

De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen

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

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

In de praktijk proberen veel leerkrachten enthousiast deze activerende werkvormen te implementeren (Moust, Van Berckel, & Schmidt, 2005). Toch blijven zij wel eens ontgoocheld achter wanneer hun leerlingen zeggen te verdinken in de chaos aan leer-

materiaal of zeggen dat ze de toegevoegde waarde en zinvolheid van de werkvorm niet inzien. Hoe actief een bepaalde werkvorm ook is, leerlingen kunnen het gevoel hebben dat de nieuwe werkvorm een gebrek aan structuur, relevantie en duidelijke richtlijnen heeft of dat deze werkvorm van bovenaf

opgelegd werd (Dolmans, De Grave, Wolfhagen, & Van der Vleuten, 2005). Dergelijke gevoelens kunnen op hun beurt het welslagen van activerende werkvormen ondermijnen. Zulle praktijkvoorbeelden illustreren dat het

invoren van een specifieke activerende werkvorm op zich niet heiligmakend is. De manier waarop een werkvorm wordt aangeboden en de kwaliteit van interactie en communicatie binnen deze werkvorm zouden minstens even belangrijk kunnen zijn voor

het bevorderen van zelfgeruleerd leren. Het idee dat de algemene interactiestijl die leerkrachten hanteren tegenover hun leerlingen – d.w.z., hun leerkrachtstijl – door-

slaggevend kan zijn in het bevorderen van zelfgeruleerd leren is analoog aan een belangrijke stelling uit het opvoedingsonderzoek; namelijk dat de context waarbinnen gedrag wordt gesteld het effect van dat gedrag

modereert (Darling & Steinberg, 1993). Een studie van Steinberg, Lamborn, Dombusch en Darling (1992) bijvoorbeeld, heeft aangetoond dat de mate waarin ouders actief bezig zijn met het huiswerk van hun kinderen zich slechts vertaalt naar goede schoolresultaten, wanneer dit engagement van ouders plaatsvindt binnen een algemene autoritatieve opvoedingssstijl. Toegespast op de praktijk van leerkrachten houdt dit in dat het effect van

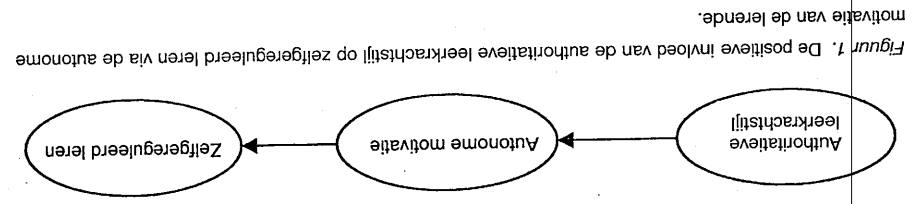
in het onderwijs is er een trend om via activerende werkvormen zelfregulatieve vaardigheden te stimuleren. De implementatie van dergelijke werkvormen verloopt echter niet probleemloos en hun effecten zijn soms negatief. Daarom gaan we er van uit dat de context – en meer specifiek de leerkrachtstijl – waarbinnen de werkvormen aan bod komen, een essentiële bijdrage levert aan het stimuleren van zelfregulatieve vaardigheden. In deze bijdrage geven we een omschrijving van het

begrip leerkrachtstijl aangezien er een gebrek is aan een theoretische achtergrond met betrekking tot het concept. Hiervoor doen we een beroep op theorieën over ouderlijke opvoedingssstijlen en de zelfdeterminatietheorie. Een integratie van beiden brengt drie leerkrachtstijldimensies aan het licht die invulling geven aan de leerkrachtstijl: autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid. Vervolgens tonen we aan hoe deze dimensies zelfgeruleerd leren faciliteren door in te spelen op de autonome motivatie. We besluiten het artikel met enkele onderzoeksvragen die naar

boven komen vanuit het model.

1 Inleiding

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



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

2 Een studentgecentreerde leeromgeving en zelfgeruleerd leren

Binnen de literatuur rond studentgecentreerde leeromgevingen is het zelfgeruleerd leren een belangrijke vaardigheid van de actieve kennisconstructor, de lerende. Zelfgeruleerd leren impliceert hier dat de lerende zijn leerproces zelf activeert en bewaakt met het oog op het bereiken van welbepaalde leerdoelen (Schunk, 1990). Daartoe hanteert de lerende een zelfgeruleerd leerproces om zichzelf te helpen bij het bereiken van zijn leerdoelen. Dit impliceert dat we de leerkrachtstijl beschouwen als de algemene houding van de leerkracht ten opzichte van zijn lerende. Om deze houding te specificeren en om aan te tonen hoe leerkrachtstijl zelfgeruleerd leren kan bevorderen, doen we daarnaast een beroep op de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2002). De zelfdeterminatietheorie stelt dat de kwaliteit van de gehanteerde leerkrachtstijl in eerste instantie de kwaliteit van de motivatie van lerenden zal beïnvloeden. Specifiek zou een autoritatieve leerkrachtstijl eerder een autonome dan gecontroleerde motivatie in de hand werken. In de mate dat lerenden autonoom gemotiveerd zijn, zouden ze vervolgens meer zelfgeruleerd leren. Binnen de literatuur wordt in Figuur 1 – vormt de leidraad voor de opbouw van dit artikel. In een eerste deel bespreken we het concept zelfgeruleerd leren en geven we weer hoe de kwaliteit van motivatie aan dit concept gerelateerd is (dit is de tweede pijl in Figuur 1). In een tweede deel definiëren we het concept *leerkrachtstijl* vanuit theorieën over ouderlijke opvoeding en de zelfdeterminatietheorie en tonen we aan hoe de leerkrachtstijl de autonome motivatie van lerenden beïnvloedt (dit is de eerste pijl in Figuur 1) en op die manier bijdraagt aan de ontwikkeling van hun zelfgeruleerde vaardigheden.

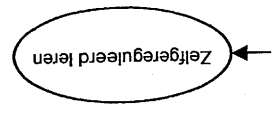
het aanbieden van werkvormen en het stellen van concrete gedragingen ahankelijk (Maxwell, Mergendoller, & Bellissimo, 2005). Het invoeren van een actieve werkvorm zal vanuit deze logica eerder leiden tot enthousiasme bij de lerenden en een diepgaand leerproces bevorderen, indien een leerkracht ertin slaagt om de werkvorm duidelijk te structureren en een gevoel van keuzevrijheid binnen de werkvorm te bewerkstelligen dan wanneer een leerkracht een werkvorm op een verplichtende manier aanbrengt en weinig richtlijnen biedt omtrent de doelstelling van de werkvorm. Het voorgaande illustreert het belang van de algemene leerkrachtstijl in het promoten van zelfgeruleerd leren. Binnen de literatuur over zelfgeruleerd leren bestaat er echter geen eenduidige definitie van het concept *leerkrachtstijl* en wordt er weinig aandacht besteed aan de rol van de leerkrachtstijl. In deze paper willen we aan deze problemen tegemoet komen door een duidelijke omschrijving van het concept leerkrachtstijl voor te stellen en weer te geven hoe de leerkrachtstijl een essentiële rol kan spelen in het aanleren van zelfgeruleerde vaardigheden en door de processen te beschrijven die deze effecten kunnen verklaren. Om het begrip *leerkrachtstijl* te definiëren, baseren we ons op de opvoedingsliteratuur. Dit doen we omdat er grote gelijkemissen zijn tussen de ouder-kind- en leerkracht-lerende relatie (zoals de hiërarchische relatie tussen volwassene en kind en de belangrijke rol die beiden vervullen in het socialisatieproces van kinderen/ jongeren; Pianta, 1994). Analoog aan de definitie van opvoedingsstijl (Steinberg et al., 1992) betreft de leerkrachtstijl een globaal relationeel construct dat betrekking heeft op de aard en de kwaliteit van het emotioneel klimaat tussen de leerkracht en de lerenden. Dit impliceert dat we de leerkracht-

de lerende : het opstellen : ming, het ev : en het zichz : wanneer me : de knie he : zelfgerule : sen (Zimme : Voorerst ar : sisten en ev : digheden. V : doelen voor : criteria om ; zen. Tijdens : bewaakt de : ciente van : voortdurend : van zijn doel : back verscha : den dat gec : taakaanpak. : richteid be : emotionele : (Masui, 200 : zijn motiva : leerproces of : controle hor : lerende erva : examen heel : hij zich on : Opdat hij zij : jaar – zou k : proberen om : om zich in te : volgen. Empirisch : regulatie sc : bleek uit het : Martinez-Po : 14 tot 16 ja : lijking met : zelfregulatie : het vooropst : van hulp. Het begrip t : enkel voor t : gecentreerd : algemene m : zelfdetermin : 2000; Vans : Het begrip b : andere betek

en als de algemene houding ten opzichte van zijn leren-
 nding te specificeren en om
 de leerkrachtsijl zelfregule-
 veranderen, doen we daarnaast
 de zelfdeterminatietheorie
 (2002). De zelfdeterminatietheorie
 t de kwaliteit van de gehan-
 dte stijl in eerste instantie de
 e motivatie van lerenden zal
 effectiek zou een autoritatieve
 erder een autonome dan ge-
 divatie in de hand werken. In
 nden autonoom gemotiveerd
 vervolgens meer zelfregula-
 t aanwenden. Deze algemene
 voortdurend nagaat of hij werkt in de richting
 van zijn doelen en zichzelf daaromtrent feed-
 back verschafft. Deze feedback kan er toe lei-
 den dat geopteerd wordt voor een nieuwe
 taakaanpak. Naast deze (meta)cognitieve ge-
 richtheid maakt de lerende ook zijn meta-
 emotionele en -motivationale vaardigheden
 (Masui, 2002). Dit houdt in dat de lerende
 zijn motivatie en emoties gedurende zijn
 leerproces op een constructieve manier onder
 controle houdt. Bijvoorbeeld, wanneer een
 lerende ervan overtuigd is dat hij een slecht
 examen heeft afgelegd, is de kans groot dat
 hij zich ontderd en moedeloos voelt.
 Opdat hij zijn doel - namelijk slagen voor dat
 jaar - zou kunnen bereiken, zou hij kunnen
 proberen om zichzelf terug moed in te praten
 om zich in te zetten voor de examens die nog
 volgen.

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

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



studentgecentreerd onderwijs. Terwijl zelfge-
 reguleerd leren binnen studentgecentreerd
 onderwijs voornamelijk verwijst naar de
 efficiëntie en planmatigheid waarmee een
 bepaald leerdoel wordt omgezet in studie-
 activiteiten, definieert ZDT zelfgeruleerd
 leren als de mate waarin een leerdoel wordt
 ervaren als zelfgekozen en authentiek. Cen-
 traal binnen ZDT is de assumptie dat leer-
 doelen als welwillend en zelfgekozen worden
 ervaren na een proces van internalisatie. Het
 concept *internalisatie* of *verinnerlijking*
 wordt gedefinieerd als het proces waarbij
 individuen op een actieve wijze bepaalde
 extern aangerekte overtuigingen, gedrags-
 regulaties of doelen geleidelijk aan transfor-
 mieren in persoonlijke waarden, gedragsstij-
 len of doelstellingen (Deci & Ryan, 1985).
 Naarmate initieel oninteressante activiteiten
 meer geïnternaliseerd zijn, zullen ze met een
 groter gevoel van autonomie, welwillendheid
 of psychologische vrijheid worden uitge-
 voerd. Het zelfdeterminatietoelicht, zoals
 hieronder toegelicht, wordt voorgesteld in
 Figuur 2 (Deci & Ryan, 2000).

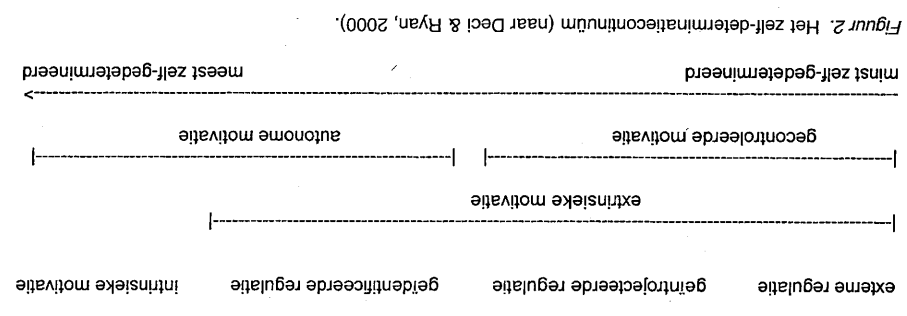
De minst zelf-gedetermineerde vorm van
 gedragsregulatie wordt *externe regulatie* ge-
 noemd. In dit geval worden gedragsingen uit-
 gevoerd om aan externe vereisten (bijvoor-
 beeld deadlines) te voldoen, om beloningen
 te bekomen of om straffen te vermijden.
 Hierbij hebben individuen het gevoel dat ze
 geen enkele keuze hebben over het al of niet
 uitvoeren van het gedrag. Een lerende die bij-
 voorbeeld hard studeert opdat hij een goed
 punt kan behalen omdat zijn ouders hem
 straffen als zijn resultaat niet goed is, is ex-
 tern gereguleerd in zijn studiegedrag. *Getinto-
 jecterde regulatie* (of *introjectie*) omschrijft
 een type regulatie dat nog steeds vrij contro-
 lerend is, omdat mensen ook in dit geval actie
 onder druk uitvoeren. Men voert meer be-
 paald de activiteit uit om schaamte, schuld of
 angst te vermijden of het eigen ego op te
 krikken en fierheid te verwerven. Dit soort
 gedrag staat wat verder gelegen op het zelf-
 determinatietoelicht dan het extern ge-
 reguleerde gedrag. Dat is zo omdat de regu-
 latiebron voor het gedrag weliswaar in de
 persoon gelegen is, maar het gedrag nog niet
 wordt beschouwd als een deel van "het zelf"
 omdat het een bron van spanning en conflict

sch de mak strat op h sulta rend. mind leers prest basis Met. word contr van 1 tot be preste recent en Sc vnde univer verba en exa effect Deze nome reguler bij lere verho vjke v dergeli kunnen

3 De op

In het plaatsge nate va of zoge studie bevorde stes als moedige academi toneren 2002). V gingen e gefragm gecatego

ten onder de noemer *autonome motivatie* ge- plaats (zie bijvoorbeeld Vansteenkiste, Lens, De Witte, & Deci, 2004). Er is hier sprake van zelfdeterminatie, omdat de lere- ning zouden voelen als ze het niet zouden doen, worden gekenmerkt door geïntr- jecteerde regulatie. Een meer autonome of zelfgedetermineerde gedragsregulatie is de regulatie van het gedrag via *identificatie* (of *geïdentificeerde regulatie*). De persoon heeft zich in dit geval geïdentificeerd met de waar- de van het gedrag en heeft de regulatie dus als een deel van zichzelf aangvaard. Men ziet met andere woorden het belang van het te stellen gedrag in het licht van de doelen die men wil bereiken. De persoonervaart dan ook een sterker gevoel van vrije keuze. Een voorbeeld van een dergelijke regulatie is de le- rende die een taak volbrengt omdat hij er per- soonlijk het belang ervan inziet en ervaart. Deze drie beschreven gedragsregulaties zijn allemaal vormen van extrinsieke motivatie in die zin dat gedragingen worden gesteld om een doel te bereiken dat gelegen is buiten de activiteit. Hierdoor wordt de activiteit niet vanuit een spontane interesse ondernomen. In het geval van *intrinsieke motivatie* daaren- tegen worden activiteiten uitgevoerd omdat ze op zich interessant en boeiend zijn. De uitve- ring wordt met andere woorden als inherent bevredigend en genotvol ervaren. Bijgevolg bevindt intrinsieke motivatie zich helemaal rechts op het zelfdeterminatiecontinuüm, omdat het het prototype van zelfgedetermi- neerd of autonoom gedrag vormt. De lerende die studeert omdat hij er bijvoorbeeld oprecht plezier aan beleeft, is intrinsiek gemotiveerd. In het geval van identificatie en intrinsieke motivatie wordt de handeling met een gevoel van welwillendheid en psychologische vrij- heid gesteld. Daarom worden deze concep-



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

neemt de lerende persoonlijke verantwoorde- lijkheid op voor zijn eigen leerproces om zo ook leernhoudens die niet intrinsiek motive- rend zijn optimaal te verwerken (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999). Daarom stelt de ZDT voorop dat autonome vormen van motivatie tot betere leerresultaten zullen lei- den dan gecontroleerde vormen. Empirisch onderzoek heeft zeer consistent evidentie geboden voor deze hypothese. Zo voorspelt autonome motivatie relatief meer gevoelens van schoolse en academische competentie ten opzichte van gecontroleerde motivatie (For- tier, Valleraud, & Guay, 1995), het gebruik van betere leerstrategieën (Yamauchi, Kuma- gai, & Kawasaki, 1999), minder gebruik van onaangepaste copingstrategieën (Vansteenk- iste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Hoewel zelfregulatie binnen visies op studentengecentreerd onderwijs en ZDT op een andere manier wordt gedefinieerd, zijn deze concepten niet onafhankelijk van elkaar. Op basis van ZDT kan namelijk voorspeld wor- den dat de mate waarin lerenden zich vol- ledig achter een bepaald leerdoel kunnen

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

3 De invloed van de leerkrachtstijl op autonome motivatie

In het verleden heeft een aantal studies plaatsgevonden waaruit blijkt dat de combinatie van welbepaalde leerkrachtgedragingen, of zogenaamde leerkrachtstijldimensies, een studentgecentreerde leeromgeving kunnen bevorderen. Zo werd de invloed van dimensies als leerkrachtondersteuning en het aanmoedigen van wederzijds respect op het academisch en sociaal-psychologisch functioneren van lerenden onderzocht (Wentzel, 2002). Verschillende van die leerkrachtgedragingen en -dimensies zijn vervolgens op een geïntegreerde wijze in beschrijvende studies gecategoriseerd in meerdere leerkrachtstijltypen, zoals de (on)afhankelijke leerkrachtstijl (Wentzel, Potter, & O'Toole, 1982), de reproduceerbare versus productieve stijl (Curtmer-Smith, Hasty, & Kerr, 2001) en de acht verschillende types interpersoonlijk leraarsgedrag, zoals bijvoorbeeld het directe of het tolerante type (Brekelmans & Wubbels, 1994). Door deze fragmentatie vertonen deze studies een gebrek aan een coherente conceptuele achtergrond. Anders gezegd, er is binnen de onderzoeksliteratuur geen eenduidig kader voorhanden op basis waarvan concrete leerkrachtgedragingen in hogere ordecategorieën kunnen ondergebracht worden, zoals leerkrachtstijlen of leerkrachtstijldimensies. Er bestaat daarom ook geen duidelijkheid over wat nu de meest cruciale en fundamentele dimensies van leerkrachtstijl zijn (Sava, 2002). Aan deze leemte kan vanuit theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen en de ZDT uit de motivatieliteratuur tegemoet worden gekomen. Een integratie van deze beide perspectieven geeft een aanzet tot het identificeren van drie cruciale dimensies, met name autonome ondersteuning, structuur en betrokkenheid van een effectieve leerkrachtstijl. Deze dimensies zijn belangrijk omdat ze de autonome motivatie bevorderen. In wat volgt, worden de twee perspectieven, theoretisch over ouderlijke opvoedingsstijlen en de ZDT, eerst globaal toegeelicht. Daarna worden beide perspectieven toegepast op de studie van leerkrachtstijlen.

3.1 Theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen

In het onderzoek naar opvoedingsstijlen kunnen we een onderscheid maken tussen de configurationale en de dimensionale benadering (Gray & Steinberg, 1999). Volgens de configurationale benadering van Baumrind (1991) kunnen de effecten van opvoeding niet toegeschreven worden aan de invloed van onafhankelijke opvoedingsdimensies. In tegendeel, de opvoedingseffecten komen voort uit het patroon dat de opvoedingseffecten van dimensies gezamenlijk vormen. Die configurationale benadering wordt als opvoedingsstijlen beschouwd als opvoedingsdimensies van dimensies werden de voorbijgegaan en -dimensies zijn vervolgens op een geïntegreerde wijze in beschrijvende studies gecategoriseerd in meerdere leerkrachtstijltypen, zoals de (on)afhankelijke leerkrachtstijl (Wentzel, Potter, & O'Toole, 1982), de reproduceerbare versus productieve stijl (Curtmer-Smith, Hasty, & Kerr, 2001) en de acht verschillende types interpersoonlijk leraarsgedrag, zoals bijvoorbeeld het directe of het tolerante type (Brekelmans & Wubbels, 1994).

matisch en specifiek geassocieerd te zijn met externaliserende gedragsproblemen bij jongeren, zoals delinquentie en druggebruik (Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, & Goossens, 2006). *Ouderlijke responsiviteit* ten slotte verwijst naar de mate van ondersteuning, warmte en liefde in de relatie tussen ouder en kind. Onderzoek heeft aangetoond dat ouderlijke responsiviteit geassocieerd is met een brede waaier van positieve ontwikkelingsuitkomsten, zoals scholse en sociale zelfregulatie (Gray & Steinberg, 1999).

3.2 De zelf-determinatietheorie (ZDT)

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

opvoeding is het centrale concept *de autoritair opvoedingsstijl*. Autoritair opvoedende ouders combineren een hoge mate van responsiviteit en warmte met voldoende controle en toezicht op het gedrag van het kind. Dit impliceert dat ze de positieve kwaliteiten van het kind benadrukken, maar tegelijk duidelijk regels en afspraken voor het gedrag hanteren (Maccoby & Martin, 1983). In recent onderzoek binnen de dimensionele benadering ontstaat er een toenemende interesse om de afzonderlijke effecten van de drie specifieke opvoedingsdimensies te onderzoeken die het concept opvoedingsstijl definiëren. Meer specifiek ontstaat er toenemende consensus in de opvoedingsliteratuur dat drie dimensies cruciaal zijn om opvoedingsstijl te definiëren, namelijk *psychologische controle* (versus autonomieondersteuning), *gedragsmatige controle* en *responsiviteit* (Barber, 1996). *Psychologische controle* (versus autonomieondersteuning) is een vorm van controle die op intrusieve wijze inspeelt op emoties, doelen en gedachten van het kind, bijvoorbeeld door excessief gebruik van schuld-inductie en conditionele aanvaarding (Barber, Olsen, & Shagle, 1994). Vanwege het intrusieve karakter van deze vorm van controle wordt verwacht dat psychologische controle de ontwikkeling van autonomie bij kinderen vermindert en op die manier resulteert in verminderd welzijn (Barber, 1996). Onderzoek toont aan dat psychologische controle predictief is voor problemen van internaliserende aard, zoals depressie en angst (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez, & Goossens, 2005). Verder heeft het gevoel onder druk te staan en gecontroleerd te worden door ouders een negatieve impact op studieconcentratie, timemangement en houding ten opzichte van school. Daarnaast induceteert het gevoelens van stress en faalangst (Vansteenkiste, Zhou et al., 2005) en ondermijnt het diepgaand leren (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005). *Gedragsmatige controle* betreft de mate waarin ouders toezicht houden op het gedrag van kinderen, regels vooropstellen en er ook op toezien dat die regels consequent worden gevolgd (Barber et al., 1994). Lage scores op gedragsmatige controle blijken zeer syste-

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

3.3 Toepassing van beide perspectieven op de concepten leerkraachtstijl, autonome motivatie en zelfreguleerd leren

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

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

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

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

responsiviteit ten slotte verlate van ondersteuning, warme relatie tussen ouder en kind. Het aangestroomd dat onderwijstheorieën geassocieerd is met een brede situatie ontwikkelingsuitkomst en sociale zelfregulatie (erg, 1999).

effectiek geassocieerd te zijn erende gedragsproblemen bij delinquentie en druggebruik steenkste, Luyckx, & Goos-

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

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

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

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

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

De san dez vol Var wij doe der aan de van 200 dige bint text een leert ond E men ontv de le & R ten r gelijk nem deze een Het leren de ir Bijv ADH gege een l te ste 4 A: of Op b: kader voor l tussen auton onder is en de len leerkr: 1993).

standigheden vullen *auto-*
ning en structuur elkaar aan.
 l tot uiting in het zonet ge-
 van de leerkracht als coach.
 egelider van het leerproces
 ite op meer dat de leerkracht
 ngen aanbiedt. Een uitdagingen
 gelt de authentieke interesses
 le lerende (autonomeonder-
 beert die tegelijk uit te brei-
 eden van structuur, bijvoor-
 ferentieerde hulp. Over de
 autonomeondersteuning en
 : Reeve (2002) dat "they can,
 st side-by-side in a mutual
 (p. 193).

De drie dimensies bevestigden namelijk
 samen de drie basisbehoeften en pas wanneer
 deze vervuld zijn, kunnen lerenden zich ten
 volle ontwikkelen en autonoom functioneren.
 Vanuit de complementariteitsgedachte achten
 wij elk van deze dimensies op zich onvol-
 doende om de autonome motivatie te bevoor-
 deren. Wanneer deze dimensies geïntegreerd
 aanwezig zijn, spreken we in navolging van
 de opvoedingsliteratuur (Baumrind, 1971)
 van een *authoritative leerkrachtstijl* (Hughes,
 2002). Net zoals autoritatieve ouders het no-
 dige toezien op het gedrag van hun kinderen
 binnen een autonomeondersteunende con-
 tekst combineren met het onderhouden van
 een liefdevolle relatie, slagen autoritatieve
 leerkrachten erin om structuur, autonomie-
 ondersteuning en betrokkenheid te integreren.
 Echter, de concrete invulling van die di-
 mensies in gedragingen is afhankelijk van het
 ontwikkelingspsychologisch stadium waarin
 de lerende zich bevindt (Marchant, Paulson,
 & Rothlisberg, 2001). Zo streven adolescenten
 ten meer dan lagere-schoolkinderen naar mo-
 gelijkheden om zelf beslissingen te mogen
 nemen waardoor autonomeondersteuning in
 deze beide leeftijdsgroepen waarschijnlijk
 een wat andere, specifieke invulling krijgt.
 Het is ook aannemelijk dat kenmerken van
 lerenden als faalangst en hoogbegaafdheid
 de invulling van de dimensies beïnvloeden.
 Bijvoorbeeld, een kind van acht jaar met
 ADHD heeft extra structuur nodig. Deze kan
 gegeven worden door de diverse stappen van
 een probleemoplossingsproces visueel voor
 te stellen.

4 Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Op basis van het hier geschetste theoretisch
 kader kunnen we enkele aanbevelingen doen
 voor toekomstig onderzoek. Ten eerste, heb-
 ben we tot dusver de relaties besproken
 tussen de drie leerkrachtstijldimensies en de
 autonome motivatie van lerenden. Echter, uit
 onderzoek blijkt dat die relatie bidirectioneel
 is en dat dus het gedrag en de motivatie van
 de lerenden ook het gedrag en de stijl van de
 leerkracht beïnvloedt (Skinner & Belmont,
 1993). Er is meer bepaald sprake van cycli-
 sche interacties tussen de leerkracht en zijn
 lerenden waarin oorzaak en gevolg vaak niet
 te onderscheiden zijn. Daarom dient men via
 longitudinaal onderzoek uit te wijzen of de
 invloed, zoals hierboven besproken, vooral
 gaat van de leerkrachtstijldimensies op het
 functioneren van lerenden, of dat er eerder
 sprake is van een wisselwerking tussen leer-
 kracht en lerende. Om hier uitsluitend over te
 geven voldoet cross-sectioneel onderzoek
 niet aan gezien het geen uitspraken met een
 causaal karakter toelaat.
 Ten tweede wordt in de literatuur de di-
 mensie *autonomeondersteuning* opgedeld
 in diverse gedragingen op basis waarvan men
 autonomeondersteuning operationaliseert.
 Zo onderscheidt men onder meer het aan-
 bieden van keuze (Bogiano, Flink, Shields,
 Seelback, & Barrett, 1993), het stellen van
 vragen aan de lerenden over wat ze willen,
 het tijd maken om te luisteren en het innemen
 van het perspectief van de lerenden (Reeve,
 Bolt, & Cal, 1999). Deze indeling wordt be-
 argumenteerd vanuit de vaststelling dat deze
 (clusters van) gedragingen specifieke invloe-
 den hebben op het gedrag van lerenden. Ech-
 ter, elke auteur definieert autonomeonder-
 steuning op een nogal idiosyncratische wijze
 wat communicatie onder elkaar en naar
 de praktijk toe bemoeilijkt. Het is dan ook
 aangewezen diepgaander (theoretisch) onder-
 zoek uit te voeren dat leidt tot een eenduidige
 operationalisatie van *autonomeondersteu-*
ning door een conceptuele verheldering.
 Paralleel hier aan, en zoals men reeds in de op-
 voedingsliteratuur heeft gedaan (Grolnick &
 Slowaczek, 1994), dient men in toekomstig
 onderzoek ook de dimensies *structuur* en *be-*
trokkenheid van het hier aangegeven concep-
 tuel kader te verfijnen in duidelijke, con-
 crete gedragingen. Zo kan men voor *structuur*
 denken aan het stellen van verwachtingen ten
 aanzien van de lerenden, het bieden van hulp
 en het coningent reageren op hun gedrag.
 Voor *betrokkenheid* zijn mogelijke deel-
 dimensies het geven van affectie en het tonen
 van interesse in de lerende als persoon. Op
 die manier kan men komen tot zuivere metho-
 den van de hogerliggende dimensies *auto-*
nomeondersteuning, structuur en *betrokken-*
heid om zo de effecten van deze dimensies te
 onderzoeken.

zing o
Psych
Wentzel,
good
adjust
lomp
Wetzel, J
(1982)
styles
in the
study,
33-39.
White, R.
concept
view, &
Yamauchi,
Percei
tedlea
school
779-76
Zimmer
(1996)
Beyond
McCon
cholog
educal
Washir
socialit
Zimmer
Develo
sessing
strateg
Journa
Zimmer
compu
(C)BLE
enhanc
40, 267
Manuscript

Auturs
Elina Sie
Centrum v
K.U. Leuve

430
PEDAGOGISCHE
STUDIËN

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology, 42*, 305-318.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences, 38*, 487-498.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authority, control, and involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.

Vansteenkiste, M., & Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19-31.

Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H., Deci, E. L. (2004). The 'why' and 'why not' of job search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology, 34*, 345-363.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246-260.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*, 486-501.

Vansteenkiste, M., Zhou, M. M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitality during self-regulated learning. *Educational Psychology, 40*, 49-66.

Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.

Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis. *Teaching and Teacher Education, 18*, 1007-1021.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology, 23*, 312-330.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Bach, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy-support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In A. K. Bogliano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.

Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60*, 49-66.

Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Bach, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy-support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In A. K. Bogliano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.

Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60*, 49-66.

Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.

Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis. *Teaching and Teacher Education, 18*, 1007-1021.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology, 23*, 312-330.

