



Afstudeerscriptie

**De rol van reguleringsdoelen bij de
vervulling van psychologische
basisbehoeften van
leerlingen**

Melissa Bakker-Gorissen & Cobie van Laar
Afstudeerbegeleider: Dhr. P. Ruit



De rol van reguleringsdoelen bij de vervulling van psychologische basisbehoeften van leerlingen

Scriptie Bewegingsonderwijs

Studenten: Melissa Bakker-Gorissen & Cobie van Laar

Docent: P. Ruit

1. Inleiding

Hoe worden leerlingen gemotiveerd om te leren? In de praktijk blijkt dit vaak niet zo eenvoudig. Leerlingen, en vooral bovenbouwleerlingen, zijn moeilijk te motiveren voor iets wat de leerkracht belangrijk vindt en wat er volgens hem werkelijk toe doet.

Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat een tekortschietende aansluiting tussen de school, de persoonlijke behoeften en interesses van leerlingen leidt tot motivatieproblemen (Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005; Urdan & Schoenfelder, 2006). Dit suggereert dat naarmate individuen meer hun eigen keuzes kunnen bepalen, hun motivatie zal toenemen (Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011). Dat kinderen hun eigen keuzes kunnen bepalen zien wij weinig terugkomen op basisscholen. De keuzes worden vaak opgelegd door de leerkracht. Hierdoor staat de ontwikkeling van de leerling niet centraal, maar de leerstof. Het individuele kind kan niet zijn eigen leerproces in handen nemen. Dit is één van de redenen waardoor de motivatie daalt. Want wanneer het kind zijn eigen leerproces in handen heeft, vergroot dat de wil om te leren (Ros, Timmermans, Van der Hoeven & Vermeulen, 2009).

Ryan en Deci stellen daarom: 'Frankly speaking, because many of the tasks that educators want their students to perform are not inherently interesting or enjoyable, knowing how to promote more active and volitional (versus passive and controlling) forms of extrinsic motivation becomes an essential strategy for successful teaching' (2000a, p.55). Een sleutel voor succesvol, effectief onderwijs is het bewerkstelligen van activerende en op de wil van leerlingen gebaseerde vormen van extrinsieke motivatie door leraren. De leerkracht kan de intrinsieke motivatie van leerlingen bevorderen door een leeromgeving te creëren die inspeelt op de drie psychologische basisbehoeften van de mens: autonomie, competentie en relationele verbondenheid (Deci & Ryan, 2000b). Wij vinden daarom dat de aandacht voor de psychologische basisbehoefte in het onderwijs erg waardevol is. Wij denken dat demotivatie op basisscholen veel voorkomt, omdat deze basisbehoeften regelmatig onderdrukt worden.

Uit een eerder onderzoek van Bakker en De Jong (2011), wat ons inspireerde, bleek dezelfde conclusie. Dit onderzoek richtte zich op de vervulling van het component competentie. Men deed dit door de leerlingen eigen leerdoelen op te laten stellen en daarop te reflecteren. Dit zorgde ervoor dat het gevoel van competentie vergroot wordt. Wij willen binnen ons onderzoek ons richten op de rol van een leskaart met reguleringsdoelen: kan een leskaart met reguleringsdoelen, tijdens de les bewegingsonderwijs, zorgen voor een grotere vervulling van de psychologische basisbehoefte van de leerlingen? Wij verwachten dat het gevoel van autonomie zal toenemen door het inzetten van reguleringsdoelen die beschreven zijn op leskaarten, doordat kinderen op deze manier hun eigen leerproces meer in handen kunnen nemen en hierdoor de motivatie van het individu wordt vergroot.

2. Theoretisch kader

Voor ons onderzoek is het belangrijk dat we een aantal onderwerpen en begrippen uitwerken. We denken hierbij aan de volgende begrippen: zelfdeterminatietheorie, psychologische basisbehoeften, competentie, autonomie, verbondenheid en reguleringsdoelen.

Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie is een motivationele theorie die Deci en Ryan ontwikkeld hebben. De benaming 'zelfdeterminatietheorie' in relatie tot het begrip 'motivatie' suggereert dat wanneer

individueen meer hun eigen keuzes kunnen bepalen, hun motivatie zal toenemen. De theorie biedt inzicht in verschillende vormen en gradaties van motivatie. Ook geeft het duidelijkheid over de mechanismen waarlangs de omgeving van leerlingen en de schoolse context kan bijdragen aan hun motivatie. In de zelfdeterminatietheorie maken Deci en Ryan onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000a).

Intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie houdt in dat het individu van binnenuit geïnteresseerd is of het plezierig vindt om de activiteit te doen. Een kind dat het erg interessant vindt om verschillende culturen te bekijken en vergelijken, zal hierdoor sneller gemotiveerd zijn om goed mee te doen met de aardrijkskunde les, dan kinderen die daar geen interesse in hebben. Intrinsieke motivatie is een krachtige bron voor 'highquality learning and creativity' (Schuit, De Vrieze & Sleegers, 2011, p.16). Wanneer de leeromgeving niet aansluit bij de interesse en basisbehoefte van het kind, raakt deze gedemotiveerd (Deci & Ryan, 2000a). Volgens Ryan en Deci is het belangrijk dat de leeromgeving zo gecreëerd wordt dat de intrinsieke motivatie hierdoor versterkt en gevoed wordt (2000a).

Activiteiten kunnen daarnaast ook ondernomen worden om andere redenen die niet bij het individu zelf liggen. Die motivatie om een activiteit te doen noemen we extrinsieke motivatie. Een voorbeeld van extrinsiek gemotiveerd gedrag is dat een kind hard leert voor zijn proefwerk, omdat zijn ouders bij een goed cijfer een beloning in het vooruitzicht hebben gesteld (Schuit, De Vrieze & Sleegers, 2011). Blijkbaar is een sleutel voor succesvol en effectief onderwijzen het zorgen voor activerende en op de wil van de leerlingen gebaseerde vormen van extrinsieke motivatie door leraren (Deci & Ryan, 2000a).

Motivatietoenuu

Deci en Ryan (2000a) hebben een 'taxonomy of human motivation', een motivatietoenuu ontwikkeld, waarin de lijn van motivatie zichtbaar wordt. Hun toenuu begint aan de linkerkant met amotivatie om uiteindelijk via vier niveaus van extrinsieke motivatie, te eindigen met de meest krachtige vorm van motivatie, namelijk intrinsieke motivatie. Het is wel belangrijk om te weten dat dit toenuu niet altijd als op elkaar volgende stappen gezien moet worden. Sommige leerlingen slaan stappen over of vallen terug in een eerder gelegen fase. Een kind kan bijvoorbeeld erg geïnteresseerd zijn in een bepaald vak en daarbij intrinsieke motivatie vertonen, terwijl het bij een ander vak terugvalt naar het niveau van extrinsieke motivatie.

Schematisch voorgesteld ziet het motivatietoenuu van Ryan en Deci er als volgt uit:

Geen motivatie <-----> Sterke motivatie						
Motivatietoenuu	Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
		Externe Regulatie	Introjectie	Identificatie	Integratie	
Verwante processen	•Ervaren van laag competentie-niveau •Afwezigheid van intenties, actiegerichtheid •Afwezigheid van relevantie	•Gerichtheid op externe beloningen •Meegaand /reactief.	•Ego speelt belangrijke rol: vermijden van angst, schuld-gevoel; gerichtheid op goed-keuring door	•Bewust waarderen van bepaald gedrag •Nut onderschrijven van bepaalde handelingen/vakken	•Integreren van externe handelingen, gedragingen in eigen persoonlijkheid •In overeen-	• Interesse • Plezier •Bevrediging inherent aan activiteit

			anderen en zelf		stemming brengen met eigen waarden en normen	
Waargenomen plaats van causaliteit/ mate van autonomie	Onpersoonlijk Afwezig	Extern Zeer lage mate van autonomie	Enigszins extern Lage mate van autonomie	Enigszins intern Enige mate van autonomie	Intern Grote mate van autonomie	Intern Grote mate van autonomie

(Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011)

Zoals in het schema te zien is ontbreekt iedere vorm van motivatie, actiegerichtheid en autonomiegevoelens als de kinderen zich gedemotiveerd voelen. Ook ontbreekt bij de kinderen het vertrouwen in het eigen kunnen en ze hebben geen vertrouwen op een goede afloop.

Externe regulatie

Externe regulatie is bij die leerlingen aan de orde wanneer naar school gaan of bepaalde vakken als 'moeten' ervaren worden en de leerlingen niet of nauwelijks interesse of waardering hebben voor schoolactiviteiten. Leerlingen ervaren situaties als opgelegd, gecontroleerd en vervreemdend van zichzelf. Ze ervaren niet of nauwelijks autonomie en zoeken oorzaken voor succes of falen bij de ander. De inzet van kinderen is op dit niveau erg laag.

Introjectie

Als de motivatie van kinderen op het niveau van introjectie ligt, is hun gedrag gericht op het vermijden van angst- en schuldgevoelens en op het verkrijgen van (zelf)waardering. Hierdoor krijgt/neemt het kind zelf een groter aandeel, maar het perspectief van anderen blijft belangrijk. Wat anderen vinden is namelijk erg belangrijk voor het kind. De keuzes die het kind maakt, liggen dus aan de keuzes die andere maken. Het gevoel van autonomie is laag en de kinderen leggen oorzaken in veel gevallen buiten zichzelf. Een voorbeeld van introjectie is wanneer leerlingen zich inspannen tijdens de gymles, omdat anders de ouders of de leerkracht boos wordt. De inzet van het kind komt dan niet voort uit de waarde van het bewegen zelf, maar is vooral gericht op het vermijden van de negatieve gevolgen/oordelen.

Identificatie

Identificatie is de één na laatste fase tot intrinsieke motivatie. Bij identificatie gaat het kind meer het persoonlijke belang van bepaald gedrag inzien en dit gedrag min of meer als iets van zichzelf beschouwen. Ryan en Deci geven als voorbeeld het leren van spellinglijsten door een leerling. Dit komt omdat het belangrijk is om goed te kunnen spellen, dit is namelijk van groot belang in je verdere leven. De leerling kan zich in dit geval identificeren met de waarde van deze schoolactiviteit. Met andere woorden de leerling gaat steeds meer het nut inzien van schoolvakken. 'Ook ervaart de leerling in zekere mate autonomie en zal de oorzaken voor goede of slechte resultaten eerder bij zichzelf zoeken' (Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011, p.20).

Integratie

Bij integratie gaat het kind een stap verder. Een leerling integreert de waarde van bepaalde activiteiten en handelingen in hun eigen normen en waarden. Het kind gaat dan bijvoorbeeld uit zichzelf besluiten om te oefenen met spellingslijsten. Integratie heeft veel kenmerken die ook gelden voor intrinsieke motivatie: oorzaken van succes en falen worden echt alleen in de persoon zelf gezocht en er wordt een grote mate van autonomie ervaren. Het verschil tussen geïntegreerde extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie is dat bij de eerste vorm van motivatie de activiteiten

worden ondernomen, doordat een externe waarde (bijvoorbeeld nut voor later) hen motiveert. Bij intrinsieke motivatie maken de kinderen keuzes omdat het hen zelf interesseert. Ze worden van binnen uit gemotiveerd (Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011).

Het belang van het motivatiecontinuüm voor het onderwijs

Het motivatiecontinuüm is belangrijk voor leerkrachten. Het doel van het motivatiecontinuüm is dat leerlingen uiteindelijk via de weg van extrinsieke motivatie tot intrinsieke motivatie komen. Dit door het zich eigen maken van waarden en het nut inzien van bepaald leergedrag. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, vertonen ze grotere betrokkenheid en inzet op school (Connell & Wellborn, 1990). Dat wil elke leerkracht uiteindelijk bereiken. Door het motivatiecontinuüm wordt duidelijk zichtbaar dat leerlingen die stijgen in niveau van motivatie zelf meer bepalend zijn in keuzes die samenhangen met hun leergedrag. Ze worden op deze manier autonomer en schrijven successen en falen niet meer toe aan anderen. Dit zorgt voor positieve effecten in de opbrengsten van het onderwijs (betere resultaten, meer welbevinden) en de voorwaarden daarvoor om hiertoe te komen (meer inzet, beter leergedrag, meer welbevinden) (Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011).

De leerkracht kan de extrinsieke en intrinsieke motivatie stimuleren door leerprocessen in te richten die rekening houden met de drie psychologische basisbehoefte(Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011):

- De behoefte aan autonomie
- De behoefte aan competentie
- De behoefte aan verbondenheid

Deze begrippen zijn afkomstig van Deci en Ryan (1985) die met hun onderzoek hebben aangetoond dat leerlingen door de vervulling van de psychologische basisbehoefte meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren.

Psychologische basisbehoeften en de rol van de leerkracht tijdens de les bewegingsonderwijs

De leerkracht is van groot belang bij de vervulling van de psychologische basisbehoeften van een leerling. De leerkracht kan door een leeromgeving te creëren, die inspeelt op de drie psychologische basisbehoeften van de mens: autonomie, competentie en relationele verbondenheid, die vervulling bevorderen (Deci & Ryan, 2000b). De vervulling van de psychologische basisbehoeften zorgen ervoor dat de kinderen gemotiveerd zijn om mee te doen tijdens de les.

Competentie

Volgens Ryan en Deci heeft ieder mens er behoefte aan zichzelf competent te voelen (2000a). Competentie is een aangeboren streven om bekwaam te zijn en is dus in alle culturen gelijk. Je competent voelen betekent dat je het gevoel hebt dat je in staat bent om bepaalde activiteiten goed te doen. Een mens wil grip krijgen op de wereld om hem heen. Zo wil een persoon het gevoel hebben de wereld aan te kunnen en voor zijn taak berekend te zijn (Dijkstra, 2000a).

Competentie zet mensen aan om uitdagingen te zoeken die goed zijn voor hun ontwikkeling van datgene wat ze kunnen en vastberaden te proberen deze vaardigheden en capaciteiten te behouden en te vergroten. De behoefte van competentie is het verlangen naar een gevoel van vertrouwen in het eigen handelen en niet een verlangen naar een bepaalde vaardigheid (Ryan & Deci, 2002).

Bij kinderen waarbij de competentiebehoefte is vervuld komen de volgende onderdelen terug (Evelein, 2005, p. 21):

- ze voelen zich bekwaam;
- ze zijn in staat om interessante en nieuwe vaardigheden te leren;
- ze doen op de meeste dagen die dingen die ze ook tot een goed einde brengen;
- ze hebben in hun leven veel kansen om te tonen hoe competent ze zijn;
- ze zijn succesvol in het uitvoeren van taken.

De manier waarop de leerkracht met zijn leerlingen omgaat heeft invloed op het competentiegevoel van de leerlingen. Als een leerkracht oprechte belangstelling toont voor de manier waarop leerlingen hun taak beleven en hen uitzicht op succes kan bieden, versterkt hij daarmee hun zelfvertrouwen (Dijkstra, 2000). Het beeld dat leerlingen over hun eigen persoon en prestaties vormen is hierbij bepalend.

De leerkracht kan het gevoel van competentie bevorderen door het geven van complimenten. Er wordt veel te snel de nadruk gelegd op wat het kind niet goed doet. Dit zorgt ervoor dat het kind onzeker wordt over het eigen presteren en geen fouten meer durft te maken. Tijdens de bewegingsonderwijs les is het van belang dat de leerkracht complimenten geeft. Bij complimenteren moet je er vooral op letten dat je specifiek bent, je benoemt wat je ziet. Niet: 'Wow, wat kan jij snel omhoog klimmen.', maar: 'Geweldig, wat houd jij je voeten goed plat op de mat tijdens het klimmen!' (Mathyssen, 2010).

Ook de haalbaarheid van de leerstof werkt competentie bevorderend. Naarmate de leerling meer succeservaringen heeft, zal zijn zelfvertrouwen ook toenemen. Maar niet alleen leerstof óp het niveau van het kind, maar de leerlingen moeten uitgedaagd worden in de zone van de naaste ontwikkeling te werken. 'Hoge doelen doen kinderen bloeien, daarom moeten we de lat hoog genoeg leggen' (Mathyssen, 2010, p.48). Het werken in de zone van de naaste ontwikkeling zorgt voor meer inspanning dan het werken op eigen niveau, maar deze inspanning zal wel beloond worden en het gevoel van competentie versterken. De taak van de leerkracht is het aanbieden van leerstof óp en net iets boven het niveau van de leerlingen.

Uit eerder onderzoek is daarnaast gebleken dat het stellen van leerdoelen voor de les en reflecteren daarop na de les het gevoel van competentie vergroot. De leerkracht kan dit inzetten door vooraf de kinderen de gelegenheid te geven om na te denken wat ze willen leren en achteraf een moment te geven om op het leerdoel te reflecteren (Bakker & De Jong, 2011).

Autonomie

In de zelfdeterminatietheorie wordt het begrip autonomie gedefinieerd als: 'het ervaren van een zelfbepaling en deze zelfbepaling verwijst naar de wilskracht: het verlangen van een individu om ervaringen en gedrag zelf te organiseren' (Deci & Ryan, 2000a, p.231). De behoefte om het leven in te richten zoals de persoon dat wil, zelf beslissingen nemen, verantwoordelijkheid dragen en zichzelf kunnen zijn. Centraal bij het ervaren van autonomie staat dus de eigen wil.

Een kind dat de vervulling van de autonomiebehoefte niet ervaart, zal het bereiken van een taak als een kwestie van geluk of toeval beschouwen, terwijl een leerling die deze vervulling wel ervaart het bereiken ziet als eigen succes (Ryan & Deci, 2000a). 'Ook neigen niet autonome mensen tot demotivatatie en zijn vaak bang voor veranderingen' (Evelein, 2005, p. 26).

Kinderen met een vervulde autonomiebehoefte voelen onder andere (Dijkstra, 2000b):

- zich vrij om zelf te bepalen hoe zij hun leven leiden;
- dat mensen waarmee ze dagelijks omgaan rekening houden met hun gevoelens;
- zich vrij om hun ideeën en opvattingen te uiten;
- dat zij zichzelf kunnen zijn in dagelijkse situaties.

In het onderwijs wordt de autonomie van het kind vaak onderdrukt. De leerkrachten belemmeren door sterk controlerend en sturend gedrag de autonomiebehoefte van het kind. De leerkracht kan tegemoetkomen aan de behoefte van autonomie door een autonomie ondersteunde omgeving aan te bieden. In deze omgeving wordt aan de leerling een bepaalde vrijheid gegeven om zijn eigen gedrag te bepalen (Skinner en Belmont, 1993).

Tijdens de les bewegingsonderwijs kun je hierbij denken aan differentiatie. Dit betekent dat de leerkracht rekening houdt met de verschillende behoeften, niveaus en interesses van de leerlingen en daar tijdens de les op inspeelt. Bijvoorbeeld tijdens een bewegingsonderwijsleersituatie balanceren kunnen de kinderen zelf kiezen op welk niveau ze beginnen en of ze

moelijker/makkelijker maken door met verschillende hoogtes, breedtes of met andere materialen te werken.

De rol van de leerkracht is cruciaal bij het al dan niet slagen van differentiatie. Veel leerlingen kiezen graag datgene wat ze al kunnen, omdat ze zich daardoor competent voelen. De leerkracht moet dit voorkomen door het kind te stimuleren om zijn of haar lat hoger te leggen. De leerling werkt op deze manier in de zone van naaste ontwikkeling. Het kind treedt dan uit zijn comfortzone. Het is hierbij wel van belang dat de leerkracht evenwicht vindt tussen leerkrachtsturing en zelfsturing, zodat het kind, wanneer de leerkracht er niet bij is, zelf in staat is zijn eigen leeruitdaging te vinden en daar ook voor te gaan (Mathysen, 2010).

Een andere interventie van de leerkracht om autonomie te vergroten, is de leerlingen aan te moedigen om een probleem op hun eigen manier op te lossen (Deci & Ryan, 2000).

Relatie

De behoefte aan verbondenheid is een streven om een positieve relatie met anderen en betrokkenheid op anderen te ervaren. Verbondenheid is het gevoel van een persoon dat hij om anderen geeft, maar ook dat anderen om hem geven (Ryan & Deci, 2002). De behoefte aan relationele verbondenheid is niet gekoppeld aan het verkrijgen van een bepaald resultaat of een formele status. Verbondenheid heeft juist een psychologische betekenis. Het is in een veilige verbinding met anderen staan en de eenheid van anderen te ervaren (Ryan & Deci, 2002, p.7).

Kinderen bij wie verbondenheid op de goede manier is vervuld vertonen de volgende kenmerken (Evelein, 2005):

- ze voelen zich begrepen en gewaardeerd;
- ze nemen deel aan gemeenschappelijke activiteiten;
- ze hebben een hechte vriendengroep waar ze tijd mee doorbrengen;
- ze nemen deel aan plezierige en fijne activiteiten;
- ze vermijden conflicten dat afstand kan scheppen.

Goed onderwijs geeft de gevoelens van de leerlingen een plek in de les. De gevoelens van kinderen vragen om aandacht. In deze gevoelens kunnen de leerlingen zichzelf ontplooiën, ruimte nemen, om vervolgens te ontspannen en zich weer op te lossen (Matthysen, 2010, p. 118). Dat betekent dat een leerling boos mag zijn, maar de leerkracht hoeft dan niet te accepteren wat het kind met zijn boosheid doet. Het enige wat nodig is, is dat ze 'even ruimte krijgen' en dat je als leerkracht niet onmiddellijk reageert. Gevoelens die juist niet worden toegelaten worden sterker. Gevoelens die worden toegelaten krijgen ook de mogelijkheid om opgelost te worden. Belangrijk daarbij is dat je als leerkracht zelf ook regelmatig verwoordt wat je voelt bij bepaalde situaties: 'ik geniet ervan dat jullie zo goed samenwerken!'. Op deze manier leren ook kinderen hun eigen gevoelens herkennen en verwoorden.

In de les bewegingsonderwijs leren kinderen om te gaan met anderen. Het samenwerkings-element binnen de les bewegingsonderwijs maakt de les ook sterk en zorgt ervoor dat kinderen van elkaar leren. Dijkstra beschrijft in zijn boek het samenwerkend leren dat steunt op zeven basisprincipes (2000c):

- Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
- Interactie;
- Individuele aanspreekbaarheid;
- Regelmatig gebruik van sociale vaardigheden;
- Evaluatie groepsproces: samenwerking en bereiken van leerdoelen;
- Heterogene groepssamenstelling;
- Een gezamenlijk product.

De kinderen leren van en met elkaar. Datgene wat de kinderen in teams leren van elkaar kunnen ze ook toepassen in de maatschappij. Kinderen leren conflicten op te lossen en samen tot een standpunt te komen. Het is belangrijk dat de kinderen binnen bewegingsonderwijs verschillende

rollen krijgen: de ene keer is dat bijvoorbeeld de rol als medespeler, daarna als scheidrechter, hulpverlener of coach. Wanneer een kind optreedt als coach zorgt dit ervoor dat het verbondenheid voelt met zijn team (Mathysen, 2010).

Reguleringsdoelen

Reguleringsdoelen zijn doelen die erop gericht zijn dat kinderen leren op meerdere wijzen en in meerdere rollen deel te nemen aan verschillende bewegingssituaties. Bij bewegingsonderwijs is het belangrijk dat leerlingen verantwoordelijkheid leren dragen bij het gezamenlijk uitvoeren van bewegingsactiviteiten. Daarnaast stimuleert het dragen van verantwoordelijkheid de vervulling van de autonomiebehoefte van kinderen. Een aantal reguleringsdoelen zijn specifiek gericht op meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Kinderen moeten met elkaar een bewegingssituatie op gang kunnen brengen en enige tijd op gang kunnen houden. De leerkracht blijft wel eindverantwoordelijk voor het verloop van de les, maar er wordt een beroep gedaan op de autonomie van de leerlingen. Daarnaast moeten kinderen niet alleen maar met elkaar een spel op gang houden en met elkaar zorgen voor een goede bewegingssituatie, wat een beroep doet op het samenwerken tussen de kinderen (Mooij, Berkel & Hazelebach, 2004).

3. Methode van onderzoek

De centrale onderzoeksvraag

Is er een waarneembaar effect op de vervulling van de psychologische basisbehoeften wanneer een leerkracht tijdens zijn les bewegingsonderwijs een leskaart inzet met reguleringsdoelen?

De centrale vraag uitgewerkt in de volgende deelvragen

1. Is er een waarneembaar verschil in de vervulling van de psychologische basisbehoefte autonomie van de leerlingen van de experimentele groep in vergelijking met de controle groep, wanneer een leerkracht van de experimentele groep een leskaart met reguleringsdoelen inzet?
2. Is er een waarneembaar verschil in de vervulling van de psychologische basisbehoefte relatie van de leerlingen van de experimentele groep in vergelijking met de controle groep, wanneer een leerkracht van de experimentele groep een leskaart met reguleringsdoelen inzet?
3. Is er een waarneembaar verschil in de vervulling van de psychologische basisbehoefte competentie van de leerlingen van de experimentele groep in vergelijking met de controle groep, wanneer een leerkracht van de experimentele groep een leskaart met reguleringsdoelen inzet?

Onderzoeksopzet

Het onderzoek bestaat uit 4 onderzoeksgroepen: twee groepen behoren tot de experimentele groep en twee tot de controlegroep.

Experimentele groep

Bij de experimentele groep was binnen de les de rol van de leerkracht, bij één bewegingsonderwijs leersituatie, beperkt doordat de leerkracht een leskaart inzette met reguleringsdoelen. De leerlingen werkten zelfstandig met de leskaarten en met reguleringsdoelen. Daarnaast zette de leerkracht ook reguleringsdoelen in bij de rest van de les.

Controlegroep

Bij de controle groep was binnen de les de rol van de leerkracht groot. Dit doordat de leerkracht alle leersituaties uitlegde aan de leerlingen en zoveel mogelijk verantwoordelijkheid bij de kinderen wegnam door zelf de leiding te nemen over de activiteiten. Bij de controle groepen werden dus geen leskaarten ingezet.

Experimentele groepen	Controle groepen
<i>School A</i> Groep: 6/7 Aantal leerlingen: 30 Aantal lessen bewegingsonderwijs: 3	<i>School A</i> Groep: 5 Aantal leerlingen: 16 Aantal lessen bewegingsonderwijs: 3
<i>School B</i> Groep: 7 Aantal leerlingen: 17 Aantal lessen bewegingsonderwijs: 3	<i>School B</i> Groep 5/6 Aantal leerlingen: 25 Aantal lessen bewegingsonderwijs: 3

Dataverzameling

1. Voor en na het onderzoek namen we de vragenlijst: 'Vervulling van de psychologische basisbehoeften' af om te kijken in welke mate de behoeften autonomie, competentie en relatie al vervuld waren in de groep. Het onderzoek duurde vier weken.
2. We namen na elke les van alle leerlingen twee vragen af die ons inzicht gaven over wat de leerlingen van het werken met leskaarten vonden. Dit deden we alleen bij de experimentele groep.

Om de vervulling van de psychologische basisbehoeften in kaart te brengen hebben we een vragenlijst gebruikt die ontwikkeld is door Evelein (2005). Deze vragenlijst is door Ruit (niet gepubliceerd) bewerkt voor leerlingen van het basisonderwijs. De betrouwbaarheid is met een $\alpha = .73$ (competentie), $\alpha = .78$ (verbondenheid) en $\alpha = .79$ (autonomie) voldoende gebleken. Wij hebben deze vragenlijst voor en na het experiment aan alle leerlingen van de vier groepen voorgelegd. Op deze manier hebben we in kaart kunnen brengen of er een toename was in de vervulling van de psychologische basisbehoeften wanneer de leerkracht een leskaart inzette met reguleringsdoelen. Bij de experimentele groep was daarom de rol van de leerkracht beperkt bij één bewegingsonderwijs leersituatie. De controle groep kreeg dezelfde leerlijnen en activiteiten, maar de rol van de leerkracht was de gehele les groot, doordat de leerkracht geen leskaart inzette. Daarnaast stelden we na elke les van alle leerlingen twee schriftelijke vragen aan de leerlingen, die ons inzicht gaven over wat leerlingen van het werken met leskaarten vonden. Dit deden we alleen bij de experimentele groep. De volgende vragen namen we af:

1. Hoe vind je het werken met deze leskaart? Geef een cijfer van 0 tot en met 10.
2. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

Afnamedata

De afnamedata waarop wij de vragenlijst over de vervulling van de psychologische basisbehoeften afnamen, de data wanneer wij de lessen gaven en de data wanneer wij de vragenlijst over de mate van motivatie afnamen zijn als volgt:

Fase 1:

Afname van de vragenlijst: 'Vervulling van de psychologische basisbehoefte'.
(23-11-12)

Fase 2:

Lessen bewegingsonderwijs geven op school A.

Les 1 aan experimentele en controle groep: (23-11-12)

Les 2 aan experimentele en controle groep: (30-11-12)

Les 3 aan experimentele en controle groep: (12-12-12)

Lessen bewegingsonderwijs geven op school B.

Les 1 aan experimentele en controle groep: (23-11-12)

Les 2 aan experimentele en controle groep: (30-11-12)

Les 3 aan experimentele en controle groep: (14-12-12)

Fase 3:

Tweede afnamen van de vragenlijst na vier weken: 'Vervulling van de psychologische basisbehoefte'.

Fase 4:

Afnamen vragenlijst na iedere les aan de experimentele groep: Werken met een leskaart.

Data-analyse

Validiteit

Ons onderzoek is valide doordat wij een praktijk probleem als uitgangspunt hebben genomen voor ons onderzoek. Het probleem dat wij in de praktijk tegen kwamen was dat de psychologische basisbehoeften van de leerlingen regelmatig onderdrukt worden en dit heeft tot gevolg demotivatie bij de leerlingen. Het werken met leskaarten met reguleringsdoelen zou een oplossing kunnen zijn om de psychologische basisbehoeften te vergroten. We noemen dit ook wel resultaatvaliditeit.

Ook de vragenlijst: 'Vervulling van de psychologische basisbehoeften', zorgt voor validiteit binnen ons onderzoek. Deze vragenlijst meet de vervulling van de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie. De vragenlijst sluit naadloos aan bij ons onderzoek omdat wij willen meten of de leskaarten met reguleringsdoelen het gevoel van autonomie, competentie en relatie vergroot.

Betrouwbaarheid

Aan de experimentele groep en controle groep van school A en B zijn dezelfde lessen gegeven. Dit om de invloeden van de leerlijnen te voorkomen. Daarnaast hebben de experimentele groepen van beide scholen met dezelfde leskaarten gewerkt. Verder hebben we gebruik gemaakt van verschillende methode, dit wordt ook wel methodische triangulatie genoemd. We hebben de leerlingen een vragenlijst laten invullen over 'het werken met leskaarten'. Dit hebben we gedaan om in kaart te kunnen brengen wat de leerlingen werkelijk vinden van het werken met leskaarten waarop reguleringsdoelen staan.

Van invloed op de betrouwbaarheid van ons onderzoek is onder andere de wijze waarop we onze onderzoeksresultaten hebben verzameld. Doordat we alle lessen gefilmd hebben kregen we bij het analyseren van onze onderzoeksresultaten beter inzicht op de factoren die eventueel meegespeeld hadden en die een rol speelden bij de eindscore.

4. Resultaten van onderzoek

Nulmeting

Voordat we aan ons experiment zijn begonnen hebben we een nulmeting gedaan in de controle- en de experimentele groepen. Deze nulmeting gaf ons inzicht in hoeverre de psychologische basisbehoefte van de kinderen op dat moment waren vervuld, voordat we de leskaarten met reguleringsdoelen inzetten. De vragenlijst die we gebruikten voor de nulmeting bestond uit meerkeuzevragen. De leerlingen gaven voor elke vraag aan welk antwoord het meeste op hen van toepassing was. Dit leverde een score op die aangaf in hoeverre de drie psychologische basisbehoeften van elk kind vervuld waren. De score werd gebaseerd op de volgende normering:

- bij de componenten competentie en verbondenheid geldt dat een score van 15 of hoger betekende dat de basisbehoeften vervuld zijn;
- bij de component autonomie geldt dat een score van 19 of hoger aangeeft dat deze basisbehoefte vervuld is.

De resultaten vragenlijst 'Vervulling van de psychologische basisbehoeften':

	Competentie:	Relatie:	Autonomie:
Gemiddelde score experimentele groep <i>School A</i>	15,37	17,23	16,40
Gemiddelde score controle groep <i>School A</i>	15,81	16,63	17,31
Gemiddelde score experimentele groep <i>School B</i>	15,28	16,50	18,94
Gemiddelde score controle groep <i>School B</i>	15,16	16,40	17,32

Uit deze resultaten blijkt dat de leerlingen uit de experimentele groepen en de controle groepen gemiddeld onvoldoende vervulling van de psychologische basisbehoeften ervaren bij de component autonomie. De componenten relatie en competentie zijn daarentegen wel bij alle vier de groepen gemiddeld voldoende vervuld.

Eindmeting

Na de uitvoering van ons experiment, hebben we een eindmeting gedaan in de experimentele groepen en de controle groepen. Dit hebben we gedaan door het afnemen van de vragenlijst 'vervulling van de psychologische basisbehoefte'. In de hieronder staande tabellen staan de resultaten van de eerste afname, tweede afname en het verschil in score tussen de eerste en tweede afname. In de eerste tabel staat een totaal overzicht en vervolgens worden de scholen gesplitst.

School A/B	Competentie:	Relatie:	Autonomie:
School A	15,37	17,23	16,40
Eerste afname: Gemiddelde score experimentele groep			
Tweede afname: Gemiddelde score experimentele groep	15,70	17,60	17,50
Vershil in score:	+2,15	+2,15	+6,71
School B			
Eerste afname: Gemiddelde score experimentele groep	15,28	16,50	18,94
Tweede afname: Gemiddelde score experimentele groep	15,94	16,89	17,89
Vershil in score:	+4,52%	+2,36%	-5,54%
School A			
Eerste afname: Gemiddelde score controle groep	15,81	16,63	17,31
Tweede afname: Gemiddelde score	15,13	16,60	17,94

<i>controle groep</i>			
Vershil in score:	-4,30	-0,18	+3,64
School B			
Eerste afname:	15,16	16,40	17,32
Gemiddelde score			
<i>controle groep</i>			
Tweede afname:	16,04	16,32	18,12
Gemiddelde score			
<i>controle groep</i>			
Vershil in score:	+5,80%	-0,49%	+4,62%

School A	Competentie:	Relatie:	Autonomie:
Eerste afname:	15,37	17,23	16,40
Gemiddelde score			
<i>experimentele groep</i>			
Tweede afname:	15,70	17,60	17,50
Gemiddelde score			
<i>experimentele groep</i>			
Vershil in score:	+2,15	+2,15	+6,71
Eerste afname:	15,81	16,63	17,31
Gemiddelde score			
<i>controle groep</i>			
Tweede afname:	15,13	16,60	17,94
Gemiddelde score			
<i>controle groep</i>			
Vershil in score:	-4,30	-0,18	+3,64

School B	Competentie:	Relatie:	Autonomie:
Eerste afname:	15,28	16,50	18,94
Gemiddelde score			
<i>experimentele groep</i>			
Tweede afname:	15,94	16,89	17,89
Gemiddelde score			
<i>experimentele groep</i>			
Vershil in score:	+4,52%	+2,36%	-5,54%
Eerste afname:	15,16	16,40	17,32
Gemiddelde score			
<i>controle groep</i>			
Tweede afname:	16,04	16,32	18,12
Gemiddelde score			
<i>controle groep</i>			
Vershil in score:	+5,80%	-0,49%	+4,62%

Experimentele groepen

Het component competentie is in beide experimentele groepen toegenomen. Op school A is het met 2,15 procent toegenomen en op school B met 4,52 procent. Ook de vervulling van het component relatie is in beide experimentele groepen toegenomen. Op school A is het met 2,15 procent toegenomen en op school B met 2,36 procent. Als we naar het component autonomie kijken, zien we een groot verschil in de score. Op school A is de vervulling van autonomie namelijk toegenomen met 6,71 procent, terwijl op school B het gevoel van autonomie met 5,54 procent is afgenomen.

Controle groepen

Als we kijken naar het verschil in scores van de controle groepen, zien we dat de vervulling van het component relatie bij beide groepen iets is afgenomen. Op school A is het met 0,18 procent afgenomen en op school B met 0,49 procent. Daarnaast is het gevoel van autonomie bij de kinderen op beide scholen toegenomen. Op school A met 3,64 procent en op school B met 4,62 procent. Ook bij de controle groepen is er een component die op de ene school is toegenomen en op de andere school is afgenomen. Het component competentie is afgenomen op school A met 4,30 procent, terwijl het met 5,80 procent is toegenomen op school B.

Vragenlijst 'Werken met leskaarten'

Na elke les aan de experimentele groepen hebben wij een vragenlijst afgenomen om inzicht te krijgen over de vraag hoe kinderen het werken met leskaarten vinden. De cijfers die gegeven werden waren heel divers. Het varieerde van een nul tot en met een tien. Er waren kinderen die het werken met een leskaart niet leuk vonden. Zo was er een meisje dat een twee gaf. Als antwoord op de vraag waarom ze dit cijfer gaf schreef ze: 'Het werken met een leskaart zorgt ervoor dat je sneller ruzie krijgt'. Een ander meisje gaf het werken met een leskaart een vijf, omdat ze het lezen niet leuk vond en het niet leuk vond dat ze moest doen wat op de leskaart staat.

Er waren ook kinderen die het werken met een leskaart erg leuk vonden. Zo was er een meisje dat het werken met leskaarten erg leuk vond, omdat ze zelf uit mochten zoeken hoe je het spel moet spelen, je leert hoe je het spel moeilijker moet maken en iedereen speelde met elkaar. Een ander meisje gaf als antwoord: 'Ik vond het leuk en leerzaam omdat je goed met elkaar moest omgaan en dat vinden sommige nog erg moeilijk. Je moest het ook met elkaar eens zijn en dat is ook moeilijk.'

We hebben de cijfers die de kinderen gaven bij elkaar opgeteld en het gemiddelde van beide experimentele groepen uitgerekend. Hierbij kwamen we op de volgende resultaten:

- School A: 7,8
- School B: 6,6

5. Conclusie en discussie

Is er een waarneembaar effect op de vervulling van de psychologische basisbehoeften wanneer een leerkracht tijdens zijn les bewegingsonderwijs een leskaart inzet met reguleringsdoelen?

De centrale onderzoeksvraag willen wij beantwoorden aan de hand van de volgende deelvragen:

1. Is er een waarneembaar verschil in de vervulling van de psychologische basisbehoefte autonomie van de leerlingen van de experimentele groep in vergelijking met de controle groep, wanneer een leerkracht van de experimentele groep een leskaart met reguleringsdoelen inzet?

Conclusie

Bij beide scholen zien we een waarneembaar verschil in de vervulling van de psychologische basisbehoefte autonomie van de leerlingen tussen de experimentele groep en de controle groep.

Het werken met leskaarten met reguleringsdoelen heeft op school A ervoor gezorgd dat het gevoel van autonomie bij de leerlingen van de experimentele groep met 6,71 procent is toegenomen. Ook bij de leerlingen van de controle groep, die zonder leskaarten met reguleringsdoelen hebben gewerkt, is de vervulling van de psychologische basisbehoefte autonomie toegenomen met 3,64 procent. We kunnen hieruit concluderen dat het werken met leskaarten met reguleringsdoelen zorgt voor een grotere toename van de vervulling van autonomie bij de experimentele groep op school A ten opzichte van de controle groep van school A. De toename van de experimentele groep is bijna het dubbele van de toename van de controle groep. Hieruit kunnen wij concluderen dat het werken met leskaarten met reguleringsdoelen het gevoel van autonomie verdubbeld in tegenstelling tot het werken zonder leskaarten. Leskaarten bieden kinderen meer zelfstandigheid.

Het werken met leskaarten met reguleringsdoelen heeft op school B ervoor gezorgd dat het gevoel van autonomie bij de leerlingen van de experimentele groep met 5,54 procent is afgenomen.

Dit in tegenstelling tot de controle groep waar de vervulling van de psychologische basisbehoefte autonomie met 4,62 procent is toegenomen. We kunnen hierdoor niet concluderen dat het werken met leskaarten met reguleringsdoelen een positief effect heeft gehad op het gevoel van autonomie van de leerlingen in de experimentele groep van school B.

Uit deze beide conclusies kunnen we niet concluderen dat leskaarten met reguleringsdoelen positief effect hebben op het gevoel van autonomie bij elke leerling.

Verantwoording

Naast het verschil van de vervulling van de psychologische basisbehoefte autonomie, hebben we gekeken naar de cijfers en de motivatie die de leerlingen van de experimentele groep op deze cijfers gaven. Ook hebben wij de nulmeting en de eindmeting bekeken en hieruit kunnen wij de volgende conclusies trekken.

Wij denken dat het werken met leskaarten op school A positief effect heeft gehad op de vervulling van autonomie, omdat deze bij de nulmeting lager was dan bij de experimentele groep van school B. Dit omdat de leerlingen van school A nog niet eerder met leskaarten gewerkt hebben, maar altijd klassikale, leerkracht gebonden lessen kregen. Doordat de leerlingen nu meer zelfstandigheid kregen, ten opzicht van de vorige lessen, voelden ze zich autonomer. Dit zagen wij terugkomen op de vragenlijst: 'Werken met leskaarten', waarop de kinderen aangaven dat ze het leuk vonden, omdat ze zelf eigen keuzes mochten maken en het spel zelf mochten aanpassen. Het gemiddelde was dan ook een 7,8 van school A voor het werken met leskaarten.

Bij school B denken wij dat het verminderden van het gevoel van autonomie ligt aan het werken met onze leskaarten. De kinderen voelden zich al autonomer dan op school B en zagen de leskaarten juist als belemmering. Ze gaven aan dat ze het werken met leskaarten niet leuk vonden, doordat het spel al bekend was, ze veel moesten lezen en geen eigen keuzes mochten maken. Dit was terug te zien aan een lager gemiddelde ten opzichte van school A, namelijk een 6,6. We denken dat de leskaarten voor school B nog meer zelfstandigheid moesten bieden en de kinderen meer de mogelijkheid moesten geven om eigen keuzes te maken om zo de vervulling van autonomie te bevorderen.

2. Is er een waarneembaar verschil in de vervulling van de psychologische basisbehoefte relatie van de leerlingen van de experimentele groep in vergelijking met de controle groep, wanneer een leerkracht van de experimentele groep een leskaart met reguleringsdoelen inzet?

Conclusie

Als we naar de resultaten kijken, zien we dat het werken met leskaarten een positief effect heeft op de vervulling van de psychologische basisbehoefte relatie. Dit omdat er in beide experimentele groepen een toename is van het gevoel van relatie. Bij de controle groepen is de vervulling van de psychologische basisbehoefte relatie afgenomen. Ook de vragenlijsten 'werken met leskaarten' bewijzen dat de kinderen het samenwerkingselement leerzaam vonden. Ze geven aan dat je doormiddel van leskaarten veel moet samenwerken.

3. Is er een waarneembaar verschil in de vervulling van de psychologische basisbehoefte competentie van de leerlingen van de experimentele groep in vergelijking met de controle groep, wanneer een leerkracht van de experimentele groep een leskaart met reguleringsdoelen inzet?

Conclusie

Het werken met leskaarten met reguleringsdoelen heeft op school A ervoor gezorgd dat het gevoel van competentie bij de leerlingen van de experimentele groep met 2,15 procent is toegenomen. Bij de kinderen van de controle groep is het gevoel van competentie gedaald met 4,30 procent. We kunnen hieruit concluderen dat het werken met leskaarten met reguleringsdoelen zorgt voor een

grotere toename van de vervulling van competentie bij de experimentele groep op school A ten opzichte van de controle groep van school A.

Als we naar de resultaten van school B kijken, zien we dat zowel bij de experimentele groep als de controle groep het gevoel van competentie is toegenomen. We kunnen hierdoor concluderen dat het werken met leskaarten met reguleringsdoelen een positief effect heeft gehad op het gevoel van competentie van de leerlingen in de experimentele groep van school B. Maar we kunnen niet concluderen dat het gevoel van competentie alleen door leskaarten vergroot wordt, omdat ook bij de controle groep de competentie gestegen is.

Verantwoording

Doordat we geen eenduidige conclusie konden trekken, hebben we ons gefocust op het leerkracht gedrag en hebben we de beelden van de lessen bekeken. Hierdoor konden we concluderen dat de leerkracht van school B veel concretere complimenten gaf bij de onderdelen waar ze zelf stond. Zo gaf ze ook veel complimenten aan de leerlingen van de controle groep. Bij de leerkracht van school A was de leerkracht niet concreet in haar complimenten, omdat zij er meer op gericht was om het onderzoek niet te belemmeren. Wij denken dat het stijgen van het gevoel van competentie bij de controle groep van school B ligt aan het leerkracht gedrag, namelijk het concreet complimenteren.

Algemene discussie

Naast de discussie op de deelvragen, zijn er oorzaken te noemen waardoor de betrouwbaarheid van ons onderzoek in het geding komt. Wij hebben ons onderzoek in drie maanden opgezet, uitgevoerd en afgerond. De korte tijd die ervoor zorgde dat we het onderzoek niet grootschalig op konden zetten, komt niet ten goede aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Daarnaast hebben we maar vier klassen ingezet bij het experiment, wat kan leiden tot een onvolledig beeld.

Ons onderzoek zal betrouwbaarder worden wanneer we meerdere klassen en meerdere scholen hadden ingezet over een langere periode.

Leerlingen kunnen door een bepaalde gebeurtenis in de klas dermate beïnvloed worden dat dit gevolgen kan hebben op de vervulling van de psychologische basisbehoeften. Bij ons onderzoek zou dit ook het geval kunnen zijn, omdat we het experiment in de maand november en december uitgevoerd hebben. Dit zijn drukke maanden waarin veel op de kinderen afkomt. Daarnaast kan de vervulling van de psychologische basisbehoeften ook vervuld zijn buiten onze lessen om en kan onze eindmeting hierdoor beïnvloed zijn.

Zoals we al eerder aangegeven hebben kan ons onderzoek ook beïnvloed zijn door het leerkrachtgedrag. Dit omdat de lessen gegeven zijn door twee verschillende leerkrachten die elk een eigen leerkrachtgedrag hebben.

6. Dankwoord

Aan het einde van ons onderzoek willen wij een aantal mensen bedanken. Ten eerste willen wij onze begeleider dhr. P. Ruit bedanken voor zijn enthousiasme en snelle reacties. Zelfs in zijn vrije tijd konden wij hem lastig vallen met vragen. Zonder zijn vakkundige feedback was onze scriptie niet geworden zoals het nu is. Daarnaast willen wij mevrouw A. Bakker, E. Molenaar en L. Teeuw bedanken voor het filmen van de lessen en het beschikbaar stellen van hun groepen. Als laatst willen we de leerlingen uit groep 5/6 en 7 van de Prins Willem-Alexander school en groep 5 en 6/7 van de Wartburgschool bedanken voor het invullen van de vragenlijsten en de betrokkenheid op onze lessen.

7. Literatuur

Bakker, N. & De Jong, M. (2011). *Toename van de vervulling van psychologisch basisbehoeften door het opstellen van leerdoelen en daarop reflecteren*. Gouda: Driestar Educatief.

Connell, J. & Wellborn, J. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analyses of

- self-esteem processes. In: Gunnar, M. & L. Shroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on childpsychology* (22, 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dijkstra, R. (2000a). *Laat dat maar aan mij over – Over de basisbehoefte competentie*. Utrecht: APS, afdeling VODA.
- Dijkstra, R. (2000b). *Ieder op zijn eigen wijs – Over de basisbehoefte autonomie*. Utrecht: APS, afdeling VODA.
- Dijkstra, R. (2000c). *Erbij horen en meetellen – Over de basisbehoefte relatie*. Utrecht: APS, afdeling VODA.
- Donk, C. & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding*. Nieuwegein: Budde Elinkwijk Grafische Producties, 9 & 26.
- Mathyssen, M. (2010). *Een school op mensenmaat*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant uitgevers.
- Mooij, C., Berkel, M. & Hazelebach, C. (2004). Basisdocument. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Schuit, H., De Vrieze, I. & Sleegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit, 5-9 & 16.
- Ros, Timmermans, Van der Hoeven & Vermeulen. (2009). *Leren en laten leren*. Alphen a/d Rijn: Kluwer.
- Deci, E.L and Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation*.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000a). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 50.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000b). *Overview of self-determination Theory: an organismic dialectical perspective*. Rochester: The University of Rochester press.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2001). *Overview of self-determination Theory: an organismic dialectical perspective*. Rochester: The University of Rochester press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of selfdetermination research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school: the role of students' extintie. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effect on student motivation: Goal Structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*.