

Luisteren kan heel veel zeggen!



In de zoektocht naar motivatie, relatie, competentie en autonomie

Paul R. Tesselaar
S1039274
BD2010
s1039274@student.windesheim.nl
01-08-2012
Begeleider: Catharina Köhler
ENSO-PRAKT.xx.11

Inhoudsopgave

SAMENVATTING.....	2
VOORWOORD	3
1. INLEIDING.....	4
1.1 AANLEIDING VOOR HET ONDERZOEK	4
1.2 DOELSTELLING VAN HET ONDERZOEK	5
1.3 CENTRALE VRAAGSTELLING.....	5
1.4 ONDERZOEKSVRAGEN EN DEELVRAGEN	5
2. THEORETISCH KADER.....	6
2.1 INLEIDING	6
2.2 MOTIVATIE	6
2.3 VERWANTSCHAP.....	8
2.4 AUTONOMIE.....	9
2.5 COMPETENTIEGEVOEL.....	10
2.5.1 Algemeen.....	10
2.5.2 Competentie en autonomie	11
3. BESCHRIJVING VAN HET ONDERZOEK	13
3.1 INLEIDING	13
3.2 DEELNEMERS	13
3.3 COMMUNICATIE	13
3.4 MEETINSTRUMENTEN	14
3.5 DATA-ANALYSE.....	15
4. ONDERZOEKSRESULTATEN	16
4.1 RESULTATEN MET BETREKKING TOT ONDERZOEKSVRAAG ÉÉN	16
4.1.1 Resultaten observatie per student.....	16
4.1.2 Resultaten observatie met betrekking tot vragen over autonomie	18
4.1.3 Resultaten observatie met betrekking tot vragen over competentie.....	19
4.1.4 Resultaten observatie met betrekking tot vragen over verwantschap	20
4.2 RESULTATEN MET BETREKKING TOT ONDERZOEKSVRAAG TWEE.....	22
4.2.1 Uitkomsten enquête met betrekking tot verwantschap.....	22
4.2.2 Uitkomsten enquête met betrekking tot autonomie	23
4.2.3 Uitkomsten enquête met betrekking tot competentie.....	24
4.2.4 Gemiddelde uitkomsten enquête per autonoom motivatie principe	25
4.2.5 Uitkomsten enquête gemiddelde per student.....	26
5. DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN	28
5.1 CONCLUSIE.....	28
5.2 REFLECTIE EN AANBEVELINGEN	30
LITERATUUR.....	33
BIJLAGEN	36
ENQUÊTE LICHAMELIJKE OPVOEDING.....	37
OBSERVATIE ZELFDETERMINATIE THEORIE	38
MOTIVATIE LES LO (POWERPOINT)	40

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is het implementeren van de principes volgens de zelfdeterminatie theorie waardoor leerlingen zoveel mogelijk worden gemotiveerd. Studenten van de Academie voor Lichamelijke Opvoeding gaan een aantal principes gedurende tien weken toepassen, om te kijken welk effect dit heeft op de autonome motivatie van leerlingen uit de Theoretische Leerweg klassen één en twee van het Voortgezet Onderwijs. Via observaties wordt bekeken in hoeverre de studenten de principes van de zelfdeterminatie theorie toepassen en bij leerlingen wordt via een enquête gemeten in hoeverre zij aan het eind van een periode van tien weken meer of minder autonoom gemotiveerd zijn dan daarvoor. Na elk meetmoment wordt een panelgesprek over de gemeten resultaten gevoerd met de studenten. Het gesprek heeft betrekking op de ervaringen met de lesorganisatie en structuur, het groepsgedrag en op het leerkrachtgedrag.

Aan de hand van het observatie instrument is geconstateerd, dat met name het gevoel van leerlingen met betrekking tot de relatie met elkaar en de docent een belangrijke rol speelt in de autonome motivatie van de leerling. Daarnaast bepaalt het gevoel ergens competent in te zijn of leerlingen gemotiveerd zijn om deel te nemen aan een activiteit. De afgenomen enquêtes bij leerlingen geven een vergelijkbaar beeld en bevestigen deze uitkomsten. Met name de relatie tussen het gevoel van verwantschap en het competentiegevoel lijken met elkaar te zijn verbonden. De studenten geven dit gedurende panelgesprekken aan. Het hebben van een vertrouwensrelatie met je leerlingen is belangrijk voor het geven van structuur, het aanleren van vaardigheden en het bevorderen van autonomie. Om dit op de leerling af te kunnen stemmen moet goed naar de leerling gekeken en geluisterd worden. Daarnaast dient gekeken te worden naar de doceerstijl van de student. Hier dient de wijze van toepassen van de zelfdeterminatie theorie op afgestemd te worden.

Om het onderzoek betrouwbaarder te maken is verder onderzoek vereist. Dit onderzoek is een aanzet gebleken om te kijken welke wijze van implementeren en welke methodiek toepasbaar is bij beginnende docenten. Om hier meer sturing aan te kunnen geven en de begeleiding op het proces te concretiseren zijn meerdere meetmomenten noodzakelijk. Op deze wijze kan bekeken worden of er groei plaatsvindt. Daarnaast lijkt het de onderzoeker verstandig in vervolgonderzoek ook de gemoedstoestand en bevrediging van psychologische basisbehoeften van de docent (in opleiding) mee te nemen. In dit onderzoek bleek deze een inconstante factor die invloed op de resultaten gehad zou kunnen hebben.

De kracht van dit onderzoek zit volgens de onderzoeker en de deelnemende studenten met name in de wijze van reflecteren met de onderzoeker en de medestudenten. Het zelf kunnen analyseren en bestuderen van de eigen lessen volgens een vooraf vastgestelde structuur en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor elkaars onderzoeksresultaten. Deze krachtige wijze van reflectie wordt in vervolgonderzoek aangeraden.

Voorwoord

De inhoud van dit onderzoek en de idealen waarmee de inhoud verbonden is, zijn een deel van mijn leven geworden. Het naleven van de psychologische basisbehoeften, zoals beschreven in dit onderzoek, zorgt voor rust, ruimte, verantwoordelijkheid en betrokkenheid in de duurzame zin van het woord en mijn leven. Aan het tot stand komen van deze inzichten, visie en dit onderzoek hebben naast de literatuur en een aantal vooruitstrevende personen op dit gebied, veel mensen uit mijn directe omgeving meegewerkt. Deze mensen wil ik graag bedanken voor hun inzet, de deelname en de gesprekken die ik met hen heb gevoerd betreffende dit onderwerp.

Allereerst wil ik Marjolein Wildeboer en Alice de Groot bedanken voor het meelesen en meedenken. Verschillende bronnen, ideeën, inhoudelijke en tekstuele input zijn door hen aangedragen.

Daarnaast wil ik alle studenten (Rienk, Rink, Stephany, Stefan, Liekele, Freerk, Tim, Simke en Twan) die hebben meegewerkt bedanken voor hun inzet, vertrouwen, ontwikkeling en gedachtegoed. Zonder hen en de scholen waar zij stage mochten lopen, was dit onderzoek niet van de grond gekomen.

Vanuit de ALO Groningen wil ik Remo Mombarg en Michel Brink (lectoren van het Instituut voor Sportstudies) bedanken voor het meedenken en uitvoeren van het onderzoekstechnische gedeelte van dit onderzoek. Zij hebben meegedacht in de te gebruiken methoden en technieken en de daarbij toepasbare meetinstrumenten. Ik wil Reinhard Roessler bedanken voor het begeleiden met de verwerking van de gegevens in het lezen hiervan.

Vanuit de Master SEN wil ik graag mijn beide begeleidsters, Catharina Köhler en Ellen van Wetter bedanken voor de prettige en betrokken begeleiding. Het is onder andere deze wijze van begeleiden (net als van de overige docenten waarvan ik een module bij de master SEN heb gevolgd) die de grondslag is voor het tot stand komen van dit onderzoek. Daarnaast wil ik mijn “critical friends” Inge Kleinlangevelsloo en Lia Bouwman vanuit de Master SEN bedanken voor het meedenken en meelesen met het onderzoek.

Veel plezier met lezen. Mochten er op of aanmerkingen zijn, mocht u graag de dialoog willen voeren, of wilt u meer over het onderwerp weten, neem dan gerust contact met mij op.

Paul Robin Tesselaar

1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding voor en het doel van het onderzoek besproken. Daarnaast worden de centrale vraagstelling, de onderzoeksvragen en de daarop aansluitende deelvragen beschreven.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Het belangrijkste doel dat men nastreeft bij het geven van Lichamelijke Opvoeding (LO) is om de competenties te verkrijgen om fysiek actief te worden en te blijven (Monti, 2004).

Oorzaken van de mate van fysieke activiteit in de lessen LO moeten voornamelijk gezocht worden in de pedagogische variabelen. Hieronder wordt onder andere de organisatie, de context en het leerkrachtgedrag verstaan (Seghers e.a., 2009). Deze drie variabelen worden nog aangevuld door McKinzie & Lounsbury (2009) met de te behalen doelen en de lesvoorbereiding die van invloed zijn op de activiteit. In deze lesvoorbereiding dient rekening gehouden te worden met de verschillen tussen de leerlingen. De motivatie van de leerlingen is voor een groot deel afhankelijk van de uitdaging in de les. Deze motivatie heeft daardoor een directe relatie met de fysieke activiteit tijdens een les LO (Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004).

Van 2009 tot 2012 worden per jaar ongeveer 120 studenten van de Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO) opgeleid om lessen LO binnen het Voortgezet Onderwijs (VO) te verzorgen. In de casussen van studenten en tijdens de gesprekken met de stage-coaches, komt vaak het onderwerp "motivatie van VO leerlingen" ter sprake. Zowel docenten als stagiaires geven aan, dat zij het moeilijk vinden om uitdagende situaties op het niveau van de individuele leerling te creëren. Differentiëren op twee of drie verschillende niveaus is wel aan de orde, echter geven docenten en studenten aan, dat dit nog niet voldoende is om elke leerling gemotiveerd aan de les deel te laten nemen. Zij merken op, dat leerlingen vaak aan de kant zitten, vaak zeggen dat ze geen zin hebben in de desbetreffende les of spijbelen voor de lessen LO. De vraag: "Hoe kunnen situaties gecreëerd worden waarin leerlingen optimaal gemotiveerd worden om aan de lessen LO op het VO deel te nemen?" wordt veel gesteld.

Het leerkrachtgedrag, de belangrijkste pedagogische variabele, is de bepalende factor in het verbeteren van de kwaliteit van de les (Seghers e.a., 2009). Een aanpassing in deze variabele kan invloed hebben op de motivatie van de leerling en daarmee direct op de fysieke activiteit. Een vergroting van de invloed van het leerkrachtgedrag kan verkregen worden door de kwantiteit of de kwaliteit van de lessen LO te verhogen. Omdat het moeilijk is om het aantal lessen LO aan te passen en de duurzaamheid van fysiek actief zijn vooral in de autonome motivatie voor bewegen moet worden gevonden, wordt de kwaliteit van de lessen LO in dit onderzoek besproken aan de hand van de gecreëerde leeromgeving in relatie tot de autonome motivatie van de leerlingen.

In de aanloop voor dit onderzoek is in april 2012 is een nulmeting verricht naar de autonome motivatie van ongeveer 200 leerlingen op het voortgezet onderwijs. Daarnaast is gedurende dezelfde les een video-opname gemaakt. Deze video-opname is geanalyseerd op het toepassen van autonome motivatie principes volgens de zelfdeterminatie theorie (Deci & Ryan, 2000, 2002). Conclusie uit dit onderzoek is, dat leerlingen gematigd gemotiveerd zijn. De docentresultaten waren echter schokkender. Er blijkt dat gedurende een les nauwelijks gewerkt wordt volgens principes van de zelfdeterminatie theorie. Actie onderzoek op het gebied van deze theorie is op dit moment over de hele wereld in volle gang. Reden te meer om beginnende beroepsprofessionals deel te laten nemen aan een onderzoek. Inzet is hierbij is om inzicht te krijgen in de mate van toepassing van de zelfdeterminatie theorie en welk effect het meer of minder gebruiken van deze theorie heeft op de autonome motivatie van leerlingen. Daarnaast wordt het als middel gehanteerd om gedragsverandering bij beginnende beroepsprofessionals in gang te zetten.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is de principes van de autonome motivatietheorieën implementeren in de lessen LO in het VO. Wat is het gevolg van het meer toepassen van autonome motivatie principes door de docent op het zo optimaal mogelijk activeren van de autonome motivatie van de leerlingen. Is het daarnaast mogelijk om het leerkrachtgedrag van een student in tien weken te beïnvloeden en heeft dit effect op de autonome motivatie van leerlingen.

1.3 Centrale Vraagstelling

Wat is het gevolg van lesgeven door docenten aan de hand van autonome motivatie principes op de autonome motivatie bij leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs tijdens de lessen lichamelijke opvoeding?

1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen

1. Wat is reeds bekend op het gebied van autonome motivatietheorieën?
 - a) Welke autonome motivatietheorieën zijn er volgens de literatuur?
 - b) Welke autonome motivatietheorieën kunnen geïmplementeerd worden binnen de lessen lichamelijke opvoeding op het VO?
2. Welk ervaring hebben studenten als lessen bewust ingericht worden aan de hand van autonome motivatietheorieën ten opzichte van de daarvoor gegeven les?
 - a) In welke mate wordt er door de student gewerkt aan de hand van autonome motivatietheorieën tijdens de eerste geobserveerde les?
 - b) In welke mate wordt er door de student gewerkt aan de hand van autonome motivatietheorieën na een training van 10 weken?
 - c) Hoe is de ervaring van studenten met het werken met de autonome motivatietheorieën tijdens de les LO na een training van 10 weken?
3. Welk ervaring hebben leerlingen in de les LO als studenten lessen bewust inrichten aan de hand van autonome motivatietheorieën ten opzichte van de daarvoor gegeven les?
 - a) Welke ervaring hebben leerlingen tijdens de lessen LO met betrekking tot autonome motivatie, voordat autonome motivatietheorieën bewust geïmplementeerd worden?
 - b) Welke ervaring hebben leerlingen tijdens de lessen LO met betrekking tot autonome motivatie, na een training van 10 weken voor de student gericht op de implementering van autonome motivatietheorieën.

2. Theoretisch kader

Het theoretisch kader beschrijft wat volgens de literatuur verstaan wordt onder autonome motivatie en op welke wijze deze geïmplementeerd kan worden in het onderwijs.

2.1 Inleiding

Het leerkrachtgedrag is de bepalende factor in het verbeteren van de kwaliteit van de les. Het belangrijkste doel dat men nastreeft bij het geven van LO is om de competenties te verkrijgen om fysiek actief te worden en te blijven (Monti, 2004). De motivatie van de leerlingen is voor een groot deel afhankelijk van de uitdaging in de les. Een aanpassing van het leerkrachtgedrag¹ heeft invloed op de motivatie van de leerling en daarmee direct op fysieke activiteit (Ntoumanis e.a., 2004).

2.2 Motivatie

Er is erg veel literatuur geschreven over de ervaringen van mensen in verschillende situaties en het gevoel, het handelen, het denken en het willen in dergelijke situaties. In dit onderzoek wordt de zelfdeterminatie theorie van grondleggers Edward Deci en Richard Ryan als uitgangspunt genomen. Het belangrijkste uitgangspunt van deze theorie is, dat de mens van nature de wil heeft om zichzelf te ontwikkelen en om steeds complexere ervaringen op te zoeken (Evelein, Korthagen & Brekelmans, 2008). De zelfdeterminatie theorie wordt de afgelopen jaren door veel onderzoekers gebruikt om de motivatie van leerlingen te bepalen, of om de lesstrategie van docenten te onderzoeken. De praktische handvatten voor de docent maken deze theorie erg bruikbaar voor dit onderzoek. In deze theorie wordt een duidelijk onderscheid tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie gemaakt. Extrinsieke motivatie is de motivatie die individuen hebben voor een te leveren prestatie die leidt tot een beloning van externen. Zonder de beloning van externen valt deze motivatie weg. Zoals in figuur 1 te zien is, is de extrinsieke motivatie in een aantal gevallen een positieve activator. Uit onderzoek blijkt dat met name de volledig vanuit intrinsieke motivatie ontstane stimulans de meest duurzame is voor de deelname aan sport en lichamelijke opvoeding (Allender, Cowburn & Foster, 2000). Deci en Ryan (2000) hebben hier de amotivatie aan toegevoegd, waarbij weinig tot geen lichamelijke activiteit optreedt. Dit leidde tot het onderstaande figuur.

Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
Geen drijfveer	Extern	Introjectie	Identificatie	Integratie	Intrinsiek
Weinig tot geen activiteit	Externe beloning, straf of verwachting	Interne beloning, straf of verwachting	Persoonlijk belangrijk of waardevol	Belang van activiteit omvat de eigen normen en waarden	De activiteit op zich is leuk en interessant
Gecontroleerde motivatie			Autonome motivatie		

Figuur 1. Zelfdeterminatiecontinuüm van gecontroleerde naar autonome motivatie (Naar: Deci & Ryan, 2000)

In figuur 1 spreekt men van gecontroleerde en autonome motivatie, omdat men er achter kwam dat een aantal externe regulaties ook tot positieve en duurzame resultaten leidde. Omdat gestreefd wordt naar een zo duurzaam mogelijke kwaliteit van fysieke activiteit bij individuen, wordt in dit onderzoek de autonome motivatie als uitgangspunt genomen. Autonome motivatie is de motivatie

¹ Met leerkrachtgedrag wordt het gedrag bedoeld dat studenten laten zien tijdens het lesgeven

die uit de mens zelf komt. De innerlijke drijfveren van ieder individu bepalen de zaken waarvoor men autonoom gemotiveerd is. De beloning voor het vertoonde gedrag, is niet zichtbaar voor de omgeving. De intrinsieke beloning is te herleiden naar het competentiegevoel en geluksgevoel van het individu. Het gevoel dat je op eigen kracht een prestatie hebt neer gezet (De Charms, 1968). Deci & Ryan (2002) hebben dit aangescherpt tot de tot op heden nog steeds gebruikte definitie: "Autonoom gemotiveerde individuen laten het gedrag dat zij vertonen in een bepaalde situatie volledig afhangen van de eigen wil". Gevolg hiervan is, dat het volgen van de intrinsieke waarden een bevredigende werking heeft. In de zelfdeterminatie theorie wordt uitgegaan van drie psychologische basisbehoeften die autonome motivatie ondersteunen. Deze basisbehoeften zijn:

- Relaties aangaan met vrienden en familie om jezelf verbonden te voelen (verwantschap)
- De behoefte om je persoonlijk te ontwikkelen (competentie)
- Het kunnen maken van eigen keuzes (autonomie)

Deci & Ryan (2002) gaan er vanuit, dat er een synergetisch effect plaats vindt bij de bevrediging van de drie door hen beschreven basisbehoeften. Volgens Deci & Ryan (2002) maakt het niet uit welke basisbehoefte bevredigd wordt, het bevordert ten alle tijden het levensgeluk. Maslow (1943) gaat er echter in zijn behoeften-hiërarchie van uit dat er een hiërarchische verdeling is bij het bevredigen van de individuele behoefte. Maslow gaat er in zijn theorie vanuit dat lagere behoeften eerst bevredigd moeten worden, voordat aan een daarboven liggende behoefte gewerkt kan worden. Hierbij gaat Maslow uit van het feit dat de behoefte aan verwantschap als eerste bevredigd dient te worden, voordat aan het competentiegevoel en als laatste de autonomie begonnen kan worden. Taylor, Ntoumanis, Standage en Spray (2010) kwamen er in hun onderzoek achter dat de behoeften aan verwantschap en competentie een direct positief effect hebben op de autonome motivatie van kinderen tussen de 11 en 17 jaar. Wat betreft autonomie hebben zij geen positief of negatief effect waargenomen.

Veel zaken uit de omgeving kunnen van invloed zijn op de autonome motivatie van het individu. Hierbij kan met name gedacht worden aan alle contacten in de relationele en pedagogische sfeer. Zaken die invloed op de autonome motivatie kunnen hebben zijn bijvoorbeeld: betrokkenheid, verwachtingen, beloningen, autonomie of uitdaging (Woolger & Power, 2000). De autonome motivatieprincipes die binnen de sport bij adolescenten veelal een rol spelen zijn het ervaren van plezier, competentieontwikkeling, en de gevonden uitdaging (Morris & Summers, 2004). Voor meisjes geldt dat zij naast deze factoren veel waarde hechten aan de relaties die tijdens de lessen gelegd worden. Het samen spelen en het samen zijn met vrienden is een belangrijke intrinsieke stimulans om te bewegen gedurende de les LO (Sirard, Pfeiffer & Pate, 2006). Docenten spelen binnen het schoolsysteem een cruciale rol met betrekking tot deze sociale context. De gevoelde ervaringen van leerlingen worden voor een groot deel bepaald door de veilige leeromgeving die de docent in zijn lessen creëert. Een autonomie ondersteunende invulling, een gestructureerde omgeving gericht op competentieontwikkeling en veilige en warme interacties dragen hier voor een groot deel aan bij (Ntoumanis, 2005)

In de zelfdeterminatie theorie gaat men er van uit dat ieder mens van nature op zoek is om verbinding met anderen aan te gaan, te zoeken naar de betekenis van hun bestaan en de eigen talenten te ontwikkelen. Uit verscheidene onderzoeken is reeds gebleken dat de autonome motivatie een positieve werking heeft op het gehele welzijn van het individu. Daarnaast blijkt dat intrinsiek gestelde doelen en een autonomie bevorderende omgeving een duurzame werking hebben op de fysieke activiteit bij adolescenten (Vansteenkiste e.a., 2004).

De autonome motivatieprincipes waar bij de zelfdeterminatie theorie van uit wordt gegaan, worden in de volgende drie paragrafen verder uitgewerkt.

2.3 Verwantschap

De sociale verbanden waarbinnen een individu zich beweegt, bepalen in grote mate het geluk (Diener & Ryan, 2009). Door het ervaren van verwantschap met de omgeving creëren individuen hun eigen sociale steun om hen heen. Zij hebben vaak meer en hechtere relaties dan individuen die dit minder ervaren. Binnen een relatie is er altijd een wederzijdse afhankelijkheid. Dit betekent dat de actie van de ene persoon altijd leidt tot een reactie van de ander. Als in de relaties die men met elkaar aangaat duidelijk aan elkaar getoond wordt dat men om elkaar geeft, van elkaar houdt en daarnaast gestimuleerd en ondersteund wordt om de competenties, interesses en keuzes te ontplooiën, dan is er een optimale behoeftebevrediging (La Guardia & Patrick, 2008).

Een interactievorm waarbij de wederzijdse afhankelijkheid een belangrijke rol speelt is spelen. Het mooie van spelen is, dat men dit doet om de eigen behoefte te bevredigen. Dit komt overeen met de basis van de autonome motivatie. Het is al enige tijd geleden, dat Piaget (Feldman, 2005) beschreef dat kinderen hun logische denkvermogen stimuleren door te spelen met anderen. De interactie tussen individuen tijdens het spelen leert een kind te kijken door de ogen van een ander. Het inlevingsvermogen wordt hierbij gestimuleerd, waardoor kinderen het perspectief van anderen in hun omgeving leren zien.

Bij meisjes nog meer dan bij jongens speelt het inleven in de ander, omgaan met de ander, gezelligheid en interactie een belangrijke rol bij de motivatie om te bewegen. In een omgeving waar gespeeld mag worden, zijn kinderen vrij om eigen keuzes te maken. De consequentie van iets wel of niet kunnen is in dat geval nooit negatief, omdat er geen externe beoordeling aan de gemaakte keuze verbonden is. Dit leidt tot creativiteit, nieuwsgierigheid en vindingrijkheid (Bjorklund, 1997).

Deze eigenschappen worden versterkt als er voor het individu een duidelijk verband zichtbaar is tussen de verwachting, de verrichte arbeid, de geleverde prestatie, de uitkomst en het tevredenheidsgevoel. In deze verwachtingstheorie, zoals Vroom deze noemt speelt naast de individuele graadmeter, met name de omgeving een leidinggevende rol bij de realisatie, continuering en duurzaamheid van de geleverde werkzaamheden (Tissen & Lekanne Deprez, 2005).

Een door verbondenheid kenmerkende en stimulerende lesomgeving is te herkennen aan de volgende eigenschappen (Vansteenkiste & Verstuyf, 2008).

- er wordt een open communicatie met leerlingen aangegaan. Hierbij gaat het er met name om, dat er gezegd wordt, wat er wordt bedoeld. De communicatie is volledig transparant, waarbij iedere betrokkene begrijpt wat er wordt bedoeld.
- het bezitten van empathisch vermogen bij de docent en het hebben van respect voor de leerling. Verplaatsen in de ander zorgt er voor dat emoties beter begrepen worden.
- aandacht hebben voor de leerling en datgene wat hem bezig houdt.
- het creëren van een veilig leerklimaat. Het leerklimaat dient dermate veilig te zijn, dat de leerling niet het gevoel heeft dat hij kan falen. Er moet te allen tijden de mogelijkheid geboden worden om verantwoord te experimenteren.
- activiteiten organiseren waarin met elkaar of van elkaar geleerd kan worden.

De leerkracht dient een zo optimaal mogelijke organisatie te creëren, waarbinnen deze kenmerken bewerkstelligd kunnen worden.

2.4 Autonomie

Om kinderen aan het sporten te krijgen en te houden is het van belang dat zij het gevoel hebben dat zij een keuze hebben binnen de te ondernemen activiteiten. Ieder individu heeft de behoefte om het eigen gedrag te bepalen (Deci & Ryan, 2002). Het hebben van een keuze in de tijden, activiteiten of groepsvorming kan meewerken aan het behoud van de autonome motivatie van de leerlingen. Daarnaast geeft dit een groter gevoel van gelijkwaardigheid, wat bijdraagt aan een positieve relatie tussen de leerling en docent.

Op het moment dat er een te competitieve omgeving gecreëerd wordt, kan de keuzevrijheid een negatieve invloed hebben op de autonome motivatie. Dit komt, omdat deelnemers aan competitieve sporten om bepaalde gezamenlijke afspraken vragen. Dit betekent dat er geen volledige autonomie mogelijk is, maar altijd afstemming met de directe omgeving en betrokkenen gezocht dient te worden (Frederick & Schuster, 2003).

Uit onderzoek van Vallerend, Fortier en Guay (1997) is gebleken, dat kinderen tot aan de adolescentie veel behoefte hebben aan autonomie bij het beoefenen van sport. Deze autonomie draagt bij aan het blijven deelnemen aan sporten, het optimaliseren van leerresultaat en het ervaren van een positiever competentiegevoel. Het positievere competentiegevoel wordt uitvoerig besproken in paragraaf 2.5. De rol van de docent is in deze situatie een meer begeleidende en autonomie ondersteunende. Om zoveel mogelijk autonomie te laten ervaren aan de deelnemers, dient de docent, net als bij het bevorderen van de verwantschap, onderlinge samenwerking tussen leerlingen mogelijk te maken.

Feit is dat het hebben van inspraak in lessen en het mogen maken van eigen keuzes op de korte termijn geen efficiënt middel is om snel tot korte termijn resultaat te komen. Op de lange termijn zorgt dit echter voor betrokkenheid en verantwoordelijkheid onder de leerlingen. Er is vertrouwen nodig om dit langdurige proces aan te durven gaan. Om dit onderlinge vertrouwen te krijgen dient ingezet te worden op een veilig leer- en leefklimaat.

Binnen dit gezamenlijke proces wordt idealiter gewerkt volgens het bureaucratische principe. Hierbij gaat men er van uit dat men werkt aan grotere volledige taken, waarbij fragmentatie achterwege wordt gelaten. Voor de gehele groep geldt een kader waarbinnen gefunctioneerd wordt. Datgene waaraan gewerkt wordt is gericht op continuïteit en duurzaamheid (Dassen, 1999). Hierbij wordt rekening gehouden met de individuele kwaliteiten van het individu.

Volgens Vansteenkiste & Verstuyf (2008) moet aan de volgende voorwaarden worden voldaan om een zo autonomie-ondersteunend mogelijke omgeving te creëren:

- Geef zinvolle en waardevolle uitleg. Geef duidelijk aan waarom en met welk doel een opdracht volbracht dient te worden.
- Luister aandachtig en besteed aandacht aan wat leerlingen willen.
- Luister reflectief naar de leerlingen en neem de tijd om te antwoorden.
- Vermijd angstinductie door een zo veilig mogelijk leerklimaat te creëren.
- Bied leerlingen een keuze binnen de vooraf helder gestelde kaders.
- Geef zoveel mogelijk positieve feedback op de acties van leerlingen. Alleen als het veilige leerklimaat in het geding komt is er een reden om negatieve feedback in te zetten. Op deze wijze worden de grenzen duidelijk gesteld.

Reeve, Bolt & Cai (1999) voegen daar het taalgebruik van de docent aan toe. Hij dient er op toe te zien dat er structureel gebruik gemaakt wordt van niet-controlerende werkwoorden, zoals moeten, verwachten of verplichten. Wordt er meer verplichtende taal gebruikt, dan heeft dit direct negatief effect op de houding van de leerling. Zij zullen de docent vaker in de rede vallen, meer kritiek uiten op medeleerlingen, meer aan het woord willen zijn en zij nemen de bevelende houding van de docent over.

2.5 Competentiegevoel

2.5.1 Algemeen

Whitehead (2010) heeft in haar onderzoek aangetoond dat met name het gevoel competent te zijn in bewegen de autonome motivatie stimuleert om sport te beoefenen en met name te blijven beoefenen. Whitehead legt in haar boek de nadruk op het toepassen van de positieve psychologie, waarbij directe en eerlijke feedback gegeven dient te worden. Er wordt niet gefocust op de deficiënties van een leerling, maar op de ontwikkeling die is gemaakt en gemaakt kan worden.

Kinderen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs leren hoe competent ze zijn in sporten door een vergelijking te maken met de leerlingen om hen heen (Harter, 1993). Dit kan zeker voor de gemiddeld minder competente leerling erg demotiverend zijn. Het is de taak van de docent om de nadruk te leggen op het verbeteren van de eigen competentie of de competenties van een team. Laat zien dat iedereen of elk team anders is, waardoor voor niemand hetzelfde doel gesteld kan worden.

Het stellen van individuele of team doelen bevordert het inzichtelijk maken van de behaalde competentiesprong. Deze doelen moeten helder vastgesteld worden en geaccepteerd worden door alle betrokkenen. Het is aan de docent om de leerling te helpen bij het inzichtelijk maken van de leerdoelen (Spaanbroek & Nijland, 2005). De uitdaging dient groot genoeg te zijn, echter niet onmogelijk te lijken. De regelmatige, doelgerichte en op het juiste moment gegeven feedback bepaalt de zinvolheid van de opdracht. Een teveel aan feedback ondermijnt het gevoel van zelfsturing en te weinig neigt naar een gebrek aan verwantschap (Bandura, 1997). Daarnaast krijgen de gekozen activiteiten betekenis, omdat het nut door de sporter zelf bepaald wordt (Covington, 2000).

Om heldere doelen te kunnen stellen is het van belang dat van iedere individuele sporter achterhaald wordt wat zijn intrinsieke drijfveren zijn om aan sport te willen doen (Moormann & Pijpers, 2004). Miller (Vinke, 2004) bevestigt dat eerst vastgesteld moet worden welke drijfveren, vaardigheden, relaties, en omstandigheden individuen nodig hebben om optimaal te kunnen functioneren. Binnen de sport kan men uitgaan van de sportmodi van Crum (1989), een veel gebruikte classificatie. Hij onderscheidt de volgende motieven, waar verschillende verschijningsvormen aan gekoppeld zijn:

- Topsport: presteren, status en inkomen (gecontroleerde motivatie, extern)
- Cosmetische sport: modellerend uiterlijk (gecontroleerde motivatie, extern)
- Wedstrijdsport: gezamenlijke ervaring van spanning, presteren, ontspanning (gecontroleerde motivatie, introjectie)
- Fitnesssport: fysieke gezondheid (autonome motivatie, identificatie)
- Recreatiesport: gezamenlijkheid en ontspanning (autonome motivatie, integratie)
- Avontuursport: spanning, uitdaging, grenzen verleggend (autonome motivatie, intrinsiek)
- Pleziersport: plezier en ontspanning (autonome motivatie, intrinsiek)

In dit onderzoek wordt niet specifiek ingegaan op deze sportmodi, omdat het binnen de les LO moeilijk is om per individu aan al deze verschijningsvormen gehoor te geven. Wel wordt ingestoken op de onderliggende principes zoals achter de door Crum (1989) beschreven definities is te lezen.

Gestelde doelen worden gericht op de individuele prestatie van de deelnemer. Dit noemt men ook wel leerdoelen (Covington, 2000). Bij leerdoelen zoekt men naar de optimale uitdaging, waarbij de vaardigheden niet tekort schieten om deze uitdaging te realiseren. Doelen die gericht zijn op het aanleren van vaardigheden of kennis, lijken het meest op een natuurlijke ontwikkeling. De gestelde doelen dienen na afloop geëvalueerd te worden, om te bepalen waar de sporter staat en welke groei gedurende een volgende les of lessenreeks gehaald zou kunnen worden. De leerling is in combinatie met de docent de bewaker van het proces. Hierbij dient rekening gehouden te worden met het feit dat het vertrouwen van de leerling in de docent behouden blijft. De docent blijft de leerling onvoorwaardelijk steunen in zijn ontwikkeling en keuzes. Doelen kunnen ook leiden tot een

oppervlakkige verwerking van de leerstof. Op het moment dat de leerling prestatiedoelen ervaart, dan zal het zo snel mogelijk naar zijn gestelde einddoel willen. Is dat het geval, dan is er meer interesse voor de vertoonde prestatie en het meten van deze prestatie aan die van de medeleerling, dan voor het beoogde leerresultaat. Verdieping in de leerstof kan in dit geval achterwege blijven. Focus daarom met name op het proces, zodat samenwerken wordt gestimuleerd en ontwikkeld. Dit komt tevens ten goede aan de basisbehoeften van verwantschap en autonomie.

Het is voor de docent goed om te weten dat een leerling niet altijd volledig intrinsiek gemotiveerd kan zijn. De docent moet op dat moment blijven sturen op het vergroten van de competentie die tijdens de desbetreffende les aan de orde wordt gesteld. Op het moment dat groei wordt ervaren, kan de leerling de activiteit vanzelf leuk gaan vinden. Hall en Lindzey (1970) noemen dit in de sport ook wel functionele autonomie. Met name voor vrouwen gedurende hun puberteit is dit een belangrijk gegeven. Een activiteit of beweging die zij eerst gemakkelijk konden uitvoeren, kan door de hormoonhuishouding en de daarmee gepaard gaande veranderingen van het lichaam leiden tot een verschuiving of afname van de fysieke competenties. Het verschil tussen mannen en vrouwen wordt gedurende deze periode ook groter, doordat mannen het mannelijke hormoon testosteron aanmaken, dat de sportprestaties aanzienlijk verbetert (Moormann & Pijpers, 2004). Competitie, vergelijking met medeleerlingen en terugkijken op het verleden dient in deze periode zo min mogelijk gestimuleerd te worden. Het sturen op te behalen competenties en doelen voor het individu of een team zijn methoden die de autonome motivatie in deze periode beter kunnen ondersteunen.

2.5.2 Competentie en autonomie

Sport is een middel om in de flow te kunnen komen. Flow is de optimale balans tussen de uitdagingen en de vaardigheden van een persoon op een bepaald moment. Deze staat kan bereikt worden, wanneer er uitdaging in de les ervaren wordt. Deze uitdaging dient echter wel overbrugbaar geacht te worden. Bij teamsporten draagt het implementeren van competitieve activiteiten in de lessen bij aan het vergroten van de uitdagingen. Daarnaast vergroot het de behoefte om competent te worden. Bij individuele activiteiten draagt competitie alleen bij aan de motivatie van de bovengemiddelde leerling (Csikszentmihalyi & Jackson, 2001). Bij dit principe dient men te bedenken, dat de volledige omgeving verantwoordelijk is voor de prestatie. Op het moment dat men individuen negatief aanspreekt of beoordeelt kan de autonome motivatie sterk afnemen. Positieve feedback is noodzakelijk om leerlingen inzicht in hun eigen leren te verschaffen. Deficiënties en tekorten staan niet centraal, maar het hebben van succes, het vinden van oplossingen en het zoeken naar groei vormt de basis van een autonoom gemotiveerde leerling (Tjepkema & Verheijen, 2009). Onze verwachtingen bepalen hoe wij ergens tegenaan kijken. Als de verwachtingen echter incongruent zijn met de gevoelde ervaring, worden er bewuste en onbewuste pogingen gedaan om het verschil tussen deze twee weg te werken (Sirard, Pfeiffer & Pate, 2006). Autonomie speelt bij dit principe wederom een belangrijke rol. Op de eerste plaats willen leerlingen vaak “alles” doen. Willen zij echter ook de prijs betalen voor datgene wat ze willen doen? Bijvoorbeeld een val over een te hoge bok. Elke keuze is verbonden aan de daarbij behorende effecten. Deze kies je er bij. Bij het maken van de keuze dient rekening gehouden te worden met de mogelijkheden. Als men moeite heeft met de bijkomende effecten van de gemaakte keuze en daardoor de uitdaging te groot wordt, dient de keuze heroverwogen te worden. Wie de verantwoordelijkheid neemt voor z'n gemaakte keuze, leert te handelen. Individuen die leren handelen, kiezen bewust en nemen de consequenties voor de keuze. Als dit aan leerlingen geleerd wordt, kunnen zij de regie van de les op verantwoorde wijze in handen nemen. Dit betekent echter direct dat iedere keuze kan veranderen, bij het veranderen of verhelderen van de omgeving. Oefening, training en begeleiding is vereist om de keuze en wil bewust aan te kunnen passen. Wie voor volledige zekerheid kiest, zal nooit open staan voor keuzevrijheid en autonomie (Sprenger, 1996).

De gekozen structuur van de les is bepalend voor de competentieontwikkeling van de leerling. Volledige vrijheid leidt tot niets doen, vrijheid in gebondenheid leidt tot doelen. Het dient duidelijk te zijn wat er in de les van de leerling verwacht wordt. De structuur wordt transparant gemaakt op twee verschillende vlakken. Zowel op disciplinair vlak als op het gebied van het leerproces. Regels en afspraken dienen duidelijk te zijn. Hier wordt consequent mee om gegaan. Het leerproces wordt zoals reeds genoemd inzichtelijk gemaakt voor de leerling. Is het einddoel nog te ver weg, dan worden er deelopdrachten naar het einddoel geformuleerd (Haerens e.a., 2010).

De sporter kan de activiteit zelf kiezen, waardoor een leuke activiteit gekozen kan worden. Om in de flow te blijven en plezier te houden in sport wordt er zo veel mogelijk gevarieerd in het aanbod en de inhoud. Dit bevordert de spanning, en het plezier in de desbetreffende sport. Gedacht kan worden aan variatie in fysieke uitdaging, organisatie, cognitieve uitdaging of sport. De moeilijkheid ligt hem dan echter in het feit dat niet alle leerlingen hetzelfde leuk vinden. Het kost steeds meer energie, omdat je meer moet gaan zoeken welke nieuwe activiteit door de individuele leerling leuk gevonden wordt. De mate waarin de leerling autonomie ervaart, bepaalt onder andere de autonome motivatie voor de activiteit. Je kunt leerlingen ook gemotiveerd krijgen door de gezamenlijke activiteit leuk en interessant te maken. Autonomie dient om deze reden in grotere mate gegeven te worden binnen de te behalen competenties en de keuze binnen een door de docent gekozen organisatie, dan in het bepalen van het lesprogramma.

3. Beschrijving van het onderzoek

De data in dit onderzoek zijn verzameld aan de hand van vragenlijststudies bij leerlingen op het voortgezet onderwijs en analyses van videobeelden van lessen lichamelijke opvoeding gegeven door tweedejaars studenten aan de ALO. In dit hoofdstuk worden de doelstelling, de onderzoeksvragen en de gebruikte onderzoeksmethode toegelicht.

3.1 Inleiding

In dit actieonderzoek wordt getracht inzicht te krijgen welke invloed de toepassing van de zelf determinatietheorie als methode door docenten heeft op de autonome motivatie van leerlingen in de onderbouw van het VO. Robinson (2007) noemt actieonderzoek een interventiemethodologie, omdat er gedurende het onderzoek alternatief gehandeld wordt ten opzichte van de nulmeting. Er wordt uitgegaan van een interventie ten opzichte van de bestaande situatie.

3.2 Deelnemers

Het onderzoek is uitgevoerd op zes verschillende VO scholen in de onderbouw klassen één en twee van het VMBO Theoretische Leerweg in de provincies Groningen en Friesland. Op elke school is toestemming gevraagd aan de vakleerkracht LO, de directie en de leerlingen waaraan werd lesgegeven. De groepsgrootte van de verschillende klassen varieert van 12 tot 26 leerlingen. In verband met de slechte weersomstandigheden aan het eind van het jaar is de eindmeting op 2 scholen komen te vervallen. Om deze reden hebben in totaal 1 vrouwelijke en 5 mannelijke tweedejaars ALO studenten het onderzoek af kunnen ronden. Bij de meting is rekening gehouden met het feit dat niet alle leerlingen tijdens de eerste en de tweede meting aanwezig waren. In dit onderzoek zijn alleen de leerlingen mee genomen die zowel gedurende de eerste als de tweede meting hebben deelgenomen aan de les (N = 124).

Klas	Aantal leerlingen per klas (N)	Verhouding geslacht leerlingen in % (Man / vrouw)	Geslacht Docent
VMBO-TL 1	21	57% / 43%	Man
VMBO-TL 1	20	55% / 45%	Man
VMBO-TL 1	21	62% / 38%	Man
VMBO-TL 2	26	54% / 46%	Man
VMBO-TL 2	24	67% / 33%	Man
VMBO-TL 2	12	58% / 42%	Vrouw

Figuur 2. Onderzoeksgroep in schema.

3.3 Communicatie

In januari is een vacature verstuurd naar alle tweedejaars ALO studenten, waarin werd gevraagd welke studenten deel wilden nemen aan dit onderzoek. Hierop hebben 14 studenten positief gereageerd. De scholen waar de desbetreffende studenten stage liepen zijn telefonisch benaderd door de onderzoeker met de vraag of zij willen deelnemen, of de vakleerkrachten willen deelnemen en of de leerlingen positief tegenover de deelname staan. Naar aanleiding van deze actie zijn in

eerste instantie vijf en na de nulmeting in april zes scholen afgevallen, wat heeft geresulteerd in totaal aantal van zes scholen en acht deelnemende ALO studenten.

In april is een nulmeting verricht onder de deelnemende ALO studenten en de leerlingen waaraan zij lesgeven. Tijdens deze nulmeting is aan het eind van de gegeven les een vragenlijst met betrekking tot de autonome motivatie afgenomen bij alle leerlingen die betrokken waren bij de les. Deze vragenlijst is door de onderzoeker samengesteld aan de hand van de in paragraaf 3.4 beschreven BREQ-II (Markland & Tobin, 2004) en IMI (Deci & Ryan, 2002) testen en door de onderzoeker herschreven naar de les LO.

Daarnaast is de les opgenomen op film. Deze film is geanalyseerd volgens het in paragraaf 3.4 besproken SO-NICE observatiemodel (Haerens e.a., in preparation). De analyse is verricht door de ALO student die de les heeft gegeven, een mede student-onderzoeker en de onderzoeker. Naar aanleiding van de uitkomsten van de nulmeting is een programma opgesteld aan de hand waarvan de student zijn lessen de daaropvolgende acht weken gaat inrichten. Na elke twee gegeven lessen is geëvalueerd met de groep studenten die deelnemen aan het onderzoek. Aan de hand hiervan zijn eventuele aanpassingen gedaan met betrekking tot het leerkrachtgedrag of de lesinrichting.

Na acht weken lesgeven is een eindmeting verricht. Deze is op dezelfde wijze als de nulmeting bij dezelfde student en dezelfde klassen uitgevoerd. Op basis van een vergelijking tussen de nulmeting en de eindmeting is gekeken naar de verschillen in lesgeefstijl van de student (leerkrachtgedrag en lesinrichting) met betrekking tot de toepassing van de zelfdeterminatie theorie en naar het verschil in autonome motivatie bij de leerlingen.

Aan het eind van het traject van tien weken is met alle studenten een panelgesprek uitgevoerd, waarbij naast de “harde” onderzoeksresultaten ook het gevoel van de student bevraagd is met betrekking tot de nulmeting, de eindmeting en het gevolgde traject.

3.4 Meetinstrumenten

Enquête

De enquête is een door de onderzoekers ontworpen vragenlijst, waarbij gebruik is gemaakt van twee gevalideerde vragenlijsten waarbij de motivationele regulaties uit de zelfdeterminatie theorie worden gemeten. Omdat het in dit onderzoek een les LO betreft is de enquête zo aangepast dat hij voor deze lessen te bruikbaar is.

Er is gebruik gemaakt van de Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire II (BREQ-II) vragenlijst van Markland en Tobin (2004). De vragenlijst is gevalideerd door verschillende onderzoekers. De vragenlijst is gericht op de algemene motivatie van deelnemers. Daarnaast is gebruik gemaakt van de Intrinsic Motivation Inventory (IMI) van Deci & Ryan (2004). Ook hier wordt de algemene motivatie van de deelnemers getest. In deze testen wordt gewerkt met een 5-punt Likert schaal gaande van oneens (1) naar eens (5), zo ook in het onderzoeksinstrument in dit onderzoek.

In het belang van het onderzoek hebben de onderzoekers er voor gekozen om alleen de vragen die gerelateerd zijn aan de autonome motivatie te verwerken in de enquête. Deze zijn herschreven naar een voor VMBO-TL leerlingen tijdens de lessen LO te gebruiken enquête. De verschillende vragen zijn onder te verdelen in de volgens de zelfdeterminatie theorie gehanteerde principes: verwantschap, competentie en autonomie. Deze begrippen worden verder uitgewerkt in paragrafen 2.3, 2.4 en 2.5.

Observatie instrument

Voor het observeren van het leerkrachtgedrag tijdens de gemeten lessen is gebruik gemaakt van de System for Observing Need-supportive Interactions in Classroom Education (SO-NICE) methode (Haerens e.a., in preparation). Dit model wordt op dit moment door de Universiteit van Gent en de Rijks Universiteit Groningen gehanteerd om de toepassing van de zelfdeterminatie theorie vast te stellen bij docenten.

Het observatie instrument is zo vastgesteld, dat elke vijf minuten van de les een meetmoment plaats vindt. Na vijf minuten wordt vastgesteld of een bepaalde gedraging nooit (0), soms (1), vaak (2) of

altijd (3) wordt uitgevoerd. Omdat de verschillende studenten niet allemaal een les met dezelfde tijdsduur hebben verzorgd, wordt een gemiddelde score berekend per vijf minuten. Op deze wijze kunnen de resultaten uit de verschillende lessen van deelnemende studenten met elkaar vergeleken worden.

3.5 Data-analyse

De data zijn verzameld aan de hand van een cross-sectionele analyse. Aan de hand van de in paragraaf 3.4 beschreven meetinstrumenten wordt vastgesteld in hoeverre de zelfdeterminatie theorie door studenten wordt toegepast. Daarnaast wordt bekeken of de daadwerkelijke toepassing ook zo ervaren wordt door de leerlingen. De data worden verwerkt in een excell spreadsheet. Aan de getallen die uit de testen komen, kan geen directe waarde toegekend worden. De getallen worden gebruikt om een vergelijking in percentages aan te geven tussen de nulmeting en de eindmeting.

Naast de cijfers die uit de meetinstrumenten zijn gekomen, wordt met de studenten na de metingen een panelgesprek gehouden. Het panelgesprek wordt gehouden om het gevoel en de ervaring van de student boven tafel te halen. Het gaat hier om een open ongestructureerd gesprek waarbij studenten de ervaring, die zij met de les hebben, beschrijven. De onderzoeker maakt hierbij gebruik van de cijfers die uit de meetinstrumenten naar voren zijn gekomen en legt opvallende zaken aan de studenten voor.

4. Onderzoeksresultaten

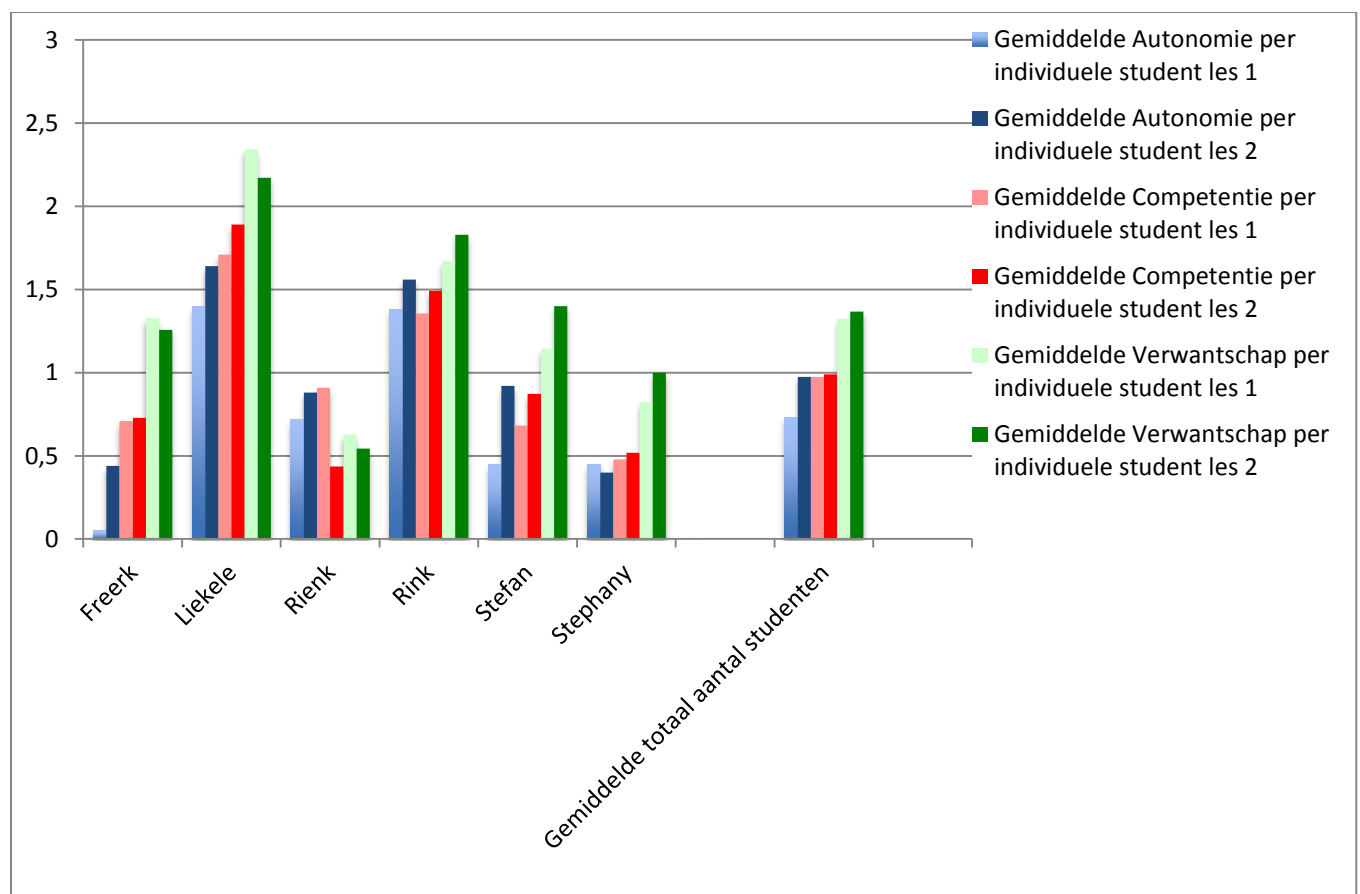
In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen één en twee en daarbij behorende deelvragen besproken. De opvallende en bruikbaar geachte informatie wordt uit de resultaten gelicht en besproken. In een aantal gevallen worden de x- en de y-as in de tabel omgedraaid om de bij de tabel behorende vragen volledig zichtbaar te kunnen maken.

4.1 Resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag één

Welk ervaring hebben docenten als lessen bewust ingericht worden aan de hand van autonome motivatietheorieën ten opzichte van de daarvoor gegeven les?

Deelnemende studenten aan het onderzoek hebben aangegeven dat zij het vermelden van hun naam op prijs stellen in dit onderzoek. De studenten gebruiken de resultaten als feedback voor verdere ontwikkeling. Het vermelden van de deelnemers maakt het voor hen inzichtelijk welke competentiesprong zij hebben gemaakt.

4.1.1. Resultaten observatie per student



figuur 3. Een vergelijking in welke mate er door de student gewerkt wordt aan de hand van autonome motivatieprincipes gehanteerd bij de zelfdeterminatie theorie tijdens de eerste geobserveerde les (lichte kleur) en 10 weken daarna (donkere kleur).

In figuur 3 is te zien, dat er gemiddeld over alle studenten veel meer gedaan is aan het geven van autonomie aan leerlingen. Daarnaast is er in de verwantschap groei zichtbaar. Uit het panelgesprek

met studenten bleek dat vijf van de zes studenten meer vertrouwen in de leerlingen heeft gekregen naarmate zij langer aan de groep les gaven. De kennis over de individuele leerling was bij alle zes studenten toegenomen, waardoor het groepsgedrag beter kon worden ingeschat. Hierdoor durfden de studenten meer autonomie ondersteunend gedrag binnen de lessen te vertonen.

Het ondersteunen van de competentieontwikkeling is vrijwel gelijk gebleven. Hierbij gaven studenten aan, dat zij niet het gevoel hadden dat zij de leerlingen tijdens de eerste les meer of minder wilden leren dan gedurende de tweede les. De drang van de student om de leerling nieuwe zaken te leren en hier met hen aan te werken is vanaf het begin bij de studenten aanwezig geweest. Daarnaast geven zij aan dat ze in de aanpak van een nieuwe structuur nog weinig hebben aangepast of hebben durven veranderen. Het wordt door de studenten als een ingewikkelde taak ervaren om voor iedere leerlingen een eigen lesplan op te stellen. Differentiatie op drie niveaus wordt al regelmatig toegepast, maar differentiatie per individu is door nog niet één student gehanteerd. Daarnaast wordt een individuele benadering door de stage-coaches veelal niet als een realistische optie voor een les LO gezien.

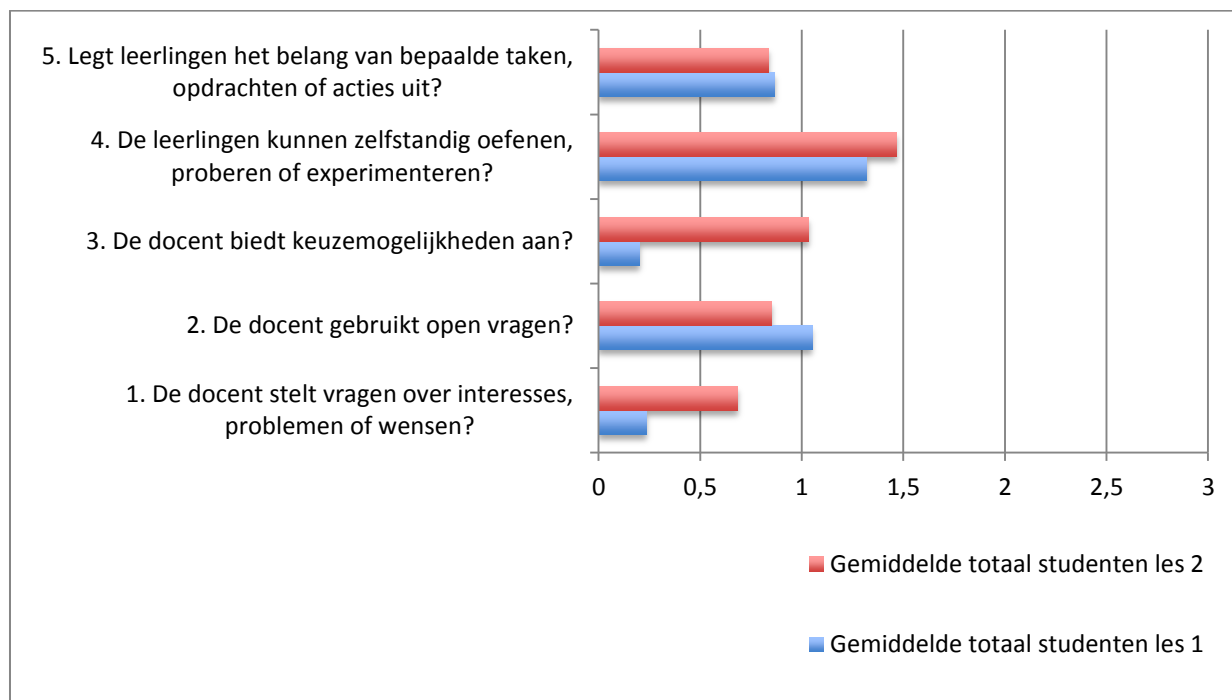
Freerk en Liekele hebben stage gelopen op dezelfde stageschool met dezelfde begeleider. Bij hen is te zien dat op het gebied van verwantschap lager wordt gescoord. Voor beide studenten geldt dat er voor de ondersteuning van competentie en autonomie wel hoger is gescoord. Beide studenten geven aan, dat zij moeite hadden met de door hen ervaren motivatieproblemen van de leerlingen. Dit had voor hen een direct effect op hun eigen motivatie. Aan het eind van de stageperiode hebben zij zichzelf minder kunnen motiveren om de leerlingen enthousiast les te geven. Zij merkten dit met name aan het feit dat ze 's ochtends voordat zij naar stage gingen, geen zin hadden om er heen te gaan. Aan het begin van de stage was dit zeker niet het geval.

Rienk scoort op autonomie ondersteunend gedrag aanzienlijk hoger in de eindmeting dan gedurende de nulmeting. Daarentegen scoort hij tijdens de eindmeting op competentieontwikkeling en gevoel van verwantschap minder dan gedurende de eerst gemeten les. Hierover zegt Rienk tijdens het laatste panelgesprek, dat hij zich gedurende de 10 weken van het onderzoek met name heeft gefocust op het implementeren van autonomie ondersteunende situaties. Hij heeft dit vooral gedaan, omdat hij vond dat hij de eerste lessen en de lessen uit de voorgaande stage heel erg docent-gestuurd had gegeven. Hij vond het moeilijk om autonomie tijdens zijn lessen te ondersteunen en gaf aan dat dit voor hem nog op een onnatuurlijke wijze gebeurde. In veel van zijn lessen leverde dit nog chaotische en ongestructureerde situaties op die Rienk als zeer onprettig ervoer. Ondanks de voor hem minder prettige situaties is hij zich blijven focussen op autonomie ondersteunend gedrag. In zijn ogen is hij hier in gegroeid, maar is de sfeer in de lessen niet altijd optimaal, waardoor het leerklimaat nog niet altijd veilig is en Rienk het moeilijk vindt om leerlingen veel te leren, feedback te geven en positief te blijven.

Stephany behaalt een mindere score op het gebied van autonomie ondersteuning. In haar ogen komt dit omdat zij vindt dat ze erg moeilijke klassen heeft met veel leerlingen met gedragsproblemen en gedragsstoornissen (twee keer ADHD, één keer PDD-NOS). Zij merkte dat een sturende houding van de student meer structuur in de les veroorzaakte, waardoor de lessen in de hand te houden waren. Zij heeft geprobeerd om autonomie te ondersteunen. Dit leverde in haar ogen en in de ogen van haar stagecoach onveilige situaties op. Om deze reden heeft zij docent-gestuurd les gegeven.

Bij de overige studenten is een stijging te zien op alle vlakken met betrekking tot de motivatie principes die bij de zelfdeterminatie theorie gehanteerd worden. Studenten geven hierbij aan, dat het steeds beter leren kennen van je klas de belangrijkste factor is om een goed gevoel aan je les over te houden. Als de sfeer in de les goed is en er heerst een veilig leerklimaat, dan hebben de studenten het gevoel dat er geleerd kan worden en dat er keuzes bij leerlingen neergelegd kunnen worden. Een tegenovergestelde ervaring, waarbij het geven van autonomie of het focussen op competentie ondersteunend gedrag een veiliger klimaat bevordert, wordt door de observaties en door de panelgesprekken niet ondersteund, maar ook niet tegen gesproken. Hierover kunnen de studenten geen uitspraken doen.

4.1.2 Resultaten observatie met betrekking tot vragen over autonomie



Figuur 4. Een vergelijking van de mate waarin de student de leerling autonomie aanbiedt.

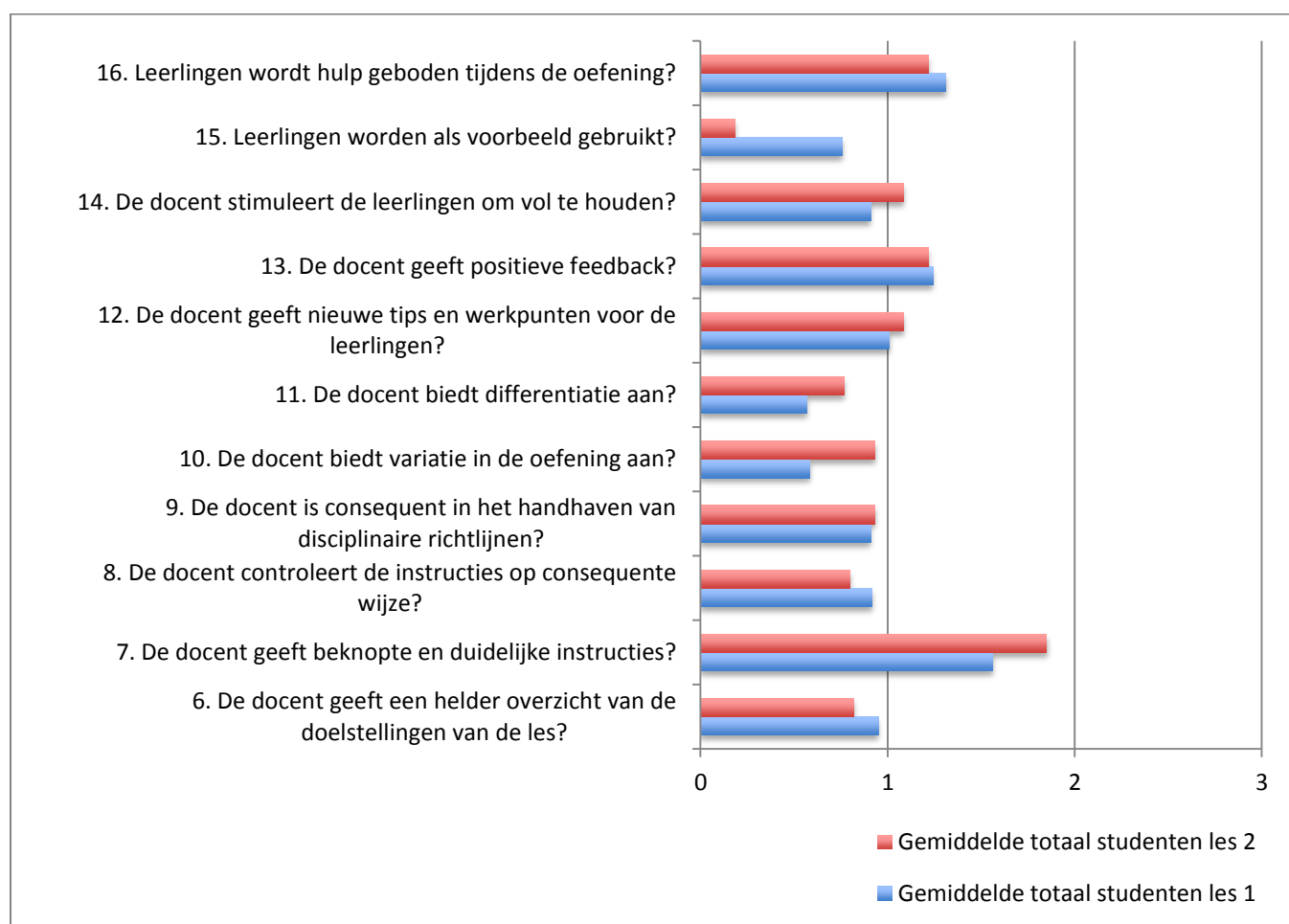
In figuur 4, vraag 1 is te zien dat tijdens de eindmeting meer vragen gesteld worden aan de leerling met betrekking tot hun keuzes, interesse en wensen. De student besteed aanzienlijk meer tijd aan de inbreng van de leerling, zodat de interesse van de leerling zoveel mogelijk gewekt wordt. De studenten geven hierbij aan dat zij de interesses en wensen van leerlingen beperken tot de sport die door de student vooraf vastgesteld is. Binnen de sport is op verschillende wijzen gehoor gegeven aan de leerling door bijvoorbeeld regelaanpassingen, teamsamenstellingen, keuzes aan welke techniek of vaardigheid wordt gewerkt en vragen over het wel of niet in gang kunnen houden van een spel. Hierbij wordt, minder dan gedurende de nulmeting, gebruik gemaakt van open vragen. De studenten geven aan dat zij meer kiezen voor de multiple choice vraag. Zij geven de student een keuze uit 2 of meer mogelijkheden om een te lange discussie uit de weg te gaan. Daarnaast vinden de studenten het moeilijk om de regie en structuur van de les uit handen te geven.

De keuze mogelijkheden zijn, zoals valt te lezen in vraag drie, procentueel gezien nog sterker gestegen. De studenten geven aan dat dit volgens hen een directe invloed op de resultaten uit vraag één heeft. Zij hebben zich voornamelijk ingezet om de leerlingen keuzes te bieden binnen bepaalde grenzen en door de student vastgestelde structuren.

In de zelfstandige oefenmomenten is geen explosieve stijging te zien. Dit wordt volgens studenten met name veroorzaakt, omdat tijdens de eerste les ook al veel momenten aanwezig waren waarin zelfstandig geoefend kon worden. De les LO leent zich uitstekend voor het zelfstandig oefenen van een vaardigheid. Klassikale uitleg en volledige sturing werd door niet één van de studenten continu toegepast. Alleen de inleiding en de momenten waarop uitleg plaats vond, werden veelal klassikaal gegeven.

In vraag vijf is te zien dat studenten weinig hebben aangepast in het aangeven van het belang van een oefening of vaardigheid. Studenten konden niet aangeven waarom dit het geval was. Volgens hen geven zij in veel gevallen niet aan waarom iets verwacht wordt of wat het belang van een vaardigheid is. De reden hiervoor is niet boven tafel gekomen. Vaak wordt wel duidelijk uitgelegd wat wordt verwacht van de leerlingen. De verantwoording waarom dit zo is blijft echter vaak achterwege.

4.1.3 Resultaten observatie met betrekking tot vragen over competentie



Figuur 5. Een vergelijking van de mate waarin competentie ondersteunend gedrag door de student is gehanteerd.

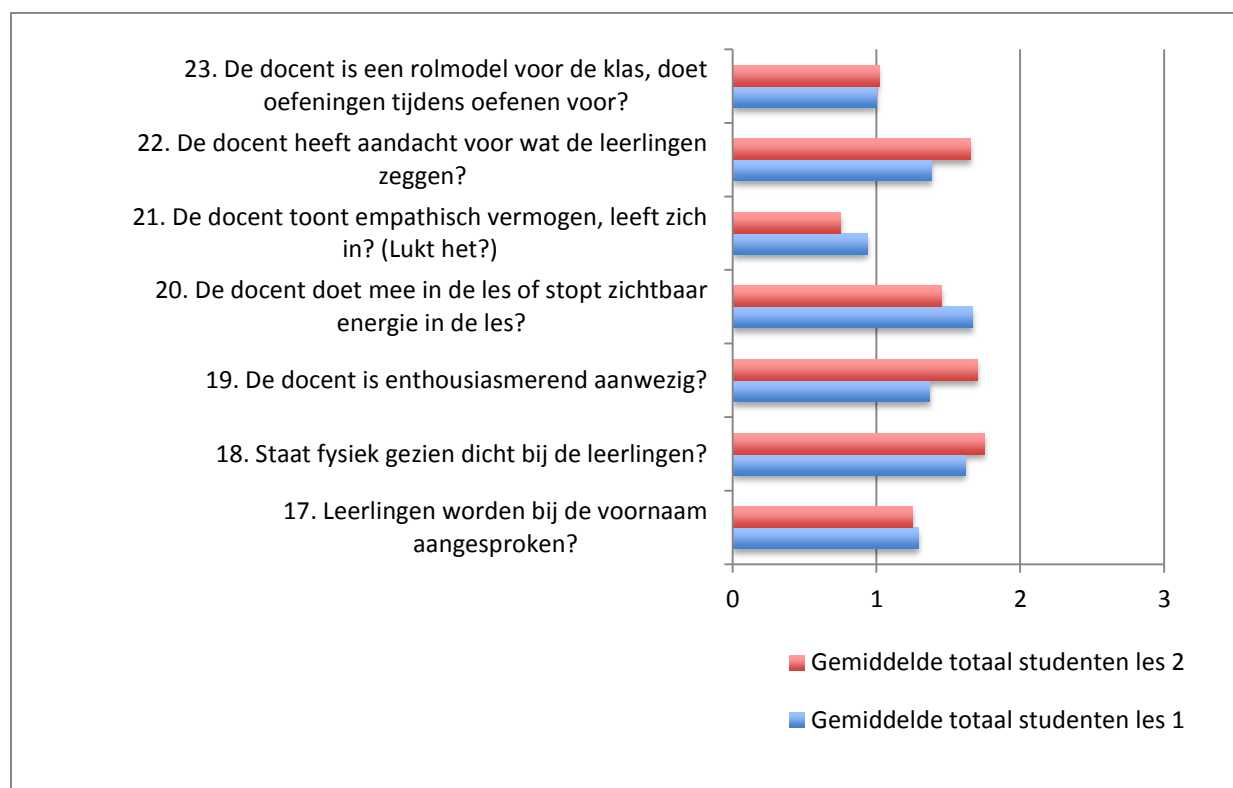
In figuur 5 is te zien dat op het gebied van competentieontwikkeling veel verschillen worden gemeten. De vragen 6, 8, 15 en 16 zijn allemaal gemiddeld minder toegepast tijdens de eindmeting dan gedurende de nulmeting. De studenten hebben hier een eenduidige mening over. Zij hebben minder aandacht besteed aan de doelstelling van de les, omdat zij leerlingen in de les meer vrijheid hebben proberen te geven. Wat het doel was van het zelf bepalen van de lesinhoud of de richting waarin leerlingen volgens de studenten iets moesten leren werd niet altijd helder gecommuniceerd. Het controleren van de instructie werd door de student als erg moeilijk ervaren. Als leerlingen meerdere keuzes in de les aangeboden werd, vonden studenten het moeilijker om alle leerlingen feedback en instructies op de vaardigheden te bieden. Het gebrek aan kennis met betrekking tot de aangeleerde vaardigheden werd door de student als belangrijkste struikelblok gezien. In een aantal gevallen wisten zij niet waarop feedback gegeven kon worden, of waar de leerling mee bezig was. Daarnaast wist de student niet altijd wat een logische methodische opbouw was om de verschillende vaardigheden aan te leren. In dit geval werd ook minder een voorbeeld gegeven, mede omdat de student niet altijd helder had wat er in het voorbeeld aangehaald of benadrukt kon worden. Daarnaast werd meer zelfstandig gewerkt, waarbij de student de voorbeelden minder in de les naar voren heeft laten komen.

Uit de vragen 10 en 11 blijkt dat de studenten aanzienlijk meer differentiatie en variatie in de les hebben aangeboden. Studenten zeggen hier unaniem over, dat zij hier nooit veel aan hadden gedacht toen zij begonnen met lesgeven en dat ze dit, nu ze er van hebben gehoord, als zeer belangrijk ervaren. Er is veel gewerkt en besproken met onder andere de stagecoach op het gebied

van deze zaken. Studenten geven hierbij direct aan dat zij dit ingewikkeld vinden. Ook hierbij kan nog niet geput worden uit parate kennis. Het vergt voor de studenten veel voorbereiding om voor iedere les variatie en/of differentiatie te implementeren. In een aantal gevallen is vanwege tijdsgebrek teruggevallen op het meer sturende lesgeven, waarbij iedereen op ongeveer hetzelfde niveau acteert.

De student probeert leerlingen zoveel mogelijk tips en positieve feedback te geven. Hierin is in de eindmeting ten opzichte van de nulmeting gemiddeld niet veel veranderd. De studenten hebben het gevoel dat zij al veel positieve feedback gaven. Daarnaast hing de mate van positieve feedback af van de relatie met de klas en de sfeer in de les. Als studenten positieve ervaringen met een klas hebben, geven zij aan makkelijker en meer positieve feedback te geven dan wanneer zij een in hun ogen moeilijke, drukke of minder zelfstandige klas lesgeven. Ditzelfde geldt voor het geven van tips en werkpunten aan de leerlingen.

4.1.4 Resultaten observatie met betrekking tot vragen over verwantschap



Figuur 6. In welke mate is er een verschil op het gebied van verwantschap zichtbaar.

In figuur 6 is bij vraag 17 te zien dat studenten gemiddeld na een periode van 10 weken leerlingen niet meer bij naam noemen dan daar voor. De studenten hebben met betrekking tot deze uitkomst verschillende ervaringen. Sommige studenten zeggen wel degelijk geïnvesteerd te hebben in de namen van leerlingen en gebruiken deze ook meer, terwijl het grootste deel van de studenten aangeeft dat zij het moeilijk vinden om alle namen van alle klassen uit hun hoofd te leren. De opvallende leerlingen waren na de eerste les bekend, maar in de loop van de weken is daar weinig namenkennis bij gekomen. Daarnaast geven de studenten aan niet altijd de naam te noemen als ze een leerling aanspreken of iets vragen. Dit wil volgens hen niet direct zeggen dat zij de naam niet weten.

Vraag 20 en 21 uit figuur 6 laten een afname van het empathisch vermogen en de in de les gegeven energie van de student zien. Studenten kunnen dit niet geheel verklaren. Zij denken dat ze wellicht meer aan het observeren zijn, omdat meerdere leerlingen op hun eigen niveau op een eigen situatie

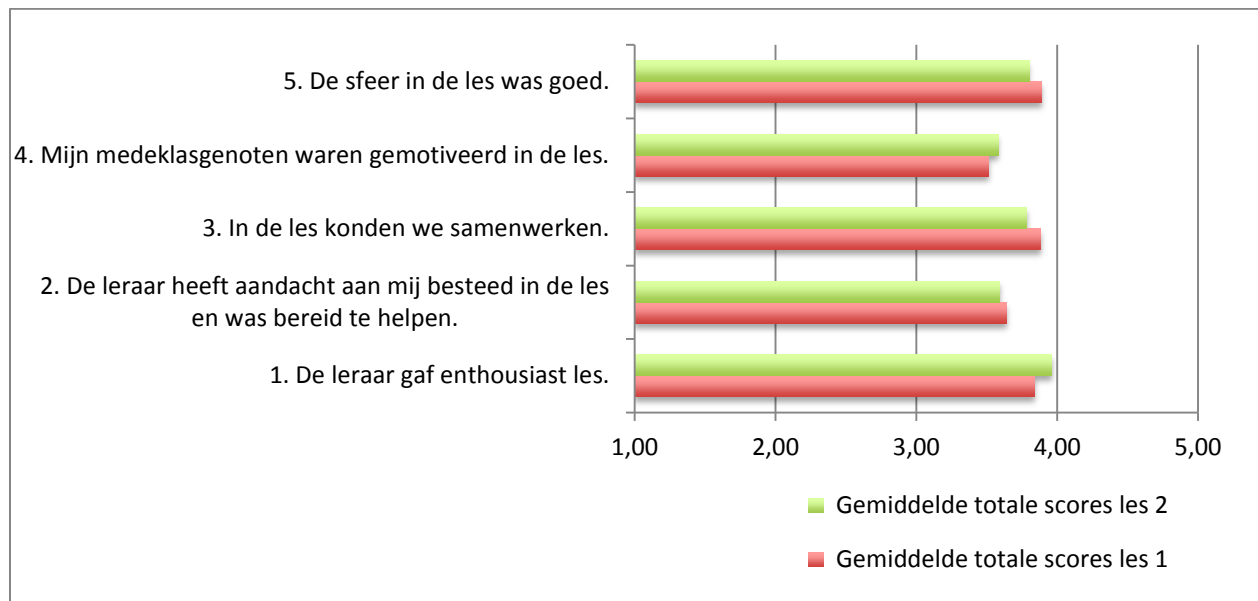
aan het werk zijn. De studenten hebben zelf wel het gevoel dat zij empathisch tegenover de leerlingen staan en veel energie in de les stoppen.

Vraag 18, 19 en 22 scoren tijdens de eindmeting aanzienlijk hoger. Studenten staan fysiek gezien dicht bij de leerling en enthousiasmeren meer dan tijdens de eerste les. Daarnaast luisteren zij beter naar wat de leerlingen te zeggen hebben. Studenten zeggen hierover dat zij inderdaad dicht bij de leerlingen staan en ze van daaruit meer proberen te stimuleren. Zij vinden het naarmate de stage vordert gemakkelijker om mondeling aanwezig te zijn tijdens de les. Doordat zij het gevoel hebben zekerder voor de groep te staan, durven ze enthousiaster naar leerlingen te reageren. Tijdens de eerste lessen werd door een aantal studenten opgemerkt dat zij zich met name in één klein gedeelte van de zaal bewogen, waardoor fysieke afstand tussen de groep en de student ontstond. Dit is volgens hen erg verbeterd doordat zij vrijer door de zaal bewogen en met uitzondering van uitlegmomenten minder vaste plaatsen in de zaal opzochten. Deze flexibelere en vrijere houding is volgens hen tevens terug te vinden in het luisteren naar de leerling. Tijdens de eerste lessen hielden de studenten nog veel vast aan de lesvoorbereiding. Hierdoor was minder tijd en ruimte om in te gaan op vragen, opmerkingen of inbreng van de leerlingen. Naarmate de lessen vorderden werden de voorbereidingen meer als houvast gezien, waarbij ruimte was voor discussie, aanpassingen op vragen. Twee studenten merken hierbij op, dat er momenten waren dat zij het moeilijker vonden om te luisteren. Soms waren zij zo bezig met het afdraaien van de les, dat het inspelen op de vraag van de leerling moeilijk was. Met name het leren en uitproberen van nieuwe lesgeeftechnieken gericht op de zelfdeterminatie theorie veroorzaakte dit.

4.2 Resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag twee

Welk ervaring hebben leerlingen in de les LO als docenten lessen bewust inrichten aan de hand van autonome motivatietheorieën ten opzichte van de daarvoor gegeven les?

4.2.1 Uitkomsten enquête met betrekking tot verwantschap



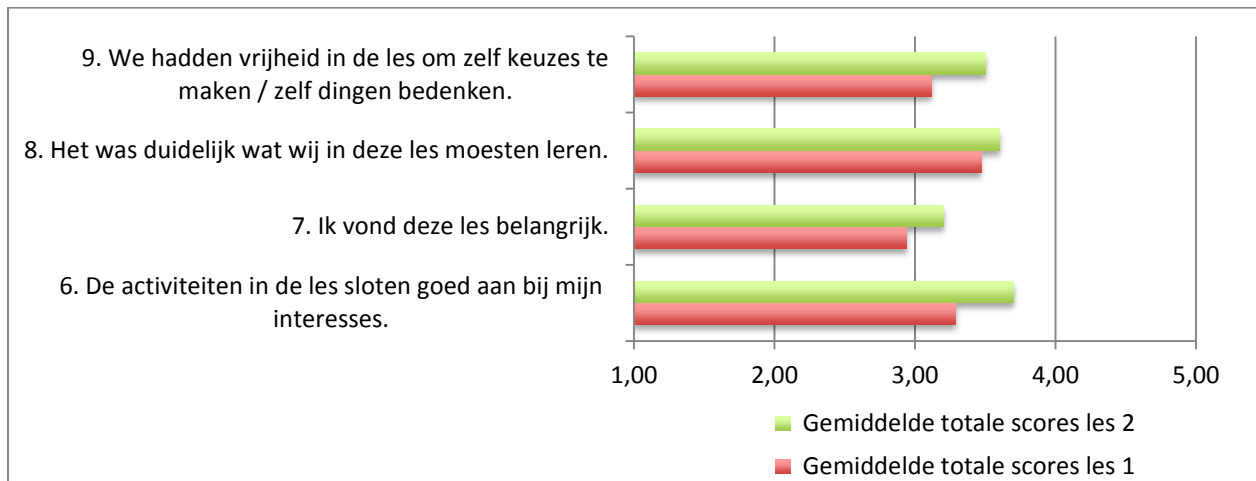
Figuur 7. *Vergelijking van de enquête vragen met betrekking tot verwantschap.*

In figuur 7 is te zien dat er in de relationele sfeer niet heel erg veel is veranderd gedurende de tien weken van onderzoek. Er is te zien dat de enthousiasme van de student een iets hogere waardering krijgt in de eindmeting net zoals de motivatie van de mede klasgenoten. Er is niet te zeggen of deze twee met elkaar samenhangen.

Wat betreft de vragen met betrekking tot verwantschap kunnen de studenten niet erg veel aanvullen. Hier geldt ook dat studenten al vanaf de eerste les aandacht aan de leerlingen wilden besteden en deze nieuwe dingen wilden leren.

Het samenwerken kon door de studenten niet goed geplaatst worden. Vier van de vijf studenten gaven aan dat zij het gevoel hadden dat er in de lessen steeds meer ruimte en tijd was om met medeleerlingen samen te werken. De zelfstandige oefentijd is niet aanzienlijk verhoogd in de eindmeting, echter geven de studenten aan dat zij hebben geprobeerd meer keuzevrijheid voor de leerling te laten. Er kon gekozen worden door middel van overleg en samenwerking.

4.2.2 Uitkomsten enquête met betrekking tot autonomie

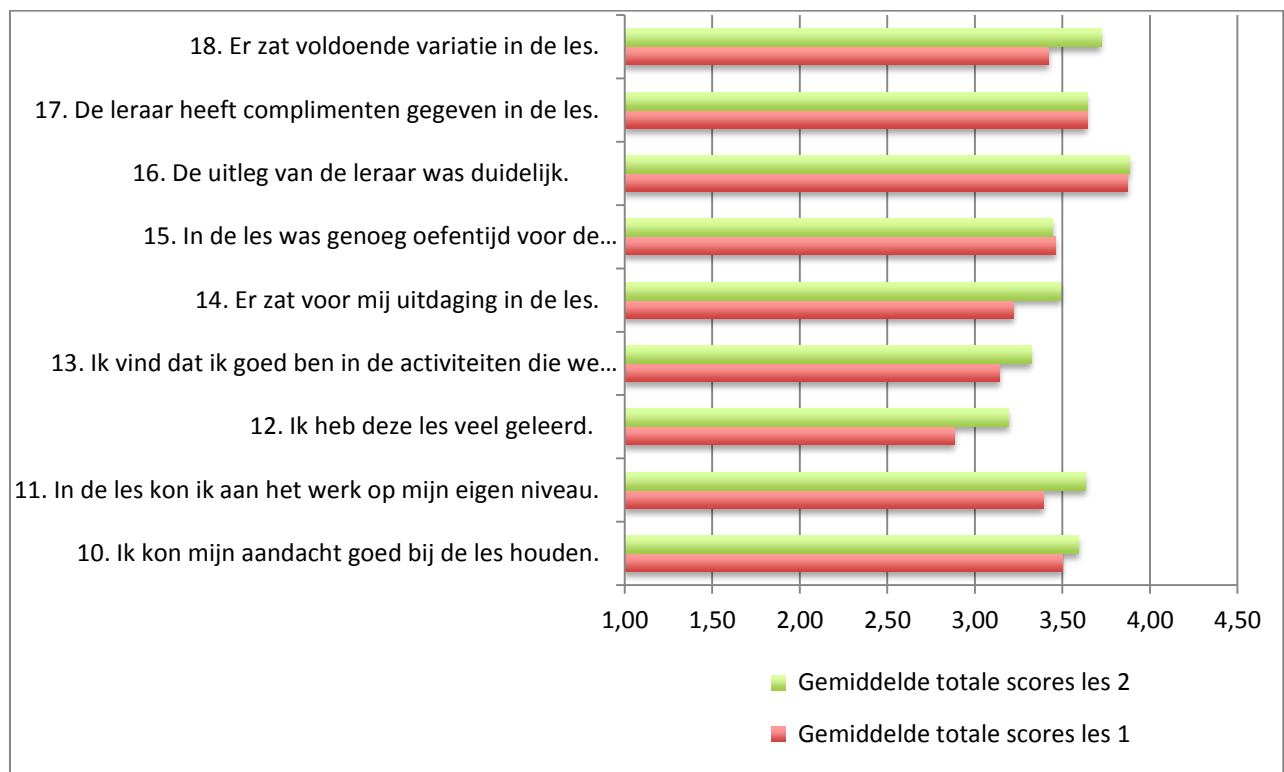


Figuur 8. Vergelijking van de enquête vragen met betrekking tot autonomie.

Wat betreft autonomie is gemiddeld genomen een eenduidig beeld te zien. Figuur 8 laat zien dat leerlingen meer autonomie hebben ervaren. Er kon tijdens de laatste les van het onderzoek meer aangesloten worden bij de individuele interesse van de leerling. De les werd ook als belangrijker ervaren.

Vraag 8 uit figuur 8 laat een opvallend beeld zien. Uit de observatie bleek dat de docent tijdens de eindmeting minder aandacht besteedde aan de doelen binnen de les. Wat geleerd moest worden was tijdens de observatie veel minder zichtbaar tijdens de eindmeting dan gedurende de nulmeting. Opvallend is, dat leerlingen juist ervaren dat het duidelijker was wat zij tijdens de les van de eindmeting moesten leren. Blijkbaar is het lesdoel voor de leerlingen duidelijker, maar is hier door de docent minder klassikale aandacht aan besteed. Studenten hebben hierbij het gevoel, dat de grotere mate van vrijheid en autonomie die aan leerlingen geboden wordt effect heeft op het meer zelfstandig stellen van doelen. Wat de studenten opviel, was dat leerling veel zelfstandiger aan de slag gingen en blijkbaar wisten waaraan zij konden werken. Tevens viel hierbij op, dat er in elke klas een aantal leerlingen was die de grotere mate van vrijheid en autonomie aangreep om juist minder te doen. Studenten hebben deze leerlingen proberen te helpen en enthousiasmeren om aan het werk te gaan. Studenten geven tevens aan, dat ze deze resultaten graag eerder hadden willen zien. In een aantal gevallen schatte de student in, dat het geven van autonomie niet bevorderend was voor de les. In dat geval werd vaak een andere lesstrategie toegepast.

4.2.3 Uitkomsten enquête met betrekking tot competentie

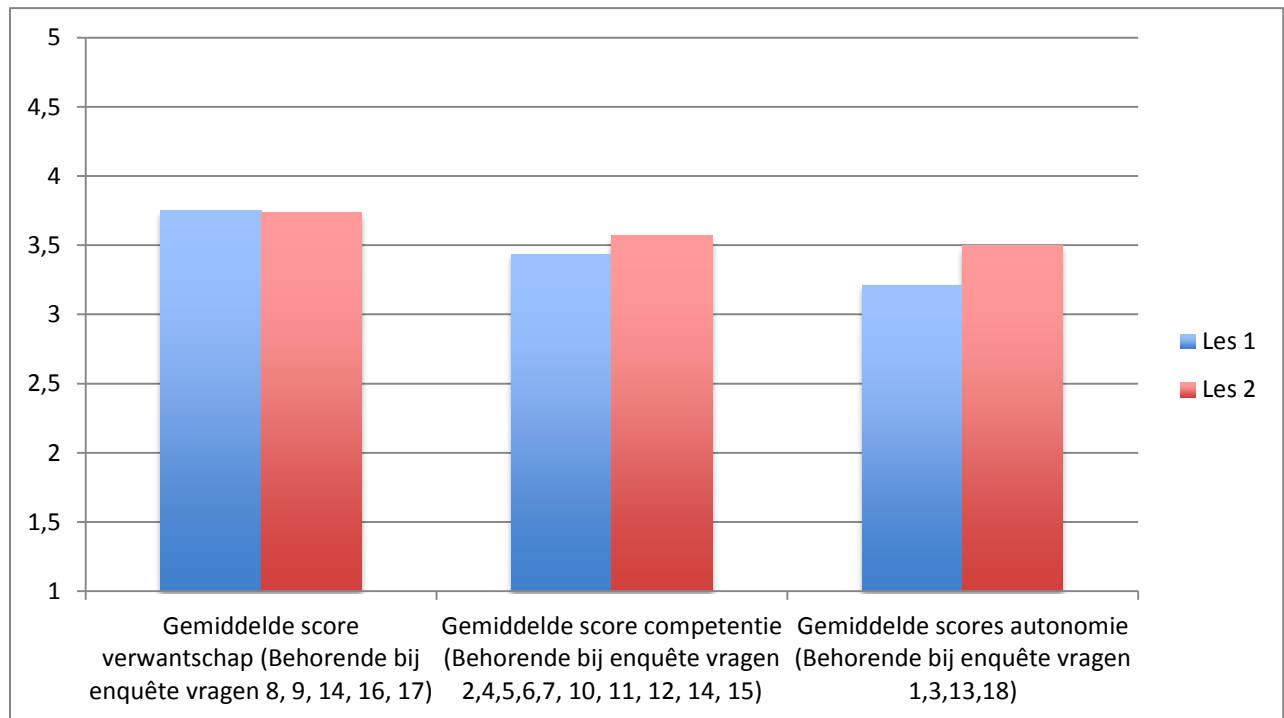


Figuur 9. Vergelijking van de enquête vragen met betrekking tot competentie.

In figuur 9 is te zien dat het door de student aanbieden van een structuur en organisatie waarbij de focus ligt op competentiegroei, structureel verbeteringen heeft opgeleverd ten opzichte van het competentiegevoel bij de leerlingen. Vragen 15, 16 en 17 zijn ongeveer gelijk gebleven. In de uitleg hebben de studenten niet heel erg veel veranderd. Daarnaast is de oefentijd gelijk gebleven. Studenten geven aan dat zij de beweeg- en oefentijd gelijk hebben gehouden, maar dat de invulling hiervan veranderd is. Dit is terug te zien in de hoeveelheid autonomie die studenten gedurende een les hebben gehad. De duidelijkheid van de uitleg van de studenten is volgens de leerlingen gelijk gebleven, terwijl uit de observatie te zien is, dat de uitleg tijdens de eindmeting veel beknopter is geworden. Het beeld met betrekking tot het geven van complimenten is consistent aan de uit de observatie gevonden resultaten. Studenten hebben tijdens de nulmeting al zoveel mogelijk complimenten en positieve feedback proberen te geven, waardoor hier weinig tot geen verschil merkbaar is in de eindmeting.

De overige vragen met betrekking tot het creëren van een organisatie waarin het verbeteren van competenties centraal staat, laten een eenduidig beeld zien. Gemiddeld is deze psychologische basisbehoefte meer benut. Studenten kunnen dit niet volledig verklaren. Zij hebben het gevoel, dat zij ook tijdens de nulmeting de leerlingen al zo veel mogelijk wilden leren en hier veel aandacht aan hebben besteed. Daarnaast hebben zij het idee dat zij tijdens de nulmeting meer technische en tactische aanwijzingen gaven om de vaardigheden te vergroten. Het grootste verschil is volgens hen, dat zij van een meer klassikale benadering naar een meer individuele of team benadering zijn gegaan. Klassikaal zijn tijdens de eindmeting minder aanwijzingen, tips, feedback of voorbeelden gegeven. Individueel is geprobeerd om dit meer te doen. Hierbij geven de studenten aan dat zij het moeilijk vinden om elke leerlingen (passende) feedback te geven.

4.2.4 Gemiddelde uitkomsten enquête per autonoom motivatie principe



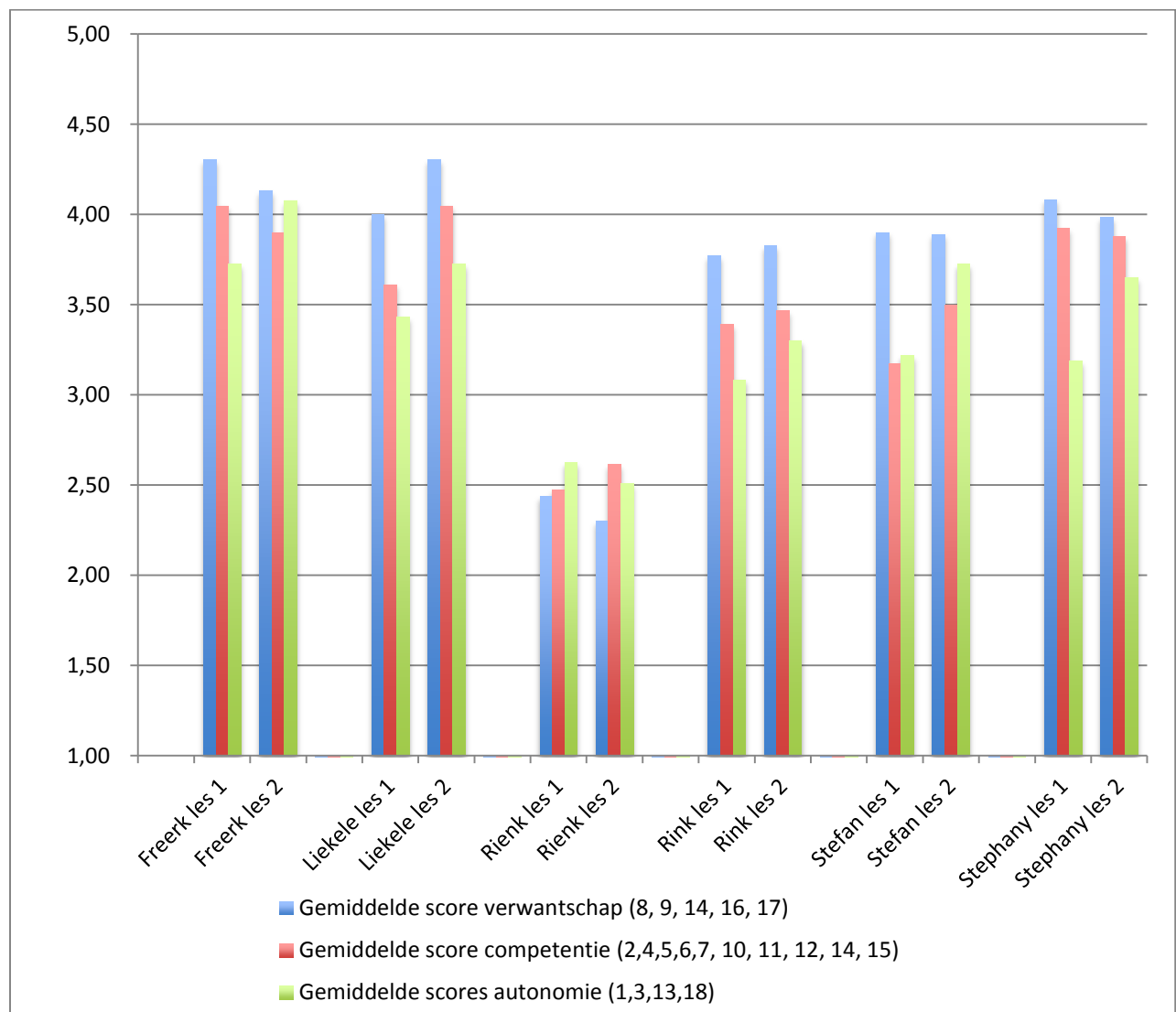
Figuur 10. *Vergelijking van de enquête uitkomsten ingedeeld in de motivatie principes gehanteerd bij de zelfdeterminatie theorie.*

Figuur 10 laat zien dat er in de verwantschap tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docent niet veel is veranderd. Hierbij geven de studenten verschillen aan in de ervaring met de relatie met de klas en de individuele leerling. Er zijn een aantal studenten die zeggen het gevoel te hebben een zeer goede relatie met de klas te hebben. Naarmate de weken vorderden, voelde de relatie tussen deze studenten en de leerlingen waaraan zij lesgaven steeds hechter. De studenten gaven aan de leerlingen steeds beter te kennen en te vertrouwen. Hier wordt veel gesproken over een prettig en veilig leerklimaat. Twee studenten geven echter aan dat zij het gevoel hebben gehad, dat de relatie met de klas minder is geworden. De kennis over de klas en de individuele leerling is daarentegen wel vergroot. Zij hebben zich meer bezig gehouden met de organisatie en de structuur van de les in verband met de drukte in de klas. Zij hebben aan de les vaak een minder goed gevoel over gehouden. Zij hadden de leerlingen graag meer willen leren op het gebied van sportvaardigheden en kennis.

Qua competentie hebben de leerlingen ervaren dat hier iets meer aandacht aan is besteed en dat zij meer hebben kunnen leren. Zoals reeds beschreven in paragraaf 4.2.3 geven de studenten aan dat zij met name de methode waarop geleerd kan worden hebben aangepast. Volgens hen hebben zij in beide gevallen de leerlingen geprobeerd zo veel mogelijk nieuwe vaardigheden en kennis bij te brengen.

Leerlingen hebben tijdens de eindmeting wel degelijk meer autonomie ervaren. Vijf van de zes studenten geven hierbij aan dat zij veel hebben gewerkt en geïnvesteerd in het meer loslaten van de leerlingen, meer keuzevrijheid bieden en meer zelfstandigheid tijdens de oefenmomenten. In paragraaf 4.1.1 valt te lezen dat dit volgens de studenten met name komt omdat zij de klas beter kennen. Zij durven daardoor minder docent-gestuurd les te geven en meer keuzes en inbreng aan de leerlingen over te laten.

4.2.5 Uitkomsten enquête gemiddelde per student



Figuur 11. Enquête uitkomsten van de gemiddelde score per psychologische basisbehoefte per meting per student.

Uit figuur 11 worden de enquête uitkomsten van Freerk, Rienk en Stephany belicht, omdat deze een aantal opvallende zaken bevatten.

Bij de uitkomsten van Freerk is te zien, dat het gevoel van verwantschap is afgenomen gedurende de 10 weken van onderzoek. Het gevoel van competentie is met eenzelfde mate afgenomen, terwijl het gevoel van keuzevrijheid en autonomie is toegenomen. Freerk zegt hierover zoals eerder reeds beschreven, dat hij de onderzoeksgroep een erg moeilijke, drukke en ongemotiveerde groep vond. Hij had het gevoel dat hij steeds meer aandacht moest besteden aan de organisatie, de uitleg, het stil krijgen van de leerlingen en het motiveren van de leerlingen en daardoor minder tijd had om vaardigheden en kennis aan te leren door tips, feedback of aanwijzingen te geven. Het feit dat het autonomie gevoel bij leerlingen groter is geworden kan Freerk niet verklaren. Hij had zelf meer het gevoel, dat hij de leerlingen minder keuzes gaf en meer docent-gestuurd les ging geven.

Uit de enquête die Rienk heeft afgenomen is te zien dat autonomie en verwantschap tijdens de eindmeting lager gescoord werden, terwijl het gevoel van competentiegroei bij leerlingen is gestegen. Uit de observatie bleek juist dat er meer autonomie ondersteunend gedrag door Rienk werd vertoond dan tijdens de nulmeting. Rienk gaf hierbij aan dat hij hier tevens op heeft gefocust. Competentieontwikkeling ondersteunend gedrag of gedragingen ter verbetering van de

verwantschap werden echter minder gescoord tijdens de observatie van de laatste les. Er is hier duidelijk een verschil in uiterlijke zichtbare en hoorbare gedragingen van de studenten en de ervaringen van de leerling. De student geeft zelf aan dat hij zijn les van de eindmeting een minder prettige les vond en dat het chaotisch verliep. Hoe het kan dat er op de eindmeting een groter competentiegevoel bij leerlingen aanwezig was dan gedurende de nulmeting kan Rienk niet verklaren.

De uitkomsten van de enquête van Stephany, te zien in figuur 11 laten een omgekeerd beeld zien van de observatie uitkomsten van de nul- en de eindmeting. Waar de leerlingen tijdens de eindmeting meer autonomie hebben ervaren dan in de eerste les, geeft de observatie een tegenovergesteld beeld. Daarnaast wordt tijdens de observatie in de eindmeting hoger gescoord op competentie- en verwantschapsondersteuning, terwijl de leerlingen het gevoel hebben dat zij hierop achteruit zijn gegaan. In 4.1.1 staat beschreven dat Stephany deze klas als zeer moeilijk heeft ervaren en om die reden heeft gekozen om de lesinhoud meer te sturen en minder verantwoordelijkheden aan de leerlingen te geven.

5. Discussie en Aanbevelingen

Ter relativering vooraf: het gaat hier natuurlijk om een kleinschalig onderzoek in de schoolpraktijk waarbij veel factoren niet onderzoeksmatig te controleren zijn. Desondanks vonden de deelnemende studentengroep, de onderzoeker zelf en niet te vergeten de leerlingen, het zeer waardevol hieraan deel te nemen en bleken de uitkomsten van de enquête veel handvatten te bieden voor voorzichtige conclusies, aanbevelingen en zeker voor stof tot discussie. Hieronder volgt een korte weergave hiervan, waarbij de theorie, de uitkomsten van het onderzoek, de conclusies en de discussiepunten opgenomen zijn.

5.1 Conclusie

De zelfdeterminatie theorie wordt veel gebruikt bij onderzoek naar intrinsieke en autonome motivatie en de daarbij behorende psychologische basisbehoeften. Deze basisbehoeften bestaan volgens meerdere onderzoeken (Maslow, 1943, Deci & Ryan, 2000, 2002, Evelein, e.a., 2008, Taylor, e.a., 2010) uit de behoefte aan verwantschap, het gevoel competent te zijn en het ervaren van autonomie. Maslow (1943) heeft hier een hiërarchische structuur in aangebracht, waarbij de behoefte aan verwantschap eerst bevredigd dient te worden, alvorens de ervaringen van competentie en als laatste autonomie ondersteund kunnen worden. Deci en Ryan (2000, 2002) zeggen dat het niet uit maakt welke behoefte ondersteund wordt, er is altijd een directe kruisbestuiving waarneembaar. Taylor e.a. (2008) kwamen er achter dat verwantschap en competentie een direct verband hebben met het ervaren van autonome motivatie en geluk.

Conclusie 1. In dit onderzoek kan bevestigd worden, dat verwantschap een directe relatie heeft met de autonome motivatie van de leerlingen. Naar mate de relatie tussen leerlingen en student en leerlingen onderling door de studenten positiever ervaren werd en in de observatie zichtbaar sterker ondersteund werd, had dit een direct positief effect op de ervaren autonome motivatie van de leerlingen. Studenten gaven aan in de panelgesprekken dat het gevoel van verwantschap en relatie voor hen voorwaardelijk was voor het kunnen ondersteunen van de behoefte aan autonomie van leerlingen. Pas als er voldoende vertrouwensrelatie was, kon er dus meer aandacht besteed worden aan autonomie.

Conclusie 2. In dit onderzoek is bij één student duidelijk geworden, dat alleen het ondersteunen van de autonomie van leerlingen niet voldoende is om de overige basisbehoeften meer te bevredigen. Hij heeft alleen op deze basisbehoefte gefocust, maar de resultaten met betrekking tot verwantschap en competentie zijn tijdens de eindmeting aanzienlijk gedaald. Het feit dat het hier één student betreft geeft geen uitsluitsel over het feit dat dit in alle gevallen zo is, maar het zou interessant zijn dit verder te onderzoeken. Daarnaast is er een tweede student die na het implementeren van het geven van autonomie hiermee is gestopt, omdat dit onveilige situatie in de les opleverde.

De vertrouwensrelatie komt in de theorie met name tot uiting in de behoefte aan verwantschap en relatie. Als in de relaties getoond wordt dat men om elkaar geeft en men ondersteunt elkaar om de competenties, interesses en keuzes te ontplooien, dan is er een optimale behoeftebevrediging (La Guardia & Patrick, 2008). Binnen een dergelijke relatie is er vrijheid om te spelen en om eigen keuzes te maken. De consequenties van iets wel of niet kunnen, zijn in dat geval nihil. Dit leidt tot creativiteit, nieuwsgierigheid en vindingrijkheid (Bjorklund, 1997).

Conclusie 3. Uit dit onderzoek blijkt dat het aangaan van een relatie over een periode van tien weken niet altijd gemakkelijk is. De groepssamenstelling kan leidend zijn voor het gevoel van verwantschap. Uit de resultaten blijkt niet direct dat een afname van het verwantschapsgevoel directe invloed heeft op het ervaren van autonomie bij de leerlingen.

Daarentegen is een relatie met het competentiegevoel wel degelijk te leggen. Daar waar een minimale stijging of zelfs afname van het gevoel van relatie en verwantschap is geconstateerd in de enquête en de observatie, is te zien dat het competentiegevoel gedurende tien weken afneemt of relatief gelijk blijft. Dit bevestigt de theorie van Taylor e.a. (2008) en kan tevens betekenen dat een relatie in korte tijd kan veranderen en dus beïnvloed kan worden. Daarnaast valt te constateren dat waar het gevoel aan autonomie is afgenomen, tevens het competentiegevoel gelijk is gebleven of is gedaald.

Conclusie 4. In het onderzoek blijkt tevens het tegenovergestelde. Daar waar de relatie met leerlingen verbetert, neemt het competentiegevoel toe. Studenten geven in dit onderzoek aan, dat zij het moeilijk vinden om bij een onrustige, chaotische of ongemotiveerde groep een positieve relatie aan te gaan en op peil te houden. Dan is de vertrouwensbasis bij studenten te minimaal om deze leerlingen meer keuzevrijheid of autonomie in de les te geven.

Deci en Ryan (2002) zeggen echter dat, om kinderen aan het sporten te krijgen, het van belang is, dat zij het gevoel hebben keuzes te mogen maken binnen de te ondernemen activiteiten. In dit onderzoek kan dat niet volledig worden ondersteund. Frederick en Schuster zeggen hierover dat volledige autonomie niet mogelijk is, er dient altijd afstemming met de directe omgeving en betrokkenen gezocht te worden. Ook het leerkrachtgedrag en de persoonlijke lesgeefstijl van de student dient hierbij in overweging genomen te worden.

Conclusie 5. In dit onderzoek blijkt dat op het moment dat er alleen op de autonomie van de leerlingen gefocust wordt, dit niet direct tot een groter gevoel van competentie of meer verwantschap leidt. Bij het geven van autonomie moet volgens de deelnemende studenten altijd rekening gehouden worden met wat de betreffende doelgroep aan kan. In gesprek met de doelgroep en luisterend naar de vragen, mogelijkheden en wensen kan bepaalde autonomie gegeven worden. Uit onderzoek van Vallerend, Fortier en Guay (1997) blijkt, dat tot de adolescentie, kinderen veel behoefte hebben aan autonomie bij het beoefenen van sport. Deze autonomie draagt bij aan het blijven deelnemen aan sporten, het optimaliseren van leerresultaat en het ervaren van een positiever competentiegevoel. Om dit competentiegevoel te kunnen waarborgen is een heldere structuur nodig, waarbinnen de leerlingen zich bewegen. Hier consequent op inspelen is een vereiste.

Conclusie 6. In dit onderzoek geven de studenten aan, dat zij het moeilijk vinden om zowel autonomie- ondersteunend als competentiegevoel-creërend les te geven. Hierbij geven zij aan, dat dit soms ten koste gaat van de relatie met de leerlingen. Uit de panelgesprekken met de studenten blijkt, dat het gevoel van verwantschap een vereiste is om de leerling competentiegevoel en autonomie te kunnen geven.

Om dit te bereiken legt Whitehead (2010) in haar boek de nadruk op het toepassen van de positieve psychologie, waarbij directe, bruikbare en eerlijke feedback gegeven dient te worden. Er wordt niet gefocust op de deficiënties van een leerling, maar op de ontwikkeling die is gemaakt en gemaakt kan worden. Haerens e.a. (2010) zeggen hierover dat de gekozen structuur van de les bepalend is voor de competentieontwikkeling van de leerling. Volledige vrijheid leidt tot niets doen, vrijheid in gebondenheid leidt tot doelen. Het dient duidelijk te zijn wat er in de les van de leerling verwacht wordt. Regels en afspraken dienen duidelijk te zijn en in samenspraak met de leerlingen opgesteld te worden. Hier wordt door alle betrokken partijen consequent mee om gegaan. De docent luistert goed naar de leerlingen en anticipeert hierop in zijn lessen waar mogelijk. Moeilijkheden legt hij voor aan de leerlingen om gezamenlijk tot een verantwoorde oplossing te komen.

Conclusie 7. De studenten waarbij het gevoel van verwantschap is afgenomen geven allemaal aan, dat zij een moeilijke en drukke klas hebben gehad, waardoor zij meer docent- gestuurd zijn gaan lesgeven. Hierbij is minder of zelfs geen gehoor meer gegeven aan de wensen of vragen van de leerlingen. Als dit het geval is, zie je dat gedurende een periode van tien weken dit direct effect heeft

op of het competentiegevoel of het gevoel van autonomie. Tijdens de training gedurende de tussenliggende acht weken is onvoldoende gekeken of bepaalde psychologische basisbehoeften bij leerlingen afnamen of toenamen door het aanpassen van het leerkrachtgedrag. Dit gedrag is alleen aangepast op basis van observaties door de onderzoeker en de deelnemende studenten. Dit blijkt niet voldoende te zijn om groeigarantie op alle psychologische basisbehoeften van leerlingen te waarborgen.

5.2 Reflectie en aanbevelingen

Binnen dit onderzoek kunnen veel inconstante factoren die niet altijd beïnvloedbaar zijn een rol hebben gespeeld. De uitkomsten uit de enquêtes en de observaties zijn betrouwbaar gebleken, echter de vergelijking tussen de verschillende lessen is dat niet per definitie. Leerlingen komen elke les op een verschillende manier en met verschillende motivaties binnen. Dit kan te maken hebben met het weer, de voorafgaande les, een thuissituatie of allerlei privé gebeurtenissen.

Taylor e.a. (2008) lieten met hun onderzoek zien, dat leerkrachtgedrag invloed heeft op de motivatie van de leerling, maar niet of en hoe dit andersom ook geldt. Vervolgonderzoek zou deze inconstante factor enigszins kunnen ondervangen door voorafgaand aan elke les de motivatie van leerlingen te meten en deze aan het eind van de les weer te meten.

De onderzoeker had er voor kunnen kiezen om de resultaten van studenten naast elkaar te zetten en procentueel te bekijken waar verschillen en overeenkomsten te vinden waren. In dit geval is daar niet voor gekozen, omdat de onderzoeksgroepen erg variëren. Daarnaast is de onderzoeker na de eindmeting van mening dat een nul- en eindmeting niet voldoende is om een verschil procentueel uit te kunnen drukken. In de resultaten is duidelijk te zien dat er verschil is tussen de nul- en eindmeting, echter kan deze door (bijvoorbeeld bovenstaande) gebeurtenissen worden beïnvloed. Studenten geven dit in de panelgesprekken ook aan. Om de verschillen tussen studenten en de gehanteerde principes uit de zelfdeterminatie theorie procentueel te kunnen vergelijken, zou de doelgroep vergroot moeten worden, maar met name het aantal meetmomenten kan worden geïntensiveerd.

Vansteenkiste (2010) beschreef dat het leerkracht gedrag gedurende zijn onderzoeken relatief stabiel bleef en daardoor niet van invloed was op leerling uitkomsten. In dit onderzoek gaat het juist om een gedragsverandering van de leerkracht, waardoor fluctuering verondersteld wordt. Echter is de onderzoeker door de uitkomsten van eerder onderzoek van Vansteenkiste (2010) er van uit gegaan dat de gemoedstoestand van leerkrachten relatief stabiel is, waardoor dit in de meting niet meegenomen is. Tijdens de panelgesprekken, gaven twee van de zes studenten aan, dat zij tijdens de les van de eindmeting minder goed in hun vel zaten in verband met de einddrukke van de opleiding in combinatie met een onrustige thuissituatie. Voor hun gevoel had dit een direct effect op het leerkrachtgedrag. Het voor de les in kaart brengen van het gevoel van de leerkracht kan bij het vergelijken van de resultaten een betrouwbaarder beeld opleveren. Om dit te onderzoeken is echter meer onderzoek nodig naar instrumenten om dit te meten.

Voor het onderzoek was een looptijd van tien weken uitgestippeld. De eerste en de laatste week vond een meting plaats en de acht tussenliggende weken werden gebruikt om ontwikkeling te bewerkstelligen. De onderzoekslijn fluctueerde per student, omdat er bij verschillende klassen lesuitval plaats vond door weersomstandigheden, ziekte of school gebonden projecten. Deze fluctuerende omstandigheden zijn in een school moeilijk te controleren. Om een zo betrouwbaar mogelijk en constanter beeld te kunnen krijgen zouden in vervolgonderzoek meerdere meetmomenten, bijvoorbeeld om de twee weken, uitgevoerd kunnen worden.

In dit onderzoek is geen onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes. Volgens Gao e.a. (2009) is het lesonderwerp de bepalende factor met betrekking tot de motivatie van jongens of meisjes. Omdat in dit onderzoek door de verschillende studenten verschillende lesonderwerpen gehanteerd

zijn, is een vergelijking tussen de geslachten niet mogelijk. In een vervolgonderzoek zou er voor gekozen kunnen worden om de verschillende klassen te onderwerpen aan dezelfde lesonderwerpen op overeenkomende momenten.

Structuur is één van de belangrijkste zichtbare gedragingen van de leerkracht om invloed op het competentiegevoel bij leerlingen te kunnen uitoefenen. In de videobeelden is duidelijk te zien dat structuur in sommige lessen gemakkelijker is aan te brengen dan in andere. Onderdelen als turnen en atletiek worden door studenten ervaren als een gemakkelijker onderdeel om structuur aan te bieden dan bijvoorbeeld spel. De fluctuerende waarden in de verschillende metingen kunnen met dit feit te maken hebben. Ook dit kan ondervangen worden door een gelijk lesprogramma voor verschillende klassen te hanteren.

Naast structuur werd ook relatie gemeten. Wat echter in dit onderzoek met deze video-opnamen niet objectief te beoordelen is, zijn verschillende vormen van lichaamstaal en de invloed daarvan op de motivatie van de individuele leerling. De gedragingen van de leerkracht worden klassikaal gescoord, terwijl op individueel vlak vanzelfsprekend veel gebeurt. Uit de enquêtes blijkt, dat leerlingen het leerkrachtgedrag verschillend interpreteren. Dit zou onder andere veroorzaakt kunnen worden door de lichaamstaal van de leerkracht. De perceptie van de leerling wordt in dit onderzoek achterwege gelaten. Een leerkracht kan veel structuur bieden, maar er kan niet blindelings worden aangenomen dat een leerling dat ook zo ervaart.

Introjectie wordt beïnvloed door gevoelens van schuld of schaamte. Omdat de klas elkaar gedurende deze periode steeds beter kan leren kennen en het groepsgevoel veelal vergroot (Deci & Ryan, 2000), kan dit invloed hebben op het gevoel van schaamte en de vrijheid om te bewegen. Dit kan een positieve invloed hebben op de identificatie, zonder dat het docentgedrag hierbij een rol speelt. Naast het leerkrachtgedrag en de omgevingsfactoren, kan dit een belangrijke rol spelen bij een fluctuering van de autonome motivatie.

De studenten waren bekend met de items waarop zij geobserveerd werden. Dit kan tot gevolg hebben, dat zij deze items volledig proberen na te leven en te volgen, zonder dat daarbij de eigen lesgeefstijl gevolgd wordt. 2 studenten gaven gedurende het panelgesprek aan dat zij zo erg bezig waren met het volgen van de items waarop zij gescoord zouden worden, dat zij hierdoor het gevoel hadden dat zij het natuurlijk lesgeven en de natuurlijke band met de leerlingen tijdens de meting afzwakten. Ondanks dat zij op de items inderdaad beter scoren dan voorheen hadden zij geen goed gevoel over de les. Dit bleek tevens uit de motivatiescores van leerlingen, die op relatie lager scoorden dan de nulmeting. In een vervolgonderzoek kunnen de specifieke items waarop gemeten wordt bij de studenten onbekend blijven en kan meer gefocust worden op het steeds meer toepassen van de zelfdeterminatie principes binnen de eigen lesgeefstijl.

De observaties van het leerkrachtgedrag aan de hand van beeldopnames geven de student veel inzicht in zijn gedragingen. Dit is een krachtige wijze om reflectie en gedragsverandering te bewerkstelligen. In dit onderzoek is duidelijk te zien dat in tien weken gedragsverandering ingezet kan worden. Studenten hebben positief gereageerd op het feit dat zij met een groep verantwoordelijk zijn voor elkaars leerproces. De mogelijkheid om van elkaar te leren en met elkaar de videobeelden te analyseren leverde nieuwe inzichten en docentgedragingen op. Deze wijze van werken dient volgens de studenten meer toegepast te worden, waarbij wederzijdse afhankelijkheid noodzakelijk is. Studenten gaven hierbij aan dat zij graag een structuur en opbouw willen hebben in de aanpak van de gedragsverandering. Bij dit onderzoek wisten zij niet goed waarmee begonnen kon worden om het docentgedrag aan te passen. Vervolgonderzoek zou een methodiek voor het aanleren van de methode van de zelfdeterminatie theorie kunnen onderzoeken en vormgeven.

De kracht van het onderzoek zit hem in het feit dat er over een korte periode gemeten is of er veranderingen te meten zijn met betrekking tot motivatie bij leerlingen en in hoeverre de leerkracht daar invloed op heeft. Door het aanpassen van leerkrachtgedrag kan bekeken worden welke invloed dit heeft op de motivatie van leerlingen. Het zou ook interessant zijn om te bekijken hoe het gesteld is met de psychologische basisbehoefte van de student of docent en deze te vergelijken met die van de leerlingen. Mede omdat een aantal studenten aangeeft dat zij niet goed in hun vel zaten en dat dit volgens hen direct invloed had op de structuur en organisatie van de les en het leerkrachtgedrag. Tot slot: het belang van dit onderzoek, maar vooral van vervolgonderzoeken kan voor de toekomst van de leerlingen, de adolescenten om wie het gaat, veel betekenen om plezier in bewegen en sporten te krijgen, te houden en verder te ontwikkelen. En daarvoor is dan weer autonomie en intrinsieke motivatie een voorwaarde.

“Zij die praten, horen het niet”

Literatuur

Allender, S., Cowburn, G. & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults. *Health Education Research*, 21-6, 826-835.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; the exercise of control*. New York: Freeman and Company.

Bjorklund, D.F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 2 (122), 153-169.

Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

Crum, B.J. (1992). *Over de versporting van de samenleving*. Haarlem: De Vrieseborch.

Csikszentmihalyi, M. & Jackson, S.A. (2001). *Flow in de sport*. Amsterdam: Bres.

Dassen, P.G.C. (1999). *De onttovering van de wereld*. Amsterdam: Van Oorschot.

De Charms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinant of Behaviour*. New York: Academic Press, 328.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

Diener, E. & Ryan, R.M. (2009). Subjective Well-being: A general overview. *South-African Journal of psychology*, 39 (4), 391-406.

Evelein, F., Korthagen, F. & Brekelmans, M. (2008). Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding. *Velon, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29 (3), 32-39.

Feldman, R.S (2005). *Ontwikkelingspsychologie*. Benelux: Pearson Education.

Ferrer-Caja, E. & Weiss, M.R. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation Among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and sport*, 71 (3), 267-279.

Frederick-Recascino, C.M., & Schuster-Smith, H. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of Sport Behavior*, 26(3), 240-254.

Gao, Z., Lee, A.M., Solmon, M.A. & Zhang, T. (2009). Changes in middle School students motivation toward physical education over one school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 378-399.

Haerens, L., Cardon, G., de Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Wil je of moet je deelnemen aan de les lichamelijke opvoeding? Het ABC van een motiverende leeromgeving. *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*, 1, 11-14.

Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (in preparation). *Constructing conceptual and practical knowledge on teachers need support: System for Observing Need-supportive Interactions in Classroom Education (SO-NICE)*.

Hall, C.S. & Lindzey, G. (1970). *Theories of personality. Second edition*. New York: John Wiley & Sons.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Harter, S. (1993). *Developmental perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, NE, 99-144.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Velon, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 17-23.

La Guardia, J.G. & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49(3), 201-209.

Lange, R.D., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Markland, D. & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include and assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

McKenzie, T.L. & Lounsberry, M.A. (2009). School physical education: the pill not taken. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3, 219-225.

Monti, B. (2004). Appropriate practices for high school physical education. Gevonden op 6 mei 2012 in <http://www.californiaafterschool.org/articles/AppropriatePracticesforHS.pdf>

Moormann, P.P. & Pijpers, R. (2004). *Scoren tussen de oren*. Lisse: Harcourt.

Morris, T. & Summers, J. (2004). *Sport Psychology (second edition)*. Milton: John Wiley & Sons.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.

Ntoumanis, N., Pensgaard, A.M., Martin, C. & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 197-214.

Robinson, T.W. (2007). *Onderzoeksmethoden voor Sportstudies*. Londen: Routledge.

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

Sirard, J.R., Pfeiffer, K.A. & Pate, R.R. (2006). Motivational factors associated with sports program participation in middle school students. *Journal of Adolescent Health, 38*(6), 696-703.

Spaanbroek, L., & Nijland, L. (2005). *Alle Dagen Pauze*. Veenendaal: Universal Press.

Sprenger, R.K. (1996). *Verantwoordelijkheid: Geven en nemen*. Amsterdam: Addison-Wesley.

Seghers, J., De Martelaer, K. & Cardon, G. (2009). Young people's health as a challenge for physical education in schools in the twenty- first century: the case of Flanders (Belgium). *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 407-420.

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 & Exercise Psychology, 30*, 75-94.

Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M. & 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 Sports & Exercise Psychology, 32*, 99-120.

Tissen, R.J. & Lekanne Deprez, F.R.E. (2005). Motivatie in de kenniseconomie: impasse door gebrek aan passie? *Tijdschrift voor HRM, 1*, 39-50.

Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2009). *Van kiem tot kracht*. Houten: Springer Uitgeverij.

Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop, 22*, 6-15.

Vansteenkiste, M., Simons, J. Lens, W., & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van doelen op een autonomie ondersteunende wijze. *Nederlands tijdschrift voor psychologie, 59*, 119-131.

Vansteenkiste, M. & Verstuyf, J. (2008). Hoe een gezonde levensstijl stimuleren? Hulpverleners als motivatiepsychologen. *Brochure Cardiovasculaire Preventie – Vitelma*.

Vinke, R. (2004). *Zoeken naar intrinsieke motivatie*. 's Gravenhage: Reed Business Information.

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy, throughout the lifecourse*. New York: Routledge.

Woolger, C. & Power, T.G. (2000). Parenting and Children's Intrinsic Motivation in Age Group Swimming. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(6), 595-607.

Bijlagen

- Enquête afgenomen bij leerlingen
- Observatie instrument voor de docent
- Gegeven les met betrekking tot zelf determinatie theorie

Enquête Lichamelijke Opvoeding

Wij zijn studenten van de ALO (sportopleiding in Groningen aan het Instituut voor Sportstudies) en doen onderzoek bij leerlingen op het Voortgezet Onderwijs in de lessen 'lichamelijke opvoeding'. Hier hebben we jouw hulp bij nodig. Het enige wat je hoeft te doen is deze enquête goed, eerlijk en zelfstandig invullen!

Leeftijd: Jaar
Geslacht: Jongen/meisje (doorstrepen wat niet van toepassing is)
Naam school:
In welke klas/leerjaar zit je?
Welk schooltype volg je (niveau)?

Deze enquête bestaat uit 18 stellingen. Hieronder volgt een voorbeeldstelling:

Vraag	Oneens	Eens
0. Lichamelijke opvoeding is een leuk vak.	1 2 3 4 <u>5</u>	

1. De activiteiten in de les sloten goed aan bij mijn interesses.	1	2	3	4	5
2. In de les kon ik aan het werk op mijn eigen niveau.	1	2	3	4	5
3. De sfeer in de les was goed.	1	2	3	4	5
4. Ik heb in deze les veel geleerd.	1	2	3	4	5
5. Ik vind dat ik goed ben in de activiteiten die we in deze les gedaan hebben.	1	2	3	4	5
6. Er zat voor mij uitdaging in de les.	1	2	3	4	5
7. In de les was genoeg oefentijd voor de activiteiten.	1	2	3	4	5
8. De leraar gaf enthousiast les.	1	2	3	4	5
9. De leraar heeft aandacht aan mij besteed in de les en was bereid te helpen.	1	2	3	4	5
10. Er zat voldoende variatie in de les.	1	2	3	4	5
11. De leraar heeft complimenten gegeven in de les.	1	2	3	4	5
12. Het was duidelijk wat wij in deze les moesten leren.	1	2	3	4	5
13. We hadden vrijheid in de les om zelf keuzes te maken.	1	2	3	4	5
14. In de les konden we samenwerken.	1	2	3	4	5
15. De uitleg van de leraar was duidelijk.	1	2	3	4	5
16. Mijn medeklasgenoten waren gemotiveerd in de les.	1	2	3	4	5
17. Ik vond deze les belangrijk.	1	2	3	4	5
18. Ik kon mijn aandacht goed bij de les houden.	1	2	3	4	5

Bedankt voor het invullen!

Observatie zelfdeterminatie theorie

Les:

Duur Les:

Naam lesgever:

Namen observatoren:

Autonomie	0	5	10	15	20	25	30	35	40
De docent stelt vragen over interesses, problemen of wensen?									
De docent gebruikt open vragen?									
De docent biedt keuzemogelijkheden aan?									
De leerlingen kunnen zelfstandig oefenen, proberen of experimenteren?									
Legt leerlingen het belang van bepaalde taken, opdrachten of acties uit?									
Competentie	0	5	10	15	20	25	30	35	40
De docent geeft een helder overzicht van de doelstellingen van de les?									
De docent geeft beknopte en duidelijke instructies?									
De docent controleert de instructies op consequente wijze?									
De docent is consequent in het handhaven van disciplinaire richtlijnen?									
De docent biedt variatie in de oefening aan?									
De docent biedt differentiatie aan?									
De docent geeft nieuwe tips en werkpunten voor de leerlingen?									
De docent geeft positieve feedback?									
De docent stimuleert de leerlingen om vol te houden?									
Leerlingen worden als voorbeeld gebruikt?									
Leerlingen wordt hulp geboden tijdens de oefening?									
Verwantschap	0	5	10	15	20	25	30	35	40
Leerlingen worden bij de voornaam aangesproken?									
Staat fysiek gezien dicht bij de leerlingen?									
De docent is enthousiasmerend aanwezig?									
De docent doet mee in de les of stopt zichtbaar energie in de les?									
De docent toont empathisch vermogen, leeft zich in? (Lukt het?)									
De docent heeft aandacht voor wat de leerlingen zeggen?									
De docent is een rolmodel voor de klas,									

doet oefeningen tijdens oefenen voor?									
---------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Per 5 minuten wordt een video-observatie gemaakt van de bovenstaande onderdelen. Deze worden als volgt gescoord:

- 0 = De docent doet dit niet, of n.v.t.
- 1 = De docent doet dit soms
- 2 = De docent doet dit matig tot vaak
- 3 = De docent doet dit altijd

MotivatIE algemeen

Autonome motivatie

Relaties aangaan met vrienden, familie en anderen om jezelf verbonden te voelen (verwantschap)

meisjes/vrouwen

De behoefte om je persoonlijk te ontwikkelen (competentie)

Het kunnen maken van eigen keuzes (autonomie)

Verwantschap/ relatie

Hechte relatie met wederzijdse afhankelijkheid (actie-reactie)

Spelenderwijs leren kijken door ogen ander, gezelligheid, geen consequenties (falen)

Verwachtingen van elkaar zijn

duidelijk

Open communicatie, empathisch
vermogen, aandacht voor de
leerling, veilig leerklimaat, met of
van elkaar leren

Competentie

Belangrijkst mbt bewegen

Positieve psychologie: directe en
eerlijke feedback

Nadruk op verbeteren eigen
competentie (geen vergelijk)

Stellen van individuele of team
leerdoelen procesgericht,
vaardigheden en uitdagingen in
balans

Van extrinsieke naar intrinsieke
motivatie (groei herkennen)

Vrijheid in gebondenheid. Structuur in

de les
Leuk en gevarieerd lesgeven (kan niet
altijd, pas op verwachting)

Autonomie

Werkt effectief gezien alleen op
lange termijn
Keuze binnen een aangeboden
activiteit – eigen gedrag bepalen
Adolescenten veel behoefte aan
autonomie bij sportbeoefening –
begeleidende docenttaak
Onderlinge samenwerking mogelijk
maken, keuze

Zinvolle en waardevolle uitleg
(waarom), luister aandachtig naar
IIn, reflectief luisteren
(oplossingsgericht), veilig leerklimaat
(positieve feedback), keuze binnen
heldere kaders, gebruik altijd niet-

controlerende werkwoorden

In onderzoek

Enquêtes mbt autonome motivatie

Zelfde les observeren om te kijken wat de docent doet

Later herhalen. Kijken wat veranderd is in de motivatie van leerlingen en gedrag van de docent.

Vandaag:

- Enquête uitslagen verwerken en bij elkaar

- Video-observaties maken

- Conclusie 1^e enquête/ discussiepunten

- Les maken