Passend onderwijs

Teamwork makes the dream work

Class Wide Peer Tutoring als onderdeel van het beoordelingssysteem tijdens de Lichamelijke Opvoeding



Sven ten Wolde (student nummer: 2179442) is vierdejaars student aan de Fontys Sporthogeschool en heeft dit artikel geschreven in het kader van het afsluitende praktijkonderzoek.

Datum: 2 juni

Samenvatting

In het voortgezet onderwijs worden leerlingen geselecteerd op hun cognitieve vermogen. Sensomotorisch kunnen de verschillen echter erg groot zijn, zeker gezien de Wet Passend Onderwijs. De vraag is dan of excellente, geblesseerde en/of lichamelijk beperkte leerlingen op dezelfde manier beoordeeld moeten worden. Hoe kan er dan beoordeeld worden terwijl je iedere leerling op dezelfde manier bij de les betrekt?

In dit onderzoek wordt onderzocht wat Class Wide Peer Tutoring betrekken in het beoordelingssysteem voor effect heeft op de motivatie en ervaring van een eerlijke beoordeling bij leerlingen op het Varendonck College. Ook werd er gekeken naar wat docenten van deze werk- en beoordelingsvorm vinden.

In het onderzoek zijn 44 leerlingen onderzocht (25 jongens en 19 meisjes) bij het onderdeel hoogspringen. Leerlingen werden uit cijfers van voorgaande jaren of op resultaten uit de eerste les geselecteerd op drie niveaus. In de eerste of tweede les moesten de leerlingen voor zichzelf beweegproblemen formuleren aan de hand van een observatieformulier en videofeedback. Na deze probleemanalyse moesten de leerlingen een reële doelstelling formuleren om die beweegproblemen aan te pakken. Dit deden ze aan de hand van een observatieformulier, videofeedback en feedback van medeleerlingen. De goede en excellente niveau 3-leerlingen konden ervoor kiezen om in plaats van voor zichzelf, beweegproblemen en doelstellingen voor een niveau1-leerling te formuleren. De geblesseerde leerlingen moesten dit sowieso doen, alleen dan voor meerdere leerlingen. Tijdens de rest van de lessenreeks gingen de leerlingen in groepjes van vier tot zes personen werken aan het behalen van de doelstelling, met ondersteuningen van mediakaarten, videofeedback en eventuele expertise van de leerling of docent. Aan het einde van de lessenreeks werden de leerlingen beoordeeld op de bewegingsvaardigheid en voor het geformuleerde beweegprobleem met de daarbij behorende doelstellingen.

Uit de resultaten bleek dat de nieuwe werk- en beoordelingsvorm niet tot nauwelijks invloed had op de motivatie en ervaring van een eerlijke beoordeling van de leerlingen. Dit maakt het systeem echter niet minder waardevol. De motivatie en de eerlijke beoordelingservaring bleven hoog en de beoordeling en de daarbij behorende methodiek waren beter te onderbouwen. Deze werkvorm voldeed aan de eisen die gesteld worden aan een kwalitatief goed beoordelingssysteem. De docenten ervoeren de beoordelingsvorm als goed toe te passen, voor herhaling vatbaar en eerlijk. Uit het onderzoek kwam echter wel naar voren dat het beoordelen van de bewegingsanalyse verschillend uitgevoerd kan worden, omdat de docenten andere dingen als belangrijk beschouwen. Dit maakt het geheel mogelijk kwalitatief minder sterk doordat het docentafhankelijk is. Wel zijn beide docenten het erover eens dat er met deze werkvorm meer diepgang werd gecreëerd in de aan te leren stof.

Inhoudsopgave

|  |  |
| --- | --- |
| **Samenvatting** | pagina 2 |
| **Inhoudsopgave** | pagina 3 |
| **Theoretisch kader** | pagina 4 |
| **Onderzoeksopzet** | pagina 8 |
| **Resultaten** | pagina 10 |
| **Discussie** | pagina 12 |
| **Conclusie** | pagina 14 |
| **Aanbevelingen** | pagina 15 |
| **Literatuurlijst** | pagina 16 |
| **Dankwoord** | pagina 17 |
| **Bijlage** | Pagina 18 |

Class Wide Peer Tutoring als onderdeel van het beoordelingssysteem tijdens de les Lichamelijk Opvoeding

**Stel, een docent geeft les in het middelbaar onderwijs en krijgt de Nederlands kampioen hoogspringen van de junioren in zijn klas. Wanneer de docent geen diepgaande achtergrond heeft in de atletiek, wordt het lastig om deze leerling iets bij te brengen of hoger te laten springen. Welke doelstellingen kan deze leerling dan krijgen in het onderwijs als hoogspringen op het programma staat? En nog belangrijker: hoe wordt deze leerling dan beoordeeld? De leerling zit immers op school om te leren. En als er wordt gekeken naar de andere kant van het spectrum, hoe kan dit probleem worden benaderd met leerlingen die (langdurig) geblesseerd zijn. En hoe betrek je dit op leerlingen die instromen door de Wet Passend Onderwijs? In dit onderzoek wordt er gekeken naar een mogelijke oplossing.**

**Door: Sven ten Wolde**

Theoretisch kader

Wanneer onderdelen worden aangepast binnen de les Lichamelijke Opvoeding (LO) moet worden gekeken of de aanpassing niet in strijd is met algemene doelstellingen, het wettelijk kader, de schoolvisie, de visie van de vaksectie en de persoonlijke visie van de docent van het vak LO, vooral wanneer het om beoordelen gaat (Van Dokkum, 2011). Ten eerste wordt er gekeken naar de algemene doelstelling van het vak LO. Deze doelstelling is volgens de toekomstverkenning ‘Human Movement and Sports 2028’ (Brouwer et al., 2011): *Voornaamste uitgangspunt voor het vak is ook in 2028 dat jeugdigen op school, steeds vanuit een pedagogisch perspectief, (meer) bekwaam raken voor deelname aan sport en bewegingssituaties, als onderdeel van een gezonde en actieve leefstijl.*

Nu de algemene doelstelling helder is, moet gekeken worden naar het wettelijk kader, de eindtermen die daar aan verbonden zijn en wat dit betekent bij het inrichten van het onderwijsprogramma. Deze eindtermen zijn dusdanig vormgegeven dat ze een bijdrage zouden kunnen leveren aan het overkoepelende doel en aan het leerproces dat leerlingen ondergaan gedurende de schoolcarrière en het vak LO. Enkele voorbeelden van eindtermen zijn:

*a) De kandidaat kan het belang van bewegen en sport binnen de eigen loopbaan en in de maatschappij verwoorden* (vmbo).

*b) De kandidaat ontwikkelt een aantal leervaardigheden […] zoals: […] oriënteren op de eigen sportloopbaan en eigen voorkeuren aangeven ten aanzien van bewegen en sport* (vmbo).

*c) De kandidaat kan op basis van eigen ervaring met en inzicht in de betekenis van sport en bewegen voor de (beleving van) gezondheid in brede zin, verantwoord omgaan met belasting en risico's in bewegingssituaties, en een trainingsprogramma opstellen dat past bij de eigen mogelijkheden* (havo/vwo) (Brouwer, 2007).

Deze eindtermen vragen in zekere zin om doelstellingen die verder gaan dan alleen het verbeteren van bewegingsvaardigheden. Ze stellen dat leerlingen ook moeten leren om doelstellingen te verwoorden, voorkeuren leren aangeven en dat ze in staat moeten zijn voor zichzelf persoonlijke trainingsprogramma’s op te kunnen zetten. Daarbij kan de vraag gesteld worden of alleen het beoordelen van de bewegingsvaardigheden daarmee voldoende is. Van Dokkum (2011) zegt daar het volgende over:

*Gezien het examenbesluit, dat is ingegeven door het feit dat leerlingen niet geselecteerd worden op (senso)motorische aanleg*[[1]](#footnote-2)*,is het eigenlijk ondenkbaar dat ‘sportieve’ of bewegingsvaardigheden worden beoordeeld volgens een vaste, absolute norm. Het ligt veel meer voor de hand om, indien je deze vaardigheden wilt toetsen, ‘adaptief’ te beoordelen* (Van Dokkum, 2011, p. 23).

Adaptief beoordelen wil zeggen dat leerlingen worden beoordeeld volgens variabele criteria. Het niveau dat een leerling heeft binnen de leerlijn bepaalt daarmee ook de criteria van de beoordeling voor die leerling (Dokkum,2011).

Nu de algemene doelstelling en punten uit het wettelijk kader zijn uitgelicht kan gekeken worden naar hoe deze doelen kunnen worden omgezet naar meetbare uitgangswaarden door een beoordelingsvorm te creëren.

Volgens Melograno (2007) wordt een kwalitatief goed beoordelingssysteem gekenmerkt door:

* *Helder doel.* Het is duidelijk waarom er wordt getoetst, hoe de resultaten worden gebruikt en door wie, en hoe een toets past in een groter toetsplan over langere tijd.
* *Heldere normen.* De streefnormen zijn duidelijk en volledig gedefinieerd. Het is duidelijk wat er wordt beoordeeld en hoe.
* *Goed ontwerp.* De toetsing is valide en betrouwbaar. Leerlingen kunnen daadwerkelijk hun ‘waarde’ tonen, en de toetsing is uitvoerbaar voor docenten.
* *Effectieve communicatie.* Resultaten worden effectief en naar tevredenheid naar alle betrokkenen gecommuniceerd (leerlingen, ouders, school). Communicatie is onderdeel van de planning van de toetsing.
* *Leerlingbetrokkenheid.* Er is sprake van zelfbeoordeling, onderlinge beoordeling, leerlingen kunnen hun voortgang volgen, zelf doelen stellen, enzovoort.

Criteria die Brouwer (1998) stelt aan een beoordeling zijn de 4 ‘D’s’. Hij stelt dat de beoordeling docentonafhankelijk, dekkend, doorzichtig en te doen moet zijn. Het moet niet uitmaken welke docent de beoordeling geeft wanneer de leerling dezelfde prestaties levert, vandaar ‘Docentonafhankelijk’. ‘Dekkend’ betekent dat er wordt gemeten wat er gemeten zou moeten worden. In onderzoekstermen is dit bekend als validiteit. Dat hetgeen dat gemeten wordt voortkomt uit de doelstelling. Met ‘Doorzichtig’ wordt de mate van transparantie van de beoordeling bedoeld. De beoordeling wordt ingezet om leerlingen te helpen de kloof tussen het bereikte niveau en het beoogde einddoel zo goed mogelijk te overbruggen (Castelijns, Segers, & Struyven, 2011). Met ‘te Doen’ zegt Brouwer (1998) dat de beoordeling haalbaar moet zijn. Wanneer één leerling een uur lang wordt geobserveerd met basketbal is de uiteindelijke beoordeling aannemelijk meer dekkend, maar met 30 leerlingen is dat nagenoeg praktisch onuitvoerbaar.

Er bestaan verschillende beoordelingsvormen die aan de bovengenoemde criteria voldoen maar er wordt nog steeds gezocht naar een systeem dat voldoet aan het wettelijk kader en de criteria voor kwalitatieve beoordeling (van Dokkum,2011). Een relatief nieuw en onbekend systeem is Class Wide Peer Tutoring.

Class Wide Peer Tutoring in het bewegingsonderwijs (CWPT-LO) is een lesgeefstijl die probeert leerlingen van een hoger niveau te stimuleren om leerlingen van een lager niveau binnen de gegeven discipline te helpen met het bevorderen van de bewegingsvaardigheid (Ward & Lee 2005). Drie onderzoeken in Amerika leverden positieve resultaten op in intensiteit van de les, plezier, samenwerking en inzicht in het leerproces bij de leerling (Ward & Lee 2005). De belangrijkste factoren die hier vormgeven aan het CWPT-LO, zijn (Ward & Lee 2005):

* Vrijwillig samengestelde groepjes van 4 tot 6 personen.
* De in de eerste les behaalde groepsprestatie dient in de volgende les te worden verbeterd. Men ‘strijdt’ hierbij dus tegen zichzelf.
* De leerlingen wisselen regelmatig van rol. Soms is men beweger, of tutee. Soms is men observant of ‘lesgever’. In deze rol noteert men scores en geeft tips aan de hand van een leskaart.
* Er is een combinatie van individuele verantwoordelijkheid en groepsverantwoordelijkheid.

Dit systeem is grotendeels gebaseerd op de zelfbeschikkingstheorie en de Achievement Goal Theory. Als er gekeken wordt naar de zelfbeschikkingstheorie van Edward L. Deci en Richard M. Ryan(2000) is er te zien dat zij de mens zien als een actief organisme met neiging tot groei, de wil om nieuwe uitdagingen aan te gaan en het vermogen om nieuwe ervaringen te integreren in een consistent zelfbegrip[[2]](#footnote-3). Motivatie wordt omschreven als de manier waarop een persoon zichzelf of anderen aanzet tot handelen**.** In de zelfbeschikkingstheorie vormt het samenspel tussen de mens als actief organisme enerzijds en de sociale context anderzijds de basis. Deci en Ryan (2000) gaan ervanuit dat een individu door de omgeving gevoed en gestimuleerd kan worden om zich goed te ontwikkelen, of dat een individu die input vanuit de omgeving juist ontbeert. In dat laatste geval ontwikkelt een persoon juist de schaduwzijde van het menselijke vermogen, zoals agressie of psychopathologische problemen. De kern van de zelfbeschikkingstheorie wordt gevormd door het idee dat de ervaring van autonomie, competentie en verbondenheid bijdraagt aan initiatiefrijk zijn en motivatie voelen voor wat gedaan wordt. Dit noemen Deci en Ryan (2000) de drie primaire psychologische basisbehoeftes van de mens. De behoeftes worden als volgt uiteengezet: de behoefte aan competent zijn bestaat uit het verlangen om tot een succesvolle verhouding met de eigen omgeving te komen (Deci en Vandersteenkiste,2004). De relationele verbondenheid bestaat uit een universele behoefte om met anderen verbonden te zijn en wederzijdse betrokkenheid en zorg te ervaren. De behoefte aan autonomie gaat met name om de ervaring van keuzevrijheid en vrijheid om te handelen in overeenstemming met het zelfbegrip (Deci & Ryan, 2000).

Daarnaast kent CWPT-LO zijn fundament in de Achievement Goal Theory (AGT). Deze theorie kijkt hoe leerlingen succes ervaren. Dit kan via gerichtheid op de persoon zelf(ego) en/of taakgerichtheid. Taakgerichte leerlingen voelen zich competent bij verbetering van het eigen niveau en bij waardering voor hard werken. Zij beleven plezier in het vertoonde gedrag zelf. Egogerichte leerlingen willen graag winnen, richten zich voornamelijk op het eindresultaat, zijn vaker extern gemotiveerd en beleven vaak minder plezier aan de activiteit zelf (Taylor 2009). Het ‘motiverend klimaat’ van een les LO kan egogericht en/of taakgericht zijn. Dit klimaat kan zo een of beide gerichtheden versterken en de docent heeft hierbij een grote invloed. Onderzoek geeft aan dat de meeste leerlingen en met name meisjes gebaat zijn bij een taakgericht motiverend klimaat (Gibbons & Humpert 2008).

Wanneer het Class Wide Peer Tutoring systeem betrokken wordt in de beoordeling kunnen leerlingen zowel op cognitief niveau als op sensomotorisch niveau adaptief worden beoordeeld. Wanneer dit gedaan wordt bij bijvoorbeeld hoogspringen ziet dit er als volgt uit. Leerlingen worden uit cijfers van voorgaande jaren of op resultaten uit de eerste les geselecteerd op drie niveaus. In de eerste of tweede les moeten de leerlingen voor zichzelf beweegproblemen formuleren aan de hand van een observatieformulier. Na deze probleemanalyse moeten de leerlingen een reële doelstelling formuleren om die problemen te aan te pakken. Dit doen ze aan de hand van het observatieformulier, videofeedback en feedback van medeleerlingen. De goede of excellente niveau 3-leerlingen kunnen ervoor kiezen om in plaats van voor zichzelf, beweegproblemen en doelstellingen voor een niveau1-leerling te formuleren. Tijdens de rest van de lessenreeks gaan de leerlingen in groepjes van vier tot zes personen met ondersteuningen zoals mediakaarten, videofeedback en eventuele expertise van de leerling of docent werken aan het behalen van de doelstelling. Aan het einde van de lessenreeks worden de leerlingen beoordeeld op de bewegingsvaardigheid en voor het geformuleerde beweegprobleem met de daarbij behorende doelstellingen.

Door de inzichtelijkheid van het gehele leerproces en de beoordeling, de hogere mate van autonomie, verbondenheid en competentie is het aannemelijk dat de motivatie binnen deze werkvorm hoger zal zijn dan in de huidige werkvorm. Verder voldoet deze vorm, mits goed uitgevoerd, aan alle punten van Melograno (2007) voor een goed beoordelingssysteem en de punten die benoemd worden uit het wettelijk kader. Ook bestaat er de mogelijkheid om langdurig geblesseerde leerlingen te betrekken in de les en te beoordelen omdat zij het cognitieve aspect uit de lessenreeks en beoordeling wel kunnen uit voeren. Ook leerlingen die in het regulier onderwijs terecht komen door de Wet Passend Onderwijs, maar die door een beperking niet actief deel kunnen nemen aan het onderdeel, kunnen meedraaien tijdens de lessenreeks én beoordeeld worden.

Uit het onderzoek moet blijken of deze werkvorm werkbaar is, wat het doet met de basisbehoefte van de leerlingen en of de leerlingen dit systeem als eerlijk ervaren. Volgens het woordenboek betekent Eerlijk: Eerlijk bnw., mnl. *eerlijc* ‘braaf, aanzienlijk; (van zaken) eervol, loffelijk; nuttig, gepast (woordenboek, 1971). In de huidige vorm wordt voornamelijk gebruik gemaakt van absolute normen en/of beoordelingscriteria. Op de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden, moet de leerling bijvoorbeeld een x-aantal meters afleggen binnen een bepaalde tijd of een vastgestelde ringoefening doen voor bijvoorbeeld een 7. Het onderscheid dat wel gemaakt wordt, is het verschil in de normen voor jongens en meisjes. In het onderzoek moet blijken of leerlingen en docenten de huidige manier van beoordelen eerlijk vinden in de zin van eervol, nuttig en gepast.

Onderzoeksopzet

Naar aanleiding van de probleemstelling en het theoretische kader zijn de volgende onderzoeksvragen tot stand gekomen:

1. Wat is de invloed van een beoordelingsvorm waarbij binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden, op de ervaring van een eerlijke beoordeling bij leerlingen van vwo 4D en de controleklas op het Varendonck College tijdens het onderdeel hoogspringen?

2. Wat is de invloed van een beoordelingsvorm waarbij binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden, op de basisbehoefte bij leerlingen van vwo 4D en de controleklas op het Varendonck College tijdens het onderdeel hoogspringen?

3. Hoe ervaren docenten LO een beoordelingsvorm waar binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden bij het onderdeel hoogspringen?

Het onderzoek is uitgevoerd op een 4 vwo, een 4 havo en een Technasium 2 klas op het Varendonck College te Asten. De klassen hebben twee lesuren LO per week. De 4 vwo klas fungeert als interventiegroep en heeft 16 leerlingen: 6 meisjes en 10 jongens.

Deze groep werkt over het algemeen goed zelfstandig en de leerlingen helpen elkaar onderling graag. Een leerling komt dit jaar van een andere school op deze school en loopt motorisch gezien achter op de rest van de groep. Verder betreft het een streekschool waar de leerlingen elkaar en de docenten over het algemeen goed kennen. De interventie zal plaatsvinden in de derde periode van het jaar, dus het is aannemelijk dat de leerlingen elkaar goed kennen.

De controlegroep is de havo 4 groep. De groep heeft 28 leerlingen: 15 jongens en 13 meisjes. In dit onderzoek werd er gewerkt met een interventiegroepen, een controlegroep en twee docenten. Een docent gaf aan beide groepen de lessen hoogspringen. De andere docent observeerde die lessen.

In dit onderzoek werden de resultaten omtrent motivatie gemeten middels enquêtes die erop gericht zijn de basisbehoeftes te meten. Deze enquête (zie bijlage I) staat ook wel bekend als **Perceived Needs - PNSE**. De vragenlijst kent vijf keuzemogelijkheden van 1 “helemaal niet waar” (negatief) en 5 “helemaal waar” (positief). Omdat in dit onderzoek ook werd gekeken naar de ervaring van eerlijke beoordeling moesten er bij de vragenlijst enkele vragen worden toegevoegd (zie bijlage II). In eerste instantie moest de enquête inzicht geven in de beleving van eerlijkheid van beoordeling binnen de huidige lessenreeksen en in welke mate de lessen voldeden aan de basisbehoefte. Dit gebeurde tijdens de voormeting. Bij de nameting kregen de leerlingen dezelfde vragenlijst als bij de voormeting, alleen beantwoordden de leerlingen nu de vragen niet over de reguliere lessenreeksen maar enkel over de interventielessen hoogspringen. Door een nul- en de nameting te houden, konden de huidige en de interventielessen met elkaar vergeleken worden. Uit de informatie die hierin naar boven kwam moest blijken of de leerlingen de interventielessen als eerlijker ervaren en of leerlingen meer gemotiveerd zijn. De uitvoerende en observerende docenten vulden ieder na de interventie een reflectieformulier in. In dit formulier (zie bijlage III) moest de ervaring van de docent naar voren komen. In acht weken tijd werden er vier lessen (zie bijlage VIII) gegeven volgens de die eisen Ward en Lee (2005) samenstelde.

De lessenreeks (bijlage XIII) en beoordeling gingen over hoogspringen binnen de sport atletiek. Tijdens de eerste les moest blijken welke leerlingen welk niveau hebben. De laatste les was de beoordelingsles. In deze les werd er beoordeeld op de bewegingsvaardigheid. Het cognitieve gedeelte van de beoordeling werd voor aanvang van de les door de docent gemaakt. De leerlingen kregen een punt voor de hoogte (bijlage V), voor de techniek (bijlage VI) en voor de persoonlijke bewegingsanalyse. Deze drie punten vormden samen een gemiddelde.

Er zijn bij hoogspringen meerdere varianten van adaptief beoordelen. Zo is het mogelijk om een meetpunt te nemen vanaf de navel van de beweger, zodat de voordelen in lengteverschil gefilterd worden waardoor de variabele criteria kent. Er is bewust gekozen dit niet te doen, omdat dit de mate van eerlijkheid in beoordelen kan beïnvloeden. Hierdoor zou het resultaat af kunnen wijken omdat dan meerdere factoren de ervaring van een eerlijk beoordeling konden beïnvloeden in plaats van de interventie.

Resultaten

Uit het onderzoek kwamen de onderstaande resultaten naar voren.

**Motivatie**

De gemiddelde motivatie van de leerlingen van zowel de interventie- als de controlegroep daalde licht. Bij de interventiegroep daalde de motivatie met 0,1 en bij de controlegroep met 0,0. De effectgrootte van de interventie is -0,10 (zie tabel 1.1).

Tabel 1.1: effectgrootte van de motivatie.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **interventie** |  | **controle** |  |
|  | **voormeting** | **nameting** | **voormeting** | **nameting** |
| **gemiddelde** | 4,0 | 3,9 | 4,2 | 4,2 |
| **standaarddeviatie** | 0,35 | 0,51 | 0,56 | 0,73 |
| **groepsgrootte** | 16 | 16 | 28 | 18 |
| **effectgrootte** | **-0,10** |  |  |  |
| Bron voor berekening effectgrootte: Morris, S.B. (2008) Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. Organizational Research Methods 11(2), 464-386 |

**Eerlijke beoordeling**

De ervaring van een eerlijke beoordeling van de leerlingen van zowel de interventie- als de controlegroep daalde met 0,1. De effectgrootte van de interventie is 0,0 (zie tabel 1.2).

Tabel 1.2: effectgrootte van het eerlijke beoordelingsgevoel.

**Docentervaring**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **interventie** |  | **controle** |  |
|  | **voormeting** | **nameting** | **voormeting** | **nameting** |
| **gemiddelde** | 4,3 | 4,2 | 4,3 | 4,1 |
| **standaarddeviatie** | 0,71 | 0,75 | 0,85 | 0,99 |
| **groepsgrootte** | 16 | 16 | 28 | 18 |
| **effectgrootte** | **0,00** |  |  |  |
| Bron voor berekening effectgrootte: Morris, S.B. (2008) Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. Organizational Research Methods 11(2), 464-386 |

Beide docenten zijn het erover eens dat de mate van eerlijkheid omtrent beoordeling afhankelijk is van het onderdeel. Opvallend is echter wel dat de een de meetbare prestaties het eerlijkst vindt, terwijl de ander het meten met absolute maten juist als minder eerlijk beschouwt.

De ene docent vindt de resultaten een reëler beeld geven over hetgeen de leerling kan en geleerd heeft. De andere docent legt vooral de nadruk op het punt dat de beoordeling van het observatieformulier en de probleemanalyse deels subjectief zijn.

Beide docenten zijn het erover eens dat dit systeem goed toe te passen is binnen de discipline hoogspringen. Wel vragen ze zich af of dit systeem ook toepasbaar is bij andere disciplines. Eén docent is ook van mening dat het misschien te veel gevraagd is voor sommige leerlingen om echt concrete oplossingen te vinden voor de geconstateerde beweegproblemen. Wel denkt hij dat dit bij herhaling van deze werkvorm kan groeien.

Beide docenten vinden de bewegingsanalyse een sterk punt van deze werkvorm. Het geeft volgens hen diepgang op de beweging en dat ook nog voor iedere leerling als individu. Dat kan heel waardevol zijn. Daarentegen denken ze wel allebei dat de bewegingsintensiteit omlaag zal gaan gedurende de les, zeker als de groepen groter zijn.

Beide docenten geven aan dit systeem in de toekomst (wat) vaker te gaan gebruiken. Een van de docenten geeft als eventuele aanpassing de tip om de bewegingsanalyse thuis te laten maken als huiswerk. Dit moet dan echter wel in het PTA worden opgenomen. Dit zou als voordeel hebben dat de intensiteit in de les waarschijnlijk hoger is. Ook denkt deze docent dat dit systeem waarschijnlijk pas echt tot zijn recht komt als het geïntegreerd zou zijn in de lessen LO. Dan is de kans groter dat de leerlingen ook de ‘bagage’ hebben om de beweegproblemen op een reële manier aan te pakken.

Discussie

Er zijn een aantal factoren in het onderzoek die de betrouwbaarheid, validiteit, en generaliseerbaarheid kunnen beperken. Deze worden hieronder op kritische wijze aan de orde gesteld.

In de oorspronkelijke opzet waren er twee interventiegroepen, maar door het onverwacht uitvallen van een docent kon diens klas niet deelnemen aan het onderzoek. Ook is de docentervaring nu gemeten door één docerende docent en één observerende docent. Met meer docenten en klassen zou de betrouwbaarheid van het onderzoek groter zijn.

De motivatie van de leerlingen en de ervaring van een eerlijke beoordeling zijn zowel bij de voor- als bij de nameting aan de hoge kant. Gezien de effectgroottes van 0,10 bij de motivatie en 0,00 bij de eerlijke beoordeling zijn die verschillen verwaarloosbaar. De interventie heeft dus weinig invloed gehad op de motivatie en op het gevoel eerlijker beoordeeld te worden. Door het geringe effect zou er dus gesteld kunnen worden dat de resultaten in strijd zijn met de theorie van Deci en Ryan. Die geeft namelijk aan dat het aannemelijk is dat de motivatie zou stijgen. De resultaten waren echter al aan de hoge kant in de voormeting. Daardoor is er weinig speling naar boven. Dit maakt het Class Wide Peer Tutoring systeem echter niet minder waardevol. De motivatie en de eerlijke beoordelingservaring blijven immers hoog, maar de beoordeling en de daarbij behorende methodiek is beter te onderbouwen. Deze werkvorm voldoet immers aan de criteria die Brouwer (1998) en Melograno (2007) stellen aan een kwalitatief goed beoordelingssysteem. Uit het onderzoek kwam echter wel naar voren dat het beoordelen van de bewegingsanalyse verschillend uitgevoerd kan worden. Dat maakt de beoordeling docentafhankelijk en verliest daarom in kwaliteit volgens de theorie van Melograno (2007), zeker bij de leerlingen die niet fysiek actief deelnemen aan de les.

De Cronbachs alphawaarden zijn berekend per te onderzoeken onderdeel. Deze waarde bepaalt of de vragen binnen een onderwerp in de enquête (bijvoorbeeld autonomie) bij elkaar opgeteld kunnen worden. Er wordt met andere woorden gekeken of de vragen intern consistent zijn. Een waarde tussen de 0,80 en 0,85 wordt als erg goed beschouwd. Wanneer deze hoger is dan 0,85 dan lijken de vragen te veel op elkaar. Des te lager de waarde onder de 0,80 uitkomt des te aannemelijker het is dat de vragen niet hetzelfde meten (Vocht, 2009). In tabel 2.1 zijn de Cronbachs alphawaarden van de afgenomen enquêtes ten zien.

Tabel 2.1: Cronbachs alphawaarden van de voor- en nameting.

|  |  |
| --- | --- |
| Autonomie | 0,82 |
| Relatie | 0,93 |
| Competentie | 0,90 |
| Eerlijke beoordeling | 0,59 |

De vragen omtrent motivatie score goed tot hoog. Dat betekent dat de resultaten van uit de enquêtes bij elkaar kunnen worden opgeteld als motivatie als er uitgegaan wordt van de theorie van Deci en Ryan (2004). De waarde van de eerlijke beoordelingservaring vallen echter lager uit. Dit heeft er deels mee te maken dat de formule rekening houdt met het aantal items. Des te hoger het aantal items des te hoger ook de Cronbach’s alphawaarden. Het aantal items was met 3 aan de lage kant en kent mogelijk daardoor een lage scoren (Vocht, 2009).

Conclusie

Het voorliggende artikel kent drie onderzoeksvragen. Deze vragen zullen hieronder beantwoord worden.

**1. Wat is de invloed van een beoordelingsvorm waarbij binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden, op de ervaring van een eerlijke beoordeling bij leerlingen van vwo 4D en de controleklas op het Varendonck College** **tijdens het onderdeel hoogspringen?**

De invloed is verwaarloosbaar, maar de eerlijke beoordelingservaring blijft hoog bij deze leerlingen. Op een schaal van 1 tot 5 was het gemiddelde bij de interventiegroep 4,16.

**2. Wat is de invloed van een beoordelingsvorm waarbij binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden, op de basisbehoefte bij leerlingen van vwo 4D en de controleklas op het Varendonck College tijdens het onderdeel hoogspringen?**

De invloed is verwaarloosbaar, maar de motivatie blijft hoog bij deze leerlingen. Op een schaal van 1 tot 5 was het gemiddelde bij de interventiegroep 3,91.

**3. Hoe ervaren docenten LO een beoordelingsvorm waar binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden bij het onderdeel hoogspringen?**

De docenten ervaren de beoordelingsvorm als goed toe te passen, voor herhaling vatbaar en eerlijk. Uit het onderzoek kwam echter wel naar voren dat het beoordelen van de bewegingsanalyse verschillend uitgevoerd kan worden. Dit maakt het geheel mogelijk kwalitatief minder doordat het minder docentonafhankelijk is. Wel zijn beide docenten het erover eens dat met deze werkvorm meer diepgang wordt gecreëerd in de aan te leren stof.

Aanbevelingen

Op grond van voorliggend onderzoek komen de volgende aanbevelingen tot stand:

Het kan waardevol zijn om deze werkvorm toe te passen binnen de lessen Lichamelijke Opvoeding van het havo-vwo omdat de motivatie hoog is en de eerlijke beoordelingservaring hoog en goed te onderbouwen is. De twee bij het onderzoek betrokken docenten denken allebei dat het vooral in kleinere klassen goed toe te passen is of in klassen die al langer ervaring hebben met het onderdeel. Dit zullen doorgaans bovenbouwklassen zijn omdat deze meer bagage hebben om aanpassingen te maken. Wel moet er rekening worden gehouden met meer voorbereidingstijd voor zowel de docent als de leerlingen.

Uit het onderzoek komt naar voren dat het beoordelen van de bewegingsanalyse verschillend gemaakt kan worden doordat docenten ergens anders de nadruk op kunnen leggen in de beoordeling. Dat maakt de beoordeling docentafhankelijk en die verliest daarom in kwaliteit volgens Melograno. Een aanbeveling is om ook hier met de vakgroep van het Varendonck College een schema of beoordelingsformulier voor te maken.

Wat deze beoordelingsvorm doet met retentie en intensiteit is in dit onderzoek niet onderzocht. Dit is wellicht interessant voor een vervolgonderzoek zodat deze werkvorm extra onderbouwd of juist weerlegd kan worden. Ook biedt dit systeem mogelijkheden voor een doorlopende leerlijn omdat het veel formele informatie per individuele leerling creëert. In een eventueel volgend leerjaar heeft de (nieuwe) docent precies inzichtelijk op welk niveau de leerling zit en om welke redenen.

Class Wide Peer Tutoring als onderdeel van het beoordelingssysteem tijdens de Lichamelijke Opvoeding biedt zeker mogelijkheden en wordt daarom aanbevolen. De context waarin het wordt toegepast is echter wel belangrijk omdat deze het resultaat naar alle waarschijnlijkheid zal beïnvloeden. De werkvorm biedt zeker mogelijkheden voor docenten om de eigen visie toe te passen binnen de lessen Lichamelijke Opvoeding.

Literatuurlijst

Aldershof, A., Bax, H., Berkel, M., Brouwer, B., Dokkum, G. van., Mulder, M.J., & Nienhuis, J. (2011). *Human movement and sports 2028: Een blik in de toekomst van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs en sport op school.* Nederland: Enschede: SLO.

Brouwer, B. (1998). ‘Evaluatie van bewegingsonderwijs’. in H. Stegeman (red.), Onderwijs in Bewegen. Basisthema’s in de lichamelijke opvoeding (pp. 250-277). Houten/Die- gem: Bohn Stafleu en Van Loghum.

Brouwer, B. (2007). *Handreiking schoolexamen lichamelijke opvoeding havo/vwo. Nederland: Enschede: SLO.*

Castelijns J, Segers M & Struyven K, (2011). *Toetsen en beoordelen op school*. Coutinho.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). *The ‘what’ and the ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior*. In: Psychological Inquiry, nr. 11.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. Ricerche di Psichologia, 27, 17-34.*

Dokkum, G. van. (2011). *Het ‘Beoordelingsspectrum’*. Lichamelijke opvoeding, 24 juni.

Gibbons L, Humbert L. (2008). *What are middle school girls looking for in physical education?* Canadian Journal of education. nummer 31.

Melograno, V.J. (2007). *Grading and report cards for standards-based physical education*. JOPERD nummer 78 , 6 August.

Morris, S.B. (2008) *Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs.* Organizational Research Methods 11(2), 464-386.

Rensen, F. S. X. (1994). *De organisatie van sensomotorische ontwikkelingsprocessen. Een strukturele vergelijking tussen de normale en de geretardeerde ontwikkeling.*

Ryan RM, Deci EL. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.* Contemporary Educational Psychology.

Seidel, C. E. (2006). *Persoonlijke identiteit en fundamenteel zelfbegrip*. Algemeen Nederlands tijdschrift voor wijsbegeerte.

Taylor IM, Ntoumanis N, Smith B. *The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education*. Psychology of Sport and Exercise. 2009.

Vocht, A. G. A. (2009). *Basishandboek SPSS 17: statistiek met SPSS Statistics 17*. Bijleveld Press.

Ward P, Lee M. (2005). *Peer-Assisted Learning in Physical Education:
A Review of Theory and Research*. Journal of teaching in physical education.

Dankwoord

Graag wil ik Harold van der Werff, Vincent Verdoorn, Annelies van de Zwart, Mark Klaaijsen Adriaan Hermans en Nils Frahm bedanken. Zij hebben mij geholpen met het tot stand brengen van dit onderzoek. Zonder de toewijding van bovenstaande mensen had dit onderzoek er heel anders uitgezien.

Bijlage I

**Voormeting**

**Perceived Needs - PNSE**

Codes beginnend met

R = relatedness

C = Competence

A = Autonomy

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Tijdens de lessen LO …** | Helemaal niet waar | Eerder niet waar | Soms waar, soms niet waar | Eerder waar | Helemaal waar |  |
| 1 | ...voelde ik mij gehecht aan mijn leerkracht omdat hij/zij mij aanvaard zoals ik ben | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE1 |
| 2 | ...voelde ik mij in staat om oefeningen die voor mij een uitdaging vormen succesvol uit te voeren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | CPNSE2 |
| 3 | ...kon ik zelf beslissingen nemen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | APNSE3 |
| 4 | ...had ik een goede band met de leraar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE4 |
| 5 | ...voelde ik me zelfzeker om ook de meest uitdagende opdrachten succesvol uit te voeren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | CPNSE5 |
| 6 | ...kon ik gedeeltelijk meebeslissen over de oefeningen die ik in de les deed. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | APNSE6 |
| 7 | ...ervoer ik een gevoel van wederzijds begrip met mijn leerkracht. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE7 |
| 8 | ...voelde ik me in staat om de opdrachten die een uitdaging zijn voor mij goed uit te voeren | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | CPNSE8 |
| 9 | ...voelde ik me verbonden met mijn leerkracht LO, omdat hij beseft hoe moeilijk en lastig oefeningen kunnen zijn | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE9 |
| 10 | ...voelde ik me in staat om oefeningen uit te voeren die een uitdaging vormen voor mij | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | CPNSE10 |
| 11 | ...had ik het gevoel dat ik iets te zeggen had over de oefeningen die ik deed | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | APNSE11 |
| 12 | ...had ik een goed contact met de leerkracht | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE12 |
| 13 | ...voelde ik me in staat om zelfs de meest uitdagende oefeningen goed uit te voeren | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | CPNSE13 |
| 14 | ...had ik een goede verstandhouding met de leerkracht | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE14 |
| 15 | ...voel ik me goed over het feit dat ik uitdagende oefeningen succesvol kan uitvoeren | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | CPNSE15 |
| 16 | ...kon ik mee beslissen welke oefeningen ik uitvoerde en/of in welke volgorde  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | APNSE16 |
| 17 | …voelde ik mij gehecht aan mijn medeleerlingen omdat ze mij aanvaarden zoals ik ben | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE23 |
| 18 | …had ik een goede band met mijn medeleerlingen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE24 |
| 19 | …ervoer ik een gevoel van wederzijds begrip met mijn medeleerlingen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE25 |
| 20 | …voelde ik me verbonden met mijn klasgenoten, omdat ook zij weten hoe moeilijk en lastig oefeningen kunnen zijn | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE26 |
| 21 | …had ik een goed contact met mijn klasgenoten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE27 |
| 22 | …had ik een goede verstandhouding met mijn medeleerlingen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | RPNSE28 |

Bijlage II

Toevoegingen aan de bestaande PSNE-vragenlijst.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | …vond ik de beoordeling eerlijk | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ERL1 |
| 2 | …had ik het gevoel dat ik beoordeeld werd op hetgeen ik geleerd had | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ERL2 |
| 3 | …was de beoordeling duidelijk voor mij en werd deze verantwoord  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ERL3 |

In het onderstaande gedeelte is ruimte voor eventuele opmerkingen, aanpassingen en toevoegingen van de werkvorm en de beoordeling.

Bijlage III

Reflectieformulier voor de uitvoerend docenten.

1. Ervaar je het huidige beoordelingssysteem als eerlijk?

2. Verandert de interventie iets aan deze ervaring en waarom wel/niet?

3. Vind je de interventie toe te passen binnen je eigen lesgeefstijl?

4. Wat vond je sterke en zwaktepunten van dit systeem?

5. Zou je dit systeem vaker gebruiken in de toekomst, en wat zou je eventueel aanpassen?

| Bijlage IVOperationaisatieschema  |
| --- |
|  Eerlijk bnw., mnl. *eerlijc* ‘braaf, aanzienlijk; (van zaken) eervol, loffelijk; nuttig, gepast. (woordenboek, 1971). | Eerlijkheid | Reflectieformulier | Verandert de interventie iets aan deze ervaring en zo ja, wat dan? | Open vraag |
| * *Goed ontwerp.* De toetsing is valide en betrouwbaar. Leerlingen kunnen daadwerkelijk hun ‘waarde’ tonen, en de toetsing is uitvoerbaar voor docenten (Melograno,2007).
 | Uitvoerbaarheid | Reflectieformulier | Vind je de interventie toe te passen binnen je eigen lesgeefstijl? | Open vraag |
| Goed beoordelingsvorm: Helder doel, Heldere normen, Goed onderwerp, Effectieve communicatie, Leerlingbetrokkenheid. (Melograno,2007) 4 d’s : Docent onafhankelijk, Te doen, dekkend, doorzichtig (Brouwer,1998). |  | Reflectieformulier |  Wat vond je sterke en zwaktepunten van dit systeem? | Open vraag |
| Goed beoordelingsvorm: Helder doel, Heldere normen, Goed onderwerp, Effectieve communicatie, Leerlingbetrokkenheid. (Melograno,2007) 4 d’s : Docent onafhankelijk, Te doen, dekkend, doorzichtig (Brouwer,1998). |  | Reflectieformulier | Zou je dit systeem vaker gebruiken in de toekomst, en wat zou je eventueel aanpassen. | Open vraag |

| Tabel 1-1 |
| --- |
| Begrip/concept uit vraagstelling met definitie | Dimensie | indicator | Vragen | Antwoordcatagorie |
|  Eerlijk bnw., mnl. *eerlijc* ‘braaf, aanzienlijk; (van zaken) eervol, loffelijk; nuttig, gepast. (woordenboek, 1971). | Eerlijkheid | Vragenlijst Leerlingen | Stelling: De beoordeling zoals deze normaal gesproken is vind ik eerlijk. | 1). Helemaal niet waar 2).Eerder niet waar 3). Soms waar, soms niet waar 4). Eerder waar 5.) Helemaal waar. |
| * *Goed ontwerp.* De toetsing is valide en betrouwbaar. Leerlingen kunnen daadwerkelijk hun ‘waarde’ tonen, en de toetsing is uitvoerbaar voor docenten (Melograno,2007).
 | Waarde Tonen | Vragenlijst Leerlingen | Ik had het gevoel dat ik beoordeelt werd op hetgeen ik geleerd had. | 1). Helemaal niet waar 2).Eerder niet waar 3). Soms waar, soms niet waar 4). Eerder waar 5.) Helemaal waar. |
| * *Effectieve communicatie.* Resultaten worden effectief en naar tevredenheid naar alle betrokkenen gecommuniceerd (leerlingen, ouders, school). Communicatie is onderdeel van de planning van de toetsing.
 | Duidelijke verantwoording  | Vragenlijst Leerlingen | De beoordeling was duidelijk voor mij en werd verantwoord. | 1). Helemaal niet waar 2).Eerder niet waar 3). Soms waar, soms niet waar 4). Eerder waar 5.) Helemaal waar. |

Bijlage V

| Naam leerling:Klas:Eigen doelstelling / Doelstelling voor andere leerlingAndere leerling\*: \* Indien van toepassing |   |
| --- | --- |
| Vastgestelde problemen: |  |
| Doelstelling: |  |
| Ik probeer de doelstelling te bereiken door: |  |

Bijlage VI: De cijferlijst met absolute normen.

| **Hoogte** | **klas 1****M** | **klas 1****V** | **klas 2****M** | **klas 2****V** | **klas 3****M** | **klas 3****V** | **klas 4/5 M** | **klas 4/5 V** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **0.85** |  | 5.0 |  |  |  |  |  |  |
| **0.90** | 5.0 | 5.5 |  | 5.0 |  |  |  |  |
| **0.95** | 5.5 | 6.0 | 5.0 | 5.5 |  | 5.0 |  |  |
| **1.00** | 6.0 | 6.5 | 5.5 | 6.0 | 5.0 | 5.5 |  | 5.0 |
| **1.05** | 6.5 | 7.0 | 6.0 | 6.5 | 5.5 | 6.0 | 5.0 | 5.5 |
| **1.10** | 7.0 | 7.5 | 6.5 | 7.0 | 6.0 | 6.5 | 5.5 | 6.0 |
| **1.15** | 7.5 | 8.0 | 7.0 | 7.5 | 6.5 | 7.0 | 6.0 | 6.5 |
| **1.20** | 8.0 | 8.5 | 7.5 | 8.0 | 7.0 | 7.5 | 6.5 | 7.0 |
| **1.25** | 8.5 | 9.0 | 8.0 | 8.5 | 7.5 | 8.0 | 7.0 | 7.5 |
| **1.30** | 9.0 | 9.5 | 8.5 | 9.0 | 8.0 | 8.5 | 7.5 | 8.0 |
| **1.35** | 9.5 | 10.0 | 9.0 | 9.5 | 8.5 | 9.0 | 8.0 | 8.5 |
| **1.40** | 10.0 |  | 9.5 | 10.0 | 9.0 | 9.5 | 8.5 | 9.0 |
| **1.45** |  |  | 10.0 |  | 9.5 | 10.0 | 9.0 | 9.5 |
| **1.50** |  |  |  |  | 10.0 |  | 9.5 | 10.0 |
| **1.55** |  |  |  |  |  |  | 10.0 |  |
| **1.60** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **1.65** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **1.70** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **1.75** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **1.80** |  |  |  |  |  |  |  |  |

Bijlage VII

**OBSERVATIEFORMULIER** 

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Aanloop** | Hoeveel aanlooppassen maakt de springer? | 3 | 5 | 6 |
|  | Hoe wordt de eerste pas gemaakt? |  | Klein | Groot |
|  | Hoe wordt de laatste pas gemaakt? |  | Dichtbij het touw | ver van het touw |
|  | Hoe loopt de springer aan? |  | Met boog | Zonder boog |
|  |  |  |  |  |
| **Afzet** | Is er sprake van een hoge knie inzet? |  | Ja | Nee |
|  | Is er sprake van arm inzet? |  | Ja | Nee |
|  |  |  |  |  |
| **Zweeffase** | Wordt het touw in zithouding overschreden? |  | Ja | Nee |
|  | Trekt men een holle rug? |  | Ja | Nee |
|  | Wordt het touw eraf gesprongen door de onderbenen? |  | Ja | Nee |

Bijlage VIII

Reflectieformulier voor de uitvoerend docenten.

1. Ervaar je het huidige beoordelingssysteem als eerlijk?

Docent 1: Voor mij varieert dat per onderdeel. Zo vind ik sommige spelonderdelen eerlijker te beoordelen dan sommige atletiek onderdelen waarin er in absolute maten wordt gemeten. Bij bijvoorbeeld basketbal spel kun je heel goed het begrijpen van regels en coaching betrekking in je beoordeling. Dat is iets wat in mijn ogen iedereen binnen dit onderwijs wel aangeleerd zou moeten kunnen krijgen en daarom eerlijker te beoordelen is dan bij een shuttle-run of coopertest beoordeling.

Docent 2: Voor wat de beoordeling van meetbare prestaties betreft wel, maar de subjectieve beoordeling blijft altijd moeilijk.

2. Verandert de interventie iets aan deze ervaring en waarom wel/niet?

Docent 1: De interventie veranderde de beoordeling op dusdanige manier dat extreme hoge of lage cijfers niet meer voorkwamen. Er waren geen diepe onvoldoendes maar ook geen tienen. Ik heb daardoor het idee dat iedereen voor zichzelf zowel cognitief als sensomotorisch vlak ook voldoende opgestoken in de lessenreeks maar dat er ook nog altijd ruimte voor verbetering is. Daardoor geeft de beoordeling binnen dit onderdeel voor mij wel een reëler beeld. Ook denk ik dat het voor de leerlingen inzichtelijker was waar ze nu progressie konden boeken en hoe dit uiteindelijk het cijfer heeft beïnvloed.

Docent 2: Bij interventie kijkt iemand anders op mogelijk een andere manier naar de prestatie, zodat er mogelijk een andere waardering volgt.

3. Vind je de interventie toe te passen binnen je eigen lesgeefstijl?

Docent 1: Hoogspringen is een onderdeel die mij sowieso ligt als docent en waar ik makkelijk diepgang in kan creëren. Het was daarom voor mij makkelijker toepasbaar. Ik heb sowieso de neiging om instructies te geven en daarna kinderen hun eigen gang te laten gaan. Met deze interventie ging dit ook makkelijk. Wel denk ik dat het voor sommige leerlingen te veel gevraagd is om echt concrete oplossingen te vinden voor geconstateerde beweegprobleem. Dit is iets wat achtergrondinformatie en ervaring vraagt, maar dat is wel iets dat in mijn beleving kan groeien bij vakere herhaling van deze didactische werkvorm. Wel vraag ik me af of deze interventie overal even makkelijk toepasbaar is. Zeker bij de onderdelen als shuttle run en dergelijke.

Docent 2: Zeker wel, maar niet bij alle onderdelen en niet altijd.

4. Wat vond je sterke en zwaktepunten van dit systeem?

Docent 1:

Zwaktepunt van het systeem vond ik dat de intensiteit ogenschijnlijk lager was dan bij de controlegroep. Zeker met het maken van de enquêtes daar nog bovenop. Ook het maken van de analyse duurde vrij lang. Daarnaast is het zoals eerder al gezegd misschien nog veel gevraagd om leerlingen beweegproblemen te laten tackelen zonder specifieke methodische en didactische achtergronden.

Een sterkte punt van het systeem vond ik de bewegingsanalyse. Iedere leerling had nu vrij snel precies in beeld, letterlijk en figuurlijk, waar hij zichzelf kon verbeteren. Ik denk dat dit zeker in het onderwijs heel waardevol is voor leerlingen.

Docent 2: Sterke punt: leerlingen nog meer betrekken bij de techniek en ze aldus laten kijken met de ogen van de leraar.

Zwak punt: in grotere groepen wellicht niet goed uit te voeren.

5. Zou je dit systeem vaker gebruiken in de toekomst, en wat zou je eventueel aanpassen.

Docent 1: Als je dit systeem tot zijn waarde wil laten komen, dan moet je dat in mijn ogen integreren in het gehele LO-systeem. Dat leerlingen ervaring opdoen met de werkvorm en dat de gegevens uit voorgaande jaren gebruikt worden in een doorlopende leerlijn. Ook zou het systeem werkbaarder zijn als leerlingen thuis de analyse zouden maken. Dit komt de intensiteit in de les waarschijnlijk te goede. Wel moet er dan huiswerk ingepland worden in het PTA.

Docent 2: Ik zal het in de toekomst wat vaker gaan gebruiken. Je moet er denk ik wel voor zorgen dat niet steeds dezelfde leerlingen elkaar beoordelen, m.a.w. haal vaste koppels uit elkaar.

Analyse

Beide docenten zijn het erover eens dat de maten van eerlijkheid omtrent beoordeling afhankelijk is van het onderdeel. Opvallend is echter wel dat de een de meetbare prestaties het eerlijkst vindt, terwijl de ander het met absolute maten meten als minder eerlijk beschouwd.

De ene docent vindt de resultaten een reëler beeld geven over hetgeen de leerling kan. De andere docent legt vooral de nadruk op het punt dat de beoordeling van het observatieformulier en de probleemanalyse deels subjectief zijn.

Beide docenten zijn het erover eens dat dit systeem goed toe te passen is binnen de discipline hoogspringen. Wel vragen ze zich af of dit systeem ook toepasbaar is bij andere disciplines. Een docent is ook van mening dat het misschien te veel gevraagd is voor sommige leerlingen om echt concrete oplossingen te vinden voor de geconstateerde beweegproblemen. Wel denkt hij dat dit bij herhaling van deze werkvorm kan groeien.

Beide docenten vinden de bewegingsanalyse een sterk punt van deze werkvorm. Het geeft volgens hen diepgang op de beweging en dat ook nog voor iedere leerling als individu. Dat kan heel waardevol zijn. Daarentegen denken ze wel allebei dat de bewegingsintensiteit omlaag zal gaan gedurende de les, zeker als de groepen groter zijn.

Beide docenten geven aan dit systeem in de toekomst (wat) vaker te gaan gebruiken. Een van de docenten geeft als eventuele aanpassing de tip om de bewegingsanalyse thuis te laten maken als huiswerk. Dit moet dan echter wel in het PTA worden opgenomen. Dit zou als voordeel hebben dat de intensiteit in de les waarschijnlijk hoger is. Ook denkt de docent dat de dit systeem waarschijnlijk pas echt tot zijn recht komt als het geïntegreerd zou zijn in de lessen LO. Dan is de kans groter dat de leerlingen ook ‘bagage’ hebben om de beweegproblemen op een reële manier aan te pakken.

Bijlage IX

**Theoretisch Kader**

Stel een docent geeft les in het middelbaar onderwijs en krijgt de Nederlands kampioen hoogspringen van de junioren in zijn klas. Wanneer de docent geen diepgaande achtergrond heeft in de atletiek, wordt het lastig om deze leerling iets bij te brengen of hoger te laten springen. Welke doelstellingen kan deze leerling dan krijgen in het onderwijs als hoogspringen op het programma staat? En nog belangrijker: hoe worden deze leerlingen dan beoordeeld? De leerling zit immers op school om te leren. En als er wordt gekeken naar de andere kant van het spectrum, hoe kan dit probleem worden benaderd met leerlingen die (langdurig) geblesseerd zijn. En hoe betrek je dit op leerlingen die instromen door de Wet Passend Onderwijs? In het volgende onderzoek wordt er gekeken naar een mogelijke oplossing.

Wanneer onderdelen worden aangepast binnen de gymles, vooral wanneer het om beoordelen gaat, moet er worden gekeken of de aanpassing niet in strijd is met algemene doelstellingen, het wettelijk kader, de schoolvisie, de visie van de vaksectie en de persoonlijke visie van de docent van het vak Lichamelijke Opvoeding (LO)(van Dokkum, 2011). Ten eerste wordt er gekeken naar de algemene doelstelling van het vak LO. Deze doelstelling is volgens de toekomstverkenning ‘Human Movement and Sports 2028’ (Brouwer et al., 2011): *Voornaamste uitgangspunt voor het vak is ook in 2028 dat jeugdigen op school, steeds vanuit een pedagogisch perspectief, (meer) bekwaam raken voor deelname aan sport en bewegingssituaties, als onderdeel van een gezonde en actieve leefstijl.*

Nu de algemene doelstelling helder is, moet er gekeken worden naar het wettelijk kader, de eindtermen die daar aan verbonden zijn en wat dit betekent bij het inrichten van het onderwijsprogramma. Deze eindtermen zijn dusdanig vormgegeven dat ze een bijdrage zouden kunnen leveren aan het overkoepelende doel en aan het leerproces dat leerlingen ondergaan gedurende de schoolcarrière en het vak LO. Enkele voorbeelden van eindtermen zijn:

*a) De kandidaat kan het belang van bewegen en sport binnen de eigen loopbaan en in de maatschappij verwoorden.* (vmbo)

*b) De kandidaat ontwikkelt een aantal leervaardigheden […] zoals: […] oriënteren op de eigen sportloopbaan en eigen voorkeuren aangeven ten aanzien van bewegen en sport.* (vmbo)

*c) De kandidaat kan op basis van eigen ervaring met en inzicht in de betekenis van sport en bewegen voor de (beleving van) gezondheid in brede zin, verantwoord omgaan met belasting en risico's in bewegingssituaties, en een trainingsprogramma opstellen dat past bij de eigen mogelijkheden.* (havo/vwo) (Brouwer,2007).

Deze eindtermen vragen in zekere zin om doelstellingen die verder gaan dan alleen het verbeteren van bewegingsvaardigheden. Ze stellen dat leerlingen ook moeten leren om doelstellingen te verwoorden, voorkeuren leren aangeven en dat ze in staat moeten zijn voor zichzelf persoonlijke trainingsprogramma’s op te kunnen zetten. Daarbij kan er afgevraagd worden of alleen het beoordelen van de bewegingsvaardigheden daarmee voldoende is.*“Gezien het examenbesluit, dat is ingegeven door het feit dat leerlingen niet geselecteerd worden op (senso)motorische aanleg*[[3]](#footnote-4)*,is het eigenlijk ondenkbaar dat ‘sportieve’ of bewegingsvaardigheden worden beoordeeld volgens een vaste, absolute norm. Het ligt veel meer voor de hand om, indien je deze vaardigheden wilt toetsen, ‘adaptief’ te beoordelen “(Van Dokkum, 2011)*.

Adaptief beoordelen wil zeggen dat leerlingen worden beoordeeld volgens variabele criteria. Het niveau dat een leerling heeft binnen de leerlijn bepaalt daarmee ook de criteria van de beoordeling voor die leerling(Dokkum,2011).

Nu de algemene doelstelling en punten uit het wettelijk kader zijn uitgelicht kan er gekeken worden naar hoe deze doelen kunnen worden omgezet naar meetbare uitgangswaarden door een beoordelingsvorm te creëren.

Volgens Melograno (2007) wordt een kwalitatief goed beoordelingssysteem gekenmerkt door:

* *Helder doel.* Het is duidelijk waarom er wordt getoetst, hoe de resultaten worden gebruikt en door wie, en hoe een toets past in een groter toetsplan over langere tijd.
* *Heldere normen.* De streefnormen zijn duidelijk en volledig gedefinieerd. Het is duidelijk wat er wordt beoordeeld en hoe.
* *Goed ontwerp.* De toetsing is valide en betrouwbaar. Leerlingen kunnen daadwerkelijk hun ‘waarde’ tonen, en de toetsing is uitvoerbaar voor docenten.
* *Effectieve communicatie.* Resultaten worden effectief en naar tevredenheid naar alle betrokkenen gecommuniceerd (leerlingen, ouders, school). Communicatie is onderdeel van de planning van de toetsing.
* *Leerlingbetrokkenheid.* Er is sprake van zelfbeoordeling, onderlinge beoordeling, leerlingen kunnen hun voortgang volgen, zelf doelen stellen, enzovoort.

Criteria die Brouwer (1998) stelt aan een beoordeling zijn de 4 ‘D’s’. Hij stelt dat de beoordeling docentonafhankelijk, dekkend, doorzichtig en te doen moet zijn. Het moet niet uit maken welke docent de beoordeling geeft, wanneer de leerling dezelfde prestaties levert, vandaar ‘Docentonafhankelijk’. ‘Dekkend’ betekent dat er wordt gemeten wat er gemeten zou moeten worden. In onderzoekstermen ook wel bekend als validiteit, dus of hetgeen dat gemeten wordt voort bloeit uit de doelstelling. Met ‘Doorzichtig’ wordt de mate van transparantie van de beoordeling bedoeld. De beoordeling wordt ingezet om leerlingen te helpen de kloof tussen het bereikte niveau en het beoogde einddoel zo goed mogelijk te overbruggen (Castelijns, Segers, & Struyven, 2011). Met ‘te Doen’ zegt Brouwer (1998) dat de beoordeling haalbaar moet zijn. Wanneer één leerling een uur lang wordt geobserveerd met basketbal is de uiteindelijke beoordeling aannemelijk meer dekkend, maar met 30 leerlingen is dat nagenoeg praktisch onuitvoerbaar.

Nu zijn er verschillende beoordelingsvormen die aan het bovengenoemde gehoor geven maar er wordt nog steeds gezocht naar een systeem dat voldoet aan bovenstaande punten uit het wettelijk kader en de criteria voor kwalitatieve beoordeling(van Dokkum,2011). Een relatief nieuw en onbekend systeem is Class Wide Peer Tutoring.

Class Wide Peer Tutoring in het bewegingsonderwijs (CWPT-LO) is een lesgeefstijl die probeert leerlingen van een hoger niveau te stimuleren om leerlingen van een lager niveau binnen de gegeven discipline te helpen met het bevorderen van de bewegingsvaardigheid (Ward & Lee 2005). Drie onderzoeken in Amerika leverden positieve resultaten op in intensiteit van de les, plezier, samenwerking en inzicht in leerproces bij de leerling (Ward & Lee 2005). De belangrijkste factoren die hier vormgeven aan het CWPT-LO zijn (Ward & Lee 2005):

* + - Vrijwillig samengestelde groepjes van 4-6 personen
		- In de eerste les behaalde groepsprestatie dient in de volgende les te worden verbeterd. Men ‘strijdt’ hierbij dus tegen zichzelf
		- De leerlingen wisselen regelmatig van rol. Soms is men beweger, of tutee. Soms is men observant of ‘lesgever’. In deze rol noteert men scores en geeft tips aan de hand van een leskaart
		- De combinatie van individuele verantwoordelijkheid en groepsverantwoordelijkheid.

Dit systeem is grotendeels gebaseerd op de Achievement Goal Theory en de Zelf-beschikkingstheorie.

**Zelf-beschikkingstheorie**

Als er gekeken wordt naar de zelf-beschikkingstheorie van Edward L. Deci en Richard M. Ryan(2000) is er te zien dat zij de mens zien als een actief organisme met neiging tot groei, de wil om nieuwe uitdagingen aan te gaan en het vermogen om nieuwe ervaringen te integreren in een consistent zelfbegrip[[4]](#footnote-5). Motivatie wordt omschreven als de manier waarop een persoon zichzelf of anderen aanzet tot handelen**.** In de zelf-beschikkingstheorie vormt het samenspel tussen de mens als actief organisme enerzijds en de sociale context anderzijds de basis. Deci en Ryan(2000) gaan er vanuit dat een individu door de omgeving gevoed en gestimuleerd kan worden om zich goed te ontwikkelen, of dat een individu die input vanuit de omgeving juist ontbeert. In dat laatste geval ontwikkel een persoon juist de schaduwzijde van het menselijke vermogen, zoals agressie of psychopathologische problemen. De kern van de zelf-beschikkingstheorie wordt gevormd door het idee dat de ervaring van autonomie, competentie en verbondenheid bijdragen aan initiatiefrijk zijn en motivatie voelen voor wat gedaan wordt. Dit noemen Deci en Ryan (2000) de drie primaire psychologische basisbehoeftes van de mens. De behoeftes worden als volgt uiteengezet: de behoefte aan competent zijn bestaat uit het verlangen om tot een succesvolle verhouding met eigen omgeving te komen (Deci en Vandersteenkiste,2004). De relationele verbondenheid bestaat uit een universele behoefte om met anderen verbonden te zijn en wederzijdse betrokkenheid en zorg te ervaren. De behoefte aan autonomie gaat met name om de ervaring van keuzevrijheid en vrijheid om te handelen in overeenstemming met het zelfbegrip(Deci and Ryan (2000).

Daarnaast kent CWPT-LO zijn fundament in de Achievement Goal Theory (AGT). Deze theorie kijkt hoe leerlingen succes ervaren.

AGT beschrijft hoe leerlingen succes ervaren. Dit kan via gerichtheid op de persoon zelf(ego) en/of taakgerichtheid. Taakgerichte leerlingen voelen zich competent bij verbetering van het eigen niveau en bij waardering voor hard werken. Zij beleven plezier in het vertoonde gedrag zelf. Ego-gerichte leerlingen willen graag winnen, richten zich voornamelijk op het eindresultaat, zijn vaker extern gemotiveerd en beleven vaak minder plezier aan de activiteit zelf. (Taylor 2009). Het ‘motiverend klimaat’ van een les LO kan egogericht en/of taakgericht zijn. Dit klimaat kan zo één of beide gerichtheden versterken en de docent heeft hierbij een grote invloed. Onderzoek geeft aan dat de meeste leerlingen en met name meisjes gebaat zijn bij een taakgericht motiverend klimaat (Gibbons & Humpert 2008).

Wanneer het Class Wide Peer Tutoring systeem betrokken wordt in de beoordeling kunnen er zowel op cognitief niveau als op sensomotorisch niveau leerlingen adaptief worden beoordeeld. Wanneer je dit doet bij bijvoorbeeld hoogspringen ziet dit er als volgt uit. Leerlingen worden uit cijfers van voorgaande jaren of op resultaten uit de eerste les geselecteerd op drie niveaus. In de eerste of tweede les moeten de leerlingen voor zichzelf beweegproblemen formuleren aan de hand van een observatieformulier. Na deze probleemanalyse moeten de leerlingen een reële doelstelling formuleren om die problemen te realiseren. Dit doen ze aan de hand van het observatieformulier en feedback van medeleerlingen. De goede of excellente niveau 3-leerlingen kunnen ervoor kiezen om in plaats van voor zichzelf, beweegproblemen en doelstellingen voor een niveau1-leerling te formuleren. Tijdens de rest van de lessenreeks gaan de leerlingen in groepjes van vier tot zes personen met ondersteuningen zoals mediakaarten, videofeedback en eventuele expertise van de leerling of docent werken aan het behalen van de doelstelling. Aan het einde van de lessenreeks worden de leerlingen beoordeeld op de bewegingsvaardigheid en voor het geformuleerde beweegprobleem en de daarbij behorende doelstellingen.

Door de inzichtelijkheid van het gehele leerproces en de beoordeling, de hogere mate van autonomie, verbondenheid en competentie is het aannemelijk dat de motivatie binnen deze werkvorm hoger zal zijn dan in de huidige werkvorm. Ook wordt er op deze manier aan meer punten binnen het eerder genoemde wettelijk kader voldaan. Verder voldoet deze vorm, mits goed uitgevoerd, aan alle punten van Melograno (2007) voor een goed beoordelingssysteem en de punten die benoemd worden uit het wettelijk kader. Ook bestaat er de mogelijkheid om langdurig geblesseerde leerlingen te betrekken in de les en te beoordelen omdat zij het cognitieve aspect uit de lessenreeks en beoordeling wel kunnen uit voeren.

Uit het onderzoek moet blijken of deze werkvorm werkbaar is, wat het doet met de basisbehoefte van de leerlingen en of de leerlingen dit systeem als eerlijk ervaren. Volgens het woordenboek betekent Eerlijk: Eerlijk bnw., mnl. *eerlijc* ‘braaf, aanzienlijk; (van zaken) eervol, loffelijk; nuttig, gepast. (woordenboek, 1971). In de huidige vorm wordt voornamelijk gebruik gemaakt van absolute normen en/of beoordeling criteria. Op de school waar het onderzoek plaats zal vinden, moet de leerling bijvoorbeeld een x aantal meters afleggen binnen een bepaalde tijd of een vastgestelde ringoefening doen voor bijvoorbeeld een 7. Het onderscheidt dat wel gemaakt wordt is het verschil in de normen voor jongens en meisjes. In het onderzoek moet gaan blijken of leerlingen en docenten de huidige manier van beoordelen eerlijk vinden in de zin van eervol, nuttig en gepast. Daarmee komen de volgende drie onderzoeksvragen tot stand:

1. Wat is de invloed van een beoordelingsvorm waarbij binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden, op de ervaring van een eerlijke beoordeling bij leerlingen van vwo 4D en de controleklas op het Varendonck college tijdens het onderdeel hoogspringen?

2. Wat is de invloed van een beoordelingsvorm waarbij binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden, op de basisbehoefte bij leerlingen van vwo 4D en de controleklas op het Varendonck college tijdens het onderdeel hoogspringen?

3. Hoe ervaren docenten LO een beoordelingsvorm binnen het concept Class Wide Peer Tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden bij het onderdeel hoogspringen.

**Literatuurlijst**

Aldershof, A., Bax, H., Berkel, M., Brouwer, B., Dokkum, G. van., Mulder, M.J., & Nienhuis, J. (2011). *Human movement and sports 2028: Een blik in de toekomst van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs en sport op school.* Nederland: Enschede: SLO.

Brouwer, B. (1998). ‘evaluatie van bewegingsonderwijs’. in H. Stegeman (red.), Onderwijs in Bewegen. Basisthema’s in de lichamelijke opvoeding (pp. 250-277). Houten/Die- gem: Bohn Stafleu en Van Loghum.

*Brouwer, B. (2007). Handreiking schoolexamen lichamelijke opvoeding havo/vwo. Nederland: Enschede: SLO.*

J Castelijns, K Struyven, M Segers (2011). *Toetsen en beoordelen op school*. Coutinho.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). *The ‘what’ and the ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior*. In: Psychological Inquiry, nr. 11.

*Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. Ricerche di Psichologia, 27, 17-34.*

Dokkum, G. van. (2011). Het ‘Beoordelingsspectrum’. *Lichamelijke opvoeding, 24 juni.*

Gibbons L, Humbert L. (2008). What are middle school girls looking for in physical education? Canadian Journal of education. nummer 31.

Melograno, V.J. (2007). Grading and report cards for standards-based physical education. JOPERD nummer 78 , 6 August.

*Rensen, F. S. X. (1994). De organisatie van sensomotorische ontwikkelingsprocessen. Een strukturele vergelijking tussen de normale en de geretardeerde ontwikkeling.*

Ryan RM, Deci EL. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology.

Seidel, C. E. (2006). Persoonlijke identiteit en fundamenteel zelfbegrip. *Algemeen Nederlands tijdschrift voor wijsbegeerte*.

Taylor IM, Ntoumanis N, Smith B. The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. Psychology of Sport and Exercise. 2009.

Ward P, Lee M. (2005). Peer-Assisted Learning in Physical Education:
A Review of Theory and Research. JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION.

Bijlage X

Product C

**Onderzoeksopzet**

Naar aanleiding van de probleemstelling en het theoretische kader waren de volgende onderzoeksvragen tot stand gekomen:

1. Wat is de invloed van een beoordelingsvorm waarbij binnen het concept Classwide peer tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden, op de ervaring van een eerlijke beoordeling bij leerlingen van vwo 4D en de controleklas op het Varendonck college tijdens het onderdeel hoogspringen?

2. Wat is de invloed van een beoordelingsvorm waarbij binnen het concept Classwide peer tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden, op de basisbehoefte bij leerlingen van vwo 4D en de controleklas op het Varendonck college tijdens het onderdeel hoogspringen?

3. Hoe ervaren docenten LO een beoordelingsvorm waar binnen het concept Classwide peer tutoring beoordeeld wordt op zowel cognitieve als bewegingsvaardigheden bij het onderdeel hoogspringen.

In dit onderzoek zou er gewerkt worden met twee interventiegroepen, een controlegroep en drie docenten. Twee docenten zouden allebei de lessenreeks in de nieuwe vorm geven. Docent 1is tevens de onderzoeker, docent 2 is een andere docent op de school die de lessen zal observeren. Docent 3 zou dezelfde interventie geven als docent 1. Helaas is de tweede interventiegroep weggevallen door onverwachte langdurige afwezigheid van docent 3.

1. Onderzoekspopulatie, onderzoeksgroepen en controlegroep.

Onderzoekspopulatie: Regulier middelbaar onderwijs.

**Onderzoeksgroep interventie**: vwo 4D op het Varendonck college te Asten.

Groepsgrootte: 16 leerlingen, 10 jongens vrouw 6 meisjes. Leeftijd: Tussen de 16 en 18 jaar. De groep werkt over het algemeen goed zelfstandig en de leerlingen helpen elkaar onderling graag. Een leerling kwam dat jaar van een andere school op deze school en loopt motorisch gezien achter op de rest van de groep. Wat vrij uniek was aan de groep is dat vijf van de tien jongens Tim heetten. Verder betreft het een streekschool waar de leerlingen elkaar en de docenten over het algemeen goed kennen. De interventie heeft plaats gevonden in de derde periode van het jaar, dus het was aannemelijk dat de leerlingen elkaar goed kennen.

**Controle groep met interventie**: Deze groep zou dezelfde interventie aangeboden krijgen zoals deze werd aangeboden bij de vwo 4D klas. Alleen zou er bij deze klas een andere docent lesgeven, namelijk docent 3. Het betrof hier klas TH2A. Groepsgrootte: 28 Leeftijd: Tussen de 12 en 14 jaar. Dit is een tweedejaars Technasium klas die een blokuur in de week les heeft. De klas kent enkele doubleurs die zich goed met de rest van de groep mengen. De klas werkt over het algemeen goed samen en is makkelijk enthousiast te krijgen. De klas is nagenoeg iedere les compleet en het aantal geblesseerde is relatief gezien erg laag. Een leerling ondervond af en toe nog klachten van een gekneusde rib, maar deed uiteindelijk wel weer mee met alle lessen.

**Controlegroep zonder interventie**: HA4D op het Varendonck college te Asten.

Groepsgrootte: 28 Leeftijd: Tussen 16 en 18 jaar. Deze groep is gedurende het jaar meerdere malen veranderd van samenstelling. In eerste instantie had deze klas twee leerlingen die nieuw waren op het Varendonck college. Een van deze twee werd verzocht te zoeken naar een andere school. De andere leerling mistte nog altijd aansluiting met de groep, zo bleek uit gesprekken met haar mentor. Ook was zij vergeleken met de andere leerlingen minder motorisch ontwikkeld. Verder kende deze klas veel langdurig geblesseerde leerlingen. Deze leerlingen kregen een vervangende opdracht in de vorm van een werkstuk over het betreffende onderdeel waar zij niet aan konden deelnemen. De controleklas heeft net als de andere twee klassen twee keer de enquête ingevuld. Deze groep onderging geen verdere interventie. Aannemelijk was dat bij de interventie klassen wel verschillende resultaten komen en bij de controle klas niet. Mocht er bij de controle groep hetzelfde verschil ontstaan als bij de interventie klassen, dan ligt het resultaat wellicht aan andere factoren dan de intervisie.

1. Onderzoeksinstrument.

In dit onderzoek werden de resultaten omtrent motivatie gemeten middels enquêtes die erop gericht zijn de basisbehoeftes te meten. Deze enquête (zie bijlage 1) staat ook wel bekend als: **Perceived Needs - PNSE**. Deze lijst geeft inzicht in de drie basisbehoeften die Ryan en Deci (2000) beschrijven namelijk: *Relatedness(*verbondenheid*) Competente(*competentie*) Autonomy (*autnomie). De lijst is bruikbaar omdat er meerdere vragen over eenzelfde basisbehoefte gesteld worden die de betrouwbaarheid verhogen van de resultaten. Een ander voordeel van deze enquête is dat er een schaal van 1 tot 5 wordt gebruikt, dit de leerling meer keuzevrijheid geeft.Omdat er in dit onderzoek ook werd gekeken naar de ervaring van eerlijke beoordeling moesten er bij de vragenlijst enkele vragen worden toegevoegd (zie bijlage 2). In eerste instantie moest de enquête inzicht geven in de beleving van eerlijkheid van beoordeling binnen de huidige lessenreeksen en in welke mate dit motiverend werkt. Dit gebeurde tijdens de voormeting. Bij de nameting kregen de leerlingen dezelfde vragenlijst als bij de voormeting. Alleen beantwoordden de leerlingen nu de vragen niet over de reguliere lessenreeksen maar enkel over de interventielessen. Door een nul- en de nameting te houden, konden de huidige en de interventielessen met elkaar vergeleken worden. Uit de informatie die hierin naar boven kwam moest blijken of de leerlingen de interventielessen als eerlijker ervoeren en of de leerlingen meer gemotiveerd waren.

Ook moest er ruimte geboden worden bij de voor- en nameting voor eventuele opmerkingen, aanpassingen en toevoegingen van de werkvorm door de leerlingen. Hierdoor konden er nieuwe inzichten vanuit de leerlingen naar voren komen die het systeem bijvoorbeeld werkbaarder of meer motiverend konden maken. Deze informatie kon eventueel een belangrijke rol spelen in de aanbeveling voor vervolgstudies. Docent 1 en 2 vulden ieder na de interventie een reflectieformulier in. In dit formulier(zie bijlage 3) moest de ervaring van de docent naar voren komen.

1. Ontwerp en uitvoering van het onderzoek.

De docent 3 moest zoveel mogelijk informatie over de werkvorm hebben maar krijgt wel de ruimte om zijn eigen lesgeefstijl en visie toe te passen. Zo kon hij het interventie systeem goed uitvoeren waardoor de resultaten betrouwbaarder waren. Iedere docent heeft immers zijn eigen lesgeef-stijl en visie en zou dit in deze werkvorm toe moeten kunnen passen. De resultaten van de docenten kwamen naar voren in een reflectieformulier voor de docenten.

De lessenreeks en beoordeling gingen over hoogspringen binnen de sport atletiek. Tijdens de eerste les moest blijken welke leerlingen welk niveau hebben. De lessen kregen deels vorm volgens de criteria die Ward & Lee (2005) samenstelden. Deze zijn:

* + Vrijwillig samengestelde groepjes van vier tot zes personen. - De leerlingen wisselen regelmatig van rol. Soms is men beweger, of tutor. Soms is men observant of ‘lesgever’. In deze rol noteert men scores en geeft tips aan de hand van een leskaart. - De combinatie van individuele verantwoordelijkheid en groepsverantwoordelijkheid.   Er werden echter onderdelen aangepast zodat de didactische werkvorm correspondeert met hetgeen getoetst werd.
	+ De leerlingen wisselden regelmatig van rol, alleen wisselden ze nu vooral tussen de rollen beweger en tutor.
	+ De groepen waren vrijwillig samengesteld met 4 tot 6 personen, het liefst zo gevarieerd mogelijk in bewegingsniveau.  De lessen zijn toegevoegd in de bijlage (7).
* De laatste les was de beoordelingsles. In deze les werd er beoordeeld op de bewegingsvaardigheid. Het cognitieve gedeelte van de beoordeling werd voor aanvang van de les door de docent volbracht. Tijdens de les kregen de leerlingen twee pogingen om de hoogte te halen, anders vielen ze af. De hoogst gehaalde hoogte werd genoteerd voor de beoordeling. De leerlingen mochten zelf hun starthoogte bepalen. De leerlingen krijgen een punt voor de hoogte (bijlage 5) en voor de techniek (bijlage 6). Hierbij werd gelet op de aanloop, de afzet en de zweeffase. Deze twee cijfers telden beiden een keer mee. Aan het einde van de les kregen de leerlingen zowel de punten voor de bewegingsvaardigheden als het punt voor de gemaakte doelstellingen en plan om deze te behalen. Deze drie punten vormden samen een gemiddelde.
1. Betrouwbaarheid

- Om te kijken of het systeem werkbaar is en eventueel aan te bevelen voor andere docenten werd de interventie zowel door de onderzoeker als door een onafhankelijke docent uitgevoerd. Ook konden er hierdoor persoonlijke ervaringen met elkaar vergeleken worden om zo eventuele aanpassingen door te voeren tijdens het onderzoek of later als aanbeveling. De onafhankelijke docent kreeg zo veel mogelijk informatie over het onderzoek maar zou wel de ruimte krijgen om zijn eigen lesgeefstijl en visie toe te passen. Hij kreeg de lesvoorbereidingsformulieren en observatiekaarten, de enquêtes, de beoordelingsformulieren en het reflectieformulier.

Om de basisbehoefte te meten werd een enquête gebruikt die er speciaal voor gemaakt is om inzicht te geven in de ervaring van de basisbehoefte bij de leerlingen.

* Er zijn bij hoogspringen meerdere varianten van adaptief beoordelen. Zo is het mogelijk om een meetpunt te nemen vanaf de navel van de beweger, zodat er voordelen in lengteverschil gefilterd worden zodat de beoordeling meer adaptief is. Er is bewust gekozen dit niet te doen, omdat dit de maten van eerlijkheid in beoordelen kan beïnvloeden. Hierdoor zou het resultaat af kunnen wijken doordat er meerdere factoren de ervaring van eerlijk beoordelen konden beïnvloeden in relatie tot mijn interventie.
* De klassen die gemeten werden moesten in ieder geval tweedejaars klassen of hoger zijn, omdat ze anders weinig ervaring hadden met het huidige beoordelingssysteem. Hierdoor was er meer vergelijkingsmateriaal in relatie tot de interventie.
* Het wordt aanbevolen om de interventie vijf tot zeven weken te laten duren. In dit onderzoek werd er gebruikt gemaakt van een interventie van vier weken. Dit omdat dit aantal weken voor bijna ieder vak wordt gehandhaafd op de te onderzoeken school. Wanneer het aantal weken langer zou worden, zou dit invloed kunnen hebben op de motivatie en/of het gevoel van een eerlijke beoordeling. De invloed van een langere lessenreeks behoort niet tot resultaten die in dit onderzoek naar voren moesten komen.

De nadelen die ik voorzag binnen deze werkvorm of in dit onderzoek:

* Een mogelijke valkuil in het onderzoek was dat sommige leerlingen niet zaten te wachten op schriftelijke beoordelingen omdat ze tijdens de les LO nou juist niet met papier en schrijven bezig wouden zijn maar met bewegen. Wat doet dit met de motivatie? Ik hoopte dat dit probleem naar voren zou komen in het vrije gedeelte van de enquête en in het reflectieformulier van de docent.
* Het is lastig om te bepalen of deze vorm docentonafhankelijk is zoals Brouwer (1998) dat geformuleerd heeft. Het is deels wel aannemelijk omdat leerlingen volgens een absolute norm op hoogte beoordeeld worden. Maar of leerlingen uiteindelijk dezelfde cijfers krijgen wanneer een andere docent hen beoordeeld, is de vraag.

Bijlage XI

Zelfreflectie

Al langere tijd liep ik rond met het idee van een doorlopende leerlijn. Want ik vond het raar dat leerlingen iedere jaar weer van voor af aan begonnen terwijl ze in principe dezelfde disciplines voorgeschoteld kregen. Ook had ik wat ideeën over procesbeoordeling in plaats van product beoordeling. Maar het grootste tegenargument wat altijd gegeven werd was dat dit niet zou werken. Want leerlingen zouden dan expres minder goed hun best doen in het begin van het proces en meer hun best doen aan het einde van het proces. Met deze twee problemen in mijn achterhoofd heb ik uiteindelijk gekozen voor de onderzoeksgroep: Didactische werkvormen. De eerste paar weken heb ik vooral geprobeerd om deze ideeën met elkaar te koppelen. Het leek mij in ieder geval aannemelijk dat wanneer je een doorlopende leerlijn in alle schooljaren hebt het moeilijker is voor leerlingen om bewust invloed uit te oefenen op dat proces. Dit zou alleen in het eerste leerjaar nog kunnen maar daarna wordt dat toch een stuk moeilijker.

Uiteindelijk bleek het lastig om dit onderzoek uit te voeren als afstudeerproject omdat er daarvoor maar een half jaar staat, met een interventie periode van 10 weken. Mijn begeleiders vonden het onderwerp destijds wel interessant en raadden mij toen aan om de literatuur in te duiken. Uit eindelijk kwam ik toen uit bij een oud masterstudent aan de Fontys Sporthogeschool die onderzoek had gedaan naar Class Wide Peer Tutoring in het bewegingsonderwijs (CWPT-LO). Ik vond dit meteen een zeer interessante benaderingswijze van de les Lichamelijke Opvoeding maar het ontbrak mij nog aan een beoordelingsvorm. In mijn kijk je eerst naar het doel van de lessenreeks, dan kijk je naar de beoordeling van dat doel, en vervolgens kijk je naar een werkvorm om helpt dat doel te bereiken. Kortom, de hele insteek van de les moest anders. Na wat gepuzzel en combinerend werk ben ik uiteindelijk bij mijn onderzoeksvraag gekomen. Omdat ik nieuwsgierig was maar meerdere uitkomsten van het onderzoek bleek het lastig om dit in een vraag te formuleren. Dit werd uiteindelijk z’n moeilijke constructie dat ik en mijn begeleider uiteindelijk hebben gekozen voor drie verschillende onderzoeksvragen. De uiteindelijke onderzoeksopzet kreeg al snel vorm omdat ik goed wist wat ik wilde weten maar ook waarom. Ik begon het onderzoek steeds interessanter te vinden en hoopte zelf op dusdanig positieve resultaten dat ik na het onderzoek verder kon gaan met uitwerken van deze ‘visie’. Gedurende het realiseren van de onderzoeksopzet en met overleg van mijn begeleider kwam ik wel tot het besef dat ik misschien niet helemaal objectief in het onderzoek stond. Uiteindelijk kwam ik door goede begeleiding tot een punt waarbij we dusdanige meetinstrumenten hadden gekozen dat we mijn eigen subjectiviteit konden inkapselen. Ik was uiteindelijk erg blij dat ik kon beginnen aan de interventie. Zeker wanneer je voor zulke lange tijd bezig bent geweest met het voorbereiden van de lessen. Toch werd mijn enthousiasme wel een beetje getemperd gedurende de interventie omdat er knelpunten naar boven kwamen die ik nog niet had voorzien. Zo dacht ik te makkelijk over kennis die leerlingen hadden over methodiek. Na vier jaar sporthogeschool was dat voor mij een stuk vanzelfsprekender dan voor de leerlingen. Maar uiteindelijk werd ik toch weer enthousiaster over het geheel omdat ik me besefte dat dit natuurlijk ook ervaring eist van de leerlingen. Zeker wanneer leerlingen deze werkvorm voor langere tijd gebruiken. Dit geeft mij uiteindelijk ook weer voer voor vervolgonderzoeken. Ik was blij dat de resultaten positief waren en dat er dus mogelijkheden liggen voor deze werkvorm. Ik hoop in de toekomst op een school of elders dit onderzoek te kunnen voortzetten en uit te bouwen zodat er problemen getackeld kunnen worden waar veel docenten mee worstelen. Naar mijn mening kan deze werkvorm namelijk problemen tackelen waar veel docenten in het werkveld en op de sporthogeschool mee kampen, namelijk de manier waarop je goed, eerlijk, consequent en consistent kunt beoordelen in de les Lichamelijke Opvoeding. Ik heb in ieder geval veel plezier beleefd aan mijn afstudeeronderzoek en ben mijn begeleiders erg dankbaar voor mijn leerwinst.

Sven ten Wolde

Bijlage XII

Dataset SPSS

GET

 FILE='C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

\*\*\* Interne consistentie.

\*\*\* autonomie.

CORRELATIONS

 /VARIABLES=APNSE11 APNSE16 APNSE3 APNSE6

 /PRINT=TWOTAIL NOSIG

 /MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair. |
| Syntax | CORRELATIONS /VARIABLES=APNSE11 APNSE16 APNSE3 APNSE6 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| Elapsed Time | 00:00:00,00 |

[DataSet1] C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav

|  |
| --- |
| **Correlations** |
|  | had ik het gevoel dat ik iets te zeggen had over de oefening die ik deed | APNSE16 | APNSE3 | APNSE6 |
| had ik het gevoel dat ik iets te zeggen had over de oefening die ik deed | Pearson Correlation | 1 | ,618\*\* | ,505\*\* | ,566\*\* |
| Sig. (2-tailed) |  | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 77 |
| APNSE16 | Pearson Correlation | ,618\*\* | 1 | ,587\*\* | ,567\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 |  | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 77 |
| APNSE3 | Pearson Correlation | ,505\*\* | ,587\*\* | 1 | ,378\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |  | ,001 |
| N | 78 | 78 | 78 | 77 |
| APNSE6 | Pearson Correlation | ,566\*\* | ,567\*\* | ,378\*\* | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,001 |  |
| N | 77 | 77 | 77 | 77 |
| \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). |

RELIABILITY

 /VARIABLES=APNSE11 APNSE16 APNSE3 APNSE6

 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL

 /MODEL=ALPHA

 /SUMMARY=TOTAL.

**Reliability**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Matrix Input |  |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure. |
| Syntax | RELIABILITY /VARIABLES=APNSE11 APNSE16 APNSE3 APNSE6 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| Elapsed Time | 00:00:00,00 |

**Scale: ALL VARIABLES**

|  |
| --- |
| **Case Processing Summary** |
|  | N | % |
| Cases | Valid | 77 | 98,7 |
| Excludeda | 1 | 1,3 |
| Total | 78 | 100,0 |
| a. Listwise deletion based on all variables in the procedure. |

|  |
| --- |
| **Reliability Statistics** |
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,821 | 4 |

|  |
| --- |
| **Item-Total Statistics** |
|  | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
| had ik het gevoel dat ik iets te zeggen had over de oefening die ik deed | 11,909 | 4,084 | ,685 | ,755 |
| APNSE16 | 11,766 | 4,129 | ,734 | ,735 |
| APNSE3 | 11,429 | 4,380 | ,571 | ,808 |
| APNSE6 | 12,000 | 4,289 | ,595 | ,798 |

\*\*\* relatie.

CORRELATIONS

 /VARIABLES= RPNSE1 RPNSE4 RPNSE7 RPNSE9 RPNSE12 RPNSE14 RPNSE23 RPNSE24 RPNSE25 RPNSE26 RPNSE27 RPNSE28

 /PRINT=TWOTAIL NOSIG

 /MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair. |
| Syntax | CORRELATIONS /VARIABLES= RPNSE1 RPNSE4 RPNSE7 RPNSE9 RPNSE12 RPNSE14 RPNSE23 RPNSE24 RPNSE25 RPNSE26 RPNSE27 RPNSE28 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,02 |
| Elapsed Time | 00:00:00,01 |

|  |
| --- |
| **Correlations** |
|  | RPNSE1 | RPNSE4 | RPNSE7 | RPNSE9 | RPNSE12 | RPNSE14 | RPNSE23 | RPNSE24 | RPNSE25 | RPNSE26 | RPNSE27 | RPNSE28 |
| RPNSE1 | Pearson Correlation | 1 | ,527\*\* | ,491\*\* | ,564\*\* | ,423\*\* | ,454\*\* | ,307\*\* | ,264\* | ,300\*\* | ,287\* | ,312\*\* | ,388\*\* |
| Sig. (2-tailed) |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,006 | ,019 | ,008 | ,011 | ,005 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE4 | Pearson Correlation | ,527\*\* | 1 | ,743\*\* | ,589\*\* | ,655\*\* | ,729\*\* | ,575\*\* | ,502\*\* | ,351\*\* | ,423\*\* | ,495\*\* | ,534\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE7 | Pearson Correlation | ,491\*\* | ,743\*\* | 1 | ,582\*\* | ,552\*\* | ,656\*\* | ,530\*\* | ,539\*\* | ,324\*\* | ,469\*\* | ,568\*\* | ,509\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,004 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE9 | Pearson Correlation | ,564\*\* | ,589\*\* | ,582\*\* | 1 | ,489\*\* | ,499\*\* | ,476\*\* | ,477\*\* | ,405\*\* | ,524\*\* | ,512\*\* | ,496\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE12 | Pearson Correlation | ,423\*\* | ,655\*\* | ,552\*\* | ,489\*\* | 1 | ,643\*\* | ,476\*\* | ,477\*\* | ,307\*\* | ,433\*\* | ,567\*\* | ,538\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,006 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE14 | Pearson Correlation | ,454\*\* | ,729\*\* | ,656\*\* | ,499\*\* | ,643\*\* | 1 | ,398\*\* | ,422\*\* | ,374\*\* | ,336\*\* | ,415\*\* | ,486\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,001 | ,003 | ,000 | ,000 |
| N | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 |
| RPNSE23 | Pearson Correlation | ,307\*\* | ,575\*\* | ,530\*\* | ,476\*\* | ,476\*\* | ,398\*\* | 1 | ,745\*\* | ,620\*\* | ,646\*\* | ,730\*\* | ,698\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,006 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE24 | Pearson Correlation | ,264\* | ,502\*\* | ,539\*\* | ,477\*\* | ,477\*\* | ,422\*\* | ,745\*\* | 1 | ,606\*\* | ,657\*\* | ,883\*\* | ,740\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,019 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE25 | Pearson Correlation | ,300\*\* | ,351\*\* | ,324\*\* | ,405\*\* | ,307\*\* | ,374\*\* | ,620\*\* | ,606\*\* | 1 | ,529\*\* | ,574\*\* | ,686\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,008 | ,002 | ,004 | ,000 | ,006 | ,001 | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE26 | Pearson Correlation | ,287\* | ,423\*\* | ,469\*\* | ,524\*\* | ,433\*\* | ,336\*\* | ,646\*\* | ,657\*\* | ,529\*\* | 1 | ,659\*\* | ,621\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,011 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE27 | Pearson Correlation | ,312\*\* | ,495\*\* | ,568\*\* | ,512\*\* | ,567\*\* | ,415\*\* | ,730\*\* | ,883\*\* | ,574\*\* | ,659\*\* | 1 | ,779\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,005 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| RPNSE28 | Pearson Correlation | ,388\*\* | ,534\*\* | ,509\*\* | ,496\*\* | ,538\*\* | ,486\*\* | ,698\*\* | ,740\*\* | ,686\*\* | ,621\*\* | ,779\*\* | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |  |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 77 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). |
| \*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). |

RELIABILITY

 /VARIABLES=RPNSE1 RPNSE4 RPNSE7 RPNSE9 RPNSE12 RPNSE14 RPNSE23 RPNSE24 RPNSE25 RPNSE26 RPNSE27 RPNSE28

 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL

 /MODEL=ALPHA

 /SUMMARY=TOTAL.

**Reliability**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Matrix Input |  |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure. |
| Syntax | RELIABILITY /VARIABLES=RPNSE1 RPNSE4 RPNSE7 RPNSE9 RPNSE12 RPNSE14 RPNSE23 RPNSE24 RPNSE25 RPNSE26 RPNSE27 RPNSE28 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,02 |
| Elapsed Time | 00:00:00,02 |

**Scale: ALL VARIABLES**

|  |
| --- |
| **Case Processing Summary** |
|  | N | % |
| Cases | Valid | 77 | 98,7 |
| Excludeda | 1 | 1,3 |
| Total | 78 | 100,0 |
| a. Listwise deletion based on all variables in the procedure. |

|  |
| --- |
| **Reliability Statistics** |
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,931 | 12 |

|  |
| --- |
| **Item-Total Statistics** |
|  | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
| RPNSE1 | 46,429 | 50,195 | ,509 | ,931 |
| RPNSE4 | 46,740 | 45,590 | ,741 | ,923 |
| RPNSE7 | 46,753 | 46,820 | ,723 | ,924 |
| RPNSE9 | 46,870 | 46,614 | ,675 | ,926 |
| RPNSE12 | 46,649 | 46,336 | ,690 | ,925 |
| RPNSE14 | 46,688 | 48,875 | ,649 | ,927 |
| RPNSE23 | 46,714 | 45,759 | ,761 | ,922 |
| RPNSE24 | 46,662 | 46,121 | ,773 | ,922 |
| RPNSE25 | 46,714 | 48,838 | ,606 | ,928 |
| RPNSE26 | 46,688 | 46,454 | ,676 | ,926 |
| RPNSE27 | 46,623 | 45,580 | ,798 | ,921 |
| RPNSE28 | 46,610 | 46,715 | ,791 | ,921 |

\*\*\* competentie.

CORRELATIONS

 /VARIABLES= CPNSE2 CPNSE5 CPNSE8 CPNSE10 CPNSE13 CPNSE15

 /PRINT=TWOTAIL NOSIG

 /MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair. |
| Syntax | CORRELATIONS /VARIABLES= CPNSE2 CPNSE5 CPNSE8 CPNSE10 CPNSE13 CPNSE15 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,02 |
| Elapsed Time | 00:00:00,02 |

|  |
| --- |
| **Correlations** |
|  | CPNSE2 | CPNSE5 | CPNSE8 | CPNSE10 | CPNSE13 | CPNSE15 |
| CPNSE2 | Pearson Correlation | 1 | ,682\*\* | ,556\*\* | ,759\*\* | ,648\*\* | ,538\*\* |
| Sig. (2-tailed) |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| CPNSE5 | Pearson Correlation | ,682\*\* | 1 | ,599\*\* | ,618\*\* | ,568\*\* | ,589\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| CPNSE8 | Pearson Correlation | ,556\*\* | ,599\*\* | 1 | ,621\*\* | ,645\*\* | ,628\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| CPNSE10 | Pearson Correlation | ,759\*\* | ,618\*\* | ,621\*\* | 1 | ,600\*\* | ,569\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| CPNSE13 | Pearson Correlation | ,648\*\* | ,568\*\* | ,645\*\* | ,600\*\* | 1 | ,644\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |  | ,000 |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| CPNSE15 | Pearson Correlation | ,538\*\* | ,589\*\* | ,628\*\* | ,569\*\* | ,644\*\* | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |  |
| N | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). |

RELIABILITY

 /VARIABLES= CPNSE2 CPNSE5 CPNSE8 CPNSE10 CPNSE13 CPNSE15

 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL

 /MODEL=ALPHA

 /SUMMARY=TOTAL.

**Reliability**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Matrix Input |  |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure. |
| Syntax | RELIABILITY /VARIABLES= CPNSE2 CPNSE5 CPNSE8 CPNSE10 CPNSE13 CPNSE15 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| Elapsed Time | 00:00:00,00 |

**Scale: ALL VARIABLES**

|  |
| --- |
| **Case Processing Summary** |
|  | N | % |
| Cases | Valid | 78 | 100,0 |
| Excludeda | 0 | ,0 |
| Total | 78 | 100,0 |
| a. Listwise deletion based on all variables in the procedure. |

|  |
| --- |
| **Reliability Statistics** |
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,904 | 6 |

|  |
| --- |
| **Item-Total Statistics** |
|  | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
| CPNSE2 | 20,090 | 13,148 | ,764 | ,883 |
| CPNSE5 | 20,115 | 13,064 | ,732 | ,888 |
| CPNSE8 | 20,244 | 12,940 | ,729 | ,889 |
| CPNSE10 | 20,051 | 14,101 | ,765 | ,885 |
| CPNSE13 | 20,333 | 13,212 | ,746 | ,886 |
| CPNSE15 | 19,936 | 14,061 | ,710 | ,891 |

\*\*\* eerlijke beoordeling.

CORRELATIONS

 /VARIABLES= ERLSE1 ERLSE2 ERLSE3

 /PRINT=TWOTAIL NOSIG

 /MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair. |
| Syntax | CORRELATIONS /VARIABLES= ERLSE1 ERLSE2 ERLSE3 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,03 |
| Elapsed Time | 00:00:00,02 |

|  |
| --- |
| **Correlations** |
|  | ERLSE1 | ERLSE2 | ERLSE3 |
| ERLSE1 | Pearson Correlation | 1 | ,320\*\* | ,294\*\* |
| Sig. (2-tailed) |  | ,004 | ,009 |
| N | 78 | 78 | 78 |
| ERLSE2 | Pearson Correlation | ,320\*\* | 1 | ,347\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,004 |  | ,002 |
| N | 78 | 78 | 78 |
| ERLSE3 | Pearson Correlation | ,294\*\* | ,347\*\* | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,009 | ,002 |  |
| N | 78 | 78 | 78 |
| \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). |

RELIABILITY

 /VARIABLES= ERLSE1 ERLSE2 ERLSE3

 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL

 /MODEL=ALPHA

 /SUMMARY=TOTAL.

**Reliability**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Matrix Input |  |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure. |
| Syntax | RELIABILITY /VARIABLES= ERLSE1 ERLSE2 ERLSE3 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| Elapsed Time | 00:00:00,00 |

**Scale: ALL VARIABLES**

|  |
| --- |
| **Case Processing Summary** |
|  | N | % |
| Cases | Valid | 78 | 100,0 |
| Excludeda | 0 | ,0 |
| Total | 78 | 100,0 |
| a. Listwise deletion based on all variables in the procedure. |

|  |
| --- |
| **Reliability Statistics** |
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,585 | 3 |

|  |
| --- |
| **Item-Total Statistics** |
|  | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
| ERLSE1 | 8,372 | 1,925 | ,375 | ,513 |
| ERLSE2 | 8,372 | 1,717 | ,414 | ,455 |
| ERLSE3 | 8,564 | 1,911 | ,395 | ,484 |

\*\*\* Totaalscores.

compute motivatie = sum (APNSE11, APNSE16, APNSE3, APNSE6, RPNSE1, RPNSE4, RPNSE7, RPNSE9, RPNSE12, RPNSE14, RPNSE23, RPNSE24, RPNSE25,

 RPNSE26, RPNSE27, RPNSE28, CPNSE2, CPNSE5, CPNSE8, CPNSE10, CPNSE13, CPNSE15) / 22.

variable lab motivatie 'Motivatie'.

format motivatie (f6.2).

descriptives variables = motivatie / stat = mean min max.

**Descriptives**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:17 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User defined missing values are treated as missing. |
| Cases Used | All non-missing data are used. |
| Syntax | descriptives variables = motivatie / stat = mean min max. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| Elapsed Time | 00:00:00,00 |

|  |
| --- |
| **Descriptive Statistics** |
|  | N | Minimum | Maximum | Mean |
| Motivatie | 78 | 2,45 | 4,95 | 4,1247 |
| Valid N (listwise) | 78 |  |  |  |

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*.

\*\*\* Gemiddelde uitrekenen.

MEANS TABLES=APNSE11 APNSE16 APNSE3 APNSE6 BY Meting BY Groep /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

**Means**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:18 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | For each dependent variable in a table, user-defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing. |
| Cases Used | Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values. |
| Syntax | MEANS TABLES=APNSE11 APNSE16 APNSE3 APNSE6 BY Meting BY Groep /CELLS=MEAN COUNT STDDEV. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,02 |
| Elapsed Time | 00:00:00,02 |

|  |
| --- |
| **Case Processing Summary** |
|  | Cases |
| Included | Excluded | Total |
| N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| had ik het gevoel dat ik iets te zeggen had over de oefening die ik deed \* Meting \* Groep | 78 | 100,0% | 0 | 0,0% | 78 | 100,0% |
| APNSE16 \* Meting \* Groep | 78 | 100,0% | 0 | 0,0% | 78 | 100,0% |
| APNSE3 \* Meting \* Groep | 78 | 100,0% | 0 | 0,0% | 78 | 100,0% |
| APNSE6 \* Meting \* Groep | 77 | 98,7% | 1 | 1,3% | 78 | 100,0% |

|  |
| --- |
| **Report** |
| Meting | Groep | had ik het gevoel dat ik iets te zeggen had over de oefening die ik deed | APNSE16 | APNSE3 | APNSE6 |
| 1 | Controle | Mean | 3,821 | 4,000 | 4,393 | 3,630 |
| N | 28 | 28 | 28 | 27 |
| Std. Deviation | ,9833 | ,6667 | ,9940 | ,6877 |
| Interventie | Mean | 3,688 | 3,938 | 4,250 | 3,750 |
| N | 16 | 16 | 16 | 16 |
| Std. Deviation | ,7042 | ,6801 | ,6831 | ,8563 |
| Total | Mean | 3,773 | 3,977 | 4,341 | 3,674 |
| N | 44 | 44 | 44 | 43 |
| Std. Deviation | ,8856 | ,6643 | ,8877 | ,7471 |
| 2 | Controle | Mean | 4,222 | 4,333 | 4,500 | 4,333 |
| N | 18 | 18 | 18 | 18 |
| Std. Deviation | ,6468 | ,6860 | ,7071 | ,6860 |
| Interventie | Mean | 3,438 | 3,375 | 3,875 | 3,063 |
| N | 16 | 16 | 16 | 16 |
| Std. Deviation | ,7274 | ,8851 | ,7188 | ,7719 |
| Total | Mean | 3,853 | 3,882 | 4,206 | 3,735 |
| N | 34 | 34 | 34 | 34 |
| Std. Deviation | ,7836 | ,9134 | ,7699 | ,9632 |
| Total | Controle | Mean | 3,978 | 4,130 | 4,435 | 3,911 |
| N | 46 | 46 | 46 | 45 |
| Std. Deviation | ,8816 | ,6867 | ,8857 | ,7634 |
| Interventie | Mean | 3,563 | 3,656 | 4,063 | 3,406 |
| N | 32 | 32 | 32 | 32 |
| Std. Deviation | ,7156 | ,8273 | ,7156 | ,8747 |
| Total | Mean | 3,808 | 3,936 | 4,282 | 3,701 |
| N | 78 | 78 | 78 | 77 |
| Std. Deviation | ,8383 | ,7786 | ,8358 | ,8439 |

MEANS TABLES= motivatie BY Meting BY Groep /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

**Means**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:18 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | For each dependent variable in a table, user-defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing. |
| Cases Used | Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values. |
| Syntax | MEANS TABLES= motivatie BY Meting BY Groep /CELLS=MEAN COUNT STDDEV. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,03 |
| Elapsed Time | 00:00:00,01 |

|  |
| --- |
| **Case Processing Summary** |
|  | Cases |
| Included | Excluded | Total |
| N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| Motivatie \* Meting \* Groep | 78 | 100,0% | 0 | 0,0% | 78 | 100,0% |

|  |
| --- |
| **Report** |
| Motivatie  |
| Meting | Groep | Mean | N | Std. Deviation |
| 1 | Controle | 4,2468 | 28 | ,56318 |
| Interventie | 4,0369 | 16 | ,35451 |
| Total | 4,1705 | 44 | ,50341 |
| 2 | Controle | 4,2020 | 18 | ,73148 |
| Interventie | 3,9119 | 16 | ,51035 |
| Total | 4,0655 | 34 | ,64469 |
| Total | Controle | 4,2292 | 46 | ,62684 |
| Interventie | 3,9744 | 32 | ,43689 |
| Total | 4,1247 | 78 | ,56779 |

MEANS TABLES= motivatie BY Groep BY Meting /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

**Means**

|  |
| --- |
| **Notes** |
| Output Created | 26-MAY-2016 15:27:18 |
| Comments |  |
| Input | Data | C:\Fontys\Sven\20160512 Svens uitkomsten.sav |
| Active Dataset | DataSet1 |
| Filter | <none> |
| Weight | <none> |
| Split File | <none> |
| N of Rows in Working Data File | 78 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | For each dependent variable in a table, user-defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing. |
| Cases Used | Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values. |
| Syntax | MEANS TABLES= motivatie BY Groep BY Meting /CELLS=MEAN COUNT STDDEV. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,02 |
| Elapsed Time | 00:00:00,02 |

|  |
| --- |
| **Case Processing Summary** |
|  | Cases |
| Included | Excluded | Total |
| N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| Motivatie \* Groep \* Meting | 78 | 100,0% | 0 | 0,0% | 78 | 100,0% |

|  |
| --- |
| **Report** |
| Motivatie  |
| Groep | Meting | Mean | N | Std. Deviation |
| Controle | 1 | 4,2468 | 28 | ,56318 |
| 2 | 4,2020 | 18 | ,73148 |
| Total | 4,2292 | 46 | ,62684 |
| Interventie | 1 | 4,0369 | 16 | ,35451 |
| 2 | 3,9119 | 16 | ,51035 |
| Total | 3,9744 | 32 | ,43689 |
| Total | 1 | 4,1705 | 44 | ,50341 |
| 2 | 4,0655 | 34 | ,64469 |
| Total | 4,1247 | 78 | ,56779 |

|  |  |
| --- | --- |
| Naam student: Sven ten Wolde | Naam mentor/docent: Adriaan Hermans |
| FSH-stagedocent:  | Tel. Nr: 08778 - |
| Klas: LO5 | School: Varendonck College |
| Datum: les 1 Tijd: 50 minuten | Klas:VWO4D Aantal leerlingen: 17 J 10 M 7 |



*Lesvoorbereidingsformulier*

|  |
| --- |
| **Lesopdracht:** in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag |
| Hoogspringen (Atletiek) |

|  |
| --- |
| **Beginsituatie (Algemeen):**  |
| ***Algemeen:*** *wat is er specifiek voor deze groep? Welke aandacht eisen t.a.v. bijvoorbeeld gedrag zijn er voor kinderen uit deze groep?*Het is een fijn werkende groep met leerlingen die elkaar uit zichzelf helpen. Er zitten enkele leerlingen bij die motorisch onderontwikkeld zijn ten aanzien van de rest. De leerlingen kunnen goed zelfstandig werken. |
| **Beginsituatie:** Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit) | **Doelstelling:** Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit) |
| *Activiteit 1: De leerlingen hebben in voorgaande 3 leerjaren een lessenreeks hoogspringen gehad in de zaal. Ze hebben hierbij gebruikt gemaakt van een 5- of 7-pass aanloop waarbij ze middels de Fosburyflop flop en eenbenige afzet moesten springen met landing op de rug. De meeste leerlingen weten hun voorkeursbeen maar een enkeling, zeker de instromers, weten dit niet.* | *Activiteit 1: Aan het eind van de les kunnen de leerlingen met hun voorkeurs been middels een 5 pass aanloop en een Fosburyflop flop over het koord springen en landen met hun rug op de mat.*  |

|  |  |
| --- | --- |
| Organisatie: de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht | **Materiaallijst:**per lesonderdeel aangeven : De aard en aantal van de onderwijsleermiddelen |
|  | * 17 voormeting enquêtes
* 20 pennen
* 4 banken
* 3 dikke matten
* 20 pionnen
* 8 kleine matten
* 4 hoogspring palen
* 2x koord
 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Fasering in tijd:**  | **Leerinhouden & didactische werkvorm:*****Activiteit 1*** | Instructie:  | Wat verwacht je? | Wat doe je? |
|  50 min | Onderzoek uitleg en invullen Enquête Hoogspringen (Warming up)Voorkeursbeen bepalen.Springen zonder koord en landen op de mat met je voeten.Schotse sprongLaatste 10 minutenFosburyflop flop(Filmen) Uitleg onderzoek.Vraag een leerling om jou sprong te filmen met je telefoon. Probeer technisch zo goed mogelijk te springen zodat je op het juiste niveau ingedeeld kan worden. | Vul de enquête in en lever deze bij mij in. De enquête is anoniem. (Voormeting)- Warming upWe gaan eerst bepalen wat ons voorkeursbeen is om mee te springen. We gaan in stroom vorm 3x per kant springen, links en rechts, en kijken dan met welk been we het beste springen.Vervolgens gaan we vanuit 3 pas over een laag koord springen middels de schotse sprong. Ik leg uit met welk been je moet beginnen vanuit welke kant, en hoe de techniek van de schotse sprong in zijn gang gaat. Ik let vooral op 1-benige afzet en gestrekte benen.Naar mate het touw hoger komt te liggen kunnen leerlingen die daar klaar voor zijn verder gaan met de Fosburyflop flop. Deze gebeurt altijd vanuit 5 of 7 pas. Het is belangrijk dat met een goede boog wordt aangelopen, en dat ze niet te vroeg of te laat springen. | Dat sommige leerlingen niet goed uitkomen of met 2 benen gaan springenDat sommige leerlingen te dichtbij de mat afzetten of te ver weg. Dat sommige leerlingen tijdens de Fosburyflop flop een te holle rug hebben.  | Ik kijk dan goed vanuit welke kant ze het best springen en laat ze desnoods tijdens de rest van de oefening van kant variëren zodat ze kunnen ervaren wat voor hen het fijnste werkt.Ik zetten pionnen neer zodat de leerlingen weten waar ze hun voeten moeten neerzetten zodat ze niet het touw van de palen afschoppen.Ik laat de leerlingen eerst met hun arm over het touw heen gaan, zodat de rest van het lichaam de zelfde holle lijn volgt. |

|  |
| --- |
| **Evaluatie door lesgever:** kritisch terugblikken op de gegeven les naar:Doelstellingen – vastgestelde beginsituatie Wat ging wel/niet goed en waarom?inhoud van de les Hoe te handelen volgende keer? |
| *Binnen de zelfevaluatie moet jij terugkoppelen en de gegeven les kritisch evalueren naar:**Productevaluatie: zijn de beoogde lesdoelstellingen behaald?* *Procesevaluatie: de factoren die het onderwijsleerproces hebben bepaald: Beginsituatie – doelstellingen – organisatie - tijdsplanning – leerinhouden &*  *didactische werkvormen - instructie- wat verwacht je? - wat doe je?**Overweeg en omschrijf verbeteringen voor de vervolgles* |

|  |  |
| --- | --- |
| Naam student: Sven ten Wolde | Naam mentor/docent: Adriaan Hermans |
| FSH-stagedocent:  | Tel. Nr: 08778 - |
| Klas: LO5 | School: Varendonck College |
| Datum: les 2 Tijd: 50 min | Klas:VWO4D Aantal leerlingen: 17 J 10 M 7 |



*Lesvoorbereidingsformulier*

|  |
| --- |
| **Lesopdracht:** in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag |
| Hoogspringen (Atletiek) |

|  |
| --- |
| **Beginsituatie (Algemeen):**  |
| ***Algemeen:*** *wat is er specifiek voor deze groep? Welke aandacht eisen t.a.v. bijvoorbeeld gedrag zijn er voor kinderen uit deze groep?*Het is een fijn werkende groep met leerlingen die elkaar uit zichzelf helpen. Er zitten enkele leerlingen bij die motorisch onderontwikkeld zijn ten aanzien van de rest. De leerlingen kunnen goed zelfstandig werken. |
| **Beginsituatie:** Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit) | **Doelstelling:** Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit) |
| *Activiteit 1: De leerlingen hebben ervaring opgedaan met de schotse sprong en de Fosburryflop vanuit 5-pass. De meeste leerlingen weten hun voorkeurs been.* | *Activiteit 1: Aan het eind van de les hebben de leerlingen vrijwillig samengestelde groepjes gemaakt en de beelden van de vorige les geanalyseerd. Met de ervaring en de beelden stellen ze een doelstelling voor zichzelf op waar ze de volgende 2 lessen aan gaan werken in samenwerking met hun groepje.* |

|  |  |
| --- | --- |
| Organisatie: de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht | **Materiaallijst:**per lesonderdeel aangeven : De aard en aantal van de onderwijsleermiddelen |
|  | * 4 banken
* 3 dikke matten
* 20 pionnen
* 8 kleine matten
* 4 hoogspring palen
* 2x koord
* 1 set gewichtjes
* iPad
* Elastiekband
* Kastdeel
 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Fasering in tijd:**  | **Leerinhouden & didactische werkvorm:*****Activiteit 1*** | Instructie:  | Wat verwacht je? | Wat doe je? |
|  45 min | Warming UpHoogspringenUitleg doelstellingen.2 aspecten behandelen in je doelstelling uit onderstaande fases (Whiteboard) :* Aanloop
* Afzet
* Arminzet
* Vluchtfase
* Landing
* Sprongkracht.

Je maakt groepjes van 4 tot 6 personen. Probeer het liefst zoveel mogelijk niveau variatie in je groepje te hebben als mogelijk is. Je hebt voor de les je beelden bekeken die je zijn toegestuurd. Je krijgt 5 minuten de tijd om een doelstelling te formuleren met daarin minstens 2 aspecten uit de fases die op het bord staan. Ook moet je hiervoor middelen omschrijven die je wilt gaan gebruiken om je doelstelling te behalen. Ben je ingedeeld in een niveau 3 groep, dan mag je ook een doelstelling formuleren voor een niveau 1 leerlingen in je groepje. Ditzelfde geldt voor langdurig geblesseerden.Je bespreekt met je groepje je doelstelling en gaat aan de slag. Tijdens de les mag de doelstelling nog aangepast worden. Aan het einde van de les lever je de doelstelling en je plan om het doel te behalen in bij de docent. | In de zaal liggen 2 matten. Een mat zonder banken eronder zijn vooral voor het oefenen van de aanloop en afzet. De andere is vooral voor de sprong met landing als zijnde Fosburyflop flop sprong. Met je groepje ga je aan de slag. Je gaat oefenen aan een of beide aspecten van je doelstelling. In je groepje kijk je telkens mee naar de de beweger en probeer je tips en feedback te geven. Ook mag je opdrachten geven aan de beweger voor zijn volgende beurt. Je wisselt dus telkens tussen Tutor en Beweger.  | Dat leerlingen moeite hebben uit zichzelf oplossingen te vinden voor het geconstateerde beweegprobleem.Verder verwacht ik dat leerlingen vooral de betere leerlingen het koord steeds hoger willen hebben hangen. Hiervoor duidelijk afspreken dat het koord gedurende de les steeds hoger mag, maar niet direct op de maximale hoogte.  | Als Docent rondlopen en proberen op voorhand oplossingen te faciliteren. Faciliteiten:* Voor de aanloop staan er pionnen die juiste loopbaan aangeven. Ook liggen er flubbers klaar die neergelegd mogen worden.
* Voor de afzet zijn pionnen en flubbers beschikbaar. Ook mag er gefilmd worden met de iPad (Eventueel telefoons). Ook mag er een kastdeel voor de mat worden neergelegd.
* Voor de arminzet, vluchtfase en landing mag er gefilmd worden. Verder liggen er flubbers die de focus op een bepaald onderdeel kunnen leggen. Andere materiaal altijd in overleg met de docent.
* Voor de sprongkracht liggen aan de zijkant van de zaal gewichtjes en een elastiekband. Ook mag er een kastdeel voor de mat gelegd worden waarop de afzet plaatsvindt.

Als docent rondlopen en proberen iedereen tips te geven. |
| **Evaluatie door lesgever:** kritisch terugblikken op de gegeven les naar:Doelstellingen – vastgestelde beginsituatie Wat ging wel/niet goed en waarom?inhoud van de les Hoe te handelen volgende keer? |
| *Binnen de zelfevaluatie moet jij terugkoppelen en de gegeven les kritisch evalueren naar:**Productevaluatie: zijn de beoogde lesdoelstellingen behaald?* *Procesevaluatie: de factoren die het onderwijsleerproces hebben bepaald: Beginsituatie – doelstellingen – organisatie - tijdsplanning – leerinhouden &*  *didactische werkvormen - instructie- wat verwacht je? - wat doe je?**Overweeg en omschrijf verbeteringen voor de vervolgles* |

|  |  |
| --- | --- |
| Naam student: Sven ten Wolde | Naam mentor/docent: Adriaan Hermans |
| FSH-stagedocent:  | Tel. Nr: 08778 - |
| Klas: LO5 | School: Varendonck College |
| Datum: les 1 Tijd: 50 | Klas:VWO4D Aantal leerlingen: 17 J 10 M 7 |



*Lesvoorbereidingsformulier*

|  |
| --- |
| **Beginsituatie (Algemeen):**  |
| ***Algemeen:*** *wat is er specifiek voor deze groep? Welke aandacht eisen t.a.v. bijv gedrag zijn er voor kinderen uit deze groep?*Het is een fijn werkende groep met leerlingen die elkaar uit zichzelf helpen. Er zitten enkele leerlingen bij die motorisch onderontwikkeld zijn ten aanzien van de rest. De leerlingen kunnen goed zelfstandig werken. |
| **Beginsituatie:** Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit) | **Doelstelling:** Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit) |
| *Activiteit 1: de leerlingen hebben vrijwillig samengestelde groepjes gemaakt en de beelden van de vorige les geanalyseerd. Met de ervaring en de beelden hebben ze een doelstelling voor zichzelf op gesteld waar ze de les 2 lessen aan gewerkt hebben in samenwerking met hun groepje.*  | *Activiteit 1: Aan het einde van de les hebben de leerlingen gewerkt aan hun eigen doelstelling en die van hun groepsgenoten. Ook hebben ze inzicht gekregen in de hoogte die ze ongeveer kunnen springen zoals deze in de toetsvorm zal zijn.* |

|  |  |
| --- | --- |
| Organisatie: de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht | **Materiaallijst:**per lesonderdeel aangeven : De aard en aantal van de onderwijsleermiddelen |
|  | * 4 banken
* 3 dikke matten
* 20 pionnen
* 8 kleine matten
* 4 hoogspring palen
* 2x koord
* 1 set gewichtjes
* iPad
* Elastiekband
* Kastdeel
 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Fasering in tijd:**  | **Leerinhouden & didactische werkvorm:*****Activiteit 1*** | Instructie:  | Wat verwacht je? | Wat doe je? |
|  5 min20 minuten15 | Warming UpHoogspringenDoelstellingen proberen te behalen.2 aspecten behandelen in je doelstelling uit onderstaande fases (Whiteboard) :* Aanloop
* Afzet
* Arminzet
* Vluchtfase
* Landing
* Sprongkracht.

,Oefensprongen.Oefenen in de werkvorm zoals die in de beoordelingsles is. We beginnen op een lage hoogte op 2 matten. Een mat lager en een mat hoger. Daarna gaan de hoogtes steeds hoger zodat iedereen op zijn maximale niveau heeft kunnen springen.Ondertussen mogen groepsgenoten tips en feedback blijven geven op de gemaakte sprongen. | Je gaat in de eerste helft van de les weer net zo te werk als in week 2. In de zaal liggen 2 matten. Een mat zonder banken eronder zijn vooral voor het oefenen van de aanloop en afzet. De andere is vooral voor de sprong met landing als zijnde Fosburyflop flop sprong. Met je groepje ga je aan de slag. Je gaat oefenen aan een of beide aspecten van je doelstelling. In je groepje kijk je telkens mee naar de de beweger en probeer je tips en feedback te geven. Ook mag je opdrachten geven aan de beweger voor zijn volgende beurt. Je wisselt dus telkens tussen Tutor en Beweger.  | Dat leerlingen moeite hebben uit zichzelf oplossingen te vinden voor het geconstateerde beweegprobleem.Verder verwacht ik dat leerlingen vooral de betere leerlingen het koord steeds hoger willen hebben hangen. Hiervoor duidelijk afspreken dat het koord gedurende de les steeds hoger mag, maar niet direct op de maximale hoogte.  | Als Docent rondlopen en proberen op voorhand oplossingen te faciliteren. Faciliteiten:* Voor de aanloop staan er pionnen die juiste loopbaan aangeven. Ook liggen er flubbers klaar die neergelegd mogen worden.
* Voor de afzet zijn pionnen en flubbers beschikbaar. Ook mag er gefilmd worden met de iPad (Eventueel telefoons). Ook mag er een kastdeel voor de mat worden neergelegd.
* Voor de arminzet, vluchtfase en landing mag er gefilmd worden. Verder liggen er flubbers die de focus op een bepaald onderdeel kunnen leggen. Andere materiaal altijd in overleg met de docent.
* Voor de sprongkracht liggen aan de zijkant van de zaal gewichtjes en een elastiekband. Ook mag er een kastdeel voor de mat gelegd worden waarop de afzet plaatsvindt.

Als docent rondlopen en proberen iedereen tips te geven.  |
| **Evaluatie door lesgever:** kritisch terugblikken op de gegeven les naar:Doelstellingen – vastgestelde beginsituatie Wat ging wel/niet goed en waarom?inhoud van de les Hoe te handelen volgende keer? |
| *Binnen de zelfevaluatie moet jij terugkoppelen en de gegeven les kritisch evalueren naar:**Productevaluatie: zijn de beoogde lesdoelstellingen behaald?* *Procesevaluatie: de factoren die het onderwijsleerproces hebben bepaald: Beginsituatie – doelstellingen – organisatie - tijdsplanning – leerinhouden &*  *didactische werkvormen - instructie- wat verwacht je? - wat doe je?**Overweeg en omschrijf verbeteringen voor de vervolgles* |

1. *(senso)motorische aanleg: de biologische aard van sensoriek en motoriek (Rensen,1994).* [↑](#footnote-ref-2)
2. *Zelfbegrip: het vermogen (van de mens) om zichzelf als zichzelf te begrijpen (Seidel,2006).*
 [↑](#footnote-ref-3)
3. *(senso)motorische aanleg: De biologische aard van sensoriek en motoriek(Rensen,1994).* [↑](#footnote-ref-4)
4. *Zelfbegrip: het vermogen (van de mens) om zichzelf als zichzelf te begrijpen(Seidel,2006).*
 [↑](#footnote-ref-5)