

# WAT DOEN (DE)MOTIVERENDE LEERKRACHTEN? OVER DE ROL VAN DRUK, MOTIVATIE EN PERSOONLIJK FUNCTIONEREN

Aantal woorden: 16 821 (exclusief voorwoord, abstract, inhoudsopgave en referentielijst)

**Aino Gansemans**

Studentennummer: 01201347

Promotor: Prof. dr. Nathalie Aelterman

Copromotor: /

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Klinische Psychologie

Academiejaar: 2016 – 2017





## Voorwoord

Door de steun en de hulp van verschillende mensen kon deze masterproef tot stand komen. Daarom wil ik graag nog enkele mensen in de verf zetten.

Eerst en vooral zou ik graag mijn promotor, Nathalie Aelterman, willen bedanken. Door onze samenwerking heb ik mij kunnen verdiepen in de Zelf-Determinatie theorie en in de toepassing ervan op educatief vlak. Daarnaast kon ik telkens rekenen op haar (snelle) constructieve feedback, tips en advies. Ze leerde me wegwijs in de literatuur, statistische analyses uitvoeren en wetenschappelijk schrijven. Ondanks haar drukke agenda kon ik steeds bij haar terecht met al mijn vragen.

Tot slot zou ik graag mijn dank willen betuigen aan alle mensen die instonden voor de dataverzameling en aan alle leerkrachten die hebben deelgenomen aan het project 'Leerrecht Limburg'. Zonder hen was deze masterproef niet mogelijk.

Aino Gansemans

10/05/2017



## Abstract

Hoe leerkrachten voor de klas staan, heeft invloed op het functioneren van leerlingen en op het welzijn van leerkrachten. Deze studie spitst zich toe op de antecedenten van een (de)motiverende leerkrachtstijl. Vanuit de Zelf-Determinatie theorie ging deze studie na of het schoolklimaat (d.i. ervaren druk op school) en het motivationeel functioneren (d.i. ervaren behoeftebevrediging en – frustratie op school, motivatie om les te geven) van leerkrachten samenhangen met gevoelens van burn-out, jobtevredenheid en hun zelf-gerapporteerde lesstijl (d.i. behoefteondersteunend/behoefteondermijnend). Hiervoor werd een cross-sectioneel onderzoeksdesign gebruikt, waarbij 427 leerkrachten een online vragenlijst dienden in te vullen. 45.9% ( $\pm SD = 0.50$ ) van de deelnemers waren mannelijke leerkrachten en de gemiddelde leeftijd was 41.83 jaar ( $\pm SD = 10.73$ ). Met behulp van mediatieanalyses werd onderzocht of ervaren behoeftebevrediging en -frustratie op school de relatie tussen schoolklimaat en de motivatie van de leerkracht medieert. Verder werd ook onderzocht of de motivatie van de leerkracht de relatie tussen ervaren behoeftebevrediging - en frustratie op school en de leerkrachtstijl medieert. Tot slot werd onderzocht of burn-out en jobtevredenheid de relatie tussen de motivatie van de leerkracht en de gehanteerde lesstijl medieert. De resultaten laten zien dat de mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie fungeert als mediator binnen de relatie tussen schoolklimaat en motivatie. Behalve de relatie tussen schoolklimaat en gecontroleerde motivatie werd niet gemedieerd door ervaren behoeftebevrediging. De bevindingen uit onderzoeksvraag twee gaven aan dat de relatie tussen behoeftebevrediging en leerkrachtstijl (partieel) gemedieerd wordt door autonome motivatie. Daarnaast vond men dat gecontroleerde motivatie fungeert als partiële mediator binnen de relatie tussen ervaren behoeftefrustratie en de leerkrachtstijl. Uit de resultaten van onderzoeksvraag drie kon men concluderen dat burn-out fungeert als mediator binnen de relatie tussen autonome motivatie en een behoefteondermijnende lesstijl. Het verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondersteunende leerkrachtstijl werd partieel gemedieerd door burn-out. Daarnaast vond men alleen een direct verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondermijnende leerkrachtstijl. Tot slot vond men dat jobtevredenheid geen betere verklaring biedt voor de relatie tussen motivatie en leerkrachtstijl. Kort samengevat kan gesteld worden dat het hanteren van een (de)motiverende lesstijl samenhangt met het welzijn van de leerkracht. Suggesties voor toekomstig onderzoek en praktische implicaties worden besproken.



## Inhoudsopgave

Inleiding	1
1. De Zelf-Determinatie Theorie: een stevig theoretisch fundament	2
1.1. Autonomieondersteuning en controle	3
1.2. Structuur en chaos	6
1.3. Relationele steun en afwijzing	8
1.4. Effecten van een (de)motiverende stijl	10
2. Antecedenten van een (de)motiverende stijl	12
2.1. Druk vanuit de schoolomgeving: schoolklimaat	12
2.2. Motivationale factoren	13
2.2.1. Behoeftbevrediging en -frustratie op het werk	13
2.2.2. Motivatie om les te geven	14
3. Persoonlijk functioneren	16
3.1. Jobtevredenheid	16
3.2. Burn-out	17
4. Inter-correlaties tussen druk, motivationale factoren, persoonlijke factoren en de lesstijl van leerkrachten	18
5. Huidige studie	19
6. Methode	24
6.1. Deelnemers	24
6.2. Procedure	24
6.3. Meetinstrumenten	25
6.4. Statistische analyse	28
7. Resultaten	30
7.1. Preliminair analyses	30
7.1.1. Descriptieve data	30

7.1.2. Verschillen in termen van achtergrondvariabelen	30
7.1.3. Correlaties	32
7.2. Primaire analyses	34
7.2.1. Mediatie-analyse	34
8. Discussie	41
8.1. Bespreking van de resultaten	42
8.1.1. De mediërende rol van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie	42
8.1.2. De mediërende rol van motivatie	43
8.1.3. De mediërende rol van burn-out en jobtevredenheid	44
8.2. Beperkingen en suggesties voor toekomstig onderzoek	45
8.3. Praktische implicatie	47
8.4. Conclusie	48
Referenties	50



Ieder mens is anders en zo ook leerkrachten. Mevrouw De Witte en meneer De Jaeger zijn twee leerkrachten die lesgeven op dezelfde school, maar beiden hanteren een andere lesstijl. Mevrouw De Witte is een leerkracht die veel belang hecht aan hoe de leerlingen zich voelen in de klas. Ze betreft de leerlingen steeds in het leerproces en spoort hen aan om eigen ideeën aan te brengen (Ryan & Deci, 2000). Tijdens het aanbrengen van wiskundige oefeningen toont mevrouw De Witte begrip voor het individuele ontwikkelingsniveau van leerlingen. Ze moedigt de leerlingen aan om de oefeningen te proberen en geeft hen tips om het op een andere manier aan te pakken. Hierdoor krijgen de leerlingen meer zelfvertrouwen om de wiskundige oefeningen aan te leren. Mevrouw De Witte toont respect voor de verschillende karakters in de klas, ze luistert naar hen en aanvaardt hun sterktes en zwaktes. Meneer De Jaeger daarentegen hanteert eerder een vast stramien tijdens het lesgeven waar moeilijk van afgeweken wordt en waar leerlingen geen inspraak in hebben. Bij afwijking van de agenda zal hij de leerlingen onder druk zetten om hun gedrag te wijzigen zodat ze weer op het rechte pad komen (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh, & Thogersen-Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thogersen-Ntoumani, 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Meneer De Jaeger toont weinig geduld voor leerlingen die trager of moeilijker leren omdat deze leerlingen het leerproces tegenhouden. Meneer De Jaeger reageert dan met “weet je nu nog steeds niet hoe je dit moet oplossen” of met “je moet thuis meer oefenen zodat je de klas niet ophoudt”. Algemeen kan gesteld worden dat mevrouw De Witte een leerkracht is die een autonomieondersteunende stijl hanteert ten aanzien van de leerlingen en meneer De Jaeger eerder een controlerende stijl. Dit voorbeeld illustreert dat ondanks het feit dat beide leerkrachten het zelfde doel voor ogen hebben, namelijk dat de leerlingen op het einde van het schooljaar de vooropgestelde leerstof gezien hebben, ze dit toch op een andere manier aanpakken.

Een behoefteondersteunende aanpak door de leerkracht hangt samen met minder probleemgedrag, meer zelfvertrouwen, betere schoolresultaten en meer motivatie (Grolnick & Ryan, 1989; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009; ; Soenens & Vansteenkiste, 2005) bij leerlingen.

Een behoefteondermijnende aanpak door de leerkracht hangt samen met meer probleemgedrag, slechtere schoolresultaten, minder zelfvertrouwen en minder motivatie (Grolnick & Ryan, 1989; Sierens et al., 2009; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004) bij leerlingen.

Er kan algemeen gesteld worden dat een behoefteondersteunende lesstijl betere uitkomsten oplevert voor leerlingen dan een behoefteondermijnende lesstijl. Maar wat zorgt er nu voor dat een leerkracht de ene dan wel de andere stijl hanteert. Met andere woorden wat zijn de antecedenten van een (de)motiverende stijl van de leerkracht.

De huidige scriptie wil nagaan welke factoren samenhangen met een motiverende dan wel

demotiverende lesstijl van leerkrachten en zal zich hiervoor baseren op de Zelf-Determinatie Theorie. Concreet wordt de rol van ervaren druk in de omgeving, motivationele factoren (d.i. ervaren behoeftebevrediging en –frustratie en motivatie om les te geven) en persoonlijke factoren (d.i. jobtevredenheid en burn-out) onderzocht.

## **1. Zelf-Determinatie Theorie : een stevig theoretisch fundament**

De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) biedt een wetenschappelijk onderbouwd kader waarin de verschillen in leerkrachtstijl worden beschreven en onderzocht. De ZDT maakt een onderscheid tussen drie leerkrachtdimensies (Vansteenkiste & Soenens, 2015, p.504). De eerste dimensie omvat een autonomieondersteunende stijl en een controlerende stijl. Deze dimensie vertelt iets over de manier waarop leerkrachten instructies geven. De tweede dimensie omschrijft een structurerende stijl en een chaotische stijl en geeft informatie over wat leerkrachten verwachten van leerlingen (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). De laatste dimensie, tenslotte, gaat over relationele steun en de afwezigheid van relationele steun en vertelt iets over de kwaliteit van de inter-persoonlijke relatie tussen leerkracht en leerlingen (Vansteenkiste & Soenens, 2015, p.543).

De verschillende leerkrachtdimensies kunnen gekoppeld worden aan de drie essentiële voedingsstoffen of vitamines die het hart vormen van de Zelf-Determinatie Theorie. Deze drie vitamines bestaan uit de psychologische basisbehoeftes aan autonomie, verbondenheid en competentie en zijn bepalend voor het psychologisch welzijn (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste & Soenens, 2013, p.9). De behoefte aan autonomie impliceert de nood aan psychologische vrijheid om eigen beslissingen te nemen en te kunnen handelen op vrijwillige basis. Verbondenheid verwijst naar de nood om zich verenigd te voelen met en ondersteund te voelen door anderen. De behoefte aan competentie impliceert het zich in staat voelen om bepaalde taken succesvol uit te voeren.

Binnen de ZDT wordt gesteld dat een autonomieondersteunende stijl vooral inspeelt op de behoefte aan autonomie, een structurerende stijl vooral inspeelt op de behoefte aan competentie en relationele steun vooral inspeelt op de behoefte aan verbondenheid bij leerlingen. Maar het is zelden zo exclusief (Vansteenkiste & Soenens, 2015, p.557). Een autonomieondersteunende lesstijl kan immers inspelen op de autonomie van de leerlingen door hen inspraak te verlenen, maar er eveneens voor zorgen dat de leerlingen zich gewaardeerd en erkend voelen (verbondenheid) en zich ook bekwaam voelen om taken succesvol af te ronden (competentie)

(Soenens & Vansteenkiste, 2010). Een leerkracht die de autonomie van de leerling ondersteunt, structuur en relationele steun biedt, kan omschreven worden als een behoefteondersteunende leerkracht. Een leerkracht die daarentegen een controlerende, chaotische en afwijzende lesstijl hanteert, wordt als een behoefteondermijnende leerkracht omschreven.

Indien leerlingen het gevoel hebben dat hun behoeftes aan autonomie, competentie en verbondenheid ondersteund worden door de leerkracht dan zijn leerlingen meer autonoom gemotiveerd om een bepaald gedrag te stellen (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015). Met autonome motivatie bedoelt men gedrag stellen omwille van de gepercipieerde persoonlijke zinvolheid ervan of omdat men het gewoon boeiend, interessant en uitdagend vindt. Indien leerlingen het gevoel hebben dat hun behoeftes aan autonomie, competentie en verbondenheid ondermijnd worden door de leerkracht dan handelen leerlingen meer vanuit een gecontroleerde motivatie (Haerens et al., 2015). Met gecontroleerde motivatie bedoelt men gedrag stellen omdat men zich hiertoe verplicht voelt.

### **1.1. Autonomieondersteuning en controle**

Een leerkracht met een autonomieondersteunende lesstijl wordt gekenmerkt door het geven van instructies waar ten allen tijde rekening wordt gehouden met de leerlingen (Reeve, 2009). De leerkracht toont respect voor de belevingswereld van leerlingen en neemt leerlingen au sérieux. Dit leidt tot een gevoel van onvoorwaardelijke aanvaarding bij leerlingen (Marki-Botsari, 2015). Daarnaast neemt de leerkracht vaak een naïeve onwetende of Socratische houding aan (Appelo, 2007). Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht vragen stelt zonder een weten naar voor te schuiven. Zo leren leerlingen de eigen kennis produceren en ervaren ze een gevoel van innerlijke psychologische vrijheid. Algemeen kan men stellen dat de leerlingen het vertrekpunt zijn van een autonomieondersteunende aanpak. Vansteenkiste en Soenens (2015, p.508) omschrijven in hun boek de autonomieondersteunende aanpak aan de hand van zes bouwstenen.

Een eerste bouwsteen omvat het stimuleren van de motivatie vanuit de persoon zelf en van de taakvreugde bij leerlingen. Leerkrachten kunnen dit doen door uitdagende taken aan te bieden en nieuwsgierigheid bij de leerlingen op te wekken (Reeve, 2009). Autonomieondersteunende leerkrachten doen dit door bijvoorbeeld de nieuwe leerstof in spelvorm aan te leren.

Een tweede bouwsteen omvat inbreng en dialoog. Een leerkracht kan de inbreng van leerlingen verhogen door hen bijvoorbeeld de keuze te laten tussen verschillende huistaken. Patall, Cooper, en Wynn (2010) tonen in hun studie aan dat als de leerlingen keuze hebben tussen drie verschillende opdrachten het plezier in de activiteit stijgt, de leerlingen zich

bekwamer voelen, de taak beter maken en de taak meer op tijd afgeven. Daarnaast vinden Patall, Dent, Oyer, & Wynn (2013) ook dat de interesse in de leerstof stijgt en dat de autonomie van het kind bevredigd wordt. Leerlingen kunnen naast optiekeuze ook inbreng krijgen op het vlak van actiekeuze (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideridis, 2011). Leerlingen krijgen dan meer vrijheid om te bepalen hoe ze werken (vb. volgorde, moeilijkheidsgraad,...), wanneer ze werken (tijdstop) en met wie ze werken (alleen of samen). Dialoog zorgt er voor dat de leerkracht ruimte laat voor onderhandeling (Soenens et al., 2007).

Leerkrachten met een autonomieondersteunende aanpak moedigen inbreng van leerlingen aan maar dit wil niet zeggen dat er eindeloze onderhandelingen plaatsvinden of dat kinderen totale keuzevrijheid ervaren. Autonomieondersteunende leerkrachten hebben ook bepaalde verwachtingen en eisen t.a.v. leerlingen. Maar de manier waarop de verwachtingen en eisen gecommuniceerd worden, gebeurt voor de leerlingen op een autonomieondersteunende manier, namelijk door een aannemelijke en gegronde uitleg te bieden. Duiding is de derde bouwsteen van een autonomieondersteunende aanpak. Als leerkracht is het belangrijk dat wanneer je leerlingen instructies geeft of hen iets verbiedt dat je daar een uitleg aan koppelt. Zo is het voor leerlingen gemakkelijker om de regels op te nemen en te internaliseren. In het experiment van Jang (2008) moeten studenten een cursus statistiek onder de knie krijgen. De studenten worden opgesplitst in twee groepen. De ene groep krijgt een boodschap waarin verteld wordt waarom statistiek zinvol en nuttig is. De andere groep krijgt geen boodschap. Het al dan niet krijgen van een boodschap over de meerwaarde van de cursus statistiek hangt samen bij de groep die de boodschap ontvangt met een vrijer gevoel om de taak uit te voeren, een diepere verwerking van de leerstof en een grotere vereenzelviging met de meerwaarde van de taak. Daarnaast toont de groep met uitleg meer aandacht, inspanning en doorzettingsvermogen tijdens moeilijke taken. De groep studenten die geen uitleg krijgt, heeft ook kennis verworven, maar die kennis omvat meer feitelijke en oppervlakkige kennis. Deze studie laat zien dat het geven van een duidelijke boodschap een positief effect oplevert op het vlak van leerprestatie en motivatie bij leerlingen.

De vierde bouwsteen houdt uitnodigende of informerende taal in. Uitnodigende taal omvat woorden zoals 'vragen', 'voorstellen', 'proberen'. Een leerkracht ondersteunt de autonomie van leerlingen door bijvoorbeeld te zeggen 'ik stel voor dat je eerst die oefening afmaakt vooraleer je naar de volgende oefening gaat'. 'Je moet eerst die oefening afmaken voordat je met de volgende oefening start' is een voorbeeld van een uitspraak waarbij de autonomie van de leerling ondermijnd wordt (Vansteenkiste et al., 2004).

De vijfde bouwsteen van een autonomieondersteunende aanpak stelt dat een leerkracht het ritme van de leerling volgt. Leerlingen doorlopen een ander traject in het aanleren van

nieuwe competenties. Leerkrachten met een autonomieondersteunende stijl tonen respect voor het individuele ontwikkelingsniveau van leerlingen. Dit impliceert dat autonomieondersteunende leerkrachten een basisvertrouwen uiten in de spontane groei van leerlingen om de geziene leerstof te beheersen.

De zesde bouwsteen ten slotte omvat het luisteren naar en het erkennen van de persoonlijke stem van leerlingen. Autonomieondersteunende leerkrachten vinden het belangrijk dat leerlingen opkomen voor hun eigen ideeën en opinies en vinden afwijkende perspectieven geen bedreiging. Leerkrachten tonen nieuwsgierige interesse in de irritaties en afwijkende perspectieven van leerlingen (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). Door oprechte interesse te tonen, nemen ze leerlingen au sérieux en proberen leerkrachten zich maximaal in te leven in de belevingswereld van hun leerlingen. Een combinatie van oprechte interesse, veel geduld en diepgaand luisteren, leidt tot beter begrip van het perspectief van leerlingen. Hierdoor vermijden ze een directe afkeuring of eigen invulling van de emoties van leerlingen.

Autonomieondersteunende leerkrachten geven aan dat dergelijke irritaties en afwijkende perspectieven er mogen zijn. Het is belangrijk dat leerlingen eerst zelf hun gedachten en gevoelens kunnen uiten. Pas daarna gaan autonomieondersteunende leerkrachten de emoties herkennen en benoemen.

Tegenover een autonomieondersteunende aanpak, staat een controlerende aanpak waarbij de instructies van de leerkracht tot druk bij de leerlingen leiden (Reeve, 2009). Controlerende leerkrachten willen niet afwijken van hun vooropgestelde leerpaden, zelfs als dit ten koste gaat van het welbevinden van leerlingen. Leerlingen dienen zich aan te passen aan de verwachtingen en eisen van de leerkracht. Het vertrekpunt van een controlerende aanpak is dus de leerkracht. De controlerende stijl steunt op een aantal kenmerken (Vansteenkiste & Soenens, 2015, p.508). Een eerste kenmerk omvat dat leerlingen druk ervaren bij leerkrachten die een controlerende stijl hanteren. Leerkrachten kunnen leerlingen onder druk zetten via extern en intern controlerend gedrag (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Extern controlerend gedrag impliceert dat leerkrachten leerlingen onder druk zetten op een zichtbare en expliciete manier door bijvoorbeeld te straffen, dreigen, roepen, het opleggen van strikte deadlines (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976) en door het gebruik van dwingende of bevelende taal (vb. 'moet', 'horen', rekenen op', 'bevelen'). De externe druk wordt opgelegd van buitenaf en roept een aantal externe verplichtingen op bij de leerling. Het opleggen van intern controlerend gedrag gebeurt subtiel en impliciet. In dit geval werken leerkrachten in op de gevoelens van schuld, schaamte, zelfwaarde en angst bij leerlingen door bijvoorbeeld te zeggen "jij stelt mij nu toch wel teleur", "dat had ik niet van jou verwacht",... of door het geven van voorwaardelijke aandacht. Bij interne druk worden leerlingen dus van binnenuit onder druk gezet. Die interne

druk gaat gepaard met gevoelens die leiden tot conflict of spanning bij leerlingen.

Een ander kenmerk van een controlerende aanpak limiteert de inbreng van leerlingen. Initiatief en exploratie worden niet gestimuleerd door de leerkracht. Daarnaast leggen leerkrachten hun eigen ritme op aan leerlingen. Leerlingen die een moeilijker leerproces doormaken, worden niet ondersteund maar worden onder druk gezet om hun ontwikkelingstempo te verhogen. Leerkrachten met een controlerende aanpak worden ook getypeerd door een gebrek aan duiding. Ze bieden geen verklaring voor de verwachtingen en eisen die ze stellen. Tot slot gaan leerkrachten met een controlerende lesstijl de belevingswereld, opinies en perspectieven van leerlingen negeren, ontkennen of minimaliseren. Daartegenover zullen ze extra waardering tonen wanneer leerlingen dezelfde visie voor ogen hebben. Leerlingen hebben dan het gevoel zichzelf niet te kunnen zijn en geven zichzelf niet zomaar bloot. Ze gaan bepaalde zaken verbergen uit angst voor teleurstelling bij en straf door de leerkracht.

## **1.2. Structuur en chaos**

De tweede dimensie omvat een structurerende aanpak en een chaotische aanpak. Op basis van de bestaande literatuur over het concept structuur kunnen we stellen dat leerkrachten die een structurerende stijl hanteren duidelijke instructies geven, realistische doelen en verwachtingen vooropstellen, positieve feedback geven en hulp bieden tijdens het leerproces van leerlingen (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997; Vansteenskiste et al., 2007). Leerlingen weten dus goed wat er van hen verwacht wordt en hoe ze zich moeten inspannen om een bepaald leerdoel te bereiken. Het aanleren van nieuwe competenties bij leerlingen gebeurt met vallen en opstaan. Een structurerende aanpak draagt bij tot het vergroten van het zelfvertrouwen en het geloof in het eigen kunnen bij leerlingen. Leerkrachten met een structurerende stijl hebben respect voor de verschillen tussen leerlingen in het aanleren van nieuwe vaardigheden en houden rekening met de individuele competenties van leerlingen. De leerkracht gaat opzoek naar de geschikte hulpmiddelen om de competenties van leerlingen te bevorderen. Vansteenkiste en Soenens (2015, p.524) rapporteren zes bouwstenen van een structurerende lesstijl (e.g. Farkas & Grolnick, 2010). Bij deze lesstijl worden de zes bouwstenen opgesplitst op basis van drie momenten. Er kan structuur aangeboden worden voor de activiteit, tijdens de activiteit en na de activiteit.

Structuur bieden *voor* de activiteit kan door duidelijke verwachtingen te communiceren (bouwsteen 1) en door vertrouwen te tonen en uitdagende taken aan te bieden (bouwsteen 2). Verwachtingen communiceren en duidelijke grenzen stellen omvatten het formuleren van doelen, aangeven wat al dan niet kan en de gevolgen rapporteren indien verwachtingen niet

nageleefd worden. Het stellen van verwachtingen en grenzen is belangrijk omdat leerlingen zo weten wat er van hen verlangd wordt. Indien leerlingen niet weten wat er van hen verwacht wordt, kunnen ze zich ook niet competent voelen om een bepaalde taak uit te voeren. Het stellen van verwachtingen en grenzen garandeert niet per definitie succes maar het vormt wel een basisvoorwaarde om vaardigheden aan te leren.

Een tweede bouwsteen, namelijk vertrouwen tonen en uitdagende taken aanbieden, houdt in dat leerkrachten nadenken over welke taken ze aanbieden aan hun leerlingen. Structurerende leerkrachten kiezen taken die voor leerlingen maximaal uitdagend lijken en die leerlingen prikkelen om nieuwe vaardigheden aan te leren (Deci, 2004). Leerkrachten met een structurerende aanpak zijn dus goed in het inschatten van het ontwikkelingsniveau van hun leerlingen. Indien leerkrachten opmerken dat een taak te hoog gegrepen is voor de leerlingen wordt de taak opgesplitst in realistische deeltaken en subdoelen. Zo worden leerlingen die vast zitten en ontmoedigd zijn, gestimuleerd om toch te blijven doorzetten. Hierbij is het belangrijk dat leerkrachten vertrouwen tonen in het ontwikkelingsproces van leerlingen. Leerlingen die vertrouwen door de leerkracht ervaren, geloven meer in zichzelf en kunnen zo boven zichzelf uitstijgen (Fransen, Vande Broek, Vansteenkiste, & Boen, 2015).

Structuur bieden *tijdens* de activiteit kan door opvolging (bouwsteen 3) en door het bieden van gepaste hulp (bouwsteen 4).

Met opvolging wordt procesgericht toezicht houden en het handhaven van afspraken bedoeld. Leerkrachten kunnen geschikte hulp en informatie bieden aan de hand van bijvoorbeeld nuttige tips, modelvoorbeelden,... Een leerkracht met een structurerende aanpak is dus beschikbaar en biedt de gewenste ondersteuning. Hierdoor wordt de taak als haalbaar gezien door leerlingen. Het bieden van gewenste ondersteuning kan ook geen hulp impliceren. Een structurerende leerkracht gaat leerlingen op zelfstandige basis laten werken indien de leerlingen over de competenties beschikken om de taak te maken. De leerkracht blijft een continue inschatting maken of er al dan niet gewenste hulp nodig is.

Structuur bieden *na* de activiteit kan door informatiele feedback (bouwsteen 5) en zelfreflectie (bouwsteen 6).

Informatiele en procesgerichte feedback houdt in dat leerkrachten op een positieve manier inhoudelijke feedback geven. Ook indien leerlingen een mindere prestatie hebben neergezet, is het belangrijk om een positief punt te vermelden.

Een leerkracht die zelfreflectie bij leerlingen aanmoedigt, zal in eerste instantie de leerling zelf aan het woord laten om zichzelf te evalueren. Leerlingen weten heel goed van zichzelf wat ze goed en niet goed gedaan hebben. Doordat leerlingen het in eerste instantie zelf aangeven, wordt de kans kleiner dat ze diezelfde fout zullen herhalen.

De zes bouwstenen hebben een gemeenschappelijke factor, namelijk dat ze allemaal in eerste instantie inwerken op de behoefte aan competentie (Grolnick & Pomerantz, 2009). De bouwstenen verwachtingen en vertrouwen en uitdaging oefenen geen rechtstreekse invloed uit op de behoefte aan competentie maar ze zijn wel noodzakelijk om een taak succesvol af te ronden. De bouwsteen positieve feedback ondersteunt wel direct de behoefte aan competentie.

Tegenover structuur staat een chaotische lesstijl, die gekenmerkt wordt door een gebrek aan normen, regels, discipline en structuur in de klas. Leerlingen kunnen gaan en staan waar ze willen, een gevoel van totale vrijheid wordt ervaren (Farkas & Grolnick, 2010; Vansteenkiste et al., 2007). Leerkrachten met een chaotische lesstijl zijn leerkrachten die slecht afgestemd zijn op het ontwikkelingsniveau van leerlingen. Het zijn leerkrachten die moeilijk ondervinden wanneer leerlingen naar een volgende stap kunnen in het leerproces waardoor onvoldoende kansen tot zelfontplooiing gecreëerd worden. Dit kan resulteren in een overdosis aan 'overbodige' informatie en hulp waardoor leerlingen een beklemmend gevoel ervaren. Daartegenover kan er ook een gebrek aan houvast zijn waardoor leerlingen zich aan hun lot overgelaten voelen. Vansteenkiste en Soenens (2015, p.524) conceptualiseren een leerkracht met een chaotische stijl als iemand die de leerlingen een taak laat beginnen zonder duidelijke verwachtingen te formuleren en een overzicht te bieden. De situatie wordt door de kinderen ervaren als onvoorspelbaar en onduidelijk. Leerkrachten met een chaotische aanpak stemmen de taken onvoldoende af op het ontwikkelingsniveau van leerlingen. De taken kunnen als te gemakkelijk of als te moeilijk ervaren worden door leerlingen. Daarbovenop uiten leerkrachten geen vertrouwen, integendeel ze gaan dreigen met falen en creëren angst en twijfel bij leerlingen. Onvoorspelbare opvolging en geringe hulp aanbieden of de hulpvraag afwimpelen zijn ook kenmerken die een leerkracht met een chaotische lesstijl typeren. Hierdoor worden de leerlingen niet aangemoedigd om door te zetten. Ten slotte geven deze leerkrachten feedback op basis van kritiek en het afbreken van leerlingen en toont de leerkracht een gebrekkige begeleiding om tot zelfinzicht te komen.

### **1.3. Relationele steun en afwijzing**

De laatste dimensie die de ZDT onderscheidt, omvat de aan- en afwezigheid van relationele steun. Een leerkracht die relationele steun biedt aan leerlingen hanteert een warme en ondersteunende communicatiestijl en reageert gepast en constructief indien leerlingen negatief affect ervaren (Grolnick et al., 1997; Reeve, 2009). Deze leerkrachten uiten hun zorg voor de leerlingen en zetten het welbevinden van de leerlingen centraal (Vansteenkiste & Soenens, 2015, p.543). Relationele steun kan zowel op een fysieke (vb. schouderklopje geven) als op een non-fysieke (vb. samen lachen of troost bieden) manier gecommuniceerd worden en versterkt de



sensitieve interactie tussen leerling en leerkracht. Relationele steun bestaat ook uit zes bouwstenen (Vansteenkiste & Soenens, 2015, p.544).

Een leerkracht die de bouwstenen aanwezigheid, opmerkzaamheid, responsiviteit, emotionele warmte, fysieke warmte en het doen van gezamenlijke leuke activiteiten bezit, kan omschreven worden als een leerkracht die relationele steun biedt. Aanwezigheid duidt op de hoeveelheid tijd die een leerkracht spendeert met de leerlingen. Opmerkzaamheid impliceert het aandacht hebben voor en goed kunnen inschatten van emotioneel moeilijke situaties in de klas. Responsiviteit wijst op het bieden van steun en troost wanneer er conflicten optreden met een leerling of tussen leerlingen. Emotionele warmte betekent dat de leerkracht vriendelijk, toegankelijk en een positieve ingesteldheid toont ten aanzien van de leerlingen. Fysieke warmte verwijst naar het tonen van fysieke affectie door bijvoorbeeld een knipoog te werpen. De laatste bouwsteen, gezamenlijk leuke activiteiten doen, kan door een leerkracht ondersteund worden door bijvoorbeeld de les op een speelse manier op te bouwen, door uitstappen te plannen,...

Leerkrachten die eerder een afstandelijke, koude en kille interactiestijl hanteren ten aanzien van hun leerlingen, hanteren een lesstijl waar relationele steun ontbreekt. Vansteenkiste en Soenens (2015, p.544) omschrijven dergelijke leerkrachten als onvoldoende aanwezig wanneer kinderen daar nood aan hebben. Daarnaast zijn ze weinig opmerkzaam voor problemen die ontstaan en wachten ze tot het probleem zich voordoet of escaleert in plaats van vroegtijdig op te treden. Doordat leerkrachten een geringe opmerkzaamheid tonen voor de behoefte aan verbondenheid, hebben leerlingen het gevoel dat ze niet kunnen vertrouwen op de leerkracht voor het krijgen van emotionele steun. De leerlingen worden eerder aan hun lot over gelaten. Leerkrachten waar relationele steun ontbreekt zijn vaak bot, kortaf en negatief ingesteld. De kille, koude en afstandelijke houding is typisch voor deze lesstijl. Cohesie tussen leerkracht en leerlingen is dus ver te zoeken.

In het huidige onderzoek wordt de dimensie relationele steun/afwijzing niet opgenomen omdat de vragenlijst die de huidige studie hanteert enkel de dimensies autonomieondersteunend/controle en structuur/chaos meet. Deze dimensie is tot op heden in de literatuur het minst onderzocht waardoor er relatief weinig handvaten zijn om relationele steun bij leerkrachten te gaan meten. Doorgaans wordt relationele steun beschouwd als een basisvoorwaarde om autonomieondersteunend te kunnen optreden en structuur te kunnen bieden (Reeve & Jang, 2006).

#### **1.4. Effecten van een (de)motiverende stijl**

Verschillende lesstijlen resulteren in verschillende uitkomsten voor zowel leerling als leerkracht. Eerder onderzoek (Reeve, 2009) toont aan dat een autonomieondersteunende aanpak heel wat voordelen met zich meebrengt ten opzichte van een controlerende aanpak. Wanneer leerkrachten autonomieondersteunend zijn, leidt dit bij leerlingen tot meer bevrediging van de drie psychologische basisbehoeften (Cheon, Reeve, Yu, & Jang, 2014), een hogere kwaliteit van de studiemotivatie, tot betere aanpassing en betere schoolresultaten (Grolnick & Ryan, 1989), meer zelfvertrouwen (Soenens & Vansteenkiste, 2005) en een betere werking van de executieve functies (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010). Een structurerende aanpak van de leerkracht blijkt ook positieve schooluitkomsten op te leveren voor leerlingen zoals meer schoolse betrokkenheid, gevoel van controle over de schoolresultaten en de eigenlijke schoolresultaten (Farkas & Grolnick, 2010).

Naast de positieve uitkomsten voor leerlingen leidt het hanteren van een autonomieondersteunende aanpak ook tot positieve uitkomsten bij de leerkracht zelf. Onderzoekers voerden een interventieprogramma uit waarbij de experimentele groep getraind werd om een meer autonomieondersteunende aanpak aan de dag te stellen in de klas, terwijl de controlegroep deze training niet kreeg (Cheon et al., 2014). Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat de training een positief effect heeft op hun motivatie, vaardigheden en welzijn. Leerkrachten uit de experimentele groep geven na het volgen van de training aan meer (autonoom) gemotiveerd te zijn voor hun job, meer intrinsieke doelen (bv. nieuwe leermethoden ontwikkelen) te stellen en hun onderwijsvaardigheden beter in te schatten. Daarnaast rapporteren ze ook een beter welzijn zoals blijkt uit een hogere score op vitaliteit, jobtevredenheid en een lagere score op emotionele en fysieke uitputting. Kortom, deze studies tonen aan dat een autonomieondersteunende stijl tot betere uitkomsten leidt voor zowel leerkracht als leerling. Daarnaast wordt een autonomieondersteunende aanpak door beide partijen, zowel leerling als leerkracht, het meest geapprecieerd.

Ondanks de stabiele resultaten omtrent de gunstige effecten van een autonomieondersteunende en structurerende stijl tegenover de ongunstige effecten van een controlerende stijl stuiten we op een paradoxaal resultaat (Assor et al., 2002). De controlerende lesstijl wordt toch nog vaak gebruikt ondanks dat leerlingen hier meer onder lijden. Een controlerende communicatiestijl hangt bij leerlingen samen met meer oppervlakkige kennisverwerving, ze tonen minder interesse in de leerstof en ze zijn minder gemotiveerd vanuit persoonlijke interesses en waarden (Grolnick & Ryan, 1989; Vansteenkiste et al., 2004). Daarnaast ervaren leerlingen, die les krijgen op een controlerende manier, vaak gevoelens van minderwaardigheid en falen en hebben minder zelfvertrouwen om bepaalde taken uit te voeren.

De kinderen voelen zich niet gehoord en dat gaat gepaard met eenzaamheid en zich verworpen voelen door de leerkracht (Inguglia et al., 2016). De demotiverende rol van een controlerende aanpak door de leerkracht hangt samen met een gevoel dat de psychologische basisbehoeften ondermijnd worden, met meer opstandig gedrag en met meer gecontroleerde motivatie bij de leerlingen (Haerens et al., 2015).

Op basis van het artikel van Soenens et al. (2007, p.635) kan worden afgeleid dat een combinatie van een autonomieondersteunende stijl en een structurerende stijl het meest adaptieve patroon van uitkomsten met zich meebrengt. Als leerkrachten regels stellen en grenzen invoeren, betekent dit niet noodzakelijk dat leerlingen zich onder druk gezet voelen. Het is de manier waarop leerkrachten de regels en grenzen introduceren die bepaalt of leerlingen al dan niet bereid zijn om deze na te leven. Indien leerkrachten vragen naar de opinie van leerlingen (autonomieondersteunend) in verband met de vooropgestelde regels en grenzen, dan zal dit bijdragen tot een betere onderbouwing van deze regels waardoor leerlingen ze beter begrijpen en gaan respecteren. Een combinatie van een autonomieondersteunende stijl en een structurerende stijl omvat duidelijke grenzen die worden gecommuniceerd met empathie en met een reden die voor de leerlingen zinvol is (d.i. duiding) (Vansteenkiste & Soenens, 2015, p.531). Een structurerende aanpak correleert enkel met meer probleemgedrag bij leerlingen indien regels en grenzen gesteld worden via dreigende strategieën of een controlerende communicatiestijl (Sierens et al., 2009). Indien dit op een autonomieondersteunende manier gebeurt, hangt dit zelfs samen met minder probleemgedrag bij jongeren. Vansteenkiste et al. (2012) bevestigen deze onderzoeksresultaten. De onderzoekers vinden dat een combinatie van een autonomieondersteunende en structurerende lesstijl de ‘meest motiverende cocktail’ is voor leerlingen. Zowel op academisch als op sociaal vlak vinden ze positieve verbanden met de gecombineerde lesstijl. Leerlingen zijn meer autonoom gemotiveerd, maken meer gebruik van verschillende leerstrategieën en rapporteren minder probleemgedrag zowel binnen (spijbelen) als buiten school (druggebruik).

De stijl van de leerkracht is dus een belangrijke educationeel construct voor het functioneren van leerlingen. Leerlingen functioneren beter als leerkrachten een autonomieondersteunende stijl hanteren in vergelijking met een controlerende aanpak (Reeve, 2009). Daarom is het belangrijk om naast de uitkomsten van de stijl van lesgeven ook oog te hebben voor de antecedenten.

## **2. Antecedenten van een (de)motiverende stijl**

Antecedenten zijn variabelen die een leerkracht er toe aanzetten om een motiverende (d.i. behoefteondersteunende) dan wel demotiverende (d.i. behoefteondermijnende) stijl te hanteren. In wat volgt, wordt dieper ingegaan op de rol van ervaren druk vanuit de schoolomgeving, motivationele factoren en persoonlijke factoren.

### **2.1. Druk vanuit de schoolomgeving: schoolklimaat**

Het schoolklimaat is één factor die kan samenhangen met de mate waarin leerkrachten er een behoefteondersteunende dan wel een behoefteondermijnende stijl op na houden. Druk van boven uit wordt door leerkrachten ervaren indien het schoolbeleid of collega's/ouders hen onder druk zetten. Het schoolbeleid kan leerkrachten onder druk zetten door het stellen van dwingende eisen zoals het verplicht volgen van het curriculum (Pelletier, Legault & Sequin-Lévesque, 2002), werkoverlast, hoge prestatienorm voor leerlingen, .... (Reeve, 2009). Druk van boven uit zal door de huidige studie gemeten worden door de variabele schoolklimaat.

Het schoolklimaat heeft niet enkel een invloed op het gedrag van de leerkracht in de klas maar is ook gerelateerd aan gevoelens van burn-out (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Er wordt verwacht dat druk effect heeft op de energie/vitaliteit van de leerkracht wat op zijn beurt gerelateerd zou zijn aan gevoelens van burn-out. Hierdoor schiet er weinig energie over om als leerkracht rekening te houden met de gevoelens en wensen van leerlingen. Een autonomieondersteunende lesstijl vraagt energie van de leerkracht maar als de energiebronnen uitgeput zijn, falen ze hierin en doen ze beroep op een andere stijl die minder energie vraagt van de leerkracht, namelijk een meer controlerende aanpak.

Het onderzoek van Pelletier et al. (2002) heeft de ervaren druk bij leerkrachten in kaart gebracht door drie vormen van druk te meten. De eerste soort druk die werd gemeten, had betrekking op het belang om te kunnen voldoen aan de opgelegde schoolnormen en standaarden (om het curriculum te kunnen afwerken). De tweede soort omvatte druk afkomstig van de schooladministratie, betreffende discipline in de klas. Ten slotte werd de druk om zich overeenstemmend te voelen t.a.v. andere leerkrachten in de school gemeten. Het doel van het onderzoek was om te kijken naar het verband tussen de socio-contextuele condities (d.i. de drie soorten druk die worden gemeten) en de lesstijl van leerkrachten. Uit de resultaten blijkt dat er geen rechtstreeks verband is tussen druk en lesstijl (autonomieondersteunend versus controlerend). In andere onderzoeken wordt wel een rechtstreeks verband tussen druk en lesstijl gevonden (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990). Daar vindt men dat opgelegde beperkingen van bovenaf correleren met een groter verantwoordelijkheidsgevoel bij leerkrachten voor de prestaties van hun leerlingen. Hierdoor

zijn leerkrachten kritischer, meer richting aangevend en leunen ze meer aan bij een controlerende aanpak.

## **2.2. Motivationale factoren**

Druk van binnen uit wordt gecreëerd door de persoon zelf. Het gaat om bepaalde opvattingen, overtuigingen, waarden en persoonlijk disposities die mee verantwoordelijk zijn voor de ervaren druk van binnen uit (Reeve, 2009). In de huidige scriptie wordt druk van binnen uit gemeten door twee motivationele factoren, namelijk behoeftebevrediging/behoeftefrustratie op het werk en motivatie om les te geven.

### **2.2.1. Behoeftbevrediging en –frustratie op het werk**

De drie psychologische basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie kunnen bevredigd of gefrustreerd zijn. Wanneer individuen zich én autonoom én competent én verbonden voelen, dan spreken we van een totale behoeftebevrediging. Behoeftbevrediging creëert energie die de vitamines voor groei en welbevinden oplevert (Vansteenkiste & Soenens, 2013, p.10). Verschillende studies bij werknemers tonen aan dat er een positief verband is tussen de ervaren behoeftebevrediging en het optimaal functioneren op de werkvloer (e.g. Lynch, Plant, & Ryan, 2005). Behoeftbevrediging correleert ook positief met prestatie, welzijn en jobtevredenheid (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2014). Leerkrachten die behoeftebevrediging ervaren blijken bovendien meer autonoom gemotiveerd (Bakker & Bal, 2010; Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008), meer geëngageerd en minder emotioneel uitgeput te zijn (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012). Doordat de psychologische behoeften voldaan zijn, is men minder rigide en functioneert men op een flexibelere manier, men staat meer open voor nieuwe mensen en nieuwe ervaringen (Hodgins & Knee, 2002). Ten slotte hangt behoeftebevrediging samen met minder uitval bij werknemers (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, & Lens, 2010).

In een studie van Holzberger et al. (2014) wordt aan de hand van zelfrapportage de mate van behoeftebevrediging gemeten via een steekproef bij Duitse leerkrachten. De leerlingen beoordeelden het gedrag van de leerkracht op basis van cognitieve activatie, klas management en leerling-leerkracht relatie. Cognitieve activatie impliceert dat leerkrachten over de capaciteit beschikken om leerlingen hun interesse op te wekken voor en hen te betrekken bij de leerstof, nieuwe informatie te integreren en de leerlingen op een hoger niveau te laten nadenken (~ autonomieondersteunend). Klas management verwijst naar structuur en orde tijdens het lesgeven (~ structurerend). De leerling-leerkracht relatie gaat over de manier waarop leerkrachten de leerlingen ondersteunen tijdens het leerproces (~ relationele steun). De resultaten van deze studie tonen aan dat de ervaren behoeftebevrediging bij de leerkrachten

voorspelt hoe deze leerkrachten voor de klas staan. Hoe meer leerkrachten zich voldaan voelen in hun basisbehoeften, hoe beter ze hun klas kunnen managen en hoe positiever de leerling-leerkracht relatie is volgens de leerlingen. Voor cognitieve activatie wordt geen significant verband gevonden. De studie toont aan dat als leerkrachten behoeftebevrediging ervaren zij meer een structurerende lesstijl zullen hanteren en meer relationele steun zullen bieden.

Een andere studie (Brien, Hass, & Savoie, 2012) laat zien dat bevrediging van de drie basisbehoeften niet alleen de individuele prestatie beïnvloedt, maar ook gunstig is voor de psychologische gezondheid van leerkrachten (Deci & Ryan, 1985). Er is een positief verband gevonden tussen de ervaren behoeftebevrediging en het algemeen welzijn (vitaliteit). De studie van Brien et al. (2012) vindt dat de mate van psychologische gezondheid op het werk een mediërende factor is voor de relatie tussen behoeften en prestatie. Autonomie ( $r = .15$ ), verbondenheid ( $r = .35$ ) en competentie ( $r = .38$ ) hangen alle drie positief samen met psychologische gezondheid. Psychologische gezondheid hangt op zijn beurt positief samen met betere prestaties ( $r = .28$ ). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mensen met een goede psychologische gezondheid zich beter kunnen concentreren en hierdoor betere prestaties leveren. Er wordt ook een rechtstreekse link gevonden tussen de behoefte aan competentie en prestatie ( $r = .40$ ).

Baard, Deci, & Ryan (2004) vinden een negatief verband tussen behoeftebevrediging en psychologische distress (angst-depressie).

Behoeftefrustratie, daarentegen, impliceert dat één of meerdere basisbehoeften beknot worden. Zo is autonomie-frustratie gerelateerd aan gevoelens van ervaren druk, competentie-frustratie gerelateerd aan gevoelens van falen en minderwaardigheid en verbondenheid-frustratie gerelateerd aan gevoelens van eenzaamheid en vervreemding (Haerens et al., 2015). Behoeftefrustratie hangt bij leerkrachten samen met negatieve uitkomsten zoals minder energie, lager algemeen welzijn, maladaptieve motivatie en psychopathologie (Bartholomew et al., 2011; Bartholomew et al., 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Enkel de behoeftebevrediging van autonomie correleert negatief met een maladaptieve motivatie (Van den Broeck et al., 2010).

### **2.2.2. Motivatie om les te geven**

De ZDT maakt een onderscheid tussen kwalitatief verschillende soorten motivaties. Op basis van deze theorie wordt het verschil tussen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie toegelicht.

Leerkrachten die functioneren vanuit autonome motivatie, tonen een lesstijl die stabiel en persistent is over tijd (Vansteenkiste et al., 2007). Het lesgeven kost voor hen geen moeite. Ze halen bovendien zelfs energie uit de activiteit. Deze leerkrachten krijgen de kans om hun

interesses en waarden te ontplooiën op een vrijwillige manier waardoor ze zich goed voelen (d.i. behoeftebevrediging). Autonomo gemotiveerde leerkrachten slagen erin om op een positieve manier om te gaan met tegenslagen. Tegenslagen zijn situaties waarvan ze kunnen bijleren en verder kunnen groeien in hun job. Autonome motivatie bestaat uit twee regulatiestijlen, namelijk geïdentificeerde motivatie en intrinsieke motivatie. Beiden worden getypeerd door een gevoel van psychologische vrijheid. Leerkrachten die een geïdentificeerde regulatiestijl hanteren, hebben de activiteit 'lesgeven' volledig verinnerlijkt met hun persoonlijke belangen en interesses (Deci & Ryan, 2000). De leerkracht kan zich identificeren met de waarden die lesgeven met zich meebrengt. Hierdoor functioneert men meer op een autonome of vrijwillige basis. Een leerkracht met een geïdentificeerde motivatie zal zich bijvoorbeeld vrijwillig inschrijven om een bijscholing te volgen, ook al vindt de leerkracht het onderwerp niet boeiend. Ondanks het oninteressante onderwerp ziet de leerkracht de voordelen in die de bijscholing kan opleveren zoals nieuwe methodieken aanleren om in de klas toe te passen. Een intrinsiek gemotiveerde leerkracht vindt lesgeven leuk omwille van de activiteit op zich (Deci & Ryan, 2000). Het lesgeven zelf geeft de leerkracht een goed gevoel en is dus bevredigend. Dat bevredigend gevoel vergroot op zijn beurt het gevoel van de leerkracht dat hij zelf aan de basis ligt van zijn verwezenlijkingen als leerkracht. Het gevoel dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces als leerkracht zorgt op zijn beurt voor het gevoel van autonoom of welwillend functioneren dat gekenmerkt wordt door psychologische vrijheid. Een leerkracht die intrinsiek gemotiveerd is, zal bijvoorbeeld naar de bijscholing stappen met de gedachte 'ik vind het leuk om naar de bijscholing te gaan want het is een interessant onderwerp waarvan ik veel kan bijleren'.

Leerkrachten die functioneren vanuit gecontroleerde motivatie, daarentegen, functioneren vanuit een ervaren druk van buiten af of van binnen uit (Vansteenkiste et al., 2007). Het lesgeven vraagt veel energie en is uitputtend. Hierdoor wordt het gedrag moeilijk volgehouden. Het welzijn van deze leerkrachten wordt negatief beïnvloed doordat ze zelf niet achter de manier van lesgeven staan. Ze krijgen de kans niet om de eigen interesses en waarden te ontplooiën in hun functioneren (d.i. behoeftefrustratie). Een tegenslag wordt ervaren als een bedreiging waar ze moeilijk mee om kunnen gaan. Gecontroleerde motivatie bestaat uit twee regulatiestijlen, namelijk externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Leerkrachten die op basis van externe regulatie lesgeven, willen straf uit de weg gaan en streven beloning na (Deci & Ryan, 2000). Ze zetten zich bijvoorbeeld voor hun job in om negatieve feedback van de directeur te vermijden of om lovende commentaar te ontvangen. Het lesgeven gaat gepaard met gevoelens van verplichting, druk en eventueel zelfs met stress. De ZDT zegt dat het gedrag dat deze individuen stellen helemaal niet verinnerlijkt wordt met de persoonlijke waarden en

interesses van de persoon maar dat het gedrag volledig gereguleerd wordt door het ervaren van druk van buiten af. Een leerkracht die een externe regulatiestijl hanteert volgt bijvoorbeeld enkel bijscholing omdat dit verplicht wordt vanuit de schoolomgeving en ontloopt zo een berisping van de directeur. Het tweede subtype is de geïntrojecteerde regulatie. Wie deze regulatiestijl hanteert, heeft het gedrag dat hij of zij stelt gedeeltelijk geïnternaliseerd (Deci & Ryan, 1985). Het gaat hier om leerkrachten die druk ervaren van binnen uit (interne druk). Mensen die perfectionistisch zijn en bijgevolg de standaarden voor zichzelf heel erg hoog leggen, hebben een grotere kans om deze regulatiestijl te hanteren. Het behalen van de hoge eisen gaat gepaard met gevoelens van trots. Falen gaat gepaard met gevoelens van teleurstelling, schaamte en schuld. Het lesgeven wordt hier gezien als een middel om een ander doel te bereiken, namelijk zich trots voelen en gevoelens van interne druk reduceren. Een leerkracht met een geïntrojecteerde regulatiestijl gaat bijvoorbeeld naar de bijscholing omdat de leerkracht anders de enige zou zijn die de bijscholing zou missen.

In het onderzoek van Van den Berghe et al. (2014) wordt gebruik gemaakt van een persoonsgerichte benadering waarbij gekeken wordt naar motivationele profielen. Er konden vier subcategorieën gemaakt worden. De good quality groep (hoog op autonome motivatie en laag op gecontroleerde motivatie), high quantity groep (hoog op autonome en hoog op gecontroleerde motivatie), low quantity groep (laag op autonome en laag op gecontroleerde motivatie) en de poor quality groep (laag op autonome en hoog op gecontroleerde motivatie). Uit de resultaten blijkt dat de good quality groep het beste profiel heeft. Deze groep leerkrachten rapporteren de grootste totale behoeftebevrediging, hanteren meer een behoefteondersteunende lesstijl en rapporteren minder symptomen van burn-out. Algemeen kan gesteld worden dat niet de hoeveelheid motivatie (high quantity groep) bepalend is voor positieve uitkomsten, maar dat de kwaliteit van motivatie (autonome motivatie) de cruciale factor is.

### **3. Persoonlijk functioneren**

#### **3.1. Jobtevredenheid**

Mensen spenderen veel tijd op het werk. Gevoelens en attitudes van werknemers oefenen een invloed uit op hun gedrag tijdens het werk (Ghavifekr & Pillai, 2016). Daarom is het belangrijk om te kijken naar de mate waarin werknemers tevreden zijn over hun job. In de bestaande literatuur zijn verschillende definities van jobtevredenheid terug te vinden. Toch hebben de verschillende definities van jobtevredenheid een gemeenschappelijk kern (Ghavifekr & Pillai, 2016). Jobtevredenheid wordt namelijk geassocieerd met de emotionele gevoelens die



werknemers hebben ten aanzien van hun job. Leerkrachten die meer jobtevredenheid ervaren, tonen een betere kwaliteit van lesgeven wat hun vaardigheden en mogelijkheden bevordert. Jobontevredenheid daarentegen, introduceert onzekerheid wat positief correleert met angst en stress (Duff, 2013). Jobtevredenheid kan beïnvloed worden door schoolklimaat. In de bestaande literatuur wordt reeds aangetoond dat o.a. supervisie (~ controle), relatie met collega's, een goede werkomgeving (vb. geen overvolle klassen) en mate van autonomie op het werk (vb. inspraak) geassocieerd zijn met jobtevredenheid. In het onderzoek van Macdonald en Levy (2016) wordt dezelfde positieve relatie tussen sociale ondersteuning, door bijvoorbeeld collega's, en jobtevredenheid gevonden.

### **3.2. Burn-out**

Burn-out omvat emotionele uitputting, depersonalisatie en gevoelens van verminderde persoonlijke prestatie (Maslach & Jackson, 1981). Emotionele uitputting omvat een gevoel van opgebrand te zijn, zowel emotioneel als fysiek, door het werk. Depersonalisatie omvat een onverschillige, onpersoonlijke en negatieve houding ten opzichte van mensen waarmee men geconfronteerd wordt tijdens het werk. Een gevoel van verminderde persoonlijke prestatie omvat twijfel aan het eigen vermogen om goed samen te werken met anderen. Burn-out is een mentale ziekte die de laatste decennia aan zijn opmars bezig is. Burn-out kan in alle werksectoren voorkomen, toch zien we hogere ratings op symptomen van burn-out in de sociale sector in vergelijking met andere sectoren (Delia & Patrick, 1996; Raquepaw & Miller, 1989). In onderzoek (Mearns & Cain, 2003; Chan, 2007) wordt vastgesteld dat het ervaren van stress bij leerkrachten zorgwekkend is toegenomen. Het ervaren van druk, een gebrek aan erkenning (competentie-frustratie), een gebrek aan betrokkenheid bij het maken van beslissingen (autonomie-frustratie) en een slechte communicatie met collega's (verbondenheid-frustratie) zijn mogelijke stressoren die het risico op het burn-out syndroom verhogen (Betoret, 2006).

Brown (2012) vindt een direct verband tussen de mate van ervaren eigen-effectiviteit van leerkrachten en de drie symptomen van burn-out. Eigen-effectiviteit kan omschreven worden als de mate waarin men in zichzelf gelooft en de mate waarin men zichzelf in staat acht om een bepaalde taak te voltooien (Bandura, 1977). Uit de studie blijkt dat leerkrachten met een hoge mate van eigen-effectiviteit, lagere scores op de symptomen emotionele uitputting en depersonalisatie vertonen en hoger scoren op persoonlijke prestatie. Het sterkste verband vindt men tussen eigen-effectiviteit en depersonalisatie. Dezelfde resultaten worden teruggevonden in het onderzoek van Aloe, Amo en Shanahan (2014). Op basis van deze twee onderzoeken stelt men dat leerkrachten met een lage mate van eigen-effectiviteit vatbaarder zijn voor de drie

symptomen van burn-out. Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn waarom leerkrachten vroegtijdig het werkveld verlaten (Chan, 2006).

#### **4. Inter-correlaties tussen druk, motivationele factoren, persoonlijke factoren en de lesstijl van leerkrachten**

In de bestaande literatuur zijn studies terug te vinden waar verbanden worden onderzocht tussen meer dan twee constructen, zoals hierboven besproken. In dit deel wordt dus de inter-correlaties tussen druk, motivationele factoren, persoonlijke factoren en de lesstijl van leerkrachten beschreven aan de hand van twee studies (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens, 2012; Van den Berghe et al., 2014).

Soenens et al. (2012) verwachtten dat de associatie tussen druk en de stijl van de leerkracht (psychologische controlerende stijl) gemedieerd wordt door burn-out. Uit de resultaten blijkt dat enkel druk vanuit de schoolomgeving en persoonlijke motivationele oriëntatie gerelateerd zijn aan een psychologische controlerende lesstijl. Daar bovenop vindt men dat de relatie tussen druk (vanuit de schoolomgeving en persoonlijke motivationele oriëntatie) en een controlerende lesstijl gemedieerd wordt door depersonalisatie. Depersonalisatie is een component van burn-out dat in deze studie omschreven wordt als geen oog hebben voor de wensen en gevoelens van de leerlingen. Leerkrachten gaan leerlingen als objecten beschouwen i.p.v. individuen met een eigen opinie en motivatie. Druk vanuit de persoonlijke motivationele oriëntatie is significant gerelateerd aan een andere component van burn-out, namelijk aan emotionele uitputting. Maar emotionele uitputting is op zijn beurt niet gerelateerd aan het meer hanteren van een controlerende lesstijl. Er wordt geen relatie gevonden tussen druk vanuit de schoolomgeving en emotionele uitputting. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat druk vanuit de schoolomgeving meer refereert naar inter-persoonlijke ervaringen en dus meer bepalend is voor het ontwikkelen van attitudes zoals depersonalisatie. Het is dus vooral de component depersonalisatie van burn-out die een invloed uitoefent op de manier van lesgeven van de leerkracht en niet de mate van emotionele uitputting.

In een ander onderzoek (Van den Berghe et al., 2014) wordt de associatie tussen het type motivatie van iemand en zijn of haar behoeftebevrediging, lesstijl en symptomen van burn-out bestudeerd. Een leerkracht kan verschillende motieven hebben om les te geven. De mate waarin hun motivatie gereguleerd is, eerder autonoom of gecontroleerd, beïnvloedt het functioneren van de leerkracht. Uit de resultaten blijkt dat autonome motivatie positief gecorreleerd is met het ervaren van behoeftebevrediging op het werk. Daarnaast vindt men ook dat autonome motivatie een autonomieondersteunende lesstijl voorspelt doordat een autonoom

gemotiveerde leerkracht meer energie heeft. Ten derde vindt men een negatieve associatie tussen autonome motivatie en symptomen van burn-out (lage score op emotionele uitputting en depersonalisatie en een hoge score op persoonlijke prestatie). Bij de groep leerkrachten die functioneren vanuit een gecontroleerde motivatie wordt een omgekeerd patroon opgemerkt. Gecontroleerde motivatie is negatief gerelateerd aan de totale behoeftebevrediging en is voornamelijk negatief gecorreleerd aan de basisbehoefte autonomie. Er wordt geen samenhang gevonden tussen een gecontroleerde motivatie en de behoefte aan competentie en verbondenheid. Ten slotte wordt een positieve associatie gevonden tussen een controlerende motivatie en burn-out (een hoge score op emotionele uitputting en depersonalisatie). Een belangrijke opmerking hierbij is dat de resultaten van de controlerende motivatie veel minder duidelijk of uitgesproken zijn dan de resultaten voor de autonome motivatie.

## **5. Huidige studie**

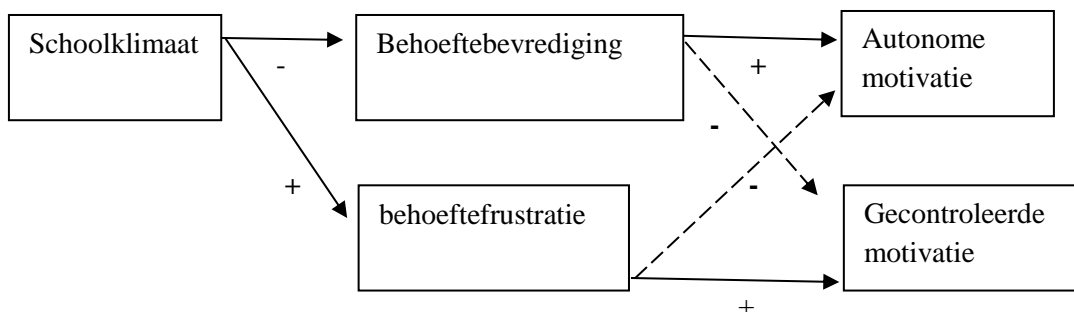
In de huidige literatuur werd al veelvuldig onderzoek gedaan naar wat een behoefteondersteunende leerkrachtstijl inhoudt en hoe deze samenhangt met een brede waaier aan uitkomsten. Er kan algemeen aangenomen worden dat een behoefteondersteunende lesstijl positieve uitkomsten oplevert voor zowel leerlingen (Grolnick & Ryan, 1989; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Reeve, 2009; Bernier, Carlson, & Whipple, 2010; Farkas & Grolnick, 2010; Cheon, Reeve, Yu, & Jang, 2014) als voor de leerkracht zelf (Cheon et al., 2014). Daarnaast laten recente studies zien dat een behoefteondermijnende leerkrachtstijl samenhangt met minder gunstige uitkomsten (Grolnick & Ryan, 1989; Vansteenkiste et al., 2004; Haerens et al., 2015; Inguglia, 2016).

Hoewel de effecten van motiverende en demotiverende lesstijlen reeds vrij goed gedocumenteerd zijn, werden de antecedenten van een bepaalde lesstijl tot op heden minder uitgebreid onderzocht. Bestaande studies hebben al een aantal antecedenten van een (de)motiverende lesstijl in kaart gebracht, zoals behoeftebevrediging (Holzberger et al., 2014), motivatie om les te geven (Van den Berghe et al., 2014), jobtevredenheid (Duff, 2013) en ervaren druk (Deci et al., 1982; Flink et al., 1990). De huidige studie wil op verschillende manieren bijdragen aan deze literatuur. Vooreerst worden zowel behoeftebevrediging als behoeftefrustratie mee opgenomen in het onderzoek. Daarbovenop wordt zowel gekeken naar de leerkrachtdimensie autonomieondersteuning/structuur (d.i. behoefteondersteunende lesstijl) als naar de leerkrachtdimensie controle/chaos (d.i. behoefteondermijnende lesstijl). Soenens et al. (2007, p.635) toonde reeds aan dat een combinatie van een autonomieondersteunende stijl en een structurerende stijl het meest adaptieve patroon van uitkomsten oplevert. Tot slot wordt in

de huidige studie gebruik gemaakt van een ecologisch valide meetinstrument om de (de)motiverende stijl van de leerkracht te meten. De vragenlijst die werd gekozen om de leerkrachtdimensies autonomieondersteunend/controlerend en structurerend/chaotisch in kaart te brengen, is de recent ontwikkelde Situatie-In-School (SIS) vragenlijst (Aelterman et al., 2017). De SIS vragenlijst onderscheidt zich van andere meetinstrumenten omdat de items afgestemd zijn op specifieke situaties in de klascontext. Hierdoor is het mogelijk om concreet leerkrachtgedrag in kaart te brengen. Kort samengevat kan gesteld worden dat in tegenstelling tot voorgaand onderzoek, waarin meer algemene items gebruikt werden (vb. ‘ik bied mijn leerlingen keuze aan’), de huidige scriptie vertrekt van 12 vignetten die sterker ingebed zijn in de realiteit van een klascontext.

De globale werkhypothese van deze masterproef is of het schoolklimaat (d.i. ervaren druk op school) en het motivationeel functioneren (d.i. ervaren behoeftebevrediging en –frustratie op school, motivatie om les te geven) van leerkrachten samenhangen met gevoelens van burn-out, jobtevredenheid en hun zelf-gerapporteerde (de)motiverende lesstijl. Het beantwoorden van deze globale werkhypothese zal gebeuren a.d.h.v. drie onderzoeksvragen. Hieronder wordt elke onderzoeksvraag met de bijhorende hypothesen meer in detail toegelicht.

Onderzoeksvraag 1:



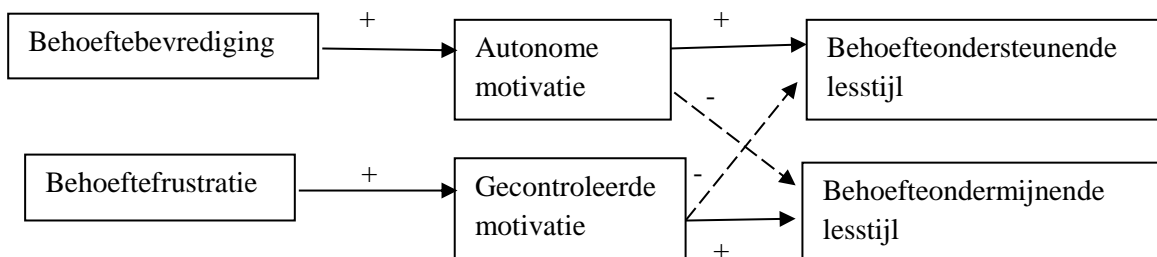
*Figuur 1: Onderzoek model 1*

In onderzoeksvraag één zal worden nagegaan of de ervaren druk op school samenhangt met de motivatie om les te geven en of dit verband gemedieerd wordt door de ervaren behoeftebevrediging en –frustratie. Er wordt verwacht dat hoe meer druk de leerkracht ervaart, hoe minder de drie psychologische basisbehoefte bevredigd worden en hoe groter de ervaren behoeftefrustratie. Een lagere score op behoeftebevrediging en een hogere score op behoeftefrustratie zullen op hun beurt samenhangen met een hogere score op gecontroleerde motivatie (Haerens et al., 2015) en met een lagere score op autonome motivatie. Daarnaast verwachten we dat hoe minder druk de leerkracht ervaart vanuit de schoolomgeving, hoe meer

de drie psychologische basisbehoeften bevredigd zullen worden en hoe minder behoeftefrustratie de leerkracht zal ervaren. De hoge mate van ervaren behoeftebevrediging en de lage mate van ervaren behoeftefrustratie zullen op hun beurt samenhangen met meer autonome motivatie (Bakker & Bal, 2010; Bakker et al., 2005; Haerens et al., 2015; Taylor et al., 2008; Van den Berghe et al., 2014) en in mindere mate met gecontroleerde motivatie. Indien de leerkracht totale behoeftebevrediging ervaart, staat men met meer plezier voor de klas (d.i. intrinsieke motivatie) of heeft men meer het gevoel iets te kunnen betekenen voor de leerlingen (d.i. geïdentificeerde regulatie). Er zullen vier modellen getoetst worden met vijf bijhorende hypothesen. Op basis van de bestaande literatuur verwacht men volgende hypothesen:

- Ervaren druk op school hangt negatief samen met behoeftebevrediging, en hangt positief samen met behoeftefrustratie.
- Behoeftebevrediging is positief geassocieerd met autonome motivatie om les te geven, en negatief met gecontroleerde motivatie om les te geven.
- Behoeftefrustratie is negatief geassocieerd met autonome motivatie om les te geven, en positief met gecontroleerde motivatie om les te geven.
- Het negatieve verband tussen ervaren druk en autonome motivatie wordt verklaard door de mate van behoeftebevrediging.
- Het positieve verband tussen ervaren druk en gecontroleerde motivatie wordt verklaard door de mate van behoeftefrustratie.

Onderzoeksvraag 2:



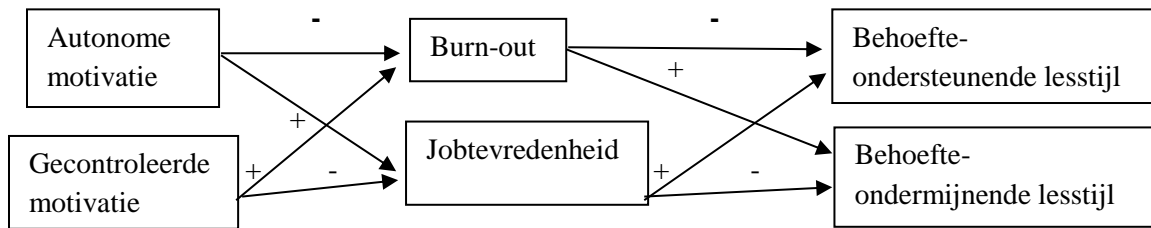
*Figuur 2: Onderzoek model 2*

In onderzoeksvraag twee zal worden nagegaan of de mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie samenhangt met de leerkrachtstijl en of dit verband gemedieerd wordt door de motivatie van de leerkracht. Er wordt verwacht dat hoe meer behoeftebevrediging de leerkracht ervaart, hoe meer de leerkracht functioneert vanuit autonome motivatie (Bakker & Bal, 2010;

Bakker et al., 2005; Taylor et al., 2008; Van den Berghe et al., 2014), wat op zijn beurt positief zal samenhangen met een behoefteondersteunende lesstijl (Cheon et al., 2014) en negatief zal samenhangen met een behoefteondermijnende lesstijl. Daartegenover verwachten we dat een hogere score op behoeftefrustratie samenhangt met een hogere score op gecontroleerde motivatie, wat op zijn beurt positief zal samenhangen met een behoefteondermijnende aanpak en negatief met een behoefteondersteunende lesstijl. Een behoefteondersteunende lesstijl vraagt energie van de leerkracht. Uit de literatuur (Van den Berghe et al., 2014) blijkt dat een autonoom gemotiveerde leerkracht meer energiebronnen bezit. Een leerkracht die handelt vanuit gecontroleerde motivatie bezit minder energiebronnen waardoor de kans groter wordt dat die leerkracht overschakelt naar een demotiverende lesstijl omdat deze lesstijl minder inspanning vraagt (Reeve, 2009). Er zullen vier modellen getoetst worden met zes bijhorende hypothesen. Op basis van de bestaande literatuur verwacht men volgende hypothesen:

- Ervaren behoeftebevrediging hangt positief samen met autonome motivatie.
- Ervaren behoeftefrustratie hangt positief samen met gecontroleerde motivatie.
- Autonome motivatie is positief geassocieerd met een behoefteondersteunende lesstijl en negatief met een behoefteondermijnende lesstijl.
- Gecontroleerde motivatie is positief geassocieerd met een behoefteondermijnende lesstijl en negatief met een behoefteondersteunende lesstijl.
- Het positieve verband tussen behoeftebevrediging en een behoefteondersteunende lesstijl en het negatieve verband tussen behoeftebevrediging en een behoefteondermijnende lesstijl wordt verklaard door de mate van autonome motivatie.
- Het positieve verband tussen behoeftefrustratie en een behoefteondermijnende lesstijl en het negatieve verband tussen behoeftefrustratie en een behoefteondersteunende lesstijl wordt verklaard door de mate van gecontroleerde motivatie.

Onderzoeksvraag 3:



*Figuur 3: Onderzoek model 3*

In onderzoeksvraag drie, tenslotte, wordt nagegaan of burn-out en jobtevredenheid het verband tussen motivatie om les te geven en de (de)motiverende lesstijl medieert. Er wordt verwacht dat autonoom gemotiveerde leerkrachten, minder kenmerken van burn-out en meer jobtevredenheid zullen rapporteren. Bovendien verwacht men dat een lagere score op burn-out en een hogere score op jobtevredenheid positief zullen samenhangen met een behoefteondersteunende leerkrachtstijl, terwijl een omgekeerde patroon verwacht wordt met een behoefteondermijnende lesstijl. Daartegenover verwachten we dat gecontroleerd gemotiveerde leerkrachten meer kenmerken van burn-out en minder jobtevredenheid zullen rapporteren. Men verwacht dat een hogere score op burn-out en een lagere score op jobtevredenheid positief zullen samenhangen met een behoefteondermijnende leerkrachtstijl, terwijl een omgekeerd patroon verwacht wordt met een behoefteondersteunende leerkrachtstijl. Uit onderzoek (Vansteenkiste et al., 2007; Van den Berghe et al., 2014) blijkt dat autonoom gemotiveerde leerkrachten meer energie halen uit het lesgeven en de kans krijgen om persoonlijke interesses en waarden te ontplooiën op een vrijwillige basis. Hierdoor voelen ze zich beter in hun vel dan leerkrachten die functioneren vanuit gecontroleerde motivatie. Tot slot toont de literatuur (Cheon et al., 2014) aan dat leerkrachten met een behoefteondersteunende lesstijl meer vitaliteit en minder fysieke en emotionele uitputting rapporteren dan leerkrachten met een behoefteondermijnende lesstijl. Er zullen acht modellen getoetst worden met zes bijhorende hypothesen.

- Autonome motivatie hangt negatief samen met burn-out en positief met jobtevredenheid.
- Gecontroleerde motivatie hangt positief samen met burn-out en negatief met jobtevredenheid.
- Burn-out is negatief geassocieerd met een behoefteondersteunende lesstijl en positief met een behoefteondermijnende lesstijl.

- Jobtevredenheid is positief geassocieerd met een behoefteondersteunende lesstijl en negatief met een behoefteondermijnende lesstijl.
- Het positieve verband tussen autonome motivatie en een behoefteondersteunende lesstijl en het negatieve verband tussen autonome motivatie en een behoefteondermijnende lesstijl wordt verklaard door burn-out en jobtevredenheid.
- Het positieve verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondermijnende lesstijl en het negatieve verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondersteunende lesstijl wordt verklaard door de mate van burn-out en jobtevredenheid.

## **6. Methode**

### **6.1. Deelnemers**

In de huidige studie namen 12 secundaire scholen deel uit de provincie Limburg. De steekproef bestond uit 438 leerkrachten waarvan 204 (46.6%) mannen en 234 (53.4%) vrouwen. De gemiddelde leeftijd was 41.88 jaar ( $SD = 10.716$ ). De jongste deelnemer is 22 jaar en de oudste deelnemer is 61 jaar. 432 (98,6%) leerkrachten rapporteerden hun leeftijd. Van de 438 gecontacteerde leerkrachten droegen 433 (98.9%) de Belgische nationaliteit. Dit wil zeggen dat slechts 5 (1.1%) leerkrachten een andere nationaliteit hadden. Binnen de huidige steekgroep werden onderwijsvormen onderscheiden, waarbij 201 (45.9%) leerkrachten les gaven in het Algemeen Secundair onderwijs (ASO), 99 (22.6%) in het Technisch Secundair Onderwijs (TSO), 106 (24.2%) in het Beroeps Secundair Onderwijs (BSO) en 17 (3.9%) in het Buitengewoon Secundair Onderwijs (BuSO). Bij 3.4% ( $n = 15$ ) van de deelnemers ontbraken de gegevens omtrent onderwijsvorm. Tot slot gaven 427 (97.5%) deelnemers de toestemming om antwoorden van de vragenlijsten te verwerken in het onderzoek terwijl 11 (2.5%) deelnemers geen toestemming gaven. Dit wil zeggen dat de statistische analyses berekend werden op basis van 427 proefpersonen i.p.v. 438.

### **6.2. Procedure**

De proefpersonen die deelnamen aan de huidige studie, maakten deel uit van een grootschalig onderzoek, namelijk het project 'Leerrecht Limburg'. De uitvoering van het project was mogelijk dankzij een nauwe samenwerking tussen de Universiteit Gent, de Limburgse Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en de deelnemende scholen. Het doel van het project



was de motivationele werking van scholen versterken door leerkrachten handvaten te geven om motiverend les te geven en leerlingen te motiveren om hun school succesvol af te maken.

Scholen uit de provincie Limburg die interesse toonden in dit project werden door het CLB aangetrokken. De Limburgse CLB stuurden het project aan en stonden in voor de praktische organisatie en de communicatie met de Universiteit Gent. De onderzoeksgegevens die gebruikt werden in de huidige studie waren afkomstig van de scholen die deelnamen aan het Leerrecht-traject in het schooljaar 2015-2016.

Het project 'Leerrecht Limburg' bood een veranderingstraject aan, dat uit drie fases bestond. In de oriëntatiefase of sensibiliseringsfase (fase 1) werd er gewerkt aan de bewustwording van het thema motivatie. In de diagnostische fase (fase 2) werd er informatie verzameld via een online enquête en werden de sterktes en noden van de school in kaart gebracht. Iedere leerkracht ontving een persoonlijke code waardoor de antwoorden anoniem gecodeerd werden. Via de code kreeg de leerkracht de vrijheid om de vragenlijsten in te vullen op een moment dat voor hem of haar het best paste. Hierdoor werd de leerkracht niet verplicht om de vragenlijsten in ene keer in te vullen. Deelname aan het onderzoek was vrijwillig en vertrouwelijk en kon door de proefpersonen gestopt worden op gelijk welk moment en voor gelijk welke reden. De totale duur van de online enquête bedroeg 30 tot 40 minuten. De huidige studie heeft resultaten uit de diagnostische fase geïntegreerd om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen. Om aan de ethische voorwaarden te voldaan, hebben alle participanten vooraf aan de internet enquête eerst hun toestemming verleend via een informed consent. Tenslotte werden, in de implementatie fase (fase 3), de resultaten uit fase 2 in een rapport gegoten en kreeg iedere school advies op maat. Daarna kon men overgegaan tot actie door de nodige structurele (vb. afschaffen onaangekondigde toetsen) en/of communicatieve (vb. betrokkenheid van leerlingen vergroten) veranderingen te installeren. Op deze manier probeerde het project een motivationeel klimaat binnen een school te optimaliseren.

### **6.3. Meetinstrumenten**

**Schoolklimaat.** Deze vragenlijst peilde naar de mate van ervaren druk vanuit de schoolomgeving op leerkrachten a.d.h.v. 12 items. De vragenlijst werd verkregen via persoonlijke communicatie tussen Luc Pelletier en Eline Sierens. In voorgaand onderzoek (Pelletier et al., 2002; Soenens et al., 2012 ) werd deze vragenlijst reeds afgenomen, maar met een geringer aantal geselecteerde items. Daarnaast is het in beide onderzoeken niet duidelijk om welke items het gaat. In de huidige vragenlijst onderscheidde men drie soorten druk: druk vanuit de administratie ( $\alpha = .44$ , 4 items, vb. 'In deze school moet ik mijn leerlingen regelmatig evalueren'), druk vanuit de collega's ( $\alpha = .46$ , 4 items, vb. 'In deze school moet ik mij

aanpassen aan de onderwijsmethoden van mijn collega's') en druk vanuit het curriculum ( $\alpha = .40$ , 4 items, vb. 'In deze school moeten alle leerlingen op hetzelfde tempo vooruitgaan'). Voor de doelstelling van de huidige studie werden de drie soorten druk samengenomen in één samengestelde druk variabele met name 'schoolklimaat'. Dit resulteerde in een Cronbach's alpha coëfficiënt van .57, wat nog steeds een zwakke interne consistentie oplevert, maar beter is dan de interne consistentie van de drie subtypes afzonderlijk. De leerkrachten vulden deze subschaal in volgens een 7-punts Likertschaal, gaande van 1 (helemaal niet waar) tot 7 (helemaal wel waar).

**Ervaren behoeftebevrediging en –frustratie.** De mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie werd gemeten met een aangepaste versie van de Basic Psychological Need Satisfaction Need Frustration Scale (BPNSNF; Chen et al., 2015). Deze schaal bestond uit 24 items, waarvan 8 items de basisbehoefte aan autonomie, 8 items de basisbehoefte aan verbondenheid en 8 items de basisbehoefte aan competentie representeerden. Daarnaast werden de 8 items per basisbehoefte opgesplitst in 4 items die wezen op behoeftebevrediging en 4 items die wezen op behoeftefrustratie. De gemiddelde score van autonomiebevrediging ( $\alpha = .70$ , 4 items, vb. 'Op school voel ik dat mijn beslissingen weerspiegelen wat ik echt wil'), verbondenheidsbevrediging ( $\alpha = .88$ , 4 items, vb. 'Op school voel ik mij nauw verbonden met andere mensen die belangrijk voor mij zijn') en competentiebevrediging ( $\alpha = .70$ , 4 items, vb. 'Op school heb ik er vertrouwen in dat ik dingen goed kan doen') vormden samen de mate van ervaren behoeftebevrediging (12 items,  $\alpha = .86$ ). De gemiddelde score van autonomiefrustratie ( $\alpha = .83$ , 4 items, vb. 'Op school voel ik me verplicht om te veel dingen te doen'), verbondenheidsfrustratie ( $\alpha = .76$ , 4 items, vb. 'Op school voel ik me uitgesloten uit de groep waar ik bij wil horen') en competentiefrustratie ( $\alpha = .80$ , 4 items, vb. 'Op school voel ik me teleurgesteld in veel van mijn prestaties') vormden samen de mate van ervaren behoeftefrustratie (12 items,  $\alpha = .86$ ).

**Motivatie om les te geven.** Deze vragenlijst was gebaseerd op een aangepaste versie (Soenens, et al., 2012) van de Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989) en bracht de motivatie van de leerkracht in beeld. De vragenlijst begon telkens met de stam 'Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat' en werd gevolgd door 16 items. De 16 items werden onderverdeeld in 4 items die peilden naar intrinsieke motivatie (vb. 'Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat lesgeven mij erg interesseert;  $\alpha = .91$ ), 4 items die peilden naar geïdentificeerde regulatie (vb. Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat ik dit persoonlijk zeer waardevol vind';  $\alpha = .75$ ), 4 items die peilden naar geïntrojecteerde regulatie (vb. 'Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat ik mij anders schuldig zou voelen';  $\alpha = .72$ ) en 4 items die peilden naar externe regulatie ('Ik ben gemotiveerd om goed les

te geven omdat anderen me hiertoe dwingen';  $\alpha = .76$ ). De leerkrachten vulden de vragenlijst in volgens een 5-punts Likertschaal, gaande van 1 (volledig niet akkoord) tot 5 (volledig akkoord). De huidige studie keek enkel naar het onderscheid tussen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Autonome motivatie ( $\alpha = .88$ ) werd berekend door een gemiddelde score te nemen van intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie. Gecontroleerde motivatie ( $\alpha = .80$ ) werd berekend door een gemiddelde score te nemen van geïntrojecteerde regulatie en externe regulatie.

**Burnout.** Deze vragenlijst was een Nederlandse versie (Soenens et al., 2012) van de Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES; Kokkinos, 2006; Maslach & Jackson, 1986). De vragenlijst peilde naar de mentale gezondheid van de leerkracht a.d.h.v. 14 items ( $\alpha = .91$ ). Meer specifiek werden de twee symptomen van burn-out, namelijk emotionele uitputting en depersonalisatie in kaart gebracht. De subschaal emotionele uitputting (9 items,  $\alpha = .92$ ) mat gevoelens van vermoeidheid op het werk (vb. 'Heb ik het gevoel dat ik te hard werk voor school'). De subschaal depersonalisatie (5 items,  $\alpha = .71$ ) weerspiegelde de onpersoonlijke reactie van de leerkracht tegenover leerlingen (vb. 'Lijk ik er minder om te geven wat er met sommige leerlingen gebeurt'). De leerkrachten vulden deze subschaal in volgens een 5-punts Likertschaal, gaande van 1 (helemaal niet waar) tot 5 (helemaal wel waar).

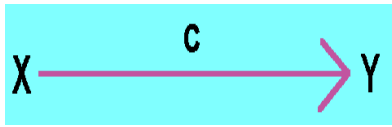
**Jobtevredenheid.** De vragenlijst om jobtevredenheid te meten, bestond uit 5 items ( $\alpha = .90$ , vb. 'Mijn huidige job komt dicht in de buurt van mijn ideale job'). De leerkrachten vulden deze subschaal in volgens een 7-punts Likertschaal, gaande van 1 (helemaal niet waar) tot 7 (helemaal wel waar).

**Leerkrachtstijl.** Om de motiverende en demotiverende stijl van de deelnemende leerkrachten te meten werd gebruik gemaakt van een recent ontwikkeld en gevalideerd vignette-gebaseerd instrument, de Situation-in-School Questionnaire (SIS; Aelterman, Vansteenkiste et al., 2017). De SIS vragenlijst peilde naar de gemiddelde gehanteerde leerkrachtstijl en bestond uit twaalf authentieke klassituaties (vignetten) gevolgd door vier mogelijke reacties, namelijk een autonomieondersteunende, controlerende, structurerende, en chaotische reactie. Leerkrachten werden gevraagd om voor elke reactie aan te geven in welke mate deze voor hen van toepassing is. De 12 vignetten vertegenwoordigen een brede waaier aan situaties die o.m. de voorbereiding, de cursus en het einde van de les inhouden. Daarnaast houden de vignetten ook probleemsituaties in, waarin gekeken wordt hoe de leraar ingrijpt en de situatie verhelpt. Tot slot omvatten de vignetten situaties waarin wordt gepeild hoe de leerkracht de leerstof aanbrengt en hoe de leerkracht afspraken en klasregels introduceert en monitort. Bij iedere klassituatie hoorden vier antwoordalternatieven. De antwoordalternatieven representeerden verschillende

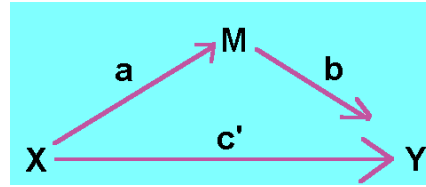
gedragingen die leerkrachten kunnen stellen in een specifieke situatie en maten de mate van autonomie-ondersteuning ( $\alpha = .77$ , vb. 'Bij aanvang van de les vraag je aan de leerlingen wat ze graag zouden weten over het leeronderwerp'), controle ( $\alpha = .86$ , vb. 'Bij aanvang van de les dring je er op aan dat de leerlingen moeten leren wat hen geleerd wordt'), structuur ( $\alpha = .83$ , vb. 'Bij aanvang van de les geef je een duidelijk en stapsgewijs werkschema en geef je een overzicht van het verloop van de les') en chaos ( $\alpha = .82$ , vb. 'Bij aanvang van de les plan je niet te veel en pak je de dingen aan zoals ze komen'). In de huidige studie werd enkel gekeken naar het onderscheid tussen een behoefteondersteunende lesstijl en een behoefteondermijnende lesstijl. Een behoefteondersteunende lesstijl ( $\alpha = .87$ ) werd berekend door een gemiddelde score te nemen van autonomieondersteuning en structuur. Een behoefteondermijnende lesstijl ( $\alpha = .86$ ) werd berekend door een gemiddelde score te nemen van controle en chaos. De leerkrachten vulden deze vragenlijst in volgens een 7-punts Likertschaal, gaande van 1 (de situatie beschrijft mijn manier van lesgeven helemaal niet) tot 7 (de situatie beschrijft mijn manier van lesgeven helemaal). Voorgaand onderzoek toonde aan dat de vier gemeten lesstijldimensies op theoretisch betekenisvolle wijze samenhangen met bestaande instrumenten in de literatuur om leerkrachtgedrag te meten (Teacher as Social Context Questionnaire, TASCQ; Belmont, Skinner, Wellborn, & Connell, 1988 en Psychologically Controlling Teaching Questionnaire, PCT; Soenens et al., 2012), wat evidentie biedt voor de validiteit van de SIS.

#### **6.4. Statistische analyse**

De huidige studie is een correlationeel onderzoek met een cross-sectioneel onderzoeksdesign. Eerst werden de preliminaire analyses uitgevoerd waarbij nagegaan werd of er verschillen zijn in geslacht, leeftijd en onderwijsvorm voor de studievariabelen. Nadien werden de correlaties tussen de verschillende studievariabelen in kaart gebracht. In de primaire analyses werd de centrale onderzoeksvraag met behulp van verschillende mediatie-analyses (Baron & Kenny, 1986; MacKinnon et al., 2002) onderzocht. Bij mediatie-analyse wordt nagegaan of het verband tussen de onafhankelijke variabele (OV) en de afhankelijke variabele (AV), beter verklaard kan worden door een derde variabele (mediator). Een mediator is dus een variabele die het proces verklaart waarom de onafhankelijke variabele een invloed heeft op de afhankelijke variabele. Om te kunnen spreken van een mediatie-effect, moet er voldaan worden aan drie voorwaarden (Baron & Kenny, 1986; Holmbeck, 1997, 2002). Er moet sprake zijn van een significant effect in de volgende drie relaties:



*Figuur 4: Direct verband*



*Figuur 5: Mediatie model*

- tussen de onafhankelijke variabele (X) en de afhankelijke variabele (Y) = c-path
- tussen de onafhankelijke variabele (X) en de mediator (M) = a-path
- tussen de mediator (M) en de afhankelijke variabele (Y), indien gecontroleerd voor het effect van de onafhankelijke variabele (X) = b-path

Als de drie voorwaarden voldaan zijn, kan er worden onderzocht ( $c'$ -path) of er sprake is van mediatie (Baron & Kenny, 1986; Holmbeck, 1997, 2002). Nadien zal de Sobeltest uitgevoerd worden. De huidige scriptie volgt drie stappen:

In *onderzoeksvraag 1* gingen we na of de mate van ervaren behoeftebevrediging en-frustratie (mediator) op school de relatie tussen schoolklimaat (OV) en de motivatie van de leerkracht (AV) verklaart. Dit gebeurde a.d.h.v. vier regressieanalyses.

In *onderzoeksvraag 2* onderzochten we of de motivatie (mediator) van de leerkracht de relatie tussen de mate van ervaren behoeftebevrediging en- frustratie (OV) op school en de gehanteerde lesstijl (AV) verklaart. Ook hier werden vier regressieanalyses uitgevoerd.

In *onderzoeksvraag 3* gingen we na of burn-out en jobtevredenheid (2 mediators) de relatie tussen de motivatie (OV) en de gehanteerde lesstijl (AV) van de leerkracht verklaren. In stap drie werden er twee mediators in acht genomen, waardoor er acht regressieanalyses werden getoetst.

In totaal werden er dus zestien regressieanalyses uitgevoerd. Alle analyses voor dit onderzoek werden uitgevoerd met het statistisch programma SPSS Statistics 23.

## 7. Resultaten

### 7.1. Preliminaire analyses

#### 7.1.1. Descriptieve data

In Tabel 1 worden de gemiddelden, standaarddeviaties en interne consistenties van de studievariabelen gerapporteerd.

Tabel 1.

*Absoluut aantal, gemiddelde, standaarddeviatie, minimum, maximum en alfa van de bestudeerde variabelen*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>α</i>
Schoonklimaat	415	3.81	.68	1.83	6.33	.57
Behoeftbevreiding	409	3.87	.55	2.17	5.00	.86
Behoeftfrustratie	409	1.89	.63	1.00	4.42	.86
Autonome motivatie	410	4.23	.65	1.25	5.00	.88
Gecontroleerde motivatie	410	2.30	.81	1.00	4.50	.80
Burn-out	414	1.96	.74	1.00	4.38	.91
Jobtevredenheid	409	5.13	1.26	1.20	7.00	.90
Behoeftondersteunende lesstijl	427	5.30	.63	1.29	7.00	.87
Behoeftoedermijnende lesstijl	427	3.04	.75	1.25	5.75	.86

#### 7.1.2. Verschillen in termen van achtergrondvariabelen

Via bivariate correlatie wordt eerst onderzocht of leeftijd samenhangt met de gemeten variabelen. Uit de resultaten blijkt dat leeftijd significant positief samenhangt met gecontroleerde motivatie ( $r = .11^*$ ,  $p < .05$ ) en met een behoefteondersteunende lesstijl ( $r = .17^{**}$ ,  $p < .001$ ). Dit betekent dat naarmate leerkrachten ouder worden, het lesgeven voor hen meer een zaak van moeten wordt. Tegelijkertijd blijkt dat leerkrachten met een toenemende leeftijd een meer behoefteondersteunende lesstijl aan de dag leggen.

Via een MANOVA wordt nagegaan of er verschillen zijn in demografische variabelen zoals geslacht (zie Tabel 2) en type onderwijsvorm (zie Tabel 3).

Wat betreft geslacht, blijken er significante verschillen te zijn tussen mannen en vrouwen, Wilks' Lambda = 0.84,  $F(9, 399) = 8.28$ ,  $p < .001$ . De univariate testen laten zien dat er significante verschillen zijn voor autonome motivatie ( $F(1, 407) = 4.87$ ,  $p < .05$ ), behoefteondersteunende lesstijl ( $F(1, 407) = 16.49$ ,  $p < .001$ ) en behoefteondermijnende lesstijl ( $F(1, 407) = 51.28$ ,  $p < .001$ ), waarbij vrouwelijke leerkrachten meer autonoom gemotiveerd zijn om les te geven ( $M = 4.30 \pm SD = .60$  vs.  $M = 4.16 \pm SD = .69$ ) en op een meer behoefteondersteunende manier lesgeven ( $M = 5.42 \pm SD = .61$  vs.  $M = 5.18 \pm SD = .57$ ) dan mannelijke leerkrachten, terwijl mannelijke leerkrachten gemiddeld hoger scoren op een behoefteondermijnende lesstijl ( $M = 3.31 \pm SD = .75$  vs.  $M = 2.81 \pm SD = .66$ ) in vergelijking met hun vrouwelijke collega's.

Tabel 2.

*Gemiddelden en standaarddeviaties voor geslacht*

	<i>M (SD)</i>		<i>F</i>
	<i>Mannen</i>	<i>Vrouwen</i>	
Schoolklimaat	3.77 (.68)	3.86 (.66)	1.71
Behoeftetevredenheid	3.83 (.56)	3.90 (.53)	1.57
Behoeftefrustratie	1.89 (.66)	1.90 (.60)	.93
Autonome motivatie	4.16 (.69)	4.30 (.60)	4.87*
Gecontroleerde motivatie	2.38 (.82)	2.23 (.81)	3.38
Burn-out	2.02 (.80)	1.91 (.68)	2.27
Jobtevredenheid	5.10 (1.31)	5.16 (1.22)	.28
Behoefteondersteunende lesstijl	5.18 (.57)	5.42 (.61)	16.49**
Behoefteondermijnende lesstijl	3.31 (.75)	2.81 (.66)	51.28**

Noot. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Wat betreft onderwijsvorm, worden er significante verschillen gevonden tussen ASO, TSO, BSO en BuSO, Wilks' Lambda = 0.87,  $F(27, 1116,279) = 2.09$ ,  $p < .01$ . Univariate tests laten

zien dat er significante verschillen zijn voor ervaren behoeftebevrediging ( $F(3, 390) = 3.78, p < .05$ ), burn-out ( $F(3, 390) = 3.76, p < .05$ ) en behoefteondermijnende lesstijl ( $F(3, 390) = 8.75, p < .001$ ). De Tukey test laat zien dat leerkrachten die lesgeven aan de onderwijsvorm ASO ( $M = 3.95 \pm SD = .52$ ) gemiddeld hoger scoren op de variabele behoeftebevrediging i.v.m. leerkrachten die lesgeven in het TSO ( $M = 3.78 \pm SD = .55$ ). Leerkrachten die lesgeven aan de onderwijsvormen TSO ( $M = 2.06 \pm SD = .79$ ) en BSO ( $M = 2.07 \pm SD = .82$ ) scoren gemiddeld hoger op de variabele burn-out i.v.m. leerkrachten die lesgeven in het ASO ( $M = 1.82 \pm SD = .62$ ). Tenslotte hanteren leerkrachten die lesgeven in het TSO ( $M = 3.23 \pm SD = .73$ ) en BSO ( $M = 3.22 \pm SD = .71$ ) gemiddeld meer een behoefteondermijnende lesstijl i.v.m. leerkrachten die lesgeven in het ASO ( $M = 2.84 \pm SD = .72$ ).

Tabel 3.

*Gemiddelden en standaarddeviaties voor onderwijsvorm*

	<i>M (SD)</i>				<i>F</i>
	ASO	TSO	BSO	BUSO	
Schoonklimaat	3.78 (.66)a	3.89 (.66)a	3.85 (.69)a	3.58 (.52)a	1.38
Behoeftbevrediging	3.95 (.52)a	3.78 (.55)b	3.82 (.55)a	3.62 (.63)a	3.78*
Behoeftfrustratie	1.80 (.58)a	1.92 (.64)a	1.98 (.71)a	2.02 (.49)a	2.17
Autonome motivatie	4.30 (.63)a	4.16 (.67)a	4.18 (.66)a	4.05 (.61)a	1.65
Gecontroleerde motivatie	2.21 (.81)a	2.35 (.86)a	2.37 (.77)a	2.33 (.48)a	1.13
Burn-out	1.82 (.62)a	2.06 (.79)b	2.07 (.82)b	2.04 (.57)b	3.76*
Jobtevredenheid	5.25 (1.20)a	5.08 (1.29)a	4.99 (1.40)a	4.59 (1.11)a	1.98
Behoeftondersteunende lesstijl	5.34 (.62)a	5.23 (.56)a	5.29 (.63)a	5.53 (.62)a	1.43
Behoeftondermijnende lesstijl	2.84 (.72)a	3.23 (.73)b	3.22 (.71)b	3.06 (.82)a	8.75**

Noot. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Gemiddelden met eenzelfde subscript verschillen niet significant van elkaar, gemiddelden met een verschillend subscript verschillen significant van elkaar.

### 7.1.3. Correlaties

De bivariate correlaties tussen de studievariabelen worden weergegeven in Tabel 4.

Leerkrachten die meer druk ervaren vanuit de schoolomgeving (schoolklimaat), ervaren meer behoeftefrustratie, functioneren meer vanuit een gecontroleerde motivatie, rapporteren meer



symptomen van burn-out en geven meer op een behoefteondermijnende manier les. Daarnaast ervaren leerkrachten met een hogere score op druk minder behoeftebevrediging en jobtevredenheid en functioneren ze minder vanuit autonome motivatie. De mate van ervaren druk hangt niet significant samen met een behoefteondersteunende lesstijl.

Leerkrachten die behoeftebevrediging ervaren, zijn meer autonoom gemotiveerd, rapporteren meer jobtevredenheid en zeggen een meer behoefteondersteunende aanpak te hanteren. Daarnaast rapporteren ze minder behoeftefrustratie, minder symptomen van burn-out en zeggen ze minder een behoefteondermijnende aanpak te hanteren. Daartegenover scoren leerkrachten die meer behoeftefrustratie ervaren hoger op burn-out, gecontroleerde motivatie en behoefteondermijnende lesstijl, terwijl ze lager scoren op autonome motivatie, jobtevredenheid en een behoefteondersteunende lesstijl

Autonome motivatie om les te geven hangt positief samen met jobtevredenheid en een behoefteondersteunende stijl, terwijl een negatief verband wordt gevonden met burn-out en een behoefteondermijnende stijl. Daartegenover zijn leerkrachten die functioneren vanuit gecontroleerde motivatie gevoeliger voor kenmerken van burn-out en rapporteren ze meer een behoefteondermijnende stijl te hanteren.

Hoe hoger de score op burn-out, hoe minder leerkrachten een behoefteondersteunende lesstijl hanteren en hoe lager hun score op jobtevredenheid. Leerkrachten met veel kenmerken van burn-out wenden een meer controlerende/chaotische leerkrachtstijl aan.

Hoe meer leerkrachten tevreden zijn over hun job, hoe meer ze behoefteondersteunend lesgeven.

Tenslotte laat Tabel 4 zien dat er een negatief verband bestaat tussen een behoefteondersteunende lesstijl en een behoefteondermijnende lesstijl ( $r = -.20, p < .001$ ). Ook tussen behoeftebevrediging en -frustratie ( $r = -.56, p < .001$ ) en tussen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie ( $r = -.06, p > .05$ ) vindt men een negatief verband. Deze correlaties suggereren dat het zinvol is om deze concepten te onderscheiden en na te gaan hoe ze differentieel samenhangen met de antecedenten en outcomes.

Tabel 4.

*Correlaties tussen gemeten variabelen*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Schoolklimaat	-								
2. Behoeftbevredegging	-.32**	-							
3. Behoeftefrustratie	.48**	-.56**	-						
4. Autonome motivatie	-.19**	.49**	-.33**	-					
5. Gecontroleerde motivatie	.16**	-.08	.36**	-.06	-				
6. Burn-out	.45**	-.44**	.68**	-.35**	.27**	-			
7. Jobtevredenheid	-.40**	.62**	-.53**	.48**	-.08	-.61**	-		
8. Behoeftesteunende lesstijl	-.03	.29**	-.20**	.42**	-.16**	-.19**	.17**	-	
9. Behoeftoedermijnende lesstijl	.19**	-.11*	.28**	-.15**	.36**	.28**	-.05	.20**	-

Noot. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ 

## 7.2. Primaire analyses

### 7.2.1. Mediatie-analyse

Om de verschillende mediatie-modellen te toetsen wordt beroep gedaan op de procedure van Baron en Kenny (1986). Deze procedure bestaat uit vier stappen, die hierna verder worden toegelicht. In stap 1 wordt het verband tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele onderzocht (c-path). In stap 2 gaat men het verband tussen de onafhankelijke variabele en de mediërende variabele na (a-path). Vervolgens bekijkt men stap 3 en stap 4 tegelijk, waarbij in stap 3 het verband tussen de mediërende variabele en de afhankelijke variabele onderzocht wordt terwijl men controleert voor de onafhankelijke variabele (b-path). In stap 4 bekijkt men het verband tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele, na controle voor de mediërende variabele (c'-path). Het is pas zinvol om naar het c'-path te kijken indien het c-path, het a-path en het b-path significante resultaten opleveren. Men spreekt van een volledig mediatie effect indien het significante effect van het c-path verdwijnt in stap 4 (c'-path). Een gedeeltelijk of partieel mediatie effect impliceert dat het significant verband uit stap 1 (c-path) nog steeds aanwezig is in stap 4 (c'-path), maar gereduceerd is. Tot slot wordt een Sobeltest uitgevoerd om op een meer directe manier na te gaan of er sprake is van mediatie (MacKinnon et al., 2002). Deze omvat het product van de a- en b-path coëfficiënt.

Zoals aangegeven in de sectie huidige studie verliepen de analyses via drie onderzoeksvragen. In totaal worden er in deze studie 16 regressieanalyses uitgevoerd. In wat volgt wordt de mediërende rol van behoeftebevrediging en -frustratie (onderzoeksvraag 1), motivatie (onderzoeksvraag 2), burn-out en jobtevredenheid (onderzoeksvraag 3) meer in detail besproken. Tabellen 5, 6 en 7 geven de resultaten van de mediatieanalyse overzichtelijk weer.

Onderzoeksvraag 1: De mediërende rol van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie

Tabel 5.

*Bèta-coëfficiënten omtrent de hiërarchische regressieanalyses in functie van onderzoeksvraag 1*

	1	2	3	4	Sobeltest
<b>Schoolklimaat</b>					
Autonome motivatie					
<i>Behoeftbevrediging</i>	-.19**	-.32**	.48**	-.03	-5.77**
<i>Behoeftfrustratie</i>	-.19**	.48**	-.31**	-.04	-5.08**
Gecontroleerde motivatie					
<i>Behoeftbevrediging</i>	.16**	-.32**	-.03	.15	.61
<i>Behoeftfrustratie</i>	.16**	.48**	.36**	-.01	5.83**

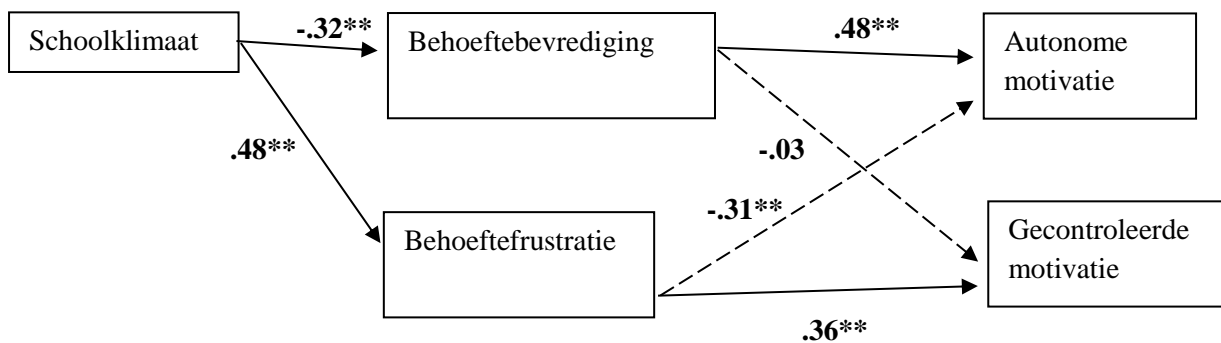
Noot. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

In onderzoeksvraag één werd nagegaan of de mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie de relatie tussen ervaren druk (schoolklimaat) en de motivatie (autonoom/gecontroleerd) van de leerkracht medieert a.d.h.v. vier regressieanalyses.

Voorheen uitgevoerde analyses toonden aan dat de eerste twee voorwaarden van mediatie vervuld zijn wanneer wordt gekeken naar de rol van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie in de relatie tussen schoolklimaat en motivatie. Leerkrachten die meer druk ervaren vanuit de schoolomgeving rapporteerden minder autonoom gemotiveerd te zijn ( $\beta = -.17, p < .001$ ) en meer te functioneren vanuit gecontroleerde motivatie ( $\beta = .17, p = .001$ ). Daarnaast vond men een significant negatief verband tussen schoolklimaat en behoeftebevrediging en een significant positief verband tussen schoolklimaat en behoeftefrustratie.

In stap drie van de mediatieanalyse vond men een significant positieve relatie tussen de mate van ervaren behoeftebevrediging en autonome motivatie (na controle voor schoolklimaat), maar er werd geen significante relatie gevonden tussen de mate van ervaren behoeftebevrediging en

gecontroleerde motivatie (na controle voor schoolklimaat). Bijgevolg is de derde voorwaarde voor mediatie niet vervuld en kan men besluiten dat de mate van ervaren behoeftebevrediging de relatie tussen schoolklimaat en gecontroleerde motivatie niet medieert. Daarnaast toonden bijkomende regressieanalyses aan dat de mate van ervaren behoeftefrustratie zowel significant gerelateerd was aan autonome motivatie als aan gecontroleerde motivatie (na controle voor schoolklimaat). Tot slot bleek de relatie tussen schoolklimaat en autonome motivatie te verdwijnen nadat ervaren behoeftebevrediging en -frustratie mee in het model werden opgenomen. De relatie tussen schoolklimaat en gecontroleerde motivatie verdween enkel als behoeftefrustratie mee opgenomen werd in het model. Samengevat kan men dus stellen dat behoeftebevrediging en -frustratie, op een na, elk van de besproken verbanden volledig medieert. Een grafische voorstelling van deze mediatie is te zien in Figuur 6.



*Figuur 6:* De mediërende rol van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie in de relatie tussen schoolklimaat en motivatie.

Onderzoeksvraag 2: De mediërende rol van motivatie

Tabel 6.

*Bèta-coëfficiënten omtrent de hiërarchische regressieanalyses in functie van onderzoeksvraag 2*

	1	2	3	4	Sobeltest
<b>Behoeftbevredeging</b>					
Behoeftbeondersteunende lesstijl					
<i>Autonome motivatie</i>	.29**	.49**	.36**	.11*	6.03**
Behoeftbeondermijnende lesstijl					
<i>Autonome motivatie</i>	-.11*	.49**	-.12*	-.05	-2.14*
<b>Behoeftfrustratie</b>					
Behoeftbeondersteunende lesstijl					
<i>Gecontroleerde motivatie</i>	-.20**	.36**	-.11*	-.16**	-2.01*
Behoeftbeondermijnende lesstijl					
<i>Gecontroleerde motivatie</i>	.28**	.36**	.30**	.17**	4.79**

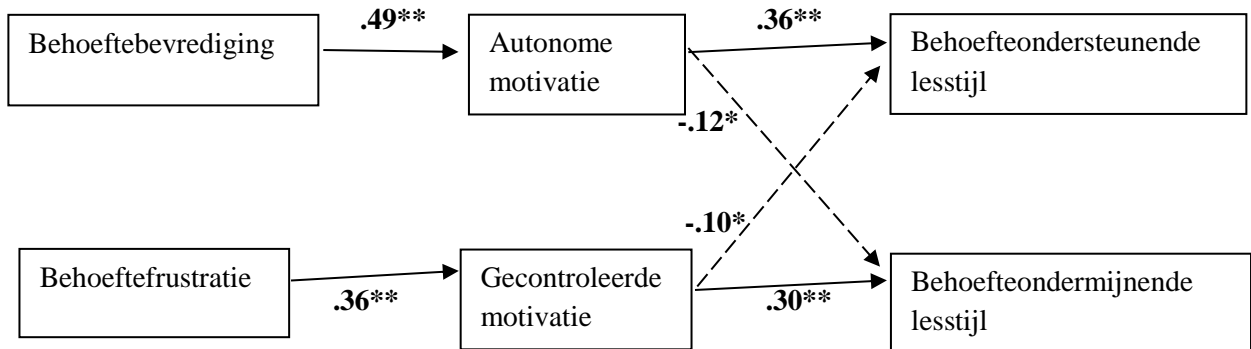
Noot. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

In onderzoeksvraag twee werd na gegaan of de motivatie (autonoom/gecontroleerd) van de leerkracht de relatie tussen ervaren behoeftebevredeging en -frustratie en de gehanteerde lesstijl (behoefteondersteunend/behoefteondermijnend) medieert a.d.h.v. vier regressieanalyses.

Voorheen uitgevoerde analyses toonden aan dat de eerste twee voorwaarden van mediatie vervuld zijn wanneer wordt gekeken naar de rol van motivatie in de relatie tussen ervaren behoeftebevredeging en -frustratie en leerkrachtstijl. De mate van ervaren behoeftebevredeging en -frustratie hingen beiden significant samen met zowel een behoefteondersteunende aanpak als met een behoefteondermijnende aanpak. De mate van ervaren behoeftebevredeging bleek significant positief samen te hangen met autonome motivatie en de mate van ervaren behoeftefrustratie bleek significant positief samen te hangen met gecontroleerde motivatie.

Bijkomende regressieanalyses gaven aan dat leerkrachten die functioneerden vanuit autonome motivatie meer op een behoefteondersteunende manier les geven en minder op een behoefteondermijnende manier (na controle voor behoeftebevredeging). Daartegenover gaven gecontroleerde gemotiveerde leerkrachten aan meer behoefteondermijnend op te treden en

minder behoefteondersteunend (na controle voor behoeftefrustratie). Tot slot bleek dat autonome motivatie fungeerde als partiële mediator binnen de relatie tussen ervaren behoeftebevrediging en een behoefteondersteunende lesstijl. Gecontroleerde motivatie fungeerde als partiële mediator binnen de relatie tussen ervaren behoeftefrustratie en beide leerkrachtstijlen (behoefteondersteunend/behoefteondermijnend). Hoewel het verband van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie met de leerkrachtstijl minder sterk werd wanneer de motivatie van de leerkracht in rekening werd gebracht, bleef het verband significant. Enkel de relatie tussen ervaren behoeftebevrediging en een behoefteondermijnende lesstijl verdween volledig nadat autonome motivatie mee opgenomen werd in het model (volledige mediatie). Figuur 7 stelt de drie partiële mediaties en de volledige mediatie grafisch voor.



*Figuur 7:* De mediërende rol van motivatie in de relatie tussen ervaren behoeftebevrediging en -frustratie en leerkrachtstijl.

Onderzoeksvraag 3: De mediërende rol van burn-out en jobtevredenheid

Tabel 7.

*Bèta-coëfficiënten omtrent de hiërarchische regressieanalyses in functie van onderzoeksvraag 3*

	1	2	3	4	Sobeltest
<b>Autonome motivatie</b>					
Behoeftteondersteunende lesstijl					
<i>Burn-out</i>	.42**	-.35**	-.05	.40**	-1.12
<i>Jobtevredenheid</i>	.42**	.48**	-.04	.44**	-.68
Behoeftteondermijnende lesstijl					
<i>Burn-out</i>	-.15**	-.35**	.27**	-.05	-4.38**
<i>Jobtevredenheid</i>	-.15**	.48**	.02	-.16**	.45
<b>Gecontroleerde motivatie</b>					
Behoeftteondersteunende lesstijl					
<i>Burn-out</i>	-.16**	.27**	-.16**	-.12*	-2.83**
<i>Jobtevredenheid</i>	-.16**	-.08	.16**	-.15**	-1.50
Behoeftteondermijnende lesstijl					
<i>Burn-out</i>	.36**	.27**	.20**	.30**	3.45**
<i>Jobtevredenheid</i>	.36**	-.08	-.02	.36**	0.46

Noot. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

In onderzoeksvraag drie werd na gegaan of gevoelens van burn-out en jobtevredenheid de relatie tussen de motivatie van de leerkracht en de gehanteerde lesstijl (behoefteondersteunend/behoefteondermijnend) mediëren a.d.h.v. acht regressieanalyses.

Voorheen uitgevoerde analyses toonden aan dat de eerste twee voorwaarden van mediatie vervuld zijn wanneer wordt gekeken naar de rol van burn-out in de relatie tussen de motivatie van de leerkracht en de gehanteerde leerkrachtstijl. Zowel autonome als gecontroleerde motivatie hingen significant samen met de lesstijl.

(behoefteondersteunend/behoefteondermijnend) van de leerkracht. Daarnaast gaven de resultaten weer dat autonoom gemotiveerde leerkrachten minder gevoelens van burn-out

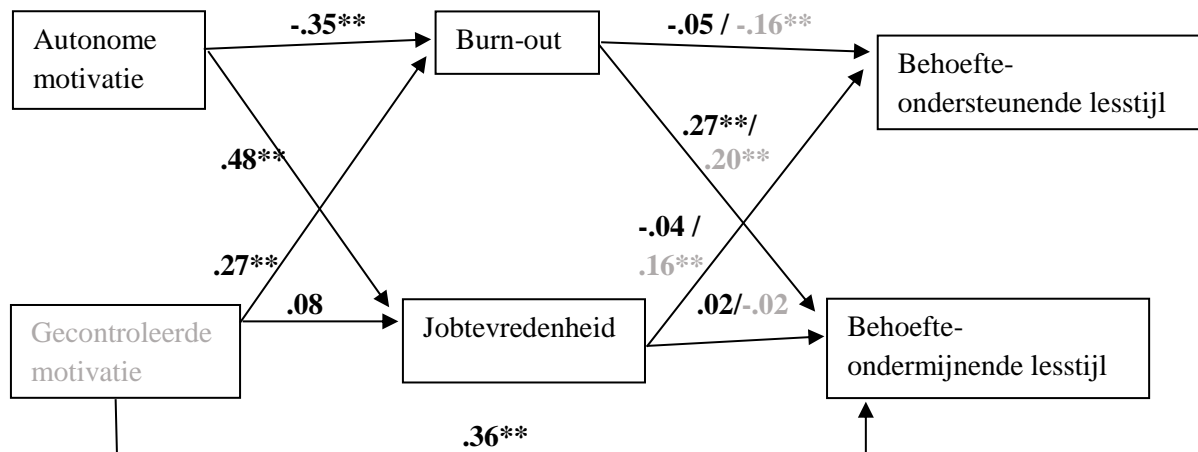
rapporteerden, terwijl gecontroleerde gemotiveerde leerkrachten meer gevoelens van burn-out ervaarden.

In stap drie van de mediatieanalyse werd er vastgesteld dat burn-out significant negatief samenhang met een behoefteondersteunende lesstijl en significant positief samenhang met een behoefteondermijnende lesstijl (na controle voor gecontroleerde motivatie). Er werd geen significant verband gevonden tussen burn-out en een behoefteondersteunende lesstijl, maar wel voor het verband tussen burn-out en een behoefteondermijnende lesstijl (na controle voor autonome motivatie). Uit de bijkomende regressieanalyses bleek dat burn-out fungeerde als partiële mediator binnen de relatie tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondersteunende lesstijl. Daarnaast vond men alleen een direct verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondermijnende leerkrachtstijl. Enkel de relatie tussen autonome motivatie en een behoefteondermijnende lesstijl verdween volledig nadat burn-out mee opgenomen werd in het model (volledige mediatie).

Voorheen uitgevoerde analyses toonden aan dat de eerste twee voorwaarden van mediatie vervuld zijn wanneer wordt gekeken naar de rol van jobtevredenheid in de relatie tussen autonome motivatie en de gehanteerde leerkrachtstijl. Zo werd een significant positief verband vastgesteld tussen autonome motivatie en het hanteren van een behoefteondersteunende lesstijl en werd een significant negatief verband vastgesteld tussen autonome motivatie en een behoefteondermijnende lesstijl. Daarnaast rapporteerden autonoom gemotiveerde leerkrachten significant meer gevoelens van jobtevredenheid. In stap 3 van de mediatieanalyse vond men dat jobtevredenheid niet significant samenhang met zowel een behoefteondersteunende als een behoefteondermijnende lesstijl (na controle voor autonome motivatie). De derde voorwaarde voor mediatieanalyse werd hier geschonden.

Gecontroleerde gemotiveerde leerkrachten gaven aan meer behoefteondermijnend op te treden en minder behoefteondersteunend. Maar er werd geen significant verband gevonden tussen gecontroleerde motivatie en jobtevredenheid. De tweede voorwaarde voor mediatieanalyse werd hier geschonden. Figuur 8 stelt de resultaten van deze mediatieanalyses grafisch voor.





Figuur 8: De mediërende rol van burn-out en jobtevredenheid in de relatie tussen motivatie en leerkrachtstijl.

## 8. Discussie

De huidige studie maakt deel uit van een grootschalig onderzoek, namelijk het project ‘Leerrecht Limburg’. Het project heeft als doel het motivationeel klimaat binnen een school te optimaliseren. Deze masterproef legt de focus op het gedrag van de leerkracht. Meer specifiek werd onderzocht welke variabelen samenhangen met een behoefteondersteunende (autonomieondersteunend/structurerend) dan wel behoefteondermijnende (controleerend/chaotisch) lesstijl. De globale onderzoeksvraag van deze masterproef is of het schoolklimaat (d.i. ervaren druk op school) en het motivationeel functioneren (d.i. ervaren behoeftebevrediging en –frustratie op school, motivatie om les te geven) van leerkrachten samenhangen met gevoelens van burn-out, jobtevredenheid en hun zelf-gerapporteerde (de)motiverende lesstijl. Via mediatieanalyse werden drie specifieke onderzoeksvragen onderzocht. De eerste onderzoeksvraag betrof of de mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie het verband tussen schoolklimaat en motivatie van de leerkracht (gedeeltelijk) kan verklaren. De tweede onderzoeksvraag was of de motivatie van de leerkracht de relatie tussen de mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie op school en de gehanteerde lesstijl (gedeeltelijk) kan verklaren. Tot slot betrof de derde onderzoeksvraag of symptomen van burn-out en jobtevredenheid de relatie tussen de motivatie om les te geven en de gehanteerde lesstijl van de leerkracht (gedeeltelijk) kunnen verklaren. Via de huidige studie beoogden we een beter beeld te krijgen van verschillende factoren of antecedenten die de lesstijl van leerkrachten kunnen kleuren.

## **8.1. Bespreking van de resultaten**

De onderzoeksresultaten toonden aan dat leerkrachten die al langer in het werkveld staan meer op een behoefteondersteunende manier lesgeven in vergelijking met leerkrachten die pas in het werkveld staan. Ervaren leerkrachten zijn dus meer in staat om de psychologische basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie van leerlingen te ondersteunen. Hoewel deze leerkrachten meer behoefteondersteunend optreden, voelt lesgeven steeds meer aan als een verplichting. Terwijl jonge leerkrachten meer op autonome of vrijwillige basis functioneren. De huidige studie toonde ook significante verschillen aan tussen vrouwelijke en mannelijke leerkrachten. Zo zijn vrouwelijke leerkrachten meer autonoom gemotiveerd en zullen ze eerder aanleunen bij een autonomieondersteunende/structurende lesstijl in vergelijking met hun mannelijke collega's die eerder een controlerende/chaotische lesstijl zullen hanteren. Er blijken ook significante verschillen te bestaan voor wat betreft de onderwijsvorm waarin leerkrachten lesgeven, en dit in het bijzonder voor burn-out en een behoefteondermijnende lesstijl. Leerkrachten die lesgeven in het TSO en BSO hebben namelijk meer risico om symptomen van burn-out te ontwikkelen en hanteren eerder een behoefteondermijnende lesstijl dan leerkrachten die lesgeven in het ASO.

### **8.1.1. De mediërende rol van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie**

In een eerste model gingen we na of de mate van ervaren behoeftebevrediging en- frustratie de relatie tussen ervaren druk (schoolklimaat) en de motivatie (autonoom/gecontroleerd) van de leerkracht medieert. Eerder onderzoek toonde aan dat wanneer leerkrachten druk ervaren van boven uit (vb. het schoolbeleid dat dwingende eisen stelt zoals het verplicht volgen van het curriculum) dit niet alleen een invloed heeft op hun gedrag in de klas, maar ook op hun psychologisch welzijn. Ervaren druk heeft namelijk effect op de energie en vitaliteit van de leerkracht (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006) en is gerelateerd aan een groter verantwoordelijkheidsgevoel voor de prestatie van hun leerlingen (Deci et al., 1982, Flink, Boggiano, & Barrett, 1990). De bestaande literatuur gaf reeds aan dat behoeftefrustratie samenhangt met gevoelens van ervaren druk vanuit de schoolomgeving. Meer specifiek is het voornamelijk de component autonomiefrustratie die gerelateerd is aan gevoelens van ervaren druk (Haerens et al., 2015). Daarnaast toonden Vansteenkiste & Soenens (2013, p.10) aan dat ervaren behoeftebevrediging energie creëert die vitamines voor groei en welbevinden oplevert (Brien, Hass, & Savoie, 2012, Deci & Ryan, 1985). Verschillende studies bij werknemers gaven een positief verband weer tussen de ervaren behoeftebevrediging en het optimaal functioneren op de werkvloer (e.g. Lynch, Plant, & Ryan, 2005). Nog ander onderzoek gaf aan dat hoe meer leerkrachten behoeftebevrediging ervaren, hoe meer ze autonoom gemotiveerd zijn (Bakker &

Bal, 2010; Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). Als de drie basisbehoeften voldaan zijn, staat men met meer plezier voor de klas (d.i. intrinsieke motivatie) of heeft men meer het gevoel iets te kunnen betekenen voor de leerlingen (d.i. geïdentificeerde motivatie). Autonomo gemotiveerde leerkrachten halen energie uit het lesgeven (Vansteenkiste et al., 2007) omdat ze de kans krijgen hun interesses en waarden te ontplooien op een vrijwillige manier waardoor ze zich goed voelen (d.i. behoeftebevrediging). Daarnaast vond men ook dat hoe meer de drie psychologische basisbehoeften gefrustreerd worden, hoe meer de leerkracht functioneert vanuit amotivatie (Bartholomew et al., 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Tot slot toonden Van den Berghe et al. (2014) aan dat leerkrachten die hoog scoren op autonome motivatie en laag scoren op gecontroleerde motivatie de grootste totale behoeftebevrediging rapporteren. De huidige studie vond eveneens evidentie voor het feit dat als leerkrachten druk ervaren vanuit de schoolomgeving dit effect heeft op hun psychologisch welbevinden (d.i. behoeftebevrediging en -frustratie). Volgens Haerens et al. (2015) is het vooral de component autonomiefrustratie die gerelateerd is aan gevoelens van ervaren druk. Toekomstig onderzoek zou dus ook kunnen kijken naar de differentiële verbanden van de afzonderlijke drie psychologische basisbehoeften met schoolklimaat en motivatie. Daarnaast bevestigt deze masterproef het positieve verband tussen behoeftebevrediging en autonome motivatie en tussen behoeftefrustratie en gecontroleerde motivatie. Een nieuw inzicht dat de eerste onderzoeksvraag aantoont, is dat de mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie fungeert als mediator binnen de relatie tussen schoolklimaat en autonome motivatie en dat de relatie tussen schoolklimaat en gecontroleerde motivatie gemedieerd wordt door ervaren behoeftefrustratie, maar niet door ervaren behoeftebevrediging.

### **8.1.2. De mediërende rol van motivatie**

Vervolgens gingen we na of de motivatie (autonomo/gecontroleerd) van de leerkracht de relatie tussen ervaren behoeftebevrediging en -frustratie en de gerapporteerde leerkrachtstijl (behoefteondersteunend/behoefteondermijnend) medieert. Eerder onderzoek toonde aan dat ervaren behoeftebevrediging samenhangt met autonome motivatie (Bakker & Bal, 2010; Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008) en dat ervaren behoeftefrustratie samenhangt met amotivatie (Bartholomew et al., 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Daarnaast voorspelt ervaren behoeftebevrediging hoe de leerkracht voor de klas staat. Holzberger et al. (2014) toonden aan dat hoe meer leerkrachten zich voldaan voelen in hun basisbehoeften, hoe beter ze hun klas kunnen managen (e.g. structurerende lesstijl). Ander onderzoek (Van den Berghe et al., 2014) vond dat autonome motivatie een autonomieondersteunende lesstijl voorspelt. Daarbovenop vonden de onderzoekers dat

leerkrachten die hoog scoren op autonome motivatie en laag op gecontroleerde motivatie de grootste totale behoeftebevrediging rapporteren en meer aanleunen bij een behoefteondersteunende lesstijl. De huidige studie vond gelijkaardige resultaten. De resultaten laten zien dat de relatie tussen behoeftebevrediging en een behoefteondersteunende lesstijl partieel gemedieerd wordt door autonome motivatie. Een nieuwe bevinding is dat de relatie tussen behoeftebevrediging en een behoefteondermijnende lesstijl volledig gemedieerd wordt door autonome motivatie. Dit wil zeggen dat ervaren behoeftebevrediging positief samenhangt met autonome motivatie en dat autonome motivatie op zijn beurt een buffer kan vormen tegen het hanteren van een behoefteondermijnende lesstijl. Tot slot vond men dat gecontroleerde motivatie fungeert als partiële mediator binnen de relatie tussen ervaren behoeftefrustratie en de leerkrachtstijl (behoefteondersteunend/ behoefteondermijnend). De huidige studie keek enkel naar het onderscheid tussen een behoefteondersteunende en een behoefteondermijnende lesstijl. Toekomstig onderzoek zou dus ook kunnen kijken naar de differentiële verbanden van de verschillende leerkrachtstijlen (autonomieondersteuning, controle, structuur en chaos) met motivatie van de leerkracht en ervaren behoeftebevrediging en -frustratie.

### 8.1.3. De mediërende rol van burn-out en jobtevredenheid

Ten slotte werd onderzocht of ervaren gevoelens van burn-out en jobtevredenheid de relatie tussen de motivatie (autonoom/gecontroleerd) van de leerkracht en de leerkrachtstijl (behoefteondersteunend/behoefteondermijnend) mediëren. Eerder onderzoek (Van den Berghe et al., 2014) toonde aan dat autonome motivatie negatief gecorreleerd is met symptomen van burn-out. Daarnaast vonden ze een positieve associatie tussen gecontroleerde motivatie en burn-out. Leerkrachten die hoog scoren op autonome motivatie en laag op gecontroleerde motivatie rapporteren minder symptomen van burn-out en hanteren meer een behoefteondersteunende aanpak. Soenens et al. (2012) toonden aan dat vooral de component depersonalisatie van burn-out samenhangt met de manier van lesgeven van de leerkracht en niet de mate van emotionele uitputting. Hoewel we in deze studie kozen voor een samengestelde score voor burn-out, zien we op basis van een secundaire correlatieve analyse van de afzonderlijke componenten met de leerkrachtstijl dat depersonalisatie sterker positief gecorreleerd is met een behoefteondermijnende lesstijl,  $r = .36$  ( $p < .001$ ), dan emotionele uitputting,  $r = .16$  ( $p < .01$ ). Een behoefteondersteunende lesstijl hing significant negatief samen met depersonalisatie ( $r = -.30$ ,  $p < .001$ ), maar hing niet significant samen met emotionele uitputting. Ook Cheon et al. (2014) bevestigden in hun experimentele studie dat een behoefteondersteunende leerkrachten meer autonoom gemotiveerd zijn voor hun job, meer jobtevredenheid en een beter welzijn rapporteren zoals blijkt uit een hogere score op vitaliteit en een lagere score op emotionele en

fysieke uitputting. Uit de resultaten van de huidige studie kunnen we concluderen dat burn-out fungeert als mediator binnen de relatie tussen autonome motivatie en een behoefteondermijnende lesstijl. Dit wil zeggen dat hoe meer de leerkracht zijn/haar lesopdracht beschouwt als een roeping of als zinvol voor de ontwikkeling van leerlingen (d.i. autonome motivatie), hoe minder ze grijpen naar een behoefteondermijnende lesstijl omdat ze minder vatbaar zijn voor symptomen van burn-out. Dit bevestigt eerdere onderzoeksbevindingen (Cheon et al., 2014; Van den Berghe et al., 2014). Het verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondersteunende leerkrachtstijl werd partieel gemedieerd door burn-out. Daarnaast vond men alleen een direct verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondermijnende leerkrachtstijl. Dit impliceert dat als leerkrachten hun job ervaren als een zaak van moeten (d.i. gecontroleerde motivatie) dat dit rechtstreeks afstraalt op de manier waarop ze voor de klas staan. Ze zullen dan namelijk significant meer grijpen naar een behoefteondermijnende stijl. Tot slot vond men geen mediatie-effect van jobtevredenheid op de relatie tussen motivatie (autonome/gecontroleerde) en leerkrachtstijl (behoefteondersteunend/behoefteondermijnend). Wel vond men een rechtstreeks verband tussen autonome motivatie en jobtevredenheid. Men vond geen significant verband tussen gecontroleerde motivatie en jobtevredenheid.

## **8.2. Beperkingen en suggesties voor toekomstig onderzoek**

De huidige studie bevat een aantal vernieuwende aspecten en brengt een aantal interessante bevindingen aan het licht. Toch moet men bij het interpreteren van de resultaten rekening houden met een aantal beperkingen.

Ten eerste gaat het om cross-sectionele data, waardoor enkel correlatieve uitspraken mogelijk zijn. Bij correlatief onderzoek kan men naar de onderlinge samenhang van twee variabelen kijken. De resultaten kunnen in beide richtingen geïnterpreteerd worden, maar het is onmogelijk om causale verbanden te leggen. Longitudinaal onderzoek is aangewezen om causale uitspraken te doen. Daarnaast maakt de huidige scriptie gebruik van mediatieanalyse. Voor toekomstig onderzoek is dit een extra argument om voor een longitudinaal onderzoeksdesign te kiezen. Bij mediatieanalyse wordt een longitudinaal onderzoeksdesign meer aangeraden omdat dit temporele uitspraken toelaat (vb. bestuderen van lange termijn effecten). Een andere optie is structurele vergelijkingsanalyse omdat deze statistische analyse toelaat om de samenhang tussen verschillende studievariabelen simultaan te onderzoeken i.p.v. afzonderlijke mediatie-modellen.

Ten tweede werden de data verzameld via online zelfrapportage vragenlijsten. Dit is een gemakkelijke en snelle manier om informatie te verzamelen, maar er zijn ook nadelen aan verbonden. Er vond slechts één meting plaats. Daarbovenop is zelfrapportage een subjectieve meting waardoor de betrouwbaarheid en de validiteit van de meting in het gedrang kan komen. Zo is het mogelijk dat leerkrachten zich hebben laten leiden door sociale wenselijkheid of dat zaken zoals een slechte gemoedstoestand of onvoldoende aandacht hen beïnvloed hebben tijdens het invullen van de vragenlijsten. Er kan ook sprake zijn van gedeelde methode variantie, waarbij verbanden artificieel kunnen versterkt worden doordat alle variabelen via zelfrapportage in kaart werden gebracht. Het is dus aangewezen voor toekomstig onderzoek om meerdere gegevensbronnen (vb. rapportages van collega's, leerkrachten, ...) raad te plegen en verschillende types dataverzameling (vb. observaties met externe beoordelaars, filmmateriaal, ...) te gebruiken. Hierdoor zou mogelijke antwoordbias kunnen gereduceerd worden en meer objectieve en valide onderzoeksresultaten bekomen worden. Voor het meten van de leerkrachtstijl kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van een observatie-instrument dat recent werd ontwikkeld om de mate van autonomieondersteuning, structuur, controle en chaos te meten (Haerens et al., 2013; Van den Berghe et al., 2013)

Een derde beperking is dat de studie enkel heeft gekeken naar het onderscheid tussen een behoefteondersteunende en een behoefteondermijnende lesstijl, waardoor er moeilijk uitspraken kunnen gedaan worden over welke leerkrachtdimensie nu precies de predictieve validiteit heeft. Toekomstig onderzoek zou voor elk van deze dimensies afzonderlijk kunnen kijken in welke mate ze samenhangen met de antecedenten.

Ten vierde is het mogelijk dat resultaten afkomstig van de huidige studie specifiek zijn voor de bestudeerde doelgroep en afhankelijk zijn van culturele aspecten, waardoor generaliserende uitspraken inadequaaf kunnen zijn. Zo gaat het in de huidige studie om leerkrachten die lesgeven in het Secundair Onderwijs in de provincie Limburg. Toekomstig onderzoek zou de studie bijvoorbeeld kunnen repliceren bij leerkrachten in het Lager Onderwijs of in het Hoger Onderwijs over heel België. Daarnaast kunnen de gevonden verschillen voor onderwijsvorm te wijten zijn aan de ongelijke verdeeldheid (ASO:  $n = 201$ , TSO:  $n = 99$ , BSO:  $n = 106$  en BuSO:  $n = 17$ ). Dat resultaten afhankelijk kunnen zijn van culturele aspecten werd eerder al aangetoond door Chua, Wong en Koestner (2014). Deze onderzoekers vonden dat de percepties van een autonomieondersteunende lesstijl en een controlerende lesstijl cultureel verschillend kunnen zijn. Vooral tussen culturen waar het machtsverschil tussen mensen net heel groot of klein is. De studie gaf weer dat Maleisische studenten (groot machtsverschil) een

controlerende aanpak meer associëren met voordelen en meer konden appreciëren dan de Noord-Amerikaanse studenten (klein machtsverschil).

Ten vijfde ontbraken in de huidige studie een aantal belangrijke elementen zoals de leerkrachtdimensie relationele steun en relationele afwijzing en bij schoolklimaat de druk van onderuit. Toekomstig onderzoek kan zich richten op het ontwikkelen van een valide meetinstrument die de leerkrachtdimensie relationele steun en afwijzing mee opneemt in de SIS vragenlijst. Daarnaast kan men gaan bestuderen wat het effect is van druk van onderuit op de gehanteerde lesstijl. Een andere beperking is de lage betrouwbaarheid van schoolklimaat. De Cronbach's alfa is gebruikelijk vanaf .70 of hoger en is een maat voor de interne consistentie of betrouwbaarheid van de test. De opgenomen variabelen in het huidig onderzoek hebben allen een Cronbach's alfa die goed of zelfs uitstekend is (vb. burn-out;  $\alpha = .91$ ). Behalve de variabele schoolklimaat ( $\alpha = .57$ ) heeft een te lage Cronbach's alfa volgens het algemeen criterium. Hierdoor zal men de onderzoeksresultaten afkomstig van de variabele schoolklimaat extra kritisch moeten interpreteren. Desondanks werd er toch voor gekozen om de variabele schoolklimaat mee op te nemen in de huidige scriptie.

Een zesde beperking heeft te maken met het feit dat de Sobeltest een conservatieve test is. Daarnaast is de Sobeltest gebaseerd op twee normaal verdeelde veranderlijken, maar het product van twee normaal verdeelde veranderlijken is echter meestal niet normaal verdeeld. Hierdoor kunnen verkeerde conclusies getrokken worden omtrent het indirecte effect. Een alternatieve methode is Bootstrap. Deze methode maakt geen gebruik van de normaliteitsassumptie van je schatters, maar is in sommige gevallen te liberaal. De percentil-based bootstrap is een goede tussenoplossing.

### **8.3. Praktische implicaties**

De gehanteerde leerkrachtstijl is een belangrijk educationeel construct voor het functioneren van leerlingen en weerspiegelt het welzijn (motivatie en welbevinden) van de leerkracht. Als leerkrachten zich niet goed in hun vel voelen, dan zal dit afstralen op de manier waarop ze voor de klas staan. Daarom is het als school belangrijk om oog te hebben voor de antecedenten van een (de)motiverende lesstijl. Door oog te hebben voor de antecedenten kan men indien nodig de nodige structurele en communicatieve veranderingen installeren om het motivationeel klimaat binnen de school te optimaliseren. Een schoolklimaat kan o.a. invloed uitoefenen op de mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie van de leerkracht door een warm, gestructureerd en autonomieondersteunend klimaat te creëren voor leerkrachten (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008; Van den Berghe et al., 2014). Door als school een gestructureerde omgeving aan te bieden waarbij leerkrachten heel goed weten wat van hen

verwacht wordt, wordt het gevoel van competentie versterkt. Het gevoel van verbondenheid kan versterkt worden door als school een warme sfeer te creëren waarin gesprekken over werk en persoonlijke zaken mogelijk zijn. Een school die de autonomie van de leerkrachten ondersteunt, moedigt het initiatief van leerkrachten aan en verhoogt de betrokkenheid door inspraak te geven en keuzes te bieden. Leerkrachten die zich voldaan voelen in hun psychologische basisbehoeften, zijn meer autonoom gemotiveerd om hun job uit te oefenen. Daarbovenop hebben autonoom gemotiveerde leerkrachten minder kans op het ontwikkelen van kenmerken van burn-out en ervaren ze meer jobtevredenheid. Een combinatie van deze aspecten dragen bij tot het hanteren van een behoefteondersteunende aanpak. Uit de bestaande literatuur kan men besluiten dat een behoefteondersteunende aanpak positieve uitkomsten oplevert voor zowel leerlingen als leerkrachten. Uit voorgaand onderzoek weten we ook dat een behoefteondermijnende stijl van de leerkracht samenhangt met maladaptieve vormen van motivatie (nl. gecontroleerde motivatie en amotivatie) en zelfs oppositioneel verzet bij leerlingen (Haerens et al., 2015). Het is dan ook essentieel dat het schoolbeleid maximaal probeert in te zetten op het versterken van het motivationeel functioneren van haar personeel.

Verder hebben de bevindingen ook implicaties voor het meten van de leerkrachtstijl (behoefteondersteunend/behoefteondermijnend), de ervaren behoeftebevrediging en -frustratie en de motivatie (autonoom/gecontroleerd) van de leerkracht. Er werd aangetoond dat deze dimensies onafhankelijk zijn van elkaar en tegelijkertijd kunnen optreden. Met andere woorden, de afwezigheid van behoeftebevrediging gaat niet per definitie gepaard met de aanwezigheid van behoeftefrustratie, waardoor het aangewezen is deze constructen niet te meten op een unidimensionele manier. Het is dus zinvol om te kijken naar hoe beiden differentieel samenhangen met antecedenten en outcomes. Deze bevindingen bevestigen eerder onderzoek (Bartholomew et al., 2011; Haerens et al., 2015).

#### **8.4. Conclusie**

De doelstelling van deze studie was om het effect van schoolklimaat, motivationele en -persoonlijke factoren op een (de)motiverende lesstijl na te gaan. Vooreerst toonden de huidige onderzoeksresultaten aan dat de mate van ervaren behoeftebevrediging en -frustratie fungeert als mediator binnen de relatie tussen schoolklimaat en autonome motivatie. De relatie tussen ervaren druk vanuit de schoolomgeving en gecontroleerde motivatie werd gemedieerd door ervaren behoeftefrustratie, maar niet door ervaren behoeftebevrediging. Verder werd aangetoond dat de relatie tussen behoeftebevrediging en een behoefteondersteunende lesstijl partieel gemedieerd wordt door autonome motivatie. Een nieuwe bevinding is dat ervaren behoeftebevrediging positief samenhangt met autonome motivatie en dat autonome motivatie



een buffer kan vormen tegen het hanteren van een behoefteondermijnende lesstijl. Gecontroleerde motivatie fungeert als partiële mediator binnen de relatie tussen ervaren behoeftefrustratie en de leerkrachtstijl (behoefteondersteunend/ behoefteondermijnend). Ten slotte kon men concluderen dat burn-out fungeert als mediator binnen de relatie tussen autonome motivatie en een behoefteondermijnende lesstijl. Het verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondersteunende lesstijl werd partieel gemedieerd door burn-out. Daarnaast vond men alleen een direct verband tussen gecontroleerde motivatie en een behoefteondermijnende leerkrachtstijl. Men vond geen enkel mediatie-effect voor jobtevredenheid op de relatie tussen motivatie (autonome/gecontroleerde) en leerkrachtstijl (behoefteondersteunend/behoefteondermijnend).

## Referentielijst

- Aelterman, N.\*, Vansteenkiste, M.\*, Soenens, B., Haerens, L., Fontaine, J., & Reeve, J. (submitted). Towards a fine-grained insight into motivating and demotivating teaching styles: The merits of a gradual approach. (\* equal contributions)
- Aloe, A., Amo, L., & Shanahan, M. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. doi: 10.1007/s10648-013-9244-0
- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(1), 92. doi: 10.1037//0022-3514.34.1.92
- Appelo, M. (2007). *Socratisch motiveren*. Amsterdam: Boom.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278. doi: 10.1348/000709902158883
- Baard, P. P., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Bakker, A.B., & Bal, P.M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206. doi: 10.1348/096317909X402596
- Bakker, A.B., Demerouti, E., & Euwema, M.C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170-180. doi: 10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi: 10.1037//0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy and health behaviour*. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473. doi:10.1177/0146167211413125.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75-102. Gedownload op 28 maart 2016, van [http://eprints.bham.ac.uk/602/1/Ntoumanis\\_2011\\_Journal\\_of\\_Sport\\_and\\_Exercise\\_Psychology.pdf](http://eprints.bham.ac.uk/602/1/Ntoumanis_2011_Journal_of_Sport_and_Exercise_Psychology.pdf)
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Tech. Rep. no. 102). University of Rochester, Rochester, NY.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, 326-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x

- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519–539. doi:10.1080/01443410500342492
- Brien, M., Hass, C., & Savoie, A. (2012). Psychological health as a mediator between need satisfaction at work and teachers' self-perceptions of performance. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(4), 288-299. doi: 10.1037/a0028056
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29, 47–63. doi: 10.1080/08865710802111972
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burn-out among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.005
- Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27, 33–49. doi: 10.1080/01443410601061397
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Deeder, J., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Psychological need satisfaction and desire for need satisfaction across four cultures. *Motivation And Emotion*, 39(2), 216-236. Doi : 10.1007/s11031-014-9450-1
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 331-346. doi: 10.1123/jsep.2013-0231
- Chua, S. N., Wong, N., & Koestner, R. (2014). Autonomy and controlling support are two sides of the same coin. *Personality and Individual Differences*, 68, 48–52. doi: 10.1016/j.paid.2014.04.008
- Deci, E. L. (2004). Promoting intrinsic motivation and self-determination in people with mental retardation. *Personality and motivational systems in mental retardation*, 28, 1-29.
- Deci, E.L., Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale-self-determination in personality. *Journal Of Research in Personality*, 19, 109-134. doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852-859. doi: 10.1037//0022-0663.74.6.852
- Delia, C., & Patrick, T. (1996). Stress in clinical psychologists. *The International Journal of Social Psychiatry*, 42, 141–149. doi: 10.1177/002076409604200208
- Duff, B. K. (2013). Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators. Geraadpleegd op 5 mei 2016, van <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1722&context=doctoral>
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266–279. doi: 10.1007/s11031-010-9176-7
- Flink, C., Boggiano, A. K., Barrett, M. (1990). Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924. doi: 10.1037//0022-3514.59.5.916
- Fransen, K., Vande Broek, G., Vansteenkiste, M., & Boen, F. (2015). Athlete leaders influence their teammates intrinsic motivation and performance by supporting or thwarting their need for competence:

An experimental test in a soccer context. Manuscript voorgelegd ter publicatie.

Ghavifekr, S., & Pillai, N.S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education review*, 17, 87-106. doi: 10.1007/s12564-015-9411-8

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Grolnick, W.S., & Pomerantz, E.M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. doi: 10.1037/0022-0663.81.2.143

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 settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 3-17.

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 experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, Part 3(0), 26-36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013

Hakanen, J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43, 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hodgins, H. S. & Knee, C. R. (2002). The integrating self and conscious experience. Ch in E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 87-100). Rochester: University of Rochester Press.

Holmbeck, G.N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65, 599-610.

Holmbeck, G.N. (2002). Post-hoc probing of significant moderational and mediational effects in studies of pediatric populations. *Journal of pediatric psychology*, 27, 87-96.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting Teachers' Instructional Behaviors: The Interplay Between Self-efficacy and Intrinsic Needs Contemporary. *Educational Psychology*, 39(2), 100-111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.02.001

Inguglia<sup>1</sup>, C. Ingoglia<sup>1</sup>, S., Liga<sup>2</sup>, F., Coco<sup>1</sup>, A. L., Cricchiol, M. G. L., Pasquale Musso, P., ..., Lim<sup>3</sup>, H. J. (2016). Parenting Dimensions and Internalizing Difficulties in Italian and U.S. Emerging Adults: The Intervening Role of Autonomy and Relatedness. *Journal of Child And Family Studies*, 25, 419-431. doi: 10.1007/s10826-015-0228-1

Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811. doi: 10.1037/a0012841

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. doi: [10.1037/a0026253](https://doi.org/10.1037/a0026253)

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.

Lynch, M. F., Plant, R. W., & Ryan, R.M. (2005). Psychological Needs and Threat to Safety: Implications for Staff and Patients in a Psychiatric Hospital for Youth. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 415-425. doi: 10.1037/0735-7028.36.4.415

Macdonald, J. L., Levy, S. R. (2016). Ageism in the Workplace: The Role of Psychosocial Factors in Predicting Job Satisfaction, Commitment, and Engagement. *Journal of Social Issues*, 72(1), 169-190. doi: 10.1111/josi.12161

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83–104

Makri-Botsari, E. (2015). Adolescents' unconditional acceptance by parents and teachers and educational outcomes: A structural model of gender differences. *Journal of Adolescence*, 43, 50-62. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.05.006

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Second Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82. doi:10.1080/1061580021000057040

Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (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, 353-366.

Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of providing choices in classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102, 896-915. doi: 10.1037/a0019545

Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M., & Wynn, S.R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37, 14-32. doi:10.1007/s11031-012-9305-6

Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., Legault, L. (2002). [Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior](#). *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186

Raquepaw, J., & Miller, R. S. (1989). Psychotherapist burnout: A componential analysis. *Professional Psychology - Research & Practice*, 20(1), 32-36. doi: 10.1037//0735-7028.20.1.32

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy-supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175. [doi:10.1080/00461520903028990](https://doi.org/10.1080/00461520903028990)

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. doi: 10.1037/a0032690

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy-support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. doi:10.1348/000709908X304398.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of educational Psychology*, 104, 108-120. doi: 10.1037/a0025742
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604. doi: 10.1007/s10964-005-8948-y
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-79. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., Ryan, R. M. (2007). Conceptualization parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, 43, 633-646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
- Van de Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 407-417. doi: [10.1016/j.psychsport.2014.04.001](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001)
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 650-661. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.04.006
- [Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., Lens, W. \(2010\). Capturing Autonomy, relatedness and Competence at Work: Construction and Validation of a Work-related Basic Need Satisfaction Scale. \*Journal of Occupational and Organizational Psychology\*, 83, 981-1002. doi: 10.1348/096317909X481382](#)
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Goossens, L., Dochy, F., Aelterman, N., Haerens, L., Mouratidis, A., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support

and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. Geraadpleegd op 14 februari 2016, van [http://www.studioglobo.be/sites/default/files/bijlage\\_1\\_willen\\_moeten\\_en\\_structuur\\_in\\_de\\_klas.pdf](http://www.studioglobo.be/sites/default/files/bijlage_1_willen_moeten_en_structuur_in_de_klas.pdf)

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.246

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). *Vitamines Van Groei. Vitamines van groei: Over de motiverende rol van ouders in de opvoeding* (pp. 2-25). Gent: Academia Press.

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). Het voeden van de groei van kinderen: de bouwstenen van een behoefteondersteunende opvoeding. *Vitamines van groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-determinatie theorie* (pp. 497-589). Leuven: Acco.