



Het belang van de docent-leerling relatie in de les Lichamelijke Opvoeding.

Een cross-sectioneel onderzoek naar de relatie tussen het
geobserveerde docent gedrag en het ervaren docent gedrag en
het gevoel van verbondenheid

C.J.M. ter Rele

2928175

Masterpiece

Master of Sport, Fontys Sporthogeschool

Eerste beoordelaar en begeleider: Menno Slingerland

Tweede beoordelaar: Lars Borghouts

Fontys Sporthogenschol, Eindhoven, 29 Juni 2017

Inhoudsopgave

SAMENVATTING/ SUMMARY

1. INLEIDING	1
1.1 Motivatie in de Zelf- Determinatie Theorie	1
1.2 Psychologische basisbehoeften	2
1.3 Behoefte ondersteunend en frustrerend docentgedrag	3
1.4 De interpersoonlijke theorie	4
1.5 Genderverschillen	6
1.6 Onderzoeksvraag	6
2. METHODE	8
2.1 Onderzoeksgroep	8
2.2 Onderzoeksdesign	8
2.3 Meetinstrumenten	9
2.4 Dataverwerking en analyse	10
3. RESULTATEN	12
3.1 Data- exploratie	12
3.2 Correlatie statistieken	13
3.3 Regressie analyse	15
3.4 Verschil jongens en meisjes	16
4. DISCUSSIE en CONCLUSIE	19
4.1 Observaties van het docentgedrag	19
4.2 Het door leerlingen ervaren docentgedrag	20
4.3 Verschil jongens en meisjes	21
4.4 Beperkingen van het onderzoek	21
4.5 Sterktes van het onderzoek	21
4.6 Conclusie	21
5. AANBEVELINGEN	23
REFERENTIES	24
BIJLAGEN	29
Bijlage 1: Observatie instrument SO-NICE	29
Bijlage 2: Vragenlijsten	31
Bijlage 3: Operationalisatieschema	34

Samenvatting

Achtergrond: Het is belangrijk dat jongeren op school goede en positieve ervaringen opdoen met sport en bewegen in de les LO. De kans dat ze op latere leeftijd een actieve levensstijl hebben wordt groter. De docenten LO kunnen de motivatie van de leerlingen positief beïnvloeden door met hun gedrag de behoeften van leerlingen aan autonomie, competentie en verbondenheid te ondersteunen. Er is veel onderzoek gedaan naar behoefte ondersteunend docentgedrag ten aanzien van autonomie en competentie maar veel minder naar verbondenheid.

Doel: Onderzoeken wat de relatie is tussen het geobserveerde behoefte ondersteunende docentgedrag en het door de leerlingen ervaren docentgedrag en het ervaren gevoel van verbondenheid.

Methode: Docenten LO (n=30) zijn gedurende 50 minuten gefilmd terwijl zij les gaven aan hun klas. Deze films zijn geobserveerd en gescoord met behulp van het observatiesysteem SONICE. De ervaringen van de leerlingen (N=648) ten aanzien van het docentgedrag en hun gevoel van verbondenheid met de leraar en met de klas zijn gemeten met vragenlijsten. Door middel van multiële stapsgewijze regressie analyses in SPSS is er gezocht naar verbanden tussen het geobserveerde behoefte ondersteunende docentgedrag, het door de leerlingen ervaren docentgedrag en het gevoel van verbondenheid wat de leerlingen ervaren.

Resultaten: Na regressie analyse is gebleken dat alleen nabijheid als onafhankelijke variabele een significant positief effect heeft op het gevoel van verbondenheid.

Conclusie: Deze bevinding impliceert het belang van een goede docent- leerling relatie in de les LO daar nabijheid de belangrijkste voorspeller blijkt van het gevoel van verbondenheid van de leerlingen met de leraar en met de klas. Met name de docentgedragingen sturend, begrijpend, helpend en inschikkelijk hebben een positief effect op het gevoel van verbondenheid.

Keywords: motivatie, verbondenheid, nabijheid, docent-leerling relatie, Lichamelijke opvoeding, voortgezet onderwijs.

Summary

Background: It is important for youth to obtain positive experiences, regarding sports and exercising, during physical education classes. Furthermore, the likelihood that the current youth will have an active lifestyle in the future, is ever more increasing. Physical education teachers are able to positively influence the students' motivation, by supporting the students' needs for autonomy, competence, and solidarity. In recent literature, a lot of research is focused on need-supporting teacher behavior when looking at autonomy and competence. However, the focus on need-supporting teacher behavior regarding relatedness is still underrepresented.

Goal: The goal of this research is to analyze the relation between the observed need-supporting teacher behavior, the by the students' experienced teacher behavior, and the experienced feeling of relatedness.

Methodology: For this research, 30 physical education teachers (n=30) were filmed and observed during their classes (by means of video footage), for a duration of 50 minutes. Subsequently, the footage was analyzed using the SONICE scoring method. Furthermore, the experiences regarding teacher behavior from the students' perspective (n=648), was measured using questionnaires. In order to test for significant effects regarding the research questions, multiple step-wise regression analyses were performed in SPSS.

Results: After analysis of the regression results, it became evident that proximity was the only independent variable that showed a significant positive effect on the perceived feeling of solidarity.

Conclusion: The findings of this research show that a good relation between the student and the teacher, in the environment of physical education, is mostly explained by proximity when examining the perceived feeling of relatedness. In particular, the teachers' behavioral aspects guiding, supporting, and compliance have shown to incur a positive effect on the perceived level of relatedness.

Keywords: motivation, relatedness, proximity, teacher-student relation, physical education, secondary education.

1. Inleiding

Het is belangrijk dat jonge mensen op school met de lessen LO voorbereid worden op een leven lang bewegen. Dit is de doelstelling van de overheid voor het vak LO op school. Uit allerlei onderzoeken blijkt dat wanneer leerlingen op school positieve ervaringen hebben met de gymnastiekles de kans groter wordt dat ze na school ook blijven sporten en bewegen of een actieve levensstijl hebben (Stegeman, 2007) (Trudeau & Shephard, 2005) (Shephard & Trudeau, 2000) (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003) (Nahas, Goldfine, & Collins, 2003). De rol van de leraar lichamelijke opvoeding is belangrijk als het gaat om het bevorderen van de autonome motivatie van de leerlingen om te sporten, bewegen en een actieve levensstijl te ontwikkelen. De leraar LO kan de motivatie positief beïnvloeden door de 3 basisbehoeften van de leerlingen aan autonomie, competentie en verbondenheid te ondersteunen (Deci & Ryan, 2000). Er is veel onderzoek gedaan naar dit behoefte ondersteunend gedrag ten aanzien van het gevoel van autonomie en competentie (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011) (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). Er is echter minder onderzoek gedaan naar het docentgedrag ten aanzien van het gevoel van verbondenheid (Haerens, et al., 2013; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015) (De Meyer, et al., 2014). De docent LO kan invloed hebben op het gevoel van verbondenheid van de leerlingen door een relatie op te bouwen met de leerlingen gebaseerd op nabijheid en vertrouwen (Baumeister & Leary, 1995). Het is belangrijk om meer inzicht te krijgen in het docentgedrag dat mogelijk een positieve invloed heeft op het gevoel van verbondenheid dat de leerling ervaart en dientengevolge mogelijk de motivatie om deel te nemen aan de les LO verhoogt.

1.1 Motivatie in de Zelf-Determinatie Theorie

In de literatuur is geen gebrek aan theorieën en studies die de motivatie onderzoeken. Wat betreft de onderwijscontext en het vak LO heeft de Zelfdeterminatie Theorie van Deci en Ryan (2000) zijn waarde bewezen. Deze theorie wordt veelvuldig gebruikt om motivatie van leerlingen te onderzoeken (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thogersen-Ntoumani, 2011) (De Meyer, et al., 2014) (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008) (Koka & Hagger, 2010) (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideridis, 2008). De theorie wordt ook gebruikt om de motivationele strategieën die de docenten toepassen in hun lespraktijk te beoordelen (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008) (Haerens, et al., 2013) (Boiche, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, & Chanal, 2008). De Zelf Determinatie Theorie (ZDT) van Deci en Ryan (2000) is een positieve psychologische theorie die uitgaat van 3 basisbehoeften van de mens namelijk de behoefte aan autonomie, de behoefte aan het gevoel van competentie en de behoefte aan een gevoel van verbondenheid. De mate waarin deze behoeften worden bevredigt bepaalt uiteindelijk de kwaliteit van motivatie. De ZDT onderscheidt intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsiek gemotiveerd gedrag wordt gedefinieerd als gedrag dat wordt uitgevoerd omdat het gedrag op zich interessant, leuk of boeiend is. Een leerling die intrinsiek gemotiveerd is doet goed mee met de les LO omdat hij plezier beleeft aan de activiteiten, nieuwe dingen wil leren en hier voldoening uit haalt. In dit geval heeft de leerling het gevoel dat hij zelf aan de basis ligt van het gedrag. Bij intrinsieke motivatie doet de leerling de activiteit omwille van de activiteit zelf. Extrinsiek gemotiveerd gedrag wordt uitgevoerd om een bepaalde uitkomst te bereiken die buiten de activiteit zelf is gelegen. Er zijn 4 types van extrinsieke motivatie (naast amotivatie) die verwijzen naar de verschillende redenen waarom de leerlingen meedoen aan de les LO. Dit theoretische ZDT-continuüm is onderzocht en toepasbaar gebleken in de context van fysieke activiteit, sport en LO (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, & Wang, 2003) (Aelterman, De Muynck, Haerens, Van de Broek, & Vansteenkiste, 2017)

1 Externe regulatie : Het doelgedrag vindt alleen plaats onder externe druk om bijvoorbeeld een beloning te krijgen of straf te vermijden. Bijvoorbeeld als leerlingen hun best doen tijdens de les LO omdat ze een goed cijfer willen halen. Het gedrag wordt volledig gestuurd of gecontroleerd door factoren buiten de leerling om. Externe regulatie is daarom de minst autonome vorm van extrinsieke motivatie.

2 Geïntrojecteerde regulatie: het doelgedrag vindt plaats door verplichtingen die de leerling zichzelf oplegt. De leerling doet mee met de les LO omdat hij zich anders bijvoorbeeld schuldig zou voelen. De druk of controle om een taak uit te voeren komt hier niet van buitenaf maar vanuit zichzelf. Geïntrojecteerd gedrag is net zo als externe regulatie controlerend van aard.

3 Geïdentificeerde regulatie: het doelgedrag vindt plaats vanwege persoonlijke voordelen die dit gedrag oplevert. Bijvoorbeeld de leerling doet tijdens de les LO goed mee met de warming-up omdat hij begrijpt dat dit goed voor hem is omdat het blessures voorkomt. Het deelnemen aan de activiteit gebeurt niet onder druk. Persoonlijke waarden vormen bij geïdentificeerde regulatie de drijfveer en de leerling heeft die als een deel van zichzelf aanvaard. Deze vorm van regulatie is meer autonoom van aard.

4 Geïntegreerde regulatie: het doelgedrag vindt plaats omdat de leerling hierdoor persoonlijk interessante resultaten verkrijgt. Bijvoorbeeld de leerling doet goed mee met de les LO omdat hij sport belangrijk vindt en in vorm wil blijven.

Geïntegreerde regulatie heeft veel gemeenschappelijk met intrinsieke motivatie maar wordt beschouwd als extrinsieke motivatie omdat het gedrag gesteld wordt om persoonlijk interessante resultaten te verkrijgen en niet voor het plezier in de activiteit zelf. Deze vorm van extrinsiek motivatie is het meest autonoom van aard.

Het komt ook voor dat leerlingen helemaal niet gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor de les LO. In de Zelf-Determinatie Theorie hanteert men de term amotivatie om een gebrek aan motivatie weer te geven. In het geval van amotivatie vertoont de leerling weinig tot geen intentie en energie om deel te nemen aan de les LO.

1.2 Psychologische basis behoeften

Een gegeven in de zelf-determinatie theorie is het feit dat sociaal-contextuele factoren de motivatie van een leerling voor een bepaalde activiteit zoals LO beïnvloeden. Deze factoren zijn bijvoorbeeld controle door de leraar of autonomie ondersteuning. Deze factoren beïnvloeden de motivatie niet rechtstreeks maar indirect via het in meer of mindere mate bevredigen van de fundamentele psychologische basisbehoefte. Deze basisbehoeften zijn de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000).

De behoefte aan autonomie is de behoefte van leerlingen aan een bepaalde mate van vrijheid, het maken van eigen keuzes en verantwoordelijk te zijn voor de eigen acties.

Autonomie verwijst naar het ervaren van psychologische vrijheid en keuze in ons denken, voelen en handelen. De behoefte aan een gevoel van competentie is de behoefte van leerlingen om iets goed te kunnen, te leren beheersen of zich bekwaam te voelen om een gewenst resultaat neer te zetten. Competentie verwijst naar een gevoel van effectiviteit en bekwaamheid tijdens het bewegen in de les LO. De behoefte aan verbondenheid is de behoefte om zich verbonden te voelen met anderen, positieve relaties te hebben met de leraar en de klasgenoten en zich veilig te voelen. Verbondenheid verwijst naar het ervaren van een warme en hechte band met anderen. Als deze drie basisbehoeften bevredigd worden zal de kwaliteit van de motivatie verbeteren en zal de autonome motivatie toenemen. Als deze basisbehoefte gefrustreerd worden zal er eerder gecontroleerde motivatie ontstaan en wellicht amotivatie.

1.3 Behoeftte ondersteunend en frustrerend docentgedrag

In de onderwijs situatie kan een docent LO positief bijdragen aan het ontwikkelen van autonome motivatie van de leerling door de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid te ondersteunen. Ondersteunende docenten moedigen hun leerlingen aan hun best te doen binnen de grenzen van hun eigen mogelijkheden (Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010) (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). (Haerens, et al., 2013; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015) (De Meyer, et al., 2014). Docentgedrag dat autonomie ondersteunt is bijvoorbeeld vragen aan de leerlingen wat zij willen als input in het lesplan. De docent tracht zo de psychologische noden te identificeren en te integreren in de les (Reeve & Jang, 2006). Leerlingen de tijd geven om op hun eigen manier een probleem aan te pakken is ook autonomie ondersteunend docentgedrag omdat de leerlingen de ruimte krijgen hun activiteiten te laten leiden door hun eigen voorkeuren en interesses. De bouwstenen voor het docentgedrag van autonomie ondersteuning zijn volgens Aelterman et al (2017) het voeden van spelplezier, het stimuleren van de inbreng van de leerlingen, het betekenisvol uitleg geven, het ontwikkelingsritme van de leerlingen volgen, een stem geven aan eventuele weerstand van de leerlingen en het uitnodigend communiceren.

Docentgedrag dat competentie ondersteunt is het bieden van structuur. Structuur kan gedefinieerd worden als de hoeveelheid en kwaliteit van de informatie die wordt meegegeven aan de leerlingen over de verwachtingen omtrent hun gedrag en hoe ze tot de gewenste resultaten kunnen komen. De docent moet duidelijke verwachtingen en richtlijnen meegeven (Conell & Wellborn, 1991). De docent moet goed op de hoogte zijn van het niveau en de kwaliteiten van de leerlingen en hier de oefenstof, instructie en feedback op afstemmen (Vansteenkiste & Soenens, 2015). De bouwstenen van competentie ondersteuning en structuur zijn het creëren van duidelijkheid, het schenken van vertrouwen en bieden van uitdaging, het consequent bewaken van de duidelijk gemaakte verwachtingen, het passend hulp bieden, het geven van motiverende feedback en het stimuleren van zelfinzicht (Aelterman, De Muynck, Haerens, Van de Broek, & Vansteenkiste, 2017).

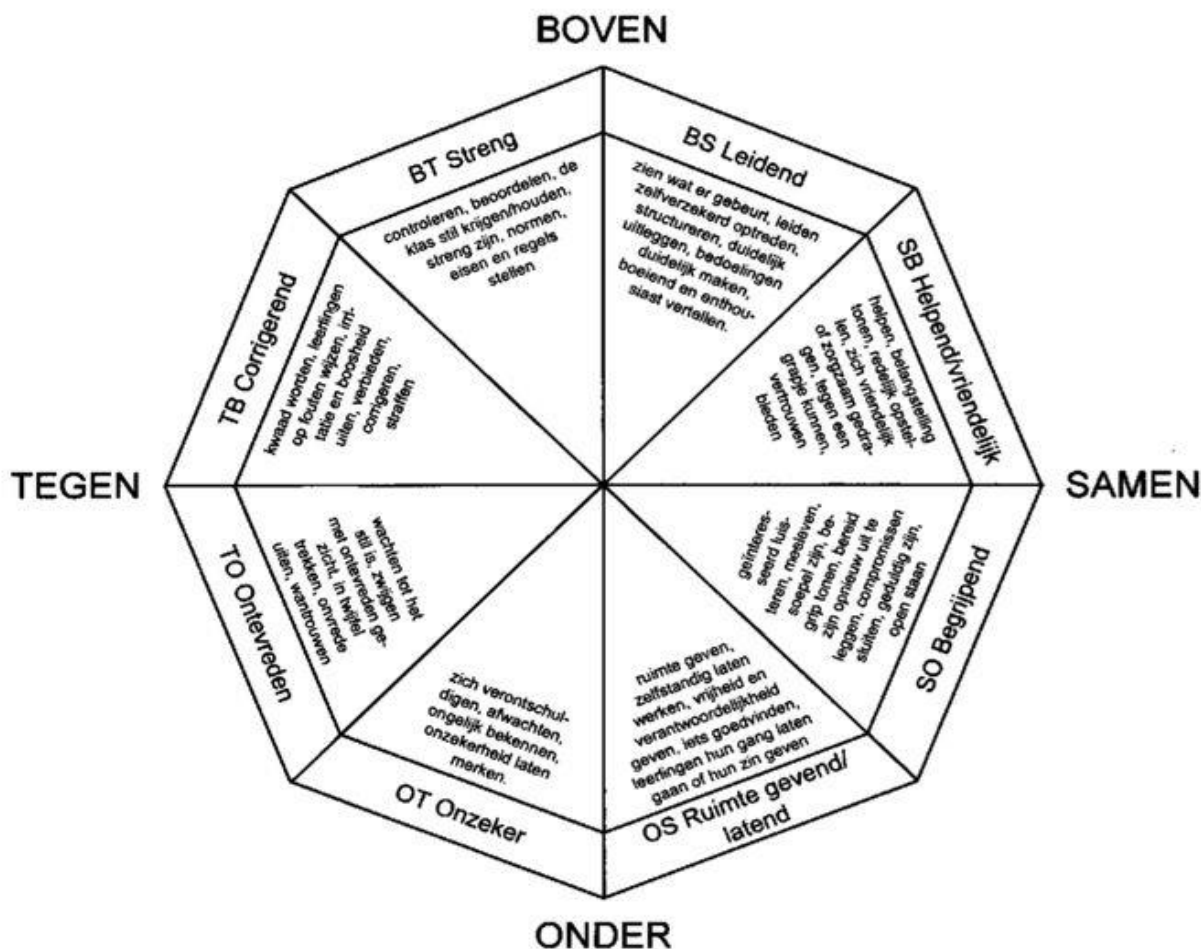
Docentgedrag dat verbondenheid ondersteunt is bijvoorbeeld interesse tonen in de leerlingen en emotionele steun bieden aan de leerlingen. De docent ontwikkelt zo een goede verstandhouding en fysieke nabijheid met de leerlingen (Conell & Wellborn, 1991).Leerlingen ontplooiën zich beter als ze een warme en hechte band ervaren met hun docent. Het fundament voor een warme docent-leerling relatie is een zorgzame grondhouding van de docent naar de leerling. Aelterman et al (2017) noemen als bouwstenen voor een hechte relatie met leerlingen fysieke en mentale aanwezigheid, een warme, vriendelijke en toegankelijke opstelling, gevoelig zijn voor signalen van de leerlingen, steun bieden tijdens moeilijke momenten, versterken van saamhorigheid in de groep en open en eerlijk communiceren. Andere gedragingen die een warme lesomgeving creëren zijn het geven van positieve algemene feedback (Koka & Hagger, 2010), dit is het aanmoedigen van leerlingen en het prijzen van hun inzet en prestaties, en positieve non-verbale feedback zoals in de handen klappen, duimen omhoog, lachen en schouderklopjes geven.

Volgens Abel(1998) is humor een belangrijke hulpmiddel om het gevoel van verbondenheid te vergroten. De docent kan de leerlingen op een positieve manier controleren door duidelijk te zijn en gepaste humor te gebruiken (Abel, 1998). De rol van humor in de relatie van docent-leerling blijkt belangrijk als het gaat om het psychologisch welbevinden van de leerling (Abel, 1998). Humor heeft een positief effect op het gevoel van verbondenheid.

De laatste jaren is er onderzoek gedaan naar de invloed van behoefte frustrerend docentgedrag en het blijkt dat die invloed zeer negatief is op de docent-leerling relatie en het gevoel van verbondenheid (Chen, et al., 2015) (van den Beghe , et al., 2013). Men spreekt van behoeftefrustratie wanneer de behoeftes aan autonomie, competentie en verbondenheid door de docent actief geblokkeerd of ondermijnd worden (Aelterman, De Muynck, Haerens, Van de Broek, & Vansteenkiste, 2017). Dit komt tot uiting bij de leerlingen als gevoelens van druk en intern conflict, eenzaamheid en vervreemding, en minderwaardigheid en mislukking. Behoeftefrustratie gaat gepaard met verminderd plezier, onverschilligheid en zelfs stress en angst (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thogersen-Ntoumani, 2011). De docent kan de leerlingen negatief controleren door te schreeuwen als hij boos is, sarcasme te gebruiken, leerlingen voor gek te zetten en zich vijandig te gedragen (Lewis, 2001). Deze laatste manier is zeer schadelijk voor de docent-leerling relatie en heeft een negatief effect op het gevoel van verbondenheid van de leerling. Het geven van negatieve feedback heeft naast een negatieve invloed op het gevoel van competentie ook een negatieve invloed op de docent-leerling relatie.

1.4 De Interpersoonlijke Theorie

Het gevoel van verbondenheid en betrokkenheid is bij leerlingen essentieel om zich veilig te voelen en optimaal te kunnen leren. Baumeister & Leary (1995) definiëren betrokkenheid als het ontwikkelen van een positieve, wederzijds voldoening schenkende relatie gekarakteriseerd door een gevoel van nabijheid en vertrouwen. De docent-leerling relatie is een indicator voor een veilige omgeving en het gevoel van verbondenheid van de leerling. De Interpersoonlijke theorie (Leary, 1957) (Horowitz & Strack, 2011) heeft als belangrijk uitgangspunt dat de interpersoonlijke betekenis die mensen toekennen aan de gedragingen van anderen beschreven kan worden aan de hand van twee dimensies; invloed en nabijheid (Gurtman, 2009). Toegepast op de docent-leerling relatie in de les LO verwijst invloed naar de mate waarin de docent de leerling domineert of controle heeft over de leerling en nabijheid verwijst naar de mate waarin de docent genegenheid toont, vriendelijk is, harmonie nastreeft, helpend is en zich sociaal opstelt (Horowitz & Strack, 2011) (den Brok, Levy, Brekelmans, & Wubbels , 2005). Met behulp van onder andere de interpersoonlijke theorie van Leary hebben Wubbels, Creton en Hooymayers (1992) het “Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag” ontwikkeld . Met dit model wordt de interactie tussen de leraar en de leerlingen aan de hand van de twee eerder genoemde dimensies in kaart gebracht. Deze dimensies zijn de nabijheidsdimensie(aangeduid als samen versus tegen) en de invloedsdimensie (aangeduid als boven versus onder). De nabijheidsdimensie staat voor de relatie van de docent met de leerling: is de docent behulpzaam, begripvol, geïnteresseerd, respectvol(positief docentgedrag). Daar tegenover staan docentgedragingen als kritisch, standvastig, wantrouwend en twijfelachtig(negatief docentgedrag). De invloedsdimensie staat voor de houding die de docent tegenover de leerling aanneemt. Neemt de docent de leiding of geeft hij de groep veel ruimte. Docentgedragingen kunnen hier zijn: beïnvloedend, beheersend, actief en motiverend(positief docentgedrag) of passief, afhankelijk, onderdanig, bescheiden en conformerend(negatief docentgedrag). In dit model worden vervolgens de twee dimensies met elkaar gecombineerd waardoor er acht gedragssectoren kunnen worden onderscheiden (figuur 1). Dit model staat bekend als de roos van Leary.



Figuur 1 Model voor interpersoonlijk leraarsgedrag (Wubbels, Creton, & Hooymayers, 1992)

De sectoren zijn: sturend/leidend (BS), helpend/vriendelijk (SB), begrijpend (SO), inschikkelijk/ruimte gevend (OS), onzeker (OT), ontevreden (TO), corrigerend (TB), dwingend/streng (BT).

1. Docentgedrag dat sturend of leidend is, is bijvoorbeeld zien wat er gebeurt, zelfverzekerd optreden en duidelijk uitleggen (BS).
2. Helpend en vriendelijk docentgedrag kenmerkt zich doordat de docent zich vriendelijk en behulpzaam gedraagt, zich redelijk opstelt en belangstelling toont (SB).
3. Begrijpend docentgedrag is geïnteresseerd luisteren, meeleven, geduld tonen, bereid zijn opnieuw uit te leggen en compromissen sluiten (SO).
4. Inschikkelijk docentgedrag bestaat uit ruimte geven, vrijheid en verantwoordelijkheid geven en zelfstandig laten werken (OS).
5. Onzeker docentgedrag is bijvoorbeeld zich verontschuldigen, ongelijk bekennen en onzekerheid laten merken (OT).
6. Ontevreden docentgedrag typeert zich door zwijgen met ontevreden gezicht, wantrouwen of onvrede uiten en leerlingen in twijfel trekken (TO).
7. Onder corrigerend gedrag wordt verstaan leerlingen op fouten wijzen, kwaad of driftig worden en irritatie of boosheid uiten (TB).

8. Tot slot wordt onder dwingend gedrag verstaan controleren, beoordelen, en normen, eisen en regels stellen (BT).

Meerdere studies tonen aan dat leerlingen en docenten hetzelfde beeld hebben bij de ideale leraar-leerling relatie (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). De docent die door leerlingen het meest gewaardeerd wordt is een docent die leiderschap toont en bereid is hulp te bieden. Deze docent treedt duidelijk op, is zelfverzekerd, kan boeiend en enthousiast vertellen, ziet wat er gebeurd in de klas (sturend en leidend) en daarbij is hij begripvol, geïnteresseerd in de leerlingen kan tegen een grapje en is zorgzaam (helpend). Het is een docent met een grote mate van invloed en een grote mate van nabijheid. In het Model voor interpersoonlijk leraarsgedrag betekent dit dat de docent rechtsboven zit namelijk in de sectoren sturend/leidend en helpend (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011).

1.5 Genderverschillen

Een aspect waarvan bekend is dat het een rol kan spelen in de docent- leerling relatie is de factor gender. De Gender Schema Theorie (Bem, 1981) gaat er vanuit dat jongens zich makkelijker identificeren met een mannelijke docent en meisjes met een vrouwelijke docent. Over het algemeen wordt gesteld dat mannelijke docenten minder conflict hebben met jongens dan vrouwelijke docenten en dat vrouwelijke docenten een hechtere relatie hebben met meisjes dan met jongens (Spilt, Koomen, & Jak, 2012). Hieruit zou men kunnen afleiden dat het geslacht van de docent en de leerling invloed kan hebben op de docent-leerling relatie en op het gevoel van verbondenheid tussen de docent en de leerling.

1.6 Onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de relatie van het behoefte ondersteunende docentgedrag ten aanzien van de psychologische basis behoefte verbondenheid en het door de leerlingen ervaren gevoel van verbondenheid. De mate van behoefte bevrediging bepaalt de kwaliteit van de motivatie. Het belang van autonome motivatie van leerlingen om deel te nemen aan beweegactiviteiten in de les LO is groot. Het blijkt immers dat als leerlingen op school positieve ervaringen hebben met de les LO de kans groter is dat ze als volwassene blijven bewegen en een actieve levensstijl hebben. De docent LO vervult hierin een belangrijke rol. Docentgedrag is een van de belangrijkste factoren die door leerlingen genoemd wordt die hun motivatie bepaalt om deel te nemen aan de les LO (Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003). Het behoefte ondersteunende docentgedrag ten aanzien van de psychologische basis behoeften autonomie en competentie is in meerdere studies onderzocht maar er is minder bekend over het behoefte ondersteunende docentgedrag ten aanzien van verbondenheid. Daarnaast is het belangrijk dat er meer kennis komt over behoefte frustrerend docentgedrag ten aanzien van verbondenheid omdat dit kan leiden tot amotivatie. Deze kennis kan bijdragen aan het verbeteren van de docent-leerling relatie in de lessen LO. Deze doelstelling resulteert in de onderstaande onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag: Wat is de relatie tussen het geobserveerde docentgedrag en het door de leerling ervaren docentgedrag en het ervaren gevoel van verbondenheid van leerlingen in de les LO in het voortgezet onderwijs ?

Deelvraag: Is er een verschil tussen jongens en meisjes hoe ze verbondenheid ervaren en wat is dit verschil?

Op basis van literatuuronderzoek worden de volgende hypotheses gesteld:

Hypothese 1

Wanneer de docent meer behoefte ondersteunend docentgedrag laat zien in de geobserveerde les dan heeft dit een positief effect op het gevoel van verbondenheid.

Hypothese 2

Wanneer de leerlingen meer behoefte-ondersteunend docentgedrag ervaren dan heeft dit een positief effect op het gevoel van verbondenheid.

Hypothese 3

Er is een verschil tussen jongens en meisjes hoe ze verbondenheid ervaren.

2. Methode

2.1 Onderzoeksgroep

Er is voor dit onderzoek medewerking gevraagd van 5 middelbare scholen uit Oss die vallen onder hetzelfde bestuur. Dit zijn Het Hooghuis Mondriaancollege (HAVO), Het Hooghuis Stadion (MAVO), Het Hooghuis Titus Brandsma Lyceum (TBL) (HAVO-VWO), Het Hooghuis Zuid-West (VMBO) en Het Hooghuis Heesch (MAVO). Daarnaast werkten mee: Het Maaslandcollege uit Oss (MAVO, HAVO, VWO), De Overlaat uit Waalwijk (VMBO) en Het Udenscollege (VMBO). Op basis van vrijwilligheid is gevraagd of er docenten LO wilden meewerken aan dit onderzoek. 30 docenten LO hebben hun medewerking toegezegd waarvan 18 mannen en 12 vrouwen. De deelnemende klassen waren van verschillende leerjaren en verschillende niveaus. Gezien de tijd van het jaar (namelijk april en mei) dat dit onderzoek heeft plaatsgevonden werd er voor gekozen om onderbouw klassen te selecteren. De examenklassen hadden geen les meer en de klassen 1,2 en 3 hadden wel les in de onderzoeksperiode. De docenten waren allemaal 1^e graad opgeleide docent Lichamelijke Opvoeding. De leeftijd van de docenten was gemiddeld 35.17 (SD=10.11) en het aantal jaren lesgeefervaring 12.03 (SD=9.57)

De 30 klassen die hebben deelgenomen aan het onderzoek zijn de klassen 1,2 en 3 van het voortgezet onderwijs van 7 scholen die allemaal het vak Lichamelijke Opvoeding voor 3 uur per week op het lesrooster hebben staan. Het betrof gemengde klassen jongens en meisjes met verschillende cognitieve niveaus namelijk MAVO niveau, HAVO niveau, VWO niveau en VMBO basis en kader niveau. De leeftijd van de leerlingen varieerde van 12 tot en met 15 jaar.

2.2 Onderzoeksdesign

Het doel van dit onderzoek is te kijken wat de relatie is tussen het behoefte ondersteunende of het behoefte frustrerende docentgedrag en het gevoel van verbondenheid dat leerlingen ervaren. Door middel van cross- sectioneel onderzoek is elke docent en zijn klas 1 les van 50 minuten gefilmd. Sommige klassen hadden een blokkur van 100 minuten les maar hiervan is 50 minuten gefilmd. Dit heeft een periode van 2 maanden in beslag genomen (april en mei). Daarnaast zijn de leerlingen bevraagd met behulp van een vragenlijst (zie paragraaf 2.3)

2.2.1 Procedure

Allereerst zijn de schoolleidingen van de scholen gecontacteerd en om toestemming gevraagd voor deelname aan dit onderzoek. De schoolleiding ontving informatie over het doel van het onderzoek. Na toestemming is er contact opgenomen met de docenten LO met de vraag of zij mee wilden werken aan dit onderzoek. Het doel van het onderzoek werd niet tot in detail omschreven maar in enigszins 'bedekte' termen namelijk dat het onderzoek de docent-leerling interacties in kaart wilde brengen. Dit om te voorkomen dat de docenten zich te veel bewust waren van hun eigen gedrag. De docenten hebben hun deelname per mail bevestigd. Vervolgens is er in de les Lichamelijke Opvoeding vooraf aan de metingen aan de deelnemende klassen uitleg gegeven over het doel (docent-leerling interacties) van het onderzoek. Het was niet nodig toestemming te vragen aan de ouders om te filmen. De Hooghuis scholen hebben de ouders bij inschrijving van hun kinderen een formulier laten tekenen waarin zij toestemmen dat er voor pedagogische- en onderzoeksdoeleinden filmopname gemaakt mogen worden van hun kinderen. Ook op de andere scholen Het Udenscollege, Het Maaslandcollege en de Overlaat bestond deze overeenkomst. In deze studie zijn de data verzameld met behulp van videobeelden. Voor aanvang van de les

werd er een GoPro camera geplaatst op een plek in de zaal waar de hele zaal in beeld is. De docent droeg een stem-recorder die opnam wat de docent zei gedurende de les. Vervolgens is de hele les van 50 minuten opgenomen. De aanvangstijd en eindtijd van de les werden genoteerd. Om te zorgen dat de geluidsopname van de docent gelijk liep met de beeldopname werd er door de onderzoeker bij aanvang van de opname een fluitsignaal in beeld gegeven. De onderzoeker heeft zich verder op geen enkele wijze met het verloop van de les bemoeid. De onderzoeker startte de opname en was vervolgens niet aanwezig tijdens de les om zo elke invloed van de aanwezigheid van de onderzoeker uit te sluiten. Na afloop van elke geobserveerde les hebben de leerlingen direct in de gymzaal een vragenlijst ingevuld op papier. De leerlingen hebben de vragenlijst anoniem ingevuld. Deze vragenlijst gaf inzicht hoe de leerlingen het gedrag van hun docent hadden ervaren en hoe ze de mate van verbondenheid met de leraar en de klas hadden ervaren. De resultaten van de vragenlijst zijn strikt vertrouwelijk behandeld en de leerlingen hebben de garantie gekregen dat hun LO docent de resultaten niet te zien kreeg. De onderzoeker heeft de vragenlijsten zelf afgenomen en bleef aanwezig om vragen te beantwoorden en uitleg te geven als de leerlingen bepaalde woorden niet begrepen.

2.3 Meetinstrumenten

Behoeftte ondersteunend-en frustrerend docentgedrag

Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van het observatiesysteem SO-NICE: System for Observing Need-supportive Interactions in Classroom Education (Haerens, et al., 2013). Dit systeem scoort het nood ondersteunend docentgedrag en is gevalideerd (Haerens, et al., 2013). Per docent werd 1 les van 50 minuten met behulp van dit instrument door de onderzoeker gescoord (in totaal 30 lessen). De videobeelden van de lessen LO werden gebruikt om het behoefte ondersteunend en frustrerend docentgedrag gedetailleerd te observeren. Elke 5 minuten werd genoteerd hoe vaak bepaald docentgedrag was voorgekomen. Voor alle items werd een score gegeven van 0 tot en met 3 (0 = de leraar doet dit nooit of het is niet van toepassing, 1 = de leraar doet dit soms, 2 = de leraar doet dit matig tot vaak, 3 = de leraar doet dit altijd). Uit deze gegevens kon een gemiddelde docentscore berekend worden. Zie bijlage 1 voor observatie instrument SO-NICE en bijlage 3 voor operationalisatieschema SO-NICE. Deze methode sloot goed aan bij de onderzoeksopzet omdat het een zeer gestructureerde manier is om te observeren en het docentgedrag in kaart te brengen. In dit onderzoek lag de focus op het docentgedrag dat het gevoel van verbondenheid van de leerling ondersteunt of frustreert. Er is derhalve alleen het behoefte-ondersteunend docentgedrag ten aanzien van het gevoel van verbondenheid gescoord aangevuld met observatiepunten die het behoefte-frustrerende docentgedrag betreffen. In het observatiesysteem SO-NICE hebben 7 items betrekking op het behoefte ondersteunend docentgedrag ten aanzien van verbondenheid en het creëren van een warme lesomgeving. Bijvoorbeeld: "De leraar stopt energie in de les en/of de leraar doet mee met de leerlingen. Er zijn voor dit onderzoek 2 items toegevoegd welke betrekking hebben op behoefte ondersteunend docentgedrag namelijk: De leraar maakt gebruik van humor(maakt grapjes) en de leraar geeft positieve feedback. Uit literatuur (Abel, 1998) (Creton & Wubbels, 1984) blijkt dat dit docentgedrag bijdraagt aan een gevoel van nabijheid. Er zijn 7 items toegevoegd die betrekking hebben op behoefte frustrerend docentgedrag (Lewis, 2001) (Creton & Wubbels, 1984) bijvoorbeeld : De docent schreeuwt omdat hij kwaad is.

Ervaren gevoel van verbondenheid van de leerlingen

Het ervaren gevoel van verbondenheid van de leerlingen werd gescoord met behulp van 2 vragenlijsten namelijk de VIL en de PNSE aangevuld met de BPNPES

1. VIL

Voor het in kaart brengen van de docent-leerling relatie is er gekozen voor de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag(VIL). Deze vragenlijst is gevalideerd (Brekelmans, 1989) (Creton & Wubbels, 1984). De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag is ontwikkeld om inzichtelijk te maken welke perceptie de leerlingen hebben van het gedrag van hun docent. De vragenlijst is ontwikkeld om het lesgeven van de docent vanuit een interpersoonlijk perspectief te analyseren. Er werd de leerlingen gevraagd naar de wijze waarop de docent met de leerlingen omging. Er werd voor deze studie gebruik gemaakt van de verkorte versie van de VIL (Brekelmans, 1989) omdat die beter aansloot bij het niveau van de doelgroep. De leerlingen moesten aan het eind van de les de vragenlijst invullen en de verkorte versie vroeg minder concentratie. De vragenlijst bestond uit 24 items die begonnen met de stamzin: "Deze docent" gevolgd door bijvoorbeeld: "Kan goed leiding geven". De VIL-vragenlijst beoordeelde de mate waarin de leerling het gedrag van hun docent LO heeft ervaren op een 5-punt Likert schaal gaande van 1(nooit) tot 5(altijd).De VIL bevraagt de leerlingen over het docentgedrag op 8 constructen namelijk helpend, sturend, begrijpend, inschikkelijk, onzeker, ontevreden, controlerend en dwingend. Deze constructen zijn in een model samengebracht als de Roos van Leary. Deze constructen worden samen middels een rekenformule (zie data-analyse) omgerekend tot de 2 dimensies invloed en nabijheid (Creton & Wubbels, 1984). Zie bijlage 2 deel A voor de vragenlijst VIL.

2. PNSE aangevuld met BNPES

Er is gekozen voor de Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale (Wilson, Rodgers, Rodgers, & Wild, 2006). Deze vragenlijst is ontwikkeld vanuit de Zelf Determinatie Theorie en geeft aan welke mate van behoefteondersteuning de leerlingen hebben ervaren in de afgelopen les LO. De vragenlijst is voor deze studie ingekort tot 12 items die betrekking hadden op de factor verbondenheid. Dit sloot beter aan bij het concentratievermogen van de doelgroep. De vragen begonnen met de stamzin: "Tijdens de afgelopen les LO" gevolgd door bijvoorbeeld: "Voelde ik mij begrepen door de leraar". De scores werden aangegeven met behulp van een 5-punt Likert schaal gaande van 1(helemaal niet waar) tot 5(helemaal waar). Er zijn 4 items toegevoegd die betrekking hadden op de behoeftefrustratie ten aanzien van verbondenheid die leerlingen hadden ervaren tijdens de afgelopen les LO. Deze items zijn afgeleid van de vragenlijst BNPES (Chen, et al., 2015).Er is voor gekozen deze vragen toe te voegen omdat de PNSE de ervaren behoefte-ondersteuning van de leerling in kaart brengt en niet de behoefte-frustratie. Voor dit onderzoek was het mede van belang inzicht te krijgen in de ervaren behoefte-frustratie. De items die zijn toegevoegd begonnen met de stamzin: "Tijdens de afgelopen gymles" gevolgd door bijvoorbeeld: "Had ik de indruk dat de docent een hekel aan mij had". Zie bijlage 2 deel B voor de vragenlijst PNSE gecombineerd met BNPES.

2.4 Dataverwerking en analyse

De gegevens die de observaties opleveren en de gegevens uit de vragenlijsten zijn in een SPSS bestand geplaatst. Het docent gedrag werd gescoord met behulp van het meetinstrument SO-NICE door elke 5 minuten het gedrag, de handelingen en de aanpak van de docent te scoren (0 = de docent doet dit nooit of het is niet van toepassing, 1 = de docent doet dit soms, 2 = de docent doet dit matig tot vaak en 3 = de docent doet dit altijd). Het scoren van het gedrag van de docent gebeurde tijdens het analyseren van de films door te turven op een score formulier (bijlage 1).Vervolgens werd het gemiddelde berekend van de totale les over de scores die elke 5 minuten zijn gemaakt. Dit is berekend door eerst de scores per docent op te tellen en vervolgens te delen door het aantal observatie punten. De

vragenlijsten voor de leerlingen(VIL en PNSE aangevuld met BPNPES) leverden waarden op van het door de leerlingen ervaren docentgedrag en het gevoel van verbondenheid. De 8 gemeten constructen van de VIL zijn uiteindelijk samengevoegd tot 2 variabelen namelijk invloed en nabijheid volgens een formule van Wubbels en Brekelmans (2005).

$$\text{Nabijheid} = (.38 \cdot \text{BS}) + (.92 \cdot \text{SB}) + (.92 \cdot \text{SO}) = (.38 \cdot \text{OS}) - (.38 \cdot \text{OT}) - (.92 \cdot \text{TO}) - (.92 \cdot \text{TB}) - (.38 \cdot \text{BT})$$

$$\text{Invloed} = (.92 \cdot \text{BS}) + (.38 \cdot \text{SB}) - (.38 \cdot \text{SO}) - (.92 \cdot \text{OS}) - (.92 \cdot \text{OT}) - (.38 \cdot \text{TO}) + (.38 \cdot \text{TB}) + (.92 \cdot \text{BT})$$

De variabelen nabijheid en invloed kunnen daarin variëren van -1.11 tot 7.29.

In SPSS is eerst beschrijvende statistiek toegepast waarin de N, maxima en minima van de variabelen, gemiddelden en standaard deviaties werden beschreven.

Vervolgens is er een correlatiematrix gemaakt om te testen of er sprake was van samenhang tussen de afhankelijke variabelen verbondenheid leraar en verbondenheid klas en de onafhankelijke variabelen behoefte- ondersteunend docentgedrag, behoefte-frustrerend docentgedrag, de 8 constructen helpend, sturend, begrijpend, inschikkelijk, onzeker, ontevreden, controlerend en dwingend en de samengestelde variabelen van de 8 constructen invloed en nabijheid.

Tot slot zijn er 2 meervoudige stapsgewijze regressieanalyses uitgevoerd, om te testen in hoeverre de onafhankelijke variabelen geobserveerd behoefte ondersteunend en behoefte frustrerend docentgedrag en het door leerlingen ervaren docentgedrag, voorspellers zijn van de afhankelijke variabelen ervaren gevoel van verbondenheid met de leraar en ervaren gevoel van verbondenheid met de klas. De variabelen zijn stapsgewijs toegevoegd op basis van de hoogte van de individuele significante correlaties (i.e. een hogere correlatie krijgt voorrang op een lagere correlatie).

3. Resultaten

3.1 Data-exploratie

Er hebben 30 docenten deelgenomen aan dit onderzoek waarvan 18 mannen en 12 vrouwen. De gemiddelde leeftijd van de docenten was 35,17 jaar (SD =10.108) en het gemiddelde aantal jaren lesgeefervaring was 12,03 jaar (SD =9.568). Er hebben evenzoveel klassen de vragenlijsten over hun docent ingevuld. Tabel 1 toont de verdeling van de klassen in leerjaar en niveau.

Tabel 1. *Verdeling van de klassen in leerjaar en niveau*

Niveau	VMBO	MAVO	HAVO	VWO
Klas 1	2	8	2	1
Klas 2	2	1	3	1
Klas 3	6	2	1	1

Uit de beschrijvende statistiek van de scores van het geobserveerde docentgedrag behoefte-ondersteunend en behoefte-frustrerend in tabel 2 blijkt dat het gemiddelde van het gescoorde behoefte-ondersteunende gedrag aanzienlijk hoger is dan het gemiddelde van het behoefte-frustrerende gedrag. De waarde van het gemiddelde behoefte-frustrerende docentgedrag (M=.07) is laag op een schaal van 0 tot en met 3 (waarbij 0 = dit gedrag komt nooit voor en 3 = dit gedrag komt vaak voor) en is in de voor dit onderzoek geobserveerde lessen nauwelijks voorgekomen. De gemiddelde waarde van het geobserveerde behoefte-ondersteunende docentgedrag (M=2,20) is hoog op een schaal van 1 tot en met 3 wat betekent dat dit gedrag veelvuldig is voorgekomen in de geobserveerde lessen.

Tabel 2. *Beschrijvende statistieken van geobserveerd docentgedrag (SONICE)*

	N	Gemiddelde (M)	Std Deviatie	Minimum – Maximum
Leeftijd	30	35.17	10.108	19 – 61
Aantal jaren lesgeefervaring	30	12.03	9.568	1 – 39
Score geobserveerd behoefte ondersteunend docentgedrag	30	2.20	0.33	1.22 – 2.89
Score geobserveerd behoefte frustrerend docentgedrag	30	.07	.19	.00 - .86

Er zaten in totaal 683 leerlingen in de 30 klassen waarvan 651 leerlingen aanwezig waren, 333 jongens en 318 meisjes, die allemaal hebben meegewerkt. Er waren 3 vragenlijsten onbruikbaar omdat de betreffende leerlingen(3 jongens) moeite hadden met lezen en de vragen niet serieus beantwoord hebben. Uiteindelijk zijn er 648 vragenlijsten (330 jongens en 318 meisjes) goed ingevuld

De leerlingen hebben met behulp van vragenlijsten antwoord gegeven op de vragen hoe ze het docentgedrag ervaren(VIL) en hoe ze het gevoel van verbondenheid met de docent en de klas ervaren(PNSE-BPNPES). In Tabel 3 staan de gemiddelde scores op de dimensies invloed en nabijheid(VIL) weergegeven. Uit de tabel blijkt dat de leerlingen in dit onderzoek gemiddeld hoger hebben gescoord op de dimensie nabijheid(M=4.69) dan op de dimensie

invloed($M=2.43$). Invloed en nabijheid scores op een schaal van -1-11 tot 7.29. Dit betekent dat de leerlingen in dit onderzoek hun docent typeren als iemand met een hoge mate van nabijheid en een minder hoge mate van invloed.

Tabel 3. *Beschrijvende statistieken VIL per construct en per dimensie*

Construct-Dimensie	N	Gemiddelde	Std Deviatie	Minimum - maximum
Nabijheid	648	4.69	2.04	-1.11 – 7.29
Invloed	648	2.43	.82	.25 - 4.18
Sturend	648	4.20	.33	3.20 – 4.60
Helpend	648	4.03	.53	2.60 – 4.77
Begrijpend	648	3.85	.48	2.43 – 4.47
Inschikkelijk	648	3.35	.40	2.10 – 4.10
Onzeker	648	1.56	.34	1.17 – 2.73
Ontevreden	648	1.75	.45	1.23 – 3.00
Controlerend	648	2.25	.51	1.53 – 3.70
Dwingend	648	3.08	.34	2.53 – 4.00

In tabel 4 staan de gemiddelde scores weergegeven van het ervaren gevoel van verbondenheid van leerlingen met de docent en met de klas. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen in dit onderzoek meer verbondenheid ervaren met de klas($M=4.07$) dan met hun docent($M=3.80$). Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat beide scores op een schaal van 1 tot 5 hoog zijn wat betekent dat de verbondenheid met zowel de docent als met de klasgenoten als groot ervaren wordt.

Tabel 4. *Beschrijvende statistiek vragenlijst verbondenheid*

	N	Gemiddelde	Std Deviatie	Minimum – Maximum
Verbondenheid leraar	648	3.80	.38	3.11 – 4.43
Verbondenheid klas	648	4.07	.28	3.49 – 4.60

3.2 Correlatie statistieken

Van de 8 losse constructen die samengevoegd zijn tot de twee uiteindelijke variabelen nabijheid en invloed, is duidelijk te zien in tabel 5 dat er een tweedeling is in de correlaties (i.e. een duidelijke verdeling tussen positieve en negatieve correlaties). Zo is te zien dat bij verbondenheid leraar, de variabelen 'sturend', 'helpend', 'begrijpend' en inschikkelijk positief significant correleren ($r>0.67$, $p<0.01$). Ook is te zien dat de variabelen onzeker, ontevreden en corrigerend negatief significant correleren met verbondenheid leraar ($r<-0.51$, $p<0.01$). Voor verbondenheid klas laten de correlaties significante positieve correlaties zien voor de variabelen sturend, helpend, begrijpend en inschikkelijk ($r>0.45$, $p<0.05$). Negatieve significante correlaties voor verbondenheid klas zijn te zien bij de variabelen 'ónzeker', 'óntevreden' en 'corrigerend' ($r<-0.48$, $p<0.01$).

Verder is te zien dat 'sturend', 'helpend', 'begrijpend' en inschikkelijk een positieve correlatie laten zien met nabijheid ($r>0.8$, $p<0.01$). Aan de andere kant, laten onzeker, ontevreden, corrigerend en dwingend een negatieve correlatie zien met nabijheid ($r<-0.5$, $p<0.01$). Verder

waren dezelfde 8 constructen gebruikt voor het berekenen van de variabele invloed, alleen waren de 8 constructen met een andere formule samengevoegd. De correlaties laten zien dat 'sturend', corrigerend en dwingend positief significant correleren met invloed ($r > 0.37$, $p < 0.05$). Daarnaast is te zien dat onzeker als enige variabele negatief significant met invloed correleert ($r < -0.69$, $p < 0.01$).

Tabel 5. *Correlatiematrix van alle betrokken variabelen.*

Correlations																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.DocentBO	1																	
2.DocentBF	-,35	1																
3.Nabijheid	,12	-,28	1															
4.Invloed	,21	,18	,00	1														
5.Sturend	,21	-,12	,82**	,50**	1													
6.Helpend	,09	-,14	,92**	,19	,88**	1												
7.Begrijpend	,07	-,26	,94**	-,02	,76**	,90**	1											
8.Inschikkelijk	,01	-,26	,82**	-,34	,57**	,75**	,79**	1										
9.Onzeker	-,21	,03	-,69**	-,63**	-,85**	-,69**	-,59**	-,34	1									
10.Ontevreden	-,17	,30	-,92**	-,20	-,81**	-,82**	-,80**	-,66**	,80**	1								
11.Corrigerend	-,14	,38*	-,86**	,37*	-,51**	-,64**	-,77**	-,75**	,38*	,76**	1							
12.Dwingend	,11	,16	-,54**	,64**	-,11	-,33	-,40*	-,54**	,08	,43*	,72**	1						
13.VL jongens	,13	-,02	,77**	,15	,70**	,79**	,78**	,61**	-,68**	-,65**	-,53**	-,32	1					
14.VL meisjes	-,03	-,11	,66**	,23	,72**	,78**	,67**	,55**	-,47**	-,58**	-,37*	-,12	,50**	1				
15.VL klas	,02	-,09	,79**	,20	,80**	,88**	,81**	,67**	-,60**	-,68**	-,51**	-,22	,80**	,91**	1			
16.VK jongens	,13	,05	,55**	,32	,59**	,58**	,49**	,35	-,64**	-,56**	-,35	-,14	,71**	,38*	,57**	1		
17.VK meisjes	,09	-,05	,65**	,27	,66**	,71**	,57**	,39*	-,53**	-,67**	-,44*	-,21	,45*	,60**	,58**	,49**	1	
18.VK klas	,15	,01	,69**	,27	,69**	,74**	,62**	,45*	-,59**	-,68**	-,48**	-,21	,63**	,59**	,67**	,79**	,90**	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

BO = geobserveerd behoefte ondersteunend docentgedrag

BF = geobserveerd behoefte frustrerend docentgedrag

VL = ervaren verbondenheid met de leraar

VK = ervaren verbondenheid met de klas

Op basis van de correlaties als getoond in tabel 5, is te zien dat er geen significante correlaties zijn tussen het geobserveerde behoefte-ondersteunend docentgedrag en het gevoel van verbondenheid met de leraar ($r = 0.02$, $p > 0.10$). Ook het onderscheid tussen het gevoel van verbondenheid tussen de leraar en de klas (i.e. gekeken naar dezelfde relatie maar onderscheid makende tussen leraar of klas) leverde geen significant resultaat op.

Verder is te zien dat er een significante correlatie is tussen het ervaren docent gedrag nabijheid en het gevoel van verbondenheid met de leraar ($r = 0.79$, $p < 0.05$). Waarbij ook te zien is dat er geen significante correlatie is tussen het ervaren docent gedrag invloed en het gevoel van verbondenheid met de leraar ($r = 0.2$, $p > 0.10$). Tevens is er een significante relatie te zien tussen het ervaren docent gedrag nabijheid en het gevoel van verbondenheid met de klas ($r = 0.69$, $p < 0.05$). Ook is te zien dat er een significante correlatie bestaat tussen het

geobserveerde behoefte frustrerende gedrag van de docent en het door de leerlingen ervaren corrigerende gedrag van de docent klas ($r=0.38$, $p<0.05$).

3.3 Regressie analyse

Om de hypothesen te toetsen, zijn meerdere modellen gevormd waarin de te toetsen variabelen zijn samengevoegd. Op basis van de correlaties is gebleken dat nabijheid een belangrijke voorspeller kan zijn, hiervoor is nabijheid als eerste variabele toegevoegd (model 1). Verder zijn de modellen 2 en 3 opgebouwd uit het toevoegen van de variabelen invloed, Docent BF en Docent BO (zoals te zien in tabel 6 voor verbondenheid met de leraar). Omdat verbondenheid is gesplitst in het ervaren gevoel van verbondenheid met de leraar en het ervaren gevoel van verbondenheid met de klas, zal zowel de verbondenheid met de leraar als de verbondenheid met de klas met behulp van 3 losse modellen voor de regressie analyse getest worden.

Om deze modellen te toetsen, is gebruik gemaakt van een stapsgewijze multiële regressie analyse. De resultaten van deze toets zijn te zien in tabel 6. Voorafgaand is gecontroleerd op multicollineariteit (i.e. de onafhankelijke variabelen hebben onderling geen overmatige invloeden). Dit is gecontroleerd aan de hand van de multicollineariteitswaarden VIF en TOL. Waarbij VIF altijd onder de waarde 5 moet blijven, bleef de VIF voor alle variabelen onder de 1,4. Verder gaf de TOL waarde voor alle variabele een waarde van boven de 0,75 (waarbij het minimum 0,2 is).

Een interessante uitkomst is te zien in de mate van verandering van de verklaring van het model. Bij model 1 is een Adjusted R-Squared waarde te zien van 0.629. Naarmate de andere variabelen werden toegevoegd, is te zien dat de Adjusted R-Squared alleen maar toenam. Het laatste model van de eerste regressievergelijking (model 3) verklaart 68.7% van de variantie in het gevoel van verbondenheid van leerlingen met hun docent.

Tabel 6. Resultaten van de regressie analyse, afhankelijke variabele: verbondenheid leraar

	b	SE B	β	p	R ²	F
Model 1					,629	47,555
constant	3,123	,108		,000		
Nabijheid	,147	,021	,793	,000		
Model 2					,668	27,214
constant	2,902	,162		,000		
Nabijheid	,147	,020	,793	,000		
Invloed	,091	,051	,198	,086		
Model 3						
constant	3,106	0,324		0,000	,687	13,698
Nabijheid	0,152	0,022	0,824	0,000		
Invloed	0,095	0,055	0,206	0,096		
Docent BO	-0,114	0,142	-0,099	0,432		
Docent BF	0,136	0,255	0,069	0,597		

Uit bovenstaand regressiemodel (model 3) is gebleken dat alleen nabijheid als onafhankelijke variabele een significant positief effect heeft op het gevoel van verbondenheid ($\beta=0.824$, $p=0.000$). Alle andere onafhankelijke variabelen tonen geen significant effect op

een betrouwbaarheidsniveau van 95%. Verder is ook te zien dat invloed niet significant is, aangezien het betrouwbaarheidsniveau ligt op 90% ($\beta=0.206$, $p=0,096$).

Naast de verbondenheid met de leraar is een tweede regressie analyse uitgevoerd voor de tweede afhankelijke variabele verbondenheid met de klas. Deze resultaten zijn weergegeven in tabel 7

Tabel 7. Resultaten van de regressie analyse, afhankelijke variabele: verbondenheid klas

	b	SE B	β	p	R ²	F
Model 1					,473	25,093
constant	3,630	,098		,000		
Nabijheid	,096	,019	,687	,000		
Model 2					,546	16,218
constant	3,402	,143		,000		
Nabijheid	,096	,018	,687	,000		
Invloed	,094	,045	,270	,047		
Model 3					,577	8,525
constant	3,244	0,284		0,000		
Docent BO	0,069	0,125	0,080	0,584		
Docent BF	0,303	0,223	0,202	0,186		
Nabijheid	0,102	0,019	0,733	0,000		
Invloed	0,076	0,048	0,218	0,128		

Net als bij de vorige regressietoets, zijn de VIF en TOL waarden gecontroleerd voor multicollineariteit. De verkregen resultaten lieten consistent een VIF waarde zien van onder de 1.4 en een TOL waarde die consistent boven de 0,75 lag.

De mate van verklaring van het model werd aangegeven door de Adjusted R-Squared, met een waarde van 0,577. Ook bij deze regressietoets is te zien dat de mate van verandering van de verklaring van het model alleen maar toenam. Het laatste model van de tweede regressievergelijking (model 3) verklaart in dit geval 57.7% van de variantie in het gevoel van verbondenheid van leerlingen met hun klas.

In dit model is gebleken dat alleen nabijheid als onafhankelijke variabele een significant positief effect heeft op het gevoel van verbondenheid ($\beta=0.733$, $p=0,000$). Alle andere onafhankelijke variabelen tonen geen significant effect op een betrouwbaarheidsniveau van 95%.

3.4 Verschil jongens en meisjes

De resultaten van de onafhankelijke T-toets om aan te tonen of er een verschil bestaat tussen jongens en meisjes en het ervaren gevoel van verbondenheid zijn weergegeven in tabel 8. Uit tabel 8 is af te lezen dat het ervaren gevoel van verbondenheid met de leraar voor jongens gemiddeld 3.83 is en voor meisjes 3.81 op een schaal van 1 tot 5. Er is aangetoond dat er geen significant verschil is tussen jongens en meisjes in gevoel van verbondenheid met de leraar ($t=-.36$; $df= 646$; $p=.72$). Het ervaren gevoel van verbondenheid met de klas is voor jongens gemiddeld 4.07 en voor meisjes 4.13. De t-test laat zien dat er geen significant verschil is tussen jongens en meisjes in verbondenheid met de klas ($t=-1.16$; $df=646$; $p=.25$)

Tabel 8. *Vergelijking gemiddelden jongens en meisjes*

	Geslacht	N	Gemiddelde	Std Deviatie
Verbondenheid leraar	Jongen	330	3.83	.65
	Meisje	318	3.81	.77
Verbondenheid klas	Jongen	330	4.07	.62
	Meisje	318	4.13	.77
Sturend	Jongen	330	4.22	.53
	Meisje	318	4.24	.59
Helpend	Jongen	330	4.05	.73
	Meisje	318	4.10	.81
Begrijpend	Jongen	330	3.82	.73
	Meisje	318	3.93	.76
Inschikkelijk	Jongen	330	3.33	.77
	Meisje	318	3.44	.72
Onzeker	Jongen	330	1.55	.58
	Meisje	318	1.50	.54
Ontevreden	Jongen	330	1.76	.65
	Meisje	318	1.63	.66
Corrigerend	Jongen	330	2.30	.77
	Meisje	318	2.08	.76
Dwingend	Jongen	330	3.04	.75
	Meisje	318	3.06	.71

De resultaten van de onafhankelijke T-toets om aan te tonen of er verschillen zijn in het door de leerlingen ervaren gevoel van verbondenheid bij een mannelijke docent of een vrouwelijke docent zijn weergegeven in tabel 9. De gemiddelden laten kleine verschillen zien tussen jongens en meisjes bij de mannelijke en vrouwelijke docenten. De T-test laat echter zien dat er bij alle variabelen (nabijheid jongens, nabijheid meisjes, invloed jongens, invloed meisjes, verbondenheid met leraar jongens, verbondenheid met leraar meisjes, verbondenheid met klas jongens, verbondenheid met klas meisjes) geen significant verschil is tussen jongens en meisjes bij een mannelijke of vrouwelijke docent waarbij alle p-waarden groter zijn dan .11($p > .11$)

Tabel 9. *Vergelijking gemiddelden Mannelijke en vrouwelijke docenten en het ervaren gevoel van verbondenheid van de leerlingen*

	Geslacht docent	N	Gemiddelde	Std Deviatie
Nabijheid jongens	Man	18	4.63	2.39
	Vrouw	12	4.14	1.85
Nabijheid meisjes	Man	18	4.70	2.30
	Vrouw	12	5.26	1.81
Invloed jongens	Man	18	2.56	.81
	Vrouw	12	2.17	.99
Invloed meisjes	Man	18	2.52	.95
	Vrouw	12	2.25	1.00
Verbondenheid leraar jongens	Man	18	3.85	.36
	Vrouw	12	3.73	.39
Verbondenheid leraar meisjes	Man	18	3.70	.43
	Vrouw	12	4.00	.59
Verbondenheid met klas jongens	Man	18	4.11	.23
	Vrouw	12	3.96	.28
Verbondenheid met klas Jongens	Man	18	4.14	.42
	Vrouw	12	3.98	.56

4. Discussie en conclusie

De hoofdvraag van deze studie was of er een relatie is tussen het geobserveerde behoefte ondersteunende of behoefte frustrerende docentgedrag, het door de leerlingen ervaren docentgedrag en het door leerlingen ervaren gevoel van verbondenheid. De belangrijkste resultaten worden besproken en indien mogelijk verklaard.

4.1 Observaties van het docentgedrag

In dit onderzoek is het opvallend dat er op basis van de correlatie resultaten geen significante relatie is aangetoond tussen het geobserveerde behoefte ondersteunende docentgedrag en het door de leerling ervaren docentgedrag. Er is wel een positieve correlatie gevonden tussen het behoefte frustrerende docentgedrag en het construct corrigerend docentgedrag wat de leerlingen hebben ervaren ($r = 0.38$, $p < 0.05$). Bovendien is er op basis van de regressie resultaten geen significant verband gevonden tussen het geobserveerde behoefte ondersteunende en behoefte frustrerende docentgedrag en het door de leerling ervaren gevoel van verbondenheid met de leraar en de klas. Wanneer een docent hoog scoort op behoefte-ondersteunend gedrag zou men kunnen verwachten dat de leerlingen dit positief ervaren. De docenten die deel hebben genomen aan dit onderzoek scoorden allen hoog op behoefte-ondersteunend docentgedrag. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de observaties niet betrouwbaar zijn. Een zwak punt in dit onderzoek is dat de onderzoeker als enige de observaties gescoord heeft. Een observatie is betrouwbaar als ten minste een andere observant de gebeurtenissen heeft bekeken en op dezelfde wijze heeft gescoord (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989). Volgens een aantal studies (Smith, Tessier, & Tzioumakis, 2015) (Haerens, et al., 2013) kleven er nadelen aan observaties. Het kan mogelijk zijn dat bepaalde kritische momenten in de les de perceptie van de leerlingen heeft bepaald en niet de hele les. Daarnaast heeft negatieve feedback een grotere impact op leerlingen dan positieve feedback en wordt derhalve beter onthouden (Grazian, Brothen, & Berscheid, 1980).

Volgens Haerens et al (2013) is het coderen van observaties van met name verbondenheid subjectief. Hoe ziet de observant dat de docent zich probeert in te leven in de leerling? Hoe interpreteert de observant het gedrag van de docent? Omgekeerd kan men niet zomaar aannemen dat wanneer er bijvoorbeeld geobserveerd wordt dat een docent enthousiast doet het ook daadwerkelijk zo door de leerlingen ervaren wordt. Bij het analyseren van de filmopnamen vielen er een aantal docenten op. Slechts 2 docenten gebruikten soms negatieve vormen van feedback en toonden soms ongeduld. Dit is niet terug te vinden in de resultaten. De leerlingen ervoeren ook hier een positief gevoel van verbondenheid met hun docent. Daarentegen scoorde 1 docent hoog op het behoefte-ondersteunende gedrag en gaven de leerlingen een negatieve beoordeling van hun gevoel van verbondenheid met de docent. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat de leerlingen al vanaf het begin van het schooljaar (7 maanden) les hebben van de docent en hun eerdere ervaringen met de docent meenemen in de beoordeling van de docent-leerling relatie op het moment van invullen van de vragenlijsten (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). Hebben de leerlingen bijvoorbeeld in het verleden een aanvaring gehad met de docent en scoren ondanks het waargenomen behoefte ondersteunende gedrag toch laag op verbondenheid? Of hebben de leerlingen al een goede en warme band met hun docent opgebouwd in die 7 maanden en scoren de leerlingen hoog op verbondenheid ondanks het tijdens de observatie waargenomen ongeduldige gedrag van de docent. De gevonden positieve correlatie tussen het geobserveerde behoefte frustrerende docent gedrag en het construct corrigerend docentgedrag is in overeenstemming met de literatuur (Lewis, 2001) (Chen, et al., 2015)

(van den Beghe , et al., 2013) waaruit blijkt dat met name corrigerend docentgedrag zoals driftig worden en schreeuwen uit boosheid schadelijk is voor de docent-leerling relatie.

4.2 Het door leerlingen ervaren docentgedrag en het ervaren gevoel van verbondenheid

Uit de regressie analyses in dit onderzoek is naar voren gekomen dat nabijheid in de les LO de belangrijkste voorspeller is van het gevoel van verbondenheid wat de leerlingen ervaren met zowel de docent als met de klas. Dit sluit aan bij uitkomsten van eerdere onderzoeken waarin geconcludeerd wordt dat het door leerlingen ervaren gevoel van nabijheid een positieve invloed heeft op het gevoel van verbondenheid (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels , 2011) (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006). Wanneer de scores op de 8 constructen, die samen het gevoel van nabijheid in de les LO bepalen, nader bekeken worden valt op dat er een significante positieve relatie is tussen sturend, helpend, begrijpend en inschikkelijk docentgedrag en het gevoel van nabijheid. De leerlingen ervaren hun docent over het algemeen als sturend , begrijpend , helpend en inschikkelijk en ervaren dientengevolge een groot gevoel van verbondenheid met hun docent en met de klas. De docent ondersteunt door zijn gedrag de behoefte aan verbondenheid (Aelterman, De Muynck, Haerens, Van de Broek, & Vansteenkiste, 2017). De constructen onzeker, ontevreden, corrigerend en dwingend laten een negatieve significante relatie zien met het gevoel van nabijheid. De leerlingen ervaren hun docent over het algemeen niet als onzeker, ontevreden, corrigerend en dwingend wat leidt tot een groot gevoel van verbondenheid. Van de 30 klassen hebben 29 klassen boven gemiddeld tot hoog gescoord op het gevoel van nabijheid en verbondenheid. De leerlingen ervaren over het algemeen een warme en goede band met hun leraar LO en met hun klas. Wellicht kan dit mede verklaart worden door de context van de les LO. In de les LO is er ruimte om plezier te maken. Volgens Amelsvoort (1999) is er een verband tussen plezier en nabijheid. Wanneer er gezelligheid en plezier is in de lessen dan heeft dit een positief effect op het gevoel van nabijheid. Samen een spel doen kan bijvoorbeeld bijdragen aan plezier en dit kan een positief effect hebben op het nabijheids-gevoel en op het gevoel van verbondenheid.

Uit de regressie analyse in dit onderzoek is gebleken dat de factor invloed een minder sterke voorspeller is van het ervaren gevoel van verbondenheid. In andere onderzoeken wordt wel een sterke samenhang gerapporteerd tussen de mate van ervaren invloed en het gevoel van verbondenheid (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006) (van den Beghe , et al., 2013) (den Brok, Levy, Brekelmans, & Wubbels , 2005). Leerlingen geven aan dat een goede docent een docent is met een grote mate van nabijheid en een grote mate van invloed (Brekelmans,2010). Docenten die een goede relatie hebben met leerlingen zijn zorgzaam voor hun leerlingen en combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte voor eigen initiatieven en beslissingen. Brekelmans (2010) heeft het echter over 2 vormen van invloed namelijk invloed als gedragscontrole en invloed als psychologische controle. Bij invloed als gedragscontrole wordt invloed gebruikt om een gestructureerde leeromgeving te bieden waarin duidelijke regels, richtlijnen en grenzen zijn. Dit komt tot uiting in het construct sturend. De leerlingen weten waar ze aan toe zijn en wat er van ze verwacht wordt. Deze vorm van invloed heeft overwegend een positief effect op de leerlingen. Bij invloed als psychologische controle wordt invloed gebruikt om eisen te stellen aan de leerlingen en ze te laten gehoorzamen. De constructen corrigerend en dwingend hebben hier eerder betrekking op. Deze vorm van invloed heeft een minder positieve invloed op leerlingen. In dit onderzoek is invloed mogelijk een minder sterke voorspeller gebleken omdat de leerlingen invloed als psychologische invloed hebben ervaren.

4.3 Verschil jongens en meisjes

Er is geen significant verschil geconstateerd tussen mannelijke en vrouwelijke docenten en het ervaren gevoel van verbondenheid van de jongens en de meisjes. Dit betekent dat het voor de leerlingen die aan dit onderzoek hebben meegewerkt geen verschil maakt of ze een mannelijke LO docent of een vrouwelijke LO docent hebben. Zowel het ervaren gevoel van nabijheid, invloed, verbondenheid met de leraar en verbondenheid met de klas tonen geen significant verschil. Wellicht kan dit verklaard worden door veranderingen betreft gender specifieke gedragingen (van Essen, 2011) (Mooy & Oosterlee, 1994). Het bewegingsonderwijs is nu gericht op het afzwakken van gender specifiek gedrag. Eerst was het stereotype beeld dat jongens energiek, agressief, initiatiefrijk en actief waren betreft sport en bewegen en de meisjes passief en zonder initiatief. Dit gedrag werd door het lesaanbod in de les LO versterkt. Jongens zouden willen presteren en competitief bezig zijn en meisjes zouden meer geïnteresseerd zijn in dans en turnen. Nu ligt het accent in het bewegingsonderwijs meer op samenwerken, het accepteren van verschillen en elkaar op een positieve manier aanmoedigen en stimuleren (Mooy & Oosterlee, 1994). Tenslotte kan meegespeeld hebben dat binnen het onderwijs en de sport meisjes zich geëmancipeerd hebben (Knoppers, 2006) (Volman, 2011) (Martin & Marsh, 2005) waardoor de verschillen tussen jongens en meisjes en mannen en vrouwen minder geworden zijn. Dit zou kunnen verklaren dat het voor jongens en meisjes niet uitmaakt of ze een mannelijke of vrouwelijke docent hebben. Mannelijke en vrouwelijke docenten tonen een gelijke mate van behoefte ondersteunende gedragingen ten aanzien van verbondenheid en de leerlingen ervaren een gelijke mate van nabijheid en verbondenheid.

4.4 Beperkingen van het onderzoek

De observaties in dit onderzoek zijn door één observant gescoord waardoor de observaties mogelijk minder betrouwbaar zijn (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989). Bovendien is er als gevolg van tijdgebrek maar één les van 50 minuten gefilmd van elke docent terwijl het wenselijk was om twee lessen te filmen per docent. In twee lessen is de kans groter dat bepaald docentgedrag voorkomt.

De oorspronkelijke 8 separate constructen waren opgesteld uit 5-punts likertschalen. Elk construct werd in 3 vragen bevraagd. Normaliter is het daarom belangrijk om de interne consistentie van deze vragenlijsten te controleren door middel van de Chronbach's Alpha. De onderzoeker heeft de vragenlijsten zelf schriftelijk afgenomen en zelf handmatig de scores per construct berekend. Vervolgens zijn deze scores per construct en niet per vraag ingevoerd in een SPSS bestand. Het was derhalve niet mogelijk om de Chronbach's Alpha te berekenen. De interne consistentie is gecontroleerd ten tijden van het afnemen van de vragenlijsten (op basis van observatie en meekijken met de respondenten).

4.5 Sterktes van het onderzoek

Aan dit onderzoek hebben 8 scholen deelgenomen waardoor het mogelijk was om 30 docenten te werven. Dankzij deze docenten konden er voldoende data verzameld worden om te analyseren. De onderzoeker heeft zelf alle lessen gefilmd en alle vragenlijsten afgenomen. Hierdoor is gewaarborgd dat de klassen dezelfde instructie en informatie kregen aangaande het doel van het filmen en het invullen van de vragenlijsten. Daarnaast zijn de vragenlijsten direct na de geobserveerde les afgenomen.

4.6 Conclusie

Uit de resultaten is af te leiden dat er geen samenhang is tussen het geobserveerde behoefte- ondersteunend docentgedrag en het gevoel van verbondenheid met zowel de docent als met de klas. Er is geen samenhang tussen het geobserveerde docentgedrag en

hoe de leerlingen hun relatie met de docent ervaren in de termen van nabijheid en verbondenheid. Er is een zeer sterke samenhang tussen het ervaren gevoel van nabijheid en het gevoel van verbondenheid met zowel de docent als met de klas. Nabijheid is in dit onderzoek een belangrijke voorspeller van het gevoel van verbondenheid gebleken. En tot slot is er een minder sterke samenhang tussen het ervaren gevoel van invloed en het gevoel van verbondenheid met de docent. Opmerkelijk is dat in dit onderzoek geen verschil is gevonden in ervaren gevoel van verbondenheid tussen jongens en meisjes met een mannelijke of vrouwelijke leraar.

5. Aanbevelingen

Aanbevelingen voor de praktijk

Uit dit onderzoek is gebleken dat in de les LO nabijheid een belangrijke voorspeller is voor het ervaren gevoel van verbondenheid van de leerlingen. Dit onderstreept het belang van een goede en warme docent-leerling relatie. Wanneer de behoefte aan verbondenheid door de docent ondersteund wordt dan is de kans groter dat de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn voor de les LO. Het is dus belangrijk dat de docenten LO zich goed bewust zijn van hun handelen ten aanzien van de behoefte van hun leerlingen aan verbondenheid. De volgende aandachtspunten kunnen hun hierbij ondersteunen:

- Zorg voor een duidelijke uitleg en structuur en treedt zelfverzekerd op.
- Stel je vriendelijk, behulpzaam en redelijk op
- Toon belangstelling voor de leerlingen en luister naar de leerlingen. Probeer open en eerlijk met de leerlingen te communiceren.
- Toon geduld en medeleven, wees gevoelig voor signalen van de leerlingen en biedt steun
- Geef leerlingen ruimte, een bepaalde mate van vrijheid en verantwoordelijkheid

Aanbevelingen voor verder onderzoek

- Dit onderzoek heeft gezocht naar de relatie tussen het docentgedrag en het ervaren gevoel van verbondenheid met de leraar en met de klas. Er is niet gekeken welk effect dit heeft op de intrinsieke motivatie. Aanvullend onderzoek naar dit effect is wenselijk.
- Het is zinvol om in vervolgonderzoek de klassen 4, 5 en 6 te betrekken omdat dit de groep is waar veel leerlingen afhaken bij de les LO. Wanneer er meer inzicht komt in de behoeften van deze leeftijdsgroep dan kunnen de docenten hier hun handelen op afstemmen.

Dankwoord

Ik wil graag alle docenten die hebben meegewerkt aan dit onderzoek hartelijk bedanken. Het was hartverwarmend hoe welkom en gastvrij ik ben toegelaten op hun scholen en in hun lessen. De leerlingen hebben me verstoeld doen staan door allemaal vrijwillig en serieus de vragenlijsten in te vullen. Daarnaast ben ik de volgende mensen mijn welgemeende dank verschuldigd voor hun bijdrage aan deze studie: mijn man Hub Salden voor zijn begrip voor mijn studie nukken. Mijn zoon Mat Salden voor zijn hulp bij het invoeren van de data en de digitale ondersteuning. Jonathan Candle voor zijn hulp en feedback bij de analyse van de resultaten. Menno Slingerland voor zijn duidelijke feedback en extra begeleiding bij het verwerken van de resultaten.

Referenties

- Abel, M. (1998). Interaction of Humor and Gender in Moderating Relationships between Stress and Outcomes. *The Journal of Psychology*.
- Aelterman, N., De Muynck, G., Haerens, L., Van de Broek, G., & Vansteenkiste, M. (2017). *Motiverend coachen in de sport*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Amelsvoort, J. (1999). Perspective on Instruction, Motivation and Self-Regulation. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Anderson, R., Manoogian, S., & Reznick, J. (1976). The Undermining and Enhancing Intrinsic Motivation in Preschool Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34,915-922.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R., Bosch, J., & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting . *Personality and Social Psychology Bulletin* 37.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*.
- Bax, H. (2010). *De samenleving over de kwaliteit van bewegen en sport op school*. Zeist: Jan Luiting Fonds: pure.uvt.nl.
- Bax, H., van Driel, G., Jansma, F., & van der Paalen. (2011). *Broeksprofiel Leraar Lichamelijke Opvoeding*. Den Haag: Delta Hage.
- Bem, S. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive account of Sex-typing. *Psychological Review*.
- Boiche, J., Sarrazin, P., Grouzet, F., Pelletier, L., & Chanal, J. (2008). Students Motivational Profiles and Achievement Outcomes in Physical Education: A Self- Determination Perspective. *Journal of Educational Psychology*.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom*. Utrecht: W.C.C.
- Brekelmans, M. (2010). Klimaatverandering in de klas. *dspace.library.uu.nl*.
- Brekelmans, M. (2010). *Klimaatveranderingen in de klas*. Opgehaald van *dspace.library.uu.nl*.
- Bryan, C., & Solmon, M. (2007). Self-Determination in Physical Education: Designing Class Environments to Promote Active Lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 260-287.
- Chatzisarantis, N., Hagger, M., Biddle, S., Smith, B., & Wang, J. (2003). A Meta-Analysis of Perceived Locus of Causality in Exercise sport and Physical Education Context. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25,284-306.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E., Van der Kaap-Deeder, J., . . . Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*.

- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). Competence, Autonomy and Relatedness: A Motivational Analyses of Self-system Process. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 23,43-77.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate and Psychological Need Satisfaction in Students Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Cox, A., Duncheon, N., & McDavid, L. (2009). Peers and Teachers as Sources of Relatedness Perceptions, Motivation, and Affective Responses in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Creton, H., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen van beginnende docenten*. Utrecht W.C.C.: Academisch proefschrift.
- Darst, P., Zakrajsek, D., & Mancini, V. (1989). *Analyzing Physical Education Sport Instruction*. Champaign, IL: Human Kinetic Publications.
- De Meyer, J., Tallir, I., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Van den Berghe, L. (2014). Does Observed Controlling Teacher Behaviour Relate to Students Motivation in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What"and "Why"of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, Vol 11, 227-268.
- den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2005). The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Student Subject Specific Motivation. *Journal of Classroom Interaction*.
- Ennis, C., & Chen, A. (1995). Teachers Value Orientation in Urban and Rural School Settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66,41-51.
- Grazian, O., Brothen, T., & Berscheid, E. (1980). Attention, Attraction, and Individual Differences in Reaction to Criticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 193-202.
- Gurtman, M. (2009). Exploring Personality with the Interpersonal Circumplex. *Social Psychology Compass*.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing Physical Education Teachers Need-Supportive Interactions in Classroom Setting. *Journal of Sport &Exercise Psychologie* .
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do Perceived Autonomy-Supportive and Controlling Teaching Relate to Physical Education Students Motivational Experience Through Unique Pathways? Distinguishing between the Bright and Dark Side of Motivation. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining Factors Associated with Intrinsic Motivation in Physical Education: A Qualitative Approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4,211-223.
- Horowitz, M., & Strack, S. (2011). *Handbook of Interpersonal Psychology*. New York: Wiley.
- Knoppers, A. (2006). Wat brengt sport teweeg? Jan Luitinga Fonds.

- Koka, A., & Hagger, M. (2010). Perceived Teaching Behaviours and Self-Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self-Determination Theorie. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Leary, T. (1957). *An Interpersonal Diagnose of Personality*. New York: Ronald Press Company.
- Lewis, P. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility. *Teaching and Teacher Education*.
- Luke, M., & Sinclair, D. (1992). Gender Differences in Adolescents Attitudse towards School Physical Education. *Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Mainhard, M., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and Supportive Teacher Behaviour: Within-and across-lesson Association with the Classroom Social Climate. *Learning and Instruction*.
- Martin, A., & Marsh, H. (2005). Motivation Boys and Motivation Girls: Does Teachers Gender Reallly Make a Difference? *Australian Journal of Education*.
- McCaughtry, N., Barnard, S., Martin, J., Shen, B., & Kulinna, P. (2006). Teachers Perspectives on the Challenges of Teaching Physical Education in Urban Schools: The Student Emotional Filter. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Mooy, C., & Oosterlee, J. (1994). *Co-Educatie in de Lichamelijke Opvoeding*. Baarn: Bekadidact.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The Motivational Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and Interest-Enjoyment as a Function of Class-to-Class Variation in Need-Supportive Teaching and Pupils Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*.
- Nahas, M., Goldfine, B., & Collins, M. (2003). Determinants of Physical Activity in Adolescents an Young Adults: The Basisof High School and CollegePhysical Education to Promote Active Lifestyle. *Physical Educator*.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Fahlman, M., & Garn, A. (2012). Urban High-School Girls Sense of Relatedness ans their Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Shephard, R., & Trudeau, F. (2000). The Legacy of Physical Education: Influence on Adult Lifestyle. *Pediatric Exercise Science*.
- Smith, N., Quested, E., & Appleton, P. (2016). Review of Observational Instruments to Assess a Motivational Environment in Sport and Physical Education Settings. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9, 134-159.

- Smith, N., Tessier, D., & Tzioumakis, Y. (2015). Development and Validation of the Multidimensional Motivational Climate Observation System. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37,4-22.
- Spilt, J., Koomen, H., & Jak, S. (2012). Are Boys Better with Male and Girls Better with Female Teachers? A Multilevel Investigation of Measurement Invariance and Gender Match in Teacher-Student Relationship Quality. *Journal of Psychology*.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs from Self-Determination and Achievement Goal Theories to predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*.
- Stegeman, H. (2007). *Effecten van sport en bewegen op school*. Mulier Instituut.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). *A Self-Determination Theory Approach to Understanding Antecedents of Teachers Motivational Strategies in Physical Education*. Opgehaald van dspace.lboro.ac.uk.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The Effect of an Intervention to improve Newly Qualified Teachers Interpersonal Style, Students Motivation and Psychological Need Satisfaction in Sport-Based Physical Education. *Contemporary Educational*.
- Toussaint, H. (2004). *Lichamelijke Opvoeding in Beweging*. Amsterdam: hva.nl.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sport Medicine*.
- van den Beghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, J., & Haerens, L. (2013). Observed Need-Supportive and Need-Thwarting Teaching Behaviour in Physical Education: Do Teachers Motivational Orientations Matter? *Psychology of Sport and Exercise*.
- van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2012). Research on Self-Determination in Physical Education: Key Findings and Proposals for Future Research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-25.
- van Essen, M. (2011). Over Pedagogiek en Sekse in de lichamelijke Opvoeding van de Twintigste Eeuw. *Tijdschrift voor Genderstudies*.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- Verschueren, K. (2008). Relaties van kinderen thuis en op school: benadert vanuit de gehechtheidstheorie. *Denken en weten over de wereld:lessen voor de XXI-ste eeuw*. Leuven: Universitaire Pers.
- Volman, M. (2011). Girl Power and Boys Problems: Het onderwijs succes van meisjes in de jaren negentig. *Tijdschrift voor genderstudies*.
- Wilson, P., Rodgers, W., Rodgers, N., & Wild, T. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *The Journal of Sport&Exercise Psychology*.
- Woolfolk-Hoy, A., & Weinstein, C. (2006). Students and Teachers Perspectives on classroom management. In C. Evertson, & C. Weinstein, *Handbook for classroom management: Research, practice and contemporary issue* (pp. 181-220). Mahwah,NJ: Laurence Erlaub.

- Wubbels , T., & Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*.
- Wubbels, T., Creton, H., & Hooymayers, H. (1992). Review of Research on Teacher Communication Styles with the Use of the Leary Model. *The Journal of Classroom Interaction*.

Bijlagen

Bijlage 1: observatie instrument S0-NICE

periode	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	60-65	65-70	70-75
1 ...Spreekt de leerlingen aan bij de <u>voornaam</u> . (Opmerking: beoordeel de verhouding tussen wel en niet aanspreken bij de voornaam wanneer de gelegenheid zich voordoet.)															
2. ...Staat dicht bij de leerlingen, is fysiek nabij.															
3. ...Is geestdriftig, werkt enthousiasmerend															
4. ...Stopt energie in de les en/of doet mee met de leerlingen.															
5. ...Probeert zich in te leven in het <u>perspectief</u> van de leerlingen, is <u>empathisch</u> (bv.: de leerkracht past zijn taalgebruik aan, afhankelijk van de leerlingen, leraar vraagt de leerlingen of het lukt).															
6. ...Heeft <u>aandacht</u> voor wat de leerlingen zeggen (luistervaardigheid van de leerkracht).															
7. ...Doet zelf oefeningen voor, staat ' <u>model</u> ' voor de leerlingen.															
8. ...Maakt gebruik van humor(maakt grapjes)															
9. ...Geeft complimenten(positieve feedback)															

10. ...Gaat discussie aan met de leerlingen of zoekt het conflict op															
11. ..Schreeuwt tegen de leerlingen uit ergernis of boosheid															
12. ..Zet de leerlingen voor gek(maakt ongepaste grapjes)															
13...Straalt vijandigheid uit naar de leerlingen															
14. ..Gebruikt sarcasme(bijvoorbeeld de opmerking: "als het in jouw tempo gaat komen we er nooit")															
15. ..Geeft negatieve feedback															
16. ..Reageert ongeduldig en kortaf															

Bijlage 2: Vragenlijsten

Deze vragenlijst gaat over jouw ervaringen met de docent LO tijdens de afgelopen les Lichamelijke Opvoeding. Deel A

Omcirkel in iedere regel één antwoord!

1=NOOIT

2=BIJNA NOOIT

3=SOMS

4=VAAK

5=ALTIJD

Klas:.....

Leeftijd:.....

jongen/meisje

School:.....**niveau: VMBO-MAVO-HAVO-VW**

Deze docent:

nooit

altijd

1 Kan goed leiding geven	1	2	3	4	5
2 Is iemand waarop je kunt vertrouwen	1	2	3	4	5
3 Is geduldig	1	2	3	4	5
4 Laat leerlingen hun gang gaan	1	2	3	4	5
5 Treedt slap op	1	2	3	4	5
6 Is uit zijn humeur	1	2	3	4	5
7 Kan kwaad worden	1	2	3	4	5
8 Bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen	1	2	3	4	5
9 Heeft gezag	1	2	3	4	5
10 Heeft gevoel voor humor	1	2	3	4	5
11 Leeft mee met de leerlingen	1	2	3	4	5
12 Geeft leerlingen hun zin	1	2	3	4	5
13 Maakt een onzekere indruk	1	2	3	4	5
14 Is ontevreden	1	2	3	4	5

15 Dreigt met straf	1	2	3	4	5
16 Houdt streng orde	1	2	3	4	5
17 Treedt zelfverzekerd op	1	2	3	4	5
18 Heeft een prettige sfeer in de klas	1	2	3	4	5
19 Is soepel voor de leerlingen	1	2	3	4	5
20 Vindt veel goed	1	2	3	4	5
21 Treedt aarzelend op	1	2	3	4	5
22 Maakt een sombere indruk	1	2	3	4	5
23 Is driftig	1	2	3	4	5
24 Bij deze docent moet het stil zijn in de klas	1	2	3	4	5

Tijdens de afgelopen les LO(PNSE) Deel B

Omcirkel in iedere regel 1 antwoord

1= helemaal niet waar

2= eerder niet waar

3= soms waar, soms niet waar

4= eerder waar

5= helemaal waar

1 Voelde ik mij gehecht aan de leraar	1	2	3	4	5
2 Voelde ik mij begrepen door mijn medeleerlingen	1	2	3	4	5
3 Had ik een goed contact met mijn klasgenoten	1	2	3	4	5
4 Voelde ik mij buitengesloten van de groep waar ik graag bij wilde horen	1	2	3	4	5
5 Voelde ik mij verbonden met de leraar	1	2	3	4	5
6 Voelde ik mij begrepen door de leraar	1	2	3	4	5
7 Voelde ik mij gehecht aan mijn klasgenoten	1	2	3	4	5

8 Had ik de indruk dat de docent een hekel aan mij had	1	2	3	4	5
9 Had ik een goed contact met mijn leraar	1	2	3	4	5
10 Had ik een goede verstandhouding met men klasgenoten	1	2	3	4	5
11 Had ik een goede verstandhouding met mijn leraar	1	2	3	4	5
12 Voelde ik dat de docent mij niet echt kende	1	2	3	4	5
13 Had ik een goede band met mijn medeleerlingen	1	2	3	4	5
14 Voelde ik mij prettig en op mijn gemak bij mijn klasgenoten	1	2	3	4	5
15 Had ik een goede band met mijn leraar	1	2	3	4	5
16 Had ik het gevoel dat de docent onaardig tegen mij was	1	2	3	4	5

Bijlage 3: Operationalisatieschema

Begrip	Dimensie	Indicator	Tijdens de afgelopen gymles: De docent:
Behoeftte ondersteuning	Betrokkenheid & warme context	Persoonlijke interesse	Spreekt de leerling aan bij de voornaam(SONICE)
		Fysieke nabijheid	Staat dicht bij de leerlingen, is fysiek nabij(SONICE)
		Enthousiasmerend	Is geestdriftig, werkt enthousiasmerend(SONICE)
		Enthousiasmerend	Stopt energie in de les en/of doet mee met de leerlingen(SONICE)
		Empathisch/meevoelend	Probeert zich in te leven in het perspectief van de leerlingen, is empathisch(SONICE)
		Luisterend	Heeft aandacht voor wat de leerlingen zeggen(SONICE)
		Rolmodel	Doet zelf de oefeningen voor, staat model voor de leerlingen(SONICE)
	Psychologisch welbevinden (Abel, 1998)	Humor	Maakt gebruik van humor(maakt gepaste grapjes)
		Aanmoedigend	Geeft complimenten(positieve feedback)
Behoeftte frustratie	Koude context (Lewis, 2001)	Conflict	Maakt ruzie met de leerlingen of zoekt het conflict op
		Boosheid	Schreeuwt tegen de leerling uit ergernis of boosheid
		Ongepaste Humor	Zet de leerling voor gek(maakt ongepaste grapjes)
		Vijandigheid	Straalt vijandigheid uit naar leerlingen
		Sarcasme	Gebruikt sarcasme
		Ontmoediging	Ontmoedigt leerlingen (negatieve feedback)
		Ongeduldig	Reageert ongeduldig en kortaf

SONICE=Rechtstreeks afgeleid van de observatie methode SO-NICE (Haerens, et al., 2013)

