

HET VMBO REGELT L.O. ZÉLF



ZELFREGULATIE IN L.O. OP HET
VMBO

Nijssen, Siem H.J.

VOORWOORD

Als afstudeer stagiair viel mijn keuze op een vmbo-school, om mijn pedagogische competentie verder te ontwikkelen. Al snel ervaarde ik een sfeer op de stageschool waarin de leerlingen werden gezien als kinderen die niet veel zelf kunnen of willen uitvoeren. Het woord 'structuur' is dan ook vele malen voorbijgekomen in de eerste weken van de stageperiode. Leerlingen zouden alles volgens de regels en in opdracht van de docent moeten doen. Zelfstandigheid vonden de meeste docenten geen goede beschrijving van hun leerlingen.

Tot mijn verbazing zag ik toch wel degelijk eigen initiatief en motivatie bij de leerlingen, maar werd deze niet herkend door andere docenten, of had ik het mis? Als gevolg van deze vraag, ging ik op zoek naar een manier om deze zelfstandigheid te beschrijven, meten en te verbeteren.

In dit artikel behandel ik dan ook de beschrijving van het begrip zelfstandigheid, de methode van het onderzoek, als ook de resultaten, conclusie, discussie en aanbevelingen van het uitgevoerde onderzoek.

Verder wil ik een aantal personen bedanken voor het mogelijk maken van dit onderzoek. Deze personen hebben allemaal bijgedragen aan de kwaliteit van het onderzoek. Als eerste natuurlijk de leerlingen van de klassen 1VCT VCZ1, 1VCT VCZ2, 3SB1 en 3SB2 van het Bisschoppelijk College Broekhin Jenaplan in Swalmen. Daarnaast natuurlijk ook mijn stagebegeleider Ruud Wolbertus die tijdens het onderzoek overal in heeft ondersteund waar nodig.

Naast de eerdergenoemde personen was het vormgeven van dit onderzoek niet mogelijk zonder de inzet van de begeleiders vanuit Fontys Sporthogeschool Janine van Kalmthout en Bregje van Dijk-van Eijck die tijdelijk de rol van Janine heeft overgenomen.

Als laatste wil ik nog Harold van der Werff en Vincent Verdoorn bedanken voor hun bijdragen aan dit onderzoek in de vorm van de gegeven hoorcolleges.

6 mei 2018, Siem Nijssen

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	2
SAMENVATTING	5
INLEIDING	6
ZELFSTANDIGHEID	6
AUTONOMIE IN DE GYMLES	6
ZELFREGULERENDE WERKVORMEN	6
SPECTRUM VAN MOSSTON & ASHWORTH	7
METHODE	9
SPECTRUM VAN TEACHING STYLES	9
METINGEN	9
MEETINSTRUMENTEN	9
RESULTATEN	11
ZELFREGULATIE SRS-SRL-VRAGENLIJST	11
ZELFREGULATIE OBSERVATIES	14
ZELFREGULATIEVAARDIGHEDEN	12
AUTONOMIE BPNSFS-VRAGENLIJST	14
CONCLUSIE	16
DISCUSSIE	FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.
AANBEVELINGEN	17
LITERATUURLIJST	18
BIJLAGEN	20
BIJLAGE 1	21
<i>Operationaliseringschema observatieformulier</i>	21
BIJLAGE 2	22
<i>SRL-SRS + BPNSFS (Autonomie) vragenlijst</i>	22
BIJLAGE 3	25
<i>Planningsdocument</i>	25
BIJLAGE 4	26
<i>Lesvoorbereidingen Interventielessen</i>	26
BIJLAGE 5	94
<i>Toestemmingsbrief Filmen tijdens de lessen</i>	94
BIJLAGE 6	95
<i>Observatieformulier</i>	95
BIJLAGE 7	96
<i>Reflectieverslag</i>	96
BIJLAGE 8	97
<i>Ruwe Data</i>	97
<i>8.1 Tabellen</i>	97
<i>8.2 Grafieken</i>	100
BIJLAGE 9	103
<i>Onderzoeksopzet</i>	103
<i>9.1 Populatie en onderzoeksgroep</i>	103
<i>9.2 Gecontroleerde willekeurige steekproef</i>	104
<i>9.3 Ontwerp van het onderzoek</i>	104

9.3.1 De Voormeting en Nameting	105
9.4 Lesprogramma	106
9.4.1 Spectrum van Teaching Styles	106
9.5 Meetinstrumenten	108
9.5.1 Observaties	109
9.5.2 Vragenlijsten	109
9.6 Dataverwerking en analyse	110
BIJLAGE 10	114
Literatuuronderzoek	114
BIJLAGE 11	121
Opdracht voormeting	122
Opdracht Nameting	125

SAMENVATTING

In het voortgezet onderwijs en met name op het vmbo-onderwijs wordt een lage mate van zelfstandigheid geconstateerd bij de leerlingen. Maar de vraag is of dit ligt aan de individualiserende samenleving of omdat er geen aandacht wordt besteed aan het aanleren van zelfstandigheid. Nog belangrijker is de vraag die in dit onderzoek centraal staat. Die vraag gaat in op het daadwerkelijk aanleren van zelfstandigheid, of nog concreter: zelfregulatievaardigheden.

In dit onderzoek wordt onderzocht welk effect het toepassen van het Teaching Styles Spectrum heeft op de zelfregulatie en de daartoe behorende vaardigheden van de leerlingen. Daarbij werd ook gekeken naar de invloed van dit spectrum op het gevoel van autonomie, wat verband houdt met het eigen initiatief dat een leerling kan voelen door het maken van keuzes tijdens de les.

In totaal werkte 49 leerlingen mee aan het onderzoek, verdeeld over vier klassen. Hiervan waren er twee brugklassen en twee derdejaars klassen. In beide leeftijdscategorieën functioneerde één klas als interventiegroep en de andere klas als controlegroep. Bij de interventiegroepen werd in een periode van acht lessen het Teaching Styles Spectrum geleidelijk aan toegepast, waarbij iedere les in een meer leerling gestuurde lesstijl werd gegeven. Bij de controlegroepen werd gedurende de interventieperiode alleen lesgegeven in een docent gestuurde, klassikale aanpak. Door observaties van twee docenten en het laten invullen van een gecombineerde vragenlijst, zijn er data verzameld over de zelfregulatievaardigheden en het gevoel van autonomie van de leerlingen in een beginsituatie (voor de interventie) en in een nameting (na de interventie periode).

Uit deze resultaten blijkt dat de zelfregulatievaardigheden bij de interventiegroepen aanzienlijk zijn verbeterd na uitvoeren van de interventie. Bij de controlegroepen bleef een dergelijk positief effect op de zelfregulatievaardigheden uit. Ook is te zien dat het toepassen van het Teaching Styles Spectrum een klein positief effect heeft op de mate waarin de leerlingen het gevoel van autonomie ervaren.

Na het uitvoeren van het onderzoek zijn nog een aantal discussiepunten naar voren gekomen, die meegenomen moeten worden in een vervolgonderzoek. Zo is er onder andere niet gekeken naar het verschil tussen jongens en meisjes. Daarnaast was de nameting eenzelfde lessituatie als de voormeting en hadden de leerlingen al voorkennis, die een positieve invloed kan hebben op de metingen. Ook is er intensiever onderzoek nodig om vast te stellen welke zelfregulatievaardigheden daadwerkelijk worden verbeterd.

INLEIDING

‘Die leerlingen moet je tegenwoordig alles voorkauwen’. Uit deze uitspraak van docenten blijkt dat er meer zelfstandigheid wordt verwacht van de leerlingen. Het leven vraagt ook steeds meer zelfstandigheid van eenieder. Onze samenleving lijkt individualistischer te worden. We kunnen steeds minder op onze medemens terugvallen, omdat we volgens Duyvendak (2004) een minder sterke band met onze kennissen hebben dan dat we vroeger hadden. Sluis et al. (2017) stelt daarbij dat kinderen tegenwoordig geen vaardigheden hebben om zelf een gezonde leefstijl te onderhouden, omdat er op (vmbo) scholen weinig aandacht voor is om deze aan te leren. Veel kinderen stoppen met sporten na de overstap naar het voortgezet onderwijs (Van der Sluis, Leistra, Mombarg, van Aart, & Pruim, 2017). Als docent Lichamelijke Opvoeding (LO) is een van de zes LO-kerndoelen (kerndoel 57) van het vak het aanleren van zelfstandigheid en een actieve en gezonde leefstijl (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling [SLO], 2016; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2006). Door de verbetering van de zelfstandigheid (autonomie) worden leerlingen vaak gemotiveerder en zetten zich beter in tijdens de les (Ryan & Deci, 2000). Maar welke werkvormen kun je als docent LO inzetten om deze zelfstandigheid bij de leerlingen te verbeteren?

ZELFSTANDIGHEID

De Dikke van Dale beschrijft zelfstandigheid als op zichzelf, door eigen kracht en onafhankelijk (Dale, 2016). Een ander woord voor zelfstandigheid dat in de literatuur wordt gebruikt is ‘autonomie’. Autonomie is het gevoel dat een persoon ervaart van persoonlijk initiatief, keuzemogelijkheden, het zelfverantwoordelijk zijn voor het maken van de keuzes die leiden tot hun eigen functioneren (Deci & Ryan, 1994; Deci & Ryan, 2002) en het gevoel hebben dat men inspraak heeft op de keuzes die gemaakt worden (Burton & Raedeke, 2008).

AUTONOMIE IN DE GYMLES

Als we autonomie vertalen naar de lessen LO komt er nog een begrip bij dat goed moet worden begrepen: zelfregulatie. Kramer et al. (2012) beschrijft zelfregulatie als de mate waarin een individu in staat is om zelfstandig, doelbewust, en efficiënt te leren door het gebruik van verschillende vaardigheden. Onder deze vaardigheden zitten metacognitieve vaardigheden zoals plannen, monitoren, evalueren en reflecteren. Ook gedrag en motivationele vaardigheden zoals self-efficacy en inzet zijn hierbij belangrijk (Kramer et al., 2012). Een zelfregulerende leerling kan bewust de eigen gedachten, gevoelens en het eigen gedrag

beïnvloeden om een bepaald doel te bereiken (Van der Sluis et al., 2017). Dit heeft natuurlijk niet puur en alleen met sport of met gymlessen te maken, maar volgens Van der Sluis et al. (2017) biedt de sportsetting van de lessen LO een uitermate geschikte omgeving om deze zelfregulatievaardigheden te ontwikkelen.

Wanneer de leerlingen namelijk zelf een realistisch en uitdagend doel stellen, kunnen ze daar op eigen niveau, stapsgewijs naartoe werken. Dit zou volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000) voor een verhoogd gevoel van competentie en een verhoogd gevoel van autonomie zorgen. Dit zorgt uiteindelijk voor een hogere intrinsieke motivatie.

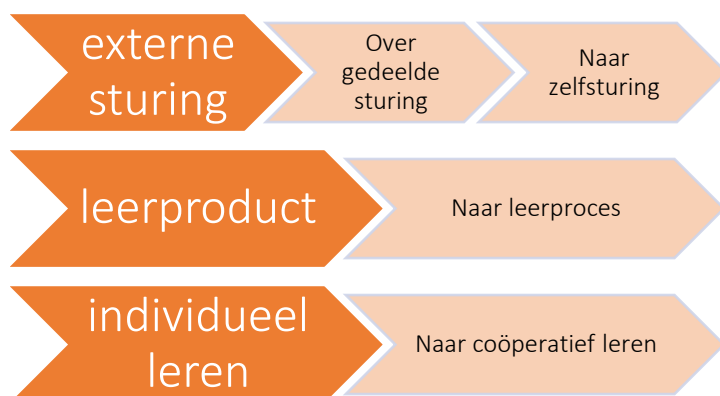
ZELFREGULERENDE WERKVORMEN

Een docent LO kan volgens Hazelebach (2016) de mate van autonomie die de leerlingen ervaren reguleren door verschillende organisatievormen te hanteren: een klassikale les, een les waarbij de leerlingen in groepjes werken of een geheel vrije les waarin de leerlingen zelf bepalen wat ze doen. Vanzelfsprekend is er bij een klassikale les weinig ruimte voor autonomie en zelfstandig leren van de leerlingen tegenover de vrije les waarbij veel zelfregulatie gevraagd wordt van de leerlingen. Gedurende een lessenreeks kan de docent de leerlingen steeds meer vrijheid

geven om zelfstandig te leren, maar een klassikale les kan een goed begin zijn voor de eerste les van de lessenreeks (Hazelebach, 2016).

Deze overgang van klassikaal lesgeven met weinig ruimte voor zelfregulatie naar een vrije les, wordt door Behets (2011) uitgelegd in *figuur 1.1*. Om de leerlingen klaar te stomen voor een actieve deelname aan de bewegingscultuur van de toekomst moeten de leerlingen leren zonder hulp van een docent deel te nemen aan activiteiten. Hierbij moet de docent steeds meer nadruk leggen op het afgeven van verantwoordelijkheden voor de leerlingen, maar ook is het leerproces belangrijker dan het uiteindelijke product. Hoe pakken de leerlingen dit aan? Welke stappen ondernemen ze om hun doel te bereiken? Daarbij moeten de leerlingen leren samenwerken met medeleerlingen om de leukansen te vergroten. Of de leerlingen optimaal kunnen leren hangt af van de werkvormen die de docent hanteert (Behets, 2011).

FIGUUR 1.1: HET NIEUWE LEREN VOLGENS BEHETS (2011).



Leerlingen zelfstandig leren werken begint dus bij de docent. Een docent kan niet zomaar verwachten dat een klas leerlingen zelfstandig aan het werk gaat. Hier moet de docent bewust en planmatig in te werk gaan (Behets, 2011). Waar de docent normaal zelf de instructie geeft of als scheidsrechter fungeert, kunnen deze lesgeeffuncties worden overgelaten aan de leerlingen. De lessen worden hierdoor van docent gestuurd naar leerling gestuurd (Behets, 2011).

Uiteraard moet er bij het uit handen geven van lesgeeffuncties gekeken worden naar de kenmerken van de leerlingen, maar ook de kenmerken van de docent zelf. De ene leerling zal bijvoorbeeld makkelijker als scheidsrechter functioneren dan andere leerlingen in dezelfde klas.

Ten slotte spelen nog meerdere randvoorwaarden, zoals te zien in *figuur 1.2*, een belangrijke factor, zoals de grootte van de groep en de beschikbare ruimte en materialen (Behets, 2011).



FIGUUR 1.2: KEUZE VAN WERKVORMEN (HOOGVEEN & WINKELS, 2000).

SPECTRUM VAN MOSSTON & ASHWORTH

Om als docent de juiste keuze te maken welke werkvormen het beste ingezet kunnen worden, hebben Mosston & Ashworth (1990) een spectrum met lesgeefstijlen ontwikkeld die als basis de vraag 'wie maakt welke beslissingen?' beantwoordt. Deze gedachte gaat dus direct in op het gevoel van autonomie en spreekt de zelfregulatievaardigheden van de leerlingen aan (Behets, 2011). Er wordt gesproken van

lesgeefstijlen, maar dit kan geïnterpreteerd worden als didactische werkvormen (Behets, 2011).

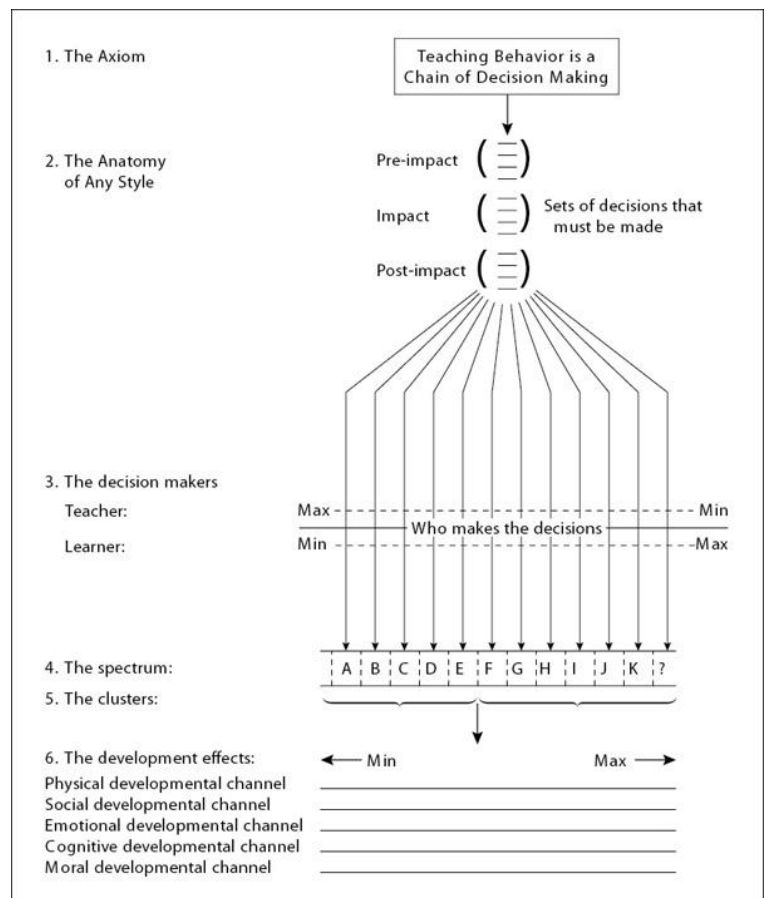
In dit spectrum van *Teaching Styles* (Afbeelding 1.1) worden in totaal 11 lesgeefstijlen weergegeven. Deze lesgeefstijlen zijn ingedeeld in een spectrum waarin de verantwoordelijkheden van de docent en de leerlingen zich verdelen, waar bij de '*command style*' de docent alles bepaalt en de leerling luistert en uitvoert.

Aan de andere kant van het spectrum daarentegen staat de '*self teaching style*' waarbij de leerling alles bepaalt en de docent eigenlijk overbodig is. Het spectrum wordt dan ook gevuld met negen andere lesgeefstijlen die deze grote verschuiving van verantwoordelijkheden tot kleinere stappen maken (Mosston & Ashworth, 1990).

Volgens Behets (2011) kan een docent dus zelfregulatievaardigheden aanleren door geleidelijk de leerlingen meer en andere keuzes te laten nemen tijdens de lessen. Door het toepassen van de Teaching Styles van docentgestuurd (Style A) naar leerlinggestuurd (Style K) zouden de leerlingen zelfregulerende vaardigheden kunnen aanleren of verbeteren.

De vraag van dit onderzoek is dan ook: *Wat is het effect van het toepassen van het Teaching Styles Spectrum op de zelfstandigheid van leerlingen van twee brugklassen en twee derdejaars vmbo-basisklassen van het Bisschoppelijk College Broekhin Jenaplan in de lessenreeks acrobatiek en hoogspringen?*

AFBEELDING 1.1: HET TEACHING STYLES SPECTRUM (MOSSTON & ASHWORTH, 1990).



METHODE

Het onderzoek is uitgevoerd bij de klassen 1VCT/VCZ1, 1VCT/VCZ2, 3SB1 en 3SB2 van het Bisschoppelijk College Broekhin Jenaplan Swalmen. De interventie is uitgevoerd bij de klassen 1VCT/VCZ1 en 3SB1. De klassen 1VCT/VCZ2 en 3SB2 werden als controlegroepen meegenomen in dit onderzoek. In tabel 2.1 staat het aantal leerlingen per klas beschreven.

TABEL 2.1 – ONDERZOEKSGROEPEN

Klas	Aantal leerlingen	Jongens (M)	Meisjes (V)
1VCT/VCZ1	16	9	7
1VCT/VCZ2	10	8	5
3SB1	14	7	7
3SB2	11	7	4

Er is voor deze doelgroepen gekozen om enerzijds het verschil te kunnen vaststellen op welke leeftijd de interventie het meeste effect heeft. Anderzijds is er gekozen voor controlegroepen van hetzelfde leerjaar en hetzelfde onderwijsniveau, zodat deze in leeftijd en cognitie overeenkomen met de interventiegroepen.

SPECTRUM VAN TEACHING STYLES

In dit onderzoek zijn gedurende vier weken acht interventielessen uitgevoerd, omdat er voor het aanleren van zelfregulerende vaardigheden een langere tijdspanne nodig is (Behets, 2011). Vmbo-leerlingen hebben echter een korte spanningsboog en zijn gebaat bij veel afwisseling. Daarom is er gekozen voor twee verschillende lessenreeksen van vier lessen in plaats van een lessenreeks van acht lessen. In de eerste lessenreeks wordt acrobatiek aangeboden en in de tweede lessenreeks is hoogspringen het onderwerp. Dit werd bij zowel de interventiegroepen als bij de controlegroepen gedaan. Om het effect van de Teaching Styles van Mosston te kunnen toetsen zijn deze alleen bij de interventiegroep toegepast en bij de controlegroepen werd er klassikaal lesgegeven.

De controlegroepen kregen gedurende de acht lessen les in de *practice style* (B) in hetzelfde onderdeel.

De interventiegroepen kregen lessen waarin het spectrum van Teaching Styles progressief, van docent gestuurd naar leerling gestuurd, werd toegepast (zie tabel 2.3). Op deze manier werden keuzes in de les en lesgeeffuncties stapsgewijs overgedragen op de leerlingen, wat volgens Behets (2011) de beste manier is om leerlingen zelfstandigheidsvaardigheden aan te leren. De exacte toepassing en verantwoording van iedere stijl kan worden gevonden in bijlage 9.4.1. In bijlage 4 zijn de gedetailleerde lesvoorbereidingen te vinden. Wie welke keuzes maakt is per Teaching Style zichtbaar gemaakt in afbeelding 2.1.

METINGEN

Om het effect van de interventie te kunnen toetsen, werd een voormeting en een nameting uitgevoerd. In bijlage 9.3 is de exacte invulling en verantwoording van de meetmomenten te vinden. De metingen bestonden uit observaties en het invullen van een vragenlijst. De vragenlijst werd direct bij aanvang van de gymles afgenomen bij de leerlingen in de gymzaal. Daarna kregen de leerlingen een acrobatiek opdracht van 15 minuten. Tijdens deze opdracht is er gefilmd voor de observaties. Deze opdracht was voor de voor- en nameting hetzelfde. De leerlingen moesten in groepen twee verschillende acrobatiek vormen oefenen en aan het einde van de les laten zien. De exacte invulling van de opdracht is te vinden in bijlage 12 en de verantwoording voor de voor- en nameting is te vinden in bijlage 9.3.1.

MEETINSTRUMENTEN

De observaties zijn onafhankelijk uitgevoerd door twee docenten. Hiervoor zijn zes leerlingen per klas uitgekozen aan de hand van een gecontroleerde willekeurige steekproef. Drie leerlingen zijn uit een groep zelfstandige leerlingen gekozen en de andere drie uit een niet-zelfstandige groep. Volgens Jones & Robinson (2015) is dit de beste methode bij een onderzoek dat ingaat op direct observeerbaar gedrag van

een grote groep leerlingen. Voor de exacte methode van de gecontroleerde willekeurige steekproef wordt er verwezen naar bijlage 9.5.1. Voor de observaties is een observatieformulier opgesteld. Dit formulier is te vinden in bijlage 6. Het observatieformulier is tot stand gekomen door het operationaliseren van de zelfregulatievaardigheden. Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas (2016) kunnen de zelfregulatievaardigheden namelijk meetbaar worden gemaakt door ze concreet te beschrijven in waarneembaar gedrag. In bijlage 1 is het operationalisatieschema is te vinden. Op het observatieformulier is door de twee docenten geturfd hoe vaak het waarneembaar gedrag is voorgekomen tijdens de les.

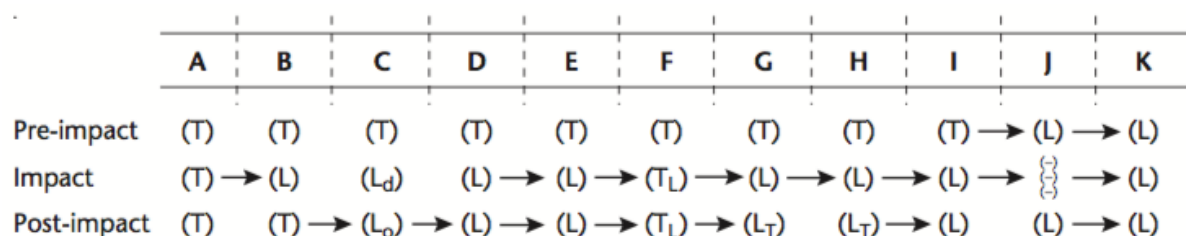
De zelfregulatievaardigheden zijn ook gemeten door middel van een vragenlijst. De Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS; Toering, Elferink-Gemser, Jonker, Heuvelen, & Visscher, 2012) vragenlijst bestaat uit 46 vragen en meet de zelfregulatievaardigheden in een 7-punts Likertschaal.

Naast de SRS-SRL-vragenlijst is er ook gebruik gemaakt van de Basic Psychological Needs

Satisfaction & Frustration (BPNSFS; Chen et al., 2015) vragenlijst. Deze vragenlijst meet de drie psychologische basisbehoeften: *competentie*, *autonomie* en *relatie*, die volgens Deci & Ryan (1994; 2004) verband houden met de intrinsieke motivatie van leerlingen in een 7-punts likert schaal. Met name de basisbehoefte *autonomie* en in welke mate de leerlingen in dit onderzoek deze basisbehoefte ervaren is interessant om te meten.

Uit de originele BPNSFS-vragenlijst zijn dan ook alleen de zes vragen die de mate van *autonomie* meten opgenomen in de vragenlijst voor dit onderzoek. Deze zes vragen gecombineerd met de 46 vragen van de SRS-SRL-vragenlijst vormen de vragenlijst die is gebruikt in dit onderzoek. De complete vragenlijst is te vinden in bijlage 2. De vragenlijsten zijn door eerdere onderzoeken reeds gevalideerd. Het taalgebruik is aangepast op de leerlingen en ook getest op een aantal leerlingen die niet hebben deelgenomen aan het onderzoek. De vragenlijsten werden door alle leerlingen ingevuld.

AFBEELDING 2.1 – KEUZEBEPALINGEN IN DE LES LO TUSSEN DOCENT (T) EN LEERLING (L) VOLGENS HET SPECTRUM VAN TEACHING STYLES (MOSSTON & ASHWORTH, 2008).



TABEL 2.3 – TEACHING STYLE PER LES TIJDENS DE INTERVENTIEPERIODE

Interventie les	Interventiegroepen	Controlegroepen	Onderdeel
1	B – <i>practice style</i>	B – <i>practice style</i>	Acrobatiek
2	C – <i>reciprocal style</i>	B – <i>practice style</i>	Acrobatiek
3	D – <i>self-check style</i>	B – <i>practice style</i>	Acrobatiek
4	E – <i>inclusion style</i>	B – <i>practice style</i>	Acrobatiek
5	B – <i>practice style</i> / D – <i>self-check style</i>	B – <i>practice style</i>	Hoogspringen
6	E – <i>inclusion style</i>	B – <i>practice style</i>	Hoogspringen
7	F – <i>guided discovery style</i>	B – <i>practice style</i>	Hoogspringen
8	G – <i>divergent (thinking) style</i>	B – <i>practice style</i>	Hoogspringen

RESULTATEN

Aan dit onderzoek hebben in totaal 51 leerlingen deelgenomen. Twee leerlingen die te vaak (meer dan een keer) afwezig waren tijdens de interventieperiode, zijn niet meegenomen in de resultaten van dit onderzoek, om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen. Dus zijn de resultaten van 49 leerlingen meegenomen in dit onderzoek. Hiervan zaten 26 leerlingen in de interventiegroepen (53,1%) en in de controlegroep waren 23 leerlingen ingedeeld (46,9%).

De resultaten worden per meetinstrument beschreven. Hierbij wordt gesproken over controlegroep 1 en interventiegroep 1, de beide brugklassen en controlegroep 2 en interventiegroep 2, de beide 3^e jaars klassen.

ZELFREGULATIE SRS-SRL- VRAGENLIJST

Uit de vragenlijsten zijn gemiddelde scores, standaarddeviaties en effectgroottes berekend. De verantwoording van de wijze waarop dit is gedaan, is te vinden in bijlage 9.6.

Zoals te zien in tabel 3.1 scoort interventiegroep 1 een gemiddelde zelfregulatiescore tijdens de voormeting van 4,46 (SD = 4,46). Bij de nameting scoort interventiegroep 1 een gemiddelde zelfregulatiescore van 4,86 (SD = 0,80). Controlegroep 1 scoort een gemiddelde zelfregulatiescore van 4,37 (SD = 1,24) bij de voormeting en 4,50 (SD = 1,08) bij de nameting. Hierdoor ontstaat een effectgrootte bij de brugklassen van 0,22. Interventiegroep 2 scoort gemiddeld bij de voormeting een zelfregulatiescore van 4,53 (SD = 0,75) en bij de nameting 4,73 (SD = 0,66).

Controlegroep 2 scoort een gemiddelde zelfregulatiescore van 3,97 (SD = 1,39) bij de voormeting en 3,95 (SD = 0,86) bij de nameting. Dit resulteert in een effectgrootte van 0,20 bij de 3^e-jaars klassen.

Uit de resultaten van de SRS-SRL-vragenlijst blijkt dat beide interventiegroepen een hogere gemiddelde zelfregulatiescore hebben na de interventie en bij de controlegroepen is dit maar bij een van de twee groepen.

**TABEL 3.1 - RESULTATEN ZELFREGULATIE SRS-SRL-
VRAGENLIJST.**

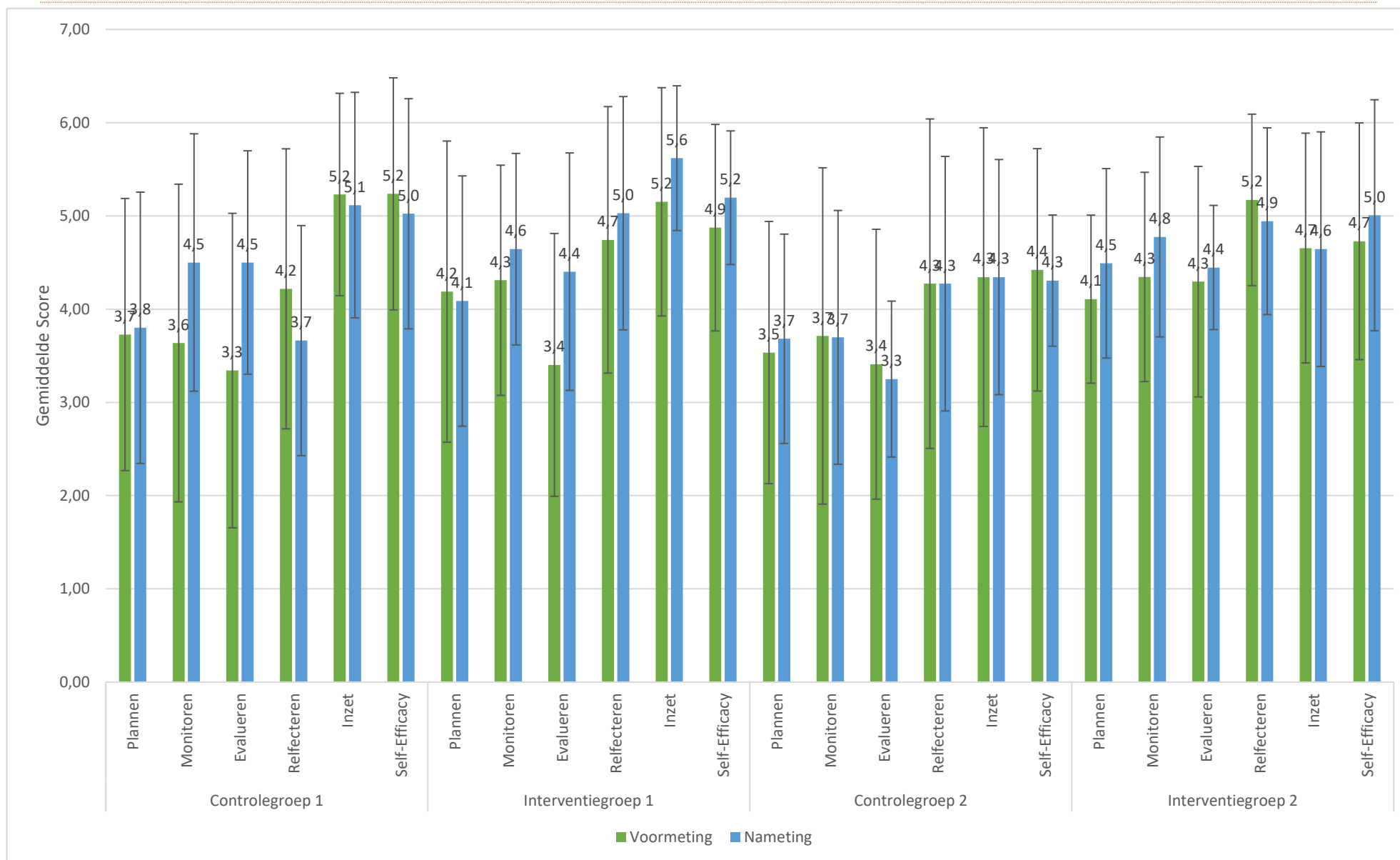
	<i>N</i> =	Voor		Na		Voor - Na
		<i>M</i> (1-7)	<i>SD</i>	<i>M</i> (1-7)	<i>SD</i>	<i>Effectsize</i>
Controlegroep 1	10	4,37	1,24	4,50	1,08	0,22
Interventiegroep 1	14	4,46	1,11	4,86	0,80	
Controlegroep 2	11	3,97	1,39	3,95	0,86	0,20
Interventiegroep 2	14	4,53	0,75	4,73	0,66	

ZELFREGULATIEVAARDIGHEDEN

Grafiek 3.1 laat de gemiddelde scores zien van de individuele zelfregulatievaardigheden van de voormeting en de nameting uit de SRS-SRL-vragenlijst. Hier is te zien dat beide interventiegroepen gemiddeld hoger scoren op de vaardigheid self-efficacy bij de nameting ten opzichte van de voormeting. De exacte scores zijn te vinden in bijlage 8.1, tabel 5. Interventiegroep 1 scoort een effectgrootte van 0,34 en interventiegroep 2 scoort een effectgrootte van 0,22.

Ook is te zien dat de gemiddelde scores van de evaluatievaardigheden van interventiegroep 1 bij de nameting ($M = 4,40$ $SD = 1,27$) hoger uitvallen dan bij de voormeting ($M = 3,40$ $SD = 1,41$). Bij interventiegroep 2 is een dergelijke verhoging van de gemiddelde scores voor de evaluatievaardigheden niet waar te nemen. De gemiddelde score bij interventiegroep 2 voor de evaluatievaardigheden was bij de voormeting 4,29 ($SD = 1,24$) en bij de nameting 4,45 ($SD = 0,67$).

GRAFIEK 3.1 - RESULTATEN ZELFREGULATIE PER VAARDIGHEID



ZELFREGULATIE OBSERVATIES

Om de observaties in dit onderzoek als betrouwbaar te beschouwen dient er een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te zijn van minimaal 80%. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in dit onderzoek is 94%. Dit is vast te stellen doordat 544 van de 576 observatieonderdelen overeenkwamen tussen beide observanten.

In tabel 3.2 zijn de resultaten te zien van de observaties van beide observanten. In bijlage 8 zijn de resultaten van observant 1 te zien in grafiek 2 en in grafiek 3 zijn de resultaten van observant 2 te zien.

In tabel 3.2 is te zien dat de effectgroottes van de interventiegroep 1 aanzienlijk hoger zijn dan de effectgroottes van interventiegroep 2. Een effectgrootte van 1,35 volgens observant 1 en observant 2 geeft een effectgrootte van 1,25 voor de interventiegroep 1. Interventiegroep 2 scoort een effectgrootte van 0,26 bij observant 1 en een effectgrootte van 0,34 bij observant 2. Beide interventiegroepen scoren bij allebei de observanten gemiddeld hoger bij de nameting dan bij de voormeting.

Zowel observant 1 als observant 2 meten een kleinere gemiddelde score bij de nameting van controlegroep 1. Controlegroep 2 laat volgens de metingen van beide observanten een kleine vooruitgang zien in de gemiddelde score bij de nameting.

Uit de metingen van beide observanten blijkt dat de twee interventiegroepen bij de nameting aanzienlijk hoger scoren dan de controlegroepen op de gemiddelde scores.

TABEL 3.2 - RESULTATEN OBSERVATIES

<i>Observant 1</i>		Voor		Na		
	<i>N =</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Effectsize</i>
Controlegroep 1	10	0,63	0,32	0,59	0,28	1,35
Interventiegroep 1	14	0,63	0,47	1,17	0,47	
Controlegroep 2	11	0,65	0,72	0,68	0,59	0,26
Interventiegroep 2	14	0,85	0,55	1,05	0,47	

<i>Observant 2</i>		Voor		Na		
	<i>N =</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Effectsize</i>
Controlegroep 1	10	0,63	0,33	0,59	0,27	1,25
Interventiegroep 1	14	0,63	0,47	1,13	0,53	
Controlegroep 2	11	0,70	0,74	0,75	0,55	0,34
Interventiegroep 2	14	0,84	0,53	1,11	0,44	

AUTONOMIE BPNSFS-VRAGENLIJST

Bij de BPNSFS-vragenlijst wordt de mate van autonomie support en autonomie frustratie gemeten. Uit de vragenlijst is een gemiddelde score en de standaarddeviatie berekend. Net als de effectgrootte (effectsize).

Tabel 3.3 geeft de gemiddelde score weer met betrekking tot de autonomie support. Hierin is te zien dat interventiegroep 1 een effectgrootte van 0,47 scoort en interventiegroep 2 scoort een effectgrootte van 0,32. De gemiddelde scores bij interventiegroep 1 zijn 5,02 (SD = 0,60) bij de voormeting en 5,26 (SD = 0,82) bij de nameting. Bij interventiegroep 2 zijn deze gemiddelde scores 4,81 (SD = 1,27) bij de voormeting en 4,06 (SD = 0,69) bij de nameting. Hierbij dient te worden opgemerkt dat de gemiddelde score bij de nameting lager uitvalt dan bij de voormeting.

TABEL 3.3 - RESULTATEN AUTONOMIE SUPPORT

	Voor		Na		
Aut. Support	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>Effectsize</i>
Controlegroep 1	5,17	1,00	5,03	1,06	0,47
Interventiegroep 1	5,02	0,60	5,26	0,82	
Controlegroep 2	4,12	1,23	4,06	0,69	0,32
Interventiegroep 2	4,81	1,27	4,06	0,69	

Tabel 3.4 geeft de gemiddelde score weer met betrekking tot de autonomie frustratie. Hierin is te zien dat zowel interventiegroep 1 als interventiegroep 2 een negatieve effectgrootte scoort. Deze is bij interventiegroep 1 echter te verwaarlozen, omdat de effectgrootte niet onder de -0,20 valt. Controlegroep 2 scoort bij de nameting een duidelijk hoger gemiddelde dan bij de nameting. Daarbij is de effectgrootte op de autonomie frustratie bij interventiegroep 2 een negatief effect van -0,43.

TABEL 3.4 - RESULTATEN AUTONOMIE FRUSTRATIE

	Voor		Na		
Autonomie Frustratie	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>Effectsize</i>
Controlegroep 1	3,17	1,69	3,23	1,61	-0,16
Interventiegroep 1	2,48	1,12	2,31	1,28	
Controlegroep 2	3,42	1,48	3,91	0,95	-0,43
Interventiegroep 2	3,64	1,46	3,48	1,15	

CONCLUSIE & DISCUSSIE

Uit de resultaten van de SRS-SRL-vragenlijst en de resultaten van de observaties blijkt dat de interventiegroepen, na voltooiën van de interventie, aanzienlijk beter hebben gescoord op de zelfregulatievaardigheden dan de controlegroepen. De SRS-SRL-vragenlijst meet bij beide interventiegroepen een klein positief effect. Uit de SRS-SRL-vragenlijst resultaten kan dan ook worden geconcludeerd dat de interventie een klein positief effect heeft op de mate van zelfregulatie bij de leerlingen.

Uit de observaties van beide observanten kan een soortgelijke conclusie worden getrokken. De resultaten van de observaties laten een groot positief effect zien. Namelijk een effectgrootte van 1,35 en 1,25 bij interventiegroep 1 en effectgroottes van 0,26 en 0,34 bij interventiegroep 2. Hieruit is te herleiden dat de interventie succesvoller is bij de brugklas dan bij de derdejaars klas. Deze conclusie wordt overigens ook gesteund door de gemiddelde scores van de voor- en nameting. Bij de observatie van de derdejaars klas werd namelijk in de voormeting een hogere zelfregulatiescore gemeten dan de brugklas. Echter, bij de nameting werd door beide observanten een hogere gemiddelde score bij de brugklas gemeten. Daarnaast zijn de standaarddeviaties van de nametingen bij drie van de vier nametingen lager dan bij de voormeting, welke de hiervoor genoemde conclusie ondersteunt.

Het effect van het toepassen van het Teaching Styles Spectrum op de zelfstandigheid van de brugklas- en derdejaarsleerlingen is een verbetering van de zelfregulatievaardigheden. Hierbij is het effect bij een brugklas groter aanwezig dan bij een derdejaars klas.

Naast de zelfregulatievaardigheden, is er in dit onderzoek ook gekeken naar de mate waarin de leerlingen autonomie ervaren. Volgens de resultaten, kan er worden geconcludeerd dat het toepassen van het Teaching Styles Spectrum een klein positief effect heeft op de mate waarop autonomie wordt ervaren. Dit is te zien in de effectgroottes van de interventiegroepen op de vragen uit de BPNSFS-vragenlijst die ingaan op autonomiesupport. Deze effectgroottes waren bij beide interventiegroepen een klein positief effect (0,47 interventiegroep 1 en 0,32 interventiegroep 2).

Zoals te zien in tabel 3.4 is er bij interventiegroep 1 een verwaarloosbaar effect gemeten op de mate waarop autonomie frustratie werd ervaren door de leerlingen. Bij interventiegroep 2 is er echter een klein negatief effect op de autonomie frustratie waar te nemen. Dit kan verklaard worden door de wijze waarop de onderwerpen van de lessen werd ervaren door de leerlingen van controlegroep 2. Er zijn bij deze groep een aantal leerlingen geweest die weigerden deel te nemen, omdat ze geen zin hadden in het lesonderwerp. Dit werd door een viertal leerlingen duidelijk naar voren gebracht en is vastgelegd in het logboek dat te vinden is in bijlage 11. Dit is ook duidelijk te zien in de gemiddelde scores van controlegroep 2 die bij de nameting ($M = 3,91$ $SD = 0,95$) hoger lag dan bij de voormeting ($M = 3,42$ $SD = 1,48$).

Zowel de resultaten uit de vragenlijst als de resultaten uit de observaties laten zien dat de leerlingen in de interventiegroepen duidelijk meer verbeterd zijn in de zelfregulatievaardigheden dan de leerlingen in de controlegroepen. Ook is het een sterk punt van dit onderzoek dat de interventie bij zowel een brugklas als een derdejaars klas is uitgevoerd. Kanttekening bij de resultaten is wel dat de resultaten bij de observaties wellicht positiever zijn doordat de observaties zijn gedaan in twee identieke lessen. De voormeting en nameting bevatten dezelfde opdrachten, waardoor de leerlingen tijdens de nameting al bekend waren met de situatie en de opdracht. Hierdoor kunnen de resultaten positief beïnvloed zijn. Ook de vragenlijsten zijn maar tot dusver betrouwbaar en valide als de leerlingen deze serieus en naar waarheid hebben ingevuld.

In de resultaten is er geen duidelijk verband te zien welke van de zes zelfregulatievaardigheden daadwerkelijk beter worden door toepassen van de interventie. Dit zou verklaard kunnen worden doordat in dit onderzoek al vooraf vastgesteld was welke lesgeefstijlen per les werden gehanteerd. Volgens Behets (2011) moeten deze didactische werkvormen echter zorgvuldig worden uitgekozen aan de hand van de kenmerken van de leerlingen. Bij zowel de brugklas als de derdejaars klas werd dezelfde opbouw van Teaching Styles gebruikt. Hierdoor zijn wellicht andere lesgeefstijlen toegepast dan bij de kenmerken van de leerlingen en de klas passen.

De vaardigheden reflecteren en evalueren kwamen namelijk nadrukkelijk terug in de lessen van de interventiegroepen door gebruik te maken van feedbackformulieren en het terugkijken van video-opnames van de eigen uitvoeringen. Dit werd echter door de brugklas sneller opgepakt en, volgens de

observerende docent in dit onderzoek, serieuzer uitgevoerd dan bij de derdejaars klas. Dit is ook te zien in de resultaten van grafiek 3.1, waar de brugklas interventiegroep gemiddeld 1,0 hoger scoren op het evalueren en 0,3 op het reflecteren, terwijl de derdejaars interventiegroep hier ongeveer hetzelfde scoren bij de voor- en nameting. Dit zou te herleiden kunnen zijn naar de passende kenmerken van de brugklasleerlingen met de toegepaste werkvorm. De derdejaarsleerlingen uit de interventiegroepen zouden al een hoger niveau van evalueren en reflecteren hebben dan de brugklas, zoals ook blijkt uit de resultaten van de observaties en de vragenlijst. Gemiddelde scores uit de voormeting van de SRS-SRL-vragenlijst van 4,29 (SD = 1,24) en 5,17 (SD = 0,92) voor het evalueren en reflecteren voor de derdejaarsleerlingen uit de interventiegroep. De brugklasleerlingen uit de interventiegroep scoren hierop bij de voormeting gemiddelde scores van 3,40 (SD = 1,41) en 4,74 (SD = 1,43). Hierdoor zouden de leerlingen het feedback geven als niet uitdagend kunnen ervaren en minder serieus worden uitgevoerd, maar dit is enkel en alleen een interpretatie en deze hypothese zou verder onderzoek nodig hebben.

De conclusie dat brugklasleerlingen meer verbeteren in de zelfregulatievaardigheden dan de derdejaarsleerlingen, kan dan ook worden gerelativeerd met het bovenstaande.

Ook is er in dit onderzoek, door de grote omvang van het onderzoek, niet gekeken naar de verschillen tussen jongens en meisjes, wat gezien de verschillende verhoudingen invloed kan hebben op de resultaten. Als we de resultaten breder willen trekken naar de gehele populatie van vmbo-leerlingen in Nederland, kunnen er geen uitspraken worden gedaan zonder een groter landelijk onderzoek, omdat er te weinig leerlingen hebben deelgenomen aan dit onderzoek om een conclusie te mogen trekken voor alle vmbo-leerlingen.

AANBEVELINGEN

Uit de bovenstaande conclusies uit dit onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan. Zo is er een duidelijk verband te zien tussen het geleidelijk overgaan van docent gestuurd naar leerling gestuurde werkvormen en de mate waarin de zelfregulatievaardigheden worden opgedaan. Door de leerlingen meer invloed te geven op de keuzes die gemaakt worden tijdens de lessen, ontwikkelen zij zelfregulatievaardigheden die op dat moment van de leerling gevraagd worden. Het progressief toepassen van de Teaching Styles van docent gestuurd naar leerling gestuurd lijkt volgens dit onderzoek dus een positief effect te hebben op de zelfregulatievaardigheden. Hierbij is wel van belang dat de didactische werkvormen passen bij de kenmerken en het niveau van de leerlingen in de klas.

De belangrijkste aanbeveling voor de docenten LO op het B.C. Broekhin Jenaplan Swalmen is het toepassen van de Teaching Styles vanaf minimaal de nieuwe brugklassen. De brugklassen pakken het zelfregulerend werken sneller op. Ook Hazelebach (2006) beweert dat de brugklasleerlingen makkelijker kunnen ontwikkelen op zelfstandig werken indien zij worden uitgedaagd, dan een leerling uit de hogere klassen. Zij willen namelijk graag laten zien welke kwaliteiten ze op de basisschool reeds hebben opgedaan.

Daarnaast is het toepassen van de Teaching Styles van Mosston bij de derdejaars klassen ook een aanbeveling, aangezien het gevoel van autonomie bij de leerlingen omhooggaat en volgens Deci & Ryan (2002) hiermee ook de intrinsieke motivatie. Dit zou dan ook leiden tot gemotiveerdere leerlingen die beter zelfregulerend te werk kunnen gaan. Dit komt de algehele werksfeer voor de docenten dan ook ten goede, aangezien zij zelfstandigheid missen bij de leerlingen. Het begint echter bij de docent zelf. Door het toepassen van de Teaching Styles krijgen de docenten nu een tool aangereikt om de leerling, maar ook zichzelf te helpen!

De retentie van de uitgevoerde interventie is in dit onderzoek niet gemeten en is dan ook een logische stap die toegevoegd dient te worden in een vervolgonderzoek om een vollediger conclusie te kunnen trekken met betrekking tot de zelfregulatievaardigheden en het gevoel van autonomie. Net als de verschillen tussen jongens en meisjes dient nader onderzocht te worden.

LITERATUURLIJST

- Behets, D. (2011). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven: Acco.
- Bosman, M., & Hoeboer, J. (2008). *De bouwstenen van het turnen op school*. Haaksbergen: GrafiSelect.
- Burton, D., & Raedeke, T. D. (2008). *Sport Psychology for Coaches*. Leeds: Human Kinetics.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Deeder, J., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K., Soenens, B., Petegem, S.V. & Verstuyf, J. (2015). Psychological Need Satisfaction and Desire for Need Satisfaction across Four Cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Dale, J.H. van (2016). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht: Van Dale Uitgevers.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Duyvendak, J.W. (2004). De individualisering van de samenleving. *Sociologische Gids*, 4, 495-506.
- Hazelebach, C. (2016). Zelfstandig leren in een 'vrije-organisatie-les'. *Lichamelijke Opvoeding*, 4, 21-23.
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2000). *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Jones, I., & Robinson, T. (2015). *Onderzoeksmethoden voor Sportstudies*. New York: Routledge.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2016). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kramer, T., Vries, A. de, Elferink-Gemser, M., Visscher, C., Sluis, A. van der, Groot, W. de, Leijenhorst, M. (2012). *Eindrapportage. Zelfregulatie in de sportles op het mbo*. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Landelijke Vereniging van Vakcolleges (2016). *Het Vakcollege*. Geraadpleegd op 6 december 2017 van <http://hetvakcollege.nl>.
- Landelijke Vereniging van Vakcolleges (2016). *Vakroute Mens & Dienstverleners*. Geraadpleegd op 6 december 2017 van <http://hetvakcollege.nl/vakroute-mensdienstverleners/>.

Landelijke Vereniging van Vakcolleges (2016). *Vakroute Techniek*. Geraadpleegd op 6 december 2017 van <http://hetvakcollege.nl/vakroute/techniek/>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw VO*. Geraadpleegd op <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs/besluit-kerndoelen-onderbouw-vo.pdf>

Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: From command to discovery*. New York: Longman.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Geraadpleegd van <http://www.spectrumofteachingstyles.org/>

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) (2016). *Karakteristieken en kerndoelen*. Enschede: SLO.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Toering, T.T. (2011). *Self-regulation of learning and the performance level of youth soccer players*. Groningen: University of Groningen.

Toering, T.T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., Heuvelen, M.J. van, & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24-38.

Sluis, A. van der, Leistra, S., Mombarg, R., Aart, I. van, & Pruim, A. (2017). 'Goalkeeper!' Stimuleert zelfregulatie in sport en leefstijl. *Lichamelijke Opvoeding*, 2, 31-33.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1**OPERATIONALISERINGSCHEMA OBSERVATIEFORMULIER**

Definitie uit de literatuur	Dimensies	Indicator	Observatiepunten
Zelfregulatie is de mate waarin een individu in staat is om zelfstandig (zonder hulp van anderen), doelbewust, en efficiënt te leren door het gebruik van verschillende vaardigheden zoals: <i>plannen, monitoren, evalueren, reflecteren, inzet en self-efficacy</i> Kramer et al. (2012).	Plannen	Schrijven	De leerling vult het planningsdocument in.
		Schrijven	De leerling past het planningsdocument aan.
		Kijken	De leerling kijkt op het planningsdocument.
	Monitoren /Evalueren	Materiaal verplaatsen	De leerling past de activiteit aan door materiaal te verplaatsen, toe te voegen of weg te halen.
	Reflecteren	Kijken	De leerling kijkt op de iPad naar de uitvoering van de beweging.
		Praten	De leerling vraagt aan de docent naar de uitvoering van de beweging(en).
		Praten	De leerling vraagt aan een medeleerling naar de uitvoering van de beweging(en).
	Inzet	Zitten	De leerling stopt met de oefening en gaat aan de kant zitten.
		Staan	De leerling staat naast een activiteit, zonder over de activiteit te praten.
	Self-Efficacy	Zitten	De leerling stopt met de oefening en gaat aan de kant zitten/ staan.
		Uitvoeren	De leerling blijft bezig met een oefening, ook nadat het niet gelukt is.

BIJLAGE 2

SRL-SRS + BPNSFS (AUTONOMIE) VRAGENLIJST

Naam: **Klas:** De volgende vragen gaan over hoe jij opdrachten of activiteiten uitvoert in de gymlessen. Geef aan in hoeverre je het eens bent met elke stelling. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk. Beschrijf jezelf zoals je bent en niet zoals je zou willen zijn!

Bijna nooit			Soms					Bijna altijd			
1	2	3	4	5	6	7					
1	Ik bepaal hoe ik een activiteit ga aanpakken voordat ik begin			1	2	3	4	5	6	7	PL1
2	In mijn hoofd denk ik goed na over de stappen die ik ga uitvoeren			1	2	3	4	5	6	7	PL2
3	Ik stel mezelf vragen over wat ik moet doen bij een activiteit, voordat ik begin			1	2	3	4	5	6	7	PL3
4	Ik beeld mij in welke onderdelen ik nog moet doen			1	2	3	4	5	6	7	PL4
5	Ik denk zorgvuldig na over hoe ik een activiteit ga aanpakken			1	2	3	4	5	6	7	PL5
6	Ik zoek uit wat mijn doelen zijn en wat ik moet doen om deze doelen te behalen			1	2	3	4	5	6	7	PL6
7	Ik zorg ervoor dat ik duidelijk weet hoe ik een activiteit ga aanpakken			1	2	3	4	5	6	7	PL7
8	Ik ontwikkel een plan voor de uitvoering van een activiteit			1	2	3	4	5	6	7	PL8
9	Tijdens het uitvoeren van een activiteit controleer ik hoe goed ik het doe.			1	2	3	4	5	6	7	MO1
10	Ik controleer mezelf terwijl ik bezig ben.			1	2	3	4	5	6	7	MO2
11	Bij het uitvoeren van een activiteit, vraag ik mezelf af hoe goed ik het doe.			1	2	3	4	5	6	7	MO3
12	Ik verbeter mijn fouten.			1	2	3	4	5	6	7	MO4
13	Ik check af en toe hoe goed ik het doe terwijl ik bezig ben met de activiteit.			1	2	3	4	5	6	7	MO5
14	Ik beoordeel of ik de activiteit correct uitvoer.			1	2	3	4	5	6	7	MO6
15	Ik blik terug en controleer of ik het goed heb gedaan.			1	2	3	4	5	6	7	EV1
16	Ik controleer extra om zeker te zijn dat ik het goed heb gedaan.			1	2	3	4	5	6	7	EV2
17	Ik controleer om te zien of mijn inschatting goed was.			1	2	3	4	5	6	7	EV3
18	Ik blik terug om te zien of ik de handelingen goed heb uitgevoerd.			1	2	3	4	5	6	7	EV4

19	Ik controleer mijn uitvoering tijdens de hele activiteit.	1	2	3	4	5	6	7	EV5
20	Ik blik terug op de activiteit om te bepalen of ik het goed heb gedaan.	1	2	3	4	5	6	7	EV6
21	Ik sta stil bij mijn vorige uitvoering.	1	2	3	4	5	6	7	EV7
22	Ik zorg ervoor dat ik elke stap heb uitgevoerd.	1	2	3	4	5	6	7	EV8
23	Ik probeer te leren van mijn ervaringen.	1	2	3	4	5	6	7	RE1
24	Ik probeer na te denken over mijn sterke en zwakke punten.	1	2	3	4	5	6	7	RE2
25	Ik denk na over mijn acties, zodat ik ze kan verbeteren.	1	2	3	4	5	6	7	RE3
26	Ik denk aan vorige ervaringen om nieuwe dingen te begrijpen.	1	2	3	4	5	6	7	RE4
27	Ik probeer na te denken over hoe ik het de volgende keer beter kan doen.	1	2	3	4	5	6	7	RE5
28	Ik blijf oefenen, zelfs als de activiteit moeilijk is.	1	2	3	4	5	6	7	EF1
29	Ik doe mijn best wanneer ik een activiteit uitvoer.	1	2	3	4	5	6	7	EF2
30	Ik concentreer mij volledig als ik een activiteit doe.	1	2	3	4	5	6	7	EF3
31	Ik geef niet op, ook al is de activiteit moeilijk.	1	2	3	4	5	6	7	EF4
32	Ik doe mijn best, zelfs als de activiteit niet belangrijk is.	1	2	3	4	5	6	7	EF5
33	Bij alle activiteiten doe ik zo goed mogelijk mijn best.	1	2	3	4	5	6	7	EF6
34	Ik doe mijn best om het goed te doen, zelfs als ik de activiteit niet leuk vind.	1	2	3	4	5	6	7	EF7
35	Als ik niet goed ben in een activiteit, dan kan ik dit goedmaken door hard te werken.	1	2	3	4	5	6	7	EF8
36	Ik ben bereid om extra te oefenen om meer te leren.	1	2	3	4	5	6	7	EF9
37	Als ik doorzet bij een activiteit dan lukt het mij.	1	2	3	4	5	6	7	SE1
38	Ik weet hoe ik met onverwachte situaties om moet gaan, omdat ik goed kan bedenken wat ik moet doen met nieuwe dingen.	1	2	3	4	5	6	7	SE2
39	Ik heb er vertrouwen in dat ik goed kan omgaan met onverwachte problemen.	1	2	3	4	5	6	7	SE3
40	Als ik vastloop kan ik meestal wel bedenken wat ik moet doen.	1	2	3	4	5	6	7	SE4
41	Ik blijf kalm bij moeilijkheden, want ik weet manieren om hiermee om te gaan.	1	2	3	4	5	6	7	SE5
42	Het lukt mij altijd om moeilijke problemen op te lossen als ik het hard genoeg probeer.	1	2	3	4	5	6	7	SE6

43	Ik vind het makkelijk om mij te richten op mijn doelen en ze te behalen.	1	2	3	4	5	6	7	SE7
44	Ik kan de meeste problemen oplossen als ik echt mijn best doe.	1	2	3	4	5	6	7	SE8
45	Ik bedenk meestal meerdere oplossingen als ik een probleem tegenkom.	1	2	3	4	5	6	7	SE9
46	Het maakt mij niet uit wat er op mij af komt, ik kan het normaal gesproken wel aan.	1	2	3	4	5	6	7	SE10
47	In de gymles heb ik een gevoel van keuze en vrijheid in de dingen die ik doe.	1	2	3	4	5	6	7	AS1
48	In de gymles voel ik me gedwongen om veel dingen te doen waar ik zelf niet voor zou kiezen.	1	2	3	4	5	6	7	AF1
49	In de gymles heb ik het gevoel dat de activiteiten aansluiten bij wat ik zelf zou willen.	1	2	3	4	5	6	7	AS2
50	Tijdens de gymles heb ik het gevoel dat de manier waarop ik les krijg, is zoals ik het zelf graag wil.	1	2	3	4	5	6	7	AS3
51	Tijdens de gymles voel ik me onder druk gezet om bepaalde dingen te doen.	1	2	3	4	5	6	7	AF2
52	Tijdens de gymles voelen de meeste oefeningen en opdrachten aan alsof ik ze moet doen.	1	2	3	4	5	6	7	AF3

BIJLAGE 3

PLANNINGSDOCUMENT

Mijn doel voor het einde van deze les is:

Dit ga ik bereiken door de volgende stappen uit te voeren:

Stap 1:

Stap 2:

Stap 3:

Stap 4:

BIJLAGE 4

LESVOORBEREIDINGEN INTERVENTIELESSEN

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO4B

School: Broekhin Jenaplan
Naam schoolpracticumdocent: Ruud Wolbertus

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag

Acrobatiek Les 1 (Interventiegroep & Controlegroep: Practice style)

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen hebben nog geen acrobatiekvormen gehad.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

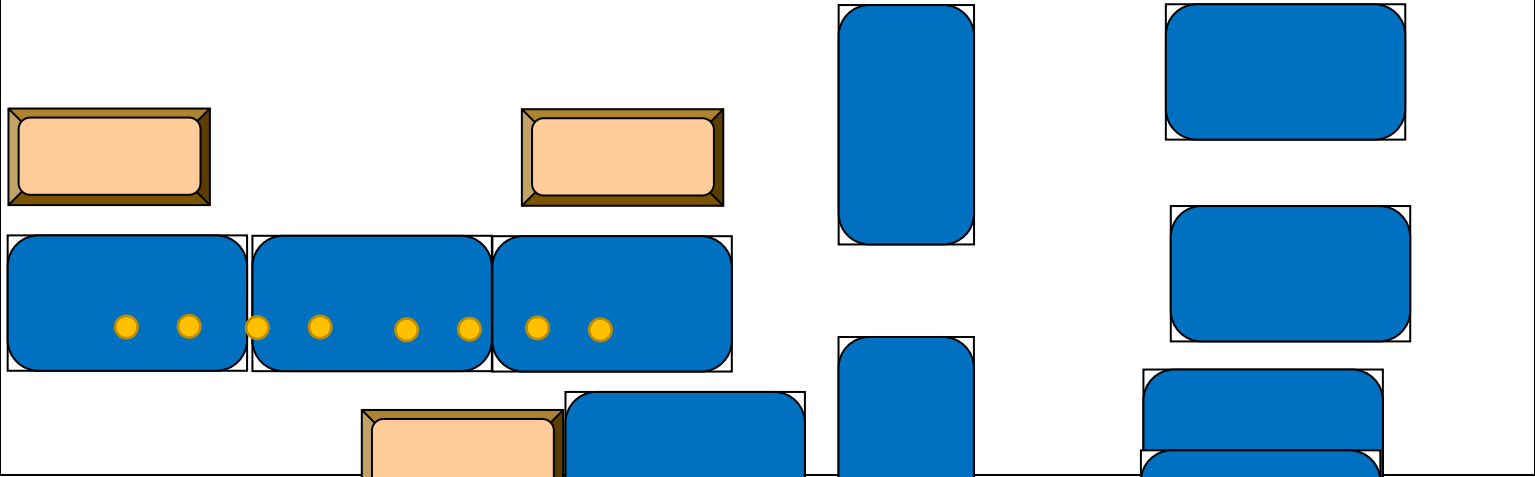
C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen kunnen aan het einde van de les in tweetallen minimaal 3 seconden in balans komen in een stabiele balanceersituatie, waarbij een leerling functioneert als onderpersoon en de andere leerling als bovenpersoon.

De steunpunten die de leerlingen gebruiken zijn de juiste steunpunten (als boven- maar ook als onderpersoon de juiste houding) en de leerlingen stappen heen voor heen op en stappen heen voor heen af.

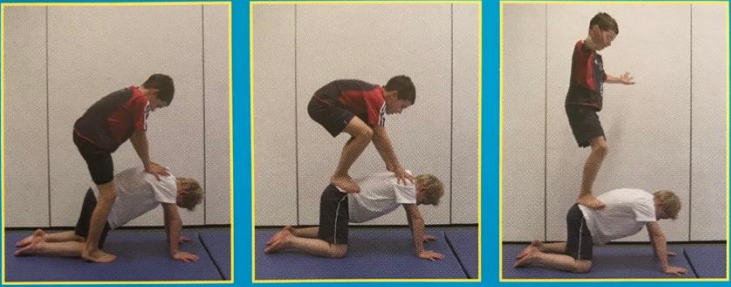
Bewegen regelen:

Leerlingen kunnen aan het einde van de les elkaar helpen met opstappen en afstappen als hulpverleners.

Organisatie: de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht	Materiaallijst: per lesonderdeel aangeven aard en aantal van de onderwijsleermiddelen
 The diagram illustrates a classroom layout. On the left, there are three blue rectangular desks arranged in a row, each containing three yellow dots representing students. Above these desks are two orange rectangular boxes representing storage. To the right of the student desks is a vertical blue rectangle representing the teacher's desk. Further to the right are three more blue rectangular desks arranged vertically. Below the student desks is another orange rectangular box and a blue rectangular desk. A horizontal line connects the bottom of the orange box to the bottom of the teacher's desk, and another horizontal line connects the bottom of the teacher's desk to the bottom of the vertical stack of three desks.	3 kisten Touwen Turnmatjes

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min.	Warming-up: - Planktikkertje 2 tikkers, als je getikt bent, maak je een plank. Je bent weer vrij als	<i>Leerlingen maken tweetallen, waarvan zij denken dat ze goed mee kunnen samenwerken. Ook serieus kunnen samenwerken!</i>	- De eerste keer lukt het niet, de leerlingen willen meteen wisselen van functie of tweetal.	- Ieder tweetal minimaal twee keer iets laten uitvoeren in dezelfde functie. De tweede keer lukt het vaak wel (SLO, 2007).
3 min.	Oefening 1: In tweetallen (eventueel drietal), elkaars polsen vastpakken en achterover in evenwicht hangen. <i>Tip: Duw je navel naar voren</i>	Leerlingen moeten elkaar vastpakken bij de polsen, zo wordt voorkomen dat ze uit elkaars handen wegglijden (SLO, 2007).	- Indien een leerling met een dusdanig hoger gewicht in de klas zit, is de oplossing om deze leerling te koppelen aan een andere sterke leerling. Indien de klas niet makkelijk of goed omgaat met tweetallen kiezen, kan de docent het beste de tweetallen of groepjes maken (SLO, 2007).	
3 min.	 Voorzichtig gaan hangen en... surf! Laat voorzichtig 1 hand los En... surf! En hetaly en wederom elkaars polsen vastpakken. Nu proberen op te staan, zonder de handen los te laten en na het opstaan weer snel mogelijk in evenwicht proberen te hangen.  gaan en En trek! Rustig (tegelijk) gaan staan... ... En daarna weer proberen te gaan zitten			

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
3 min.	Oefening 3: <i>Nu ruggen tegen elkaar, zittend op de matjes. De armen in elkaar klemmen en proberen op te staan zonder de armen los te laten.</i>			
4 min.	 	Leerlingen doen de schoenen uit. Een van de twee wordt onderpersoon en gaat op handen en knieën zitten. Zorg ervoor dat de heup boven de knieën zit en de schouders boven de handen. Strek je armen uit! De ander gaat er bovenop zitten. Let op: Doe dit rustig en beheerst. De rollen worden hierna ook omgedraaid.	- Leerlingen die overgewicht hebben willen niet als bovenpersoon.	- Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener).

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min.	Oefening 5: Op tafel staan, met hulp. 	Nu in drietallen: Een gaat als tafeltje (onderpersoon) zitten, net als de vorige oefening. De ander probeert er op te stappen. Een voet tussen de schouderbladen en de andere voet op de heup. Dit zijn de steunpunten en alleen hier mag je op steunen! Iedereen wordt een keer		
5 min.	 De bovenste zet een voet op de heupen en klimt op de tafel 2 voeten op de heupen en voorzichtig omhoog Gelukt! Op dezelfde manier weer eraf!	Iedereen gaat aan. Het afstappen is van het tafeltje af, precies zoals de vorige oefening. Het is belangrijk dat je voorzichtig bent.	- Leerlingen die overgewicht hebben willen niet als bovenpersoon. - Leerlingen die toch gaan afspringen, in plaats van afstappen.	- Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener). - Leerlingen aanspreken op hun gedrag en verder in de gaten houden. Bij herhaaldelijk gedrag

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min.	Oefening 7: Dubbele plank			
5 min.	Schouderstand met hulp van touwen en kasten. De onderste persoon in de juiste houding De bovenste stapt via het bovenbeen op de schouder... ... Trekt zijn andere been bij en gaat staan Onderste gaat staan Tada!		- Leerlingen die overgewicht hebben willen niet als bovenpersoon. - Leerlingen die toch gaan afspringen, in plaats van afstappen.	- Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener). - Leerlingen aanspreken op hun gedrag en verder in de gaten houden. Bij herhaaldelijk gedrag

Gelder, W. van, Stroes, H., & Goedhart, B. (2010). *Basislessen bewegingsonderwijs*. ELSEVIER educatief.

SLO (2007). *Basisdocument. Bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Naam leerling 1: _____

Naam leerling 2: _____

		Onvoldoende (1 pt.)	Voldoende (2 ptn.)	Goed (3 ptn.)	P
In balans komen	Houding onderpersoon.	De steunpunten voor de bovenpersoon liggen niet boven de raakpunten met de grond.		De onderpersoon staat stevig door de steunpunten van de bovenpersoon boven de eigen raakpunten met de grond te houden.	
	Opstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/ springt van een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging. Hierbij worden beide voeten/ steunpunten tegelijk op de onderpersoon geplaatst.	De leerling stapt in een rustige beweging op de onderpersoon. Hierbij wordt een voet eerst geplaatst en uitgeduwd, daarna wordt de andere voet geplaatst op de onderpersoon.	De leerling stapt van dichtbij de onderpersoon op, in een rustige beweging. Hierbij wordt een voet eerst geplaatst en uitgeduwd, daarna wordt de andere voet geplaatst op de onderpersoon.	
In balans blijven	Balansmoment.	Er is weinig tot geen sprake van een balansmoment.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 3 seconden in de houding staan.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 5 seconden in de houding staan.	
	Houding.	De armen en benen zijn gebogen tijdens het balansmoment.	De armen of de benen zijn volledig gestrekt.	De armen en benen zijn volledig gestrekt tijdens het balansmoment.	
		Het bovenlichaam van de bovenpersoon staat niet recht ten opzichte van de benen. Er zit een grote hoek in de heupen.	Het bovenlichaam van de bovenpersoon is bijna volledig recht ten opzichte van de benen. Er zit een kleine hoek in de heupen.	Het bovenlichaam van de bovenpersoon is volledig recht ten opzichte van de benen.	
Uit balans komen	Afstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/springt af met een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging.	De leerling stapt in een rustige beweging af en blijft hierbij dicht bij de onderpersoon. Hierbij	De leerling stapt in een rustige beweging af en blijft hierbij dicht bij de onderpersoon. Hierbij	

		Hierbij worden beide voeten/ steunpunten tegelijk van de onderpersoon geplaatst.	wordt eerst een voet verplaatst en daarna wordt de andere voet verplaatst.	wordt eerst een voet verplaatst en daarna wordt de andere voet verplaatst.	
--	--	---	---	---	--

		Onvoldoende (1 pt.)	Voldoende (2 ptn.)	Goed (3 ptn.)
In balans komen	Houding onderpersoon.	De steunpunten voor de bovenpersoon liggen niet boven de raakpunten met de grond.		De onderpersoon staat stevig door de steunpunten van de bovenpersoon boven de eigen raakpunten met de grond te houden.
	Opstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/ springt van een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging. Hierbij worden beide voeten/ steunpunten tegelijk op de onderpersoon geplaatst.	De leerling stapt in een rustige beweging op de onderpersoon. Hierbij wordt een voet eerst geplaatst en uitgeduwd, daarna wordt de andere voet geplaatst op de onderpersoon.	De leerling stapt van dichtbij de onderpersoon op, in een rustige beweging. Hierbij wordt een voet eerst geplaatst en uitgeduwd, daarna wordt de andere voet geplaatst op de onderpersoon.
In balans blijven	Balansmoment.	Er is weinig tot geen sprake van een balansmoment.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 3 seconden in de houding staan.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 5 seconden in de houding staan.
	Houding.	De armen en benen zijn gebogen tijdens het balansmoment.	De armen of de benen zijn volledig gestrekt.	De armen en benen zijn volledig gestrekt tijdens het balansmoment.
		Het bovenlichaam van de bovenpersoon staat niet recht ten opzichte van de benen. Er zit een grote hoek in de heupen.	Het bovenlichaam van de bovenpersoon is bijna volledig recht ten opzichte van de benen. Er zit een kleine hoek in de heupen.	Het bovenlichaam van de bovenpersoon is volledig recht ten opzichte van de benen.
Uit balans komen	Afstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/springt af met een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging. Hierbij worden beide voeten/ steunpunten tegelijk van de onderpersoon geplaatst.	De leerling stapt in een rustige beweging af en blijft hierbij dicht bij de onderpersoon. Hierbij wordt eerst een voet verplaatst en daarna wordt de andere voet verplaatst.	De leerling stapt in een rustige beweging af en blijft hierbij dicht bij de onderpersoon. Hierbij wordt eerst een voet verplaatst en daarna wordt de andere voet verplaatst.

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO4B

School: Broekhin Jenaplan
Naam schoolpracticumdocent: Ruud Wolbertus

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag
Acrobatiek Les 2 (Interventiegroep: Reciprocal Style & Controlegroep: Practice style)

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen kunnen aan het einde van de les in tweetallen minimaal 3 seconden in balans komen in een **stabiele** balanceersituatie, waarbij een leerling functioneert als onderpersoon en de andere leerling als bovenpersoon.

De steunpunten die de leerlingen gebruiken zijn de juiste steunpunten (als boven- maar ook als onderpersoon de juiste houding) en de leerlingen stappen heen voor heen op en stappen heen voor heen af.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

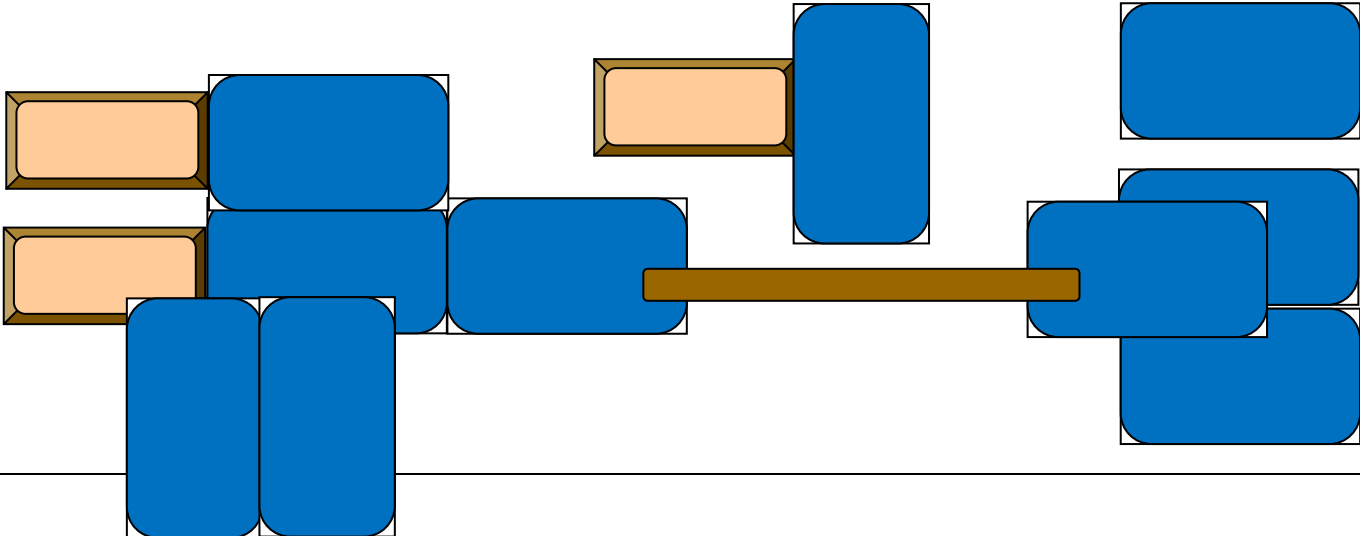
C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen kunnen aan het einde van de les in tweetallen minimaal 3 seconden in balans komen in een **onstabiele** balanceersituatie, waarbij een leerling functioneert als onderpersoon en de andere leerling als bovenpersoon.

De steunpunten die de leerlingen gebruiken zijn de juiste steunpunten (als boven- maar ook als onderpersoon de juiste houding) en de leerlingen stappen heen voor heen op en stappen heen voor heen af.

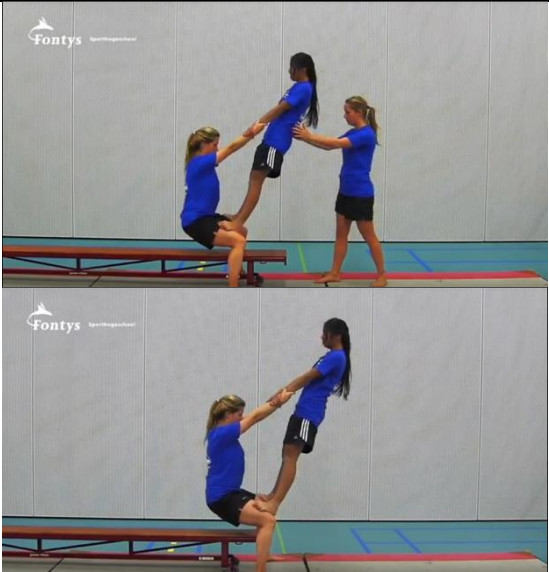
Bewegen regelen:

Leerlingen kunnen aan het einde van de les elkaar helpen met opstappen en afstappen als hulpverleners. Leerlingen kunnen aan het einde van de les medeleerlingen beoordelen aan de hand van een criteria formulier opgesteld door de docent.

Organisatie: de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht	Materiaallijst: per lesonderdeel aangeven aard en aantal van de onderwijsleermiddelen
 The diagram illustrates a classroom layout. On the left, there are two rows of desks, each with an orange rectangular box representing a teacher's desk and two blue rounded rectangular boxes representing student desks. In the center, there is a single orange rectangular box with a blue rounded rectangular box to its right. A horizontal brown rope barrier runs across the middle of the room, supported by two blue rounded rectangular boxes. On the right side, there are three blue rounded rectangular boxes arranged in a vertical column. Below the main layout, there are two additional blue rounded rectangular boxes, one on the left and one on the right.	3 kisten Touwen Turnmatjes

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
--------------------------	---	-------------	------------------	-------------

5 min.	Oefening 1: Staàn op de bovenbenen (met ondersteuning en zonder balansmoment).	Leerlingen maken tweetallen, waarvan zij denken dat ze goed mee kunnen samenwerken. Ook serieus kunnen samenwerken!	- De eerste keer lukt het niet, de leerlingen willen meteen wisselen van functie of tweetal.	- Ieder tweetal minimaal twee keer iets laten uitvoeren in dezelfde functie. De tweede keer lukt het vaak wel (SLO, 2007).
3 min.		Leerlingen moeten elkaar vastpakken bij de polsen, zo wordt voorkomen dat ze uit elkaars handen wegglijden (SLO, 2007).		
3 min.	 	Docent geeft les in de Reciprocal style (Spectrum of Teaching Styles van Mosston & Ashworth). Hierbij geven de leerlingen elkaar feedback d.m.v. het beoordelingsformulier. Aan het einde van de les heeft iedereen een ingevuld beoordelingsformulier. Dit wordt alleen bij klassen 1VCT/VCZ en 3B1 gedaan. De andere klassen krijgen deze opdracht niet en oefenen in de 'practice style' de zelfde oefeningen.	- Indien een leerling met een dusdanig hoger gewicht in de klas zit, is de oplossing om deze leerling te koppelen aan een andere sterke leerling. Indien de klas niet makkelijk of goed omgaat met tweetallen kiezen, kan de docent het beste de tweetallen of groepjes maken (SLO, 2007).	
	Oefening 2: Staàn op de bovenbenen, met ondersteuning en met balansmoment.			

				
--	---	--	--	--

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
-----------------------------------	---	-------------	------------------	-------------

3 min.

Oefening 3:



4 min.



Oefening 4:

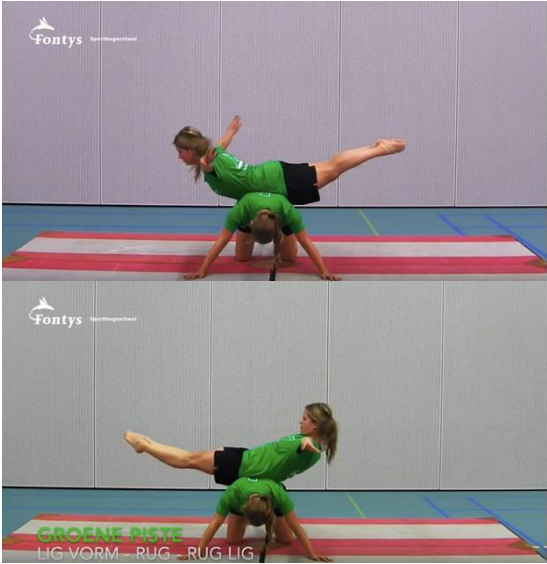


- *Leerlingen die overgewicht hebben willen niet als bovenpersoon.*

- *Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener).*

--	--	--	--	--

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
-----------------------------------	---	-------------	------------------	-------------

5 min.	Oefening 5: Vliegtuigje op een tafeltje. (buiklig of ruglig) 			
5 min.	Oefening 6: Vliegtuigje met handen.  Oefening 7: Vliegtuigje zonder handen.		- <i>Leerlingen die overgewicht hebben willen niet als bovenpersoon.</i> - <i>Leerlingen die toch gaan afspringen, in plaats van afstappen.</i>	- <i>Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener).</i> - <i>Leerlingen aanspreken op hun gedrag en verder in de gaten houden. Bij herhaaldelijk gedrag</i>



Gelder, W. van, Stroes, H., & Goedhart, B. (2010). *Basislessen bewegingsonderwijs*. ELSEVIER educatief.

SLO (2007). *Basisdocument. Bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Naam Beoordelaar: _____

Naam Onderpersoon: _____ Naam Bovenpersoon: _____ Piste: Groen / Blauw / Rood / Zwart

		Onvoldoende (O)	Voldoende (V)	Goed (G)	P
In balans komen	Houding onderpersoon.	De steunpunten voor de bovenpersoon liggen niet boven de raakpunten met de grond.		De onderpersoon staat stevig door de steunpunten van de bovenpersoon boven de eigen raakpunten met de grond te houden.	
	Opstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/ springt van een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging. Hierbij worden beide voeten/ steunpunten tegelijk op de onderpersoon geplaatst.	De leerling stapt in een rustige beweging op de onderpersoon. Hierbij wordt een voet eerst geplaatst en uitgeduwd, daarna wordt de andere voet geplaatst op de onderpersoon.	De leerling stapt van dichtbij de onderpersoon op, in een rustige beweging. Hierbij wordt een voet eerst geplaatst en uitgeduwd, daarna wordt de andere voet geplaatst op de onderpersoon.	
In balans blijven	Balansmoment.	Er is weinig tot geen sprake van een balansmoment.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 3 seconden in de houding staan.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 5 seconden in de houding staan.	
	Houding bovenpersoon.	De armen en benen zijn gebogen tijdens het balansmoment.	De armen of de benen zijn volledig gestrekt.	De armen en benen zijn volledig gestrekt tijdens het balansmoment.	
		Het bovenlichaam van de bovenpersoon staat niet recht ten opzichte van de benen. Er zit een grote hoek in de heupen.	Het bovenlichaam van de bovenpersoon is bijna volledig recht ten opzichte van de benen. Er zit een kleine hoek in de heupen.	Het bovenlichaam van de bovenpersoon is volledig recht ten opzichte van de benen.	
Uit balans komen	Afstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/springt af met een grote afstand	De leerling stapt in een rustige beweging af en	De leerling stapt in een rustige beweging af en	

		van de onderpersoon op, in een snelle beweging. Hierbij worden beide voeten/ steunpunten tegelijk van de onderpersoon geplaatst.	blijft hierbij dicht bij de onderpersoon. Hierbij wordt eerst een voet verplaatst en daarna wordt de andere voet verplaatst.	blijft hierbij dicht bij de onderpersoon. Hierbij wordt eerst een voet verplaatst en daarna wordt de andere voet verplaatst.	
--	--	--	--	--	--

Ligvormen

Naam Beoordelaar:_____

Naam Onderpersoon:_____ **Naam Bovenpersoon:**_____

Piste: Groen / Blauw / Rood

Staan vormen

Groene piste



Blauw piste



			Voldoer		P
	Opstappen bovenpersoon.	van een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging.	De leerling stap rustige beweging op de onderpersoon.	de onderpersoon op, in een rustige beweging.	
In balans blijven	Balansmoment.	Er is weinig tot geen sprake van een balansmoment.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 3 seconden in de houding liggen.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 5 seconden in de houding liggen.	
	Houding bovenpersoon.	De armen en benen zijn gebogen tijdens het balansmoment. Het bovenlichaam van de bovenpersoon staat niet recht ten opzichte van de benen. Er zit een grote hoek in de heupen.	De armen of de benen zijn volledig gestrekt. Het bovenlichaam van de bovenpersoon is bijna volledig recht ten opzichte van de benen. Er zit een kleine hoek in de heupen.	De armen en benen zijn volledig gestrekt tijdens het balansmoment. Het bovenlichaam van de bovenpersoon is volledig recht ten opzichte van de benen.	
Uit balans komen	Afstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/springt af met een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging.	De leerling stapt in een rustige beweging af en blijft hierbij dicht bij de onderpersoon.	De leerling stapt in een rustige beweging af en blijft hierbij dicht bij de onderpersoon.	



Rode piste

Zwarte piste



Lig vormen

Groene piste



		Onvoldoende (1 pt.)	Voldoende (2 ptn.)	Goed (3 ptn.)
In balans komen	Houding onderpersoon.	De steunpunten voor de bovenpersoon liggen niet boven de raakpunten met de grond.		De onderpersoon staat stevig door de steunpunten van de bovenpersoon boven de eigen raakpunten met de grond te houden.
	Opstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/ springt van een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging. Hierbij worden beide voeten/ steunpunten tegelijk op de onderpersoon geplaatst.	De leerling stapt in een rustige beweging op de onderpersoon. Hierbij wordt een voet eerst geplaatst en uitgeduwd, daarna wordt de andere voet geplaatst op de onderpersoon.	De leerling stapt van dichtbij de onderpersoon op, in een rustige beweging. Hierbij wordt een voet eerst geplaatst en uitgeduwd, daarna wordt de andere voet geplaatst op de onderpersoon.
In balans blijven	Balansmoment.	Er is weinig tot geen sprake van een balansmoment.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 3 seconden in de houding staan.	Zowel de onder- als de bovenpersoon blijven minimaal 5 seconden in de houding staan.
	Houding bovenpersoon.	De armen en benen zijn gebogen tijdens het balansmoment.	De armen of de benen zijn volledig gestrekt.	De armen en benen zijn volledig gestrekt tijdens het balansmoment.
		Het bovenlichaam van de bovenpersoon staat niet recht ten opzichte van de benen. Er zit een grote hoek in de heupen.	Het bovenlichaam van de bovenpersoon is bijna volledig recht ten opzichte van de benen. Er zit een kleine hoek in de heupen.	Het bovenlichaam van de bovenpersoon is volledig recht ten opzichte van de benen.
Uit balans komen	Afstappen bovenpersoon.	De leerling stapt/springt af met een grote afstand van de onderpersoon op, in een snelle beweging. Hierbij worden beide voeten/ steunpunten tegelijk van de onderpersoon geplaatst.	De leerling stapt in een rustige beweging af en blijft hierbij dicht bij de onderpersoon. Hierbij wordt eerst een voet verplaatst en daarna wordt de andere voet verplaatst.	De leerling stapt in een rustige beweging af en blijft hierbij dicht bij de onderpersoon. Hierbij wordt eerst een voet verplaatst en daarna wordt de andere voet verplaatst.

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO4B

School: Broekhin Jenaplan
Naam schoolpracticumdocent: Ruud Wolbertus

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag
Acrobatiek Les 3 (Interventiegroep: Self-check Style & Controlegroep: Practice style)

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen kunnen aan het einde van de les in tweetallen minimaal 3 seconden in balans komen in een **onstabiele** balanceersituatie, waarbij een leerling functioneert als onderpersoon en de andere leerling als bovenpersoon.

De steunpunten die de leerlingen gebruiken zijn de juiste steunpunten (als boven- maar ook als onderpersoon de juiste houding) en de leerlingen stappen heen voor heen op en stappen heen voor heen af.

Bewegen regelen:

Leerlingen kunnen aan het einde van de les elkaar helpen met opstappen en afstappen als hulpverleners. Leerlingen kunnen aan het einde van de les **medeleerlingen** beoordelen aan de hand van een criteria formulier opgesteld door de docent.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen kunnen aan het einde van de les in tweetallen minimaal 3 seconden in balans komen in een **onstabiele** balanceersituatie, waarbij een leerling functioneert als onderpersoon en de andere leerling als bovenpersoon.

De steunpunten die de leerlingen gebruiken zijn de juiste steunpunten (als boven- maar ook als onderpersoon de juiste houding) en de leerlingen stappen heen voor heen op en stappen heen voor heen af.

Bewegen regelen:

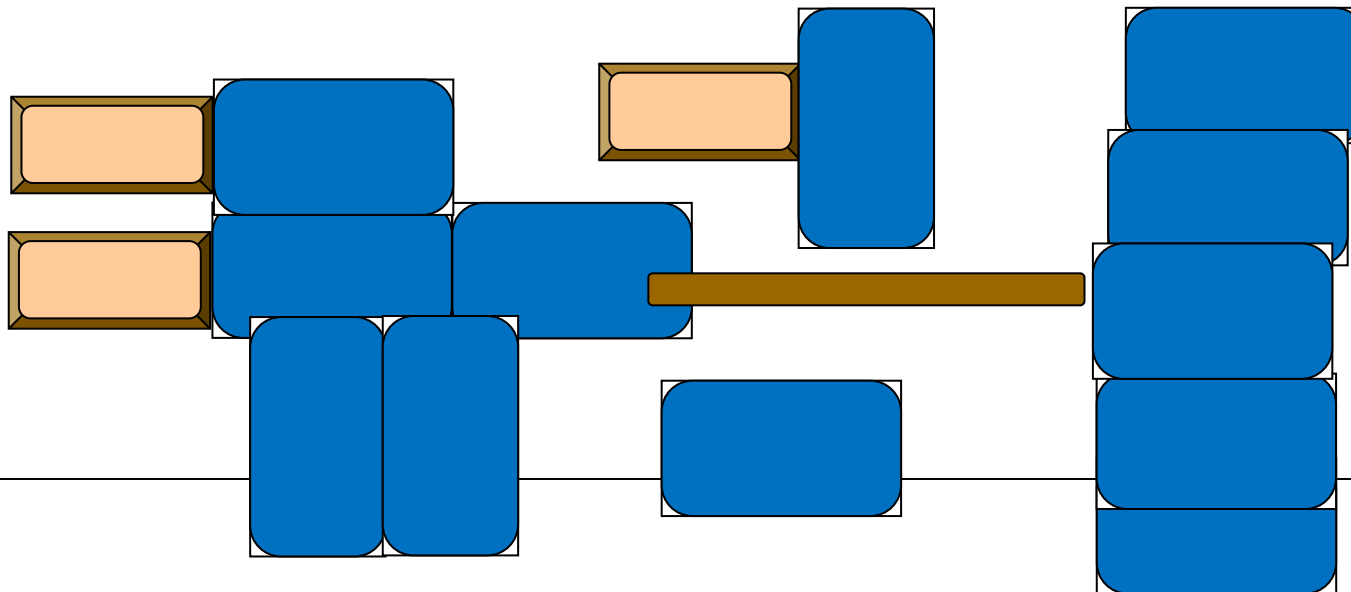
Leerlingen kunnen aan het einde van de les elkaar helpen met opstappen en afstappen als hulpverleners. Leerlingen kunnen aan het einde van de les hun **eigen handelen** beoordelen aan de hand van een criteria formulier opgesteld door de docent.

Organisatie:

de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:

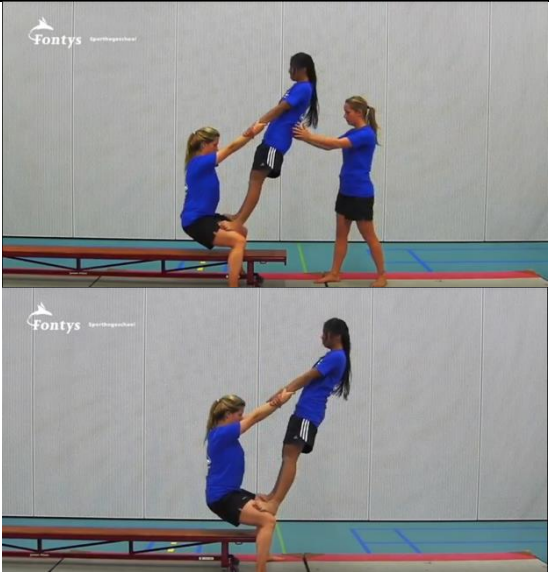
per lesonderdeel aangeven
aard en aantal van de
onderwijsleermiddelen



3 kisten
Touwen
Turnmatjes

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
--------------------------	---	-------------	------------------	-------------

5 min.	Oefening 1: <i>Staan op de bovenbenen (met ondersteuning en zonder balansmoment).</i>	<i>Leerlingen maken tweetallen, waarvan zij denken dat ze goed mee kunnen samenwerken. Ook serieus kunnen samenwerken!</i>	- De eerste keer lukt het niet, de leerlingen willen meteen wisselen van functie of tweetal.	- Ieder tweetal minimaal twee keer iets laten uitvoeren in dezelfde functie. De tweede keer lukt het vaak wel (SLO, 2007).
3 min.		Leerlingen moeten elkaar vastpakken bij de polsen, zo wordt voorkomen dat ze uit elkaars handen wegglijden (SLO, 2007).		
3 min.		Docent geeft les in de Self-Check Style (Spectrum of Teaching Styles van Mosston & Ashworth). Hierbij geven zij zichzelf feedback d.m.v. het beoordelingsformulier en eventueel videobeelden. Aan het einde van de les heeft iedereen een aangevuld beoordelingsformulier.	- Indien een leerling met een dusdanig hoger gewicht in de klas zit, is de oplossing om deze leerling te koppelen aan een andere sterke leerling. Indien de klas niet makkelijk of goed omgaat met tweetallen kiezen, kan de docent het beste de tweetallen of groepjes maken (SLO, 2007).	
	Oefening 2: <i>Staan op de bovenbenen, met ondersteuning en met balansmoment.</i>	Leerlingen stellen een doel aan de hand van de gekregen feedback van het andere tweetal in Les 2. Ze plannen in stappen hoe ze dit doel gaan bereiken, voeren het plan uit en evalueren met videobeelden. Dit wordt alleen bij klassen 1VCT/VCZ en 3B1 gedaan. De andere klassen krijgen deze opdracht niet en oefenen in de		

		'practice style' dezelfde oefeningen.		
--	---	---------------------------------------	--	--

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
--------------------------	---	-------------	------------------	-------------

3 min.

Oefening 3:



4 min.



Oefening 4:

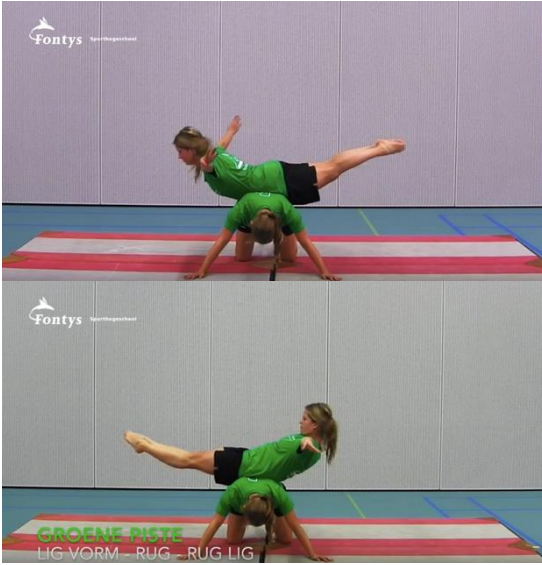


- *Leerlingen die overgewicht hebben willen niet als bovenpersoon.*

- *Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener).*

--	--	--	--	--

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
-----------------------------------	---	-------------	------------------	-------------

5 min.	Oefening 5: Vliegtuigje op een tafeltje. (buiklig of ruglig) 			- Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener).
5 min.	Oefening 6: Vliegtuigje met handen.  Oefening 7: Vliegtuigje zonder handen.		- Leerlingen die toch gaan afspringen, in plaats van afstappen.	- Leerlingen aanspreken op hun gedrag en verder in de gaten houden. Bij herhaaldelijk gedrag



Gelder, W. van, Stroes, H., & Goedhart, B. (2010). *Basislessen bewegingsonderwijs*. ELSEVIER educatief.

SLO (2007). *Basisdocument. Bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO4B

School: Broekhin Jenaplan
Naam schoolpracticumdocent: Ruud Wolbertus

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag
Acrobatiek Les 4 (Interventiegroep: Inclusion Style & Controlegroep: Practice style)

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen kunnen aan het einde van de les in tweetallen minimaal 3 seconden in balans komen in een **onstabiele** balanceersituatie, waarbij een leerling functioneert als onderpersoon en de andere leerling als bovenpersoon.

De steunpunten die de leerlingen gebruiken zijn de juiste steunpunten (als boven- maar ook als onderpersoon de juiste houding) en de leerlingen stappen heen voor heen op en stappen heen voor heen af.

Bewegen regelen:

Leerlingen kunnen aan het einde van de les elkaar helpen met opstappen en afstappen als hulpverleners. Leerlingen kunnen aan het einde van de les **medeleerlingen** beoordelen aan de hand van een criteria formulier opgesteld door de docent.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen kunnen aan het einde van de les in tweetallen minimaal 3 seconden in balans komen in een **onstabiele** balanceersituatie, waarbij een leerling functioneert als onderpersoon en de andere leerling als bovenpersoon.

De steunpunten die de leerlingen gebruiken zijn de juiste steunpunten (als boven- maar ook als onderpersoon de juiste houding) en de leerlingen stappen heen voor heen op en stappen heen voor heen af.

Bewegen regelen:

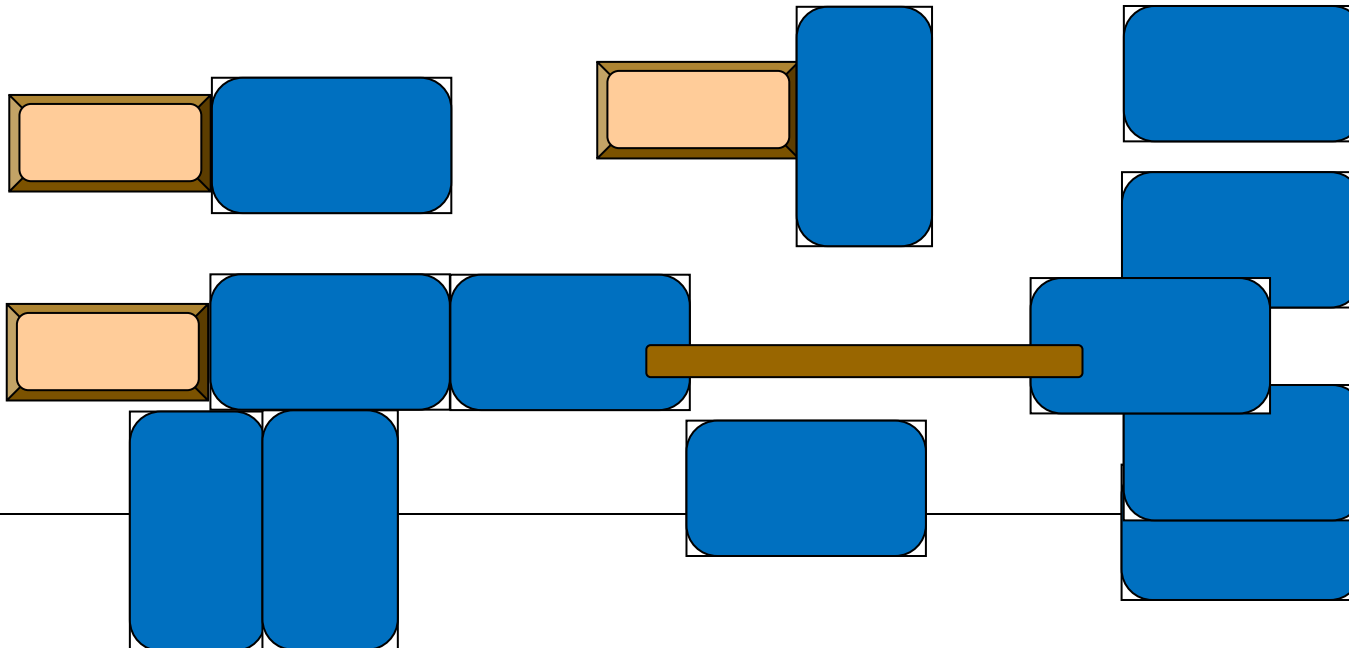
Leerlingen kunnen aan het einde van de les elkaar helpen met opstappen en afstappen als hulpverleners. Leerlingen kunnen aan het einde van de les hun **eigen handelen** beoordelen aan de hand van een criteria formulier opgesteld door de docent.

Organisatie:

de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:

per lesonderdeel aangeven
aard en aantal van de
onderwijsleermiddelen



3 kisten
Touwen
Turnmatjes

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
--------------------------	---	-------------	------------------	-------------

Staanvormen Groene Piste

Staan op de bovenbenen (met ondersteuning en zonder balansmoment).



GROENE PISTES
STAAN OP DE BOVENBENEN (MET ONDERSTEUNING
EN ZONDER BELANS MOMENT)



Leerlingen maken tweetallen, waarvan zij denken dat ze goed mee kunnen samenwerken. Ook serieus kunnen samenwerken!

Leerlingen moeten elkaar vastpakken bij de polsen, zo wordt voorkomen dat ze uit elkaars handen wegglijden (SLO, 2007).

Docent geeft les in de Inclusion Style (Spectrum of Teaching Styles van Mosston & Ashworth). Hierbij gaan zij op eigen niveau deelnemen aan de oefeningen en proberen de uitvoering te verbeteren m.b.v. het beoordelingsformulier en eventueel videobeelden. Aan het einde van de les heeft iedereen samen met de docent een ingevuld beoordelingsformulier.

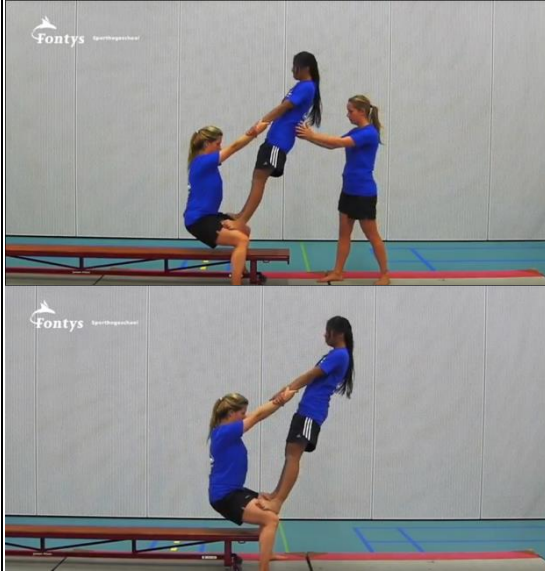
De leerlingen oefenen 7 minuten de staanvormen, waarbij ze de vrijheid hebben om hun eigen niveau te kiezen (pistes). Daarna 7 minuten ligvormen oefenen. Hierna begint de docent bij ieder tweetal langs te komen en samen te evalueren door vragen te stellen.

- *De eerste keer lukt het niet, de leerlingen willen meteen wisselen van functie of tweetal.*

- *Indien een leerling met een dusdanig hoger gewicht in de klas zit, is de oplossing om deze leerling te koppelen aan een andere sterke leerling. Indien de klas niet makkelijk of goed omgaat met tweetallen kiezen, kan de docent het beste de tweetallen of groepjes maken (SLO, 2007).*

- *Ieder tweetal minimaal twee keer iets laten uitvoeren in dezelfde functie. De tweede keer lukt het vaak wel (SLO, 2007).*

Staanvormen Blauwe Piste
*Staan op de bovenbenen, met
ondersteuning en met balansmoment.*



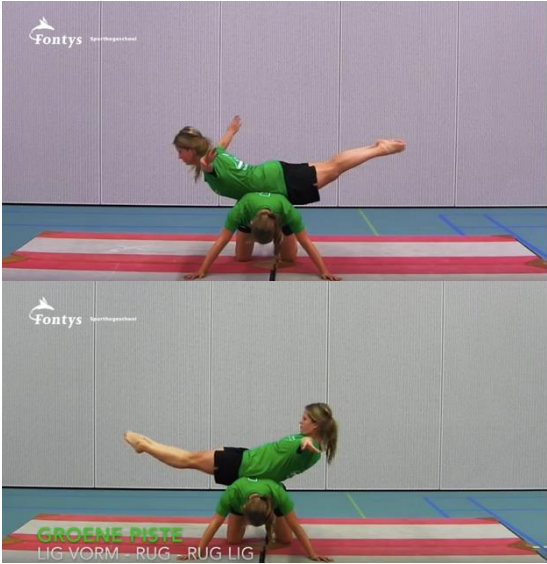
Dit wordt alleen bij klassen
1VCT/VCZ en 3B1 gedaan.
De andere klassen krijgen deze
opdracht niet en oefenen in de
'practice style' dezelfde
oefeningen.

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
--------------------------	---	-------------	------------------	-------------

3 min.	Staanvormen Rode Piste  			
4 min.	 Staanvorm Zwarte Piste 		- <i>Leerlingen die overgewicht hebben willen niet als bovenpersoon.</i>	- <i>Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener).</i>

--	--	--	--	--

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
-----------------------------------	---	-------------	------------------	-------------

5 min.	Ligvormen Groene Piste Vliegtuigje op een tafeltje. (buiklig of ruglig)  Ligvorm Blauw Piste Vliegtuigje met handen. 			- <i>Leerlingen die overgewicht hebben willen niet als bovenpersoon.</i> - <i>Leerlingen die toch gaan afspringen, in plaats van afstappen.</i>	- <i>Deze leerlingen hoeven niet als bovenpersoon, maar zijn wel actief betrokken bij de oefening (als onderpersoon of als hulpverlener).</i> - <i>Leerlingen aanspreken op hun gedrag en verder in de gaten houden. Bij herhaaldelijk gedrag</i>
5 min.					

Ligvorm Rodee Piste
Vliegtuigje zonder handen.



Gelder, W. van, Stroes, H., & Goedhart, B. (2010). *Basislessen bewegingsonderwijs*. ELSEVIER educatief.

SLO (2007). *Basisdocument. Bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO3X

School: B.C. Broekhin
Naam schoolpracticumdocent:

FSH-stagedocent:
Tijd:

Datum:
Klas: Aantal leerlingen: J / M

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag
Straddle hoogspringtechniek.

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

Bewegen: verbeteren

Gedrag: Springen

Inhoud: Hoogspringen, Straddle techniek

Conditie:

3 pas aanloop met landing op de dikke mat.

5 pas aanloop met landing op de dikke mat.

Criteria: Leerlingen weten alle ins en outs mbt de straddle techniek en hebben op minimaal 95 cm gesprongen.

Bewegen regelen:

Leerlingen kunnen materialen op de aangewezen plek neerleggen.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

Bewegen: verbeteren

Gedrag: Springen

Inhoud: Hoogspringen, Straddle techniek

Conditie:

3 pas aanloop met landing op de dikke mat.

5 pas aanloop met landing op de dikke mat.

Criteria: Leerlingen hebben onder druk van het krijgen van een cijfer goed gepresteerd.

Bewegen regelen:

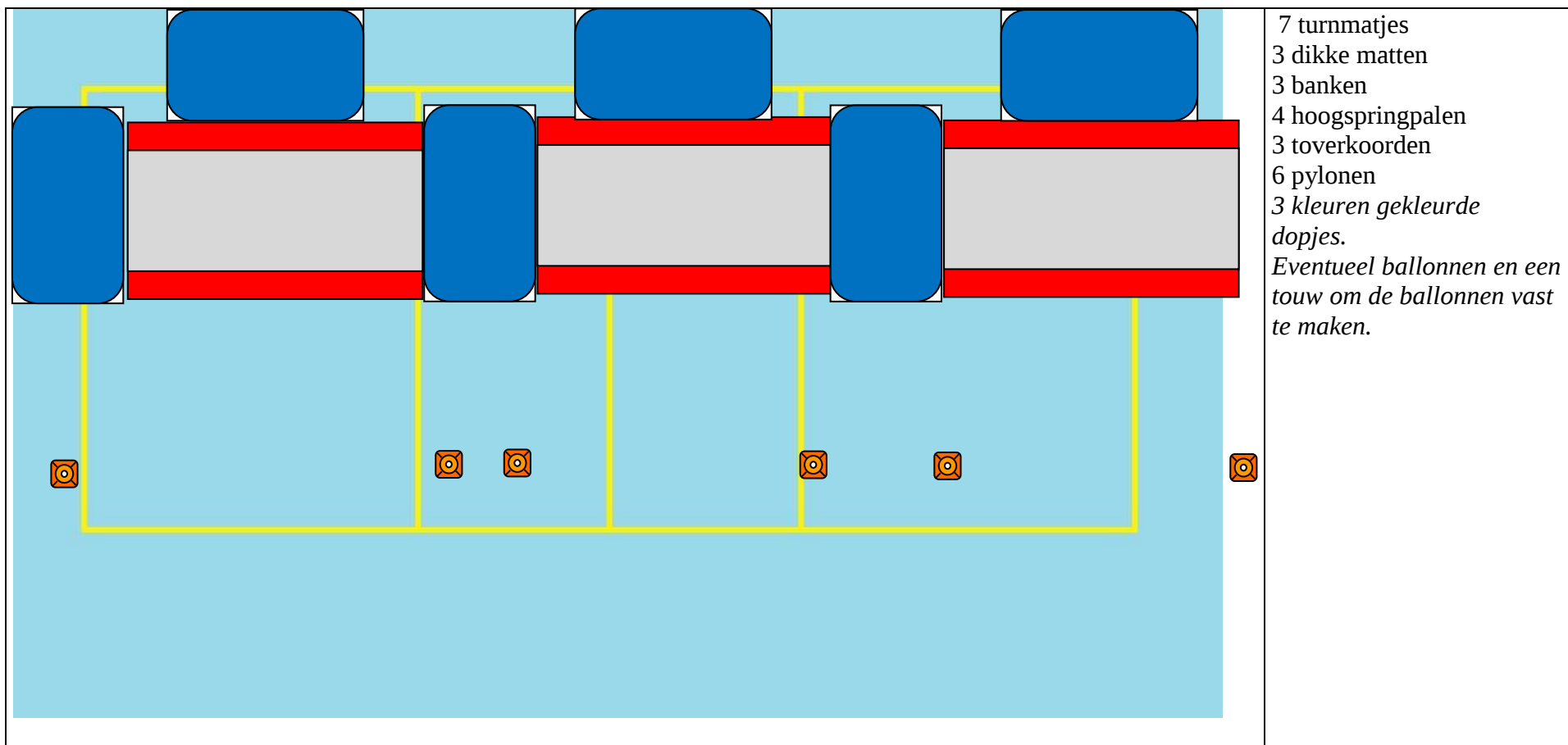
Leerlingen kunnen samen de materialen op een veilige manier klaarzetten. Ook kunnen de leerlingen één medeleerling voorzien van feedback op vooraf aangegeven aandachtspunten.

Organisatie:

de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:

per lesonderdeel aangeven
aard en aantal van de
onderwijsleermiddelen



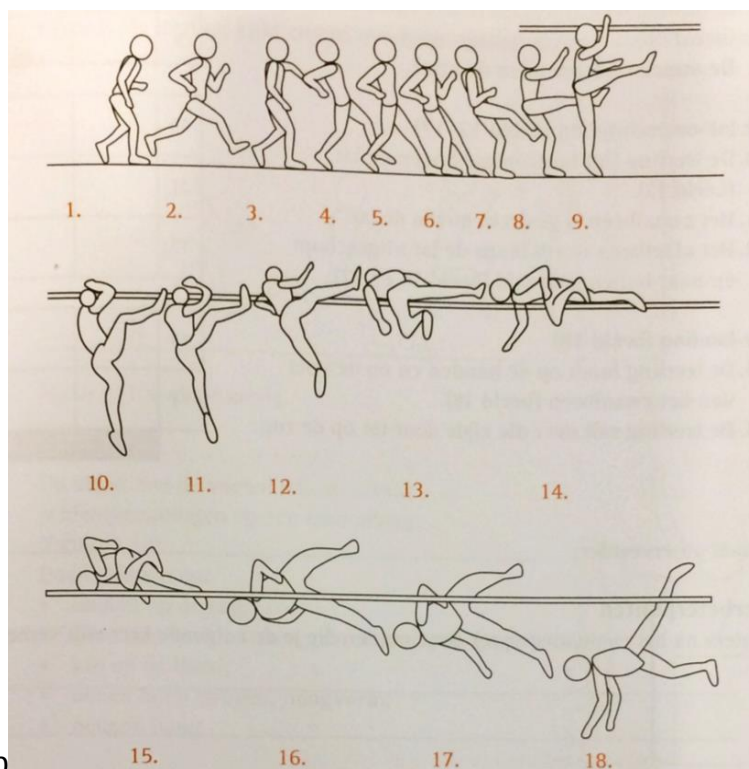
Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
-------------------	--------------------------------------	-------------	------------------	-------------

3 min.	Warming- up: Klassikaal Kern: Leerlingen kiezen zelf op welke piste ze willen oefenen en mogen wisselen tijdens de les. Groene piste: Aanloop 3 stappen en afzet op springplank. Hoogte koord 70 cm. Verhoogd landingsvlak (op banken). Blauwe piste: Aanloop 3 stappen en afzet zonder springplank. Hoogte koord 80 cm. Rode piste: Aanloop 5 stappen, afzet zonder springplank. Hoogte koord 90 cm. Hoogspringen: Alle oefeningen 3 keer uitvoeren. - Been actief erover heen zwaaien vanuit stand - Rol maken over de schouder - Nu met 3 pas aanloop - Voor de rode piste: Nu met 5 pas aanloop. - Hoogte van het koord hoger maken (schuin ophangen) Tijdens de oefening van het aanlopen met een 5 pas aanloop wordt het toverkoord schuin gehangen.	We gaan rond in de zaal rennen en ieder rondje proberen: - Een van de drie lintjes aan te tikken die tussen de palen hangen (3 verschillende hoogtes. Vanuit een aanloop afzetten met een been. We gaan vandaag hoogspringen d.m.v. de straddle techniek. Eerste oefening is je buitenste been over het koord zwaaien (als een hondje dat moet plassen) en je eindigt met het gezicht naar de andere kant. Nu na de sprong doorrollen over de schouder. Je hoofd blijft naar één kant (de kant van je aanloop). We maken nu dezelfde rol na een 3 pas aanloop. Met welk been zet je af? Het been het dichtste bij het touw, wat is belangrijk aan de grootte van de passen om zo hoog mogelijk te komen? Laatste pas groot!	- <i>Been wordt niet op gezwaaid</i> - <i>Leerlingen eindigen met het hoofd aan de verkeerde kant op de mat</i> - <i>Leerling komt met de passen niet goed uit</i> - <i>Leerling land niet op de schouder maar maakt een koprol.</i>	- <i>Koord hoger hangen/ Ballon ophangen dat aangeraakt moet worden met de voet.</i> - <i>Pylon voor de mat neerzetten om naar te blijven kijken.</i> - <i>Leerling neerzetten die een aantal vingers opsteekt.</i> - <i>Flubbers neerleggen die de stappen simuleren</i> - <i>Leerling een post-it laten plakken op een getekende cirkel op de mat, deze cirkel wordt getekend door de</i>
--------	--	---	---	---

		We maken de aanloop iets langer van 3 passen na 5 passen.		<i>docent en moet aan de kant van de aanloop op 0,5 m van de paal worden getekend.</i>
--	--	--	--	---

Naam springende leerling: _____

Naam beoordelaar: _____



De aanloop (beeld 2)

- 1 Maakt minimaal 3 aanloopp
- 2 De aanloop is in een rechte lijn onder een hoek van 30-50 graden
- 3 De aanloop neemt in snelheid toe

De afzet (beeld 5-9)

- 4 Het afzetbeen wordt explosief en volledig gestrekt (beeld 6 & 7)
- 5 Het zwaaibeen wordt gestrekt omhoog gezwaaid (beeld 8 & 9)
- 6 De armen ondersteunen de afzet (van laag naar hoog)

Over de lat (beeld 12-17)

- 7 Lichaam is horizontaal boven de lat (beeld 13 & 14)

--	--	--

De landing (beeld 17 & 18)

- 8 Rolt door over de schouder en de zijkant van het opzwaaibeen

--	--	--

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO3X

School: B.C. Broekhin
Naam schoolpracticumdocent:

FSH-stagedocent:
Tijd:

Datum:
Klas: Aantal leerlingen: J / M

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag
Straddle hoogspringtechniek.

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

Bewegen: verbeteren

Gedrag: Springen

Inhoud: Hoogspringen, Straddle techniek

Conditie:

3 pas aanloop met landing op de dikke mat.

5 pas aanloop met landing op de dikke mat.

Criteria: Leerlingen weten alle ins en outs m.b.t. de straddle techniek en hebben op minimaal 95 cm gesprongen.

Bewegen regelen:

Leerlingen kunnen materialen op de aangewezen plek neerleggen.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

Bewegen: verbeteren

Gedrag: Springen

Inhoud: Hoogspringen, Straddle techniek

Conditie:

3 pas aanloop met landing op de dikke mat.

5 pas aanloop met landing op de dikke mat.

Criteria: Leerlingen hebben onder druk van het krijgen van een cijfer goed gepresteerd.

Bewegen regelen:

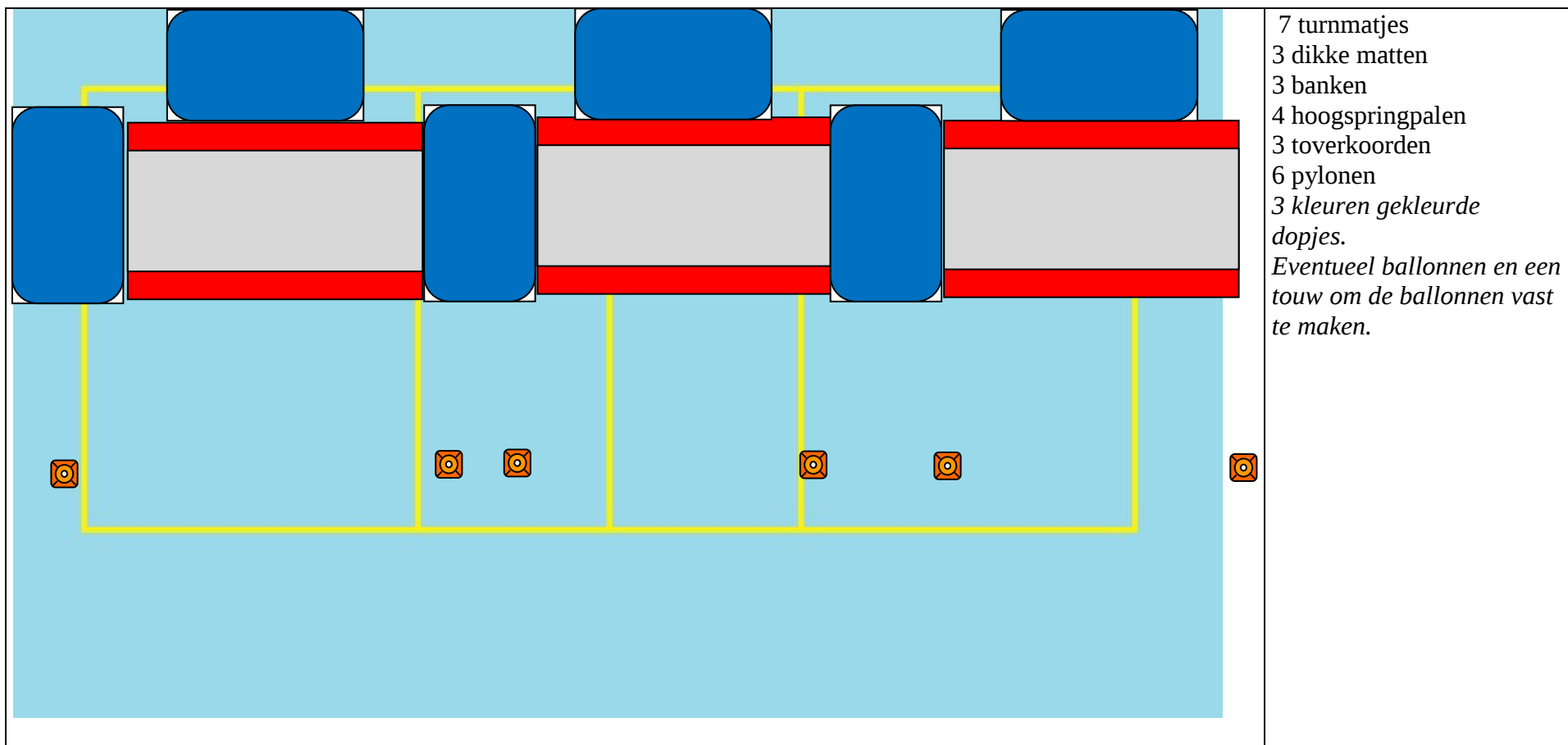
Leerlingen kunnen samen de materialen op een veilige manier klaarzetten. Ook kunnen de leerlingen één medeleerling voorzien van feedback op vooraf aangegeven aandachtspunten.

Organisatie:

de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:

per lesonderdeel aangeven
aard en aantal van de
onderwijsleermiddelen



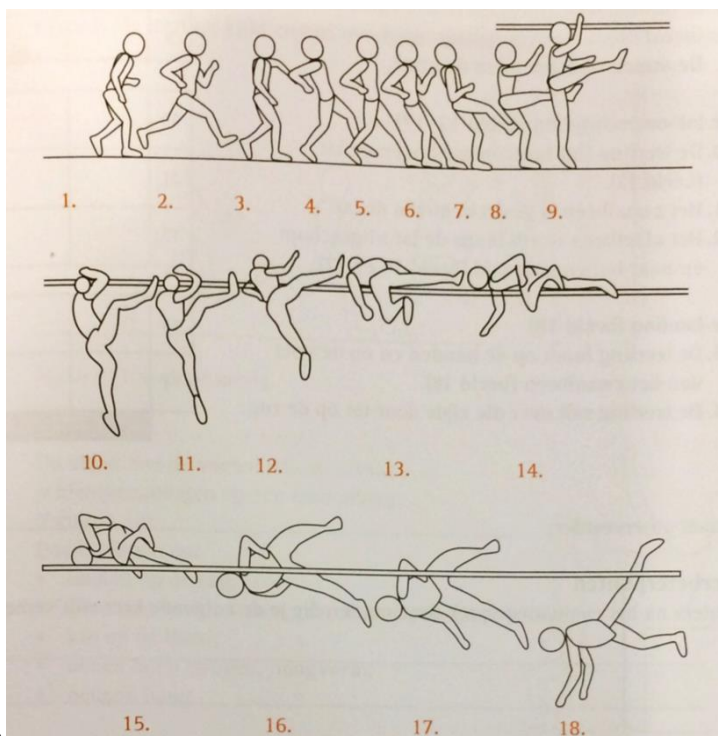
Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
-------------------	--------------------------------------	-------------	------------------	-------------

3 min.	Warming- up: Klassikaal Kern: Leerlingen kiezen zelf op welke piste ze willen oefenen en mogen wisselen tijdens de les. Groene piste: Aanloop 3 stappen en afzet op springplank. Hoogte koord 70 cm. Verhoogd landingsvlak (op banken). Blauwe piste: Aanloop 3 stappen en afzet zonder springplank. Hoogte koord 80 cm. Rode piste: Aanloop 5 stappen, afzet zonder springplank. Hoogte koord 90 cm. Hoogspringen: Alle leerlingen springen steeds 3 keer achter elkaar. Medeleerling geeft feedback op: - Eerste 3 punten van het feedbackformulier. - Daarna nogmaals, nu over punt 4 t/m 6. - Nog een laatste keer: Nu over punten 7 & 8. Leerlingen kunnen nu een eigen doel samenstellen voor de volgende les en waar ze uiteindelijk op beoordeeld gaan worden.	We gaan rond in de zaal rennen en op mijn teken gaan we: - Springen met 1 been - Huppelpas - Armzwaai Docent maakt tweetallen en een van de twee springt als eerste (in zijn/ haar eigen piste) en de ander gaat feedback geven m.b.v. het feedbackformulier. Leerling 1 springt 3 keer, daarna leerling 2 die 3 keer springt.	- <i>Been wordt niet actief omhoog gezwaaid.</i> - <i>Leerlingen eindigen met het hoofd aan de verkeerde kant op de mat.</i> - <i>Leerling komt met de passen niet goed uit.</i> - <i>Leerling landt niet op de schouder maar maakt een koprol.</i>	- <i>Koord hoger hangen/ Ballon ophangen dat aangeraakt moet worden met de voet.</i> - <i>Pylon voor de mat neerzetten om naar te blijven kijken.</i> - <i>Leerling neerzetten die een aantal vingers opsteekt.</i> - <i>Flubbers neerleggen die de stappen simuleren</i> - <i>Leerling een post-it laten plakken op een getekende cirkel op de mat, deze cirkel wordt getekend door de</i>
--------	--	--	--	---

				<i>docent en moet aan de kant van de aanloop op 0,5 m van de paal worden getekend.</i>
--	--	--	--	--

Naam leerling: _____

Naam beoordelaar: _____



De aanloop (beeld 2)

- 1 Maakt minimaal 3 aanlooppassen
- 2 De aanloop is in een rechte lijn onder een hoek van 30-50 graden
- 3 De aanloop neemt in snelheid toe

De afzet (beeld 5-9)

- 4 Het afzetbeen wordt explosief en volledig gestrekt (beeld 6 & 7)
- 5 Het zwaaibeen wordt gestrekt omhoog gezwaaid (beeld 8 & 9)
- 6 De armen ondersteunen de afzet (van laag naar hoog)

Over de lat (beeld 12-17)

- 7 Lichaam is horizontaal boven de lat (beeld 13 & 14)

--	--	--

De landing (beeld 17 & 18)

- 8 Rolt door over de schouder en de zijkant van het opzwaaibeen

--	--	--

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO3X

School: B.C. Broekhin
Naam schoolpracticumdocent:

FSH-stagedocent:
Tijd:

Datum:
Klas: Aantal leerlingen: J / M

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag
Straddle hoogspringtechniek.

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

Bewegen: verbeteren

Gedrag: Springen

Inhoud: Hoogspringen, Straddle techniek

Conditie:

3 pas aanloop met landing op de dikke mat.

5 pas aanloop met landing op de dikke mat.

Criteria: Leerlingen weten alle ins en outs m.b.t. de straddle techniek en hebben op minimaal 95 cm gesprongen.

Bewegen regelen:

Leerlingen kunnen materialen op de aangewezen plek neerleggen.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

Bewegen: verbeteren

Gedrag: Springen

Inhoud: Hoogspringen, Straddle techniek

Conditie:

3 pas aanloop met landing op de dikke mat.

5 pas aanloop met landing op de dikke mat.

Criteria: Leerlingen hebben onder druk van het krijgen van een cijfer goed gepresteerd.

Bewegen regelen:

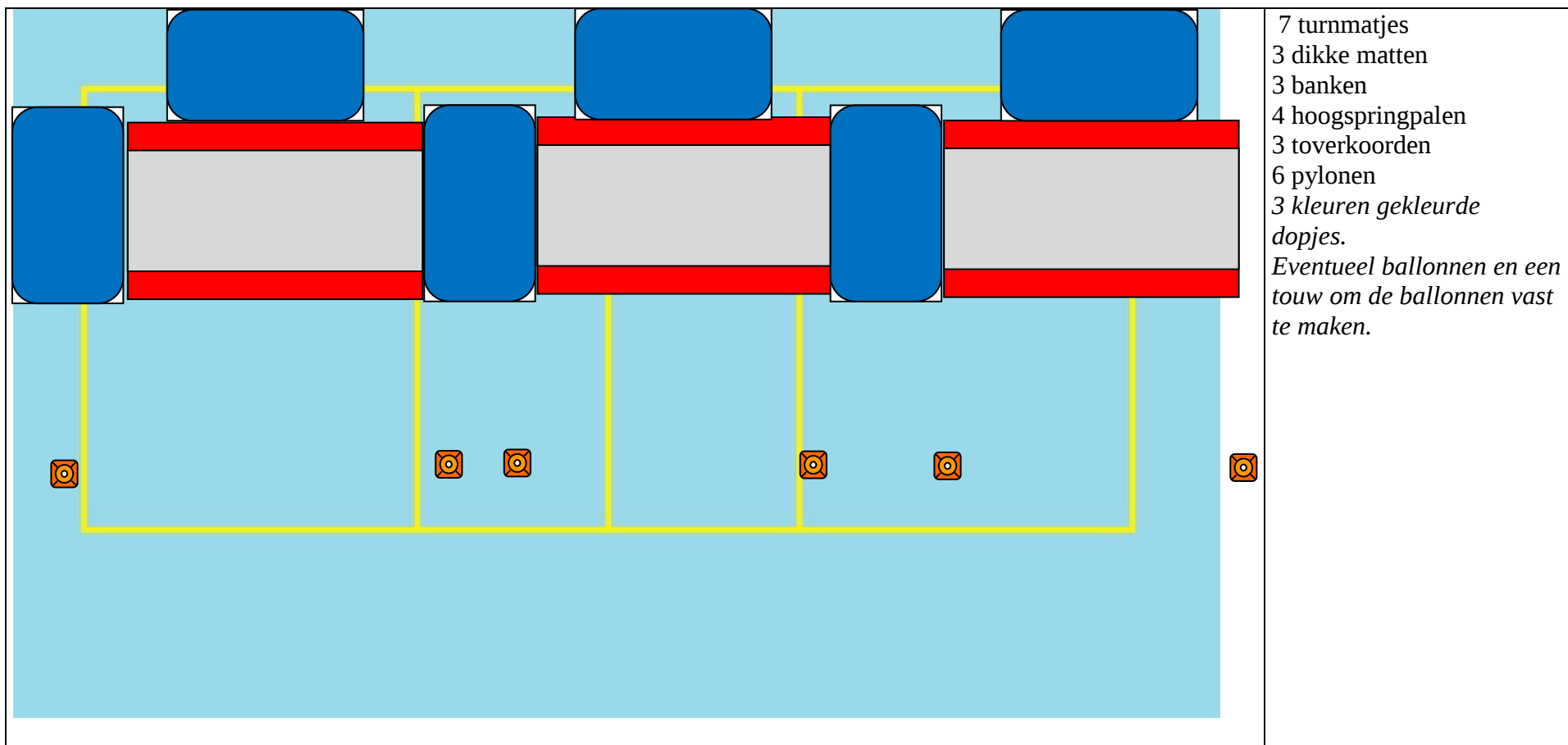
Leerlingen kunnen samen de materialen op een veilige manier klaarzetten. Ook kunnen de leerlingen één medeleerling voorzien van feedback op vooraf aangegeven aandachtspunten.

Organisatie:

de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:

per lesonderdeel aangeven
aard en aantal van de
onderwijsleermiddelen



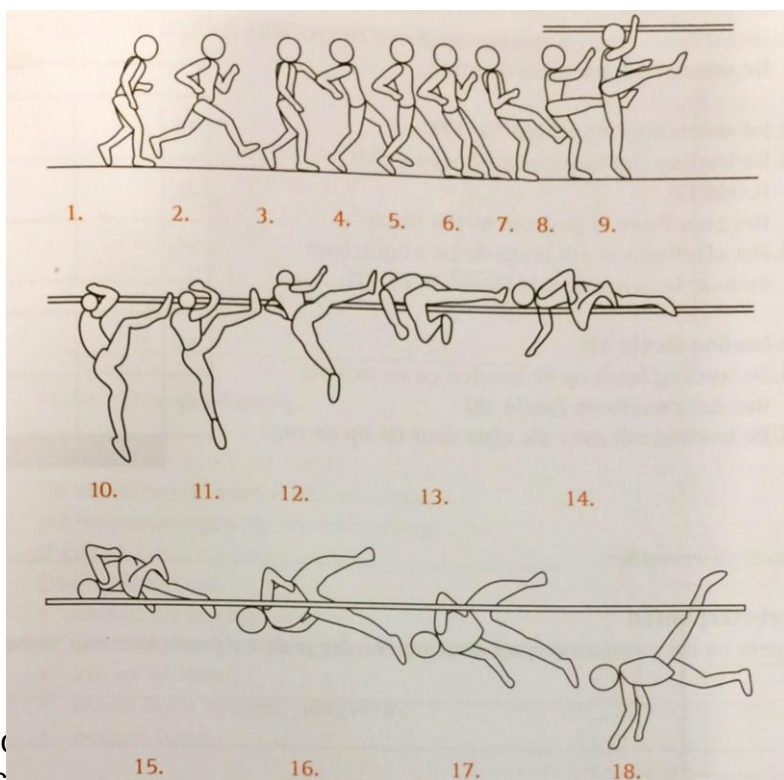
Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
-------------------	--------------------------------------	-------------	------------------	-------------

3 min.	Warming- up: Klassikaal Kern: Leerlingen kiezen zelf op welke piste ze willen oefenen en mogen wisselen tijdens de les. Groene piste: Aanloop 3 stappen en afzet op springplank. Hoogte koord 70 cm. Verhoogd landingsvlak (op banken). Blauwe piste: Aanloop 3 stappen en afzet zonder springplank. Hoogte koord 80 cm. Rode piste: Aanloop 5 stappen, afzet zonder springplank. Hoogte koord 90 cm. Hoogspringen: Alle leerlingen springen nu op eigen piste en de docent gaat beoordelen op techniek en of de leerlingen het touw raken. Medeleerlingen kunnen feedback geven op de punten van het feedbackformulier, in een buddysysteem.	We gaan rond in de zaal rennen en op mijn teken gaan we: - Springen met 1 been - Huppelpas - Armzwaai Leerlingen kiezen buddy's uit. Een springt en de ander geeft feedback m.b.v. het feedbackformulier. De eerste drie sprongen wordt ingesprongen. Volgende drie sprongen worden gedaan vanuit verschillende aanloophoeken (0 gr., 45 gr. En 80 gr.) De vraag voor de leerlingen is welke aanloophoek is het beste? Probeer ze uit en leg uit waarom dit zo is. De volgende drie keer springen gaan de leerlingen de vraag beantwoorden: Waarom moeten de armen worden meebewogen tijdens de afzet? Wat is het voordeel hiervan? Hierna wordt er gesprongen door de leerlingen zodat de docent de leerlingen kan	- <i>Been wordt niet actief omhoog gezwaaid.</i> - <i>Leerlingen eindigen met het hoofd aan de verkeerde kant op de mat.</i> - <i>Leerling komt met de passen niet goed uit.</i> - <i>Leerling landt niet op de schouder maar maakt een koprol.</i>	- <i>Koord hoger hangen/ Ballon ophangen dat aangeraakt moet worden met de voet.</i> - <i>Pylon voor de mat neerzetten om naar te blijven kijken.</i> - <i>Leerling neerzetten die een aantal vingers opsteekt.</i> - <i>Flubbers neerleggen die de stappen simuleren</i> - <i>Leerling een post-it laten plakken op een getekende cirkel op de mat, deze cirkel wordt getekend door de</i>
--------	--	---	--	---

		beoordelen. Op alle situaties wordt continue gesprongen.		<i>docent en moet aan de kant van de aanloop op 0,5 m van de paal worden getekend.</i>
--	--	--	--	--

Naam leerling: _____

Naam beoordelaar: _____



De aanloop (beeld 2)

- 1 Maakt minimaal 3 aanlooptritten
- 2 De aanloop is in een rechte lijn onder een hoek van 60-90 graden
- 3 De aanloop neemt in snelheid toe

De afzet (beeld 5-9)

- 4 Het afzetbeen wordt explosief en volledig gestrekt (beeld 6 & 7)
- 5 Het zwaaibeen wordt gestrekt omhoog gezwaaid (beeld 8 & 9)
- 6 De armen ondersteunen de afzet (van laag naar hoog)

Over de lat (beeld 12-17)

- 7 Lichaam is horizontaal boven de lat (beeld 13 & 14)

--	--	--

De landing (beeld 17 & 18)

- 8 Rolt door over de schouder en de zijkant van het opzwaaibeen

--	--	--

BIJLAGE 5

TOESTEMMINGSBRIEF FILMEN TIJDENS DE LESSEN

Geachte ouders/verzorgers, beste leerling,

Mijn naam is Siem Nijssen, ik ben afstudeerstagiaire op BC Broekhin Jenaplan Swalmen-Reuver als docent Lichamelijke Opvoeding.

De komende periode ga ik vanuit mijn rol als docent LO, video-opnames maken in de klas van uw zoon/dochter als onderdeel van mijn afstudeeronderzoek. De video-opnames worden minimaal tweemaal gemaakt tijdens de lessen LO.

Het doel van de video-opnames is:

- Informatie verzamelen over het gegeven onderwijs tijdens het onderzoek.

De videobeelden zullen enkel tussen de onderzoeksbegeleider en mij getoond worden. Hopende u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd.

Met vriendelijke groet,

Siem Nijssen

BIJLAGE 6

OBSERVATIEFORMULIER

Dimensies	Indicator	Observatiepunten	Aantal keren voorgekomen in de les	Effect
Plannen	Schrijven	De leerling vult het planningsdocument in.		+
	Schrijven	De leerling past het planningsdocument aan.		+
	Kijken	De leerling kijkt op het planningsdocument/ mediakaart.		+
Monitoren /Evalueren	Materiaal verplaatsen	De leerling past de activiteit aan door materiaal te verplaatsen, toe te voegen of weg te halen.		+
Reflecteren	Kijken	De leerling kijkt op de iPad/smartphone naar de uitvoering van de beweging.		+
	Praten	De leerling vraagt aan de docent naar de uitvoering van de beweging(en).		+
	Praten	De leerling vraagt aan een medeleerling naar de uitvoering van de beweging(en).		+
Inzet	Bewegen	De leerling begint met de opdracht/ oefening.		+
	Zitten	De leerling stopt met de oefening en gaat aan de kant zitten.		-
	Staan	De leerling staat naast een activiteit, zonder over de activiteit te praten.		-
Self-Efficacy	Zitten	De leerling stopt met de oefening en gaat aan de kant zitten/ staan.		-
	Uitvoeren	De leerling blijft bezig met een oefening, ook nadat het niet gelukt is.		+

BIJLAGE 7

REFLECTIEVERSLAG

Al vanaf het begin van mijn voorbereidende stage viel mij op dat de leerlingen in mijn les LO niet gewend waren om materialen op te bouwen of op te ruimen. Hierdoor merkte ik dat wanneer dit wel van de leerlingen gevraagd werd, hier heel veel sturing van de docent bij nodig was. Dit heb ik vanaf dat moment ook onthouden als een mogelijk ingang om te beginnen aan dit onderzoek.

Toch vond ik ook dat ik de mening van mijn stagebegeleider hierin moest betrekken en heb ik uiteindelijk bij de opstart van het praktijkonderzoek (PO) gevraagd aan mijn stagebegeleider welke verbetering hij graag zou willen zien in zijn lessen. Ik gaf hierbij aan als doel te hebben de kwaliteit van het bewegingsonderwijs te verhogen, aan de hand van het onderzoek. Uiteindelijk heb ik deze vraag ook bij de andere docenten LO uit de vaksectie neergelegd en zij kwamen al vrij snel met de stelling dat ze graag de zelfstandigheid van de leerlingen wilden verbeteren in de les LO.

Kijkend naar de competenties, heb ik mij tijdens dit onderzoek ontwikkeld op interpersoonlijk gebied, omdat ik dankzij het onderzoek op een andere manier naar de leerlingen ben gaan kijken. Hierdoor heb ik nieuwe, bruikbare informatie verzameld met betrekking tot de leerlingen die tijdens het lesgeven voor een beter op de leerling afgestemde interactie zorgt. Zo hebben leerlingen mij positief verrast in de mate waarop zij in staat zijn om opgegeven taken uit te voeren. Deze leerlingen betrek ik er nu meer bij om deze taken op zich te nemen en dit zorgt voor een gevoel van verantwoording en betrokkenheid bij de leerlingen. Ook merk ik dat deze leerlingen vaak een betere band hebben met de docenten.

Daarnaast heb ik ook veel op inhoudelijke zaken kunnen overleggen met mijn stagebegeleider. Hier is het niet bij gebleven, want ik heb ook mijn stagebegeleider nieuwe theorieën die verband houden met dit onderzoek kunnen uitleggen en daadwerkelijk kunnen laten zien tijdens de lessen. Dit heb ik als erg prettig ervaren, omdat mijn stagebegeleider ook open stond voor deze vernieuwingen.

In de vakinhoudelijke competentie heb ik mij dan ook zeker ontwikkeld door het uitvoeren van dit onderzoek, omdat de theorieën over de Teaching Styles van Mosston en Ashworth wel in de lessen op Fontys Sporthogeschool zijn behandeld, maar deze heb ik zelf nooit in de praktijk bewust en planmatig uitgevoerd. Door dit onderzoek heb ik mij dan ook dusdanig verdiept in de Teaching Styles, maar ook heb ik een beter beeld van de vaardigheden die nodig zijn om zelfregulerend te kunnen werken. Door deze inzichten kan ik later in het werkveld beter inspelen op de behoeften, kwaliteiten en verbeterpunten van de leerlingen op het gebied van zelfstandigheid. Wel heb ik nog niet voor alle vaardigheden helemaal helder hoe ik deze zou kunnen verbeteren. Denk hierbij aan het monitoren en plannen tijdens de les LO. Hier zou ik mijzelf in de toekomst verder in kunnen verdiepen en onderzoek naar doen.

Daarbij komt dat ik de Teaching Styles nu bij twee interventiegroepen bewust en planmatig heb toegepast, maar deze heb ik in dit onderzoek niet specifiek op de kenmerken van de leerlingen toegepast. Dit is ook een ontwikkelpunt voor de toekomst.

Over het algemeen ben ik zelf erg tevreden met de kwaliteit van dit onderzoek. Het onderzoek heb ik gedurende het schooljaar opgezet en uitgevoerd, waarbij ik steeds in kleine stappen heb gewerkt. Vooral in het begin van het opzetten van het onderzoek heb ik veel overlegd met de onderzoekbegeleiders en ben ik consequent blijven werken aan de onderzoeksopzet. Nadat deze dan ook meteen goedgekeurd werd, wist ik precies hoe ik het restant van het onderzoek ging uitvoeren, op een aantal kleine vraagstukken na. Ook deze vragen werden opgehelderd door in overleg te gaan met de onderzoekbegeleidster en in de tweede helft van het onderzoek heb ik dan ook minder contact gehad. Ondanks dat ik met vertrouwen het onderzoek heb uitgevoerd had ik dit beter toch kunnen doen. Dit is dan ook een punt waar ik later in het werkveld mee kan nemen, je bent namelijk nooit klaar met leren. Door te blijven communiceren met anderen, ook als het goed gaat, blijft de ontwikkelcyclus doorgaan.

BIJLAGE 8

RUWE DATA

8.1 TABELLEN

Tabel 1 - Resultaten SRL-SRS Vragenlijst

	Voor		Na		
Vragenlijst Zelfregulatie	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>Effectsize</i>
Controlegroep 1	4,37	1,24	4,50	1,08	0,22
Interventiegroep	4,46	1,11	4,86	0,80	
Controlegroep 2	3,97	1,39	3,95	0,86	0,20
Interventiegroep 2	4,53	0,75	4,73	0,66	

Tabel 2 – Resultaten autonomie support en autonomie frustratie

	Voor		Na		
Autonomie Support	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>Effectsize</i>
Controlegroep 1	5,17	1,00	5,03	1,06	0,47
Interventiegroep 1	5,02	0,60	5,26	0,82	
Controlegroep 2	4,12	1,23	4,06	0,69	0,32
Interventiegroep 2	4,81	1,27	4,06	0,69	
Autonomie Frustratie	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>Effectsize</i>
Controlegroep 1	3,17	1,69	3,23	1,61	-0,16
Interventiegroep 1	2,48	1,12	2,31	1,28	
Controlegroep 2	3,42	1,48	3,91	0,95	-0,43
Interventiegroep 2	3,64	1,46	3,48	1,15	

Tabel 3 – Resultaten observaties observant 1

Observant 1	Voor		Na		<i>Effectsize</i>
	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	
Controlegroep 1	0,63	0,32	0,59	0,28	1,35
Interventiegroep 1	0,63	0,47	1,17	0,47	
Controlegroep 2	0,65	0,72	0,68	0,59	0,26
Interventiegroep 2	0,85	0,55	1,05	0,47	

Tabel 4 – Resultaten observaties observant 1

Observant 2	Voor		Na		<i>Effectsize</i>
	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	<i>M (1-7)</i>	<i>SD</i>	
Controlegroep 1	0,63	0,33	0,59	0,27	1,25
Interventiegroep 1	0,63	0,47	1,13	0,53	
Controlegroep 2	0,70	0,74	0,75	0,55	0,34
Interventiegroep 2	0,84	0,53	1,11	0,44	

Tabel 5 - Resultaten SRS-SRL-vragenlijst per zelfregulatievaardigheid

	Controlegroep 1					Effectsize
	Voor		Na			
	M (1-7)	SD	M (1-7)	SD		
Plannen	3,73	1,46	3,80	1,45	0,05	
Monitoren	3,64	1,70	4,50	1,38	0,56	
Evalueren	3,34	1,69	4,50	1,20	0,22	
Reflecteren	4,22	1,50	3,66	1,23	0,35	
Inzet	5,23	1,09	5,12	1,21	-0,10	
Self-Efficacy	5,24	1,24	5,02	1,23	-0,17	

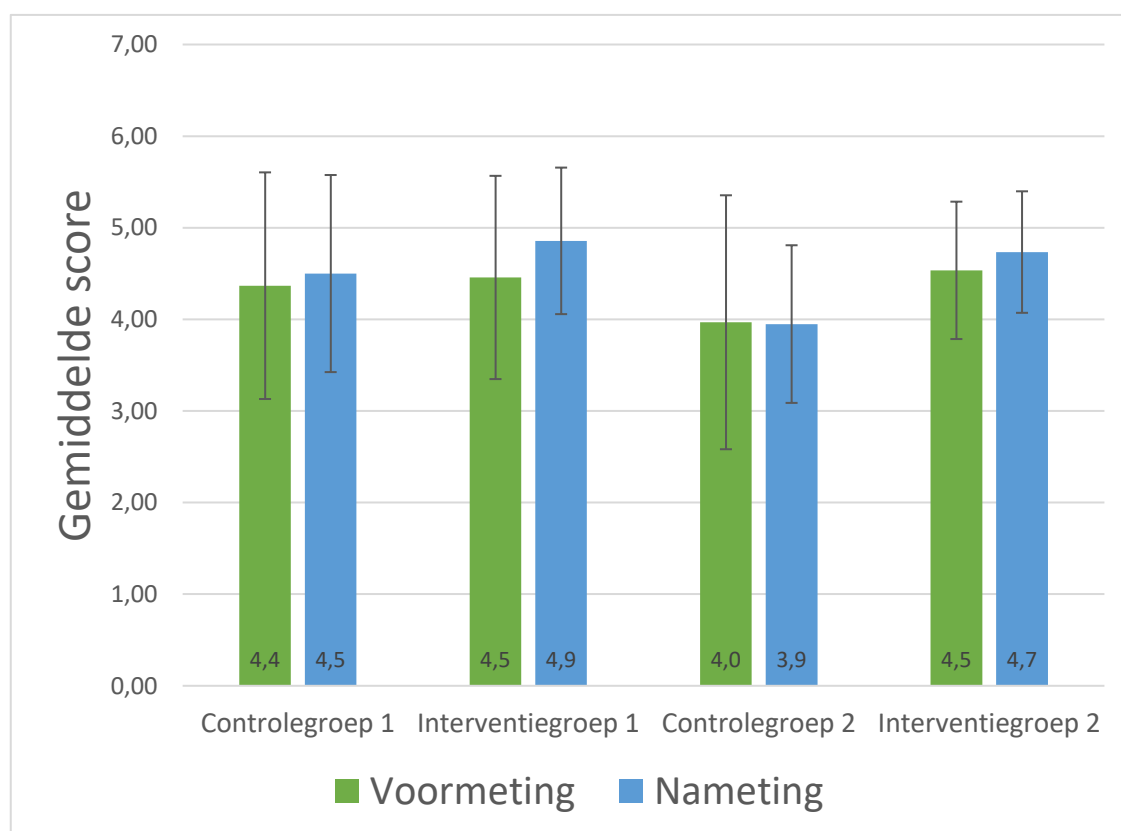
	Interventiegroep 1					Effectsize
	Voor		Na			
	M (1-7)	SD	M (1-7)	SD		
Plannen	4,19	1,62	4,09	1,34	-0,07	
Monitoren	4,31	1,23	4,64	1,03	0,29	
Evalueren	3,40	1,41	4,40	1,27	0,74	
Reflecteren	4,74	1,43	5,03	1,25	0,21	
Inzet	5,15	1,22	5,62	0,78	0,46	
Self-Efficacy	4,87	1,11	5,19	0,72	0,34	

Controlegroep 2					
	Voor		Na		Effectsize
	M (1-7)	SD	M (1-7)	SD	
Plannen	3,53	1,41	3,68	1,12	0,12
Monitoren	3,71	1,80	3,70	1,36	-0,01
Evalueren	3,41	1,45	3,25	0,84	-0,13
Reflecteren	4,27	1,77	4,27	1,37	0,00
Inzet	4,34	1,60	4,34	1,26	0,00
Self-Efficacy	4,42	1,30	4,31	0,70	-0,11

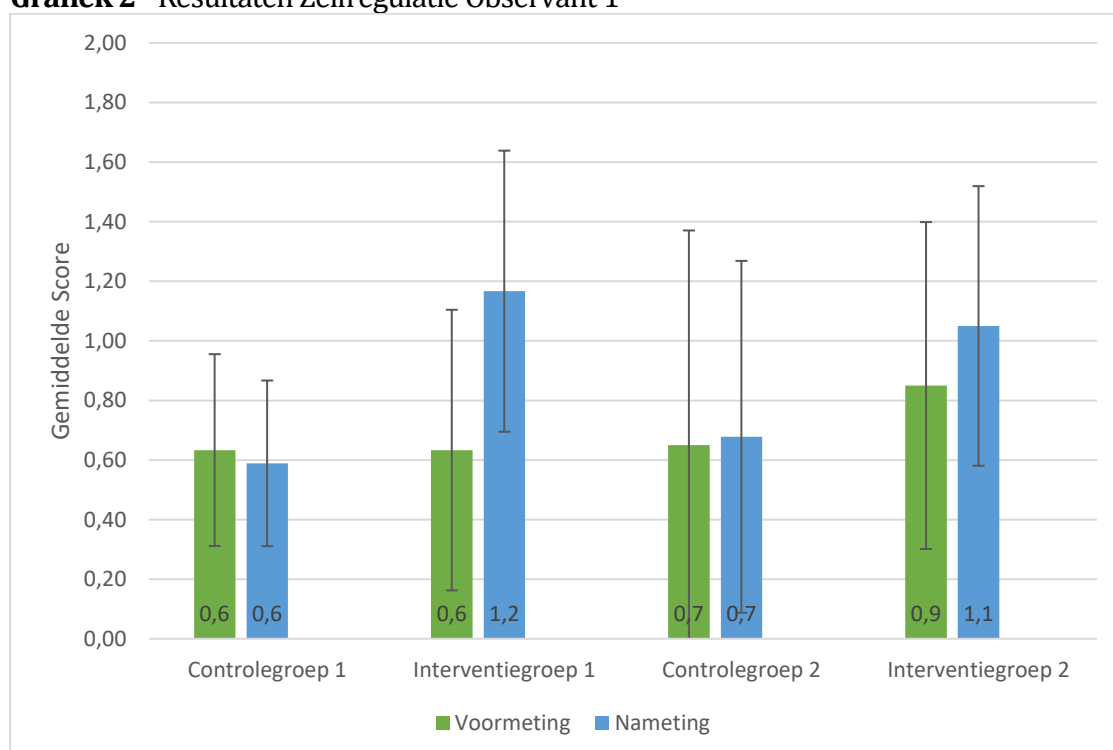
Interventiegroep 2					
	Voor		Na		Effectsize
	M (1-7)	SD	M (1-7)	SD	
Plannen	4,11	0,90	4,49	1,02	0,40
Monitoren	4,35	1,12	4,77	1,07	0,39
Evalueren	4,29	1,24	4,45	0,67	0,15
Reflecteren	5,17	0,92	4,94	1,00	-0,24
Inzet	4,65	1,23	4,64	1,26	-0,01
Self-Efficacy	4,73	1,27	5,01	1,24	0,22

8.2 GRAFIEKEN

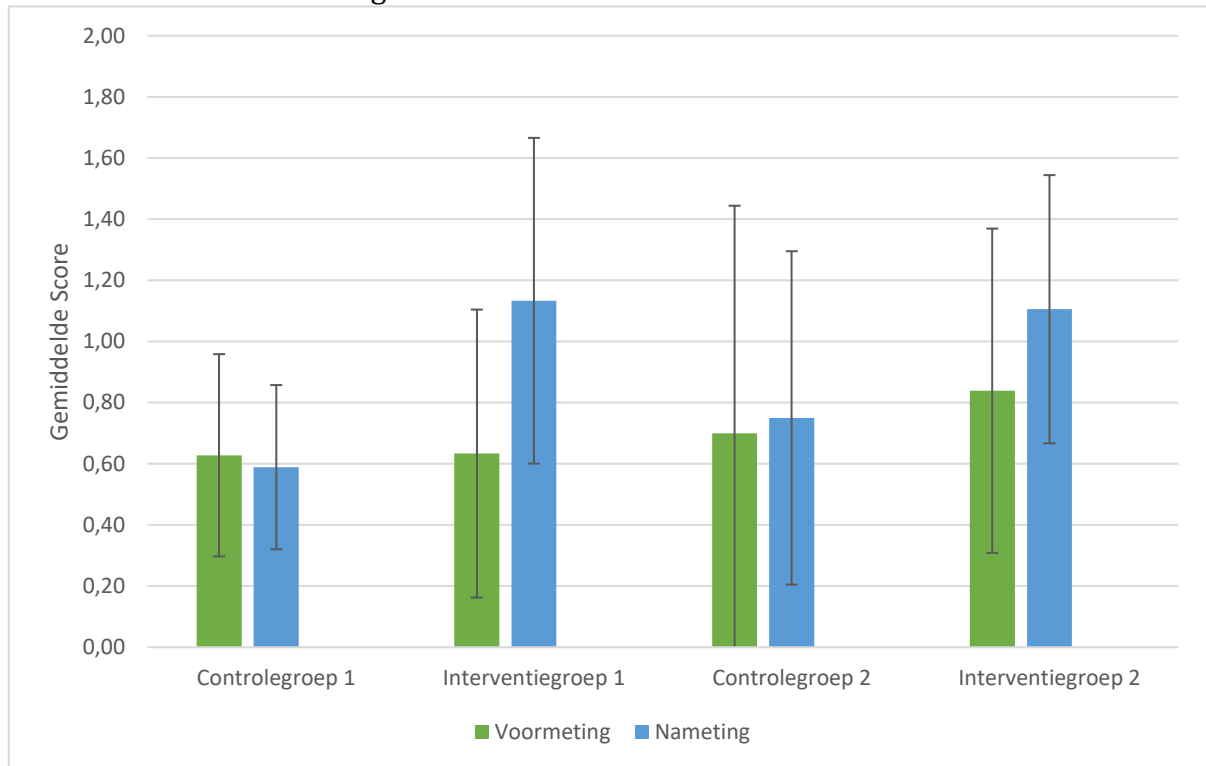
Grafiek 1 - Resultaten zelfregulatie SRL-SRS vragenlijst.



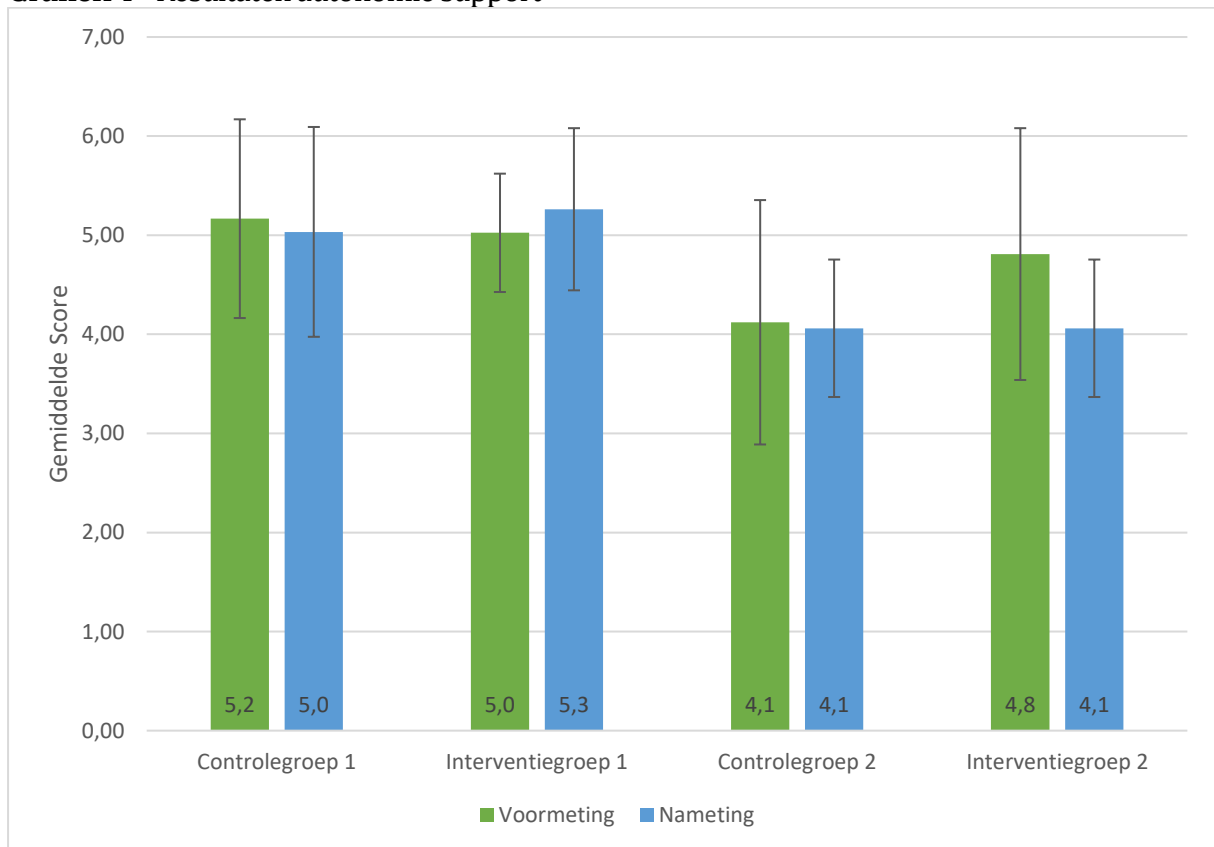
Grafiek 2 - Resultaten Zelfregulatie Observant 1



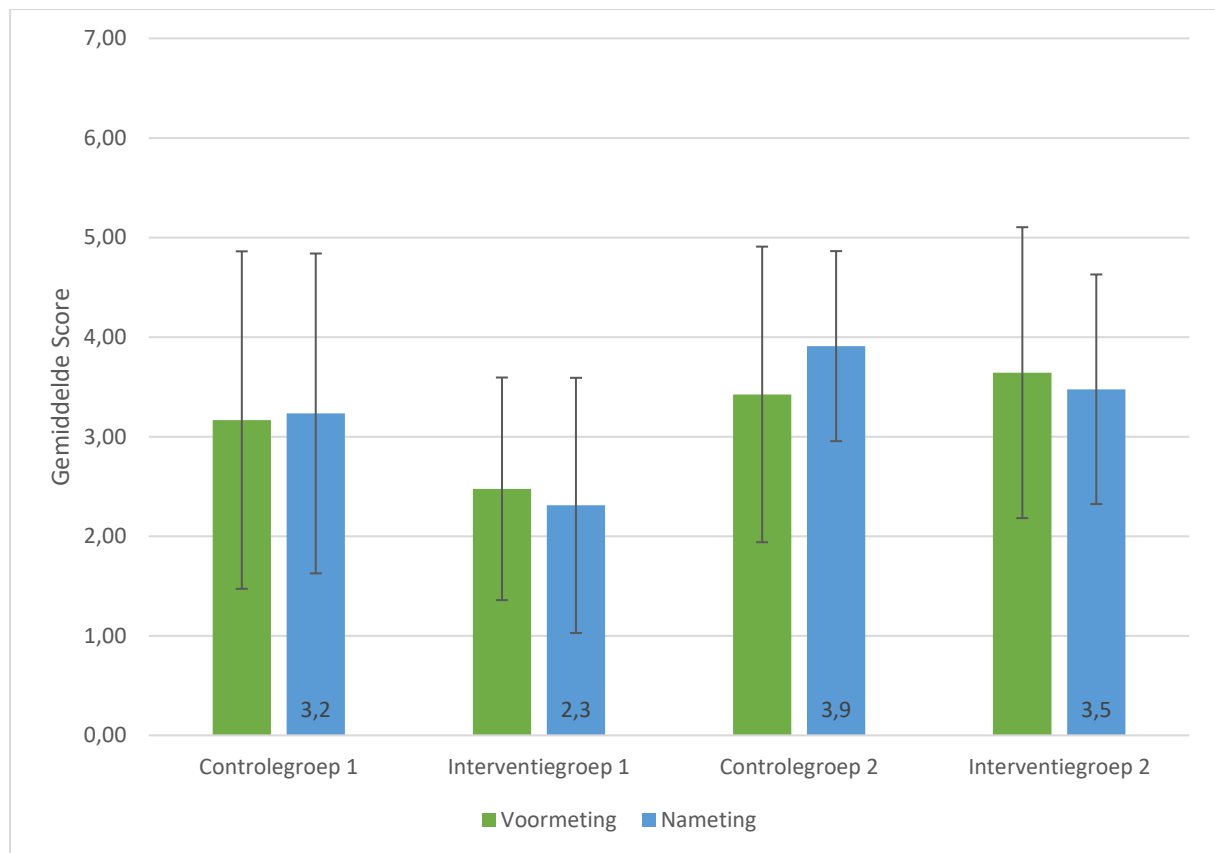
Grafiek 3 - Resultaten Zelfregulatie Observant 2



Grafiek 4 - Resultaten autonomie support



Grafiek 5 - Resultaten autonomie frustratie



BIJLAGE 9

ONDERZOEKSOPZET

9.1 POPULATIE EN ONDERZOEKSGROEP

Dit onderzoek is uitgevoerd op het Bisschoppelijk College Broekhin Jenaplan bij twee eerstejaars klassen en twee derdejaars klassen. Het B.C. Broekhin Jenaplan telt ongeveer 500 leerlingen, verdeeld over twee verschillende locaties. Er is een locatie in Reuver en een in Swalmen. Op de locatie in Reuver zijn de onderwijsniveaus vmbo-t en havo, terwijl op de locatie in Swalmen alle vmboniveaus worden aangeboden (basis, kader, gemengd en theoretisch). Er zijn in totaal twee brugklassen en twee derdejaars basisklassen op het B.C. Broekhin Jenaplan. Deze klassen zijn ook allemaal op de locatie in Swalmen. Op de locatie in Swalmen wordt gewerkt met vakcollege clusters.

Na een eerste keuze vanaf de brugklas voor het vakcollege Techniek of Mens en Dienstverlening (Landelijke Vereniging van Vakcolleges, 2016a), kiezen de leerlingen vanaf het derde leerjaar nogmaals een profiel binnen het vakcollege waar hun vakkenpakket op wordt aangepast. Binnen het vakcollege Techniek zijn de profielen; Bouwen, Wonen en Interieur; Produceren, Installeren en Energie; Mobiliteit en Transport mogelijk (Landelijke Vereniging van Vakcolleges, 2016c). Binnen het vakcollege Mens en Dienstverlening zijn de profielen; Zorg en Welzijn; Economie en Ondernemen; Horeca, Bakkerij en Recreatie mogelijk (Landelijke Vereniging van Vakcolleges, 2016b).

Dit onderzoek is uitgevoerd bij klassen 1VCT/VCZ1, 1VCT/VCZ2, 3SB1 en 3SB2 van het Bisschoppelijk College Broekhin Jenaplan Swalmen. De interventie werd uitgevoerd bij de klassen 1VCT/VCZ1 en 3SB1, omdat deze klassen al twee lesperiodes les kregen van de uitvoerende docent van dit onderzoek. De leerlingen en docent waren bekend met elkaar waardoor de docent een beter beeld heeft van en een betere band heeft met de leerlingen. Hiervoor zullen de vragenlijsten eerder ingevuld worden dan bij de nieuwe onbekendere klassen uit de controlegroep, die pas vanaf februari les kregen van de uitvoerende docent. De klassen 1VCT/VCZ2 en 3SB2 werden als controlegroepen meegenomen in dit onderzoek. In tabel 2.1 staat het aantal leerlingen per klas beschreven, met de verdeling van jongens en meisjes.

TABEL 2.1 – ONDERZOEKSGROEPEN

<i>Klas</i>	<i>Aantal leerlingen</i>	<i>Jongens (M)</i>	<i>Meisjes (V)</i>
1VCT/VCZ1	16	9	7
1VCT/VCZ2	10	8	5
3SB1	14	7	7
3SB2	11	7	4

Er is voor deze doelgroepen gekozen om enerzijds het verschil te kunnen vaststellen op welke leeftijd de interventie het meeste effect heeft. Behets (2011) beschrijft dat een docent de lesgeeffuncties progressief moet overdragen aan de leerlingen, rekening houdend met de kenmerken van de

leerlingen. Door deze twee verschillende leeftijdsgroepen mee te nemen in het onderzoek

kan er een uitspraak worden gedaan of er een leeftijd is die het overnemen van lesgeeffuncties (en dus zelfregulatie in de les LO toepassen) beter uitvoert.

Anderzijds is er gekozen voor controlegroepen van hetzelfde leerjaar en hetzelfde onderwijsniveau, zodat deze in leeftijd en cognitie overeenkomen met interventiegroepen. Volgens Jones & Robinson (2015) is het noodzakelijk om zoveel mogelijk versturende variabelen uit te filteren tijdens het onderzoek door een gepaste onderzoeksgroep te kiezen, die dezelfde kenmerken heeft als de interventiegroep.

Ook is er gekozen voor klassen van het vmbo-basis niveau, omdat deze leerlingen over het algemeen als zeer matig zelfstandig/zelfregulerend worden ervaren tijdens de gymles door de docent LO van het B.C. Broekhin Jenaplan Swalmen. Volgens Sluis, Leistra, Mombarg, van Aart, & Pruim (2017) hebben deze leerlingen ook minder zelfregulerende vaardigheden, omdat de docenten hun lessen klassikaal en docent gestuurd invulling geven en de leerlingen niet leren om zelfregulerend aan het werk te gaan.

Voor het onderzoek is er niet voor een vierdejaars klas gekozen omdat deze niet de gehele interventie kunnen uitvoeren in verband met de eindexamens.

Leerlingen die te vaak (meer dan een keer) afwezig waren tijdens de interventieperiode, werden niet meegenomen in de resultaten van dit onderzoek, om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen. In totaal waren dit twee leerlingen, die beide meer dan een keer niet aanwezig zijn geweest.

9.2 GECONTROLEERDE WILLEKEURIGE STEEKPROEF

Volgens Jones & Robinson (2015) is een systematische steekproef het beste in een onderzoek dat ingaat op direct observeerbaar gedrag van een grote groep leerlingen. In dit onderzoek is de onderzoeksgroep klein (50 leerlingen) en er zijn twee subgroepen te onderscheiden, namelijk leerlingen met een lage mate van zelfstandigheid en leerlingen met een hoge(re) mate van zelfstandigheid. Daarom is in dit onderzoek gekozen voor een gecontroleerde willekeurige steekproef (Jones & Robinson, 2015). Er zijn zes leerlingen per klas meegenomen in het onderzoek. Drie willekeurig uitgekozen, meer zelfstandige leerlingen en drie, willekeurig uitgekozen, minder zelfstandige leerlingen. Eerst werden alle leerlingen, naar eigen inzicht en het inzicht van de stagebegeleidende docent, ingedeeld in twee groepen: de zelfstandige groep en de niet zelfstandige groep. Uit iedere groep werden vervolgens drie leerlingen volstrekt willekeurig uitgekozen. Zo kan er altijd een realistische uitspraak worden gedaan over het effect van het toepassen van de Teaching Styles op de zelfstandigheid van de gehele populatie van de brugklassen en derdejaars basis klassen van het B.C. Broekhin Jenaplan Swalmen.

Alle leerlingen worden meegenomen in de vragenlijsten, alleen bij de observaties wordt een gecontroleerde willekeurige steekproef gedaan.

9.3 ONTWERP VAN HET ONDERZOEK

Om tot een ontwerp van het onderzoek te komen, is de onderzoeksvraag nogmaals helder opgesteld. De onderzoeksvraag is: *“Wat is het effect van het toepassen van het Teaching Styles Spectrum op de zelfstandigheid van leerlingen van de brugklassen en van derdejaars vmbo-basisklassen van het Bisschoppelijk College Broekhin Jenaplan in de lessenreeks acrobatiek en hoogspringen?”*

METINGEN

In dit onderzoek zijn alleen resultaten verzameld die verband houden met de zelfstandigheids-/ zelfregulatievaardigheden van leerlingen. Om het effect van de interventie te kunnen toetsen, is een voormeting en een nameting uitgevoerd.

In dit onderzoek zijn gedurende vier weken twee verschillende lessenreeksen uitgevoerd, omdat er voor het aanleren van zelfregulerende vaardigheden een langere tijdspanne nodig is (Behets, 2011). Vmbo-leerlingen hebben echter een korte spanningsboog en zijn gebaat bij veel afwisseling. Daarom is er gekozen voor twee verschillende lessenreeksen van vier lessen in plaats van een lessenreeks van acht lessen. De eerste lessenreeks bestond uit het onderwerp acrobatiek en de tweede lessenreeks had hoogspringen als onderwerp.

TABEL 2.2 – PLANNING MEETMOMENTEN EN INTERVENTIEMOMENTEN

<i>Datum</i>		Les 1	Les 2
08-01-2018	2.7	Toestemmingsbrief filmen versturen	
22-01-2018	TW2.2	Proefmeting: -Videoapparatuur testen (beeldbereik en microfoonfunctie) -Proefobservatie observanten	
26-02-2018	3.3	Voormeting	Interventie les 1
05-03-2018	3.4	Interventie les 2	Interventie les 3
12-03-2018	3.5	Interventie les 4	Interventie les 5
19-03-2018	3.6	Interventie les 6	Interventie les 7
26-03-2018	3.7	Interventie les 8	Nameting
02-04-2018	TW3.1	Verwerken resultaten nameting	Extra les (uitwijkmogelijkheid)

De voormeting is zo kort mogelijk op de eerste interventie les uitgevoerd, zodat er zo weinig mogelijk tijd tussen zit waarin de leerlingen nog zelfstandigheidsvaardigheden kunnen opdoen. Hetzelfde geldt voor de nameting. Ook is er gekozen om de beide lessen LO in de week te gebruiken als interventielessen, zodat er meer lessen in de praktisch beschikbare tijd konden worden gebruikt. Het aanleren van zelfstandigheid neemt volgens Behets (2011) dan ook tijd in beslag. Daarom is er gekozen voor acht interventie lessen.

9.3.1 DE VOORMETING EN NAMETING

De metingen bestonden uit een observatie, in te vullen door een observerende docent en de uitvoerende docent aan de hand van video-opnames, en een vragenlijst over zelfregulatie (SRL-SRS; Toering, 2011; Toering, Elferink-Gemser, Jonker, Heuvelen, & Visscher, 2012) en autonomie (BPNSFS; Chen et al., 2015).

De vragenlijst werd direct bij aanvang van de gymles afgenomen bij de leerlingen in de gymzaal, zodat de leerlingen niet beïnvloed werden door de ervaringen die ze tijdens die

les zouden hebben opgedaan. De leerlingen kregen de opdracht een eigen plekje te zoeken in de gymzaal, binnen het zicht van de docent. De vragenlijst is in dit onderzoek niet anoniem afgenomen, in verband met de observaties die betrekking hebben op specifieke leerlingen en deze resultaten moeten met elkaar vergeleken kunnen worden. Na het invullen van de vragenlijsten kregen de leerlingen de opdrachten voor de observaties. Deze opdracht was voor de voor- en nameting dezelfde opdracht. De leerlingen moesten in groepen twee verschillende acrobatiek vormen oefenen en aan het einde van de les laten zien. Hiervoor kregen de leerlingen allemaal dezelfde mediakaart en hieruit mochten ze met het groepje twee vormen uitkiezen.

Om tot een goede observatie te komen met behulp van video-opnames, is er vooraf toestemming gevraagd aan de leerlingen en ouders om te mogen filmen. Dit is passief gedaan. Er is een brief verstuurd naar de ouders (zie bijlage 5) waarin is vermeld dat er opnames gemaakt worden en enkel door de uitvoerende docent en eventueel de beoordelaar van dit onderzoek worden bekeken. De leerlingen en ouders konden hierop binnen een week bezwaar indienen bij de ondergetekende docent.

Ook moest er videoapparatuur worden ingezet. Deze was beschikbaar vanuit het B.C. Broekhin Jenaplan Swalmen. De videoapparatuur werd in de week van 22 januari 2018 getest bij een klas die niet deelnam aan het onderzoek. Er werd getest op het daadwerkelijke beeldbereik, maar ook het audiobereik en de verstaanbaarheid van de leerlingen en docent te toetsen. Aan de hand van deze testen wordt bepaald hoe de apparatuur het beste ingezet kan worden.

9.4 LESPROGRAMMA

In dit onderzoek werd gedurende acht lessen twee lessenreeksen van vier lessen aangeboden. Dit werd bij zowel de interventiegroepen als bij de controlegroepen gedaan. Hierbij werden de Teaching Styles van Mosston alleen bij de interventiegroep toegepast en bij de controlegroepen werd er klassikaal lesgegeven om het effect van de Teaching Styles goed te kunnen toetsen. De controlegroepen hadden tot dusver weinig tot geen les gehad waarin het zelfregulerend werken centraal stond tijdens de lessen L.O.

Er is gekozen om de lessenreeksen acrobatiek en hoogspringen toe te passen, omdat deze elementen zich goed verlenen om zelfstandig in te werken. Ook zijn de criteria waaraan voldaan moet worden in deze onderdelen snel duidelijk omdat er geen dynamische (spel)onderdelen inzitten en de onderwerpen meer individueel van aard zijn. Wel is er bij acrobatiek een positief leerklimaat nodig volgens Bosman en Hoeboer (2008). Daarom is er gekozen voor klassen waarbij de uitvoerende docent al vanaf het begin van het schooljaar (2017-2018) lesgeeft aan de interventiegroepen en een positief leerklimaat heeft kunnen bewerkstelligen. Hierdoor werd het onderzoek verder niet beïnvloed.

De lessen werden uitgevoerd op de normale lesmomenten van de klassen in de gemeentelijke sporthal van Swalmen. Deze sporthal staat geheel tot de beschikking van de uitvoerende docent en er waren verder geen andere klassen of sportgroepen aanwezig. De stagebegeleider van de uitvoerende docent is tijdens de lessen aanwezig. De leerlingen zijn gewend aan de aanwezigheid van de desbetreffende stagebegeleider en dit had dan ook weinig tot geen effect hebben op het gedrag van de leerlingen.

9.4.1 SPECTRUM VAN TEACHING STYLES

De interventiegroep krijgen lessen waarin het spectrum van Teaching Styles progressief, van docent gestuurd naar leerling gestuurd, wordt toegepast. Dit betekent dat in de

interventie iedere les vanuit een andere Teaching Style wordt lesgegeven en steeds een Teaching Style in de richting van een leerling gestuurde aanpak. Op deze manier worden keuzes in de les en lesgeeffuncties stapsgewijs overgedragen worden op de leerlingen, wat volgens Behets (2011) de beste manier is om leerlingen zelfstandigheidsvaardigheden aan te leren. Wie welke keuzes maakt is per Teaching Style zichtbaar gemaakt in *afbeelding 2.1*.

AFBEELDING 2.1 – KEUZE BEPALINGEN IN DE LES LO TUSSEN DOCENT (T) EN LEERLING (L) VOLGENS HET SPECTRUM VAN TEACHING STYLES (MOSSTON & ASHWORTH, 2008).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Pre-impact	(T)	(T)	(T)	(T)	(T)	(T)	(T)	(T)	(T)	→ (L)	→ (L)
Impact	(T) → (L)	(L _d)	(L) → (L)	(L) → (L)	(L) → (L)	(L) → (L)	(L) → (L)	(L) → (L)	(L) → (L)	{ }	→ (L)
Post-impact	(T)	(T) → (L _o)	→ (L)	→ (L)	→ (L)	→ (L)	→ (L)	(L _T) → (L)	(L) → (L)	(L) → (L)	(L) → (L)

TABEL 2.3 – TEACHING STYLE PER LES TIJDENS DE INTERVENTIEPERIODE

Interventie les	Interventiegroepen	Controlegroepen	Onderdeel
1	B – <i>practice style</i>	B – <i>practice style</i>	Acrobatiek
2	C – <i>reciprocal style</i>	B – <i>practice style</i>	Acrobatiek
3	D – <i>self-check style</i>	B – <i>practice style</i>	Acrobatiek
4	E – <i>inclusion style</i>	B – <i>practice style</i>	Acrobatiek
5	B – <i>practice style</i> / D – <i>self-check style</i>	B – <i>practice style</i>	Hoogspringen
6	E – <i>inclusion style</i>	B – <i>practice style</i>	Hoogspringen
7	F – <i>guided discovery style</i>	B – <i>practice style</i>	Hoogspringen
8	G – <i>divergent (thinking) style</i>	B – <i>practice style</i>	Hoogspringen

De eerste interventie les werd er lesgegeven in de *practice style* (B). Er is gekozen om te beginnen met de *practice style* (B) en niet met de meest docent gestuurde *command style* (A), omdat deze stijl het letterlijk nadoen van de docent en het letterlijk opvolgen van commando's van de docent bevat. Dit is niet representatief voor de normale situatie waarin les werd gegeven op het B.C. Broekhin Jenaplan Swalmen, omdat de leerlingen in de klassikale les wel vrij mogen oefenen binnen de gestelde opdracht (zoals de *practice style* (B) wordt beschreven volgens Mosston & Ashworth (1990, 2008)). Ook is het gebruikelijk om met een meer klassikale en directieve aanpak een lessenreeks te beginnen, om de leerlingen handvaten te geven over het lesthema. Daarnaast kan de

uitvoerende docent zo algemene uitgangspunten en veiligheidscriteria aangeven die gelden voor de rest van de lessenreeks.

De tweede interventie les is er lesgegeven in de *reciprocal style* (C). Deze stijl bevat peerfeedback tussen leerlingen. Deze peerfeedback werd in tweetallen gegeven, binnen de oefeningen en bijbehorende criteria die door de docent werden opgesteld. Door het toepassen van deze stijl leren de leerlingen naar de bewegingen te kijken en feedback aan elkaar te geven, maar ook feedback te ontvangen en naar hun eigen handelen te kijken. Volgens Kramer et al. (2012) is het evalueren en reflecteren ook een wezenlijk onderdeel van het zelfstandig/ zelfregulerend werken. Daarom is voor de *reciprocal style* (C) gekozen als tweede Teaching Style.

Logischerwijs werd er in de derde les gebruik gemaakt van de *self-check style* (D), zodat de leerlingen het evalueren en reflecteren nu op zichzelf kunnen toepassen.

Tijdens de vierde les werd er lesgegeven in de *inclusion style* (E). Door het leren evalueren van hun eigen vaardigheden in de voorgaande lessen, konden ze in de vierde les het eigen beginniveau bepalen en op eigen niveau deelnemen aan de les.

In de vijfde les werd er begonnen aan een nieuw onderdeel, namelijk hoogspringen. Om hier weer algemene uitgangspunten en veiligheidspunten aan te kunnen dragen werd er in deze les weer gekozen voor een combinatie van de *practice style* (B) en de *self-check style* (D). Hierdoor konden de leerlingen in de eerste les hun eigen vaardigheden evalueren en reflecteren.

In de zesde les werd er lesgegeven in de *inclusion style* (E). In deze les konden de leerlingen weer hun eigen beginniveau kiezen aan de hand van de evaluaties in les vijf.

In de zevende en achtste interventie les werd dit verder uitgebouwd naar de *guided discovery style* (F) en de *divergent (thinking) style* (G). Hierin gaf de uitvoerende docent in de zevende les een beweegprobleem aan de leerlingen waarbij er maar een mogelijke oplossing was om op het beweegprobleem op te lossen. In de laatste interventie les gaf de docent weer een beweegprobleem aan de leerlingen dat ze moesten oplossen, maar nu waren er meerdere oplossingen mogelijk. De leerlingen moesten dus de evaluatie- en reflectievaardigheden inzetten om zelf een geschikte oplossing te vinden.

Deze opbouw van meer docent naar meer leerling gestuurd lesgeven werd alleen bij de interventiegroepen uitgevoerd. De controlegroepen kregen gedurende de acht lessen les in de *practice style* (B) in hetzelfde onderdeel (zie tabel 2.3).

9.5 MEETINSTRUMENTEN

Zoals in de beschrijving van de interventie reeds is genoemd, zijn er twee verschillende trajecten uitgevoerd in dit onderzoek. Er is een interventietraject uitgevoerd, maar ook een controletraject. Deze liepen parallel aan elkaar vanaf 26 februari 2018 tot en met 30 maart 2018.

Om de meetinstrumenten te kunnen toelichten moest er nogmaals gekeken worden naar de onderzoeksvraag: *Wat is het effect van het toepassen van het Teaching Styles Spectrum op de zelfstandigheid van leerlingen van de brugklassen en van derdejaars vmbo-basisklassen van het Bisschoppelijk College Broekhin Jenaplan in de lessenreeks acrobatiek en hoogspringen.*

In deze onderzoeksvraag zitten een aantal begrippen die verhelderd dienen te worden: zelfstandigheid en Teaching Styles Spectrum. Uit het literatuuronderzoek komt naar voren dat zelfstandigheid volgens De Dikke van Dale (2016) wordt beschreven als op zichzelf, door eigen kracht en onafhankelijk. Dat een persoon zonder hulp van anderen kan overleven. Dit is echter te vaag en breed voor dit onderzoek. Het wordt immers gerelateerd aan het dagelijkse leven en niet aan de les LO, waar dit onderzoek plaatsvindt.

Een andere term gerelateerd aan zelfstandig en meer toegespitst op de les LO is *zelfregulatie*. Kramer et al. (2012) beschrijft zelfregulatie als de mate waarin een individu in staat is om zelfstandig (zonder hulp van anderen), doelbewust, en efficiënt te leren door het gebruik van verschillende vaardigheden. Vaardigheden zoals, plannen, evalueren en reflecteren.

Het Teaching Styles Spectrum bevat een spectrum van verschillende lesgeefstijlen, waarbij het verschil tussen de werkvormen zich voordoet in wie welke keuzes maakt (Mosston & Ashworth, 1990, 2008; Behets, 2011). In het kader van dit onderzoek kon de term *autonomie* worden gekoppeld. Dit wordt in de literatuur beschreven als het gevoel dat een persoon ervaart van persoonlijk initiatief, keuzemogelijkheden, het zelfverantwoordelijk zijn voor het maken van de keuzes die leiden tot hun eigen functioneren (Deci & Ryan, 1994; Deci & Ryan, 2002) en het gevoel hebben dat men inspraak heeft op de keuzes die gemaakt worden (Burton & Raedeke, 2008).

9.5.1 OBSERVATIES

In dit onderzoek is gekozen voor een observerend onderzoek. Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas (2016) is deze methode het beste wanneer de doelgroep niet zelfstandig antwoord kan geven op de vraagstelling. Omdat er in dit onderzoek is gekeken naar de mate van zelfstandigheid, autonomie en zelfregulatie konden de leerlingen hier zelf wellicht geen reëel beeld van schetsen. Door observaties van de uitvoerende docent, maar ook van een observerende docent werd de betrouwbaarheid van de gegevens verhoogd. Enerzijds om de resultaten uit de vragenlijsten te bevestigen. Anderzijds omdat er door twee personen geobserveerd werd.

Er is gebruik gemaakt van een participerende observatie en directe observatie (Kallenberg et al., 2016). De participerende observatie werd uitgevoerd door de uitvoerende docent zelf en de directe observatie werd uitgevoerd door een collega docent die zelf geen lesgeeft.

De observaties werden uitgevoerd aan de hand van een observatieformulier (zie bijlage 1), welke tot stand is gekomen door middel van operationalisatie. Om het observatieformulier goed tot zijn recht te laten komen in dit onderzoek, is er vooraf een proefobservatie uitgevoerd door de observanten. Zo werd er gekeken of de beide observanten ook daadwerkelijk hetzelfde gedrag als het doelgedrag beschouwen.

De observaties om daadwerkelijk resultaten te verzamelen zijn alleen gedaan tijdens de voormeting en de nameting. Zowel de uitvoerende docent als de observerende docent observeerden na de gegeven les de videobeelden. Dit deden ze beiden door de video af te spelen en steeds op een van de uitgekozen leerlingen te letten. In totaal is iedere les dus 6 keer bekeken. Beide docenten werkten zonder overleg aan de observatie en de observaties werden pas besproken nadat beide docenten het invullen van de observatieformulieren hadden voltooid. Bij het zien van het beschreven gedrag op het observatieformulier, werd de video stopgezet en op het observatieformulier geturfd hoe vaak dit gedrag voorkwam.

9.5.2 VRAGENLIJSTEN

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van twee vragenlijsten, die samen zijn gebracht tot een vragenlijst van 52 vragen. Het betreft de Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS; Toering, Elferink-Gemser, Jonker, Heuvelen, & Visscher, 2012) en de Basic Psychological Needs Satisfaction & Frustration (BPNSFS; Chen et al., 2015) vragenlijst.

De SRL-SRS-vragenlijst is al door eerder onderzoek van de Universiteit van Groningen (Toering et al., 2012) gevalideerd. De BPNSFS-vragenlijst is reeds gevalideerd door onderzoek van Chen et al. (2015).

De SRL-SRS-vragenlijst meet de verschillende zelfregulatievaardigheden (plannen, monitoren, evalueren, reflecteren, inzet en self-efficacy) in een 7-punts Likertschaal.

De BPNSFS-vragenlijst meet de drie psychologische basisbehoeften die volgens Deci & Ryan (1994; 2004) verband houden met de intrinsieke motivatie van leerlingen. Deze psychologische basisbehoeften zijn *competentie*, *autonomie* en *relatie*. Met name de basisbehoefte *autonomie* en in welke mate de leerlingen in dit onderzoek deze basisbehoefte ervaren is interessant om te meten. De mate waarin de leerlingen een gevoel van *autonomie* ervaren tijdens de lessen staat in verband met hoeveel keuzevrijheid zij daadwerkelijk hebben om tijdens de les eigen initiatieven te ondernemen en daadwerkelijk de ruimte krijgen om zelfregulerend aan de slag te gaan. Uit de originele BPNSFS-vragenlijst zijn dan ook alleen de vragen gerelateerd aan *autonomie* opgenomen in de vragenlijst voor dit onderzoek.

De vragenlijsten werden direct aan het begin van de les in de gymzaal afgenomen.

BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT

De SRL-SRS-vragenlijst is al door eerder onderzoek van de Universiteit van Groningen (Toering et al., 2012) gevalideerd. De BPNSFS-vragenlijst is reeds gevalideerd door onderzoek van Chen et al. (2015).

9.6 DATAVERWERKING EN ANALYSE

Uit de vragenlijsten zijn scores verzameld per vraag, maar ook per subcategorie. Er zijn zeven subcategorieën: Plannen, monitoren, evalueren, reflecteren, inzet, self-efficacy en autonomie. Deze scores zijn verwerkt in Microsoft Excel en er is per klas, maar ook per zelfregulatievaardigheid een gemiddelde en de standaarddeviaties berekend. Daarnaast is een gemiddelde en een standaarddeviatie berekend voor de autonomie support en de autonomie frustratie. Hierbij is vervolgens een effectgrootte berekend tussen de gemiddelde waarden van de voormeting en de gemiddelde waarden in de nameting. De effectgroottes zijn berekend volgens het 2x2 design, omdat dit de meest betrouwbare methode is voor het berekenen van de effectgrootte bij het gebruik van een voor- en nameting bij een controle- en een interventiegroep. Het vergelijkt namelijk ook de vooruitgang van de groep ten opzichte van de vooruitgang van de controlegroep. (Morris, 2008).

Uit de observaties zijn bevindingen met betrekking tot het effect van de Teaching Styles op de zelfstandigheid/ zelfregulatievaardigheden van de leerlingen naar voren gekomen. Deze zijn tot stand gekomen door het turven van het aantal keren dat de leerling(en) het vooraf beschreven gedrag lieten zien. Aan deze uitkomsten konden ook cijfers worden gehangen door het aantal keren dat de leerling het gedrag vertoond te vergelijken tussen de voormeting en de nameting. Per zelfregulatievaardigheid zijn een of meerdere concreet waarneembare handelingen beschreven. Sommige hebben een positief effect op de vaardigheid, maar sommigen ook een negatief effect. Indien een leerling gedrag liet zien dat positief was, werd er +1 gerekend in Excel. Er was geen maximum score, dus de leerlingen konden oneindig scoren. Bij een negatief effect werd er met -1 gerekend, iedere keer dat dit gedrag voor kwam. Uiteindelijk scoort iedere leerling een gemiddelde score per zelfregulatievaardigheid en dit zorgt dan ook weer

voor een gemiddelde zelfregulatiescore. Ook deze gegevens zijn verwerkt in Microsoft Excel.

Er is niet alleen gekeken naar de effectgrootte tussen de controlegroep en interventiegroep, maar ook is er gekeken naar eventuele verschillen tussen de brugklas en de derdejaars klas, op het gebied van zelfstandigheid/ zelfregulatie.

LITERATUURLIJST

- Behets, D. (2011). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven: Acco.
- Bosman, M., & Hoeboer, J. (2008). *De bouwstenen van het turnen op school*. Haaksbergen: GrafiSelect.
- Burton, D., & Raedeke, T. D. (2008). *Sport Psychology for Coaches*. Leeds: Human Kinetics.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Deeder, J., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K., Soenens, B., Petegem, S.V. & Verstuyf, J. (2015). Psychological Need Satisfaction and Desire for Need Satisfaction across Four Cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236.
- Dale, J.H. van (2016). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht: Van Dale Uitgevers.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Jones, I., & Robinson, T. (2015). *Onderzoeksmethoden voor Sportstudies*. New York: Routledge.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2016). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kramer, T., Vries, A. de, Elferink-Gemser, M., Visscher, C., Sluis, A. van der, Groot, W. de, Leijenhorst, M. (2012). *Eindrapportage. Zelfregulatie in de sportles op het mbo*. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Landelijke Vereniging van Vakcolleges (2016). *Het Vakcollege*. Geraadpleegd op 6 december 2017 van <http://hetvakcollege.nl>.
- Landelijke Vereniging van Vakcolleges (2016). *Vakroute Mens & Dienstverleners*. Geraadpleegd op 6 december 2017 van <http://hetvakcollege.nl/vakroutemensdienstverleners/>.
- Landelijke Vereniging van Vakcolleges (2016). *Vakroute Techniek*. Geraadpleegd op 6 december 2017 van <http://hetvakcollege.nl/vakroutetechniek/>.
- Morris, S.B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 464-386.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: From command to discovery*. New York: Longman.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Geraadpleegd van <http://www.spectrumofteachingstyles.org/>

Toering, T.T. (2011). *Self-regulation of learning and the performance level of youth soccer players*. Groningen: University of Groningen.

Toering, T.T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., Heuvelen, M.J. van, & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24-38.

BIJLAGE 10

LITERATUURONDERZOEK

‘Die leerlingen moet je tegenwoordig alles voorkauwen’. Veel docenten zullen deze zin ooit gehoord hebben of zelfs, in een soortgelijke vorm, hebben uitgesproken. Hieruit blijkt dat veel docenten meer zelfstandigheid verwachten van de leerlingen. Onze samenleving lijkt daarbij steeds individualistischer te worden en we kunnen steeds minder op onze medemens terugvallen. Volgens Duyvendak (2004) hebben we tegenwoordig wel een breder netwerk van mensen waar we mee samenleven en een band mee hebben, maar zijn deze banden van een andere aard en minder sterk dan we vroeger hadden. Dit betekent dat het leven toch steeds meer zelfstandigheid vraagt van eenieder. Daarnaast stelt Van der Sluis, Leistra, Mombarg, van Aart, & Pruim (2017) dat er na een actieve sportdeelname tijdens de basisschool veel kinderen stoppen met sporten na het eerste jaar op het vo. Met name op het vmbo is te zien dat er veel leerlingen stoppen met sporten, met alle ongezonde nadelen van dien. Sluis et al. (2017) wijten dit aan het gebrek aan zelfregulatie bij de leerlingen, maar ook zeggen zij dat er op vmbo-scholen weinig aandacht wordt besteed aan het aanleren van zelfregulatie waardoor de leerlingen niet de vaardigheden hebben om zelf een gezonde leefstijl te onderhouden. Als docent Lichamelijke Opvoeding (LO) is een van de zes LO-kerndoelen (kerndoel 57) van het vak dan ook het aanleren van zelfstandigheid binnen beweegactiviteiten bij de leerlingen (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling [SLO], 2016; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2006). Het is dus handig om als docent kennis te hebben van het aanleren van zelfstandigheid en zelfregulatie bij leerlingen. Door de verbetering van de zelfstandigheid (autonomie) worden leerlingen daarbij vaak ook gemotiveerder en zetten zich over het algemeen beter in tijdens de les (Ryan & Deci, 2000). Maar welke werkvormen kun je als docent LO inzetten om deze zelfstandigheid bij de leerlingen te verbeteren?

ZELFSTANDIGHEID

Iedereen neemt het woord zelfstandigheid vanzelfsprekend op en het wordt veelvuldig gebruikt op de werkvloer. Maar wat houdt zelfstandigheid precies in en wanneer ben je nu zelfstandig?

Om antwoord te geven op deze vraag moet er eerst gekeken worden naar de definitie van zelfstandigheid. De Dikke van Dale beschrijft zelfstandigheid als op zichzelf, door eigen kracht en onafhankelijk (Dale, 2016). Men kan dus spreken van zelfstandigheid wanneer er zonder hulp van anderen geleefd kan worden.

Een ander woord voor zelfstandigheid die in de literatuur veelvuldig gebruikt wordt is ‘autonomie’. Autonomie is het gevoel dat een persoon ervaart van persoonlijk initiatief, keuzemogelijkheden en het zelfverantwoordelijk zijn voor het maken van de keuzes, die leiden tot hun eigen functioneren (Deci & Ryan, 1994; Deci & Ryan, 2002), het gevoel hebben dat men inspraak heeft op de keuzes die gemaakt worden (Burton & Raedeke, 2008).

AUTONOMIE IN DE GYMLES

Als we dit vertalen naar de lessen LO komt er nog een begrip bij dat goed moet worden begrepen: zelfregulatie. Kramer et al. (2012) beschrijft zelfregulatie als de mate waarin een individu in staat is om zelfstandig, doelbewust, en efficiënt te leren door het gebruik

van verschillende vaardigheden. Onder deze vaardigheden zitten metacognitieve vaardigheden zoals plannen, monitoren, evalueren en reflecteren. Ook gedrag en motivationele vaardigheden zijn belangrijk voor de zelfregulatie. Denk hierbij aan self-efficacy en inzet (Kramer et al., 2012). Als een leerling zelfregulerend kan werken, wil dit zeggen dat de leerlingen vaardigheden heeft in het bewust beïnvloeden van de eigen gedachten, gevoelens en het eigen gedrag om een bepaald doel, dat de leerling voor zichzelf heeft opgesteld, te bereiken (Van der Sluis et al., 2017). Dit heeft natuurlijk niet puur en alleen met sport of met gymlessen te maken, maar volgens Van der Sluis et al. (2017) biedt de sportsetting van de lessen LO een uitermate geschikte omgeving om deze zelfregulatievaardigheden te ontwikkelen.

Wanneer de leerlingen namelijk zelf een realistisch en uitdagend doel stellen kunnen ze daar stapsgewijs naartoe werken. Het mooie hiervan is dat leerlingen dat op eigen niveau kunnen vormgeven en volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000) zou dit verhoogde gevoel van competentie en het verhoogde gevoel van autonomie (zelfverwezenlijking van het doel door eigen keuzes te maken) zorgen voor een verhoogde intrinsieke motivatie. Laten nu net veel docenten op het vmbo daar veel over klagen ...

ZELFSTANDIGHEID IS MEETBAAR

Zelfstandigheid in de gymles is moeilijk te meten. Het gaat om een heel algemeen begrip dat iedereen anders zal interpreteren. Maar als het algemene begrip geoperationaliseerd wordt, kun je volgens Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma (2016) het gedrag concreet beschrijven en meetbaar maken. Door een aantal deelaspecten te onderscheiden, zoals Kramer et al. (2012) hebben gedaan voor het begrip zelfregulatie, kan er nog concreter worden ingegaan op zichtbaar gedrag en waarom dit gedrag bij zelfstandigheid hoort.

De zelfregulatievaardigheden kunnen onderzocht worden door de SRS-SRL-vragenlijst af te nemen onder leerlingen die zonder de vaardigheden te noemen hier wel op ingaat. Ook de autonomie is te meten aan de hand van de BPNSFS-vragenlijst.

ZELFREGULERENDE WERKVORMEN

Een docent LO kan volgens Hazelebach (2016) de mate van autonomie die de leerlingen ervaren reguleren door verschillende organisatievormen te hanteren: een klassikale les, een les waarbij de leerlingen in groepjes werken of een les waarin de leerlingen vrij zijn en zelf bepalen wat ze doen. Vanzelfsprekend is er bij een klassikale les weinig ruimte voor autonomie en zelfstandig leren van de leerlingen tegenover de vrije les waarbij veel autonomie gevraagd wordt van de leerlingen. Met name gedurende een lessenreeks kan de docent de leerlingen steeds meer vrijheid geven om zelfstandig te leren, maar een klassikale les kan een goed begin zijn voor de eerste les van de lessenreeks (Hazelebach, 2016).

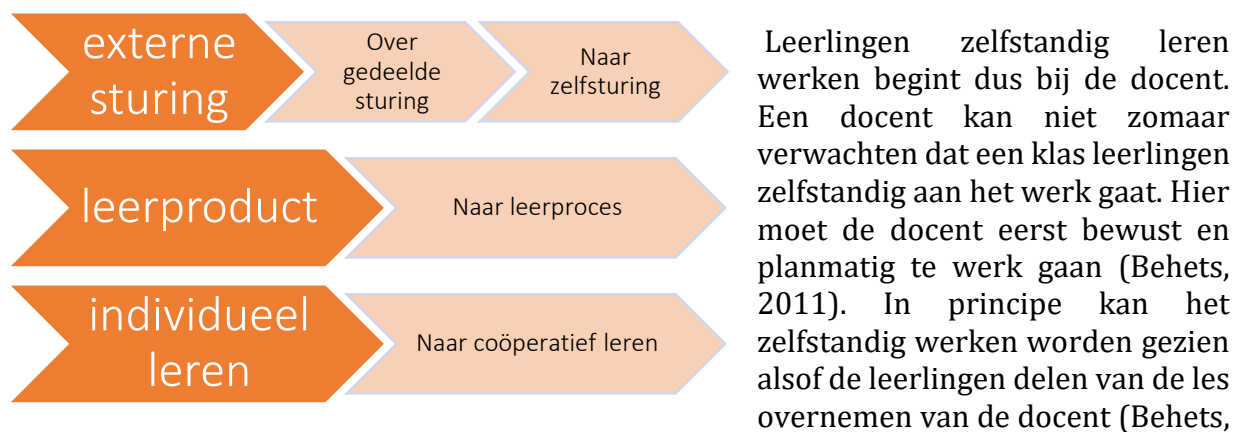
Nu zullen veel LO docenten aangeven dat een vrije les niet goed werkt bij klassen waarin het zelfstandigheidsniveau bijna nihil is, maar volgens Hazelebach (2016) zou dit, vooral bij brugklassen, juist goed zijn zodat de leerlingen dat wat ze op de basisschool geleerd hebben kunnen laten zien en op deze manier kan samen met de leerlingen het nieuwe onderwijs vormgegeven worden.

Er zitten uiteraard wel een aantal haken en ogen aan zo'n vrije les. Zo moet de docent tussen de 6 en 15 uiteenlopende activiteiten aanbieden en in het begin alleen activiteiten

die de leerlingen al kennen en onder de knie hebben. Ook moeten de activiteiten makkelijker worden aangeboden dan het niveau van de leerlingen (Hazelebach, 2016).

Deze overgang van klassikaal lesgeven met weinig ruimte voor zelfregulatie naar een vrije les, wordt door Behets (2011) uitgelegd in *figuur 1.1*. Om de leerlingen klaar te stomen voor een actieve deelname aan de bewegingscultuur van de toekomst, waarin de afgelopen jaren veel is veranderd volgens Behets (2011), moeten de leerlingen leren zonder hulp van een docent deel te nemen aan nieuwe bewegingsvormen. Hierbij moet de docent steeds meer nadruk liggen op het afgeven van verantwoordelijkheden in de vorm van zelfsturing door de leerlingen, maar ook is het leerproces meer van belang dan het uiteindelijke product. Hoe pakken de leerlingen dit aan? Welke stappen ondernemen ze om hun doel te bereiken? Daarbij moeten de leerlingen leren samenwerken met medeleerlingen om de leerkansen te vergroten. Of de leerlingen optimaal kunnen leren hangt af van de werkvormen die de docent hanteert (Behets, 2011).

FIGUUR 1.1: HET NIEUWE LEREN VOLGENS BEHETS (2011).



2011). Waar de docent normaal zelf de instructie geeft of als scheidsrechter fungeert, kunnen deze lesgeeffuncties worden overgelaten aan de leerlingen. De lessen worden hierdoor van docent gestuurd meer leerling gestuurd (Behets, 2011).

In welke mate deze functies kunnen worden ingevuld door de leerlingen hangt volgens Behets (2011) af van een aantal factoren.

Wordt de docent verplicht om een brede diversiteit aan didactische werkvormen te gebruiken of niet? Om persoonlijke doelen te kunnen behalen en om een zelfbeeld te versterken moeten leerlingen zelf inspraak krijgen in de invulling van de les (Behets, 2011). Is hier ruimte voor in de visie van de school?

FIGUUR 1.2: KEUZE VAN WERKVORMEN (HOOGVEEN & WINKELS, 2000).



Daarbij moet er gekeken worden naar het doel van de lessenreeks. Is het doel van de lessenreeks uiteindelijk alleen een eindproduct, worden de mogelijk inzetbare didactische werkvormen minder in aantal dan wanneer het leer- en vormingsproces ook meetelt (Behets, 2011).

Uiteraard moet er bij het uit handen geven van lesgeeffuncties gekeken worden naar de kenmerken van de leerlingen, maar ook de kenmerken van de docent zelf. De ene leerling zal immers makkelijker als scheidsrechter

functioneren dan een andere leerling in dezelfde klas.

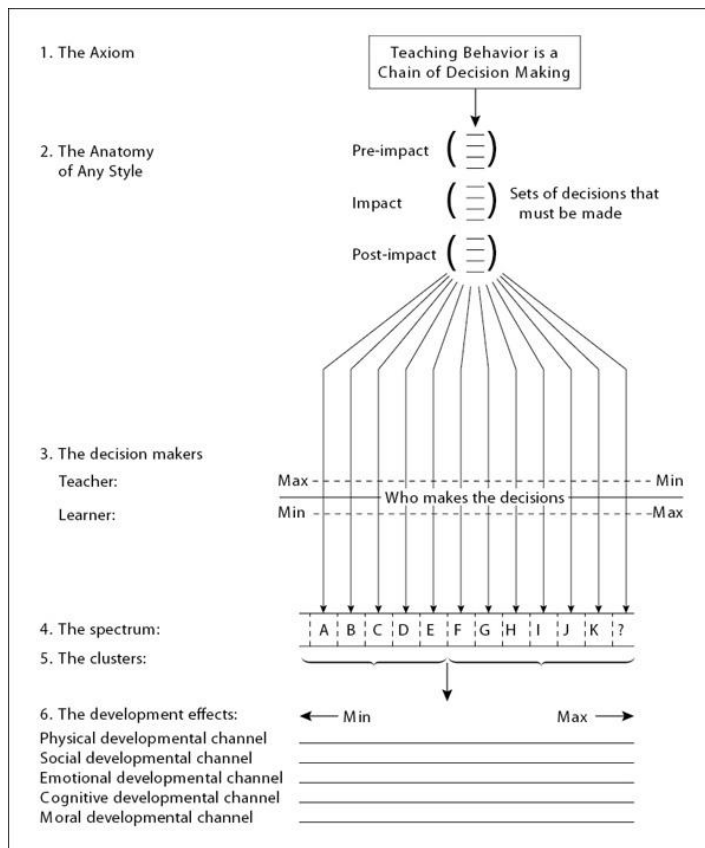
Ten slotte spelen nog meerdere randvoorwaarden een belangrijke factor, zoals de grootte van de groep en de beschikbare ruimte en materialen (Behets, 2011).

SPECTRUM VAN MOSSTON & ASHWORTH (1990)

Om als docent dan ook de juiste keuze te maken welke werkvormen het beste ingezet kunnen worden, hebben Mosston & Ashworth (1990) een spectrum met lesgeefstijlen ontwikkeld die als basis de vraag 'wie maakt welke beslissingen?' beantwoordt. Deze gedachte gaat dus direct in op het gevoel van autonomie en spreekt de zelfregulatievaardigheden van de leerlingen aan (Behets, 2011). Er wordt gesproken van lesgeefstijlen, maar dit kan geïnterpreteerd worden als didactische werkvormen (Behets, 2011).

In dit spectrum van *Teaching Styles* (Afbeelding 1.1) worden in totaal 11 lesgeefstijlen weergegeven. Hierbij wordt allereerst gekeken naar wie welke keuzes maakt in de drie fases pre-impact, impact en post-impact. Pre-impact wil zeggen keuzes die vóór de daadwerkelijke lesinhoud worden gemaakt, denk hierbij aan het onderwerp of de beginsituatie (Behets, 2011). Een leerling kan immers ook zijn eigen beginsituatie kiezen. De keuzes in de impactfase zijn de keuzes die daadwerkelijk te maken hebben met de inhoud van de les, organisatievormen en leerhulpmiddelen die ingezet worden (Behets, 2011). De laatste fase, de post-impactfase, gaat over de keuzes die na de les worden gemaakt. Denk hierbij aan de evaluatie van het eindproduct of het leerproces (Behets, 2011).

AFBEELDING 1.1: HET TEACHING STYLES SPECTRUM (MOSSTON & ASHWORTH, 1990).



Naast de drie eerdergenoemde fases zijn de 11 lesgeefstijlen ingedeeld in een spectrum waarin de verantwoordelijkheden van de docent en de leerlingen zich verdelen, waarbij bij de '*command style*' de docent alles bepaalt en de leerling luistert en uitvoert.

Aan de andere kant van het spectrum daarentegen staat de '*self teaching style*' waarbij de leerling alles bepaalt en de docent eigenlijk overbodig is. Het spectrum wordt dan ook gevuld met negen andere lesgeefstijlen die deze grote verschuiving van verantwoordelijkheden tot kleinere stappen maken (Mosston & Ashworth, 1990).

Om deze lesgeefstijlen goed toe te passen moet er volgens Behets (2011) stapsgewijs gewerkt worden en de docent moet de uit

het spectrum gekozen lesgeefstijl aanpassen aan het niveau van autonomie van de leerlingen.

Zoals eerder vermeld bepaalt de docent in de *command style* (A) alles en is er geen ruimte voor beslissingen voor de leerlingen.

De tweede stijl is de *practice style* waarbij de docent nog alle keuzes maakt en de lesopdrachten vormgeeft, maar nu mogen de leerlingen wel vrij oefenen in de opdracht.

De *reciprocal style* gaat weer een stapje verder waarin de leerlingen in tweetallen samenwerken. Hierbij is een van de twee leerlingen bezig met een opdracht uit te voeren en de ander observeert en voorziet zijn of haar buddy van feedback. De docent kiest nog steeds een observerende rol ten opzichte van de tweetallen en de docent bepaalt de lesinhoud en criteria aan de hand waarvan er beoordeeld wordt door de leerlingen.

Weer een stapje verder gaat de *self-check style*. Hierbij evalueren de leerlingen niet een ander persoon aan de hand van door de docent opgestelde criteria, maar mogen ze zichzelf evalueren. Ook hier weer bepaalt de docent de lesinhoud en criteria van beoordelen (Behets, 2011). Bij deze stijl is het gebruik maken van videofeedback een goede aanvulling.

De vijfde lesgeefstijl gaat heel duidelijk in op het differentiëren tussen het niveau van de leerlingen. De *inclusion style* houdt in dat de docent de lesopdracht bepaalt, maar hierin drie of meer situaties aanbiedt van elk een ander niveau. De leerlingen mogen hierbij zelf kiezen op welk niveau ze willen oefenen en proberen hun eigen handelen af te zetten naar door de docent opgestelde criteria (Behets, 2011). Het opkomende piste-systeem in de lessen LO is een perfect voorbeeld van deze lesgeefstijl.

In de *guided discovery style* reikt de docent binnen een door de docent gekozen thema een probleem aan en probeert de leerlingen via gerichte vragen te stellen tot een oplossing te

laten komen. De docent wacht altijd met het aanreiken van een nieuwe vraagstelling totdat de leerlingen met een antwoord komen. In deze vorm is er wel maar één mogelijke oplossing (Behets, 2011).

De docent moet in de *divergent (thinking) style* nog een stap verder gaan en de leerlingen een probleem aanreiken wat op meerdere manieren opgelost kan worden (Behets, 2011).

De leerlingen gaan steeds meer zelfregulerend aan de slag en in de *individual program learner-designed style* en de *learner initiated style* waarbij de leerlingen zelf met een probleem komt en de oplossing ook zelf bedenkt. De docent is er om de veiligheid van de lesinhoud te bewaken en het leerproces te monitoren. Het enige verschil tussen deze twee stijlen is dat de docent bij de *learner initiated style* niet meer het algemene thema bepaalt, maar de leerlingen zelf (Behets, 2011). De leerlingen stellen zelf doelen die ze moeten behalen. De leerlingen zijn bij deze stijlen dus in staat zelfregulerend te werken.

Tot slot is er nog de *self-teaching style* welke in het onderwijs eigenlijk nooit voorkomt omdat de leerlingen dan alles zelf bepalen en de veiligheid dan niet gewaarborgd kan worden (Behets, 2011).

Volgens Behets (2011) kan een docent dus zelfregulatievaardigheden aanleren door geleidelijk de leerlingen meer en andere keuzes te laten nemen tijdens de lessen. Door het toepassen van de Teaching Styles van docentgestuurd (Style A) naar leerlinggestuurd (Style K) zouden de leerlingen dus zelfregulerende vaardigheden kunnen aanleren of verbeteren. De vraag van dit onderzoek is dan ook: *Wat is het effect van het toepassen van het Teaching Styles Spectrum op de zelfstandigheid van leerlingen van de brugklassen en derdejaars vmbo-basisklassen van het Bisschoppelijk College Broekhin Jenaplan in de lessenreeks acrobatiek en hoogspringen*

LITERATUURLIJST

- Behets, D. (2011). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven: Acco.
- Burton, D., & Raedeke, T. D. (2008). *Sport Psychology for Coaches*. Leeds: Human Kinetics.
- Dale, J.H. van (2016). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht: Van Dale Uitgevers.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Duyvendak, J.W. (2004). De individualisering van de samenleving. *Sociologische Gids*, 4, 495-506.
- Hazelebach, C. (2016). Zelfstandig leren in een 'vrije-organisatie-les'. *Lichamelijke Opvoeding*, 4, 21-23.
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2000). *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2016). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kramer, T., Vries, A. de, Elferink-Gemser, M., Visscher, C., Sluis, A. van der, Groot, W. de, Leijenhorst, M. (2012). *Eindrapportage. Zelfregulatie in de sportles op het mbo*. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw VO*. Geraadpleegd op <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs/besluit-kerndoelen-onderbouw-vo.pdf>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: From command to discovery*. New York: Longman.
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) (2016). *Karakteristieken en kerndoelen*. Enschede: SLO.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sluis, A. van der, Leistra, S., Mombarg, R., Aart, I. van, & Pruim, A. (2017). 'Goalkeeper!' Stimuleert zelfregulatie in sport en leefstijl. *Lichamelijke Opvoeding*, 2, 31-33.

BIJLAGE 11**LOGBOEK**

Les	3B1	3B2
1	Les verliep goed, iedereen nam deel aan de les.	4 lln. weigeren deelname.
2	3 lln. doen niets. Niet alle leerlingen hebben de opdracht afgekregen. Volgende les afmaken.	2 lln. weigeren deelname en verwijderd uit de les.
3	Geen bijzonderheden.	Iedereen doet mee, wel weinig zelfstandigheid in de zin van zelf blijven oefenen.
4	Geen bijzonderheden	Leerlingen doen goed mee, er wordt een punt gegeven deze les.
5	Geen bijzonderheden	Geen bijzonderheden
6	Leerlingen doen goed hun best en geven elkaar serieus feedback.	Geen bijzonderheden
7	Geen bijzonderheden	Geen bijzonderheden
6	Geen bijzonderheden	Geen bijzonderheden

Les	1VCT/VCZ1	1VCT/VCZ2
1	Les verliep goed. Weinig bijzonderheden.	Drukke leerlingen.
2	Wederom verliep de les goed, alleen Thijs en Bjorn niet erg serieus aan de slag. Niet alle leerlingen hebben de opdracht afgekregen. Volgende les afmaken.	Leerlingen zijn goed bezig, maar neemt veel tijd in beslag.
3	Alle leerlingen hebben de opdracht afgekregen en hun eigen video voorzien van feedback.	Leerlingen zijn bezig, maar niet serieus genoeg om de opdracht af te maken binnen de tijd.
4	Geen bijzonderheden	Leerlingen doen goed mee, er wordt een punt gegeven deze les.
5	Geen bijzonderheden	Geen bijzonderheden
6	Geen bijzonderheden	Geen bijzonderheden
7	Geen bijzonderheden	Geen bijzonderheden
6	Geen bijzonderheden	Geen bijzonderheden

BIJLAGE 12

OPDRACHT VOORMETING



Lesvoorbereidingsformulier

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO4B

School: Broekhin Jenaplan
Naam schoolpracticumdocent: Ruud Wolbertus

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag
Acrobatiek Voormeting

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen hebben nog geen acrobatiekvormen gehad.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in tweetallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen laten aan het einde van de les een acrovorm in tweetallen zien en laten een acrovorm in een groepje van vier zijn. Beide vormen moeten minimaal 3 seconden in balans worden uitgevoerd.

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
10 min. 15 min.	<i>Invullen vragenlijsten:</i> - <i>Individueel, dus niet overleggen.</i> - Oefenen acrovormen: Leerlingen laten aan het einde van de les een acrovorm in tweetallen zien en laten een acrovorm in een groepje van vier zien. Beide vormen moeten minimaal 3 seconden in balans worden uitgevoerd. Hierbij: - <i>Moeten de schoenen uit.</i> - <i>Alle acrovormen worden op een matje/mat gedaan.</i> - <i>Naast matjes en matten mogen ook kasten, banken en touwen worden gebruikt om de acrovorm uit te voeren.</i> - <i>De leerlingen krijgen 15 minuten de tijd om te oefenen. Daarna moeten ze beide vormen laten zien aan de docent.</i> <i>Acrovormen laten zien en opruimen.</i>	<i>Leerlingen maken tweetallen, waarvan zij denken dat ze goed mee kunnen samenwerken. Ook serieus kunnen samenwerken!</i> Leerlingen moeten elkaar vastpakken bij de polsen, zo wordt voorkomen dat ze uit elkaars handen wegglijden (SLO, 2007).		
5 min.				

OPDRACHT NAMETING



Lesvoorbereidingsformulier

Naam student: Siem Nijssen
Klas:
ALO4B

School: Broekhin Jenaplan
Naam schoolpracticumdocent: Ruud Wolbertus

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag
Acrobatiek Nameting

Beginsituatie: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in drietallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen hebben acrobatiekvormen gehad.

Doelstelling: Voor de relevante doelstellinggebieden concreet ingevuld (per bewegingsactiviteit)

Bewegen: verbeteren

G: Balanceren

I: Acrobatiek

C: Acrovormen in drietallen, op turnmatjes.

C: Leerlingen laten aan het einde van de les twee acrovormen in drietallen zien. Beide vormen moeten minimaal 3 seconden in balans worden uitgevoerd.

Faserin g in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
10 min.	Invullen vragenlijsten:	Leerlingen maken tweetallen,		
15 min.	- Individueel, dus niet overleggen. - Oefenen acrovormen: Leerlingen laten aan het einde van de les twee verschillende acrovormen in drietallen zien. Beide vormen moeten minimaal 3 seconden in balans worden uitgevoerd. Hierbij: - Moeten de schoenen uit. - Alle acrovormen worden op een matje/mat gedaan. - Naast matjes en matten mogen ook kasten, banken en touwen worden gebruikt om de acrovorm uit te voeren. - De leerlingen krijgen 15 minuten de tijd om te oefenen. Daarna moeten ze beide vormen laten zien aan de docent. Acrovormen laten zien en opruimen.	waarvan zij denken dat ze goed mee kunnen samenwerken. Ook serieus kunnen samenwerken! Leerlingen moeten elkaar vastpakken bij de polsen, zo wordt voorkomen dat ze uit elkaars handen wegglijden (SLO, 2007).		
5 min.				

