

# Een training in motiverend lesgeven voor leerkrachten

## LO: kunnen persoonlijke eigenschappen van leerkrachten bepalend zijn voor het succes van de interventie?

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van Master in de Lichamelijke  
Opvoeding en de Bewegingswetenschappen

Door: Spranghers Brecht (00804235) en Van Lierde Toon (00804514)

Promotor: Prof. Leen Haerens

Begeleider: Drs. Lynn Van den Berghe

Gent 2011-2012



## Inhoudstabel

|  |    |
|--|----|
| 1. VOORWOORD .....   | V  |
| 2. SAMENVATTING .....  | VI |
| 3. LITERATUURSTUDIE .....  | 1  |
| 3.1. Inleiding .....   | 1  |
| 3.2. De Zelf-Determinatie Theorie .....  | 1  |
| 3.3. Soorten motivatie .....   | 1  |
| 3.4. Het zelfdeterminatiecontinuüm .....   | 2  |
| 3.5. De 3 psychologische basisbehoeften .....  | 4  |
| 3.5.1. Autonomie .....   | 5  |
| 3.5.2. Competentie .....   | 5  |
| 3.5.3. Verbondenheid .....   | 6  |
| 3.6. Ondersteuning basisbehoeften .....  | 7  |
| 3.6.1. Autonomieondersteuning .....  | 8  |
| 3.6.2. Structuur .....   | 11 |
| 3.6.3. Warme omgeving .....  | 11 |
| 3.7. Studies in motiverend lesgeven .....  | 12 |
| 3.7.1. Observationale studies .....  | 12 |
| 3.7.2. Interventiestudies .....  | 13 |
| 3.7.3. Relevante studies voor dit onderzoek .....  | 14 |
| 3.8. Antecedenten van leerkrachtgedrag .....   | 18 |
| 3.8.1. Invloeden leidend tot een controlerende lesgeefstijl .....  | 18 |
| 3.9. Onderzoeksvraag .....   | 19 |
| 4. METHODE .....   | 21 |
| 4.1. Populatie .....   | 21 |
| 4.2. Procedure .....   | 21 |
| 4.3. Interventie: workshop omtrent behoefteondersteunend lesgeven .....  | 23 |
| 4.4. Meetinstrumenten .....  | 25 |
| 4.4.1. Vragenlijsten .....   | 25 |
| 4.5. Data-analyse .....  | 26 |
| 4.5.1. Repeated Measures MANOVA .....  | 27 |
| 4.5.2. Multipele Regressie .....   | 27 |
| 5. Resultaten .....  | 28 |
| 5.1. Deel 1: RM MANOVA .....   | 28 |
| 5.1.1. Deelvraag 1: verschillen in het akkoord gaan met behoefteondersteunende strategieën<br>tussen controle- en interventiegroep ..... | 30 |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 5.1.2. | Deelvraag 2: verschillen in het toepassen van behoefteondersteunende strategieën tussen controle- en interventiegroep ..... | 34 |
| 5.2.   | Deel 2: Multipele Regressie .....   | 38 |
| 5.2.1. | Multicollineariteit .....   | 39 |
| 5.2.2. | Multipele Regressies .....  | 39 |
| 6.     | Discussie.....  | 45 |
| 6.1.   | Succes van de interventie.....  | 46 |
| 6.1.1. | Behoefteondersteuning.....  | 46 |
| 6.1.2. | Autonomieondersteuning .....  | 47 |
| 6.1.3. | Structuur.....  | 48 |
| 6.1.4. | Warme omgeving.....   | 49 |
| 6.2.   | Verband tussen de persoonlijke eigenschappen en het succes van de interventie .....   | 50 |
| 6.2.1. | Aantal jaren ervaring.....  | 50 |
| 6.2.2. | Geïdentificeerde motivatie .....  | 52 |
| 6.2.3. | Intrinsieke motivatie .....   | 53 |
| 6.2.4. | Externe motivatie.....  | 54 |
| 6.3.   | Beperkingen van huidig onderzoek en richtlijnen voor verder onderzoek .....   | 54 |
| 6.4.   | Conclusies .....  | 56 |
| 7.     | REFERENTIES .....   | 57 |
| 8.     | BIJLAGEN .....  | 68 |
| 8.1.   | Bijlage 1: Goedkeuring Ethische Commissie.....  | 68 |
| 8.2.   | Bijlage 2: Vragenlijst antecedenten van de leerkrachten .....   | 69 |

# 1. VOORWOORD

Als toekomstige Master in de Lichamelijke Opvoeding en Bewegingswetenschappen dromen wij ervan om een carrière in het onderwijs uit te bouwen. In het vak didactiek werden ons de eerste principes van de kunst van het onderwijzen uit de doeken gedaan. We waren allebei uitermate geboeid door de behandelde leerstof. Dit gevoel werd nog versterkt door de ervaringen die we opdeden bij de ‘microteaching’ waarin we het theoretische gedachtegoed in de praktijk mochten toepassen. Het is een belangrijke taak van iedere leerkracht LO om de leerlingen intrinsiek te motiveren om aan sport en beweging te doen. Op deze manier zullen ze er later een fysiek actieve levensstijl op nahouden, wat hun gezondheid op peil zal houden.

We vonden het daarom een zeer interessante en logische keuze om ons in dit vak te verdiepen. Gedurende het verloop van de scriptie werd het ons meer en meer duidelijk dat we zoveel maanden terug de juiste keuze hadden gemaakt. Het zelf mogen meemaken van de workshop rond een behoefteondersteunende lesgeefstijl heeft ons vele inzichten bijgebracht, die we later zelf zullen kunnen toepassen als leerkrachten LO. Ook alle andere aspecten die aan deze scriptie verbonden waren, zoals bijvoorbeeld het verdiepen in de literatuur, waren enorm verrijkend. Kortom, deze thesis was een zeer uitdagende en leerrijke ervaring.

De verwezenlijking van deze scriptie zou uiteraard niet mogelijk geweest zijn zonder de hulp van enkele personen. Allereerst bedanken we hierbij onze promotor Prof. Leen Haerens en onze begeleider Drs. Lynn Van den Berghe voor hun vele steun en zinvolle opmerkingen gedurende het afgelopen jaar. Daarnaast was het uitvoeren van deze masterproef niet mogelijk geweest zonder de vrijwillige medewerking van alle leerkrachten, waarvoor ook zij een dankwoordje krijgen. Hierbij aansluitend mogen we ook zeker de directies van de verschillende scholen niet vergeten te bedanken omdat ze hun toestemming verleenden aan hun lerarenkorps. Tot slot willen we ook nog onze vriendin, vrienden en familie bedanken voor de morele steun gedurende dit lange thesisproces.

## 2. SAMENVATTING

Volgens de Zelf-Determinatie Theorie (Ryan & Deci, 2002) kan men proberen autonome motivatie te bekomen bij leerlingen door drie aangeboren psychologische behoeften (autonomie, competentie en relationele verbondenheid) te bevredigen. De ZDT gaat ervan uit dat iedereen deze drie basisbehoeften bezit en dus profiteert van de bevrediging ervan. Dit kan bewerkstelligd worden via autonomieondersteuning en het aanbieden van structuur en een warme omgeving. Het is dus cruciaal om leerkrachten op deze drie behoefteondersteunende aspecten te trainen. Daarom werd hierrond een workshop ontwikkeld (Aelterman et al, in revision). Het tweeledige doel van huidig onderzoek is om, via een experiment, enerzijds het succes van deze workshop rond behoefteondersteunend lesgeven na te gaan en anderzijds te kijken of er een relatie bestaat tussen enkele persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten en dit succes. Deelnemende leerkrachten Lichamelijke Opvoeding werden ad random toegewezen aan de controlegroep (N = 29) of de interventiegroep (N = 15). De interventie bestond uit een workshop waarin er zowel een theoretisch als een praktisch gedeelte rond behoefteondersteuning op het programma stond. Er werd gebruik gemaakt van een vragenlijst m.b.t. de demografische gegevens, een aangepaste 'Motivation At Work Scale' en een vragenlijst i.v.m. de attitudes t.a.v. leerkrachtstijlen om alle noodzakelijke informatie te verzamelen. Resultaten van Repeated Measures MANOVA analyses toonden dat leerkrachten uit de interventiegroep het, na de workshop, meer eens waren met de principes omtrent autonomieondersteuning ( $F = 7.686$ ;  $p = 0.008$ ), een warme omgeving ( $F = 4.204$ ;  $p = 0.047$ ) en het totaalconcept van behoefteondersteuning ( $F = 4.020$ ;  $p = 0.051$ ). Daarenboven vond men dat de interventiegroep, na het volgen van de workshop, meer autonomieondersteuning ( $F = 4.947$ ;  $p = 0.032$ ), structuur ( $F = 4.201$ ;  $p = 0.047$ ) en behoefteondersteuning in zijn geheel ( $F = 4.563$ ;  $p = 0.039$ ) toepaste. Multipele Regressie analyses toonden aan dat er een verband bestaat tussen het aantal jaren ervaring, de intrinsieke en geïdentificeerde motivatie van de leerkrachten en de mate waarin deze veranderen in hun overtuiging omtrent de drie deelaspecten en het totaalconcept van behoefteondersteuning. Daarnaast was er ook een verband tussen dezelfde drie persoonlijke eigenschappen en het veranderen in het toepassen van de principes omtrent een warme omgeving en behoefteondersteuning. Er kan dus besloten worden dat deze interventie succesvol is en in relatie staat met verschillende persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten.

### **3. LITERATUURSTUDIE**

#### **3.1. Inleiding**

De lessen Lichamelijke Opvoeding (LO) vormen voor veel leerlingen een eerste ervaring op gebied van sport. Het is bijgevolg een belangrijke taak van leerkrachten LO om leerlingen meer en beter te motiveren om aan sport en beweging te doen. Er is al heel wat onderzoek gebeurd over motivatie voor de les LO (vb. Boiché et al., 2008; Ward et al., 2008).

#### **3.2. De Zelf-Determinatie Theorie**

Eén theorie die het concept van motivatie centraal stelt, is de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT, Ryan & Deci, 2002). Deze theorie neemt een bijzondere plaats in binnen de motivatiepsychologie. Zij vertrekt immers vanuit een positief beeld van de mens (Sheldon et al., 2003). In dit beeld wordt verondersteld dat mensen niet reactief zijn, maar van nature uit ondernemend zijn en hun omgeving dus zelf willen vormgeven (Deci & Vansteenkiste, 2004). De ZDT neemt aan dat de mens zich vooral wil verenigen en eveneens wil 'groeien' in het leven. Er is een aangeboren actieve neiging om te willen groeien die volgens de ZDT echter niet onvoorwaardelijk tot uiting komt. Ze manifesteert zich alleen wanneer mensen in een stimulerende omgeving vertoeven. Mensen functioneren optimaal wanneer ze door hun taak worden uitgedaagd en wanneer ze de ruimte krijgen om zich met boeiende activiteiten bezig te houden. In een chaotische of controlerende omgeving, zal hun groei geblokkeerd worden en zullen ze zich gefrustreerd voelen. Ze lopen dan het risico gedemotiveerd te worden (Van den Broeck et al., 2009).

Het centrale concept dat in de Zelf-Determinatie Theorie aan bod komt is, naast de hoeveelheid of kwantiteit van motivatie, de kwaliteit van motivatie om bepaalde gedragingen te stellen. Hierbij is niet enkel de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn van belang, maar ook de redenen waarom ze gemotiveerd zijn, bijvoorbeeld voor hun schoolwerk (Vansteenkiste et al., 2006). Onderzoek ondersteunt de idee dat individuen verschillende soorten van motivatie kunnen hebben, gaande van een goede naar een slechte kwaliteit.

#### **3.3. Soorten motivatie**

Er wordt in de motivatiepsychologie een onderscheid gemaakt tussen amotivatie, gecontroleerde motivatie en autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Deze vormen van motivatie worden onderscheiden door hun verschil in kwaliteit.

**Amotivatie** staat voor ‘een toestand van het ontbreken van elke intentie om een bepaald gedrag te vertonen’ (Deci & Ryan, 1985; Markland & Tobin, 2004). Zo zullen leerlingen die niet gemotiveerd zijn helemaal niet meewerken aan de les LO (vb.: ze kijken hulpeloos toe).

Als het gedrag van de leerlingen gekenmerkt wordt door gevoelens van druk, verplichtingen en stress, valt dit onder de noemer verplichtende of **gecontroleerde motivatie**. De leerlingen zullen het gevoel hebben dat er hen geen andere keuze rest dan het gedrag te stellen (Vansteenkiste et al., 2007).

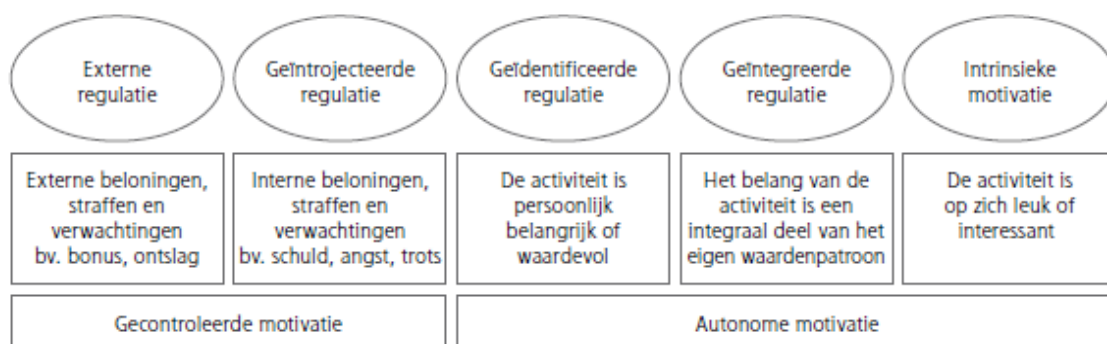
Indien leerlingen een bepaald gedrag stellen dat gekenmerkt wordt door gevoelens van psychologische vrijheid en keuze, wordt dit beschouwd als welwillende of **autonome motivatie**. In dit geval zullen de leerlingen het gevoel hebben zelf aan de basis te liggen van hun gedrag en zullen zij persoonlijke verantwoordelijkheid opnemen voor hun eigen leerproces (Vansteenkiste et al., 2007).

Deze vormen van motivatie kunnen onderverdeeld worden in verschillende regulaties, al naargelang het doel dat mensen voor ogen hebben bij het uitvoeren van een activiteit (zie zelfdeterminatiecontinuüm).

### 3.4. Het zelfdeterminatiecontinuüm

De verschillende soorten motivatie situeren zich op een continuüm, gaande van kwalitatief inferieure naar hoogstaande kwaliteit van motivatie (zie Figuur 1, gebaseerd op Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2009).

Een belangrijke term binnen het zelfdeterminatiecontinuüm is de gedragsregulatie. Dit begrip verklaart ‘waarom’ mensen een bepaald gedrag stellen.



Figuur 1 Het zelfdeterminatiecontinuüm gaande van gecontroleerde tot autonome motivatie “naar Deci & Ryan, 2000” en “naar Van den Broeck et al., 2009”



Figuur 1 maakt duidelijk dat de ZDT een onderscheid maakt tussen twee vormen van gecontroleerde motivatie, met name de externe regulatie en de geïntrojecteerde regulatie.

Leerlingen kunnen bepaalde opdrachten uitvoeren omwille van externe redenen of redenen van buitenaf. Dan wordt er gezegd dat hun gedrag *extern gereguleerd* is. Deze vorm van motivatie omvat het uitvoeren van een activiteit om beloningen te krijgen of straffen te vermijden (Van den Broeck et al., 2009). Een tweede vorm van motivatie binnen de ZDT is *geïntrojecteerde regulatie*. Hierbij koppelen individuen hun eigenwaarde aan het uitvoeren van een bepaalde activiteit. Ze willen negatieve gevoelens, zoals schaamte, schuld of angst, vermijden (preventie-focus) of juist positieve gevoelens zoals trots ervaren (Assor et al., 2009). Terwijl extern aangevoerde factoren gedrag stimuleren bij externe regulatie, vormen intern controlerende factoren de drijfveer bij geïntrojecteerde regulatie. Bij geïntrojecteerde regulatie zet men zichzelf onder druk om een bepaald gedrag te stellen (Van den Broeck et al., 2009).

Omdat zowel externe als geïntrojecteerde regulatie gepaard gaan met gevoelens van druk, verplichting en controle, worden deze twee regulaties door de ZDT gezien als vormen van **gecontroleerde motivatie** (Deci & Ryan, 2000).

Meer naar rechts op het continuüm bevinden zich de geïdentificeerde regulatie en de geïntegreerde regulatie (Ryan & Connell, 1989). Bij *geïdentificeerde regulatie* identificeren personen zich met de reden voor het stellen van een activiteit. Ze zetten zich in omdat ze de activiteit persoonlijk belangrijk of zinvol vinden. Bij *geïntegreerde regulatie* hebben personen de reden voor het gedrag volledig geïntegreerd en wordt een activiteit uitgevoerd omdat ze past binnen het waardekader van het individu. Identificatie en integratie zijn extrinsieke vormen van motivatie. Men identificeert zich echter met de reden voor het stellen van het gedrag, of heeft die zelfs geïntegreerd in zijn waardesysteem. Men doet dus de activiteit omdat men het zelf wil en men handelt zonder enige dwang of druk te ervaren (Van den Broeck et al., 2009).

De vijfde regulatie, dit is intrinsieke motivatie, wordt gezien als de meest autonome vorm van motivatie, omdat intrinsiek gemotiveerde personen hun taak spontaan uitvoeren omdat ze het boeiend en leuk vinden. Deze laatste drie regulaties horen thuis onder de noemer 'autonome motivatie'. Autonome motivatie verwijst naar het gevoel zelf te willen handelen in plaats van gedirigeerd of gedwongen te worden. Deze vorm van kwalitatief hoogstaande motivatie

draagt bij aan optimaal functioneren (Deci & Ryan, 2000). De ZDT stelt dat autonome motivatie altijd kwalitatief beter is dan gecontroleerde motivatie. Terwijl autonome motivatie optimaal functioneren stimuleert, zorgt gecontroleerde motivatie er voor dat mensen slechter in hun vel zitten en minder goed presteren. Volgens de ZDT is het daarom zelfs beter om enkel autonoom gemotiveerd te zijn, in plaats van zowel autonoom als gecontroleerd (Deci & Ryan, 2000). Deze uitspraken worden bevestigd in een studie in de arbeidscontext (Van den Broeck et al., 2009). Recenter onderzoek staafde deze theorie ook in de onderwijs- en vrijetijdscontext (Haerens et al., 2010).

De kwaliteit van motivatie is geen permanent kenmerk, maar kan veranderen overheen de tijd. Deze evolutie wordt het internalisatieproces genoemd. Internalisatie is een verinnerlijgingsproces, waarbij een aanvankelijk extern gestuurde gedragsregulatie opgenomen wordt in de waarde- en interessestructuur van de persoon, zodat men meer vrijwillig zal handelen (Vansteenkiste, 2003). De leerling neemt deel aan de les LO om een bepaald doel te bereiken dat hij zelf meer en meer persoonlijk belangrijk vindt (Vansteenkiste et al., 2007). Zo zal hij zich zelf meer en meer willen verbeteren in de sporten die beoefend worden (betere techniek, betere prestatie,...). Merk op dat de vijf regulaties van elkaar kunnen worden onderscheiden afhankelijk van de mate waarin het internalisatieproces succesvol is voltrokken. Terwijl de gedragsregulatie in het geval van externe regulatie helemaal nog niet verinnerlijkt is, is dit gedeeltelijk het geval bij introjectie en helemaal het geval bij identificatie, waardoor het gedrag in dit laatste geval op een vrijwillige wijze wordt uitgevoerd. Wanneer leerlingen in de lessen LO spontaan geboeid zijn door het lesonderwerp, hoeven ze de regulatie van hun studiegedrag natuurlijk niet te internaliseren. Hun intrinsieke interesse in het onderwerp zorgt ervoor dat ze spontaan zullen deelnemen en oefenen (Vansteenkiste et al., 2007). Leerlingen die uit zichzelf geïnteresseerd zijn in voetbal, zullen deze sport dus spontaan en met plezier zelf beoefenen.

Volgens de Zelf-Determinatie Theorie (Ryan & Deci, 2002) probeert men om autonome motivatie (d.i. de meest kwalitatieve vorm van motivatie) te bekomen bij de leerlingen, in te spelen op de basispsychologische behoeften van leerlingen.

### **3.5. De 3 psychologische basisbehoeften**

Net zoals alle individuen fysiologische behoeften (vb. lichamelijke behoeften zoals honger en dorst) hebben, hebben ze daarnaast ook psychologische behoeften. Deze drie verschillende

basisbehoeften zijn de behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid. Dit zijn aangeboren psychologische behoeften die essentieel zijn voor de psychologische groei, de integriteit en het welzijn van de individuen (Deci & Ryan, 2000).

### 3.5.1. Autonomie

Autonomie verwijst naar de wil (het verlangen) om zelf ervaringen en gedrag te organiseren en om te handelen in harmonie met het innerlijke zijn. Autonomie is het ervaren van integratie en vrijheid en is een essentieel aspect voor het gezond menselijk functioneren. De behoefte aan autonomie verwijst eveneens naar de wens om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan. Ze is dus bevredigd wanneer personen volledig achter (de reden voor) hun gedrag staan, ongeacht of ze dit gedrag zelf geïnitieerd hebben of dat ze hiertoe werden aangezet door de omgeving die het gedrag als betekenisvol duidde (DeCharms, 1968; Deci, 1971; Sheldon & Elliot, 1999; Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2009). Leerlingen die bijvoorbeeld zelf kunnen kiezen welke thema's in de lessen LO aan bod komen en zelf kunnen bepalen hoe de thema's aangepakt worden, zullen dus een gevoel van autonomie ervaren. Ze zullen op die manier ook volledig achter hun eigen handelen staan tijdens de les LO.

Leerlingen willen bepaalde zaken leren uitvoeren. Ligt de oorsprong van hun intentie bij hen zelf, dan reflecteert deze intentie een sterk gevoel van autonomie. Dezelfde intentie kan daarentegen ook zijn oorsprong vinden bij een externe oorzaak (bijvoorbeeld door druk van de leerkracht). Deze intentie reflecteert dan een lage autonomie en wordt geassocieerd met controlerende vormen van motivatie (Ryan & Deci, 2002).

Binnen het concept autonomie staat het 'zelf kunnen beslissen' in de meeste theorieën centraal. Volgens de ZDT is echter het gevoel om zonder druk te kunnen functioneren belangrijker dan alles zelf te kunnen aansturen. Dit betekent dat autonoom functioneren niet noodzakelijkerwijze samengaat met meer leerlinggestuurd onderwijs. In sommige situaties kunnen leerlingen eveneens psychologisch vrij functioneren in een leerkrachtgestuurd lesklimaat (Van den Broeck et al., 2009).

### 3.5.2. Competentie

Competentie is een gevoel van effectiviteit voor het stellen van een gedrag (White, 1959). Een behoefte aan competentie houdt in dat mensen een verlangen hebben om effectief te interageren met het milieu. Als individuen met hun gedrag het vooropgestelde doel bereiken

en ongewenste effecten voorkomen zullen ze zich competent voelen. Ze vinden hun gedrag dan effectief (Deci & Ryan, 1985).

Men verstaat onder de behoefte aan competentie ook de wens om doeltreffend met de omgeving om te gaan (Deci & Ryan, 2000; White, 1959). Mensen willen hun omgeving verkennen, begrijpen en beheersen, wat hen helpt om zich te ontwikkelen en wat hun capaciteit om zich flexibel aan te passen, aan veranderende omgevingen, verhoogt. Wie zich competent voelt, zal meer zelfvertrouwen hebben en zal beter in zijn vel zitten (Deci & Ryan, 2000; White, 1959).

### 3.5.3. Verbondenheid

De behoefte aan relationele verbondenheid wordt gedefinieerd als de wens om positieve relaties op te bouwen met anderen, zich geliefd en verzorgd te voelen en zelf voor anderen te zorgen (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000). Dergelijk sociaal contact moet volgens de ZDT betekenisvol en diepgaand zijn, opdat men zich echt verbonden zou voelen (Reis et al., 2000). Verbondenheid verwijst eveneens naar het verlangen om zich verbonden te voelen met anderen. Hieronder verstaat men niet alleen dat iemand bezorgd is om anderen en anderen lief heeft, maar ook dat anderen om hem bezorgd zijn en hem lief hebben (Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1958; Harlow, 1958; Ryan, 1993). Wanneer leerlingen in de lessen LO geholpen worden door hun klasgenoten om een oefening uit te voeren, wanneer ze feedback krijgen en aangemoedigd worden, kunnen ze zich bijvoorbeeld met elkaar verbonden voelen. Dit is voornamelijk in de lessen LO van toepassing omdat vele sporten in team zijn en er dus veel interactie is tussen de leerlingen.

Het bevredigen van de behoeften aan verbondenheid, competentie en autonomie leidt tot meer plezierbeleving (Cox et al., 2007, 2008), meer inspanning (Ullrich-French & Cox, 2009; Taylor et al., 2010; Shen et al., 2007; Ntoumanis, 2002), een groter positief affect (Ullrich-French & Cox, 2009; Standage et al., 2005; Ntoumanis, 2002) en een grotere concentratie (Standage et al., 2005) tijdens de lessen LO. De bevrediging van de psychologische basisbehoeften tijdens de les LO zorgt ook voor een toename van de hoeveelheid fysieke activiteit tijdens de les (Aelterman et al., in press) en in de vrije tijd (Ullrich-French & Cox, 2009; Taylor et al., 2010; Haerens et al., 2010).

De mate van bevrediging van de drie aangeboren psychologische behoeften (autonomie, competentie en relationele verbondenheid) is een cruciaal aspect voor de persoonlijke

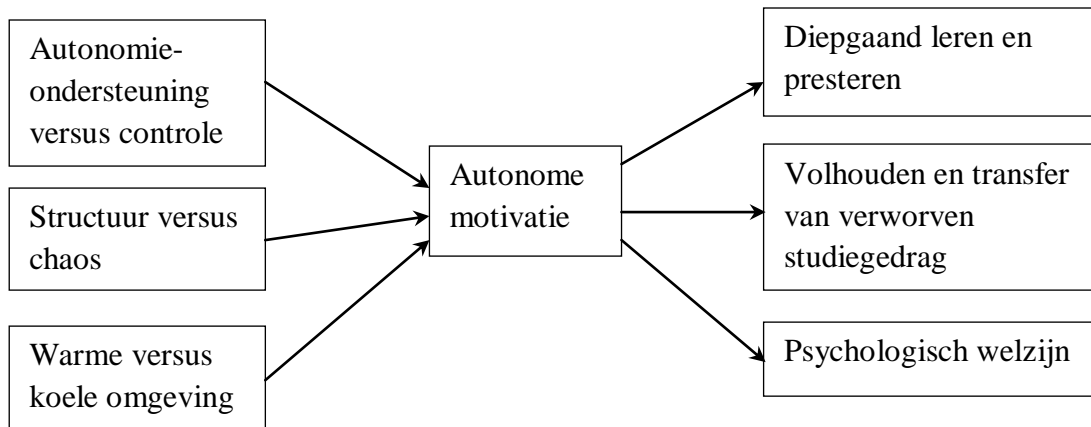
ontwikkeling en een optimaal functioneren (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2005). Omdat de ZDT ervan uitgaat dat iedereen de drie basisbehoeften heeft en dat iedereen profiteert van de bevrediging ervan, wordt gesteld dat omgevingsfactoren die de behoeften voeden voor iedereen motiverend zijn.

### **3.6. Ondersteuning basisbehoeften**

Als men zorgt voor een behoefteondersteunende context zullen de leerlingen vele voordelen genieten. Voor leerkrachten en opvoeders is het belangrijk op te merken dat een gevoel van psychologische vrijheid bij leerlingen een kans kan krijgen wanneer het lesonderwerp als interessant (intrinsieke motivatie), als integraal deel van het waardepatroon (geïntegreerde motivatie) of persoonlijk zinvol (geïdentificeerde regulatie) wordt beoordeeld. Veel minder wenselijk is dat leerlingen zich onder druk gezet voelen. Of die druk zijn oorsprong vindt buiten het individu (externe regulatie) of binnen het individu zelf (geïntrojecteerde regulatie) maakt weinig of geen verschil (Vansteenkiste et al., 2007).

Als leerkracht kan men de drie basisbehoeften gaan ondersteunen bij de leerlingen en hierbij worden drie dimensies onderscheiden. Men maakt een onderscheid tussen autonomieondersteunend en controlerend lesgeefgedrag. Vervolgens, in een tweede dimensie kan de leerkracht structuur aanbieden in de lessen of de lessen chaotisch laten verlopen. De derde dimensie beschrijft of de leerkracht een warme of koele klasomgeving aanbiedt. Iedereen zal volgens de ZDT bijvoorbeeld profiteren van positief gepercipieerde feedback, zelfs wanneer men het niet belangrijk vindt een specifieke taak uit te voeren (Mouratidis et al., 2008).

De uitdaging voor de leerkrachten is om te streven naar een combinatie van deze drie dimensies. Zo zal je de autonome motivatie van de leerlingen verhogen, wat dus zal leiden tot positieve uitkomsten (zie Figuur 2, gebaseerd op Vansteenkiste et al., 2007).



Figuur 2 Schematisch overzicht van een optimaal leerproces “naar Vansteenkiste et al., 2007”

### 3.6.1. Autonomieondersteuning

Autonomieondersteuning refereert globaal naar het bevorderen van welwillend, autonoom functioneren, zodat leerlingen handelen conform hun authentieke persoonlijke interesses en waarden (Soenens et al., 2007). Autonomieondersteuning wijst op het voorzien van een keuze en een betekenisvolle rationale door personen in een autoritaire positie. Het wijst eveneens op de empathie van de leerkracht en wijst ook op het minimaliseren van druk (Deci et al., 1994). Reeve en Yang (2006) onderscheidden drie belangrijke componenten van een autonomieondersteunende leerkrachtstijl, namelijk het identificeren, voeden/ondersteunen en opbouwen van persoonlijke interesses en waarden.

- Ten eerste proberen autonomieondersteunende leerkrachten een goed inzicht te krijgen in de interesses en persoonlijke waarden van studenten. Dit betekent dat ze hun innerlijke drijfveren proberen te identificeren. Dit kan gebeuren door voldoende tijd vrij te maken om te luisteren naar de leerlingen en om hen ook zelf te laten spreken. Verder kunnen leerkrachten vragen wat de leerlingen wensen en kunnen ze zich empathisch opstellen ten opzichte van hun leerlingen. Dit alles zal ervoor zorgen dat de leerlingen zich gerespecteerd voelen. Als leerkracht LO kan men nagaan welke de sporten zijn die de leerlingen aanspreken en of de leerlingen in hun vrije tijd sporten of aangesloten zijn bij een sportclub. Zo kan de leerkracht zich een beeld vormen van de interesses van zijn leerlingen en kan hij daar in zijn lessen op inspelen.
- Naast het identificeren van persoonlijke interesses en waarden proberen autonomieondersteunende leerkrachten die ook te voeden. Dit kunnen ze doen

door tijd te geven om zelfstandig te werken, informationele positieve feedback aan te bieden, op informationele wijze tips te geven, op informationele wijze werkpunten aan te bieden, onvoorwaardelijk aan te moedigen en keuzes aan te bieden. Wanneer de leerkracht LO bijvoorbeeld weet welke sporten zijn leerlingen beoefenen, kan hij tijdens zijn lessen de leerlingen nog extra tips geven omtrent die specifieke sporten en de daarbij gebruikte technieken en tactieken.

- Een derde component van een autonomieondersteunende leerkrachtstijl omvat het opbouwen van nieuwe innerlijke drijfveren. Dit is niet onbelangrijk, want leerkrachten moeten ook regels en discipline in de klas invoeren en ze moeten soms oninteressante stukken studiemateriaal bespreken, waartoe de leerlingen zich niet spontaan aangetrokken voelen. Het is dan ook belangrijk dat deze regels en het oninteressante studiemateriaal goed gemotiveerd worden. Dit wil zeggen dat leerkrachten een zinvolle, realistische en concrete uitleg geven waarom de regel wordt geïntroduceerd of waarom de leerstof toch de aandacht van zijn/haar leerlingen verdient. Het geven van redenen zorgt ervoor dat leerlingen zich gaan identificeren met het betreffende stuk leerstof of met de regel, zodat die verinnerlijkt worden. De leerkracht LO kan in een klas van voetballers en basketballers echter niet altijd deze sporten behandelen. Ook gymnastiek en andere sporten behoren tot het curriculum. Voetballers en basketballers zullen dit echter minder boeiende sporten vinden, waardoor de leerkracht de leerlingen zal moeten overtuigen van het belang van deze lessen. Gymnastiek is bijvoorbeeld voordelig voor lenigheid en kracht, wat ook in het voetbal en het basket een belangrijke rol speelt.

Leerkrachten die minder autonomieondersteunend werken en meer voor een controlerende stijl opteren zullen een meer leerkrachtgecentreerd curriculum proberen te bewerkstelligen. Ook hier kunnen twee grotere componenten onderscheiden worden (Reeve & Yang, 2006), namelijk het stellen van controlerende gedragingen (bv.: kritiek geven, nadruk leggen op uitslagen) en het hanteren van een controlerende taal (bv.: ‘moet’-statements, deadline-statements). Een controlerende leerkrachtstijl, die weliswaar motiverend is, brengt enkel op korte termijn veranderingen mee. Omdat het gedrag van leerlingen gedicteerd wordt, zullen ze echter maar oppervlakkig de leerstof doornemen en slechts kortstondig het aangeleerde gedrag volhouden (Vansteenkiste et al., 2007). Dit komt dus overeen met de externe regulatie

van het zelfdeterminatiecontinuüm, waarbij de leerlingen oefeningen uitvoeren omwille van redenen van buitenaf. Hier gaat het dus vooral om dwingende leerkrachtgedragingen.

Uit vele onderzoeken blijkt dat autonomieondersteunend onderwijs tot vele voordelen kan leiden voor de studenten in vergelijking met controlerend onderwijs. Enkele voorbeelden van deze voordelen zijn: een groter gevoel van autonomie en een betere toewijding in de klas. Ook op vlak van emotionaliteit, creativiteit, intrinsieke motivatie, psychologisch welzijn, conceptueel begrip, leerprestaties en volharding op school werden positieve relaties gevonden (Reeve & Jang, 2006). Daarnaast is aangetoond dat waargenomen autonomieondersteuning positief gerelateerd is aan psychologische behoeftebevrediging, autonome regulatie en/of aangepaste gedragsmatige, cognitieve en affectieve uitkomsten in het onderwijs (Reeve, 2002; Reeve et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2004), in de gezondheidszorg (Kennedy et al., 2004; Williams et al., 1996; Williams et al., 1998; Williams et al., 2004) en in de sportcontext (Edmunds et al., 2006; Wilson & Rodgers, 2004). Uit onderzoek blijkt dat interventies, waarin de leerkrachten bijgeschoold werden over autonomieondersteunend onderwijs, positieve effecten hadden op het gedrag van leerlingen. Het autonomieondersteunend onderwijs werd door deze interventies heel wat meer toegepast dan voorheen (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2003). Dit wordt verder uitgewerkt in het stuk over de interventiestudies.

Er bestaan inter-persoonlijke verschillen in lesgeefstijl: er bestaat een continuüm dat gaat van leerkrachten die volledig leraargestuurd werken tot leerkrachten die volledig leerlinggestuurd werken (Deci et al., 1981). Wanneer leerkrachten leerlinggestuurd werken, krijgen de leerlingen meer verantwoordelijkheid in hun eigen leservaringen. Het gebruik van deze lesgeefstijl is dus een voorbeeld van hoe je als leerkracht autonomieondersteunend te werk kunt gaan. Hierbij moet men wel opletten dat autonomie vanuit de ZDT en zelfstandigheid niet voor verwarring zorgt. Autonomieondersteuning kan namelijk ook zeer prominent aanwezig zijn in een leraargestuurd lesklimaat. Helaas wordt leerlinggestuurd werken niet echt positief onthaald door veel leerkrachten (Tessier et al., 2008). Leerkrachten LO zijn bezorgd om de veiligheid van hun leerlingen wanneer ze zelf verantwoordelijkheid krijgen en er zou te weinig tijd zijn waardoor de prestatie van leerlingen niet aan de eindtermen zou voldoen (Tessier et al., 2008).



### 3.6.2. Structuur

Zoals reeds eerder vermeld, hangt het gevoel van competentie samen met het aanbieden van structuur in de lessen. Structuur beschrijft de mate waarin onzekerheden over gedragingen en het resultaat hiervan duidelijk worden gemaakt en of personen, die een autoritaire positie hebben, hun verwachtingen duidelijk formuleren en feedback geven (Deci et al., 1994; Deci & Ryan, 1991; Reeve, 2002; Ryan, 1993). Volgens Vansteenkiste et al. (2007) kunnen leerkrachten op twee gebieden structuur aanbrengen, namelijk op het vlak van klasmanagement en met betrekking tot het leerproces van leerlingen. Op het disciplinaire vlak (een onderdeel van het klasmanagement) verwijst structuur naar de mate waarin leerkrachten duidelijke en consistente regels en verwachtingen opstellen en die ook consequent opvolgen. Wanneer de sociale context tijdens de les dus gestructureerd, voorspelbaar, contingent en consistent is, stijgt het competentiegevoel van de leerlingen omdat ze beter weten wat van hen verwacht wordt en hoe ze effectief kunnen handelen. Leerkrachten kunnen daarnaast het leerproces structureren, zodat leerlingen zich bekwaam en competent voelen om de opgedragen studietaken uit te voeren. Enkele leerkrachtgedragingen die het leerproces gestructureerd kunnen doen verlopen zijn: een stappenplan opstellen, positieve feedback geven en het schenken van vertrouwen, hulp bieden via tips, het aangeven van werkpunten en optimaal uitdagende taken aanbieden (Vansteenkiste et al., 2007).

Het tegenovergestelde van een gestructureerde les is een chaotische les, waar de hierboven besproken kenmerken van structuur dus niet aanwezig zijn. De wanorde in een chaotische les zorgt er dan voor dat het competentiegevoel van de leerlingen zal dalen (Reeve, 2009).

### 3.6.3. Warme omgeving

Leerkrachten kunnen het gevoel van verbondenheid creëren door te zorgen voor een warme omgeving. Bij een warme omgeving voelen de leerlingen zich veilig, evenals verbonden met anderen. Dit komt door het verzorgen van een omgeving die affectie, warmte, zorg en koestering hoog in het vaandel draagt. Een warme omgeving zorgt voor een grotere motivatie van de leerlingen. Deze warme interacties hebben betrekking op de kwaliteit van de relatie tussen mensen in een positie van autoriteit en de mensen waarmee ze omgaan. Daarnaast vertegenwoordigt dit ook de bereidheid van de leerkrachten om tijd en energie te besteden aan de leerlingen en deze ook affectie te geven tijdens de lessen (Deci & Ryan, 1991; Reeve, 2002). Een koele omgeving is daarentegen een omgeving waarbij de leerlingen zich niet geliefd en verwaarloosd voelen. Zo'n omgeving beschouwen ze als onbetrouwbaar en

vijandig, waardoor hun motivatie zal afnemen. Wanneer de nadruk gelegd wordt op een warme omgeving, zal dit eveneens in het voordeel spelen van de leerlingen.

In het bovenstaande deel werden de kenmerken van een behoeftebevredigende context weergegeven. In het volgende deel wordt besproken of interventies, die inspelen op één of meerdere aspecten van behoeftebevrediging, ook effectief leiden tot positieve veranderingen bij de leerlingen.

Over het ondersteunen van de autonomie zijn dus al vele positieve outcomes gerapporteerd. Positieve outcomes bij het ondersteunen van een gestructureerde en een warme omgeving zijn echter nog maar weinig of niet gepubliceerd. Het blijkt wel dat leerkrachten de leeromgeving zo moeten vormgeven dat studenten de omgeving niet als een bedreiging zien voor hun gevoel van eigenwaarde (Koka & Hein, 2006). Perlman en Goc Karp (2010) stelden dat bijvoorbeeld het werken met vaste ploegjes helpt om de omgeving te structureren. De studenten zouden zich op die manier namelijk meer met elkaar verbonden voelen, wat dus eigenlijk zorgt voor een warmere omgeving.

Aangezien verschillende studies aantonen dat het creëren van een behoefteondersteunend lesklimaat leidt tot positieve uitkomsten, zoals bijvoorbeeld een verbeterd psychologisch welzijn en een groter competentiegevoel, is het belangrijk om te onderzoeken hoe leerkrachten kunnen getraind worden om meer behoefteondersteunend les te geven. In volgend deel zal een overzicht gegeven worden van de studies die reeds gebeurd zijn omtrent dit topic.

### **3.7. Studies in motiverend lesgeven**

#### **3.7.1. Observationele studies**

Een manier om in te spelen op de interesses van leerlingen, is het geven van een specifieke uitleg voor een taak of opdracht. Zo zal een autonomieondersteunende leerkracht uitleggen waarom er gevraagd wordt om naar doel te snijden na de pass, of waarom een bepaalde opwarmingsoefening aan bod komt. Observationeel onderzoek toont ook aan dat, wanneer leerkrachten meer van dergelijke betekenisvolle rationales voor een taak of opdracht aanbieden, leerlingen een grotere toewijding tonen voor het vervullen van de taak of opdracht (Assor et al., 2002; Jang, 2008; Koestner et al., 1984; Reeve et al., 2002). Ook wanneer in een onderwijscontext negatieve gevoelens werden erkend, geaccepteerd en zelfs ‘verwelkomd’, toonden leerlingen een grotere toewijding voor een taak of opdracht en werd er een groter

gevoel van autonomie (door de proefpersonen zelf) gerapporteerd (Assor et al., 2002, 2005; Reeve & Jang, 2006). Dezelfde effecten werden eveneens verkregen wanneer men niet-controlerende taal gebruikt (Assor et al., 2005; Ryan, 1982; Reeve & Jang, 2006; Vansteenkiste et al., 2004) en wanneer men de proefpersonen of leerlingen keuzes aanbiedt (Assor et al., 2002; Cordova & Lepper, 1996; Perry, 1998; Reeve et al., 2003; Zuckerman et al., 1978).

Wanneer men de innerlijke motivationele bronnen van proefpersonen stimuleert, toonden deze een grotere motivatie en toewijding. De gevraagde taak werd hiervoor opgebouwd rond hun eigen interesses (Schraw & Lehman, 2001). Ook hun intrinsieke motivatie (Gottfried et al., 1994) en hun gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Grolnick, 1986; Furrer & Skinner, 2003) werden vergroot. Tot slot voorzag men een uitdagende taak (Clifford, 1990) en sprak men de intrinsieke doelen van de proefpersonen aan (Vansteenkiste et al., 2005).

### 3.7.2. Interventiestudies

In een recente review wordt een overzicht gegeven van interventiestudies in verband met motiverend lesgeven (Su & Reeve, 2011). Onderzoek toont dat het mogelijk is voor leerkrachten om te leren hoe ze meer autonomieondersteunend kunnen worden met leerlingen (Reeve, 1998; Reeve et al., 2004). Personen die ‘opgeleid’ worden om de autonomie van anderen te ondersteunen, vertonen significant meer autonomieondersteunende gedragingen. Zo zullen ze de innerlijke motivationele bronnen (interesses, psychologische behoeften,...) van andere personen meer aanspreken. Meer autonomieondersteuning uit zich ook in het voorzien van rationales, het gebruik van niet-controlerende taal (vermijden van ‘moet’-statements) en het aanbieden van keuzes. Daarnaast worden uitingen van negatief affect meer erkend en aanvaard. Tot slot wordt er ook meer tijd voorzien, zodat iedereen op zijn eigen tempo kan werken en leren (Su & Reeve, 2011). Experimentele studies tonen aan dat een autonomieondersteunende aanpak veranderingen op vlak van motivatie en gedrag kan voorspellen in de gezondheidszorg (vb. stoppen met roken; Williams et al., 2002, 2006) en in het domein van fysieke activiteit (vb. Vansteenkiste et al., 2004).

Mensen kunnen leren om significant meer autonomieondersteunend te worden ten opzichte van anderen. Dit is bewezen in empirische onderzoeken met leerkrachten in opleiding (Barch, 2006; Reeve, 1998), leerkrachten in het basisonderwijs (Collins, 2001; deCharms, 1976),

leerkrachten LO in het secundair onderwijs (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Tessier et al., 2008; Reeve et al., 2004), sportinstructeurs (Cheon & Moon, 2010; Edmunds et al., 2008), coaches (Sullivan, 2005), ouders (Froiland, 2011; Weber-Gasparoni, 2003), dokters (Williams et al., 1999, 2002), therapeuten (Williams et al., 2006), dokters-assistenten (Williams & Deci, 1996) en bedrijfsmanagers (Hardré & Reeve, 2009).

### 3.7.3. Relevante studies voor dit onderzoek

In volgend deel wordt dieper ingegaan op de interventiestudies die plaatsvonden in de onderwijscontext, omdat deze in het bijzonder relevant zijn voor de huidige scriptie waarin het effect van een nieuwe interventie met betrekking tot autonomieondersteuning en het aanbieden van structuur en een warme omgeving zal onderzocht worden.

Reeve et al. (2004) testten of leerkrachten het concept van autonomieondersteuning in hun lesgeefstijl konden invoeren. Er werd nagegaan of leerkrachten hun motivatiestijlen kunnen uitbreiden en of deze uitbreiding een invloed had op het gedrag van hun studenten. Op die manier werd geprobeerd de toewijding van de studenten te vergroten. 20 leerkrachten (wiskunde, economie, Engels en wetenschappen; 9 vrouwen en 11 mannen) werden ingedeeld in een experimentele groep en een ‘vertraagde-behandeling’ controlegroep. De experimentele groep kreeg informatie over en begeleiding bij de ZDT (het concept van autonomieondersteuning) via een workshop en via een exclusieve website waar leerkrachten zelfstandig konden op werken. De studie duurde tien weken, waarbij getrainde raters de leerkrachten en leerlingen beoordeelden tijdens de lessen. De raters beoordeelden de leerkrachten op gebied van de autonomieondersteuning, de voorziening van structuur en van een warme omgeving. De studenten werden beoordeeld op hun toewijding (actieve betrokkenheid en persoonlijke verantwoordelijkheid voor hun leren en hun activiteit in de klas). De experimentele groep toonde significant meer autonomieondersteunende gedragingen dan de controlegroep, maar bood echter niet meer structuur en een warme omgeving aan dan de controlegroep. De experimentele manipulatie verhoogde dus voornamelijk de autonomieondersteuning van de leerkrachten. Bij de ‘vertraagde-behandeling’ controlegroep werden 2 metingen (1 vóór en 1 na de interventie) vergeleken. Dezelfde resultaten werden hier gevonden. Ook de resultaten bij de studenten waren significant. Hoe meer hun autonomie ondersteund wordt, hoe meer toewijding de studenten vertoonden. Ze waren meer actief betrokken en namen meer verantwoordelijkheid voor hun leren en hun activiteit in de klas.

Een latere studie specificeerde zich meer op Lichamelijke Opvoeding, wat relevanter is voor huidig onderzoek. Het effect van een experimenteel programma om meer autonomieondersteunend te worden, werd onderzocht in een populatie van LO-leerkrachten (Tessier et al., 2008). Vijf leerkrachten LO (3 mannen en 2 vrouwen, 29 tot 40 jaar) namen deel aan het experiment en werden random toegewezen aan 2 groepen: 2 leerkrachten (1 man en 1 vrouw) vormden de experimentele groep, de 3 anderen de controlegroep. De leerkrachten van de experimentele groep kregen (vóór de lessenreeks) eerst een theoretische sessie over hoe ze de autonomie van hun leerlingen beter konden ondersteunen. Ze kregen informatie over de ZDT (inclusief de verschillende types van motivatie van studenten en de verschillende interpersoonlijke leerkrachtstijlen) en over de karakteristieken en gevolgen van een autonomieondersteunende lesgeefstijl. Ze kregen ook empirische bewijzen van de voordelen van het ondersteunen van de autonomie. De karakteristieken van een autonomieondersteunende leerkracht werden benadrukt. Na de theoretische sessie kregen de leerkrachten ook een praktische sessie, waarin ze leerden de theoretische strategieën in de praktijk om te zetten. Tijdens de lessenreeks kregen ze na elke les feedback. Met behulp van de 'Sport Motivation Scale' (Pelletier et al., 1995) en de 'Academic Motivation Scale' (Vallerand et al., 1992) werd een vragenlijst specifiek voor LO opgesteld, waarmee de niveaus van zelf-gedetermineerde motivatie bij leerlingen bepaald werd.

De resultaten toonden dat leerkrachten van de experimentele groep significant meer autonomieondersteunende en neutrale gedragingen stellen dan die in de controlegroep. Het aantal controlerende gedragingen bleef wel gelijk. De leerkrachten van de experimentele groep loven hun studenten ook significant meer dan de leerkrachten in de controlegroep. Dit onderzoek kent wel enkele belangrijke beperkingen. Zo is men niet zeker van een goede gelijkheid tussen de experimentele en de controlegroep en is het aantal proefpersonen te klein.

Terwijl het onderzoek van Reeve et al. (2004) aandacht besteedde aan de drie constructen van behoefteondersteuning, focusten Tessier et al. (2008) zich op één construct, namelijk op de autonomieondersteuning. Deze beperking vond men niet in een onderzoek van Edmunds et al. (2008). Er werd binnen deze studie onderzocht of een lesgeefstijl kan gemanipuleerd worden zodat de les zal waargenomen worden als meer autonomieondersteunend, meer gestructureerd en warmer door de deelnemers, die de oefening/les krijgen, en door onafhankelijke observatoren. Dit werd onderzocht met een hypothese dat dezen die meer autonomieondersteunend, gestructureerd en warmer les kregen, ook hogere autonomieondersteuning, structuur en warme interacties voelden en dit ook aangaven bij hun

rating in vergelijking met een controlegroep die dit niet kreeg. Het tweede doel van deze studie was deze impact te bekijken. De hypothese luidde dus dat mensen van de ZDT-groep meer behoeftebevrediging en meer zelf-gedetermineerde motivatie zullen vertonen over een bepaalde tijd t.o.v. de controlegroep. De derde hypothese zei dat psychologische behoeftebevrediging zal leiden tot autonome regulatie en dat psychologische behoeftenegering zal leiden tot gecontroleerde regulatie. De autonome regulatie zal ook betere outcomes hebben dan de gecontroleerde.

De deelnemers waren vrouwelijke studenten en personeel van de universiteit die zich hadden ingeschreven voor één of twee sportlessen in het sportcentrum van de universiteit. Eén les werd aanzien als de ZDT-groep en de andere les als controlegroep. In de ZDT-groep zaten 25 vrouwen tussen de 18 en 53 jaar, de controlegroep bestond uit 31 vrouwen tussen de 18 en 38 jaar. De twee groepen verschilden niet significant van leeftijd. Er werden één keer per week (op maandag voor de ZDT-groep en op woensdag voor de controlegroep) gedurende tien weken ‘cardio combo’ lessen aangeboden als sport. Beide lessen werden aangeboden door dezelfde instructeur op dezelfde plaats, in dezelfde periode en op hetzelfde moment van de dag. Het was de eerste keer dat men een interventie die gebaseerd was op de zelfdeterminatietheorie in een ‘real-life’ setting uitvoerde. De instructeur paste haar gedragingen aan voor beide groepen: bij de ZDT-groep focuste ze op autonomieondersteuning door het opnemen van het perspectief van de deelnemers, het erkennen van hun gevoelens en het voorzien van informatie en keuzemogelijkheden. Bij de lessen aan de controlegroep was dit niet het geval. Resultaten toonden aan dat autonomieondersteuning, structuur en warme interacties van leerkrachten/instructeurs positieve outcomes tot gevolg kunnen hebben bij de deelnemers. De waargenomen onderlinge afhankelijkheden tussen de socio-contextuele karakteristieken, de psychologische behoeften, de motivationele regulaties en gerelateerde outcomes stroken ook met de theoretische proposities van de ZDT (Deci & Ryan, 1985; Koestner & Losier, 2002; Reeve, 2002). Dit onderzoek kent echter ook beperkingen. Zo gaat het hier om personeel en studenten van de universiteit, wat problemen geeft naar generaliseerbaarheid van de bevindingen naar andere contexten. Daarnaast werd er niet gerandomiseerd in de condities en kregen allebei de groepen dezelfde instructeur.

Ook op basis van de zelfdeterminatietheorie ontwikkelde en evalueerde de studie van Chatzisarantis et al. (2009) het nut van een school-gebaseerde interventie om de intenties van leerlingen tot fysieke activiteit en het zelf gerapporteerde fysieke activiteitgedrag in de vrije

tijd te veranderen. De studie evalueerde het nut van de interventie om fysieke activiteitsparticipatie te bevorderen over een interval van vijf weken. De gehele interventie met inbegrip van de evaluatie duurde tien weken. Het interventieprogramma werd voorgelegd aan vijf vrouwelijke en vijf mannelijke leerkrachten tussen de 26 en 28 jaar. Deze werden enkelvoudig gerandomiseerd toegewezen aan een controlegroep en een behandelingsgroep. Vijf leerkrachten in de behandelingsgroep werden geïnstrueerd om een autonomieondersteunende lesgeefstijl aan te nemen tijdens de LO-lessen. Dit hield in dat men focuste op het geven van rationales en feedback. Daarnaast lag de focus ook op het erkennen van de moeilijkheden van de leerlingen en gaf men de leerlingen een gevoel dat ze een keuze hadden. Vijf andere leerkrachten in de controlegroep werden geïnstrueerd om een minder autonomieondersteunende lesgeefstijl aan te nemen. Dit hield dan weer in dat er net als bij de behandelingsconditie rationales en feedback werd aangeboden, maar dat de leerkrachten geen vrije keuze gaven aan de leerlingen en dat men de moeilijkheden van hen niet erkende. Het is belangrijk om te weten dat de percepties van leerlingen qua autonomieondersteuning en motivatie werden geanalyseerd en niet het gedrag van de leerkrachten of de scholen. Eerst werden deze percepties in het begin gemeten, nog voor de interventie. Daarna werd dit terug gemeten tijdens een eerste follow-up waarbij ook nog eens werd gevraagd naar de intenties om fysiek actief te zijn in de vrije tijd. Tenslotte was er nog een tweede follow-up waarbij het zelf gerapporteerde fysieke activiteitsgedrag werd gemeten door gebruik te maken van de Leisure Time Exercise Questionnaire (LTEQ) van Godin en Shephard (1985).

Resultaten toonden aan dat leerlingen die les kregen van autonomieondersteunende leerkrachten sterkere intenties vertoonden om fysiek actief te zijn in de vrije tijd en ook vaker deelnamen aan fysieke activiteitsgedrag in vrije tijd ten opzichte van leerlingen van de controlegroep.

De meeste interventiestudies tonen dus positieve effecten, wat wil zeggen dat de principes van behoefteondersteuning na de interventie meer worden toegepast door de leerkrachten. In de studies van Edmunds et al. (2008) en Chatzisarantis et al. (2009) werd echter gekeken naar de percepties van de leerlingen, terwijl in de huidige studie zal gekeken worden naar de percepties van de leerkrachten. De positieve effecten van de interventies worden voornamelijk gevonden voor autonomieondersteuning en minder (of niet) voor het aanbieden van structuur en een warme omgeving. Wel valt op dat in de LO-context het aanbieden van een interventie, die handelt rond de drie constructen van behoefteondersteuning, nog maar zelden werd uitgevoerd. In de huidige studie zullen alle drie de aspecten van behoefteondersteuning wel

aan bod komen in deze context. Daarenboven zal er in vergelijking met de studie van Edmunds et al. (2008) wel gerandomiseerd worden bij het indelen van de leerkrachten in de condities. Tot slot zal ook getracht worden om een groter aantal proefpersonen te bekomen dan in voorgaande studies.

Eerst en vooral zal men in dit onderzoek nagaan of deze interventie, zoals bij de meeste interventiestudies, ook succes heeft bij een populatie van leerkrachten LO uit Vlaanderen. Daarbovenop zal nu ook nagegaan worden of persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten al dan niet een positief effect hebben op de interventie. Deze persoonlijke eigenschappen worden in het volgende deel toegelicht.

### **3.8. Antecedenten van leerkrachtgedrag**

Studenten genieten vele voordelen op vlak van educatie en ontwikkeling als er structuur aangeboden wordt in de lessen, als er een warme omgeving wordt gecreëerd en als hun behoefte aan autonomie ondersteund wordt. Toch is er een merkwaardig feit bij deze laatste dimensie: de leerkrachten blijven immers voornamelijk controlerend werken tijdens de instructie terwijl de autonomieondersteuning zoveel voordelen heeft (Reeve, 2009). Deze paradox wordt bevestigd door vele onderzoeken. Hogeschoolleerkrachten werken voornamelijk controlerend, wat leidt tot slechte uitkomsten (Reeve et al., 2004). Jang en collega's vonden dezelfde resultaten in een observatiestudie van een leerkracht (Jang et al., 2010). Ander onderzoek stelde vast dat beide lesgeefstijlen aan bod komen, maar dat controle meer alledaags is (Assor et al., 2002). Een andere observatie van eerstejaarsleerkrachten toonde dat beginnende leerkrachten vooral grijpen naar controle en maar zelden naar autonomieondersteunende strategieën (Newby, 1991). Over de andere twee dimensies werd daarentegen maar weinig onderzoek verricht. De vraag stelt zich dus hoe het komt dat leerkrachten meer geneigd zijn om op een controlerende manier les te geven. Deze vraag naar antecedenten van leerkrachtgedrag wordt in volgend deel behandeld.

#### **3.8.1. Invloeden leidend tot een controlerende lesgeefstijl**

De behoefteondersteuning die leerkrachten tijdens hun lessen aanbieden, zal afhankelijk zijn van veel kenmerken. Om een goed overzicht te hebben, werden de verschillende determinanten of antecedenten georganiseerd in een coherent raamwerk (Pelletier et al., 2002; Reeve, 2009).

Dit raamwerk stelt dat de reden waarom leerkrachten vaak controlerend lesgeven kan verklaard worden door de druk van bovenaf (bijvoorbeeld door de druk van de directie), door



de druk van onderuit (bijvoorbeeld door de passiviteit van de studenten tijdens het leerproces) en door de druk van binnenuit (bijvoorbeeld door de overtuigingen en karakteristieken van de leerkracht zelf). De druk van binnenuit staat voor de invloeden die voortkomen uit de leerkracht zijn eigen overtuigingen, waarden en persoonlijke eigenschappen/aanleg (Reeve, 2009).

Mogelijke antecedenten van gedrag werden dus onderverdeeld volgens de drie bovenvermelde soorten van druk, namelijk ‘druk van bovenaf’, ‘druk van onderuit’ en ‘druk van binnenuit’. Een voorbeeld van een antecedent bij ‘druk van bovenaf’ is dat leerkrachten een machtige sociale rol aannemen in hun interactie met de studenten. Er is dus sprake van een context met duidelijke machtsverschillen tussen beide partijen (Pelletier et al., 2002). Bij ‘druk van onderuit’ reageren leerkrachten op passiviteit van studenten tijdens het lesgebeuren (niet gemotiveerde of geëngageerde studenten geven aanleiding tot het gebruiken van een controlerende lesgeefstijl) (Pelletier et al., 2002). De meest relevante vorm van druk bij dit onderzoek is de ‘druk van binnenuit’. Volgens het raamwerk vallen hieronder 2 soorten invloeden. Ten eerste steunen leerkrachten vaak het ‘maximal-operant principe’ (het geloof dat “de waarschijnlijkheid van het produceren van een lange-termijn interesse in academische taken positief varieert met de grootte van de beloning”) (Boggiano et al., 1987). De tweede invloed is dat leerkrachten een controle-georiënteerde persoonlijke aanleg kunnen bezitten (sommige leerkrachten zijn gemotiveerd of aangelegd om een controlerende lesgeefstijl te gebruiken) (Pelletier et al., 2002).

De druk van bovenaf, van onderuit en van binnenuit kunnen dus een mogelijke verklaring geven voor het aannemen van een controlerende lesgeefstijl door leerkrachten. Ze werden echter nog maar weinig in verband gebracht met het al dan niet stellen van behoefteondersteunend leerkrachtgedrag na het volgen van een interventie, wat in huidige studie wel het geval is.

### **3.9. Onderzoeksvraag**

De eerste onderzoeksvraag zal nagaan of de interventie in behoefteondersteunend lesgeven succesvol is. Om dit succes na te gaan, worden de veranderingen in zelf gerapporteerde behoefteondersteuning en in de overtuigingen ten aanzien van behoefteondersteunend lesgeven na het volgen van een interventie nagegaan. Succes wordt dus beschouwd als een significant grotere positieve verandering, ten opzichte van de beginsituatie, in overtuigingen

en toepassing van behoefteondersteuning bij de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep. Meer specifiek leidt dit tot volgende onderzoeksvraag:

Zijn de leerkrachten in de interventiegroep meer akkoord met en passen ze de motiverende strategieën meer toe ten opzichte van de controlegroep?

In huidige scriptie wordt tevens onderzocht of persoonlijke eigenschappen van leerkrachten Lichamelijke Opvoeding, zoals het geslacht, de leeftijd, het aantal jaren ervaring en de motivatie van leerkrachten, veranderingen kunnen verklaren na het volgen van de interventie.

Dus, naast het bestuderen van een verschil in veranderingen in beliefs tussen beide groepen, zal er verder, bij een significant verschil tussen beide groepen, gekeken worden of de grootte van de veranderingen in beliefs overheen de tijd in de interventiegroep afhankelijk is van bepaalde factoren of antecedenten van leerkrachtgedrag. De leerkrachten zijn hier hun eigen controle (vergelijken pre- en posttest). Dit leidt ons dus tot volgende onderzoeksvraag:

Zijn persoonlijke eigenschappen van leerkrachten LO, zoals het geslacht, het aantal jaren ervaring en de motivatie van leerkrachten, gerelateerd aan de mate waarin leerkrachten al dan niet veranderen in het akkoord gaan met of het toepassen van behoefteondersteuning en hun overtuigingen met betrekking tot deze principes?

## **4. METHODE**

### **4.1. Populatie**

De doelgroep bestond uit leerkrachten LO uit het secundair onderwijs. Hiervoor werden verschillende scholen uit Antwerpen, Vlaams-Brabant en Oost- en West-Vlaanderen gekozen uit een lijst van eenvoudig bereikbare steden en gemeenten. Vervolgens werden de directies van deze scholen gecontacteerd per telefoon. Zij kregen meer informatie over het onderzoek en de interventie. Nadien beslisten ze of de school al dan niet wenste deel te nemen aan het onderzoek. Indien zij akkoord waren om deel te nemen, werden de leerkrachten Lichamelijke Opvoeding van hun school aangesproken. Deze leerkrachten beslisten dan zelf of ze al dan niet wensten deel te nemen aan het onderzoek.

Deze oorspronkelijke doelgroep van 51 leerkrachten bestond uit 37 mannen en 14 vrouwen. De gemiddelde leeftijd van de doelgroep was 37.84 jaar ( $SD = 10.23$ ). De jongste proefpersoon was 23 jaar en de oudste proefpersoon was 58 jaar. Het aantal jaren ervaring varieerde tussen 1 en 35 jaar en het gemiddelde aantal bedroeg 14.76 jaar ( $SD = 10.56$ ).

De deelnemende scholen werden ad random toegewezen aan de controle- of interventiegroep. Er werd geopteerd voor scholen, omdat leerkrachten individueel toewijzen problemen met zich kon meebrengen. Indien twee collega's uit dezelfde school aan een andere conditie worden toegewezen, bestaat de kans dat de leerkracht uit de controlegroep toch notie zal krijgen over de inhoud van de interventie en is er dus sprake van contaminatie. Negenentwintig leerkrachten werden toegewezen aan de controlegroep, terwijl de interventiegroep uit 15 leerkrachten bestond. Uiteindelijk was er dus sprake van een doelgroep van 44 leerkrachten. Bijgevolg was er dus een drop-out van zeven leerkrachten om uiteenlopende redenen, bijvoorbeeld het veranderen van school tijdens de periode tussen pre- en post-test.

### **4.2. Procedure**

Allereerst moest er een aanvraag bij de Ethische Commissie ingediend worden. De dataverzameling van deze masterproef kadert binnen een doctoraatsproject van Nathalie Aelterman. Voor dit doctoraatsproject werd goedkeuring verkregen door de Ethische Commissie van de Universiteit Gent (zie Bijlage 1). Vervolgens was het noodzakelijk dat alle deelnemende leerkrachten, om aan de ethische voorwaarden te voldoen, hun toestemming

gaven om deel te nemen aan het onderzoek. Hiervoor werd er gebruik gemaakt van een informed consent, bestaande uit een toestemmingsformulier en anderzijds een contract portretrechten, zodat er toestemming was om beelden te filmen en audio op te nemen tijdens de les. Dit informed consent diende ingevuld te worden door de leerkrachten, de meerderjarige leerlingen of de ouders of de voogd van minderjarige leerlingen.

Om te beginnen werd er vooraf in de maand september van 2011 een meting gehouden van de persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten LO via een vragenlijst. Aansluitend hierop werd er een pretest afgenomen in oktober 2011, bij een lesonderwerp naar keuze (bij voorkeur een balsport). De interventie, die verderop besproken wordt, werd in november aangeboden. Het succes van deze interventie werd nagegaan door het afnemen van een posttest in november of december, bij een lesonderwerp naar keuze (bij voorkeur een balsport). Dit hoefde niet dezelfde sport als in de pretest te zijn. Omdat er dus gewerkt werd met een interventie, betreft het hier een experimenteel onderzoek. Er werd meer specifiek gebruik gemaakt van een experimenteel design, namelijk een pretest-posttest control group design.

Nadat er duidelijkheid gecreëerd was door de directie omtrent welke leerkrachten aan het onderzoek zouden meewerken, kon er een afspraak gemaakt worden met deze leerkrachten. Bij dit eerste contactmoment werd het onderzoek nog eens toegelicht en werd hen gevraagd de informed consent evenals de vragenlijst over de antecedenten in te vullen. Er werd een deadline afgesproken voor het afgeven van deze documenten. Daarnaast werden op deze eerste afspraak met de leerkrachten ook de informed consents voor de leerlingen uitgedeeld. De leerkrachten moesten deze dan aan de leerlingen overhandigen die zouden gefilmd worden. Deze documenten moesten tegen 26 september 2011 ingevuld worden door de ouders/voogd en afgegeven worden aan de leerkracht, die dit dan zou overhandigen op het eerste moment van dataverzameling. Tot slot werden op dit eerste contactmoment, in overleg met de leerkracht, ook de data bepaald waarop er tijdens de les LO gefilmd ging worden.

Deze video-opnames en de bijhorende portretrechten werden in huidig onderzoek niet gebruikt, maar werden uitgevoerd in het kader van groter onderzoek. Tijdens de filmmomenten werden de data verzameld via video-opnames van de leerkrachten LO tijdens hun lessen. Voor het begin van elke les LO werd een videocamera opgesteld op een tactische plaats in de sportzaal zodanig dat het hele lesgebeuren in beeld gebracht werd. Vervolgens kregen de leerkrachten een dictafoon of een draadloze microfoon, afhankelijk van wat voorhanden was. Deze zorgde ervoor dat de interactie tussen leerkracht en leerling duidelijk kon gehoord en geanalyseerd worden. Het gedrag van de leerkrachten werd op basis van een

observatieprotocol beoordeeld dankzij deze video-opnames. Er werd dus gebruik gemaakt van een objectieve manier van dataverzameling. Er werd tijdens de les niet ingegrepen door de onderzoekers. Vooraf werd er duidelijk met de leerkracht afgesproken om de les op een bepaald tijdstip te beëindigen om alle leerlingen en de leerkracht een vragenlijst te laten invullen. Op basis van deze vragenlijsten kon er een verschil nagegaan worden overheen de onderzoeksperiode bij de leerlingen en de leerkrachten. De onderzoekers bleven na het overhandigen van de vragenlijsten bij de leerlingen en de leerkracht aanwezig en stonden hen bij om mogelijke onduidelijkheden uit te klaren. Er werd tevens door de onderzoekers vermeld dat er geen goede of foute antwoorden waren en dat de leerkracht deze vragenlijst niet te zien zou krijgen om eerlijke antwoorden te verkrijgen. De data van de vragenlijsten werden verwerkt en omgezet in een datafile, die via het statisch computerprogramma, SPSS Statistics 19, dan uiteindelijk konden geanalyseerd worden.

#### **4.3. Interventie: workshop omtrent behoefteondersteunend lesgeven**

De workshop kaderde in een project gefinancierd door het Expertise netwerk van de lerarenopleiding (ENW) van de Associatie UGent. Deze interventie bestond uit drie delen. Er werd gestart met een theoretische kadering omtrent motivatie die met een inleidende opdracht begon waarin de leerkrachten herinneringen moesten ophalen aan leerkrachten uit hun eigen jeugd. Ze moesten zich een motiverende leerkracht en een demotiverende leerkracht voor de geest halen en moesten hierbij hun manier van lesgeven vergelijken. Vervolgens werd toegelicht welke soorten motivatie er bestaan en werd de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT), met zijn drie basisbehoeften, verduidelijkt.

In het tweede deel werden concrete voorbeelden uit de LO-context gegeven. Er werd hierbij dieper ingegaan wat de begrippen competentie, autonomie en verbondenheid juist inhouden en hoe men deze kan bevorderen. Dit werd verwezenlijkt aan de hand van allerlei tips. Deze tips handelden voornamelijk over competentie en autonomie bij de leerlingen. In Tabel 1 worden vijf tips omtrent competentie en vier tips omtrent autonomie opgesomd. Dit tweede deel werd afgesloten met een opdracht waarin de leerkrachten enerzijds moesten aangeven welke van de negen tips ze vooraf zouden kunnen plannen en anderzijds welke zij tijdens het lesgeven zelf zouden kunnen toepassen.

De interventie werd beëindigd met een praktische oefening waarbij de aangereikte motiverende strategieën, uit dit eerste en tweede deel, door de leerkrachten werden toegepast in een rollenspel.

Tabel 1. Overzicht van de tips tot bevordering van competentie en autonomie

| A. Competentie                        |   |
|---------------------------------------|---|
| 1. Overzicht bieden                   | <p>Probeer een overzicht van de lessenreeks te geven.</p> <p>Probeer een overzicht van de lesopbouw te geven.</p>   |
| 2. Verwachtingen communiceren         | <p>Expliciteer lesdoelstellingen.</p> <p>Maak verwachtingen over concreet gedrag op voorhand duidelijk.</p> <p>Geef waar mogelijk de reden voor jouw verwachting.</p> <p>Communiceer over concreet gedrag, maak geen interpretatie van de situatie.</p> |
| 3. Informatie                         | Vermijd om overbodige informatie te geven → Stel vragen.  |
| 4. Feedback                           | Sandwichprincipe (Positief-Werkpunt-Positief).  |
| 5. Hulp                               | Laat leerlingen zelf aangeven of ze hulp wensen.  |
| B. Autonomie                          |   |
| 1. Empathie                           | <p>Probeer irritatie niet te onderdrukken.</p> <p>Luister-Erken-Focus.</p> <p>Follow-up.</p>  |
| 2. Initiatief stimuleren              | <p>Integreer keuze in je lessen.</p> <p>Gebruik actiekeuze als optiekeuze niet mogelijk is.</p>   |
| 3. Zinvolle uitleg                    | Geef een zinvolle uitleg op waarom-vragen.  |
| 4. Interesse en enthousiasme opwekken | <p>Spel = Fun.</p> <p>Uitdaging = Fun.</p> <p>Toonmoment = Fun.</p>   |

## 4.4. Meetinstrumenten

### 4.4.1. Vragenlijsten

#### 4.4.1.1. Demografische gegevens

De demografische gegevens van de leerkrachten werden verkregen met behulp van een vragenlijst waarin gepeild werd naar de personalia van de leerkrachten (zie Bijlage 2). Zo werden de naam en voornaam, het geslacht, de leeftijd, het aantal jaren ervaring als leerkracht LO, de school waarin ze actief zijn en de stad, waarin ze werken, bevraagd. Daarnaast werd ook geïnformeerd naar het behaalde diploma van de leerkrachten.

#### 4.4.1.2. Motivatie om les te geven

Om de motivatie om les te geven van de leerkrachten LO na te gaan, werd gebruik gemaakt van een gewijzigde 'Motivation At Work Scale (MAWS)' (Blais et al., 1993). Deze werd namelijk eerst vertaald naar het Nederlands en vervolgens aangepast aan de context van de Lichamelijke Opvoeding (zie Bijlage 2). Deze aangepaste versie van de MAWS vertrok vanuit de basiszin: 'Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat...'. Deze zin werd gevolgd door 16 uitspraken waarover de leerkrachten LO hun mening moesten geven (aan de hand van een 5-punt Likert schaal gaande van 'helemaal niet waar' (1) tot 'helemaal waar' (5)). Er werden vier types van motivatie bevraagd. Elk type van motivatie bestond uit vier items. Door middel van het berekenen van Cronbach's Alpha's werd de interne consistentie van deze vier constructen nagegaan. Een eerste type was de intrinsieke motivatie (Cronbach's  $\alpha = 0.888$ ). Een voorbeeld van een item bij intrinsieke motivatie is: 'Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat ik lesgeven een aangename bezigheid vind.'. Geïdentificeerde motivatie werd beschouwd als een tweede vorm van motivatie (Cronbach's  $\alpha = 0.737$ ). 'Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.' is hierbij een voorbeeld. De derde vorm van motivatie is de geïntrojecteerde motivatie (Cronbach's  $\alpha = 0.749$ ), met als voorbeeld: 'Ik ben gemotiveerd om les te geven omdat ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerkracht ben.' Tot slot is er ook nog de externe motivatie (Cronbach's  $\alpha = 0.719$ ), waarvan 'Ik ben gemotiveerd om les te geven omdat anderen (collega's, schoolbestuur) me hiertoe dwingen.' een voorbeeld is. De validiteit van de MAWS werd bevestigd, via anonieme vragenlijsten op het werk, in een onderzoek van Blais et al. (1993) bij een populatie van meer dan 1395 werknemers uit de publieke, de parapublieke en de private sector.

#### *4.4.1.3. Attitudes t.a.v. leerkrachtstijlen: Need Supportive Teacher Behavior:*

Deze vragenlijst is een reeks met overtuigingen met betrekking tot het behoefteondersteunend lesgeven in de les LO. Leerkrachten konden aangeven in welke mate ze deze overtuigingen effectief, haalbaar en toepasbaar vonden (31 items, gebaseerd op observatie-instrument x 3: zie Haerens et al., in revision). De 31 items werden toegewezen aan drie constructen: autonomie, structuur en warme omgeving. De interne consistentie van deze drie constructen werd nagegaan door de Cronbach's Alpha's te berekenen. Negen items handelden over autonomie (Cronbach's  $\alpha = 0.775$ ). Een voorbeeld hiervan was: 'Ik vind dat je de leerlingen de gelegenheid moet geven om te ondervinden en oefeningen uit te proberen zonder dat je als leerkracht meteen bijstuurt.' Veertien items gingen over structuur (Cronbach's  $\alpha = 0.902$ ), bijvoorbeeld: 'Ik vind dat je moet differentiëren in de oefeningen zodat elke leerling op persoonlijk niveau kan werken.' Het laatste construct was de warme omgeving, bestaande uit 8 items (Cronbach's  $\alpha = 0.810$ ). 'Ik vind dat je energie in de les moet stoppen en/of moet meedoen met de leerlingen.' is dan weer een voorbeeld hiervan. De leerkrachten quoteerden deze overtuigingen op basis van een 5-punt Likert schaal gaande van 'helemaal niet' (1) tot 'helemaal wel' (5). De validiteit van deze vragenlijst is nog niet nagegaan. In toekomstig onderzoek zal dit echter wel gebeuren.

#### **4.5. Data-analyse**

De statistische analyses werden uitgevoerd op de datafile via SPSS Statistics 19. De significantiedrempel werd bepaald op 0.05, dus elke p-waarde die kleiner was dan 0.05 werd als significant beschouwd. Daarnaast werden waarden tussen 0.05 en 0.10 als een trend tot significantie gezien.

Om na te gaan of er geen uitbijters of onmogelijke waarden waren, liet men eerst de frequenties lopen van alle variabelen die nodig waren voor de analyses. Vervolgens werden sommen berekend van de variabelen van de leerkracht. Voor dit onderzoek waren enkel de toepasbaarheid en de mate van akkoord zijn belangrijk. Hiervoor werden eerst de drie aspecten van behoefteondersteuning onder de loep genomen en daarna werd een totaalscore berekend, die gelijkgesteld kan worden aan het totaalconcept 'Behoeftteondersteuning'. Dit werd zowel voor de pre- als de posttest gedaan.



#### 4.5.1. Repeated Measures MANOVA

Eerst en vooral werd, aan de hand van de statistische techniek, 'Independent Samples T-Test', onderzocht of er baselineverschillen waren tussen de controle- en de interventiegroep. Om het succes van de interventie te bepalen, werd gebruik gemaakt van de statistische techniek 'Repeated Measures MANOVA' en dit zowel voor toepasbaarheid als voor akkoord zijn. De afhankelijke variabelen waren autonomie, structuur, warme omgeving en de totaalscore oftewel behoefteondersteuning ('Measure names'). De onafhankelijke variabele was tijd met twee levels. Daarnaast werd de controle- en interventiegroep met elkaar vergeleken om het succes van de interventie na te gaan ('Between-Subjects Factor'). Enerzijds werd dit multivariaat bekeken voor alle afhankelijke variabelen samen en anderzijds werd univariaat gekeken naar autonomie, structuur, warme omgeving en de behoefteondersteuning.

#### 4.5.2. Multi-pele Regressie

Om na te gaan of de persoonlijke eigenschappen van leerkrachten LO een relatie hebben met de mate waarin leerkrachten al dan niet veranderen in het akkoord zijn met of het toepassen van behoefteondersteuning na de interventie, gebruikte men een Multi-pele Regressie. Deze Multi-pele Regressie diende acht keer uitgevoerd te worden. Aangezien het hier om de veranderingen gaat, na het krijgen van een workshop, wordt enkel gekeken naar de interventiegroep. Dit werd bekomen door via 'select cases' enkel de proefpersonen uit de interventiegroep te selecteren. Vervolgens werd eerst gekeken naar de multicollineariteit tussen de verschillende persoonlijke eigenschappen. Hierna kon de Multi-pele Regressie uitgevoerd worden. De afhankelijke variabele was succes dat bekomen werd via een verschil tussen de post- en prescore voor zowel het akkoord zijn en de toepasbaarheid als voor autonomie, structuur, warme omgeving en behoefteondersteuning. In totaal waren er dus acht succesvariabelen. De onafhankelijke variabelen waren het aantal jaren ervaring, het geslacht, de intrinsieke motivatie, de externe motivatie, de geïntrojecteerde motivatie en de geïdentificeerde motivatie van de leerkrachten.

## 5. Resultaten

De resultaten zullen besproken worden in twee delen, overeenkomstig met de twee onderzoeksvragen. In deel één wordt het succes van de interventie nagegaan aan de hand van de statistische techniek Repeated Measures MANOVA.

In het tweede deel van de resultaten wordt er, aan de hand van een Multipiele Regressie, gekeken of er persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten LO bepalend zijn voor het succes van de interventie.

### 5.1. Deel 1: RM MANOVA

Alle relevante variabelen die nodig zijn voor het bepalen van het succes van de interventie worden uitgezet in Tabel 2. De beschrijvende statistiek van en de correlaties tussen deze variabelen worden hierin weergegeven. Aan de hand van de standaarddeviaties en de minima en maxima kan men zien dat er geen onaanvaardbare extreme waarden of uitbijters zijn.

Tabel 2 toont aan dat er een significant positief verband bestaat tussen het akkoord gaan met en het toepassen van autonomieondersteuning ( $p < 0.001$ ). Dit wil zeggen dat hoe meer de leerkrachten van mening zijn dat men autonomieondersteunend moet werken, hoe meer ze dit ook effectief zullen toepassen. Soortgelijke significant positieve correlaties ( $p < 0.001$ ) ziet men ook tussen het akkoord zijn met en het toepassen van structuur, warme omgeving en behoefteondersteuning (totaal). Verder merkt men eveneens significant positieve verbanden ( $p < 0.001$ ) op voor de mate waarin de leerkrachten het eens zijn met de vier constructen. Hoe meer men bijvoorbeeld overtuigd is van het feit dat men structuur moet aanbieden, hoe meer men ook een warme omgeving zal aanbieden aan de leerlingen. Dezelfde bevindingen ziet men ook bij de vier variabelen die handelen over de mate waarin leerkrachten de principes van behoefteondersteuning toepassen ( $p < 0.001$ ). Zo zullen de leerkrachten bijvoorbeeld meer autonomieondersteunend werken, als ze ook meer structuur aanbieden tijdens hun lessen.

De resultaten van deze eerste onderzoeksvraag zullen besproken worden in twee deelvragen, waarbij de eerste handelt over de verschillen in de mate van het akkoord gaan met de stellingen en de tweede over de verschillen in de mate van het toepassen van de stellingen tussen de controle- en interventiegroep.

Tabel 2. Beschrijvende statistiek en correlaties van de variabelen op de pretest nodig voor het bepalen van het succes van de interventie

| N = 44                               | Gem.   | SD    | Min. | Max. | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8 |
|--------------------------------------|--------|-------|------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. Akkoord autonomieondersteuning    | 35.66  | 4.76  | 18   | 41   | 1      |        |        |        |        |        |        |   |
| 2. Akkoord structuur                 | 58.66  | 8.00  | 22   | 68   | .80*** | 1      |        |        |        |        |        |   |
| 3. Akkoord warme omgeving            | 33.30  | 5.24  | 12   | 39   | .70*** | .80*** | 1      |        |        |        |        |   |
| 4. Akkoord behoefteondersteuning     | 127.61 | 16.62 | 52   | 147  | .89*** | .96*** | .90*** | 1      |        |        |        |   |
| 5. Toepasbaar autonomieondersteuning | 30.71  | 5.96  | 17   | 45   | .71*** | .62*** | .55*** | .68*** | 1      |        |        |   |
| 6. Toepasbaar structuur              | 52.25  | 9.48  | 26   | 70   | .59*** | .78*** | .62*** | .74*** | .78*** | 1      |        |   |
| 7. Toepasbaar warme omgeving         | 30.75  | 5.67  | 14   | 39   | .48**  | .57*** | .77*** | .66*** | .65*** | .65*** | 1      |   |
| 8. Toepasbaar behoefteondersteuning  | 113.71 | 18.98 | 61   | 149  | .66*** | .76*** | .72*** | .78*** | .90*** | .94*** | .83*** | 1 |

Noot. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; ° trend tot significantie:  $0.05 < p < 0.10$

Vooraleer deze twee deelvragen werden bekeken, ging men eerst na of er geen baselineverschillen waren tussen de controle- en de interventiegroep (Tabel 3). Indien de F-waarde bij de ‘Levene’s Test’ niet significant was, wat hier overal het geval was, moest er gekeken worden naar de t-waarde bij ‘Assume Equal Variances’. Tabel 3 toont aan dat er nergens een significante t-waarde werd gevonden, wat wil zeggen dat er geen significant verschil aanwezig was tussen de controle- en interventiegroep bij de pretest.

Tabel 3. Onderzoek naar baselineverschillen tussen controle- en interventiegroep

|                                  | F     | t     |
|----------------------------------|-------|-------|
| Akkoord autonomie                | 0.461 | 1.773 |
| Akkoord structuur                | 1.191 | 0.667 |
| Akkoord warme omgeving           | 3.952 | 1.313 |
| Akkoord behoefteondersteuning    | 1.668 | 1.236 |
| Toepasbaar autonomie             | 0.692 | 1.958 |
| Toepasbaar structuur             | 0.986 | 1.706 |
| Toepasbaar warme omgeving        | 0.573 | 1.024 |
| Toepasbaar behoefteondersteuning | 1.046 | 1.779 |

Noot. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; ° trend tot significantie:  $0.05 < p < 0.10$

#### 5.1.1. Deelvraag 1: verschillen in het akkoord gaan met behoefteondersteunende strategieën tussen controle- en interventiegroep

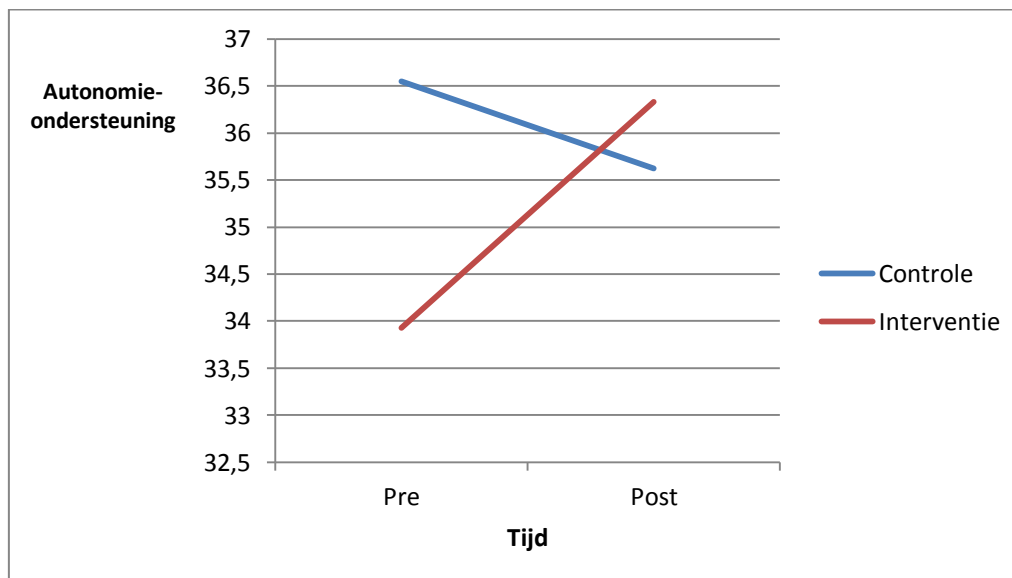
De data in Tabel 4 laten een significant interactie-effect ( $F = 3.650$ ;  $p = 0.020$ ) zien voor de combinatie van de onafhankelijke variabelen (Multivariaat). Dit betekent dat de controle- en de interventiegroep anders evolueren over de tijd op de combinatie van de vier afhankelijke variabelen. Om precies te weten voor welke afhankelijke variabelen beide groepen verschillen, kijkt men naar de vier constructen afzonderlijk (Univariaat). Op die manier worden twee afhankelijke variabelen gevonden die significant zijn, enerzijds ‘Autonomieondersteuning’ ( $F = 7.686$ ;  $p = 0.008$ ) en anderzijds ‘Warme omgeving’ ( $F = 4.204$ ;  $p = 0.047$ ) (Figuur 3 en 4). Daarnaast werd ook nog een trend tot significantie ( $F = 4.020$ ;  $p = 0.051$ ) gevonden bij het totaalconstruct ‘Behoeftteondersteuning’ (Figuur 5).

Tabel 4. Interactie-effect tussen tijd en conditie bij het succes i.v.m. het akkoord gaan met behoefteondersteuning

|                        | F                  |
|------------------------|--------------------|
| Combinatie van AV 1-4  | 3.650*             |
| Autonomieondersteuning | 7.686**            |
| Structuur              | 1.163              |
| Warme omgeving         | 4.204*             |
| Behoeftteondersteuning | 4.020 <sup>o</sup> |

Noot. \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001; <sup>o</sup> trend tot significantie: 0.05 < p < 0.10

Op Figuur 3 ziet men een positieve evolutie bij de interventiegroep overheen de tijd voor de mate waarin de leerkrachten akkoord gaan met de stellingen in verband met het aanbieden van autonomie. Bij de controlegroep wordt echter een daling gezien overheen de tijd. Terwijl de interventiegroep dus hoger scoort op de posttest, scoort de controlegroep daarentegen hoger op de pretest. De beschrijvende statistiek van beide groepen bij dit interactie-effect is terug te vinden in Tabel 5.



Figuur 3. Univariaat interactie-effect tussen tijd en conditie bij het succes i.v.m. het akkoord gaan met autonomieondersteuning

Tabel 5. Beschrijvende statistiek: vergelijking tussen controle- en interventiegroep in de mate van het akkoord gaan met autonomieondersteuning

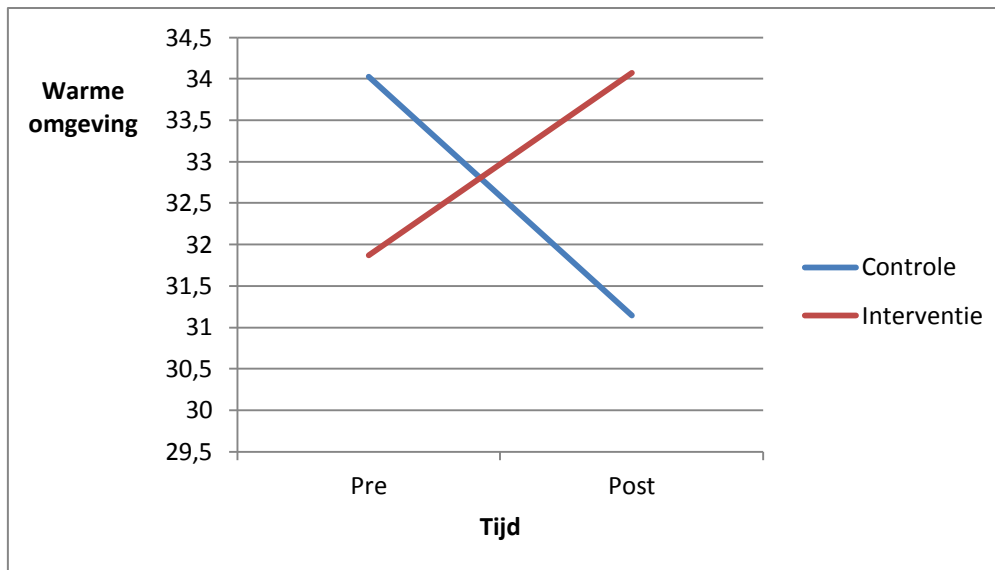
|                             | Conditie    | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Aantal |
|-----------------------------|-------------|------------|-------------------|--------|
| Autonomieondersteuning Pre  | Controle    | 36.55      | 4.17              | 29     |
|                             | Interventie | 33.93      | 5.47              | 15     |
| Autonomieondersteuning Post | Controle    | 35.62      | 4.14              | 29     |
|                             | Interventie | 36.33      | 3.62              | 15     |

In Tabel 6 wordt de beschrijvende statistiek gegeven voor de mate waarin de leerkrachten het eens waren met het aanbieden van structuur. Hoewel bij dit construct geen significant interactie-effect werd vastgesteld, is het weergeven van deze waarden wel handig om een beeld te kunnen vormen van dit aspect van behoefteondersteuning.

Tabel 6. Beschrijvende statistiek: vergelijking tussen controle- en interventiegroep in de mate van het akkoord gaan met structuur

|                | Conditie    | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Aantal |
|----------------|-------------|------------|-------------------|--------|
| Structuur Pre  | Controle    | 59.24      | 6.02              | 29     |
|                | Interventie | 57.53      | 11.04             | 15     |
| Structuur Post | Controle    | 59.38      | 4.72              | 29     |
|                | Interventie | 60.27      | 4.62              | 15     |

Figuur 4 toont eveneens een positieve evolutie bij de interventiegroep overheen de tijd voor de mate waarin de leerkrachten akkoord gaan met de stellingen in verband met het aanbieden van een warme omgeving. Bij de controlegroep wordt daarentegen opnieuw een daling waargenomen overheen de tijd. Tabel 7 geeft de beschrijvende statistiek bij dit interactie-effect weer voor de beide groepen.

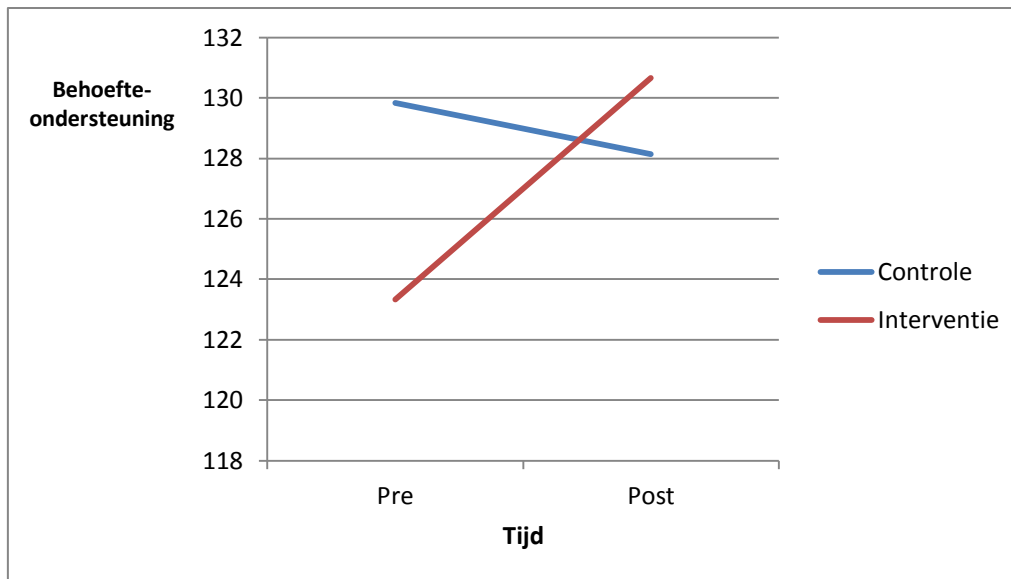


Figuur 4. Univariaat interactie-effect tussen tijd en conditie bij het succes i.v.m. het akkoord gaan met een warme omgeving

Tabel 7. Beschrijvende statistiek: vergelijking tussen controle- en interventiegroep in de mate van het akkoord gaan met een warme omgeving

|                | Conditie    | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Aantal |
|----------------|-------------|------------|-------------------|--------|
| Warme omgeving | Controle    | 34.03      | 3.66              | 29     |
| Pre            | Interventie | 31.87      | 7.36              | 15     |
| Warme omgeving | Controle    | 31.14      | 3.89              | 29     |
| Post           | Interventie | 34.07      | 3.45              | 15     |

Bekijkt men Figuur 5, dan ziet men opnieuw een positieve evolutie bij de interventiegroep overheen de tijd voor de mate waarin de leerkrachten akkoord gaan met de stellingen in verband met het aanbieden van behoefteondersteuning. De controlegroep kent echter een daling overheen de tijd, wat betekent dat ze in de posttest minder hoge scores vertonen dan op de pretest. De beschrijvende statistiek bij dit interactie-effect wordt voor de beide groepen weergegeven in Tabel 8.



Figuur 5. Univariaat interactie-effect tussen tijd en conditie bij het succes i.v.m. het akkoord gaan met behoefteondersteuning

Tabel 8. Beschrijvende statistiek: vergelijking tussen controle- en interventiegroep in de mate van het akkoord gaan met behoefteondersteuning

|                                | Conditie    | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Aantal |
|--------------------------------|-------------|------------|-------------------|--------|
| Behoeftteondersteuning<br>Pre  | Controle    | 129.83     | 12.16             | 29     |
|                                | Interventie | 123.33     | 22.87             | 15     |
| Behoeftteondersteuning<br>Post | Controle    | 128.14     | 11.40             | 29     |
|                                | Interventie | 130.67     | 9.96              | 15     |

### 5.1.2. Deelvraag 2: verschillen in het toepassen van behoefteondersteunende strategieën tussen controle- en interventiegroep

De data in Tabel 9 tonen geen significant interactie-effect ( $F = 2.039$ ;  $p = 0.124$ ) voor de combinatie van de onafhankelijke variabelen (Multivariaat). Dit wil zeggen dat de controle- en de interventiegroep niet anders evolueren over de tijd op de combinatie van de vier afhankelijke variabelen. Er kan echter niet uitgesloten worden dat er toch voor enkele afhankelijke variabelen afzonderlijk significante waarden zijn. Men kijkt dus naar de vier constructen afzonderlijk (Univariaat). Op deze wijze ziet men drie afhankelijke variabelen die significant zijn, namelijk de variabelen ‘Autonomieondersteuning’ ( $F = 4.947$ ;  $p = 0.032$ ), ‘Structuur’ ( $F = 4.201$ ;  $p = 0.047$ ) en ‘Totale behoefteondersteuning’ ( $F = 4.563$ ;  $p = 0.039$ ) (Figuur 6,7 en 8).

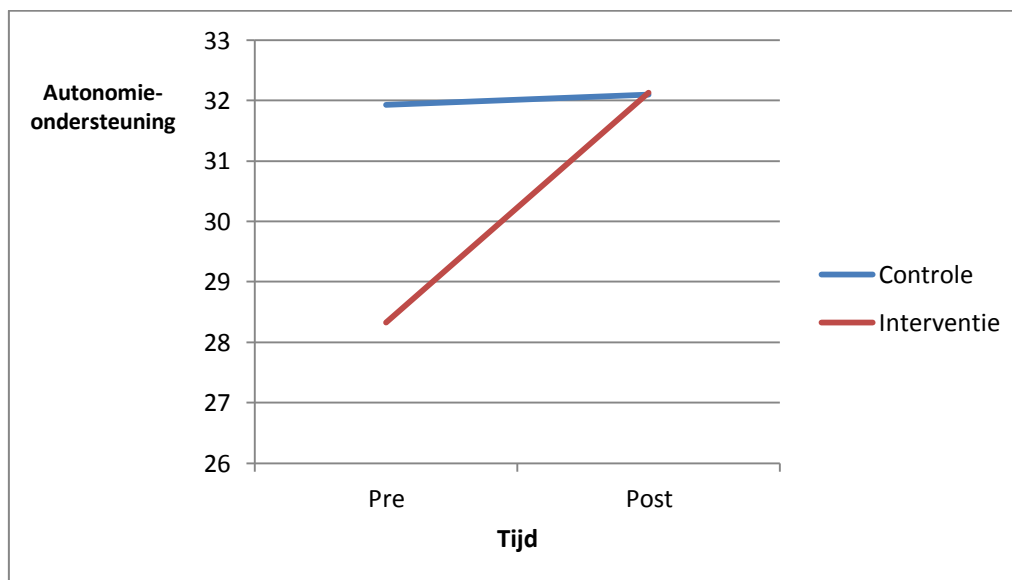


Tabel 9. Interactie-effect tussen tijd en conditie bij het succes i.v.m. het toepassen van behoefteondersteuning

|                        | F      |
|------------------------|--------|
| Combinatie van AV 1-4  | 2.039  |
| Autonomieondersteuning | 4.947* |
| Structuur              | 4.201* |
| Warme omgeving         | 1.270  |
| Behoeftteondersteuning | 4.563* |

Noot. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; ° trend tot significantie:  $0.05 < p < 0.10$

Op Figuur 6 ziet men een positieve evolutie overheen de tijd bij de interventiegroep voor de mate waarin de leerkrachten de stellingen in verband met het aanbieden van autonomie toepassen. Op de posttest passen de leerkrachten de stellingen over autonomieondersteuning dus meer toe dan op de pretest. De controlegroep scoort echter quasi gelijk op de pre- en de posttest. Tabel 10 toont de beschrijvende statistiek bij dit interactie-effect voor de beide groepen.

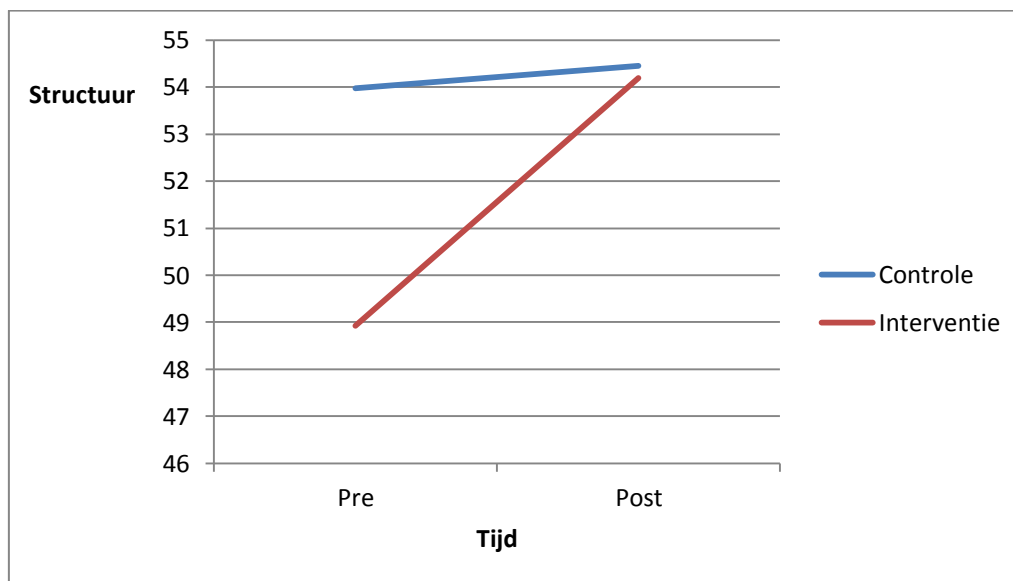


Figuur 6. Univariaat interactie-effect tussen tijd en conditie bij het succes i.v.m. het toepassen van autonomieondersteuning

Tabel 10. Beschrijvende statistiek: vergelijking tussen controle- en interventiegroep in de mate van het toepassen van autonomieondersteuning

|                                | Conditie    | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Aantal |
|--------------------------------|-------------|------------|-------------------|--------|
| Autonomieondersteuning<br>Pre  | Controle    | 31.93      | 5.62              | 29     |
|                                | Interventie | 28.33      | 6.07              | 15     |
| Autonomieondersteuning<br>Post | Controle    | 32.10      | 3.62              | 29     |
|                                | Interventie | 32.13      | 3.36              | 15     |

Figuur 7 laat een positieve evolutie overheen de tijd zien bij zowel de interventie- als de controlegroep voor de mate waarin de leerkrachten de stellingen in verband met het aanbieden van structuur toepassen. De geringe stijging bij de controlegroep staat echter in schril contrast met de meer uitgesproken stijging bij de interventiegroep. Beide groepen passen op de posttest de stellingen i.v.m. structuur dus meer toe dan op de pretest. Tabel 11 weerspiegelt de beschrijvende statistiek bij dit interactie-effect voor de beide groepen.



Figuur 7. Univariaat interactie-effect tussen tijd en conditie bij het succes i.v.m. het toepassen van structuur

Tabel 11. Beschrijvende statistiek: vergelijking tussen controle- en interventiegroep in de mate van het toepassen van structuur

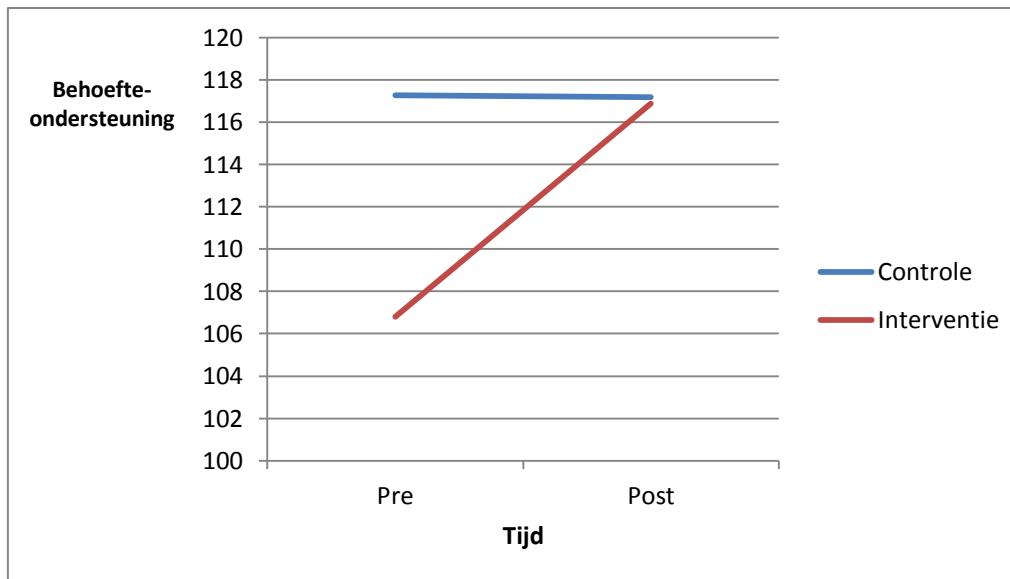
|                | Conditie    | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Aantal |
|----------------|-------------|------------|-------------------|--------|
| Structuur Pre  | Controle    | 53.97      | 8.21              | 29     |
|                | Interventie | 48.93      | 11.10             | 15     |
| Structuur Post | Controle    | 54.45      | 5.58              | 29     |
|                | Interventie | 54.20      | 6.83              | 15     |

Tabel 12 geeft de beschrijvende statistiek weer voor de mate waarin de leerkrachten de principes van een warme omgeving toepassen. Er werd hiervoor echter geen significant interactie-effect gevonden, maar het weergeven van deze waarden kan toch praktisch zijn om een zicht te krijgen op dit aspect van behoefteondersteuning.

Tabel 12. Beschrijvende statistiek: vergelijking tussen controle- en interventiegroep in de mate van het toepassen van een warme omgeving

|                     | Conditie    | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Aantal |
|---------------------|-------------|------------|-------------------|--------|
| Warme omgeving Pre  | Controle    | 31.38      | 5.24              | 29     |
|                     | Interventie | 29.53      | 6.45              | 15     |
| Warme omgeving Post | Controle    | 30.62      | 3.36              | 29     |
|                     | Interventie | 30.53      | 3.83              | 15     |

Op Figuur 8 ziet men een positieve evolutie overheen de tijd bij de interventiegroep voor de mate waarin de leerkrachten de stellingen in verband met het aanbieden van behoefteondersteuning toepassen. Men merkt daarentegen voor de controlegroep een nagenoeg identiek resultaat op voor de pre- en posttest. De beschrijvende statistiek bij dit interactie-effect voor de beide groepen wordt gerepresenteerd in Tabel 13.



Figuur 8. Univariaat interactie-effect tussen tijd en conditie bij het succes i.v.m. het toepassen van behoefteondersteuning

Tabel 13. Beschrijvende statistiek: vergelijking tussen controle- en interventiegroep in de mate van het toepassen van behoefteondersteuning

|                        | Conditie    | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Aantal |
|------------------------|-------------|------------|-------------------|--------|
| Behoeftesondersteuning | Controle    | 117.28     | 16.78             | 29     |
| Pre                    | Interventie | 106.80     | 21.58             | 15     |
| Behoeftesondersteuning | Controle    | 117.17     | 10.81             | 29     |
| Post                   | Interventie | 116.87     | 11.72             | 15     |

## 5.2. Deel 2: Multipele Regressie

Alle relevante variabelen die nodig zijn voor het bepalen van het eventuele verband van persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten LO met het succes van de interventie worden uitgezet in Tabel 14. Hierin worden de beschrijvende statistiek van en de correlaties tussen deze variabelen weergegeven. Aan de hand van de standaarddeviaties en de minima en maxima kan men bepalen of er al dan niet onaanvaardbare extreme waarden of uitbijters zijn. Dat is hier niet het geval.

Bij de correlaties tussen de persoonlijke eigenschappen onderling, zien we een significant verband ( $p < 0.05$ ) tussen enerzijds de variabelen ‘Intrinsieke Motivatie’ en ‘Geïdentificeerde Motivatie’ en anderzijds tussen de variabelen ‘Geïntrojecteerde Motivatie’ en ‘Externe

Motivatie'. Hoe hoger de intrinsieke motivatie van de leerkrachten dus zal zijn, hoe hoger ook hun geïdentificeerde motivatie zal zijn. Dezelfde redenering geldt ook voor geïntrojecteerde en externe motivatie. Er zijn ook enkele trends tot significantie en één significant verband ( $p < 0.05$ ) tussen de variabele 'Jaren Ervaring' en enkele 'Succesvariabelen'. De correlaties tussen de 'Succesvariabelen' onderling zijn eveneens allemaal significant. De meesten zelfs van het hoogste significantieniveau ( $p < 0.001$ ).

Zoals vermeld in de tweede onderzoeksvraag, werden de Multipele Regressies enkel uitgevoerd voor de leerkrachten van de interventiegroep. In dit onderdeel gaat men, opnieuw in twee deelvragen, na of de persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten LO in verband staan met de vier afhankelijke variabelen. Deze afhankelijke variabelen zijn: autonomieondersteuning, structuur, warme omgeving en de totaalscore van deze drie voorgaande (= behoefteondersteuning).

Dit verband werd nagegaan voor zowel de mate waarin de leerkrachten akkoord zijn met de stellingen over deze vier afhankelijke variabelen als voor de mate waarin de leerkrachten deze stellingen toepassen. In totaal werden dus acht Multipele Regressies uitgevoerd.

#### 5.2.1. Multicollineariteit

Bij alle analyses waren er geen onafhankelijke variabelen die onderling hoger correleren dan 0.60. Men kon dus telkens alle persoonlijke eigenschappen opnemen in de Multipele Regressies.

#### 5.2.2. Multipele Regressies

##### *5.2.2.1. Deelvraag 1: verband tussen de persoonlijke eigenschappen en de mate waarin de leerkrachten akkoord zijn met de stellingen over de vier afhankelijke variabelen*

De mate van verandering in het akkoord gaan met de stellingen over het aanbieden van autonomie kan voor 51% verklaard worden door de onderzochte persoonlijke eigenschappen (Adjusted R square = 0.510). Bekeek men de resultaten verder, dan werd de mate van verandering significant voorspeld door drie persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten, namelijk het aantal jaren ervaring in het lesgeven ( $\beta = 0.486$ ;  $p = 0.034$ ), de intrinsieke motivatie ( $\beta = -1.183$ ;  $p = 0.008$ ) en de geïdentificeerde motivatie ( $\beta = 1.233$ ;  $p = 0.008$ ) om les te geven. Voor de mate van verandering in het akkoord gaan met de stellingen i.v.m. het aanbieden van structuur werd eveneens een relatie gevonden met drie persoonlijke

eigenschappen. Het gaat opnieuw om het aantal jaren ervaring in het lesgeven ( $\beta = 0.530$ ;  $p = 0.017$ ), de intrinsieke motivatie ( $\beta = -1.200$ ;  $p = 0.005$ ) en de geïdentificeerde motivatie ( $\beta = 1.111$ ;  $p = 0.009$ ) om les te geven. Wanneer leerkrachten dus meer jaren ervaring hebben in het lesgeven of wanneer ze meer geïdentificeerde motivatie vertonen, zullen ze volgens de resultaten na de interventie meer hun mening op een positieve manier veranderen over de stellingen in verband met autonomieondersteuning en structuur. Daartegenover staat dat leerkrachten die meer intrinsiek gemotiveerd zijn, minder snel akkoord zullen gaan met deze stellingen. Deze mate van verandering werd voor 58,6% verklaard door de persoonlijke eigenschappen die in dit onderzoek werden gebruikt (Adjusted R square = 0.586).

De mate waarin de leerkrachten veranderen in het akkoord gaan met de stellingen i.v.m. het aanbieden van een warme omgeving (wat voor 83,9% verklaard kan worden door de in het onderzoek opgenomen persoonlijke eigenschappen; adjusted R square = 0.839), vertoont een significant verband met vier persoonlijke eigenschappen. Het betreft het aantal jaren ervaring in het lesgeven ( $\beta = 0.557$ ;  $p = 0.001$ ), de intrinsieke motivatie ( $\beta = -1.341$ ;  $p < 0.001$ ), de geïdentificeerde motivatie ( $\beta = 1.400$ ;  $p < 0.001$ ) en de externe motivatie ( $\beta = 0.613$ ;  $p = 0.020$ ) om les te geven. Voor een warme omgeving gelden dus dezelfde bevindingen als hierboven bij autonomieondersteuning en structuur. Men vindt hier echter ook dat wanneer leerkrachten meer extern gemotiveerd zijn, ze meer akkoord zullen gaan met de stellingen omtrent een warme omgeving. Daarenboven werd ook nog een trend tot significantie waargenomen voor het geslacht van de leerkrachten ( $\beta = 0.299$ ;  $p = 0.057$ ). De mate van verandering in het akkoord gaan met de stellingen i.v.m. behoefteondersteuning tenslotte toonde een significante relatie met drie persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten LO. Het gaat om het aantal jaren ervaring in het lesgeven ( $\beta = 0.549$ ;  $p = 0.005$ ), de intrinsieke motivatie ( $\beta = -1.284$ ;  $p = 0.001$ ) en de geïdentificeerde motivatie ( $\beta = 1.268$ ;  $p = 0.002$ ) om les te geven. Opnieuw krijgt men dus identieke bevindingen als bij de stellingen over autonomieondersteuning en structuur. De mate van verandering in het akkoord gaan met de stellingen rond dit totaalconstruct worden voor 71,9% verklaard door de onderzochte persoonlijke eigenschappen (adjusted R square = 0.719). Deze resultaten van de relatie tussen de persoonlijke eigenschappen en het succes van de interventie worden voorgesteld in Tabel 15.

Tabel 14. Beschrijvende statistiek en correlaties van de variabelen nodig voor het bepalen van het verband tussen persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten en het succes van de interventie

| N = 15                                      | Gem.  | SD    | Min. | Max. | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7      | 8      | 9      | 10     | 11     | 12     | 13     | 14 |
|---|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 1. Jaren ervaring                           | 12.53 | 9.14  | 2    | 31   | 1    |      |      |      |      |      |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 2. Geslacht                                 | /     | /     | 0    | 1    | -.16 | 1    |      |      |      |      |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 3. Intrinsieke Motivatie                    | 4.40  | 0.41  | 4    | 5    | -.06 | -.03 | 1    |      |      |      |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 4. Geïdentificeerde Motivatie               | 4.05  | 0.57  | 2.75 | 5    | -.06 | -.30 | .77* | 1    |      |      |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 5. Geïntrojecteerde Motivatie               | 2.28  | 0.92  | 1    | 4.50 | -.03 | -.24 | .19  | .30  | 1    |      |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 6. Externe Motivatie                        | 1.98  | 0.76  | 1    | 4.25 | -.06 | .14  | .22  | .10  | .77* | 1    |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 7. Succes akkoord autonomie                 | 2.40  | 5.04  | -5   | 16   | .42  | .01  | -.25 | .18  | .12  | -.00 | 1      |        |        |        |        |        |        |    |
| 8. Succes akkoord structuur                 | 2.73  | 11.17 | -8   | 39   | .48° | -.08 | -.32 | .10  | .24  | .13  | .90*** | 1      |        |        |        |        |        |    |
| 9. Succes akkoord warme omgeving            | 2.20  | 6.42  | -4   | 22   | .49° | -.01 | -.23 | .20  | .21  | .20  | .86*** | .88*** | 1      |        |        |        |        |    |
| 10. Succes akkoord behoefteondersteuning    | 7.33  | 21.78 | -17  | 77   | .49° | -.04 | -.29 | .15  | .21  | .13  | .95*** | .98*** | .94*** | 1      |        |        |        |    |
| 11. Succes toepasbaar autonomie             | 3.80  | 5.14  | -5   | 14   | .42  | -.10 | -.42 | -.16 | -.04 | -.22 | .68**  | .68**  | .61*   | .69**  | 1      |        |        |    |
| 12. Succes toepasbaar structuur             | 5.27  | 9.90  | -6   | 30   | .21  | .11  | -.10 | .32  | .23  | .00  | .87*** | .85*** | .76**  | .86*** | .64*   | 1      |        |    |
| 13. Succes toepasbaar warme omgeving        | 1.00  | 4.77  | -7   | 13   | .57* | .08  | -.26 | .03  | .16  | -.01 | .79**  | .73**  | .82*** | .80*** | .79*** | .74**  | 1      |    |
| 14. Succes toepasbaar behoefteondersteuning | 10.07 | 17.92 | -12  | 57   | .39  | .06  | -.25 | .14  | .16  | -.06 | .89*** | .86*** | .81*** | .88*** | .85*** | .93*** | .90*** | 1  |

Noot. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; ° trend tot significantie:  $0.05 < p < 0.10$

Tabel 15. Is er een verband tussen de persoonlijke eigenschappen en de mate waarin leerkrachten veranderen in het akkoord zijn met autonomieondersteuning, structuur, warme omgeving en behoefteondersteuning (totaal)?

| N = 15                        | Autonomie-<br>ondersteuning      |          | Structuur                    |          | Warme omgeving               |                    | Behoeft-<br>ondersteuning    |          |
|-------------------------------|----------------------------------|----------|------------------------------|----------|------------------------------|--------------------|------------------------------|----------|
|                               | $\beta$                          | t        | $\beta$                      | t        | $\beta$                      | t                  | $\beta$                      | t        |
| Jaren ervaring                | 0.486                            | 2.547*   | 0.530                        | 3.020*   | 0.557                        | 5.096**            | 0.549                        | 3.791**  |
| Geslacht                      | 0.414                            | 1.761    | 0.263                        | 1.221    | 0.299                        | 2.224 <sup>o</sup> | 0.319                        | 1.793    |
| Intrinsieke<br>Motivatie      | -1.183                           | -3.529** | -1.200                       | -3.898** | -1.341                       | -6.984***          | -1.284                       | -5.057** |
| Geïdentificeerde<br>Motivatie | 1.233                            | 3.468**  | 1.111                        | 3.403**  | 1.400                        | 6.877***           | 1.268                        | 4.707**  |
| Geïntrojecteerde<br>Motivatie | 0.002                            | 0.005    | -0.015                       | -0.043   | -0.340                       | -1.581             | -0.107                       | -0.377   |
| Externe<br>Motivatie          | 0.113                            | 0.306    | 0.300                        | 0.885    | 0.613                        | 2.906*             | 0.360                        | 1.291    |
|                               | Adjusted R<br>Square = 0.510     |          | Adjusted R<br>Square = 0.586 |          | Adjusted R<br>Square = 0.839 |                    | Adjusted R<br>Square = 0.719 |          |
|                               | ANOVA: F =<br>3.426 <sup>o</sup> |          | ANOVA: F =<br>4.309*         |          | ANOVA: F =<br>13.176**       |                    | ANOVA: F =<br>6.959**        |          |

Noot. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; <sup>o</sup> trend tot significantie:  $0.05 < p < 0.10$

#### 5.2.2.2. Deelvraag 2: verband tussen de persoonlijke eigenschappen en de mate waarin de leerkrachten de stellingen over de vier afhankelijke variabelen toepassen

De resultaten van het verband tussen de persoonlijke eigenschappen en het succes van de interventie worden afgebeeld in Tabel 16. Er is geen relatie tussen de persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten LO en de mate waarin zij veranderen in het toepassen van de stellingen over autonomieondersteuning. Voor de mate van verandering (dewelke voor 56,7% verklaard kan worden door de in het onderzoek opgenomen persoonlijke eigenschappen; adjusted R square = 0.567) in het toepassen van de stellingen i.v.m. structuur werden drie significante verbanden gevonden. Het gaat om een verband met het geslacht van de lesgevers ( $\beta = 0.671$ ;  $p = 0.016$ ), met de intrinsieke motivatie ( $\beta = -1.017$ ;  $p = 0.012$ ) en



met de geïdentificeerde motivatie ( $\beta = 1.212$ ;  $p = 0.007$ ) om les te geven. Leerkrachten die minder intrinsiek gemotiveerd zijn en leerkrachten die meer geïdentificeerde motivatie hebben, zullen dus sneller de stellingen over structuur toepassen.

Tabel 16. Is er een verband tussen de persoonlijke eigenschappen en de mate waarin leerkrachten veranderen in het toepassen van autonomieondersteuning, structuur, warme omgeving en behoefteondersteuning (totaal)?

| N = 15                        | Autonomie-<br>ondersteuning   |        | Structuur                    |         | Warme<br>omgeving            |         | Behoefte-<br>ondersteuning   |         |
|-------------------------------|-------------------------------|--------|------------------------------|---------|------------------------------|---------|------------------------------|---------|
|                               | $\beta$                       | t      | $\beta$                      | t       | $\beta$                      | t       | $\beta$                      | t       |
| Jaren ervaring                | 0.412                         | 1.511  | 0.319                        | 1.778   | 0.647                        | 3.378*  | 0.467                        | 2.301°  |
| Geslacht                      | 0.165                         | 0.492  | 0.671                        | 3.039*  | 0.542                        | 2.305°  | 0.562                        | 2.225°  |
| Intrinsieke<br>Motivatie      | -0.661                        | -1.380 | -1.017                       | -3.227* | -0.785                       | -2.338* | -0.961                       | -2.698* |
| Geïdentificeerde<br>Motivatie | 0.382                         | 0.751  | 1.212                        | 3.627** | 0.730                        | 2.049°  | 0.974                        | 2.579*  |
| Geïntrojecteerde<br>Motivatie | 0.255                         | 0.475  | 0.497                        | 1.407   | 0.469                        | 1.245   | 0.473                        | 1.184   |
| Externe<br>Motivatie          | -0.304                        | -0.578 | -0.344                       | -0.992  | -0.304                       | -0.822  | -0.358                       | -0.915  |
|                               | Adjusted R<br>Square = -0.001 |        | Adjusted R<br>Square = 0.567 |         | Adjusted R<br>Square = 0.508 |         | Adjusted R<br>Square = 0.447 |         |
|                               | ANOVA: F =<br>0.997           |        | ANOVA: F =<br>4.051°         |         | ANOVA: F =<br>3.407°         |         | ANOVA: F =<br>2.887°         |         |

Noot. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; ° trend tot significantie:  $0.05 < p < 0.10$

De mate waarin de leerkrachten veranderen in het toepassen van de stellingen omtrent een warme omgeving wordt voor 50,8% verklaard door de persoonlijke eigenschappen die men in dit onderzoek heeft opgenomen. Men vindt hier twee significante relaties, namelijk met het aantal jaren ervaring in het lesgeven ( $\beta = 0.647$ ;  $p = 0.010$ ) en de intrinsieke motivatie ( $\beta = -0.785$ ;  $p = 0.048$ ) om les te geven. Daarnaast werden ook nog twee trends tot significantie opgemerkt voor enerzijds het geslacht van de leerkrachten ( $\beta = 0.542$ ;  $p = 0.050$ ) en

anderzijds de geïdentificeerde motivatie ( $\beta = 0.730$ ;  $p = 0.075$ ) om les te geven. Bovenop de bevindingen die bij structuur werden gevonden, vindt men hier ook dat leerkrachten die meer jaren ervaring hebben, sneller de stellingen rond een warme omgeving zullen toepassen. Ook het geslacht van de leerkrachten speelt een belangrijke rol in de mate waarin ze de stellingen over de warme omgeving zullen toepassen. Tot slot vond men voor de mate van veranderen in het toepassen van de stellingen rond behoefteondersteuning een significant verband met twee persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten LO. Het handelt hier zowel over de intrinsieke motivatie ( $\beta = -0.961$ ;  $p = 0.027$ ) als over de geïdentificeerde motivatie ( $\beta = 0.974$ ;  $p = 0.033$ ) om les te geven. Tevens vond men voor het aantal jaren ervaring in het lesgeven ( $\beta = 0.467$ ;  $p = 0.050$ ) en voor het geslacht van de lesgevers ( $\beta = 0.562$ ;  $p = 0.054$ ) een trend tot significantie. Voor behoefteondersteuning werden dus identieke resultaten bekomen als bij het construct 'Warme omgeving'. De persoonlijke eigenschappen verklaren de mate van verandering in het toepassen van de stellingen van het totaalconstruct behoefteondersteuning voor 44,7% (Adjusted R square = 0.447).

## 6. Discussie

Volgens de Zelf-Determinatie Theorie (Ryan & Deci, 2002) probeert men, door in te spelen op drie basis psychologische behoeften van de leerlingen, om autonome motivatie te bekomen bij de leerlingen. Dit is immers de meest kwalitatieve vorm van motivatie (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2009). De mate waarin deze drie aangeboren psychologische behoeften (autonomie, competentie en relationele verbondenheid) bevredigd worden, is van groot belang voor de persoonlijke ontwikkeling en een optimaal functioneren (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2005). De ZDT gaat ervan uit dat iedereen de drie basisbehoeften heeft en dat iedereen dus profijt zal halen uit de bevrediging ervan. Dit kan bewerkstelligd worden via het ondersteunen van de autonomie en het aanbieden van structuur en een warme omgeving. Daarom is het van essentieel belang om leerkrachten op deze drie behoeftebevredigende aspecten te trainen. Recent werd vanuit de vakgroep Bewegings- en Sportwetenschappen dan ook een workshop ontwikkeld om leerkrachten te trainen om meer behoefteondersteunend les te geven (Aelterman et al., in revision). Ten opzichte van bestaande interventies of trainingen in de literatuur, was de invulling van deze workshop vernieuwend omdat alle drie de aspecten van behoefteondersteuning concreet aan bod komen door middel van concrete tips.

In huidig onderzoek werd deze recent ontwikkelde workshop geëvalueerd aan de hand van twee overkoepelende doelstellingen. Eerst en vooral werd nagegaan of de interventie (Aelterman et al., in revision) in behoefteondersteunend lesgeven succesvol is voor enerzijds het veranderen van de attitude van leerkrachten LO ten aanzien van behoefteondersteunend lesgeven. Anderzijds werd ook nagegaan of deze interventie succesvol is voor het veranderen van de mate waarin leerkrachten LO het behoefteondersteunend lesgeven toepassen. Hiervoor werd er gekeken of een interventiegroep, die de workshop volgde, een betere attitude ontwikkelde ten aanzien van behoefteondersteunend lesgeven en daarmee samenhangend ook meer geneigd was om deze strategieën toe te passen. Daarnaast werd als tweede doelstelling onderzocht of het succes van deze interventie afhankelijk is van persoonlijke eigenschappen (bijvoorbeeld het aantal jaren ervaring) van de leerkrachten LO. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat minder ervaren leerkrachten meer open staan voor de principes die in de workshop aan bod komen.

## 6.1. Succes van de interventie

Er kan in verband met deze eerste onderzoeksvraag, waarin het succes van de interventie wordt nagegaan, geconcludeerd worden dat de interventie voor het merendeel van de onderzochte aspecten succesvol was. De resultaten van eerder onderzoek met betrekking tot de effectiviteit van trainingen, gericht op het voorzien van autonomieondersteuning (Reeve et al., 2004; Edmunds et al., 2008; Tessier et al., 2008; Chatzisarantis et al., 2009), worden in deze studie bevestigd. Daarnaast worden deze resultaten, in huidige studie, nog verder uitgebreid doordat er ook significante effecten werden gevonden voor structuur en warmte, respectievelijk op attitude en de mate van toepassen. Deze scriptie is dus innovatief omwille van het feit dat er zowel naar de overtuiging over als naar de toepassing van behoefteondersteuning (en zijn deelaspecten afzonderlijk) gekeken wordt. Door zowel naar het toepassen van als naar het akkoord gaan met deze principes te kijken, was het in dit onderzoek mogelijk om het verband tussen deze twee zaken te onderzoeken. Uit de correlaties blijkt dat er hiertussen inderdaad een positief verband bestaat, dus leerkrachten die een positievere attitude hebben ten aanzien van behoefteondersteuning, zijn ook meer geneigd om deze behoefteondersteuning meer toe te passen tijdens hun lessen.

Om het overzicht te bewaren, zal hieronder het succes van de interventie voor de vier facetten van behoefteondersteunend lesgeven afzonderlijk besproken worden.

### 6.1.1. Behoefteondersteuning

De interventie had als doel leerkrachten aan te zetten om de principes van behoefteondersteuning toe te passen. Dit trachtte men te verwezenlijken via zowel een theoretische onderbouwing (deel I) als via praktische tips (deel II) en een rollenspel (deel III). In deel III werden leerkrachten gestimuleerd om de aangereikte tips, in verband met het bevorderen van autonomie en competentie, toe te passen. Dit gebeurde door middel van een rollenspel tussen alle deelnemende leerkrachten. De leerkrachten uit de interventiegroep evolueerden door de interventie sterk positief voor zowel de mate waarin ze het eens waren met de principes van behoefteondersteuning als voor de mate waarin ze deze principes ook werkelijk toepasten. Wanneer we de totale behoefteondersteuning bekijken, zien we dus dat de leerkrachten van de interventiegroep duidelijk meer de aangereikte principes zullen opnemen en implementeren na het volgen van de interventie, wat aantoont dat deze workshop rond behoefteondersteunend lesgeven succesvol was. Aangezien de meeste interventies slechts op één van de drie behoeften gericht waren, en dit de eerste studie is die op alle

behoeften tegelijk inwerkt, werd hier echter weinig tot niets over teruggevonden in de literatuur. Hieronder zal het meest behandelde aspect van behoefteondersteuning, waar in voorgaande onderzoeken voornamelijk op gefocust werd, besproken worden.

### 6.1.2. Autonomieondersteuning

De interventie bleek effectief voor het verbeteren van de attitude van leerkrachten ten aanzien van autonomieondersteunend lesgeven. Bovendien bleek dat leerkrachten na het volgen van de interventie, de strategieën ook meer toepasten. Dit valt eigenlijk in de lijn der verwachtingen, omdat het vanzelfsprekend lijkt dat wanneer iemand een bepaald gedrag goedkeurt, hij dit gedrag ook meer zal stellen. Er was dus een sterke positieve evolutie overheen de tijd te zien bij de interventiegroep, wat wijst op de effectiviteit van de workshop. De principes uit de workshop werden door de leerkrachten dus opgenomen in hun denkwereld. Bij de leerkrachten uit de controlegroep zag men echter dat zij het op de posttest minder eens waren met de stellingen met betrekking tot autonomieondersteuning in vergelijking met de pretest. Aangezien zij de workshop niet gevolgd hebben en deze principes dus niet hebben meegekregen, is het dus logisch dat zij hier niet positief evolueren. In eerder onderzoek (Reeve et al., 2004; Tessier et al., 2008) werd al aangetoond dat interventies rond autonomieondersteuning succesvol waren. Personen die ‘opgeleid’ werden om de autonomie van anderen te ondersteunen, vertoonden significant meer autonomieondersteunende gedragingen dan voorheen. De resultaten, die in voorgaand onderzoek werden gevonden, worden hier dus bevestigd, maar daarnaast ook uitgebreid doordat ook structuur en een warme omgeving aan bod komen. Dit onderzoek heeft dus een duidelijke meerwaarde in vergelijking met eerder onderzoek.

De huidige interventie en de interventies uit eerder onderzoek zijn allen gebaseerd op dezelfde achterliggende theorieën. Zo ziet men dat in al deze interventies gefocust wordt op het nemen van initiatief, het stellen van empathisch gedrag en op het aanbieden van rationales, keuzemogelijkheden en uitdagende activiteiten. In Tessier et al. (2008) kreeg men bijvoorbeeld eerst theorie over de ZDT en de karakteristieken en gevolgen van autonomieondersteunend lesgeven. De verschillende vormen van motivatie werden in deze theoretische sessie nader verklaard en men kreeg tevens empirisch bewijs aangeboden waarin de nadruk werd gelegd op de voordelen die de leerlingen genieten bij een autonomieondersteunende lesgeefstijl van de leerkracht. Vervolgens kregen ze een praktische sessie waarin ze deze theorie leerden toepassen. In huidig onderzoek werd ongeveer hetzelfde

stramien gehanteerd, zoals eerder in deze scriptie werd besproken. Niettemin werd in de interventie van dit onderzoek, naast de principes van autonomieondersteuning, ook aandacht besteed aan de constructen ‘Structuur’ en ‘Warme omgeving’, wat verderop besproken zal worden. Er werden in deze beide onderzoeken wel gelijklopende resultaten gevonden op vlak van autonomieondersteuning, maar het onderzoek van Tessier et al. (2008) nam slechts vijf leerkrachten op. In het onderzoek van Tessier et al. (2008) was men daarenboven ook niet zeker van een goede vergelijkbaarheid van de controle- en de interventiegroep. Huidig onderzoek probeerde deze tekortkomingen weg te werken door een grotere sample van leerkrachten te rekruteren en te bevragen.

Men kan dus besluiten dat de workshop het gewenste effect hier zeker en vast gerealiseerd heeft. De leerkrachten uit de interventiegroep zullen na de workshop de autonomie van hun leerlingen meer ondersteunen en bevorderen, doordat ze zich zelf beter kunnen vinden in de principes die hen in de workshop werden aangereikt. Hierdoor zullen de leerlingen, volgens de principes van de ZDT, meer plezier beleven en zich harder inzetten tijdens de lessen LO (Deci & Ryan, 2000; Cox et al., 2007, 2008; Ullrich-French & Cox, 2009). In wat volgt zal men naar het volgende belangrijke facet van behoefteondersteuning kijken, namelijk structuur.

### 6.1.3. Structuur

Leerkrachten uit de interventiegroep stemden niet significant meer in met de stellingen in verband met het aanbieden van structuur in vergelijking met de controlegroep, terwijl ze deze stellingen echter wel veel meer toepasten tijdens de posttest in vergelijking met de pretest. Dit is een vreemde vaststelling aangezien men bij autonomieondersteuning opmerkte dat de attitude samenhang met het toepassen. Een mogelijke verklaring waarom de attitude van de leerkrachten ten aanzien van structuur niet veranderde, zou hem kunnen liggen in het feit dat de leerkrachten uit de interventiegroep bij baseline al hoog scoorden voor deze attitude in vergelijking met die van autonomieondersteuning. De gemiddelden bij baseline bevestigen deze assumptie. De workshop heeft er dus waarschijnlijk voor gezorgd dat de leerkrachten van de interventiegroep de principes rond structuur beter kunnen toepassen in hun lessen. De vele tips, die tijdens de workshop aangereikt werden, zullen hierbij allicht een cruciale rol gespeeld hebben. Op deze wijze werd aan de leerkrachten van de interventiegroep immers concreet uitgelegd hoe men meer structuur kan aanbieden aan de leerlingen. Samen met de praktische sessie, waarin men deze tips ook nog eens leerde toepassen, zal dit ervoor gezorgd

hebben dat de interventiegroep tijdens de posttest effectief meer gebruik maakte van deze principes. In een studie van Reeve et al. (2004) werd het construct 'Structuur' eveneens onderzocht. Nadat de proefpersonen van de interventiegroep een workshop hadden gevolgd en zelfstandig gewerkt hadden op een exclusieve website, boden deze echter niet significant meer structuur aan dan de proefpersonen uit de controlegroep. Men kan dus besluiten dat de workshop in dit onderzoek effectiever is dan de workshop in het onderzoek van Reeve et al. (2004). Dit zal dus waarschijnlijk verklaard kunnen worden door het feit dat de leerkrachten in huidig onderzoek meer concrete voorbeelden zagen over hoe men structuur kan aanbieden in de les en deze ook leerden toepassen via een rollenspel. Als laatste werd ook het aanbieden van een warme omgeving nader bekeken.

#### 6.1.4. Warme omgeving

Bij het construct 'Warme omgeving' zag men net het omgekeerde als bij het construct 'Structuur'. Hier vond men een sterke positieve evolutie, tussen de pre- en posttest, in de mate waarin de leerkrachten uit de interventiegroep het eens waren met dit construct, terwijl men bij de controlegroep een negatieve evolutie vond. De leerkrachten uit de interventiegroep boden hun leerlingen echter geen warmere omgeving aan na het volgen van de workshop. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat ze na het volgen van de workshop meer vertrouwd zijn geraakt met deze principes, maar doordat er geen specifieke tips aan de leerkrachten werden aangereikt die handelden over het aanbieden van een warme omgeving, pasten ze dit niet meer toe. Ze zijn zich dus wel bewust van de voordelen van het aanbieden van een warme omgeving en gaan er bijgevolg meer mee akkoord, maar toch is het implementeren van een warm klasklimaat zonder specifieke begeleiding nog heel wat anders. Deze resultaten lijken te suggereren dat deel II en deel III van de workshop, namelijk de praktische tips en het rollenspel, essentieel zijn, willen er effecten bekomen worden op het gedrag van de leerkracht. Echter uit voorgaand onderzoek (Aelterman et al., in revision) blijkt dat leerkrachten weigerachtig staan ten opzichte van een te lang durende workshop. Het toevoegen van bijkomende tips zou dus ook een overload aan informatie met zich mee kunnen brengen. Het is voor toekomstig onderzoek aan te raden om hieromtrent wel tips en begeleiding te voorzien. Het onderzoek van Reeve et al. (2004) toonde dezelfde resultaten: na het krijgen van informatie over en begeleiding bij de ZDT werd het aanbieden van een warme omgeving niet meer toegepast door de proefpersonen.

Hoe meer men dus overtuigd is van een behoefteondersteunende aanpak, hoe meer men deze dan ook effectief zal toepassen. Eerder onderzoek beperkte zich voornamelijk op het tweede deel, namelijk het implementeren van de theorie rond een behoefteondersteunende lesgeefstijl, waardoor huidig onderzoek tot nieuwe inzichten heeft geleid.

Bovenstaande resultaten wijzen dus op positieve effecten van de interventie op het gedrag van leerkrachten. Een tweede doelstelling van de scriptie was om te onderzoeken of de interventie meer of minder effectief was bij leerkrachten met bepaalde kenmerken. Uit de literatuurstudie bleek dat de persoonlijke aanleg van de leerkrachten ('druk van binnenuit') ervoor kan zorgen dat leerkrachten al dan niet een controlerende of een autonomieondersteunende lesgeefstijl hanteren (Pelletier et al., 2002). Om na te gaan of dit verband wel degelijk bestaat, onderzocht men in huidig onderzoek wat het effect was van de persoonlijke eigenschappen van leerkrachten (de persoonlijke aanleg) op het al dan niet succesvol zijn van de workshop.

## **6.2. Verband tussen de persoonlijke eigenschappen en het succes van de interventie**

In verband met de tweede onderzoeksvraag, waarbij de relatie tussen de persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten en het succes van de interventie bekeken werd, kan er eerst en vooral geconcludeerd worden dat er inderdaad een relatie bestaat. Meer specifiek valt het op dat er steeds drie persoonlijke eigenschappen terugkeren die het succes van de interventie bepalen, met name het aantal jaren ervaring in het lesgeven en de intrinsieke en geïdentificeerde motivatie van de leerkrachten LO. Het verband tussen deze drie persoonlijke eigenschappen en het succes van de interventie werd, bij de meeste van de onderzochte aspecten, teruggevonden. In de LO-context zijn de resultaten van deze onderzoeksvraag behoorlijk innovatief. Er werd bij de analyse van de beschikbare literatuur nergens een onderzoek gevonden die een dergelijk opzet voor ogen hield.

De meest relevante persoonlijke eigenschappen worden, om de duidelijkheid te garanderen, afzonderlijk besproken. Nadien wordt ook nog aandacht besteed aan overige persoonlijke eigenschappen, die niet bij alle facetten van behoefteondersteuning een rol speelden.

### **6.2.1. Aantal jaren ervaring**

Het aantal jaren ervaring van de leerkrachten LO vertoonde een positieve relatie met de verandering in attitude van de leerkrachten ten opzichte van alle dimensies van behoefteondersteuning. Daarnaast is er voor de jaren ervaring van de leerkracht ook een positief verband te vinden tussen deze persoonlijke eigenschap en het toepassen van een



warme omgeving en het totaalconcept van behoefteondersteuning. Daarentegen ziet men dat er echter geen verband bestaat tussen het aantal jaren ervaring en de mate waarin de leerkrachten LO autonomieondersteuning en structuur toepassen.

Leerkrachten met meer jaren ervaring in het lesgeven gaan, met andere woorden, na een interventie meer akkoord gaan met de principes van autonomieondersteuning, structuur, warme omgeving en het totaalconcept van behoefteondersteuning dan voor de interventie. Leerkrachten met minder jaren ervaring vertonen daarentegen een minder positieve evolutie, wat een opmerkelijk resultaat is. Er zou namelijk kunnen verwacht worden dat oudere leerkrachten meer conservatief zijn en dus liever hun oorspronkelijke overtuigingen behouden (dit wordt echter niet teruggevonden in de literatuur). Men kan zich de vraag stellen of meer ervaren leerkrachten op de pretest niet meer marge voor verbetering hadden (door middel van lagere pretest scores) en dat deze daardoor een grotere positieve verandering vertoonden wat betreft het instemmen met behoefteondersteunend lesgeefgedrag. Echter, bijkomende analyses bewezen dat deze assumptie niet klopt. Meer ervaren en minder ervaren leerkrachten LO scoren namelijk niet significant verschillend op de pretest voor hun attitude ten opzichte van de drie dimensies van behoefteondersteuning en ten opzichte van behoefteondersteuning in zijn geheel.

Een verklaring voor het feit dat meer ervaren leerkrachten een warme omgeving en de totale behoefteondersteuning meer toepassen, kan zijn dat deze meer tijd hebben om deze concepten in hun lessen te integreren. Ervaren leerkrachten beheersen, net door hun jarenlange ervaring in het lesgeven, de inhoud van hun lessen perfect en kunnen op deze manier meer aandacht besteden aan het scheppen van een klasklimaat waarbij leerlingen positieve relaties kunnen opbouwen met elkaar en zich verzorgd en geliefd voelen (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000). De minder ervaren leerkrachten richten daarentegen hun volledige aandacht op de inhoud van hun lessen en zullen daardoor minder attentie kunnen schenken aan het scheppen van een warme omgeving en het implementeren van het totaalconcept van behoefteondersteuning. Dergelijke veronderstelling kreeg nog geen bevestiging in de onderzochte literatuur. Het is wel vreemd dat er voor de andere twee facetten van behoefteondersteuning, met name autonomieondersteuning en structuur, geen verband werd gevonden tussen het aantal jaren ervaring van de leerkrachten en het toepassen van deze principes. De leerkrachten gaan, na de workshop, dus wel meer instemmen met autonomieondersteuning en structuur, maar passen dit echter niet meer toe. Een plausibele verklaring voor de meer ervaren leerkrachten zou kunnen zijn dat ze het al die jaren al

gewend zijn geweest om op een bepaalde manier les te geven en het dan ook zeer lastig zou zijn om die routine te doorbreken. Ze hebben het dus moeilijk om de aangereikte tips uit de workshop plotsklaps te implementeren in hun lessen.

Vanuit de Zelf-Determinatie Theorie wordt verondersteld dat zowel meer geïdentificeerd gemotiveerde als meer intrinsiek gemotiveerde leerkrachten meer zullen openstaan voor de principes uit de workshop en dus beter zullen evolueren. Dit zijn immers, samen met de geïntegreerde motivatie (dewelke niet in dit onderzoek werd opgenomen), de meest autonome vormen van motivatie (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2009). Deze hypothese werd in huidig onderzoek bevestigd voor de geïdentificeerde motivatie van de leerkrachten, maar niet voor de intrinsieke motivatie. Hieronder zullen deze beide vormen van motivatie afzonderlijk besproken worden.

#### 6.2.2. Geïdentificeerde motivatie

Men ziet dat leerkrachten die hun taak als lesgever persoonlijk belangrijk en waardevol vinden, met andere woorden leerkrachten die geïdentificeerde motivatie vertonen (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2009), sneller akkoord gaan met de principes van structuur, warme omgeving en het totaalconcept behoefteondersteuning en er ook een meer positieve verandering op zullen nahouden in verband met de toepassing van deze dimensies. Leerkrachten die meer geïdentificeerde motivatie vertoonden, raakten, net als bij de andere facetten van behoefteondersteuning, meer overtuigd van de principes van autonomieondersteuning. Deze veranderden echter niet in de mate waarin ze autonomieondersteuning meer toepassen.

Een mogelijke verklaring waarom leerkrachten meer akkoord gaan met de facetten structuur, warme omgeving en behoefteondersteuning in zijn totaliteit en deze ook meer toepassen, kan hem liggen in het feit dat ze, dankzij de workshop beseffen dat behoefteondersteunend lesgeefgedrag vele voordelen heeft voor de leerlingen (Vansteenkiste et al., 2007). Ze zien in dat ze via deze aanpak dus nog beter kunnen lesgeven, waardoor ze deze principes logischerwijs meer zullen integreren in hun lessen en hun taak als lesgever nog waardevoller vinden. Het is uitermate vreemd dat deze verklaring niet geldt voor autonomieondersteuning, aangezien er toch verwacht wordt dat wanneer iemand iets als waardevoller gaat beschouwen, dit ook meer zal toepassen.

### 6.2.3. Intrinsieke motivatie

Er is een negatief verband tussen de intrinsieke motivatie om les te geven van de leerkrachten LO en de mate van verandering in overtuiging omtrent autonomieondersteuning, structuur, warme omgeving en de totale behoefteondersteuning. Naast dit verband werd daarenboven voor de facetten structuur en warme omgeving, evenals voor de totale behoefteondersteuning ook een negatief verband gevonden met de mate van verandering waarin de leerkrachten deze principes toepasten. Daartegenover valt, net als bij jaren ervaring en geïdentificeerde motivatie, op dat er voor de intrinsieke motivatie geen relatie bestaat met de mate waarin de leerkrachten veranderen in het toepassen van autonomieondersteuning.

Leerkrachten die minder intrinsiek gemotiveerd zijn, zullen dus meer veranderen in de mate waarin ze het eens zijn met de facetten van behoefteondersteuning en behoefteondersteuning in zijn totaal in vergelijking met leerkrachten die meer intrinsiek gemotiveerd zijn, wat een vreemde vaststelling is. Uit de literatuur blijkt namelijk dat mensen die intrinsiek gemotiveerd zijn hun taken spontaan gaan uitvoeren omdat ze dat boeiend en leuk vinden (Deci & Ryan, 2000). Dit betekent dat de leerkrachten die meer intrinsiek gemotiveerd zijn, na een interventie niet méér akkoord zouden gaan met principes over behoefteondersteuning. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat meer intrinsiek gemotiveerde leerkrachten sowieso al meer overtuigd zijn van behoefteondersteuning. Een bijkomende analyse, waarbij er gezocht werd naar baselineverschillen tussen de leerkrachten uit de interventiegroep met ‘weinig’ en ‘veel’ intrinsieke motivatie, toonde aan dat dit echter niet het geval was. Meer intrinsiek gemotiveerde leerkrachten stemden op de pretest dus niet meer in met deze principes in vergelijking met minder intrinsiek gemotiveerde leerkrachten. Het is wel opvallend dat de groep die hier beschouwd werd als ‘weinig’ intrinsiek gemotiveerd, eigenlijk ook al een hoge intrinsieke motivatie vertoonde. Op basis hiervan kan men aannemen dat alle leerkrachten, uit de interventiegroep, weinig ruimte hadden om progressie te maken qua attitude ten aanzien van behoefteondersteuning. Verder onderzoek is nodig om te achterhalen wat de verschillen zijn tussen écht weinig intrinsiek gemotiveerde leerkrachten en leerkrachten met een hoge intrinsieke motivatie. Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat intrinsiek gemotiveerde leerkrachten, omwille van hun intrinsieke motivatie, vasthouden aan hun overtuigingen rond hun manier van lesgeven. Ze beleven plezier aan hun lesgeven en een interventiestudie zal daar niet veel aan veranderen. Ze zullen door deze interventie dus moeilijk op andere gedachten te brengen zijn omdat ze al voldoening vinden in hun job.

Een aannemelijke uitleg, waarom meer intrinsiek gemotiveerde leerkrachten minder zullen veranderen in de mate waarin ze de facetten structuur, warme omgeving en behoefteondersteuning in zijn geheel toepassen, kan zijn dat deze leerkrachten meer vasthouden aan hun dagdagelijkse lesgeefstijl, omdat ze deze juist zo boeiend vinden (Deci & Ryan, 2000). Voor autonomieondersteuning werd vastgesteld dat er geen verband bestaat tussen de intrinsieke motivatie en de mate van het toepassen van dit facet, wat wederom een eigenaardige vaststelling is.

Daarnaast was er nog een persoonlijke eigenschap die slechts met één dimensie van behoefteondersteuning een relatie vertoonde. Het gaat hier om de externe motivatie van de leerkrachten om les te geven. Hieronder zal deze persoonlijke eigenschap besproken worden.

#### 6.2.4. Externe motivatie

Men merkt dus tot slot ook een relatie op tussen de externe motivatie van de leerkracht om les te geven en de mate waarin leerkrachten het eens zijn met de principes omtrent een warme klasomgeving. Niettemin is er geen significant verband tussen de externe motivatie en de mate waarin leerkrachten veranderen in het toepassen van dit warme klimaat. Uit de literatuur blijkt dat extern gereguleerde werknemers hun best doen om onder andere waardering te krijgen of kritiek te vermijden, wat in één term omschreven kan worden als ‘sociale beloningen’ (Van den Broeck et al., 2009). Hierop gebaseerd zou dus eventueel gesteld kunnen worden dat de leerkrachten meer akkoord zullen gaan met deze principes, omdat ze op deze manier hopen om een blijk van waardering te krijgen of omdat ze op deze wijze hopen om geen kritiek te ontvangen over hun aanpak. De reden waarom ze dit dan bijgevolg niet meer toepassen kan mogelijk liggen in het feit dat ze het moeilijk hebben om dergelijk klimaat te creëren.

Hoewel dit onderzoek op sommige vlakken baanbrekend was, zijn er toch enkele beperkingen die in acht moeten genomen worden. Deze worden, samen met enkele richtlijnen voor toekomstig onderzoek, in het volgende deel toegelicht.

### 6.3. **Beperkingen van huidig onderzoek en richtlijnen voor verder onderzoek**

Eerst en vooral waren er slechts 15 subjecten in de interventiegroep, wat de generaliseerbaarheid van deze resultaten beperkt maakt. Verder onderzoek dient dit dus uit te breiden door meer proefpersonen in de interventiegroep op te nemen. Ook werd het al snel duidelijk dat een vergelijking tussen mannen en vrouwen niet zinvol zou zijn, omwille van het

feit dat er slechts twee vrouwelijke leerkrachten (ten opzichte van de 13 mannelijke leerkrachten) in de interventiegroep zaten. Het geslacht van de leerkrachten speelde echter bij bepaalde aspecten van behoefteondersteuning een rol. Zo zag men een relatie tussen het geslacht en de mate waarin de leerkrachten veranderden in het toepassen van structuur en het totaalconcept van behoefteondersteuning in de lessen LO. Voor het facet warme omgeving zag men dan weer dat het geslacht een relatie vertoonde met zowel de mate waarin leerkrachten meer positief veranderden in hun overtuiging over dit facet als de mate waarin ze dit toepasten. De effecten van het geslacht mogen dus niet geïnterpreteerd worden vanwege de slechte verhouding tussen het aantal mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Hierdoor kunnen er hier geen vergaande conclusies aan deze waarnemingen gekoppeld worden. In toekomstig onderzoek moet er zodoende een poging ondernomen worden om dit onevenwicht tussen het aantal mannelijke en vrouwelijke leerkrachten weg te werken.

Belangrijk om te vermelden is ook het feit dat er in deze scriptie gewerkt werd met collega's uit dezelfde school. Hierdoor bestaat de kans dat er, omwille van eenzelfde schoolomgeving en –cultuur, op dezelfde manier lesgegeven wordt door de collega's. Er zijn in huidig onderzoek dus te weinig scholen bestudeerd, waardoor het niet mogelijk is om alle soorten schoolculturen te vatten. Daarnaast was dit onderzoek eigenlijk een experiment (bij de eerste onderzoeksvraag), waarbij men geen rekening hield met de eventuele voorkennis van leerkrachten over de theorie die in de workshop werd besproken. Het zou naar de toekomst toe handig zijn om wel rekening te houden met deze voorkennis. Men stelde op het eerste zicht ook vast dat de controlegroep bij baseline hoger leek te scoren dan de interventiegroep, wat suggereert dat de randomisatie niet effectief zou geweest zijn. Het onderzoeken van de baselineverschillen bewees echter dat deze controlegroep niet significant verschilde van de interventiegroep. De mogelijke verklaring, dat de controlegroep toevallig meer vertrouwd zou geweest zijn met de principes van behoefteondersteunend lesgeven, kan dus van de tafel geveegd worden. Het cross-sectioneel design, dat bij de tweede onderzoeksvraag werd gehanteerd, kan ook als een beperking worden beschouwd, want dit design zorgde er namelijk voor dat er geen oorzaak-gevolg relaties mogelijk waren. Er konden enkel verbanden gelegd worden tussen de persoonlijke eigenschappen en het succes van de interventie. Men kon tot slot ook niet nagaan of er contact was tussen de controle- en de interventiegroep, waarbij mogelijk informatie zou kunnen uitgewisseld worden tussen deze beide groepen. Hier dient in verder onderzoek ook aandacht aan besteed te worden.

Voorts zou het nuttig kunnen zijn om in verder onderzoek verder te bouwen op de basis die hier gelegd werd. Het vernieuwend karakter van dit onderzoek, waarin ditmaal ook gekeken werd naar de mening van de leerkrachten over de deelaspecten van behoefteondersteuning, moet in de toekomst ook zeker terug aan bod komen. In het verleden werd te vaak alleen maar gekeken naar de invloed van een interventie op het implementeren van de principes van behoefteondersteuning in de lessen. Dit onderzoek heeft aangetoond dat het ook zinvol is om de visie van de leerkrachten LO op te nemen. Uit deze scriptie blijkt namelijk dat de leerkrachten een aspect soms niet meer gaan toepassen na een interventie, terwijl ze er niettegenstaande wel meer akkoord mee kunnen gaan. Het kan goed zijn dat de leerkrachten het door een workshop eens zijn met de principes, maar nog niet genoeg tijd hebben gehad om deze effectief in hun lessen te verwerken. Ook door het kijken naar de relatie tussen de persoonlijke eigenschappen van de leerkrachten en het succes van een interventie, werden de eerste belangrijke fundamenten gelegd waar men in de toekomst voort op kan borduren. In de literatuur werd nog maar zelden gekeken naar het verband tussen de beliefs van de leerkrachten en hun lesgeefstijl (Fang, 1996; Kulinna et al., 2000; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Tinning, 1988; Tsangaridou & O'Sullivan, 2003) en er werd daarnaast nog minder gekeken naar de relatie tussen hun beliefs en het succes van een interventie.

#### **6.4. Conclusies**

Er kan dus geconcludeerd worden dat de interventie rond behoefteondersteunend lesgeven succesvol was voor de meeste aspecten. Na het volgen van deze interventie zag men naast het meer instemmen met en implementeren van autonomieondersteuning ook dat er meer structuur werd toegepast. Daarenboven is men meer overtuigd van een warme klasomgeving en gaat men meer akkoord met het totale concept en past men dit eveneens meer toe.

Nadat het succes van de interventie werd bevestigd, werd hierbij ook een relatie met enkele persoonlijke eigenschappen ontdekt. Zowel de positieve relatie met het aantal jaren ervaring in het lesgeven en de geïdentificeerde motivatie van de leerkracht om les te geven, als de negatieve relatie met de intrinsieke motivatie van de leerkracht om les te geven, werd bij het merendeel van de onderzochte facetten van behoefteondersteuning aangetoond.

## 7. REFERENTIES

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe L., De Meyer J. en Haerens L. (in press). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation towards physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J. and Haerens, L. (in revision). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education*.
- Assor, A., Kaplan, H. and Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, **27**, 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. and Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, **15**, 397-413.
- Assor, A., Vansteenkiste, M. and Kaplan, A. (2009). Identified and introjection approach and introjection avoidance motivations in school and in sport: The limited benefits of selfworth strivings. *Journal of Educational Psychology*, **101**, 482-497.
- Barch, J. (2006). From teachers' autonomy supportiveness training to students' intrinsic motivation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA, August.
- Baumeister, R. and Leary, M. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, **117**, 497-529.
- Blais, M.R., Brière, N.M., Lachance, L., Riddle, A.S. and Vallerand, R.J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. [Blais' work motivation inventory]. *Revue Québécoise de Psychologie*, **14**, 185-215.
- Boggiano, A.K., Barrett, M., Weiher, A.W., McClelland, G.H. and Lusk, C.M. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 866-879.
- Boiché, J.C.S., Sarrazin, P.G., Grouzet, F.M.E., Pelletier, L.G. and Chanal, J.P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical

education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, **100**, 688-701.

- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-analysis*, **39**, 350-373.
- Chatzisarantis, N.L. and Hagger, M.S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, **24**, 29-48.
- Cheon, S.H. and Moon, I.S. (2010). Implementing an autonomy-supportive fitness program to facilitate students' autonomy and engagement. *Korean Journal of Sport Psychology*, **21**, 175-195.
- Clifford, M.M. (1990). Students need challenge, not easy success. *Educational Leadership*, **48**, 22-26.
- Collins, R. (2001). Teachers' motivating styles and educational change. *Dissertation Abstracts International*, **61**, 3463.
- Cordova, D.I. and Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, **88**, 715-730.
- Cox, A.E., Williams, L., Smith, A.L. (2007). Motivation in physical education and physical activity behavior outside of school. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **29**, 154-155.
- Cox, A.E., Smith, A.L., Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, **43**, 506-513.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, Academic Press.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York, Irvington.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **18**, 105-115.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. and Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children – reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, **73**, 642-650.



- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation, vol. 38* (edited by R. Dienstbier), 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. and Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, **62**, 119-142.
- Deci, E.L., Koestner, R. and Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, **25**, 627-668.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 54–67.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000a). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, **11**, 227-338.
- Deci, E.L. and Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerca di Psicologia*, **27**, 23-40.
- Edmunds, J.K., Ntoumanis, N. and Duda, J.L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, **36**, 2240–2265.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N. and Duda J.L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, **38**, 375-388.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, **38**, 47-65.
- Froiland, J.M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child and Youth Care Forum*, **40**, 135-149.
- Furrer, C. and Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 148-162.
- Godin, G. and Shephard, R.J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, **10**, 141-146.

- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. and Gottfried, A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **86**, 104-113.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I. and Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, **16**, 117-139.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B. and Vansteenkiste, M. (in preparation). Constructing conceptual and practical knowledge on teachers need support: System for Observing Need-supportive Interactions in Classroom Education (SO-NICE).
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B. and Vansteenkiste, M. (in revision). Observing Physical Education Teachers' Need-supportive Interactions in Classroom Settings. *Journal of Sports and Exercise Psychology*.
- Hardré, P. and Reeve, J. (2009). Benefits of training corporate managers to adopt a more autonomy-supportive style toward employees: An intervention study. *International Journal of Training and Development*, **13**, 165-184.
- Harlow, H.F. (1958). The nature of love. *American psychologist*, **13**, 673-685.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, **100**, 798-811.
- Jang, H., Reeve, J. and Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, **102**, 588-600.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. London, MIT Press.
- Kennedy, S., Googin, K. and Nollen, N. (2004). Adherence to HIV medications: Utility of self-determination. *Cognitive Therapy and Research*, **28**, 611-628.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. and Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, **52**, 233-248.
- Koestner, R. and Losier, G.F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In *Handbook of self-determination research* (edited by E.L. Deci and R.M. Ryan). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Koka, A. and Hein, V. (2006). Perceptions of teachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: A longitudinal study. *European Physical Education Review*, **12**, 165-179.
- Kulinna, P., Silverman, S. and Keating, X. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, **19**, 206-221.
- Lens, W. en Depreeuw, E. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: Tussen kunnen en moeten staat willen*. Universitaire Pers Leuven.
- Mageau, G.A. and Vallerand, R.J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, **21**, 883-904.
- Markland, D. and Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **26**, 191-196.
- Mouratadis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W. and Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **30**, 240-268.
- Newby, T.J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, **83**, 195-200.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, **71**, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, **3**, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, **97**, 444-453.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, **62**, 307-332.
- Patrick, H., Neighbors, C.T. and Knee, C.R. (2004). Appearance-related social comparisons: The role of contingent self-esteem and self-perceptions of attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **30**, 501-514.
- Pelletier, L., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M. and Blais, M.R. (1995). Towards a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and

amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **17**, 35-53.

- Pelletier, L.G., Seguin-Levesque, C. and Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, **94**, 186-196.
- Perlman, D. and Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **15**, 401-418.
- Perry, N.E. (1998). Young children's self-regulated learning and the contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, **90**, 715-729.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, **23**, 312-330.
- Reeve, J., Jang, H., Hardré, P. and Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, **26**, 183-207.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In *Handbook of self-determination research* (edited by E.L. Deci and R.M. Ryan), 183-203. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., Nix, G. and Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 375-392.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. and Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, **28**, 147-169.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reeve, J. and Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, **98**, 209-218.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, **44**, 159-175.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J. and Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **26**, 419-435.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education* (edited by J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton), 102-119. New York: Macmillan.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, **43**, 450-461.
- Ryan, R.M. and Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, **50**, 550-558.
- Ryan, R.M. and 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. (1993). Agency and organization – Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological-development. *Nebraska symposium on motivation*, **40**, 1-56.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory. In *Handbook of self-determination research* (edited by E.L. Deci and R.M. Ryan), 3-33. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schraw, G. and Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, **13**, 23-52.
- Sheldon, K.M. and Elliot, A.J. (1999). Goal striving need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**, 546-577.
- Sheldon, K., Turban, D., Brown, K., Barrick, M. and Judge, T. (2003). Applying Self-Determination Theory to organizational research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, **22**, 357-393.
- Shen, B., McCaughtry, N. and Martin, J. (2007). The influence of self-determination in physical education on leisure-time physical activity behavior. *Research quarterly for Exercise and Sport*, **78**, 328-338.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Beyers, W., Goossens, L. and Ryan, R.M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, **43**, 633-646.
- Standage, M., Duda, J.L. and Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal

theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 97-110.

- Standage, M., Duda, J.L. and Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, **75**, 411-433.
- Su, Y.-L. and Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, **23**, 159-188.
- Sullivan, G.S. (2005). The effects of a coaching education workshop on the self-regulated motivation of 6thgrade male and female basketball players. *Dissertation Abstracts International*, **66**, 2850.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N. and Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **30**, 75-94.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N. and Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, **10**, 235-244.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M. and Spray, C.M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **32**, 99-120.
- Tessier, D., Sarrazin, P. and Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, **23**, 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P. and Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, **35**, 242-253.
- Tinning, R. (1988). Student teaching and the pedagogy of necessity. *Journal of Teaching in Physical Education*, **7**, 82-89.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of Teaching in Physical Education*, **22**, 132-152.

- Ullrich-French, S. and Cox A. (2009). Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **31**, 358-379.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C.B. and Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, **52**, 1003-1017.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W. en Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en Organisatie*, **22**, 316-335.
- Vansteenkiste, M. (2003). Belonen, straffen, Big Brother, of aanleren? Het controlerende verkeersbeleid in vraag gesteld vanuit een motivationele analyse. *Verkeersspecialist*, **94**, 15-18.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. and Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **26**, 232-249.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. and Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology*, **4**, 755-764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M. and 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. and Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, **76**, 483–501.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. and Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in selfdetermination theory : Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, **41**, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W. and Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, **8**, 771-794.

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. en Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: Over het stimuleren van een optimaal proces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, **16**, 37-58.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B. and Duriez, B. (2008). Presenting a positive alternative to materialistic strivings and the thin-ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits. In *Positive psychology: Exploring the best in people, vol. 4* (edited by S.J. Lopez), 57-86. Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S.V. and Prusak, K.A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **27**, 385-398.
- Weber-Gasparoni, K. (2003). An innovative psychoeducational method and early childhood caries prevention. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, **66**, 279-333.
- Williams, G.C. and Deci, E.L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 767-779.
- Williams, G.C., Grow, V.M., Freedman, Z.R., Ryan, R.M. and Deci, E.L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **30**, 115-126.
- Williams, G.C., Rodin, G.C., Ryan, R.M., Grolnick, W.S. and Deci, E.L. (1998). Autonomous regulation and adherence to long-term medical regimens in adult outpatients. *Health Psychology*, **17**, 269-276.
- Williams, G.C., Cox, E.M., Kouides, R. and Deci, E.L. (1999). Presenting the facts about smoking to adolescents: The effects of an autonomy supportive style. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, **153**, 959-964.
- Williams, G.C., Gagne, M., Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, **23**, 40-50.
- Williams, G.C. (2002). Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. In *Handbook of self-determination research* (edited by E.L. Deci and R.M. Ryan), 233-254. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Williams, G.C., McGregor, H.A., Zeldman, A., Freedman, Z.R. and Deci, E.L. (2004). Testing a self-determination theory process model for promoting glycemic control through diabetes self-management. *Health Psychology*, **23**, 58-66.



- Williams, G.C., McGregor, H.A., Sharp, D., Levesque, C., Kouides, R.W., Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2006). Testing a self-determination theory intervention for motivating tobacco cessation: Supporting autonomy and competence in a clinical trial. *Health Psychology*, **25**, 91-101.
- Wilson, P.M. and Rodgers, W.M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioural intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, **5**, 229-242.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. and Deci, E.L. (1978). On the importance of selfdetermination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **4**, 443-446.

## 8. BIJLAGEN

### 8.1. Bijlage 1: Goedkeuring Ethische Commissie



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Ethische Commissie

**uw kenmerk**

**ons kenmerk**

**datum**

30-05-2011

**contactpersoon**

Paul Verhaeghe

**e-mail**

Paul.Verhaeghe@UGent.be

**tel. en fax**

T +32 9 264 63 56

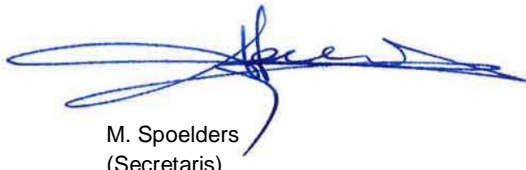
F +32 9 264 64 88

De Ethische Commissie verleent gunstig advies aan het project:

2011/32:

Optimale motivatie tijdens de les Lichamelijke Opvoeding: Het identificeren en manipuleren van noodondersteunende leerkrachtgedragingen

(Prom.: M. Vansteenkiste; Ond.: N. Aelterman, L. Haerens, L. Van den Berghe)



M. Spoelders  
(Secretaris)



P. Verhaeghe  
(Voorzitter)

## 8.2. Bijlage 2: Vragenlijst antecedenten van de leerkrachten

Beste leerkracht,

Alvast hartelijk dank voor uw bereidwilligheid om deel te nemen aan ons onderzoek. Onderstaande vragenlijst peilt naar enkele van uw persoonlijke kenmerken. Het is belangrijk dat leerkrachten zich goed ondersteund voelen door hun omgeving en daarom willen we graag iets meer te weten komen over uw persoonlijkheid. Uiteraard blijft deze informatie vertrouwelijk. Voor meer informatie kan u steeds contact opnemen.

|                  |  |
|------------------|--|
| Naam en voornaam |  |
|------------------|--|

|  |   |
|--|---|
| Geslacht                               | <input type="radio"/> man <input type="radio"/> vrouw |
| Leeftijd                               | ..... jaar  |
| Aantal jaar ervaring als leerkracht LO | ..... jaar  |

|         |   |
|---------|---|
| Diploma | <input type="checkbox"/> Regent of Professioneel Bachelor in de Lichamelijke Opvoeding<br><input type="checkbox"/> Licentiaat of Master in de Lichamelijke Opvoeding<br><input type="checkbox"/> Andere:..... |
|---------|---|

### Contactgegevens

|                |  |
|----------------|--|
| School         |  |
| Stad           |  |
| Telefoonnummer |  |
| E-mailadres    |  |

|  |   |
|--|---|
| Wilt u op de hoogte blijven van het onderzoek? | <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> neen |
|--|---|

Hieronder volgen een aantal uitspraken over uw ervaringen met uw directeur. Gelieve voor elke uitspraak aan te geven of deze al dan niet waar is voor u.

|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                           | 7                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| <b>helemaal niet<br/>akkoord</b>  | <b>neutraal</b>       |                       |                       |                       |                       | <b>volledig<br/>akkoord</b> |                       |
|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                           | 7                     |
| 1. Ik voel dat mijn directeur me keuzes laat en opties geeft.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 2. Ik voel me begrepen door mijn directeur.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 3. Ik kan openlijk zijn tegen mijn directeur op school.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 4. Mijn directeur heeft vertrouwen in mijn mogelijkheden om mijn werk goed te doen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 5. Ik heb het gevoel dat mijn directeur mij aanvaardt.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 6. Mijn directeur heeft ervoor gezorgd dat ik de doelstellingen van mijn werk en wat ik moet doen echt goed begrijp.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 7. Mijn directeur heeft me aangemoedigd om vragen te stellen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 8. Ik heb een goed vertrouwen in mijn directeur.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 9. Mijn directeur beantwoordt mijn vragen volledig en met zorg.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 10. Mijn directeur luistert naar hoe ik bepaalde zaken zou aanpakken.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 11. Mijn directeur gaat goed om met gevoelens van mensen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 12. Ik heb het gevoel dat mijn directeur om mij persoonlijk geeft.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 13. Ik voel me niet zo goed bij de manier waarop mijn directeur met mij praat.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 14. Mijn directeur probeert te begrijpen hoe ik bepaalde zaken zie vooraleer hij nieuwe manieren voorstelt om iets aan te pakken. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |
| 15. Het is mogelijk om mijn gevoelens te delen met mijn directeur.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> |

Hierna volgen een reeks omschrijvingen van situaties en gebeurtenissen, en telkens ook drie manieren om daarop te reageren. Lees eerst elke omschrijving aandachtig en bekijk vervolgens ook de antwoorden. Duid bij elk antwoord (A én B) aan hoe waarschijnlijk het is dat u op die manier zou reageren. Wij reageren allemaal op vele verschillende manieren op situaties, dus is elk antwoord ook in zekere mate mogelijk.

Deze manier van reageren past ... bij mij.

|                      |                             |   |   |                     |
|----------------------|-----------------------------|---|---|---------------------|
| 1                    | 2                           | 3 | 4 | 5                   |
| <b>helemaal niet</b> | <b>soms wel / soms niet</b> |   |   | <b>helemaal wel</b> |

|  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1) Je krijgt een nieuwe functie aangeboden in het bedrijf waar je al een tijd werkt. De eerste vraag die bij je opkomt is:   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) "Zal ik meer verdienen in deze functie?"  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) "Ik vraag me af of het nieuwe werk interessant zal zijn."   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2) Enkele weken geleden heb je een sollicitatiegesprek gehad. Per post ontvang je een standaardbrief waarin staat dat iemand anders de job heeft gekregen. Je denkt: |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) "Niet wat je kunt is van belang, wel wie je kent."  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) "Om één of andere reden vonden ze dat mijn capaciteiten niet pasten bij hun eisen"  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3) Je bent een ploegbaas en je moet koffiepauzes organiseren voor drie arbeiders die onmogelijk tegelijkertijd koffie kunnen gaan drinken. Hoe pak je dit aan?       |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) Je zegt gewoon wanneer elk van hen kan pauzeren, om verdere problemen te voorkomen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Je legt de drie arbeiders de situatie uit en stelt samen met hen het schema op.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4) Je hebt net de resultaten van een test gekregen, en je merkt dat je het zeer slecht hebt gedaan. Je eerste reactie is:  |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) "Ik vraag me af hoe het komt dat ik het zo slecht gedaan heb", en je bent ontgoocheld.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) "Die stomme test bewijst helemaal niks", en je bent kwaad.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5) Je bent uitgenodigd op een feest waar je heel weinig mensen kent. Je denkt:   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) "Ik zal wel een paar mensen vinden met wie ik kan opschieten."  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) "Ik zal proberen mee te doen, wat er ook gebeurt, om me te amuseren en niet uit de toon te vallen."   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| 1  | 2 | 3                     | 4                     | 5                     |                       |                       |
|--|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| helemaal niet  |   | soms wel / soms niet  |                       | helemaal wel          |                       |                       |
|  |   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| 6) Je bent gevraagd om een tuinfeest te organiseren voor jezelf en een paar collega's. Hoe pak je dit aan?   |   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) Je betreft er anderen bij en je verzamelt hun suggesties vooraleer je de uiteindelijke planning maakt.  |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Je neemt de leiding, wat wil zeggen dat je zelf de meeste beslissingen neemt.   |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7) Onlangs kwam er op je werk een functie vrij die voor jou een promotie zou geweest zijn. Maar, men heeft de job aangeboden aan een collega in plaats van aan jou. Hoe evalueer je deze situatie? |   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) Je denkt: "Die collega kende de juiste mensen en heeft het sluw gespeeld om de job te krijgen."   |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Je gaat na welke factoren in jouw prestaties op het werk ertoe geleid hebben dat je gepasseerd bent.  |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8) Je begint aan een nieuwe carrière. Je belangrijkste overweging daarbij is:  |   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) Hoe sterk je in dat soort werk geïnteresseerd bent.   |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Of er goede promotiekansen zijn   |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9) Een vrouw die voor jou werkt presteert over het algemeen goed. Maar de laatste twee weken is haar werk niet zo goed als anders en lijkt ze minder geïnteresseerd in haar werk. Hoe reageer je?  |   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) Je zegt haar dat haar werk niet aan de verwachtingen voldoet en dat ze harder moet beginnen werken.   |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Je vraagt haar wat het probleem is en laat weten dat je bereid bent om te helpen.   |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10) Je werkgever heeft je gepromoveerd naar een nieuwe functie in een stad ver van je huidige werkplek. Hoe voel je jezelf bij deze verhuizing?  |   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) Je bent geïnteresseerd in deze nieuwe uitdaging en ook een beetje zenuwachtig.  |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Je bent in de wolken over de hogere status en het bijhorende salaris  |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11) Je hebt een dochter die op school zit. Op de ouderavond vertelt de leerkracht dat jouw dochter het slecht doet op school en dat ze haar hoofd niet echt bij het schoolwerk heeft. Wat doe je?  |   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) Je zorgt ervoor dat ze haar huiswerk maakt, omdat ze harder zou moeten werken.  |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Je praat erover met je dochter om beter te begrijpen wat het probleem is.   |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12) Een goede vriend(in) was de laatste tijd vaak humeurig en heeft zich een paar keer erg kwaad op je gemaakt om niets. Wat doe je?   |   |                       |                       |                       |                       |                       |
| a) Je vertelt hem/haar dat je enkel nog met hem/haar wilt optrekken als hij/zij probeert zichzelf onder controle te houden.  |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Je vertelt hem/haar wat je opgevallen is en je probeert erachter te komen wat er met hem/haar aan de hand is.   |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

De volgende items peilen naar uw gevoelens met betrekking tot uw werk. De laatste 3 maanden...

|                           |   |                             |   |                      |
|---------------------------|---|-----------------------------|---|----------------------|
| 1                         | 2 | 3                           | 4 | 5                    |
| <b>helemaal niet waar</b> |   | <b>soms wel / soms niet</b> |   | <b>helemaal waar</b> |

|  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. ... voel ik mij emotioneel uitgeput door mijn werk.                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. ... voel ik mij opgebruikt op het eind van een werkdag.                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. ... voel ik mij vermoeid als ik 's morgens opsta en aan een nieuwe werkdag moet beginnen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. ... is het echt een belasting voor mij om met leerlingen een hele dag te werken.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. ... voel ik mij opgebrand door mijn werk.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. ... voel ik mij gefrustreerd in mijn werk.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. ... heb ik het gevoel dat ik te hard werk voor school.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. ... bezorgt werken met mijn leerlingen mij te veel stress.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. ... is het alsof ik op het eind van mijn krachten ben.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Dit gedeelte peilt naar uw motivatie om les te geven. Gelieve voor elke uitspraak aan te geven of deze al dan niet waar is voor u.

|                           |   |                             |   |                      |
|---------------------------|---|-----------------------------|---|----------------------|
| 1                         | 2 | 3                           | 4 | 5                    |
| <b>helemaal niet waar</b> |   | <b>soms wel / soms niet</b> |   | <b>helemaal waar</b> |

Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat...

|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. ... lesgeven me erg interesseert.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. ... ik hierdoor nieuwe dingen bijleer.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. ... ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. ... ik wil dat anderen denken dat ik goed ben in lesgeven. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. ... lesgeven leuk is.                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. ... ik verondersteld word dit te doen.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. ... anderen (collega's, schoolbestuur) me hiertoe dwingen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. ... ik lesgeven plezierig vind.                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 9. ... ik me anders schuldig zou voelen.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. ... ik hiertoe verplicht word door anderen.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. ... ik anders ontgoocheld zou zijn.                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. ... ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerkracht ben. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. ... dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. ... ik lesgeven een aangename bezigheid vind.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. ... dit van mij verwacht wordt.                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. ... ik dit een belangrijk levensdoel vind.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Geef hieronder aan in welke mate u globaal genomen tevreden bent op uw werk.

|                            |                       |   |                       |                          |
|----------------------------|-----------------------|---|-----------------------|--------------------------|
| 1                          | 2                     | 3   | 4                     | 5                        |
| <b>heel erg ontevreden</b> | <b>ontevreden</b>     | <b>noch ontevreden,<br/>noch tevreden</b> | <b>tevreden</b>       | <b>heel erg tevreden</b> |
| <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>    |

De laatste uitspraken peilen naar uw (voor)kennis over de Zelf-Determinatie Theorie. Geef voor elke uitspraak aan in welke mate deze waar is voor u.

|                           |   |                 |   |                      |
|---------------------------|---|-----------------|---|----------------------|
| 1                         | 2 | 3               | 4 | 5                    |
| <b>helemaal niet waar</b> |   | <b>neutraal</b> |   | <b>helemaal waar</b> |

|  |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| 1. Ik heb reeds van de Zelf-Determinatie Theorie gehoord.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Ik ben vertrouwd met de principes van de Zelf-Determinatie Theorie.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Ik pas de principes van de Zelf-Determinatie Theorie toe in mijn les. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Bedankt voor uw deelname aan ons onderzoek!