

# Docenten met autonomie-ondersteunend doceergedrag in honoursonderwijs: Hun aanbevelingen en interventies

Ron Weerheijm en Eva Voncken

**Samenvatting** In het excellentie- en honoursonderwijs in Nederland in het mbo, hbo en wo is het stimuleren van autonomie-ontwikkeling bij studenten een belangrijk doel. Een autonomie-ondersteunende doceerstijl vormt een wezenlijk onderdeel van het pedagogisch-didactisch handelen van docenten. Literatuurstudie brengt aan het licht dat een autonomie-ondersteunende doceerstijl voornamelijk nog is beschreven in termen van brede constructen, gebaseerd op het studentperspectief, openstaan voor de student, actieve ondersteuning van motivatieontwikkeling en ondersteunen van zelfregulering. Echter, er is nog weinig beschreven over het concrete pedagogisch-didactisch handelen van docenten en welke leeromgevingen faciliterend zijn in autonomie-ondersteuning op deze vier constructen. Met behulp van 21 semigestructureerde interviews met docenten in mbo, hbo en wo worden in dit artikel op bovenstaande constructen concrete inzichten geboden in drie brede thema's: de inrichting van de leeromgeving en facilitering van de docent, de interpersoonlijke student – docentrelatie, docentinterventies en leeractiviteiten voor groep en individu. De interviews genereerden een serie concrete autonomie-ondersteunende interventies, zoals ruimte bieden voor nieuwsgierigheid van studenten en studenten leren zelf hun leerdoelen te formuleren. Docenten biedt dit handvatten hun eigen onderwijs te ontwerpen en concrete pedagogisch-didactische handelingen om autonomieontwikkeling in hun lespraktijk vorm te geven.

**Trefwoorden** autonomie, motivatie, doceerstijl, honours, docentinterventies

## Inleiding

In het excellentie- en honoursonderwijs<sup>1</sup> in het mbo, hbo en wo wordt er naar gestreefd studenten meer autonomie over hun eigen leerproces te geven (Kingma, Kamans, Heijne-Penninga, & Wolfensberger, 2016). Autonomie wordt beschreven als een toestand "... waarin een individu kan kiezen en handelen naar de keuze van een bepaalde manier van leven." (Winch, 2002, p. 29). Autonomie wordt gezien als een basis voor het ervaren van zelfsturing voor en eigenaarschap van uit te voeren activiteiten, waarbij studenten aangeven dat het hen een mate van betrokkenheid bij de eigen studie geeft waarmee succes in de studie ervaren wordt en een persoonlijk gevoel van welbevinden (Chirkov,

### Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 8 maart 2022  
Geaccepteerd: 20 juli 2023  
Online: 27 december 2023

### Contactpersoon

Ron Weerheijm, c.e.weerheijm@hr.nl

### Over de auteur(s)

Ron Weerheijm is werkzaam bij Hogeschool Rotterdam; Eva Voncken is eigenaar van onderzoeksbureau Bureau Turf, Utrecht

### Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

2009). De motivatie voor hun onderwijs stijgt als ze autonomie kunnen ontwikkelen op hun eigen leren (Ryan & Deci, 2020; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Het bieden van keuzes aan studenten en het aanmoedigen van het nemen van initiatieven, waarmee deze autonomieontwikkeling ondersteund wordt, levert voor studenten een interessante onderwijsomgeving op (Núñez, Fernández, León, & Grijalvo, 2015).

In het hbo is aangetoond dat autonomie-ondersteunend handelen van docenten een positief effect heeft op de motivatie van studenten (Kazemier, Offringa, Eggens, & Wolfensberger, 2014). Studenten met verschillende achtergronden geven middels zelf-rapportage eveneens aan dat hun betrokkenheid bij onderwijs, hun voldoening én hun motivatie groeit door het ervaren van meer autonomie (Hunziker, Luijs & Peltenburg, 2018; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982). Een autonomie-ondersteunende leeromgeving wordt in de klas vormgegeven door de docent en het onderwijsontwerp. Reeve (2009) heeft randvoorwaarden en docentgedrag in algemene termen beschreven. Hij geeft aan welke voorwaarden aan te geven zijn in controlerend of autonomie-stimulerend doceergedrag, zoals het docentperspectief tegenover het studentperspectief stellen, het negeren van student ideeën tegenover het juist omarmen van student ideeën, sturend gedrag van de docent op gedachtes tegenover het vrij voelen je gedachtes te delen. Bij instructie van de docent zet hij negeren van inbreng tegenover stimuleren, het gebruik van gesloten tegenover open taalgebruik en het niet of wel ingaan op negatieve reacties van de student (Reeve, 2009, tabel 1, p. 160). Fink (2007) beargumenteert in zijn taxonomie van '*significant learning*' dat onderwijs met betekenis uit drie situationele factoren bestaat: leeractiviteiten, leerdoelen, feedback en toetsing. Deze factoren zijn onderdeel van het ontwerp van het onderwijs (Fink, 2007, figuur 1, p. 13).

Meer inzicht in de interventies van autonomie-stimulerende docenten en hun wisselwerking met studenten, – zo is onze veronderstelling-, kan duidelijk maken welk gedrag van docenten autonomie van studenten kan stimuleren. De uitgevoerde verkenning richt zich daarom op pedagogisch-didactische interventies die docenten inzetten om bij studenten autonomie op hun leren en motivatie te stimuleren. Met de resultaten van deze docenten verwachten we concreet invulling te kunnen geven aan de componenten van de autonomie-ondersteunende doceerstijl zoals beschreven door Reeve (2009).

### De autonomie-ondersteunende doceerstijl: Concrete docentinterventies

Het navigeren in en tussen hedendaagse uitdagingen op sociaal en economisch gebied en milieuvraagstukken zal van onze studenten ondernemend en zelfsturend vermogen vragen (OECD, 2018). Uit de literatuur is genoegzaam bekend dat het ondersteunen van het (individuele) leerproces succesvoller is voor de motivatie en prestaties van

studenten dan het hanteren van een meer controlerende doceerstijl en dat het invoeren van bestraffingen minder succesvol is voor motivatie en presteren (Ryan & Deci, 2020). Een autonomie-ondersteunende doceerstrategie stimuleert het ontwikkelen van zelfsturend vermogen, van betrokkenheid en van de intrinsieke motivatie van de student (Vansteenkiste et al, 2012; Kingma, Kamans, Heijne-Penninga, & Wolfensberger, 2018). Daarmee vergroot de mogelijkheid dat de student betrokkenheid en verantwoordelijkheid laat zien bij het vraagstuk waaraan gewerkt wordt en de mogelijkheid en vaardigheid zich verder te verdiepen in kennis over het onderwerp, in plaats van uit te gaan van wat als vaststaand wordt beschouwd (Henri, Morrell, & Scott, 2018). Reeve (2009) concludeert dat "(...) de motiverende doceerstijl van de docent een belangrijk onderwijskundig construct is, omdat studenten beter functioneren als docenten hun autonomie ondersteunen in plaats van controlerend te werk gaan en druk uitoefenen richting een specifieke manier van denken, voelen en gedragen" (Reeve, 2009, p. 163). Hij ondersteunt deze stelling mede met bewijzen gevonden in onderwijs op vele niveaus en gericht op een diversiteit aan doelgroepen (Reeve et al., 2004). Reeve (2009) geeft ook voorbeelden van het docent-controlerend gedrag en van het autonomie-ondersteunende gedrag. Bij docent-controlerend gedrag is de instructie gericht op het uitvoeren van de taak zoals de docent dat wenst en wordt het vooruitzicht bij de student op mogelijk bestraffen, schuldgevoel, schaamte of verlies van eigenwaarde door de student als een te hoge kostprijs gezien om afwijkend gedrag te vertonen. Bij de autonomie-ondersteunende doceerstijl sluit de docent juist aan bij de motivatie van de student, geeft meer uitleg over het waarom van taken en erkent daarbij de door de student geuite gevoelens en emoties, maar honoreert ook de verschillen in tijd die studenten nodig hebben voor de taak en zet niet-controlerend taalgebruik in. Middels het autonomie-ondersteunende gedrag van de docent wordt gebouwd aan een interpersoonlijke relatie student-docent.

De vraag of 'autonomie support' ook voorspelt dat 'autonomie' ontstaat, kan positief beantwoord worden (Núñez, Fernández, León & Grijalvo, 2015): "Dus, als studenten ervaren dat hun docenten hun beslissingen begrijpen, negatieve gevoelens accepteren, hen betekenisvolle vraagstukken voorleggen en alternatieve oplossingen mogelijk maken, hen keus bieden in die vraagstukken, zal dit op den duur verandering in autonomie van de student opleveren." (Núñez et al, p. 199). Reeve verklaart dit vanuit de idee dat het "[...] studenten een begrip van causaliteit geeft, een ervaring van de eigen wilskracht en een gevoel van keuze [hebben] ondersteunt" (p. 163) en dat daarmee een hoge kwaliteit van motivatie ontstaat. Een meta-analyse (Howard, Bureau, Guay, Chong, & Ryan, 2021) laat binnen SDT verschillende typen van 'motivatie' zien die zich van niet-gemotiveerd naar intrinsiek gemotiveerd uitstrekken. Tussen deze uitersten op de schaal bevinden zich verschillende typen extrinsieke motivatie. Startend vanaf niet-gemotiveerd is het volgende type '*external regulation*' waarbij externe beloning een belangrijke rol speelt. Dan '*introjected regulation*' waarbij onder andere schuldvermijding een rol speelt (beide benoemd als 'gecontroleerde' types motivatie), gevolgd door '*identified regulation*' waarbij

persoonlijke waarden een rol spelen, ongeacht of het gedrag op zichzelf plezierig is. Het voorlaatste type is *'integrated regulation'* die in hoge mate zelfbepaald is en waarbij het gedrag van de student in hoge mate samenvalt met zijn/haar identiteit. De laatste twee zijn benoemd als 'autonome' typen van motivatie. Het laatste autonome type is dan de intrinsieke motivatie. (Howard et al, Fig. 1, p. 1301).

Parallel rapporteren docenten die een autonomie-ondersteunende docerstijl hanteren, ook zelf een groot gevoel van voldoening, minder emotionele uitputting en een hoog gevoel van tevredenheid en een hoger gewaardeerde docent-student relatie (Reeve & Jang, 2006). De voorspellers voor een autonomie-ondersteunende docerstijl zijn op basis van voorgaande inzichten beschreven door Kingma, Kamans, Heijne-Penninga & Wolfensberger (2016) in haar onderzoek in het honoursonderwijs. Kort samengevat zijn dat de intrinsieke motivatie van de docent actief in honoursonderwijs zelf, het hebben van een *growth mindset* (Dweck, 2015) over de ontwikkelmogelijkheden van intelligentie en de mate van ervaren beleids- en organisatorische druk vanuit de eigen onderwijsinstelling. Fink (2007) maakt ook duidelijk dat juist een samenhangend onderwijsontwerp bepalend is voor het leren van de student.

Onze focus richt zich daarom hier op het feitelijk gedrag van de docent in de klas: wat doet of zegt een docent in de door diens gefaciliteerde onderwijsomgeving in de dagelijkse omgang met studenten? Deelnemers aan dit onderzoek zijn docenten en studenten die betrokken zijn bij honoursonderwijs. Studenten in honoursonderwijs nemen vrijwillig deel aan programma's die zich specifiek richten op hun talentontwikkeling (Wolfensberger, 2004; Winch, 2002) waarbij juist de motivatie voor deelname aan dit onderwijs een belangrijke rol speelt (Renzulli, 2012; Scager, Akkerman, Keesen, Mainhard, Pilot & Wubbels, 2012). We verwachtten daarom dat bij deze doelgroep van studenten de interventies van docenten explicieter zichtbaar zijn (Achterberg, 2005) en kozen daarom voor deze groep honoursstudenten en hun honoursdocenten.

### Onderzoeksvraag

De veronderstelling is dat docenten die actief zijn in honoursonderwijs binnen het ontwerp van het onderwijs de ruimte hebben of krijgen om de autonomie-ondersteunende docerstijl zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. Deze docenten hebben daarmee, parallel aan de taxonomie van Fink, direct invloed op drie factoren waarbinnen zij concrete pedagogisch-didactische interventies ontwikkelen en in kunnen zetten om in het contact met studenten de autonomie-ondersteunende leeraanpak te bevorderen: leeromgeving, leeractiviteiten en hun eigen gedrag. Met deze pedagogisch-didactische interventies, zo verwachten we, geven docenten tegelijk concrete invulling aan de vier componenten zoals beschreven door Reeve (2009): studentperspectief, openstaan voor gedachten en gevoelens, stimuleren eigen motivatie, stimuleren autonome zelfregulatie. De drie factoren voor het kunnen ontwikkelen van interventies binnen het eigen onderwijs zijn:

- De inrichting van de leeromgeving en facilitering van de docent (LO);
- De docentinterventies en leeractiviteiten voor groep en individu (LA);
- De interpersoonlijke student – docentrelatie, het docentgedrag (DG).

De vragen in de interviewleidraad (opvraagbaar bij 1<sup>e</sup> auteur) zijn daarom op deze factoren afgestemd.

Op basis van deze overwegingen is de onderzoeksvraag als volgt geformuleerd.

*Welk gedrag laten docenten zien om ruimte voor autonomie aan hun studenten te kunnen geven (interventies, gedrag), wat werkt in pedagogisch-didactisch opzicht (leeractiviteit, interventies) en in welke context floreert dit (leeromgeving, facilitering)?*

*Zijn er vanuit de interviews met de docenten overeenkomsten en verschillen te zien tussen mbo, hbo en wo?*

## Methode

### Participanten

De gekozen docenten zijn allen nauw betrokken bij het ontwerpen en uitvoeren van honoursonderwijs binnen hun instelling. Via die betrokkenheid oefenen ze direct invloed uit op het ontwerp van hun eigen onderwijs.

### Meetinstrumenten

Het ontwerp van het onderzoek was exploratief van opzet: we wilden van docenten weten hoe zij in hun onderwijs met hun honoursstudenten werken aan het ontwikkelen van autonomie. Er is gekozen voor semigestructureerd interviews onder 21 docenten uit het mbo, hbo en wo die betrokken zijn bij honoursonderwijs. Doel was vanuit de interviews te inventariseren met welke pedagogisch-didactische interventies docenten het ontwikkelen van autonomie bij hun studenten stimuleren. De interviews zijn online afgenomen door de onderzoekers tussen juni en oktober 2020 en duurden 45–60 minuten. Na de interviews zijn de data door de onderzoekers voorgelegd aan een panel van 12 leden dat bestond uit eerder geïnterviewde docenten en hun honoursstudenten. Doelstelling van het panelgesprek was te inventariseren in hoeverre de panelleden zich herkenden in de verslaglegging van de eerste resultaten en kenmerkende uitspraken uit de interviews, geordend op de drie factoren. Het panel bestond uit drie docenten en twee studenten uit het mbo, twee docenten en twee studenten uit het hbo en twee docenten en een student uit het wo. Het panelgesprek vond plaats in mei 2021 en duurde 2,5 uur.

### Dataverzameling

Interviews: per onderwijskolom zijn docenten uit verschillende instellingen benaderd. Zo zijn zeven docenten uit het mbo, zeven uit het hbo en zeven uit het wo bereid gevonden

deel te nemen aan de interviews. De docenten waren afkomstig van vijf verschillende mbo's, zeven hogescholen en drie universiteiten. Om de ervaringen van docenten onderling zo gelijkwaardig mogelijk op te halen, is een interviewleidraad opgezet die uit vier onderdelen bestond:

- (1) De context binnen de instelling en de wijze waarop daar vorm is gegeven aan honoursonderwijs; hiermee wilden we een beeld krijgen van de positie van de docent binnen de instelling en de ruimte die de docent heeft het om eigen onderwijs daadwerkelijk vorm te geven. Tevens brengt dit onderdeel de docent in een focus op het eigen onderwijs. Uit dit onderwerp was de verwachting aanbevelingen voor het onderwijsontwerp te halen.
- (2) Hoe de geïnterviewde zelf tegen (het belang van) autonomie aankijkt; hiermee gaf de docent een beeld van hoe hij/zij tegen autonomie in de klas aankijkt in relatie tot het eigen onderwijs en welk belang daaraan gegeven wordt. Uit de literatuur blijkt dat het belangrijk is dat docenten een goed beeld hebben van wat autonomie kan betekenen voor de motivatie van de student (Wolfensberger, 2004). Van deze vraag was de verwachting de interventies die de docent in het onderwijs pleegt te kunnen begrijpen binnen hun eigen context.
- (3) Op welke wijze autonomie in het eigen onderwijs wordt vormgegeven: in het onderwijsontwerp, in docentgedrag en in omgaan met verschillen tussen studenten. Uit de literatuur blijkt dat docenten die autonomie willen geven, daarvoor zelf ook de (beleids)ruimte moeten voelen (Kingma et al., 2016), ook daar werd naar gevraagd. Hiervan was de verwachting aanbevelingen voor het ontwerp en concrete interventies en gedrag van de docent zichtbaar te kunnen maken.
- (4) Autonomie in de eigen context: specifieke praktijken of ervaringen. Deze laatste vraag was bedoeld om ruimte te bieden om voorbeelden uit het eigen onderwijs te geven van pedagogisch-didactisch handelen waarmee volgens de docent de beoogde autonomie bij de studenten gestimuleerd werd. Deze vraag was bedoeld ruimte te geven aan het enthousiasme van docenten over hun onderwijs.

De interviews zijn getranscribeerd door studentassistenten. De transcripties zijn door de onderzoekers gecontroleerd en onduidelijkheden zijn verholpen. De codering in de transcripties op basis van onderstaande drie factoren is per onderwijkskolom door dezelfde onderzoeker uitgevoerd en daarna door een tweede onderzoeker nagelopen, waar nodig is overleg gevoerd voor aanscherping of overeenstemming van de coderingen.

Panelgesprek: De resultaten van het panelgesprek zijn door de onderzoekers geanalyseerd met betrekking tot de vraag of deze data de resultaten van de interviews ondersteunde, aanvulde of tegensprak.

Op basis van deze analyse zijn de uiteindelijke resultaten beschreven.

### Analyse

In de tekst van de interviews zijn markeringen aangebracht op uitspraken over de drie thema's die geïdentificeerd moesten worden vanuit de onderzoeksvraag:

- a) De leeromgeving;
- b) De leeractiviteiten;
- c) Het docentgedrag.

Subthema's die tijdens het coderen gehanteerd zijn:

Bij de factor Leeromgeving zijn dat de *structuur van het programma*, de *factoren of omstandigheden* die de docent creëert in het *ontwerp van het programma*, de vraag of bewust wordt nagedacht *wanneer je bij elkaar komt* en ook *waar kom je bij elkaar komt* (locatie: school, opdrachtgever, elders, enzovoort).

Bij de factor Leeractiviteiten zijn dat het *aanbod* (als ontwerp-vraag voor het ontwikkelde onderwijs), de *opdrachten* die je geeft, hoe de *toetsing* is ingericht, *wie beoordeelt en ook waarop* wordt beoordeeld (product, leerproces, enzovoort).

Bij de factor Docentgedrag (interpersoonlijke docent-studentrelatie) is het gedrag wat de docent in de bijeenkomst, de begeleiding en coaching *feitelijk vertoont* en het docentgedrag als *reactie op studentgedrag*.

De subthema's bij de drie factoren zijn tot stand gekomen op basis van onderlinge afstemming van de drie auteurs en zijn geformuleerd op basis van de verwachting dat docenten hierop konden reageren met concreet pedagogisch-didactisch gedrag uit de lespraktijk. Op basis van de factoren en subthema's is per factor een verzameling gemaakt van aanbevelingen en uitkomsten en zijn kenmerkende uitspraken verzameld. De focus lag bij de uitspraken van docenten op de kwaliteit (de inhoud: wát zeiden ze) en niet op de kwantiteit (hoe vaak zeiden ze dat).

De verschillende uitkomsten per factor, samen met een ruim aantal kenmerkende uitspraken, zijn gebruikt voor het beschreven panelgesprek. Na een korte introductie en kennismaking zijn drie groepen uiteen gegaan: een groep studenten en twee groepen docenten, heterogeen samengesteld uit de onderwijskolommen. In de subgroepen zijn twee vragen besproken: 1) Zijn de punten in het document met de verzamelde uitspraken herkenbaar voor de panelleden? 2) Welke overeenkomsten en verschillen tussen mbo-hbo-wo zien of herkennen jullie in het document met de verzamelde uitspraken? De uitkomsten van deze vragen zijn plenair besproken. Zo ontstond meer inhoudelijke duiding over uitspraken van docenten, soms gerelateerd aan hun onderwijskolom. We merken op dat de studenten veel feedback gaven over de thema's Leeractiviteit en Docentgedrag. De docenten reageerden op alle thema's.

Vanuit het document met de verzamelde uitspraken en de input van het panel zijn de uiteindelijke aanbevelingen en interventies geordend op de drie factoren. Hierbij is op basis van de gevonden resultaten een aanpassing van de titels van de factoren doorgevoerd die meer recht deed aan de uitspraken van docenten en studenten. De factor Leeromgeving is verbreed naar 'Leeromgeving en facilitering van de docent', de factor

Leeractiviteit is verbreed naar 'Leeractiviteit en interventies'. De factor Docentgedrag is verbreed naar 'Docentgedrag in interactie met student-docentrelatie'. Aanvullend zijn uit de verzamelde data typeringingen van docenten en studenten beschreven binnen dit autonomie-stimulerende onderwijs: waarom is dit voor mij uitdagend? Dit is beschreven bij de resultaten.

## Resultaten

Reeve (2009) beschrijft dat de autonomie-ondersteunende doceerstijl uit vier componenten bestaat: (1) gebruikmaken van het studentperspectief; (2) openstaan voor gedachten en gevoelens van studenten; (3) het zowel ondersteunen van de eigen motivatie als (4) het stimuleren van het vermogen tot autonome zelfregulering van de student. De resultaten uit de interviews geven een invulling aan deze vier componenten. Omdat we ook duidelijk willen maken op welke wijze docenten daar invloed op uit kunnen oefenen door het ontwerp van hun onderwijs, zijn ook de ontwerpfactoren die te verbinden zijn met de gevonden aspecten steeds weergegeven: leeromgeving (LO), leeractiviteit (LA) of docentgedrag (DG). Daarmee ontstaat een kruising tussen de constructen van Reeve en de ontwerpfactoren voor het onderwijs.

### *Gebruik maken van het studentperspectief*

Om het studentperspectief in te zetten, geven de docenten verschillende aspecten aan, zoals dat studenten zelf (mee) bepalen met welke activiteiten hun leerproces wordt vormgegeven (LA). Ruimte maken voor de nieuwsgierigheid van de individuele student is hier een belangrijk aspect (LO). Ook geven ze aan dat het belangrijk is zelf, als docent, te laten zien waar je voor staat, dus persoonlijke openheid bieden en je kwetsbaar willen opstellen (DG). Maar ook professionele openheid door je netwerk te delen en je eigen deskundigheid in te zetten (DG). Het studentperspectief wordt ook gestimuleerd als je als docent focust op de zelf geformuleerde leerdoelen van de student en in dialoog zoekt naar ontwikkelkansen (LA).

### *Kenmerkende uitspraken*

- “Leeractiviteiten waarin vooral doorgevraagd wordt en niet teveel ingevuld wordt en waar ruimte is voor studenten om zelf keuzes te maken.”
- “Het zit ook in de vormgeving daarvan. Die wordt overigens voor een groot deel ook weer door studenten ontworpen.”

### *Openstaan voor gedachten en gevoelens van studenten*

Bij deze component geven docenten en studenten aan dat de gelijkwaardigheid van student en docent in het leerproces hier belangrijk is (DG). Dat er aandacht is via een open en werkelijk geïnteresseerd gesprek, ruimte voor feedback geven en ontvangen



(ook als docent) en dat je oprecht nieuwsgierig moet zijn naar je studenten (DG). Maar ook dat studenten de ruimte moeten hebben zelf hun leerdoelen te kunnen formuleren (LO).

#### *Kenmerkende uitspraken*

- “Dat je open staat om te leren en dat je wat je van je student vraagt zelf ook meegemaakt zou moeten hebben. Als docent leer ik nog steeds van mijn studenten.”
- “Daadwerkelijk aandacht hebben en luisteren naar de antwoorden die een ander geeft. Heel veel vragen stellen.”

#### *Het stimuleren van de eigen motivatie*

Bij het stimuleren van motivatie geven docenten aan dat het hebben van hoge verwachtingen van studenten stimulerend werkt (DG). Dat het van belang is op het juiste moment interventies in het leerproces te plegen (LA) en ook dat het uit hun comfortzone halen van studenten kan stimuleren (LA). De werkomgeving, dus het werken in de professionele omgeving die aansluit bij het vraagstuk, is ook een stimulerende factor (LO). Voor docenten is hier aan toe te voegen dat zijzelf gemotiveerd blijven als ze vanuit hun organisatie waardering en vertrouwen ervaren (LO).

#### *Kenmerkende uitspraken*

- “Het is niet zozeer dat je werkt voor een opdrachtgever maar zelf op zoek moet gaan naar een betekenisvolle opdracht.”
- “Autonomie zit bij het feit dat de student kiest vanuit zijn/haar eigen interesses.”

#### *Het stimuleren tot autonome zelfregulatie van de student*

Voor het stimuleren van autonome zelfregulatie is een coachende rol van de docent belangrijk (DG). Belangrijk daarbij is de studenten te leren omgaan met de geboden vrijheid (LO). Andersom is het ook noodzakelijk ‘op je handen’ te kunnen zitten zodat studenten werkelijk de verantwoordelijkheid gaan voelen die nodig is om zichzelf aan te kunnen sturen (LA). Het vragen naar aanpak en argumentatie is daarbij een stimulerende aanpak (LA). Voor studenten is het van belang dat ze werken aan een authentiek vraagstuk uit de praktijk, een vraagstuk ‘dat er toe doet’ (LA). Binnen die leeromgeving moet een beperkte basisstructuur aanwezig zijn die voldoende ruimte biedt voor inbreng van studenten (LO). Het helpt daarbij als er geen vooraf geformuleerde examenverplichtingen zijn (LO). Voor de zelfregulatie van docenten zelf is het belangrijk dat zij binnen hun instelling de ruimte hebben om hiermee te experimenteren en er ook zelf van te leren.

### Kenmerkende uitspraken

- “Daar [bachelor] heb je hele duidelijke stappen en criteria. Dat hebben wij niet dus dat geef je al doende vorm. Dat moet jij [student] doen. Wij helpen je en zijn er bij, we doen het samen.”
- “De kern van het ontwerp is dat de studenten het met elkaar zelf kunnen vormgeven.”

Op de factor ‘Leeromgeving’ en ‘Docentgedrag’ kwamen vanuit het panelgesprek geen verschillen tussen mbo, hbo en wo naar voren. Voor de factor ‘Leeractiviteiten en interventies’ kwamen bij het panelgesprek twee verschillen tussen mbo, hbo en wo naar voren:

1. Mbo-, hbo- en wo-studenten kunnen verschillend reageren op ‘uit hun comfortzone halen’ en kunnen daarom een verschillende aanpak qua coaching vragen. Dit verschil lijkt na coaching die zich richt op welke rol student én docent in het (gezamenlijke) leerproces hebben, te verdwijnen.
2. Op docenten die aangeven ‘iets (ook) niet te weten’ kan binnen mbo, hbo en wo verschillend worden gereageerd. Bij het mbo is dat eerder waarderend voor de docent, binnen het hbo en wo kan het twijfel oproepen over de ‘deskundigheid’ van de docent, waarbij opgemerkt werd dat binnen de masteropleidingen hier overigens ook weer meer waarderend op gereageerd wordt.

### Houding docent en student

Vanuit de uitspraken in de interviews en het panelgesprek met de studenten zijn twee typeringen te maken van student en docent die aangeven met welke houding en gedrag autonomie-stimulerend onderwijs mogelijk positief resultaat oplevert.

- Docenten met de *wil* om studenten autonomie te geven en *samen met hen* een passend en uitdagend leerproces vorm te geven.
- Studenten die de *kans pakken* om zich *verder te kunnen ontwikkelen* en zich te kunnen onderscheiden.

### Kenmerkende uitspraken docenten

- “Daar leer ik [docent] zelf ook erg van.”
- “Ik pak het nu meer pragmatisch aan: hoe kan het [autonomie geven] ons helpen ons onderwijs nog beter te maken?”

### Kenmerkende uitspraken studenten

- “Het is oké om het eng te vinden. In het verleden weerhield me dat van dingen, nu niet meer.”
- “Tegelijk: vertrouwen op jezelf en vertrouwen op wat je interesseert. Minder willen afvragen “is het zo goed?””

- “Mee mogen doen aan honours hielp me dat vertrouwen te hebben ‘dat ik het wel aankon’. Later, toen hij [docent] me beter kende, dat hij me uitdaagde me te ontwikkelen op mijn zwakkere kanten. Dat waardeer ik heel erg.”

De resultaten op basis van de drie factoren zijn samengevat in de infographic in Bijlage 1.

## Conclusies

In deze verkenning hebben we docenten uit het mbo, hbo en wo zelf aan het woord gelaten over hoe zij in hun honoursonderwijs autonomie stimuleren. We trekken de volgende conclusies.

De vier constructen van Reeve (2009) zijn nader te specificeren:

- a) Het ‘studentperspectief’ is geconcretiseerd in studenten op verschillende vlakken de ruimte te geven: activiteiten en leerdoelen, maar ook door als docent specifiek gedrag te vertonen: openheid, zowel professioneel als persoonlijk en in relatie met de student veel de dialoog aangaan. Het ‘openstaan’ voor studenten is geconcretiseerd in gelijkwaardigheid van beiden, feedback geven en ontvangen en open en oprecht nieuwsgierige gesprekken voeren. Voor ‘motivatie’ draait het om het hebben van hoge verwachtingen, de juiste interventies en om kunnen gaan met de comfortzone van studenten. Ook de werkomgeving stimuleert motivatie. De ‘zelfregulatie’ tenslotte ontwikkelt zich door een coachende rol aan te nemen, studenten leren omgaan met hun vrijheid en tegelijk gebondenheid. Vragen naar hun aanpak en het aanbieden van authentieke vraagstukken stimuleert zelfregulatie. Een zekere basisstructuur en de afwezigheid van vooraf geformuleerde examenverplichtingen helpen ook.
- b) Deze concretisering laten twee dingen potentieel zien: de eerste is dat als we kijken naar de relatie autonomie-motivatie laten de resultaten de potentie zien dat door het gebruik van studentperspectief, het openstaan en het bewust stimuleren van motivatie en zelfregulatie, de mogelijkheid ontstaat dat studenten ‘*integrated regulation*’ ervaren, een hoge mate van motivatie voor hun onderwijs, waarbij het gedrag van de student in hoge mate samenvalt met zijn/haar identiteit. Op dit punt is nader onderzoek gewenst om de mate van motivatie werkelijk te meten binnen dit onderwijs. De tweede is dat de vormgeving van het onderwijs, leeractiviteiten, leeromgeving en docentgedrag, op lesniveau toepasbaar is. Immers, veel aspecten zijn terug te brengen tot het niveau van het eigen docentgedrag en de inrichting van de eigen leeromgeving en de daarin te ontplooiën activiteiten. Ook op dit punt zijn experimenten en nader onderzoek wenselijk.

De uitkomsten van de interviews bieden daarnaast een overzicht van concrete docentgedragingen en andere factoren in de onderwijsvormgeving die ertoe leiden dat studenten gestimuleerd worden autonomie en zelfregulatie in hun onderwijs te ontwikkelen:

- e) De *begeleiding* (coaching) van individuele studenten is gericht op vertrouwen: “jij kán dit” en door die begeleiding gaat de docent “het nadenken scholen”. Gedrag komt veelal voort uit oprechte nieuwsgierigheid. De vorm die het aanneemt is vooral een spiegel voorhouden en bevragen op de eigen (leer)doelen van de student en daarop feedback en *feedforward* geven.
- d) De *interventies* van de docent tijdens het onderwijs richten zich op het leren nemen van de verantwoordelijkheid voor het eigen leren van de student. Als docent op je handen (leren) zitten en ervaren wanneer de timing van je interventies dat leerproces ondersteunt of juist gaat afremmen. Studenten de ruimte geven om eigen leeractiviteiten te ontwikkelen en het exploreren van de eigen mogelijkheden en als docent het vertrouwen uitstralen dat dat goed gaat en ook dát weer bevragen. Fouten zijn om van te leren en worden daar ook actief voor ingezet.

Naast het *type docent* is ook het *type student* van belang:

- e) Het gaat om veelal nieuwsgierige studenten met een *drive* om zich verder te ontwikkelen, zonder dat het (eind)doel vast hoeft te liggen. Het werken met gelijkgestemden stimuleert hen, ze willen meer en zich verder dan gemiddeld ontwikkelen.
- f) De *wil* van de docent om studenten autonomie te geven en samen met studenten een passend en uitdagend leerproces vorm te geven speelt een grote rol: de bereidheid om als docent na te denken over hoe je dat kunt doen, je dat als docent eigen te maken wat daarvoor nodig is, zonder terug te vallen in oude en meer traditionele gewoontes en patronen.

De *onderwijskolom* lijkt weinig invloed te hebben op de factoren die de docent in kan zetten waarmee de autonomie en zelfregulatie wordt nagestreefd in het onderwijs:

- g) De gevonden *verschillen* tussen mbo, hbo en wo zijn beperkt tot twee aangegeven punten (ongemak comfortzone en deskundigheidtwijfels) die bij een juiste coaching lijken te verdwijnen.
- h) We constateren dat de *overeenkomsten* tussen de drie sectoren mbo, hbo en wo, veel groter zijn dan de verschillen. Tussen de onderwijskolommen zijn verschillen in de inrichting van het onderwijs, als het echter gaat om het docentgedrag en de pedagogisch-didactische vaardigheden die passen bij autonomie bieden in het onderwijs signaleren we grote overeenkomsten en ook overeenstemming daarover bij docenten en studenten.

## Discussie

### *Betekenis van de gevonden resultaten*

De gevonden resultaten hebben op drie vlakken betekenis:

1. Ze bieden docenten een concreet handvat voor hun onderwijsontwerp. Hoewel het gaat om een beperkte groep docenten in dit onderzoek, geven ze zicht op de ontwerp mogelijkheden die hun onderwijs hen biedt om autonomie-ondersteunend te werken.
2. Ze bieden docenten handvatten voor hun eigen gedrag en de invloed daarvan op studenten en de mogelijke opbrengsten daarvan. Ook voor de wijze waarop je als docent met studenten om kunt gaan bieden deze docenten handvatten om zelf mee aan de slag te kunnen.
3. De verschillen tussen mbo, hbo en wo zijn minimaal, wat impliceert dat de gevonden resultaten van pedagogisch-didactische aard zijn en breed toepasbaar in het onderwijs.

Op geen van deze drie punten pretenderen we uitputtend onderzoek te hebben gedaan. Wel geeft het uitgevoerde onderzoek goed inzicht in de mogelijkheden die deze groep docenten al inzet in hun onderwijspraktijk.

### *Beperkingen*

Het uitgevoerde onderzoek heeft een tweetal beperkingen. In de eerste plaats is het aantal geïnterviewde docenten klein ten opzichte van de gehele populatie, waardoor wellicht relevante perspectieven werden gemist. In de tweede plaats moet in vervolgonderzoek de door docenten gepercipieerde handelingen die studenten beogen autonomie te geven door effectonderzoek worden gevalideerd. Immers, de docent kan denken dat het handelen autonomie bij de student stimuleert, maar zonder onderzoek naar de impact op student-uitkomsten blijft dit speculatief. Bijkomende complicatie op dat aspect van validering is dat studenten zelf, wanneer ze deelnemen aan het onderwijs, anders aankijken tegen die ontwikkelde autonomie, maar niettemin wel dat (zich ontwikkelende) gedrag vertonen (Henri et al., 2018).

### *Bijdrage aan reeds aanwezige kennis en vervolgonderzoek*

Met behulp van de beschreven uitkomsten kunnen (excellentie- en honours)docenten bewust keuzes maken in het onderwijsontwerp, zich professionaliseren in docentgedrag dat autonomie ondersteunt en kunnen zodoende hun gedragsrepertoire uitbreiden. De gevonden resultaten vormen hiermee een handvat voor een autonomie ondersteunende doceerstijl. Daarnaast hebben we praktische interventies benoemd die aansluiten op en verdieping geven aan eerder bekend docentgedrag (Reeve et al., 2004; Núñez et al., 2015; Kingma et al., 2018) en geven we concrete invulling aan ervaren van autonomie via het model rond motivatie binnen SDT (Howard et al., 2021) en autonomie-ondersteunend

gedrag (Reeve, 2009). Met dit geheel bieden we vanuit deze geïnterviewde docenten een aanvulling op kennis over welke interventies potentieel bruikbaar en werkzaam zijn.

Er zijn in het huidige onderwijs veranderingen te herkennen die refereren aan meer zelfstandigheid voor studenten, ontwikkelen van autonomie, zelfsturend leren, flexibilisering van onderwijs en andere vergelijkbare veranderingen (Dijkgraaf, 2022). Hoewel ons onderzoek is uitgevoerd bij docenten die met honoursstudenten actief zijn, is het goed te weten dat dat geen beperking is voor de inzet van autonomie-ondersteunende doceerstijl. Er zijn in de literatuur geen aanwijzingen gevonden dat de autonomie-ondersteunende doceerstijl niet ook effectief zou zijn voor niet-excellentiestudenten en niet-honoursonderwijs (Vansteenkiste et al., 2012) of studenten met verschillende culturele achtergronden (Chirkov, 2009). Resultaten zijn behaald in steekproeven met een grote variëteit van onderwijs in zowel niveaus als inhoud (Reeve et al., 2004). Dit ondersteunt de bevinding in ons onderzoek dat het voor de gehanteerde doceerstijl bij de door ons geïnterviewde docenten niet uitmaakt in welke onderwijskolom zij hun onderwijs verzorgen. Mogelijk biedt het verder inzetten van 'honoursonderwijs' als proeftuin voor experiment, ruimte om het aspect autonomie-ondersteunende doceerstijl verder te onderzoeken en na te gaan op welke wijze en mogelijk vanuit welke randvoorwaarden deze doceerstijl ook in regulier onderwijs effectief ingezet kan worden.

### Financiering onderzoek

Het onderzoek is bekostigd door het Excellentienetwerk van het MBO (MBOe), het honoursnetwerk HBO-WO en Hogeschool Rotterdam. De subsidieverstrekkers hebben geen invloed uitgeoefend op het onderzoeksdesign en de onderzoeksresultaten.

### Auteursbijdragen

Onderzoeksontwerp, uitvoering van het onderzoek, dataverzameling, dataverwerking en eerste versie van de rapportage zijn uitgevoerd door Ron Weerheijm, Eva Voncken en Hanne ten Berge.<sup>2</sup> Het uiteindelijke artikel is geschreven door Ron Weerheijm met Eva Voncken als tegenlezer.

### Noten

- 1 We willen vermelden dat in het hoger onderwijs 'honoursonderwijs' een gangbare term is; in het mbo wordt de aanduiding 'excellentieonderwijs' gebruikt. Voor de leesbaarheid hanteren we in dit artikel alleen de term 'honoursonderwijs'.
- 2 Hanne (J.H.) ten Berge is werkzaam bij Onderwijsadvies & Training van de Universiteit Utrecht.

## Literatuur

- Achterberg, C. (2005). What is an honors student? *Journal of the National Collegiate Honors Council-Online Archive*, 170.
- Chirkov, V.I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253–262.
- Co-operation, O. for E. & (OECD), D. (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.
- Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852.
- Dijkgraaf 2022: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022, 5 september). *Toespraak van minister Dijkgraaf bij Opening Academisch Jaar Maastricht*. Toespraak | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 13 oktober 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/toespraken/2022/09/05/toespraak-van-minister-dijkgraaf-bij-opening-academisch-jaar-5-september-2022-theater-aan-t-vrijt-hof-maastricht>
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20–24.
- Fink, L.D. (2007). The power of course design to increase student engagement and learning. *Peer Review*, 9(1), 13–17.
- Henri, D., Morrell, L. & Scott, G. (2018). Student perceptions of their autonomy at University. *Higher Education*, 75(3), 507–516.
- Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X. & Ryan, R.M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
- Kazemier, E., Offringa, J., Eggens, L. & Wolfensberger, M. (2014). Motivatie, leerstrategieën en voorkeur voor docerbenadering van honoursstudenten in het hbo. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 106–123.
- Kingma, T., Kamans, E., Heijne-Penninga, M. & Wolfensberger, M. (2016). Hoe autonomie-ondersteunend werkt een docent binnen honours onderwijs? *Congres Voor Lerarenopleiders 2016: Professionaliseren in En Door Onderzoek*.
- Kingma, T., Kamans, E., Heijne-Penninga, M. & Wolfensberger, M. (2018). *De autonomie-ondersteunende docerstijl in excellentieprogramma's*.
- Hunziker, M. and Luijs, K. and Peltenburg, M. (2018). Studentbetrokkenheid stimuleren via autonomie. *Onderzoek van Onderwijs*, 47(3), 10–13.
- Núñez, J.L., Fernández, C., León, J. & Grijalvo, F. (2015). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching*, 21(2), 191–202.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209.

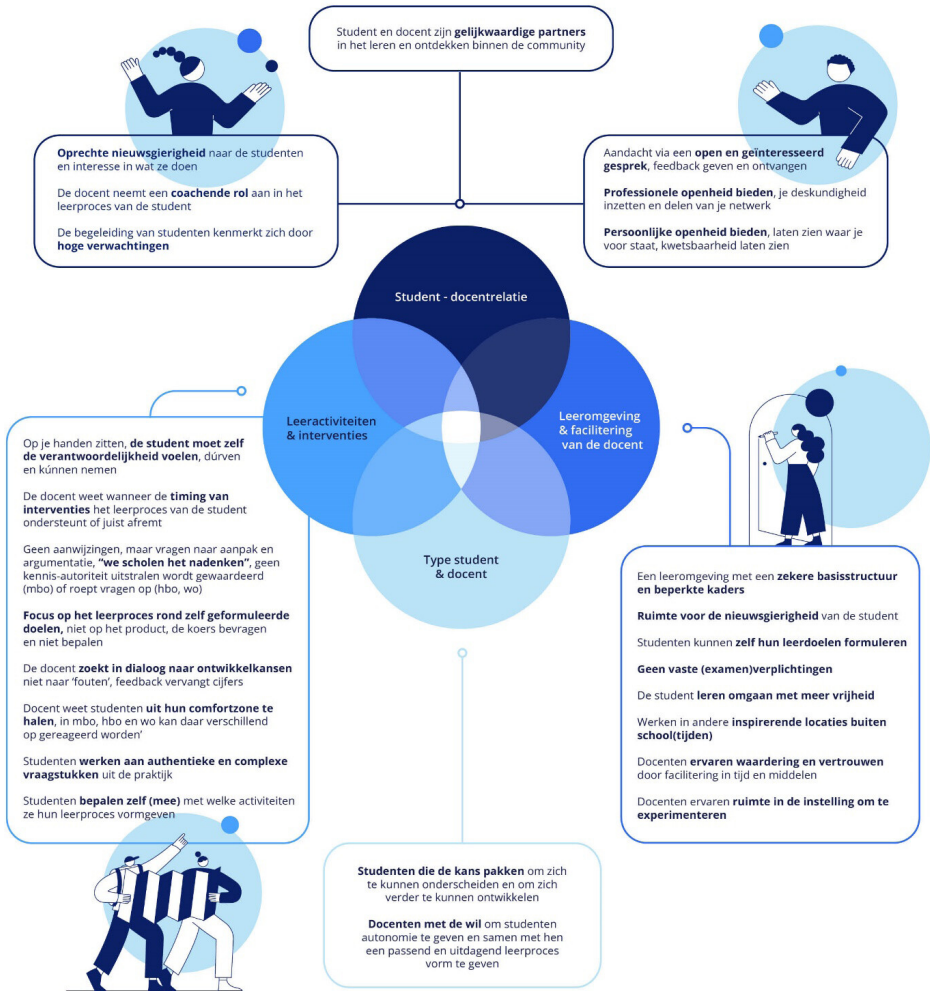
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Scager, K., Akkerman, S.F., Keesen, F., Mainhard, M.T., Pilot, A. & Wubbels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? *Higher Education*, 64(1), 19–39.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439.
- Winch, C. (2002). Strong autonomy and education. *Educational Theory*, 52(1), 27.
- Wolfensberger, M.V.C. (2004). Qualities honours students look for in faculty and courses. *Journal of Lhe National Collegiale Honors Council*, 5 (2), 55–66.



Bijlage 1: Infographic leeractiviteiten, leeromgeving, docentgedrag

## AUTONOMIE: JE MOET HET WILLEN

Zo geven docenten in hun excellentie- of honoursonderwijs ruimte aan autonomie bij studenten



Over autonomie geven, nemen, krijgen & pakken in excellentie- en honoursonderwijs in mbo, hbo en wo  
 Ron Weerheijm, Eva Voncken, Hanne ten Berge