0.77	0.75
8. Mijn docente toont belangstelling voor studenten. (1)	4	4.27	4	2.03	0.06	0.00***	0.11	0.63
9. Mijn docente is bereid iets opnieuw uit te leggen. (31)	5	4.82	5	-2.16	0.042**	7.49e-08***	n.t.b.	0.39
10. Mijn docente treedt zelfverzekerd op. (64)	4	4.41	4	3.81	0.00**	2.71e-06***	n.t.b.	0.50
11. Mijn docente houdt de aandacht vast. (23)	4	4.14	4	1.14	0.27	5.28e-05***	0.45	0.56
12. Mijn docente heeft een prettige sfeer in haar lessen, werkgroepen, colleges. (52)	3	4.00	4	6.80	1.01e-06***	0.00***	1.53e-05***	0.69
13. Er valt met mijn docente te praten. (10)	4	4.50	5	3.49	0.00**	2.90e-05***	0.01**	0.67
14. Mijn docente is iemand waarop je kan rekenen. (41)	3	4.23	4	9.41	5.59e-09***	0.00***	1.91e-06***	0.61
15. Mijn docente is geduldig. (62)	4	4.50	5	3.92	0.00***	3.58e-05***	9.54e-07***	0.60

$\bar{x}_{D2}$  = respons docent 2

$\bar{x}_S$  = gemiddelde studentenscore

t, p-waarden = t-test resultaten en hun p-waarden

\*, \*\* en \*\*\* staan voor respectievelijke p-waarden < 0.05, < 0.01 en < 0.001

n.t.b. = niet te berekenen door het grote aantal gelijke antwoorden van de studenten ('ties')

SD<sub>2</sub> = standaardafwijking tussen de studenten

df = 21 vrijheidsgraden

n = 22 studenten



Docent 3

Docentgedrag	$\bar{x}_{D3}$	$\bar{x}_S$	t	p-waarde	SD <sub>3</sub>
1. Mijn docente legt duidelijk uit. (40)	4	4.29	3.27	0.00**	0.64
2. Mijn docente kan boeiend onderwijs geven. (54)	4	3.96	-0.33	0.74	0.85
3. Mijn docente is deskundig op haar vakgebied. (43)	4	4.69	10.46	3.48e-14***	0.47
4. Mijn docente vertelt enthousiast over haar vakgebied.(47)	4	4.29	3.00	0.00**	0.70
5. Je leert veel bij mijn docente. (36)	4	4.24	2.71	0.01**	0.62
6. Mijn docente is vriendelijk tegen studenten. (5)	5	4.84	-2.68	0.01**	0.42
7. Mijn docente kan goed leiding geven. (57)	3	3.51	4.25	9.41e-05***	0.86
8. Mijn docente toont belangstelling voor studenten. (1)	4	4.43	5.36	2.11e-06***	0.57
9. Mijn docente is bereid iets opnieuw uit te leggen. (31)	5	4.69	-3.84	0.00***	0.58
10. Mijn docente treedt zelfverzekerd op. (64)	4	4.02	0.18	0.86	0.76
11. Mijn docente houdt de aandacht vast. (23)	4	3.57	-4.81	1.43e-05***	0.64
12. Mijn docente heeft een prettige sfeer in haar lessen, werkgroepen, colleges. (52)	4	3.96	-0.34	0.74	0.82
13. Er valt met mijn docente te praten. (10)	3	4.57	18.41	2.20e-16***	0.60
14. Mijn docente is iemand waarop je kan rekenen. (41)	4	4.45	5.28	2.84e-06***	0.61
15. Mijn docente is geduldig. (62)	5	4.55	-5.28	2.84e-06***	0.61

$\bar{x}_{D3}$  = respons docent 3

$\bar{x}_S$  = gemiddelde studentenscore

t, p-waarden = t-test resultaten en hun p-waarden

\*, \*\* en \*\*\* staan voor respectievelijke p-waarden < 0.05, < 0.01 en < 0.001

SD<sub>3</sub> = standaardafwijking tussen de studenten

df = 50 vrijheidsgraden

n = 51 studenten