

Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: het belang van betrokken en ondersteunende docenten

M.C.J.L. Opendakker

Samenvatting

Leerkracht-leerlingrelaties worden in deze bijdrage benaderd vanuit een motivationeel perspectief. Als theoretische basis wordt hiervoor gebruik gemaakt van de zelfdeterminatietheorie. In een eerste deel komen de basisveronderstellingen alsook de centrale concepten van de zelfdeterminatietheorie aan bod. De vertaling van de theorie naar de onderwijscontext c.q. leerkracht-leerlingrelaties staat hierbij centraal. In een volgend deel wordt empirische evidentie voor dit motivationeel perspectief aangedragen aan de hand van vier onderzoeken in Nederland (in de bovenbouw van het basis- en eerste jaar voortgezet onderwijs). Aan bod komen het typeren van leerkracht-leerlingrelaties in relatie tot psychologische basisbehoeftevervulling, evoluties in leerkracht-leerlingrelaties in de loop van een schooljaar en verbanden tussen kenmerken van leerkracht-leerlingrelaties en affectieve opbrengsten (motivatie, inzet) bij leerlingen. Evoluties in en verbanden tussen leerkracht-leerlingrelaties en affectieve opbrengsten werden onderzocht door middel van multiniveau (groeicurve)analyses. De bijdrage eindigt met een bespreking van de relevantie van de zelfdeterminatietheorie voor het optimaliseren van leerkracht-leerlingrelaties ten behoeve van het motiveren en stimuleren van de inzet voor school van leerlingen.

1 Inleiding

Een van de belangrijkste vormen van (sociale) relaties die leerlingen tijdens hun schoolloopbaan opbouwen en onderhouden zijn - naast relaties met klasgenoten - relaties met leerkrachten. Deze relaties komen tot stand op basis van regelmatige leerkracht-leerling- en leerkracht-klasinteracties. Daarbij spelen de perceptie die leerkrachten en leerlingen hebben

van deze onderlinge interacties en de betekenis die ze aan hun onderlinge interacties geven een belangrijke rol. De relatie tussen leraar en leerlingen vormt een belangrijk element van het sociaal-emotioneel en leerklimaat in de klas. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat het sociaal-emotioneel en leerklimaat in de klas erg relevant is voor cognitieve en affectieve opbrengsten zoals leerprestaties en het zich verbonden voelen met school (Niehaus, Moritz Rudasil, & Rakes, 2012) en dat in het bijzonder de relaties die leerlingen hebben met hun leerkrachten een unieke bijdrage leveren aan deze opbrengsten (Davis, 2003; Resnick et al., 1997). Veel onderzoek naar leerkracht-leerlingrelaties is verricht vanuit het theoretisch kader van de attachmenttheorie en de theorie van het interpersoonlijk functioneren (Davis, 2003). Bij deze benaderingen staat de affectieve kwaliteit van de relaties, en wat de theorie van het interpersoonlijk functioneren betreft, ook de kwaliteit in termen van 'agency' (cf., de dimensie "invloed"), centraal (zie andere bijdragen in dit themanummer). Ook vanuit diverse motivatietheorieën is er (in toenemende mate) aandacht voor de relatie tussen leerlingen en leerkrachten in de leeromgeving. Het motiveren en leren van leerlingen in de onderwijscontext staat daarbij centraal. Onderzoek wijst uit dat het klas-klimaat en de manier waarop leerkrachten met hun leerlingen interacteren van invloed is op de motivatie (om te leren) van leerlingen en zo hun inzet voor school kan faciliteren of ondermijnen (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Opendakker & Minnaert, 2011; Stroet, Opendakker, & Minnaert, 2013). Diverse onderzoekers (o.m. Boekaerts, 2002; Brophy & Kher, 1985) en motivatietheorieën (o.a. de zelfdeterminatietheorie, Deci & Ryan, 2002) suggereren dat leerkrachten door een goede band met hun leerlingen op te bouwen kunnen optreden als 'socializing agent'. Door een goede band tussen leerling en leerkracht

nemen leerlingen door de leerkracht vastgelegde doelen en waarden over of integreren ze deze als eigen redenen om te leren waardoor ze zich gaan inzetten om te leren. De reden hiervoor is, aldus de motivatietheorieën, dat een goed band tussen leerkracht en leerling zorgt voor een vervulling van de menselijke behoefte aan verbondenheid. Het komt er echter niet alleen op aan om leerlingen gemotiveerd te krijgen en aan te zetten tot leren. Leerlingen moeten ook gemotiveerd blijven voor school en leren. Diverse motivatietheorieën (o.a. goal theory, zelfdeterminatietheorie) suggereren dat (behalve een goede affectieve band tussen leerkracht en leerlingen) de instructiepraktijk van de leerkracht en in het bijzonder hoe de interactie tussen leerkracht en leerlingen op dit vlak verloopt hierbij relevant is. Gesuggereerd wordt dat voor blijvende motivatie en inzet voor leren en school leerlingen zich competent willen voelen en zeggenschap en ownership willen krijgen over hun eigen leerproces (Niemic & Ryan, 2009). Naarmate de leerkracht er in slaagt om dit bij de leerlingen te bewerkstelligen en dus tegemoetkomt aan de genoemde behoeften van de leerlingen, zou dit de motivatie van de leerlingen ten goede komen en ervoor zorgen dat leerlingen gemotiveerd blijven en zich blijven inzetten voor school.

Er zijn aanwijzingen dat naarmate leerlingen vorderen met hun schoolloopbaan – en in het bijzonder bij de overgang van basis naar voortgezet onderwijs en in de loop van het voortgezet onderwijs – hun motivatie voor school en leren daalt en dat zij hun leeromgeving en hun relatie met hun leerkrachten als minder positief ervaren (Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005;). Een relevante vraag is of die evolutie in motivatie te maken heeft met (veranderingen in) de leerkracht-leerlingrelatie en of het bestuderen van leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief waarin ondersteuning van de behoeftenvervulling centraal staat zinvol is.

Het doel van deze bijdrage is om leerkracht-leerlingrelaties te benaderen en te verhelderen vanuit het genoemde perspectief. Hiertoe zal gebruik gemaakt worden van de

zelfdeterminatietheorie met aandacht voor de ontwikkeling in én effectiviteit van leerkracht-leerlingrelaties. Vervolgens wordt de bruikbaarheid van de theorie geïllustreerd en empirische evidentie ervoor aangedragen aan de hand van vier Nederlandse onderzoeken. Aan bod komen kenmerken van en verschillen in leerkracht-leerlingrelaties gedefinieerd in termen van de ondersteuning van de psychologische behoeftenvervulling bij leerlingen, de evolutie van de leerkracht-leerlingrelatie doorheen het schooljaar en het verband tussen de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie en de motivatie/inzet voor school van leerlingen.

2 De kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie vanuit een motivationeel perspectief

Een toonaangevende theorie waarin een link gelegd wordt tussen leerkracht-leerlingrelaties (gedefinieerd in termen van de ondersteuning van de behoeftenvervulling van leerlingen) en motivatie is de zelfdeterminatietheorie met als subtheorie de ‘Basic Needs Satisfaction’-theorie (SDT-BNST) (Deci & Ryan, 2000, 2002). Deze theorie is ontwikkeld op basis van meer dan 45 jaar wetenschappelijk onderzoek in diverse domeinen zoals onderwijs, sport, partnerrelaties, en recent, arbeid.

De zelfdeterminatietheorie gaat uit van een positief mensbeeld en veronderstelt dat mensen zelf-organiserende systemen zijn, gekenmerkt door een inherent streven naar groei, ontwikkeling, gezondheid en geïntegreerd en authentiek functioneren en dat mensen van nature proactief hun omgeving benaderen en vormgeven (Deci & Vansteenkiste, 2004). Echter, hoewel het streven naar optimale ontwikkeling en proactief zijn inherent aan de mens zijn, gebeurt dit niet automatisch. Immers, om zijn inherente natuur en potentieel te actualiseren, i.e. om optimaal actief en effectief te ontwikkelen, is ‘voeding’ vanuit de sociale omgeving (een stimulerende omgeving) nodig. Is deze ‘voeding’ uit de omgeving niet of onvoldoende beschikbaar, dan heeft dit negatieve gevolgen voor het functioneren en ontwikkelen. Vanuit de zelf-

determinatietheorie wordt een dialectische relatie tussen de mens als actief organisme en zijn sociale omgeving verondersteld, wat kan leiden tot positieve of negatieve consequenties. Men kan dit volgens Deci en Ryan (2000) het best begrijpen door te kijken naar de mate waarin de psychologische basisbehoeften van mensen door hun omgeving vervuld versus gefrustreerd worden. Met andere woorden, de vervulling van de psychologische basisbehoeften is het middel om authentiek functioneren en optimale ontwikkeling van mensen te begrijpen.

De zelfdeterminatietheorie, en meer bepaald de SDT-BNST, postuleert (op basis van empirische resultaten) dat mensen drie inherente universele fundamentele psychologische basisbehoeften hebben: de behoefte aan competentie, verbondenheid en autonomie (Deci & Ryan, 2000). De vervulling van deze behoeften is nodig voor optimale ontwikkeling, psychologische gezondheid en proactief gedrag.

De *behoefte aan competentie* verwijst naar de inherente behoefte van de mens om effectief met zijn omgeving om te gaan (Deci & Ryan, 2000; White, 1959). Mensen exploreren hun omgeving om deze te kunnen begrijpen en beheersen, gaan op zoek naar optimale uitdagingen om zich verder te kunnen ontwikkelen (Deci & Ryan, 2000). De *behoefte aan relationele verbondenheid* verwijst naar de universele behoefte van mensen om positieve relaties met anderen op te bouwen en te onderhouden, zich geliefd en verzorgd te voelen en zelf voor anderen te zorgen (Baumeister & Leary, 1995). Het gevoel er bij te horen is een belangrijke reden waarom mensen interacties met anderen aangaan (Deci & Ryan, 2000). De *behoefte aan autonomie* verwijst naar de universele behoefte om een causaal handelend persoon ('causal agent') te zijn, vrije wil ('volition') te ervaren en te kunnen handelen in overeenstemming met zichzelf (i.e. in overeenstemming met de eigen interesses en waarden) (DeCharms, 1968; Deci & Ryan, 2000). Het verwijst naar de wens om psychologisch vrij te zijn en niet onder druk te staan (DeCharms, 1968). Autonomie zijn betekent niet onafhankelijk van anderen zijn, maar wel een gevoel van keuze

en eigen wil ervaren bij het handelen (onafhankelijk van het feit of de actie onafhankelijk geïnitieerd is of het antwoord is op een vraag van een relevante persoon) (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003).

De vervulling van deze psychologische basisbehoeften faciliteert intrinsieke motivatie, het streven naar integratie en intrinsieke 'goal pursuits'. Dit resulteert in optimale ontwikkeling en welbevinden. Het niet vervullen van de psychologische basisbehoeften zorgt dat men gaat streven naar extrinsieke doelen, dat men vervreemd van zijn omgeving en dat men zich niet goed in zijn vel voelt (Deci & Ryan, 2000). Omdat de zelfdeterminatietheorie ervan uitgaat dat de drie psychologische basisbehoeften voor iedereen gelden en iedereen profiteert van de vervulling ervan wordt gesteld dat omgevingsfactoren die zorgen voor de vervulling van de psychologische basisbehoeften voor iedereen motiverend zijn (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideris, 2008).

De vervulling van de genoemde basisbehoeften speelt ook een cruciale rol bij het op peil houden van de intrinsieke motivatie. Niemiec en Ryan (2009) wijzen in deze context op het belang van de vervulling van de behoefte aan autonomie en competentie. De vervulling van de psychologische basisbehoeften speelt ook een belangrijke rol bij het bevorderen van het internalisatieproces waarbij aanvankelijk extern vastgelegde doelen en waarden (bijv. door de leerkracht) geleidelijk aan door de leerlingen overgenomen en geïntegreerd worden in het eigen doelen- en waardenkader waardoor er een shift van extern gecontroleerde regulatie naar autonome regulatie plaatsvindt. De vervulling van de behoefte aan verbondenheid en competentie samen kan zorgen voor het starten van het internalisatieproces, maar kan niet volledige internalisatie verzekeren. Hiervoor is ook de vervulling van de behoefte aan autonomie nodig (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Toegepast op de onderwijscontext kunnen, volgens de zelfdeterminatietheorie, leerlingen zich gunstig ontwikkelen en hun intrinsieke motivatie voor leren en school behouden of van extern gecontroleerd naar autonoom gereguleerd (en autonoom gemotiveerd) wor-

den wanneer voldaan wordt aan hun behoefte om zich competent te voelen, hun behoefte om grip te hebben op hun eigen leren en leerproces (autonomie) en hun behoefte om zich verbonden te weten met school en haar actoren. Leerkrachten kunnen hierbij een belangrijke rol spelen door in hun interactie met hun leerlingen oprechte betrokkenheid te tonen (bijv. door positieve affectie te tonen, toegewijd en beschikbaar te zijn) en aandacht te schenken aan het sociaal-emotioneel klimaat in de klas, door leerlingen te ondersteunen in hun voortschrijdend proces naar het zelf in handen nemen van hun eigen leren en leerproces (bijv. door respect te tonen, keuzes aan te bieden) en door voldoende structuur in hun onderwijs aan te bieden zodat leerlingen zich competent kunnen voelen (bijv. door verwachtingen duidelijk te expliciteren, consequent te handelen, hulp en steun te bieden, leerlingen op te volgen en optimaal uitdagen de taken aan te bieden).

In het verleden heeft onderzoek naar effecten van het ondersteunen van de competentie en autonomie, geïnspireerd vanuit de zelfdeterminatietheorie, heel wat aandacht gekregen en is evidentie gevonden voor het belang van het aanbrengen van structuur en autonomie-ondersteuning (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Echter, onderzoek naar de effecten van de ondersteuning van de relationele verbondenheid op motivatie, geïnspireerd vanuit de zelfdeterminatietheorie, is schaars (Davis, 2003) alsook onderzoek waarin effecten van de ondersteuning van competentie, autonomie en verbondenheid samen worden bestudeerd. Ook over de evolutie van de leerkracht-leerlingrelatie gedurende een schooljaar is (vanuit het perspectief van de zelfdeterminatie) weinig geweten. Onderzoek van Skinner en Belmont (1993) levert evidentie voor het belang van dergelijk onderzoek en levert aanwijzingen voor de manier waarop leerkrachten in hun relatie met hun leerlingen ondersteuning van de basisbehoefte kunnen verwezenlijken. Zich baseerend op een model van Connell en Wellborn (1991) stellen ze dat de vervulling van de behoefte aan competentie kan verwezenlijkt worden via het aanbrengen van een optimale

structuur in de klas. Leerlingen dienen duidelijk geïnformeerd te worden over hoe ze effectief kunnen voldoen aan de gestelde eisen op school. Duidelijk verwachtingen kenbaar maken, voorspelbaar, consistent en contingent handelen, aanbieden van instrumentele hulp en ondersteuning en het aanpassen van onderwijsstrategieën aan het niveau van de leerling zijn middelen die leerkrachten hierbij kunnen inzetten. Ontbreekt structuur, dan is er chaos. De behoefte aan *autonomie* kan *ondersteund* worden door kinderen een zekere mate van handelingsvrijheid in leeractiviteiten (keuze) te geven (cf., “vrijheid in gebondenheid” Minnaert, 2005) en ervoor te zorgen dat er connecties zijn tussen de activiteiten op school en de interesses van de leerlingen. In het geval van minder interessante taken is het uitermate belangrijk om leerlingen te voorzien van een betekenisvolle reden voor de taak. Nefast voor de vervulling van de behoefte aan autonomie zijn controleerende maatregelen, druk leggen op leerlingen (via evaluaties) en externe beloningen. Leerlingen die geen ondersteuning van hun behoefte aan autonomie ervaren, voelen zich gedwongen om activiteiten uit te voeren. Tot slot, is het voor de vervulling van de behoefte aan verbondenheid belangrijk dat leerlingen zich verbonden voelen met een ‘community of learners’ en dat ze bij hun leerkrachten *betrokkenheid op leerlingen* ervaren. Wanneer leerkrachten plezier ervaren in hun interacties met hun leerlingen, affectie vertonen t.a.v. hun leerlingen, bezorgd zijn om hun leerlingen en onvoorwaardelijk aandacht voor hun leerlingen hebben, tijd voor hen maken, toegewijd zijn en zich aanpassen aan hun leerlingen zijn ze betrokken op hun leerlingen. Nefast voor de vervulling van de behoefte aan verbondenheid is het ervaren van afwijzing en negatie. Het reeds genoemde onderzoek van Skinner en Belmont (1993) levert enige evidentie dat de door hen aanvankelijk veronderstelde één-op-één-relatie tussen kenmerken van de leeromgeving en de vervulling van de basisbehoefte complexer is in die zin dat bepaalde kenmerken van de leeromgeving effect kunnen hebben op de vervulling van meerdere basisbehoefte tegelijkertijd en dus niet alleen invloed hebben op

de vervulling van de basisbehoefte waarmee een verband werd verondersteld. In dit verband is het onderzoek van Ryan, Stiller en Lynch (1994) interessant waarin vastgesteld werd dat wanneer leerlingen een warme en ondersteunende band met hun leerkrachten ervoeren dit geassocieerd was met een groter zelfvertrouwen bij de leerlingen, wat aanleunt bij het hoger beschreven competentiegevoel.

3 De leerkracht-leerlingrelatie in longitudinaal en effectiviteitsperspectief

Er is tot nog toe weinig onderzoek verricht naar de evolutie van leerkracht-leerlingrelaties tijdens de schoolloopbaan van leerlingen. Wel is er internationaal (vnl. Amerikaans) onderzoek naar effecten van de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs en dat onderzoek wijst op het dalen van de kwaliteit van de leeromgeving in het bijzonder in termen van de ondersteuning en kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie die leerlingen ervaren (Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al., 1993; Lynch & Cicchetti, 1997). Ook recent longitudinaal onderzoek van Niehaus, et al. (2012) en Maulana, Opendakker, Stroet en Bosker (2013) naar ervaringen van leerlingen tijdens hun eerste jaar in het voortgezet onderwijs tonen aan dat leerlingen een daling in de kwaliteit van hun leeromgeving ervaren. Niehaus et al. rapporteren dat leerlingen een daling in de ondersteuning van hun basisbehoeften door hun leerkrachten in termen van 'care and need support' ervaren en Maulana et al. rapporteren in lijn hiermee een daling in de ervaren affectieve betrokkenheid van leerkrachten. Tevens blijkt uit de eerstgenoemde studie dat naarmate leerlingen een sterkere daling in de kwaliteit van hun relatie met hun leerkrachten ervaren, zij lagere leerprestaties behalen. Ander onderzoek wijst op een positief verband tussen het ervaren van een positieve emotionele relatie met de leerkrachten en motivatie/inzet/betrokkenheid (Furrer & Skinner, 2003; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Skinner & Belmont, 1993). Stroet et al. (2013) concluderen op basis van hun reviewstudie dat er behalve voor het genoemde

aspect van de leerkracht-leerlingrelatie ook evidentie is voor een positief verband tussen autonomieondersteuning en structuur (zoals ervaren door de leerlingen) en motivatie/inzet voor school. Wetende dat motivatie een belangrijke en noodzakelijke voorwaarde is voor de mate waarin leerlingen zich inzetten voor school (Appleton, Christenson, & Furlong, 2006) en dat er sterk empirisch bewijs is voor de connectie tussen inzet voor school, leerprestaties en gedrag op school (Klem & Connell, 2004) zijn dit belangrijke bevindingen in het licht van het zoeken naar oplossingen voor de huidige motivatieproblemen en lage leerprestaties van leerlingen in het (voortgezet) onderwijs.

4 Studies in het Nederlandse onderwijs

De zelfdeterminatietheorie suggereert dat wanneer een omgeving zorgt voor de vervulling van de behoefte aan competentie, verbondenheid en autonomie dit zal leiden tot optimale, autonome vormen van motivatie en zo tot een verhoging van de inzet voor school. Het is interessant om na te gaan of hiervoor ook empirisch bewijs is in de context van het Nederlandse onderwijs. De genoemde theorie biedt immers aanknopingspunten voor het optimaliseren van de onderwijspraktijk. Daarnaast is er vanuit onderzoek naar leeromgevingen in het voortgezet onderwijs enige evidentie voor een daling van de kwaliteit van die omgeving, in het bijzonder in termen van aspecten van de leerkracht-leerlingrelatie, bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs, maar ook in de loop van het voortgezet onderwijs. Er is echter nog maar weinig bekend van het verloop van de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie doorheen een schooljaar en in het bijzonder tijdens het eerste jaar van het voortgezet onderwijs (in Nederland). Er zijn indicaties dat sommige aspecten van de leerkracht-leerlingrelatie m.n. affectieve, globaal genomen, een dalend verloop kennen (Opendakker, Maulana, & den Brok, 2012). Of dit ook het geval is wat autonomieondersteuning en structuur betreft is niet bekend. Dit combinerend is het van

belang na te gaan of er een verband bestaat tussen de mate waarin een vervulling van de psychologische basisbehoeften plaatsvindt en de motivatie en inzet voor school, er evidentie is voor fluctuaties in leerkracht-leerlingrelaties in de tijd en meer bepaald voor een daling van autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid en of er verschillen zijn tussen klassen/leerkrachten op dit vlak.

Samenvattend, de specifieke bijdrage van dit artikel is een brug te slaan tussen de zelf-determinatietheorie en de onderwijspraktijk in Nederland aan de hand van vier empirische studies gericht op de leerkracht-leerlingrelatie vanuit een motivationeel perspectief met name vanuit het perspectief van de ondersteuning van de behoeftenvervulling bij leerlingen.

4.1 Studie 1: Samenhang tussen de vervulling van de psychologische basisbehoeften van leerlingen in leerkracht-leerlingrelaties en hun inzet voor school¹

In deze studie staat de vraag centraal of er een verband is tussen het ervaren van de vervulling van de psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid (zoals gedefinieerd door SDT-BPNT) in de relatie met de leerkracht en de inzet voor school van leerlingen in het basisonderwijs.

Methodie

Deelnemers en procedure. Deelnemers aan het onderzoek waren 777 leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs. Van deze leerlingen (gemiddelde leeftijd 11.6 jaar; 50% jongens) had ongeveer 12% ten minste één ouder met een buitenlandse achtergrond. De leerlingen maakten deel uit van 41 klassen en behoorden tot 36 basisscholen die verspreid waren over vijf provincies in het Noorden van Nederland (zie Opdenakker & Minnaert, 2011, 2014). Van de leerlingen werd hun inzet voor school aan het einde van groep 7 en groep 8 geregistreerd alsook de mate waarin zij in hun relatie met hun leerkracht van groep 8 zich autonoom, competent en verbonden voelden.

Instrumenten. Leerlingpercepties van de leerkracht-leerlingrelatie in termen van *basisbe-*

hoeftenvervulling (autonomie, competentie en verbondenheid) werden verkregen met een Nederlandse vragenlijst die gebaseerd is op de 'Basic Need Satisfaction in Relationships Scale' (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000), een instrument dat peilt naar de behoeftenvervulling in partnerrelaties aan de hand van 9 items. Het instrument werd vertaald en aangepast zodat het toelaat zicht te krijgen op de vervulling van de psychologische basisbehoeften van leerlingen in hun relatie met hun leerkracht. Leerlingen beoordeelden uitspraken met een vijfpunten Likert-type schaal variërend van 'helemaal niet waar' tot 'helemaal waar' en confirmatieve factoranalyse reveleerde, net zoals bij de oorspronkelijke Amerikaanse versie en de Vlaamse bewerking, de aanwezigheid van drie factoren. Exploratieve factoranalyse (PCA) wees op het bestaan van een algemene factor die kon opgedeeld worden in drie subfactoren refererend naar de drie psychologische basisbehoeften. De drie factoren samen verklaarden 79% van de totale variantie. In lijn met de bevindingen van La Guardia et al. reveleerde een confirmatieve factoranalyse een adequate fit voor een drie-factorenoplossing waarbij de items laadden op de factoren zoals verwacht (RMSEA= .067, p-value of close fit = .14, CFI= .99). Tevens bleek, eveneens in lijn met La Guardia et al., dat het drie-factorenmodel significant beter was dan het één-factormodel en elk van de drie mogelijke twee-factorenmodellen. De betrouwbaarheid van de schaalscores (Cronbach's alfa) was respectievelijk, .85 (Algemene vervulling van de psychologische basisbehoeften, 6 items), .60 (Autonomie, 2 items), .70 (Competentie, 2 items), en .78 (Verbondenheid, 2 items). Voorbeelden van items zijn respectievelijk 'Bij mijn leraar: ...' 'kan ik meebepalen wat er gedaan wordt en kan ik mijn mening geven', 'heb ik het gevoel iets te kunnen' en 'voel ik me geliefd en in goede handen'.

De 'inzet voor school' werd bevraagd met de 'academische inzet voor school'-schaal (gebaseerd op Roede, 1989). Het betreft een zelfrapportage met een vijfpunten Likert-schaal. De schaal, in overeenstemming met de conceptualisering van inzet voor school van Skinner, Kindermann en Furrer (2009) en

huidige visies op inzet voor school (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Skinner et al., 2009; Wellborn, 1991), bevat items refererend naar geëngageerd gedrag en geëngageerde emotie met een sterke focus op het eerstgenoemde. De betrouwbaarheid van de schaalscores (Cronbach's alfa) is respectievelijk .83 (groep 7, 3 items) en .80 (groep 8, 9 items). Een voorbeeld van een item is 'Dit schooljaar zet ik me in tijdens de les'.

Resultaten

Door middel van multiniveau-analyses werd onderzocht of en in welke mate de vervulling van de basisbehoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid in de relatie met de leerkracht een rol speelde ter verklaring van verschillen in inzet voor school van kinderen in groep 8 van het basisonderwijs. De analy-

ses wezen uit dat 29.7% van de totale variatie in inzet voor school bij groep 8 leerlingen en 24.3% van de variantie in inzet tussen klassen kon verklaard worden door de ervaren basisbehoeftenvervulling (totaalscore). Ook wanneer gecontroleerd werd voor de etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen, hun geslacht en hun inzet voor school in groep 7 bleef de vervulling van de basisbehoeften een belangrijk deel van de verschillen in inzet voor school verklaren (zie Tabel 1). Bijkomend onderzoek wees uit dat alle drie dimensies van behoeftenvervulling een significant positief verband vertoonden met de inzet voor school. In totaal verklaarden de drie dimensies 31% van de totale variatie in inzet tussen leerlingen en 27% tussen klassen. Zich competent voelen bij de leerkracht kon het meest variantie (26%) verklaren in inzet voor school. De vervulling van de behoefte aan

Tabel 1

Resultaten van multiniveau-analyses ter verklaring van de inzet voor school van groep 8 leerlingen met effecten van de vervulling van de psychologische basisbehoeften en leerlingkenmerken (n=731)

	Leeg model		Behoeftenvervulling-totaal		Behoeftenvervulling-dimensies	
	Coëfficiënt	SE	Coëfficiënt	SE	Coëfficiënt	SE
Fixed effects						
Intercept	3.614**	0.037	3.560**	0.028	3.557**	0.028
BNST-totaal			0.301**	0.022		
BNST-Autonomie					0.074**	0.023
BNST-Competentie					0.138**	0.023
BNST-Verbondenh.					0.090**	0.020
Nationaliteit (0=Nederlandse)			-0.004	0.036	-0.003	0.036
Geslacht (0=jongen)			0.082**	0.029	0.085**	0.029
Taal (0=Nederlands)			0.001	0.021	0.000	0.021
Inzet voor school groep 7			0.341**	0.020	0.335**	0.020
Random effects						
Niveau 2 variantie	0.04	0.012	0.013	0.005	0.013	0.005
Niveau 1 variantie	0.29	0.016	0.142	0.008	0.141	0.008
Deviance (-2*log likelihood)	1215.768		683.014		680.407	

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

verbondenheid nam een tussenpositie in met 22% verklaarde variantie en de vervulling van de behoefte aan autonomie verklaarde het minst variantie (16.5%), maar toch nog een behoorlijk deel. Hoewel een belangrijk deel van de effecten van de drie dimensies gemeenschappelijk bleek, was er ook evidentie voor unieke effecten van elk van deze dimensies. Bovendien bleek dat de effecten van de drie dimensies relevant bleven na controle voor leerlingkenmerken en eerdere inzet voor school (zie Tabel 1). Dit wijst op een verband tussen de vervulling van de psychologische basisbehoeften in de relatie met de leerkracht en de evolutie in inzet voor school aan het eind van het basisonderwijs.

Discussie

Uit het onderzoek blijkt dat hoe leerlingen de vervulling van hun psychologische basisbehoeften in hun relatie met hun leerkracht ervaren (zowel in het algemeen als gesplitst naar de dimensies competentie, verbondenheid en autonomie) betrouwbaar en valide gemeten kan worden en dat we aan de hand van de dimensies inzage kunnen krijgen in de kwaliteit van de relatie tussen leerlingen en leerkracht.

Daarnaast blijkt uit het beschreven onderzoek dat hoe leerlingen hun relatie met hun leerkracht percipiëren (in termen van de vervulling van hun psychologische basisbehoeften) relevant is ter verklaring van verschillen in inzet voor school ook wanneer er gecontroleerd wordt voor etnisch-culturele achtergrond, geslacht en eerdere inzet voor school. Een belangrijk deel van de verschillen in inzet voor school tussen leerlingen (ongeveer 1/3), maar ook tussen klassen (ongeveer 1/4) kan door de genoemde variabelen verklaard worden. Dat de effecten van de dimensies aanzienlijk blijven na controle voor eerdere inzet voor school wijst op effecten van het vervullen van psychologische basisbehoeften via de leerkracht-leerlingrelatie op de evolutie in inzet voor school. Daarnaast werd evidentie gevonden voor het belang van alle drie dimensies, zij het dat de mate waarin men zich competent voelde bij de leerkracht het meest relevant bleek te zijn en de mate waarin men zich autonoom voelde het minst relevant en dat er

ook sprake was van een gemeenschappelijk effect van de drie dimensies. De bevindingen zijn in overeenstemming met de SDT-BSNT, maar ook met onderzoek in het kader van de attachmenttheorie en de theorie van het interpersoonlijk functioneren waarin gewezen wordt op het belang van de kwaliteit van affectieve aspecten van de leerkracht-leerlingrelatie voor het schools functioneren van leerlingen. Echter, het beschreven onderzoek toont ook aan dat het vervullen van de competentie en autonomiebehoefte via de leerkracht-leerlingrelatie van additionele waarde is.

4.2 Studie 2: Verband tussen autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid van leerkrachten, vervulling van psychologische basisbehoeften en motivatie van leerlingen²

In deze studie wordt aandacht besteed aan de leerkracht-leerlingrelatie in termen van de ondersteuning die ze biedt voor de vervulling van de psychologische basisbehoeften bij leerlingen. Gekeken wordt naar de mate van autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid van de leerkracht. Er wordt onderzocht of deze een verband vertonen met de intrinsieke motivatie van leerlingen. Tevens wordt onderzocht of de vervulling van de psychologische basisbehoeften fungeert als mediator in dit verband.

Method

Deelnemers en procedure. Deelnemers in het onderzoek waren alle leerlingen (n=960) uit 20 eerstejaarsklassen wiskunde en 20 eerstejaarsklassen Nederlands voorbereidend middelbaar beroepsopleiding (VMBO). De klassen waren at random geselecteerd uit 10 scholen uit het noorden en midden van Nederland. De selectie van scholen is gebaseerd op een extensieve selectieprocedure en resulterende in de selectie van gematchte prototypische scholen voor het traditionele en 'nieuwe leren' (vier scholen van elk type) en twee scholen die kunnen getypeerd worden als combinatiescholen (voor meer informatie, zie Opendakker, 2013). Van de leerlingen was 51% jongen en het merendeel van de leerlingen had een leeftijd tussen 12 en 13 jaar.

De leerlingen vulden bij het begin van het schooljaar een vragenlijst in over hun vakspecifieke intrinsieke motivatie alsook na ongeveer twee maanden onderwijs. Tevens vulden ze na ongeveer twee maanden onderwijs een vragenlijst in over de vervulling van hun psychologische basisbehoeften in hun relatie met hun leerkracht. Voorafgaand aan de tweede meting van hun motivatie vulden ze ook een vragenlijst in over hoe ze (het onderwijs van en) hun leerkracht ervaren hadden³.

Instrumenten. Leerlingpercepties van de leerkracht-leerlinginteractie (autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid) werden verkregen met een Nederlandse bewerking van de vragenlijst 'Teacher as a Social Context Questionnaire' (TASC) (Belmont, Skinner, Wellborn, & Connell, 1992; Sierens, Vansteenkiste, Goosens, Soenens, & Dochy, 2009). Dit instrument bevat 51 items: 17 items autonomieondersteuning, 21 items structuur, 13 items leerkrachtbetrokkenheid. *Autonomieondersteuning* refereert naar het aanbieden van keuze, het vermijden van controlerend taalgebruik en het verschaffen van een voor de leerlingen betekenisvolle reden waarom iets geleerd of uitgevoerd moet worden. *Structuur* verwijst naar het geven van duidelijke handvaten en regels voor het leren en uitvoeren van taken, het formuleren van verwachtingen t.a.v. taken die dienen uitgevoerd te worden, het voorzien van optimaal uitdagende taken, adequate hulp, positieve feedback en aanmoediging en als iets minder goed gaat. *Leerkrachtbetrokkenheid* verwijst naar oprechte aandacht voor de leerlingen, een warme uitstraling naar leerlingen, een voorwaardelijke zorg. Leerlingen beoordeelden uitspraken aan de hand van een vijf-punten Likert-type schaal variërend van 'helemaal niet waar' tot 'helemaal waar'. Exploratieve factoranalyse (PCA met varimaxrotatie) en confirmatieve factoranalyse reveleerde, net zoals bij de oorspronkelijke Amerikaanse versie en de Vlaamse bewerking, de aanwezigheid van drie factoren refererend naar de al genoemde dimensies. De betrouwbaarheid van de schaa scores (Cronbach's alfa) was voldoende tot goed variërend van .67-.89 voor wiskunde en van .64-.88

voor Nederlands. Voorbeelden van items zijn 'Bij dit vak probeert de docent alles wat ik doe te controleren.' (autonomieondersteuning negatief geformuleerd), 'Bij deze docent is het duidelijk wat ik in de les moet doen' (structuur) en 'De docent [Wiskunde/Nederlands] is geïnteresseerd in mij. Dat merk ik doordat hij/zij gesprekken met mij voert' (leerkrachtbetrokkenheid).

Leerlingpercepties van de leerkracht-leerlingrelatie in termen van *behoeftevervulling* (autonomie, competentie en verbondenheid) werden verkregen met de reeds in studie 1 beschreven Nederlandse vragenlijst die gebaseerd is op de 'Basic Need Satisfaction in Relationships Scale' (La Guardia et al., 2000). De betrouwbaarheden van de schaa scores waren goed (.75-.80).

De vakspecifieke intrinsieke motivatie van de leerlingen werd gemeten met de schaal '*intrinsieke motivatie*' van de vragenlijst *Motivationale dimensies* (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Deze vragenlijst laat toe om een onderscheid te maken tussen gecontroleerde en autonome vormen van motivatie verwijzend naar verschillende types van regulatie. De schaal '*intrinsieke motivatie*' (4 items), die verwijst naar de meest autonome (en meest kwaliteitsvolle motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie), werd in deze studie gebruikt. De betrouwbaarheden van de schaa scores waren goed en waren respectievelijk voor wiskunde en Nederlands .93 en .91 (eerste meting) en .92 en .90 (tweede meting). Een voorbeeld van een item is 'Ik ben momenteel gemotiveerd om te werken voor het vak wiskunde omdat dit vak mij erg interesseert'.

Resultaten

Multiniveau-analyses werden uitgevoerd om het verband tussen de dimensies autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid en intrinsieke motivatie van leerlingen te onderzoeken alsook de mogelijke mediërende rol van de vervulling van de psychologische basisbehoeften in dit verband. In de analyses werden drie niveaus onderscheiden: het leerling-, klas- en schoolniveau. Uit de analyses bleek het belang van de drie genoemde dimensies ter verklaring van ver-

schillen in intrinsieke motivatie. Autonomieondersteuning verklaarde 9.5%, structuur 10% en leerkrachtbetrokkenheid 16% van de totale variantie in intrinsieke motivatie van leerlingen en ook na controle voor de intrinsieke motivatie bij het begin van het schooljaar bleven de dimensies relevant. Een belangrijk deel van de effecten van de drie dimensies bleek gemeenschappelijk. Bijkomende multiniveau-analyses (met een 'Baron en Kerry'-benadering voor het onderzoek naar mediatie; Baron & Kerry, 1986) toonden aan dat de vervulling van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid fungeerde als mediator van het effect van de genoemde drie dimensies autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid (de resultaten van het uiteindelijk multiniveaumodel zijn weergegeven in Tabel 2).

Discussie

Uit het onderzoek blijkt dat de onderzochte dimensies van de leerkracht-leerlingrelatie in staat zijn om een relevant deel van de verschillen in intrinsieke motivatie van leerlingen te verklaren. Alle onderscheiden dimensies blijken effect te hebben, maar de betrokkenheid van leerkrachten blijkt het meest van de verschillen in intrinsieke motivatie van leerlingen te kunnen verklaren. De drie dimensies blijven relevant ook na het controleren voor de intrinsieke motivatie bij de start van het schooljaar. Dit wijst erop dat de onderscheiden dimensies van de leerkracht-leerlingrelatie ook voor de evolutie in intrinsieke motivatie belangrijk zijn.

Opmerkelijk is dat de betrokkenheid van leerkrachten het meest van de verschillen kan verklaren (ook na controle voor initiële intrinsieke motivatie). Dit lijkt erop te wijzen dat de rol van de betrokkenheid van de leerkracht sterk blijft doorwerken in de evolutie van de

Tabel 2

Resultaten van multiniveau-analyses ter verklaring van de intrinsieke motivatie van eerstejaars VMBO-leerlingen – leeg model en mediatiemodel

	Leeg model (n=608)		Mediatiemodel met dimensies basisbehoeftevervulling (n=338)	
	Coëfficiënt	SE	Coëfficiënt	SE
Fixed effects				
Intercept	2.973**	0.074	2.940**	0.059
Autonomieondersteuning			-0.062	0.122
Structuur			-0.002	0.126
Betrokkenheid			0.076	0.116
BNST-Autonomie			0.175*	0.077
BNST-Competentie			0.327**	0.083
BNST-Verbondenheid			0.141(*)	0.080
Intrinsieke motivatie (start)			0.330**	0.044
Random effects				
Niveau 3 variantie	0.007	0.027	0.000	0.000
Niveau 2 variantie	0.113	0.048	0.033	0.024
Niveau 1 variantie	1.037	0.061	0.677	0.054
Deviance (-2*log likelihood)	1786.078		839.491	

(*) $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

intrinsieke motivatie van eerstejaarsleerlingen VMBO naast autonomieondersteuning en structuur. Dit is opmerkelijk omdat in de vorige studie bij basisschoolleerlingen de vervulling van de behoefte aan competentie het meest verschillen in inzet voor school kon verklaren (ook na controle voor eerdere inzet) en omdat Niemiec en Ryan (2009) wijzen op het belang van autonomie en competentie bij het op peil houden van de intrinsieke motivatie. Het zou erop kunnen wijzen dat de betrokkenheid van leerkrachten niet alleen zorgt voor de vervulling van de behoefte aan verbondenheid maar ook een rol speelt bij de vervulling van de behoefte aan competentie en zo blijft doorwerken op de evolutie in (en mogelijk op peil houden van de) intrinsieke motivatie. In de reeds genoemde studie van Ryan, Stiller en Lynch (1994) werd voor deze gedachtegang evidentie gevonden. Immers zij vonden dat het ervaren van een warme en ondersteunende band met leerkrachten gepaard ging met een groter zelfvertrouwen bij de leerlingen. Alleszins vinden we ook hier weer overeenstemming met onderzoek in het kader van de attachmenttheorie en onderzoek naar het belang van het interpersoonlijk functioneren in termen van de relevantie van de dimensie nabijheid. Wel wijst deze studie ook op het belang van autonomieondersteuning en structuur los van de leerkrachtbetrokkenheid.

In het beschreven onderzoek werd tevens onderzocht of de vervulling van de psychologische basisbehoeften fungeert als mediator in het verband tussen autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid en intrinsieke motivatie van leerlingen. Hiervoor werd bevestiging gevonden. De vervulling van de psychologische basisbehoeften fungeert dus als een verklarend mechanisme tussen kenmerken van de leerkracht-leerlingrelatie en de intrinsieke motivatie van leerlingen.

4.3 Studie 3: De leerkracht-leerlingrelatie in longitudinaal perspectief⁴

In deze studie staat de evolutie van de leerkracht-leerlingrelatie in de loop van een schooljaar centraal. Onderzocht wordt of er veranderingen optreden in de leerkracht-leer-

lingrelatie naarmate het schooljaar vordert en zo ja, hoe deze veranderingen zich laten typeren. Tevens wordt nagegaan of er ook verschillen zijn tussen klassen/leerkrachten op dit vlak, met andere woorden of de leerkracht-leerlingrelatie in alle klassen het algemene patroon volgt of dat er afwijkingen t.a.v. dit patroon zijn. Daarnaast wordt aandacht besteed aan enkele kenmerken van de leerling, leerkracht en klas.

Method

Deelnemers en procedure. Deelnemers in het onderzoek waren alle leerlingen uit 10 eerstejaarsklassen wiskunde en 10 eerstejaarsklassen Engels (283 leerlingen per vak) voortgezet onderwijs. Aan het onderzoek namen zowel homogene VWO-klassen (gymnasium, atheneum) als (heterogene) combinatieklassen (atheneum-HAVO, HAVO-VMBO) van 3 Noord-Nederlandse scholen deel. Scholen en klassen betroffen een at random selectie. De leerlingen (11-13 jaar, 55% jongens, 8% niet-Nederlandse achtergrond) vulden drie keer, gelijkmatig verspreid over het schooljaar, een vragenlijst in over hoe zij de interactie met hun leerkracht ervoeren in termen van autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid⁵. Bijkomend werd de CITO-score eind basisonderwijs van de leerlingen opgevraagd. Van hun leerkrachten Engels/wiskunde was 60% man en gemiddeld hadden deze leerkrachten 19 jaar leservaring (bereik 1-36 jaar).

Instrumenten. Leerlingpercepties van de leerkracht-leerling interactie (*autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid*) werden verkregen met een Nederlandse bewerking van de TASC-vragenlijst (Belmont et al., 1992; Sierens et al., 2009). Leerlingen beoordeelden uitspraken aan de hand van een vijfpunten Likert-type schaal variërend van 'helemaal niet waar' tot 'helemaal waar'. Exploratieve factoranalyse (PCA met varimaxrotatie) en confirmatieve factoranalyse reveleerde, net zoals bij de oorspronkelijke Amerikaanse versie, de Vlaamse bewerking en de studie in het VMBO (zie studie 2), de aanwezigheid van drie factoren refererend naar de al genoemde dimensies. De betrouw-

baarheid van de schaalscores (Cronbach's alfa) was goed, variërend van .79 tot .91. Voor voorbeelden van items, zie studie 2.

Resultaten

Multiniveau groeicurveanalyses werden uitgevoerd om zicht te krijgen op het algemene verloop van de autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid alsook op verschillen tussen klassen. In de multiniveaumodellen werd onderscheid gemaakt in het niveau van de klas, de leerling en het tijdsmoment. Evidentie voor een neerwaartse trend in de loop van het schooljaar werd gevonden voor alle dimensies (zie Tabel 3). Echter, er werden voor alle dimensies ook verschillen in het verloop tussen klassen gevonden. De meeste klassen verschilden in de mate waarin er sprake was van een dalende trend. Echter, in een beperkt aantal klassen

was er geen verschil in autonomieondersteuning, structuur of leerkrachtbetrokkenheid t.o.v. het begin van het schooljaar of was zelfs sprake van een lichte toename. Bijkomend onderzoek (zie Opendakker & Maulana, 2010) wees uit dat noch het geslacht van de leerkracht, noch het vak een verklaring bieden voor verschillen op de genoemde dimensies. Echter, kenmerken die te maken hebben met het intellectuele vaardigheidsniveau van de leerling en de klas (ook de heterogeniteit op dat vlak) blijken een rol te spelen. Intellectueel vaardige leerlingen ervaren, globaal genomen, meer structuur en leerkrachtbetrokkenheid gedurende het schooljaar en ervaren een iets minder sterke daling van de autonomieondersteuning. Op klasniveau ervaren leerlingen uit heterogene, minder intellectueel vaardige en lagere onderwijsniveaus minder structuur.

Tabel 3
Resultaten van multiniveau groeicurveanalyses van de ontwikkeling in leerkrachtbetrokkenheid, structuur en autonomieondersteuning

	Leerkrachtbetrokkenheid (n=1349)		Structuur (n=1353)		Autonomieondersteuning (n=1336)	
Fixed effects						
Intercept	3.54714**	(.04702)	3.82449**	(.05334)	3.75771**	(.05444)
Tijd	-.00542**	(.00235)	-.00856**	(.00359)	-.00886**	(.00357)
Random effects						
Niveau 3 (klas)						
Intercept/intercept	.02955	(.01398)	.03944	(.01794)	.04409	(.01871)
Intercept/tijd	.00029	(.00049)	-.00139	(.00096)	-.00215	(.00107)
Tijd/tijd	.00006	(.00003)	.00017	(.00007)	.00018	(.00007)
Niveau 2 (leerling)						
Intercept/intercept	.11773	(.02907)	.15425	(.01424)	.11201	(.02789)
Intercept/tijd	.00104	(.00126)	.00000	(.00000)	.00003	(.00126)
Tijd/tijd	.00002	(.00007)	.00000	(.00000)	.00010	(.00007)
Niveau 1 (meetmoment)						
Intercept/intercept	.16084	(.01134)	.16314	(.00824)	.15177	(.01083)
Deviance (-2*log likelihood)	2065.89		2096.617		1994.524	
Verskil in deviance (vergeleken met model met tijd als fixed effect)	24.208; df=4; p<.0001		53.873; df=4; p<.0001		60.155; df=4; p<.0001	

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

Discussie

Uit het onderzoek blijkt dat de drie dimensies autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid betrouwbaar (intern consistent) en constructvalide gemeten kunnen worden in het voortgezet onderwijs en dat we aan de hand van deze dimensies inzage kunnen krijgen in de kwaliteit van de leeromgeving en in de evolutie van deze kwaliteit in de loop van een schooljaar.

Daarnaast blijkt uit het beschreven onderzoek dat, in overeenstemming met (internationale) literatuur, de kwaliteit van de leeromgeving in termen van de genoemde dimensies globaal genomen daalt, maar ook dat er op dat vlak verschillen zijn tussen klassen. Ook voor de vaststellingen in verband met de samenhang tussen de genoemde leerling- en klaskenmerken en kenmerken van de leeromgeving is er evidentie vanuit de literatuur (Lapointe, Legault, & Batiste, 2005; Maulana, Opendakker, & Bosker, 2014; Opendakker & Van Damme, 2001).

Concluderend, lijken de drie dimensies autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid (en bijhorende schalen) waardevol om de kwaliteit en de evolutie in de kwaliteit van leeromgevingen in termen van de leerkracht-leerlingrelatie in kaart te brengen.

4.4 Studie 4: Leerkracht-leerlingrelaties en inzet voor school in longitudinaal perspectief: de rol van gunstige en positief evoluerende behoeftenvervullende leerkracht-leerlingrelaties⁶

In deze studie wordt onderzocht of en in welke mate verschillen in inzet voor school en evoluties hierin samenhang vertonen met kenmerken van en evoluties in leerkracht-leerlingrelaties.

Methoden

Deelnemers en procedure. Deelnemers en procedure zijn dezelfde als beschreven in studie 3. Inzet voor school werd vier keer bevraagd: bij de start en drie keer gelijkmatig verspreid over het schooljaar.

Instrumenten. Leerlingpercepties van de leerkracht-leerling interactie (*autonomieonder-*

steuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid) werden verkregen met een Nederlandse bewerking van de TASC-vragenlijst (Belmont et al., 1992; Sierens et al., 2009). Voor meer informatie, zie studie 3.

De *'inzet voor school'* werd bevraagd met de *'academische inzet voor school'*-schaal (gebaseerd op Roede, 1989). Voor meer informatie, zie studie 1. De items werden vakspecifiek geformuleerd en de betrouwbaarheden van de schaalesscores (Cronbach's alfa) varieerden voor de verschillende afnames tussen .65 en .88 (wiskunde) en tussen .63 en .86 (Engels).

Resultaten

Multiniveauevaluaties werden uitgevoerd om zicht te krijgen op het algemene verloop van de inzet voor school, verschillen tussen klassen in dit verband alsook voor de effecten van (de evolutie in) leerkracht-leerlingrelaties in termen van autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid. Er werd onderscheid gemaakt in het niveau van de klas, de leerling en het tijdsmoment.

De analyses wezen in het algemeen op een dalende trend in het verloop van de inzet voor school met een minder sterke daling naarmate het schooljaar vorderde (zie Tabel 4, groeicurve-model). Verder werden verschillen tussen klassen alsook verschillen tussen leerlingen binnen klassen geconstateerd. De verschillen tussen klassen wezen op grote verschillen in evolutie in inzet voor school waarbij bij een beperkt aantal klassen ook redelijk gunstige ontwikkelingen voorkwamen (Voor een uitgebreidere beschrijving van deze ontwikkelingen, zie Opendakker & Maulana, 2010).

Noch het geslacht van de leerkracht, noch het vak was verantwoordelijk voor de gevonden verschillen in inzet voor school (tussen klassen). Daarentegen bleek dat ongeveer 23% van de totale variantie in inzet voor school kon verklaard worden door verschillen in autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid gedurende het schooljaar. Op het niveau van de klas kon 57% van de verschillen in inzet voor school verklaard worden en op het niveau van de verschillen tussen leerlingen binnen klassen 33%. Alle

dimensies vertoonden significante unieke effecten op de inzet voor school (zie Tabel 4, groeicurve-model met effecten leerkracht-leerlingrelatie), hoewel – zo bleek uit bijkomende analyses – er ook duidelijk evidentie was voor een gemeenschappelijk effect van de drie dimensies, dat duidelijk groter was dan de unieke effecten van elk van de drie dimensies.

Discussie

In lijn met (inter)nationaal onderzoek naar de evolutie van autonome vormen van motivatie en inzet voor school (Opdenakker, et al. 2012; van der Werf, Opdenakker, & Kuypers, 2008; Eccles, et al., 1993) werd in deze studie een dalende trend in het verloop van de inzet voor school vastgesteld alsook verschillen op dit vlak tussen klassen. Het geslacht van de leer-

Tabel 4

Resultaten van multiniveau groeicurveanalyses van de ontwikkeling van inzet voor school met effecten van kenmerken van de leerkracht-leerlingrelatie

	Inzet voor school groeicurve-model (n=1884)		Inzet voor school groeicurve-model met effecten van de leerkracht-leerlingrelatie (n=1280)	
Fixed effects				
Intercept	3.86172**	(.04651)	1.44137**	(.17178)
Tijd	-.03299**	(.00775)	-.01771	(.01113)
Tijd ²	.00069**	(.00024)	.00038	(.00034)
Leerkrachtbetrokkenheid			.25970**	(.04864)
Structuur			.18958**	(.05246)
Autonomieondersteuning			.18875**	(.04959)
Random effects				
Niveau 3 (klas)				
Intercept/intercept	.02349	(.01371)	.06520	(.04818)
Intercept/tijd	.00071	(.00162)	-.00438	(.00534)
Tijd/tijd	.00065	(.00038)	.00070	(.00072)
Intercept/tijd ²	-.00003	(.00005)	.00012	(.00016)
Tijd/tijd ²	-.00002	(.00001)	-.00002	(.00002)
Tijd ² /tijd ²	.00000052	(.00000035)	.00000073	(.00000065)
Niveau 2 (leerling)				
Intercept/intercept	.28813	(.03752)	.39423	(.05992)
Intercept/tijd	.00047	(.00474)	-.00641	(.00251)
Tijd/tijd	.00333	(.00108)	.00021	(.00013)
Intercept/tijd ²	-.00018	(.00015)	.00000000	(.00000000)
Tijd/tijd ²	-.00009	(.00004)	.00000000	(.00000000)
Tijd ² /tijd ²	.0000025	(.0000012)	.00000000	(.00000000)
Niveau 1 (meetmoment)				
Intercept/intercept	.29396	(.01961)	.26004	(.01937)
Deviance (-2*log likelihood)	4132.819		2623.644	

* p < .05, ** p < .01

kracht, noch het vak dat onderwezen werd bleek hierbij een rol te spelen. Verschillen in ervaren autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid gedurende het schooljaar, daarentegen, bleken wel relevant en konden tezamen bijna een vierde van de totale variantie in inzet voor school verklaren en zelfs meer dan de helft van de variantie op het niveau van de klas. Alle dimensies vertoonden significante unieke effecten op de inzet voor school, hoewel – zo bleek uit bijkomende analyses – er ook duidelijk evidentie was voor een gemeenschappelijk effect van de drie dimensies, dat duidelijk groter was dan de unieke effecten van elk van de drie dimensies. Deze vaststelling is in lijn met de verwachtingen vanuit de SDT-BNST en wijzen op het belang van de kwaliteit en het behoud van de kwaliteit van leerkracht-leerlingrelaties in termen van de drie dimensies voor het goed schools (blijven) functioneren van leerlingen.

5 Conclusie en discussie

In deze bijdrage werden leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief benaderd. Als theoretische basis werd gebruik gemaakt van de zelfdeterminatietheorie (SDT-BNST). In deze theorie wordt gewezen op het belang van behoeftevervullende omgevingen en relaties voor het optimaal functioneren van mensen.

Aan de hand van vier onderzoeken werd gezocht naar empirisch bewijs voor de geldigheid van (centrale concepten) van de theorie en de relevantie ervan voor de onderwijspraktijk. Uit de onderzoeken bleek dat leerkracht-leerlingrelaties (en evoluties in deze relaties) kunnen beschreven worden aan de hand van de dimensies autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid en dat deze dimensies met constructvrije en internconsistente schalen gemeten kunnen worden.

Verder werd evidentie gevonden voor het belang van elk van de genoemde dimensies ter verklaring van intrinsieke motivatie en inzet voor school van leerlingen en evoluties hierin. De vervulling van de psychologische

basisbehoeften bij leerlingen bleek een verklarend mechanisme. Globaal genomen bleek uit de onderzoeken dat de mate waarin leerkrachten in hun interactie met leerlingen autonomieondersteunend zijn, structuur aanbrenghen en betrokkenheid op hun leerlingen vertonen erg relevant is voor het optimaal schools (motivatieel) functioneren van leerlingen. Opdat leerlingen optimaal motivationeel kunnen blijven functioneren op school dient hun leeromgeving en in het bijzonder hun interactie met hun leerkracht te blijven voldoen aan hun behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid. Met andere woorden, leerlingen hebben behoefte aan ondersteunende en betrokken leerkrachten. Een vriendelijke en betrokken leerkracht, waarvoor ook vanuit de attachmenttheorie en de theorie van het interpersoonlijk functioneren gepleit wordt, is erg belangrijk maar niet voldoende voor het optimaal motivationeel functioneren van leerlingen. Ondersteuning via het aanbieden van structuur in de leeromgeving (om zo tegemoet te komen aan de behoefte van leerlingen om zich competent te voelen) en autonomieondersteuning is ook noodzakelijk. De gevonden resultaten zijn in lijn met de wetenschappelijke literatuur omtrent effectieve leeromgevingen inzake motivatie/inzet (zie Davis, 2003) en opbrengsten van onderwijs in het algemeen (zie Muijs et al., 2014; Reynolds et al., 2014;). Ook in de laatstgenoemde literatuur wordt gewezen op het belang van de leerkracht en kenmerken als klasklimaat en instructiepraktijk (met een focus op structuur en zelfregulatie).

De beschreven onderzoeken in dit artikel illustreren dat kenmerken van de leerkracht-leerlingrelatie die verwijzen naar het instructieproces van additionele waarde zijn t.o.v. affectieve aspecten van de leerkracht-leerlingrelatie. De beschreven concretisering van de genoemde dimensies autonomieondersteuning, structuur en leerkrachtbetrokkenheid bieden concrete handvaten voor het optimaliseren van de leerkracht-leerlingrelatie in de dagelijkse klaspraktijk. De studies tonen aan dat het motivationeel perspectief en meer bepaald het perspectief van psychologische behoeftenvervulling in leerkracht-leerlinginteracties (zoals beschreven in de zelfdetermi-

natietheorie) een waardevol en additioneel perspectief is in het kader van het optimaliseren van de affectieve opbrengsten van het onderwijs.

De gerapporteerde bevindingen moeten wel met enige voorzichtigheid behandeld worden. Immers, het hier gerapporteerde onderzoek beperkte zich tot via vragenlijsten verkregen leerlingpercepties over het onderwijs in hun klas en de relatie met hun leerkracht. Via observationeel longitudinaal onderzoek wordt momenteel onderzocht hoe en in welke mate basisbehoeftevervullend (en –frustrerend) onderwijs concreet gestalte krijgt en evolueert via leerkracht-leerlinginteracties in de klas. Daarnaast zijn nog niet alle aspecten van de zelfdeterminatietheorie behandeld. Een interessant onderwerp voor toekomstig onderzoek betreft de wijze waarop de leerkracht een rol kan spelen bij het internalisatieproces bij leerlingen waarbij leerlingen geleidelijk aan door de leerkracht vastgelegde doelen en waarden overnemen en integreren in het eigen doelen- en waardenkader. De studie van dit onderwerp vraagt om longitudinaal onderzoek op microniveau en kan helpen om voor leerlingen essentiële condities te creëren ter voorbereiding op levenslang leren.

Noten

- 1 Een uitgebreider verslag van deze studie is te vinden in Opendakker en Minnaert (2014).
- 2 Een uitgebreider verslag van deze studie is te vinden in de paperpresentatie van Opendakker (2013). Dit werk maakt deel uit van het onderzoeksprogramma NWO-PROO (projectnr. 411-07-124) dat (mede)gefinancierd is door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).
- 3 Omwille van organisatorische en praktische redenen (o.m. miscommunicatie tussen mentoren over de afname) ontbreken van sommige leerlingen de tweede meting van de motivatie en/of hun ervaring van het onderwijs op dat moment. Dit laatste is het geval voor de leerlingen van 8 klassen. Uitgebreide missing data analyse op het niveau van leerlingen en klassen (waarbij data uit het ruimere longitudi-

nale onderzoek werd betrokken) wees uit dat de groep met en zonder de genoemde gegevens niet van elkaar verschilden.

- 4 Een uitgebreider verslag van deze studie is te vinden in de paperpresentatie van Opendakker en Maulana (2010). Een Engelstalige publicatie is in voorbereiding.
- 5 Voor 80% van de klassen zijn minstens twee metingen van de interactie met de leerkracht voorhanden en voor alle klassen is minstens één meting voorhanden. Vermits de uitval at random was en de gebruikte analysetechniek met name multiniveau-groeicurveanalyse om kan gaan met ontbrekende gegevens (als ten minste één meting voorhanden is en de uitval at random is), konden alle leerlingen en klassen in de analyses worden opgenomen.
- 6 Een uitgebreider verslag van deze studie is te vinden in de paperpresentatie van Opendakker en Maulana (2010). Een Engelstalige publicatie is in voorbereiding. Voor informatie over uitval, zie noot 5.

Literatuur

- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2006). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teachers' behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*, 137-151.
- 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.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Teacher as Social Context (TASC)*.

- Two measures of teacher provision of involvement, structure and autonomy support.* Technical Report. University of Rochester: New York.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn.* Educational Practices Series-10. Brussel: International Academy of Education.
- Brophy, J., & Kher, N. (1985). Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn. In R. S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education: Current research and theory* (pp. 257–288). New York: Cambridge University Press.
- Chirkov, V., Ryan, R.M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 97–110.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology* (Vol 23, pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207–234.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior.* New York: Academic Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 319–338.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerca di Psicologia, 27*, 23–40.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 13–44). New York: Academic Press.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148–162.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*, 777–807.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*, 588–600.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*, 262–273.
- Lapointe, J. M., Legault, F., & Batiste, S. J. (2005). Teacher interpersonal behaviour and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research, 43*, 39–54.
- La Guardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E., & Deci, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 367–384.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35*, 81–99.
- Maulana, R., Opendakker, M.-C., Stroet, K. & Bosker, R. (2013). Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: A multilevel

- growth curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1348-1371.
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., & Bosker, R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modeling. *British Journal of Educational Psychology*.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideris, G.D. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. (1989). Student teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to Junior High School. *Child Development*, 60, 981-992.
- Minnaert, A. E. M. G. (2005). Maakt het verschil? Over onderwijskundige en orthopedagogische zorg voor leerlingen in het onderwijs. In E. J. Knorth, A. E. M. G. Minnaert & A. J. J. M. Ruijsenaars (red.), *Verschillen onderscheiden. Orthopedagogische hulpverlening en begeleiding bij problematische opvoedings- en onderwijsleersituaties* (pp. 43-62). Utrecht: Agiel.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 231-256.
- Niehaus, K., Moritz Rudasill, K., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50, 443-460.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Opdenakker, M.-C. (2013, April). *Effects on students' motivation: Does the pedagogical approach of traditional, social-constructivist and combined-approach schools matter?* Paper gepresenteerd op de Annual Meeting van de AERA, San Francisco, CA.
- Opdenakker, M.-C., & Maulana, R. (2010, April). *Teacher-student relationships and academic engagement: How do they develop and link?* Paper gepresenteerd op de International Conference on Interpersonal Relationships in Education (ICIRE), Boulder, Colorado.
- Opdenakker, M.-C., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 95-119.
- Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109, 259-284.
- Opdenakker, M.-C. & Minnaert, A. (2014). Learning environment experiences in primary education: Their importance to academic engagement. In D.B. Zandvliet, den Brok, P., Mainhard, T., van Tartwijk, J. (Eds.), *Interpersonal relationships in education: From theory to practice* (pp. 183-194). *Advances in learning environments Series*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematic achievement. *British Educational Research Journal*, 27, 407-432.
- Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Peetsma, T.T.D., Hascher, T., van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review.

School Effectiveness and School Improvement, 25, 197–230.

- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. E., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.
- Roede, E. (1989). *Explaining student investment, an investigation of high school students' retrospective causal accounts of their investment in school*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Amsterdam.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goosens, 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(1), 57–68.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., & Furrer, C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525.
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87.
- van der Werf, G., Opendakker, M.-C., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 447–462.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E.L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Wellborn, J. G. (1991). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. Proefschrift. University of Rochester, New York.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279–333.

Auteur

Marie-Christine Opendakker is universitair hoofddocent en Rosalind Franklin Fellow bij het Gronings Instituut voor Onderwijsonderzoek (GION), Rijksuniversiteit Groningen.

Correspondentieadres:

m.c.j.l.opdenakker@rug.nl

Abstract

Teacher-student relationships from a motivational perspective: The importance of involved and supportive teachers

In this article, teacher-student relationships are approached from a motivational perspective. Theoretical underpinnings come from Self-determination theory. Basic assumptions and central concepts of this theory are discussed. The meaning of this theory to the educational context, here teacher-student relationships, is focused on and examples of empirical evidence are given. Four studies conducted in the Netherlands (in primary and secondary education), which reveal relevance for the main concepts of Self-determination theory, are discussed. Attention is paid to basic need satisfaction in teacher-student relationships, the development of teacher-student relationships across the school year and connections between characteristics of teacher-student relationships and affective student outcomes (motivation, academic engagement). Multilevel (growth curve) analyses were used to explore developments of and connections between teacher-student relationships and affective student outcomes. Finally, the relevance of Self-determination theory for the optimization of teacher-student relationships in relation to students' motivation and academic engagement is discussed.