



Probleemstelling

Motivatie en leren moeten als een eenheid beschouwd worden. Maar hoe pak je dit als leerkracht LO nu aan in jouw lessen? Is het zo dat jouw gedrag als leerkracht de motivatie van de leerlingen beïnvloedt? Of zijn er ook nog andere factoren binnen de lescontext die een invloed uitoefenen op de motivatie van de leerlingen?

Deze review onderzoekt deze vragen vanuit de Zelf-Determinatietheorie (ZDT, Deci & Ryan, 2000) en geeft resultaten van onderzoek weer dat uitgevoerd werd bij leerlingen van het lager en het secundair onderwijs.

Lichamelijke opvoeding (LO) wordt in Vlaanderen beschouwd als een leervak en volgens het vakconcept LO dienen zowel bewegingsdoelen (motorische competenties en fitte, veilige en gezonde levensstijl) als persoonsdoelen (positief zelfbeeld en sociaal functioneren) nagestreefd te worden. Ook in het vak LO leren wij voor het leven. Tijdens de lessen LO introduceren we onze leerlingen in een veelzijdige bewegingscultuur en bereiden hen voor op een levenslang bewegen. Onze aanpak is hierbij gericht op competentieleren, gekenmerkt door een geïntegreerd aanleren van duurzame en breed inzetbare vaardigheden, inzichten en attitudes. Probleemoplossend denken, leren van en met elkaar en inzichtelijk leren komen hierdoor meer op het voorplan. Maar om deze doelstellingen te kunnen bereiken is de motivatie van de leerlingen cruciaal.

De Zelf Determinatie Theorie (ZDT) is een theoretisch kader dat gebruikt wordt voor het bestuderen van motivatie in het algemeen en is dus ook bruikbaar binnen de context van de les LO (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010).

De ZDT benadrukt dat het belangrijk is niet enkel een onderscheid te maken in de kwantiteit, maar ook in de kwaliteit van motivatie (Vansteenkiste & Lens, 2006). De verschuiving van het onderscheid intrinsieke-extrinsieke motivatie naar het onderscheid autonome-gecontroleerde motivatie is heel belangrijk omdat dit impliceert dat er kwalitatieve verschillen zijn tussen de vier types extrinsieke motivatie. Goed geïnternaliseerd gemotiveerd gedrag wordt verondersteld **autonome motivatie** te reflecteren, terwijl minder geïnternaliseerd gedrag verondersteld wordt om **gecontroleerde motivatie** te weerspiegelen.

	Amotivatie	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie		
	“kunnen/ niet-kunnen”	“moeten”		“willen”		
Types regulatie	Non-regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Motivationale drijfveer	Lage verwachtingen	Verwachtingen, beloningen, straf	Schuld, schaamte, angst, interne druk	Persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	Geïntegreerd in het dagelijks leven	Plezier, interesse
Onderliggende emoties	Hulpeloosheid, apathie	Stress, druk	Stress, druk	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid
Internalisatie	Geen	Geen	Gedeeltelijk	Volledig	Volledig	Niet nodig
Type motivatie	Amotivatie	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Intrinsiek

Figuur 1. Schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de ZDT, aangepast van (R. M. Ryan & Deci, 2000).

In de schoolcontext en dus ook in de les LO wordt wel eens aan leerlingen gevraagd om activiteiten uit te voeren die ze spontaan niet zouden doen, omdat ze deze niet boeiend vinden. Dit betekent niet noodzakelijk dat ze deze activiteiten op een weerspannige wijze uitvoeren. Naargelang we erin slagen om de reden van opgedragen activiteiten te internaliseren bij de leerlingen, zullen ze deze met een groter gevoel van psychologische vrijheid uitvoeren, waardoor ze de activiteiten beter zullen uitvoeren en het gewenste gedrag langer zullen volhouden.

De motivatie van de leerlingen kan beïnvloed worden door de sociale context. De vraag die we ons logischerwijze stellen is de volgende “Hoe kan de leerkracht LO een positieve invloed hebben op de kwaliteit van de motivatie van leerlingen?”



Conceptuele verheldering

Volgens de ZDT spelen leerkrachten (LO) een belangrijke rol in het al dan niet ondersteunen van de drie basisnoden (autonomie, competentie en verbondenheid) door het creëren van een noodondersteunend dan wel noodondermijnend lesklimaat voor hun leerlingen. Onderzoek toont aan dat leerlingen een hogere kwaliteit van motivatie vertonen wanneer ze een ondersteuning van de drie basisnoden ervaren. Hoe kan je als leerkracht LO die drie basisnoden ondersteunen in jouw lessen?

NOOD AAN AUTONOMIE

Het gedrag van leerkrachten is **autonomieondersteunend** als leerlingen inspraak hebben, keuzemogelijkheden aangeboden krijgen, als er naar hun mening geluisterd wordt en als leerkracht controlerend taalgebruik vermijden. Ze proberen de leerlingen dus zoveel mogelijk te betrekken in het beslissingsproces, zodat zij zich optimaal betrokken voelen bij het klas- en schoolgebeuren (Deci & Ryan, 2000).

Voor sommige leerkrachten lijken alle middelen echter goed om ongemotiveerde leerlingen aan het werk te zetten. Deze leerkrachten hanteren controlerende motiverende strategieën, zoals punten aftrekken (straf), volgzame leerlingen openlijk belonen, of controlerende en verplichtende taal gebruiken (bijv. “je moet”, “Ik verwacht”). Ze hopen met dit **controlerend leerkrachtgedrag** de medewerking van de leerlingen te verkrijgen en hun prestaties te bevorderen.

NOOD AAN COMPETENTIE

Structuur houdt in dat een leerkracht voor de leeractiviteit duidelijke doelstellingen aanbrengt, tijdens de leeractiviteit begeleiding aanbiedt en zowel tijdens als na de leeractiviteit feedback geeft. Op die manier wordt aan de leerlingen een houvast geboden. Concreet kan een leerkracht structuur bieden door positieve feedback en vertrouwen te geven en negatieve feedback constructief te verwoorden via het formuleren van specifieke en haalbare werkpunten, door duidelijke afspraken te maken en die op een rechtvaardige en flexibele wijze consequent op te volgen en door waar mogelijk geïndividualiseerde hulp aan te bieden (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Chaos daarentegen houdt in dat een leerkracht een onduidelijke en onvoorspelbare leeromgeving creëert, waarin leerlingen niet weten wat van hen verwacht wordt en de leerkracht inconsistent en verwarrend optreedt.

NOOD AAN VERBONDENHEID

Betrokkenheid houdt in dat de leerkracht een warme, bezorgde en oprecht geïnteresseerde houding aanneemt ten opzichte van de leerlingen. Een betrokken leerkracht daarentegen probeert het perspectief

van de leerlingen in rekening te brengen en beschouwt iedere leerling als waardevol op zichzelf, los van zijn (gebrek aan) talent (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Daartegenover staan zogenaamde 'verwaarlozende leerkrachten'. Zij zich vrij afstandelijk en koud op en zijn niet geïnteresseerd in de psychosociale leefwereld van hun leerlingen. Ze beschouwen hun leerlingen louter als jongeren waarin kennis gepompt moet worden.



Bronnen

Welk leerkrachtgedrag heeft een positieve invloed op de motivatie van de leerlingen? Zijn er verbanden tussen de motivatie van de leerlingen in de les LO en plezier, betrokkenheid, prestaties tijdens de les LO enerzijds, maar evenzeer met de fysieke activiteit van de leerlingen in hun vrije tijd.

In de review werden enkel peer-reviewed studies (in het Engels geschreven) die gepubliceerd werden tussen 01-11-2002 en 15-11-2012 opgenomen. De elektronische databases ERIC en Web of Science werden als zoekkanaal gebruikt en drie vaste zoektermen namelijk self-determination theory*, physical* en education* werden in het Engels ingegeven.

OPGENOMEN STUDIES

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of Between-Class and Between-Student Differences in Motivation Toward Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34*(4), 457-480.

Bagoien, T. E., Halvari, H., & Nlsheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills, 111*(2), 407-432.

Boiche, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 688-701.

Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*(3), 260-278.

Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Smith, B., & Wang, J. C. K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 25*(3), 284-306.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34*(3), 365-396.

Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School. *Journal of Adolescent Health, 43*(5), 506-513.

Dupont, J. P., Carlier, G., Gerard, P., & Delens, C. (2009). Teacher-student negotiations and its relation to physical education students' motivational processes: An approach based on self-determination theory.

- Grasten, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., et al. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(6), 689-711.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 376-390.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25(2), 149-159.
- Koka, A., & Hagger, M. S. (2010). Perceived Teaching Behaviors and Self-Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self-Determination Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86.
- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *Journal of Educational Research*, 103(5), 295-308.
- Moreno, J. A., Gonzalez-Cutre, D., Martin-Albo, J., & Cervello, E. (2010). Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 79-85.
- Moreno-Murcia, J. A., Huescar, E., & Cervello, E. (2012). Prediction of Adolescents doing Physical Activity after Completing Secondary Education. *Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 90-100.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Mouratidis, A. 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*, 103(2), 353-366.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
- Perlman, D. (2012). The influence of the Sport Education Model on developing autonomous instruction. [Article]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 493-505.
- Perlman, D., & Karp, G. G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.

- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social Contagion of Motivation Between Teacher and Student: Analyzing Underlying Processes. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 577-587.
- Shen, B. (2010). How Can Perceived Autonomy Support Influence Enrollment in Elective Physical Education? A Prospective Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 81*(4), 456-465.
- Shen, B., Li, W. D., Sun, H. C., & Rukavina, P. B. (2010). The Influence of Inadequate Teacher-to-Student Social Support on Amotivation of Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(4), 417-432.
- Shen, B., McCaughtry, N., & Martin, J. (2007). The influence of self-determination in physical education on leisure-time physical activity behavior. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 78*(4), 328-338.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of Teacher Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80*(1), 44-53.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*(1), 100-110.
- Standage, M., & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(5), 704-721.
- Sun, H. C., & Chen, A. (2010). An Examination of Sixth Graders' Self-Determined Motivation and Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(3), 262-277.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 747-760.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(2), 235-243.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*(1), 75-94.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-Time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 32*(1), 99-120.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education, 23*(3), 239-253.
- 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 Psychology, 35*(4), 242-253.
- Ullrich-French, S., & Cox, A. (2009). Using Cluster Analysis to Examine the Combinations of Motivation Regulations of Physical Education Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 31*(3), 358-379.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. E. (2009). Relationships between

physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(3), 327-336.

Zhang, T. (2009). Relations among school students' self-determined motivation, perceived enjoyment, effort, and physical activity behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 109(3), 783-790.



Wetenschappelijke conclusie

De meeste onderzoeken binnen deze review zijn **observationale studies**. De belangrijkste conclusie van dit type studies is dat er een positief verband is tussen noodondersteunend leerkrachtgedrag en autonome motivatie van leerlingen voor lichamelijke opvoeding. Deze resultaten dienen met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Dit zijn immers correlaties, en geen causale (oorzaak-gevolg) verbanden omwille van de cross-sectionele aard van het onderzoek (Zhang, 2009).

Onderzoek naar mechanismen die ervoor zorgen dat leerlingen LO als plezierig en leerrijk, dan wel als bedreigend ervaren zijn zeer relevant. Deze inzichten vormen immers het vertrekpunt voor **interventiestudies** waar gepoogd wordt om o.a. via leerkrachtgedrag de motivatie van de leerlingen te optimaliseren.

Onderzoek naar de motivatie van leerlingen heeft reeds aangetoond dat een leerling in een bepaalde context (bijv de les LO) niet één type motivatie heeft, maar eerder een combinatie van verschillende types (= motivatieprofiel). Op die manier ontstaan binnen een onderzoekspopulatie subgroepen die bestaan uit proefpersonen die gelijkaardige scores hebben op de motivatietypes (bijv. hoge autonome en hoge gecontroleerde motivatie). Ze worden met andere woorden gekenmerkt door een specifiek motivatieprofiel. Er kunnen op basis van deze methode dus kwantitatief en kwalitatief verschillende motivatieprofielen onderscheiden worden (Ullrich-French & Cox, 2009; Boiche et al., 2008; Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, en Nurmi, 2009).

Er zijn heel wat (niet LO) studies in de ZDT literatuur die bewijzen geleverd hebben voor de voordelen van autonomieondersteunende versus een controlerende leerkracht voor het leren van de leerlingen (Reeve, 2009). Maar er is daarentegen veel minder aandacht besteed aan de rol van leerkracht structuur (Jang, Reeve, & Deci, 2010) en leerkracht betrokkenheid (Skinner & Belmont, 1993). Algemeen wordt er gesteld dat structuur de nood aan competentie voedt, terwijl betrokkenheid de nood aan verbondenheid voedt (Vansteenkiste et al., 2012).



Praktijkgerichte conclusie

Alhoewel cross-sectionele studies enkel verbanden weergeven en het niet toelaten om oorzaak-gevolg-conclusies te trekken, brengt dit gedachtegoed ons bij de vraag hoe we optimale vormen van motivatie bij jongeren kunnen uitlokken.

De meeste studies in deze review focussen op gezondheidsgerelateerde resultaten, maar zoals aangegeven door (Sun & Chen, 2010) is het belangrijk dat er ook aangetoond wordt dat er een verband is tussen de zelf-gedetermineerde motivatie en de leerresultaten in de les LO. Naast het leiden naar een actieve levensstijl heeft LO immers ook tot doel motorische competenties te verhogen en persoonlijke ontwikkeling te bewerkstelligen (Kirk, 2010).

Een centraal gegeven in de zelf-determinatietheorie is het feit dat leerkrachtgedrag de motivatie van leerlingen zal beïnvloeden. De invloed is niet rechtstreeks, maar gebeurt door het in meer of mindere mate bevredigen van de fundamentele psychologische basisbehoeften (de nood aan competentie, autonomie en relationele verbondenheid). Onder competentie verstaat men dat men zich bekwaam voelt om een gewenst resultaat neer te zetten, onder autonomie dat men een gevoel van psychologische vrijheid en keuze ervaart bij de uitvoering van een activiteit en onder relationele verbondenheid het ervaren van warmte, het gevoel dat men samen is met anderen en gerespecteerd wordt door anderen.

Autonomie ondersteunen doet een leerkracht wanneer hij/zij de leerlingen in de les LO keuzes aanbiedt die bij hun vaardigheidsniveau passen (Bryan & Solmon, 2007). Verder krijgen de leerlinge in een autonomie-ondersteunende omgeving een rationale of zinvolle uitleg voor wat ze aan het doen zijn. Het geven van positieve en informatieve feedback is ook aangewezen.

Op de competentiebehoefte kan een leerkracht LO inspelen door structuur aan te bieden. Dat kan hij/zij doen door duidelijke verwachtingen voorop te stellen, haalbare uitdagingen te bieden en constructieve feedback te geven op wat leerlingen doen (Bryan & Solmon, 2007). Verder is het belangrijk dat leerlingen beoordeeld worden t.o.v. hun persoonlijke verbetering (Ntoumanis, 2001).

De relationele verbondenheid kan je als leerkracht LO verhogen door betrokken te zijn, door warmte en zorg te bieden, interesse te tonen en je in te leven in het perspectief van de leerlingen (Bryan & Solmon, 2007).

Als de drie basisnoden gefnuikt worden zal dit leiden tot gecontroleerde motivatie wat een negatieve invloed heeft op het welbevinden in die context (= met minder positieve leereffecten tot gevolg).

Als deze drie basisnoden bevredigd worden, zal er **autonome motivatie** ontstaan wat leidt tot **betrokkenheid** (o.a. Aelterman et al., 2012), meer **plezier** (Yli-pPiipari et al., 2009) en meer **zelfvertrouwen** (Hein en Hagger, 2007).

Meerdere onderzoeken tonen ook aan dat jongeren meer geneigd zijn om buiten de les LO actief te zijn als ze autonoom gemotiveerd zijn voor de les LO (Cox, et al., 2008; Standage, et al., 2003; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle (2002)). Hagger en collega's (2003) bevestigden dit verband tussen de perceptie van autonomie ondersteuning in LO en de intentie om fysiek actief te zijn in de vrije tijd, maar

voegden er ook aan toe dat autonomie ondersteuning ook gerelateerd was aan de effectieve participatie aan **fysieke activiteiten in de vrije tijd**.

Percepties van autonomie ondersteuning verklaart een groot aandeel van de **variantie in de leerprestaties** (*Shen, McCaughtry, Martin, en Fahlman, 2009*) wat impliceert dat er een verband is tussen motivatie en het leren van leerlingen in de les LO. In de studies van Boiche en collega's (2008) wordt het verband tussen motivatie en prestatie bevestigd.

Bovenstaande studies leveren echter geen bewijzen van causale verbanden. Ondanks de verbanden tussen autonome motivatie en meerdere positieve effecten kan er niet gegarandeerd worden dat deze een consequentie zijn van de meer zelf-gedetermineerde motivatie. Er is dus nood aan meer experimentele studies.

Praktijk-wijzer & oefeningen



Als leerkracht kan je na een gegeven les de “Teacher as Social Context (*Belmont et al., 1988*)” vragenlijst invullen en nadien jouw mate van noodondersteunend leerkrachtgedrag berekenen. Gebruik de volgende scores:

- 1 = helemaal niet waar
- 2 = eerder niet waar
- 3 = soms wel/soms niet waar
- 4 = eerder wel waar
- 5 = helemaal wel waar

Nadien bereken je jouw score voor autonomie, structuur en betrokkenheid met onderstaande formules. Hoe hoger jouw waarde bij 5 ligt hoe meer je de 3 basisnoden ondersteund tijdens jouw lessen.

Tijdens de afgelopen les L.O....		1	2	3	4	5
1.	Was het gemakkelijk om de leerlingen graag te hebben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Bracht ik tijd door met elke leerling van mijn klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Had ik soms het gevoel dat ik er niet kon zijn voor de leerlingen, wanneer ze me nodig hadden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Wist ik veel van wat de leerlingen meemaken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Praatte ik met elk van de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Kon ik niet altijd beschikbaar zijn voor de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Genoot ik van de tijd die ik doorbracht met de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Begreep ik de leerlingen niet zo goed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Kende ik de leerlingen goed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Maakte ik tijd vrij om de leerlingen te helpen manieren te vinden om het beter te doen wanneer ze het niet zo goed deden als ze het kunnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Was lesgeven aan de leerlingen niet erg aangenaam voor mij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.	Wist ik niet zoveel van wat de leerlingen meemaken buiten de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Konden de leerlingen er op rekenen dat ik er voor hen was.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Was het moeilijk voor mij om de leerlingen graag te hebben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Legde ik altijd uit waarom wanneer ik de leerlingen strafte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Praatte ik met de leerlingen over mijn verwachtingen ten aanzien van hen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Hanteerde ik een andere aanpak wanneer een leerling de oefeningen niet begreep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Toonde ik de leerlingen verschillende manier om problemen op te lossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Liet ik de leerlingen dingen doen die ik normaal niet zou toestaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Probeerde ik duidelijk te zijn tegen de leerlingen over wat ik van hen verwacht in de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Legde ik het op verschillende manieren uit als een leerling iets niet begreep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Vond ik het moeilijk om uit te maken wanneer de leerlingen hulp nodig hadden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Vond ik het moeilijk om consequent te zijn met de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Paste ik de regels over oefeningen aan voor individuele leerlingen uit de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Vond ik het moeilijk om uit te maken of de leerlingen mij konden volgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Vond ik het moeilijk om op zo een manier les te geven dat alle leerlingen het begrepen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Had ik niet altijd de tijd om het gedrag van de leerlingen nauwgezet op te volgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Had ik soms het gevoel dat ik mijn verwachtingen niet duidelijk stelde tegenover de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Was het moeilijk in te schatten wanneer de leerlingen klaar waren om over te gaan tot nieuwe oefeningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Probeerde ik de leerlingen veel keuzemogelijkheden te geven in oefeningen en opdrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Moest ik de leerlingen stap voor stap door hun oefeningen leiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Liet ik de leerlingen heel wat beslissingen zelf nemen bij opdrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33.	Legde ik de leerlingen uit waarom we bepaalde dingen leren in de L.O.-les.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Moest ik altijd en herhaaldelijk aan de leerlingen zeggen wat ze moesten doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Kon ik de leerlingen niet de dingen op hun manier laten doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Moedigde ik de leerlingen aan na te denken over hoe een oefening of opdracht nuttig kan zijn voor hen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Was het beter niet teveel keuzemogelijkheden te geven aan de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Merkte ik dat ik de leerlingen elke stap uitlegde bij het doen van opdrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Kon ik het mij niet veroorloven de leerlingen al te veel zelf te laten beslissen over hun oefeningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Was het moeilijk voor mij om de leerlingen uit te leggen waarom het belangrijk is wat in L.O. doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Was mijn algemene aanpak met de leerlingen hen zo weinig mogelijk keuzes aan te bieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>