

Spelonderwijs op maat

Onderzoek naar effecten van lesgeven in niveaugroepen en adaptieve beoordeling op motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs

Door:

J.G. Koedood

Masterpiece voor afstudeerrichting:

Education

Begeleid door:

L. Borghouts

Onderzoek uitgevoerd op:

Kalsbeek college

Studie gevolgd aan:

Fontys sporthogeschool te Eindhoven

Studentnummer:

306244

Opleiding:

Master of Sports

Tweede beoordelaar:

M. Slingerland

Vestigingsplaats onderzoeksschool:

Woerden

Datum:

23-8-2015

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	
Summary.....	
1. Inleiding.....	1
1.1 Verschillen tussen leerlingen.....	1
1.2 Motivatie.....	3
1.3 Beoordelen.....	6
2. Methode.....	9
2.1 Deelnemers.....	9
2.2 Metingen en instrumenten.....	9
2.3 Procedure.....	10
2.4 Data-analyse.....	11
3. Resultaten.....	12
3.1 Kwantitatieve data.....	12
3.2 Kwalitatieve data.....	16
4. Discussie.....	19
4.1 Analyse van de resultaten.....	19
4.2 Beïnvloedende factoren.....	24
4.3 Beperkingen van het onderzoek.....	27
5. Conclusie.....	28
5.1 Aanbevelingen.....	28
Bibliografie.....	31
Bijlagen.....	33

Samenvatting

Inleiding: Binnen LO is de afstemming van het onderwijs op de individuele leerling een uitdaging omdat er verscheidenheid in motorische competentie bestaat tussen leerlingen. In dit onderzoek werd onderzocht of er een effect is op de motivatie van leerlingen voor de les LO wanneer zij teamspel les volgen met leerlingen die op hetzelfde beweegniveau zitten en wanneer zij ook worden beoordeeld binnen dit niveau.

Methode: Leerlingen (N=107) deelden zichzelf in overleg met de docent in één van de drie niveaugroepen waarbinnen zij lessen voetbal en volleybal volgden. In de controlegroep (N=23) veranderde niets aan de manier van lesgeven. Door middel van vragenlijsten en focusgroepen werd onderzocht welk effect deze werkvorm had op de motivatie.

Resultaten: Analyse van de nulmeting wijst uit dat competentiegevoelens significant verschillen tussen de niveaugroepen ($p=0.49$) bij het onderdeel volleybal. De interventie had bij voetbal een negatief effect op gevoelens van competentie in niveau groep 2 ($p<.01$) en groep 3 ($p<.01$). De kwalitatieve data schetsen een overwegend positief beeld van de effecten van de interventie.

Conclusie: Alhoewel in dit onderzoek geen duidelijke effecten van de interventie naar voren kwamen verdient het de aanbeveling om zowel in de LO-praktijk als in (evt. grootschaliger) onderzoek te experimenteren met de gebruikte onderwijsaanpak. Bij toepassing hiervan verdient het rekening houden met gevoelens van autonomie, het langduriger experimenteren met deze werkvorm en het gebruik ervan in hogere leerjaren (specifieke) aandacht.

Summary

Introduction: In Physical education (PE) the alignment of education to the individual student is a challenge because of the variation in athletic competence between students within a PE class. This study investigated whether there is an effect on students' motivation for PE when they follow team game lessons with students who are on the same competence level. Thereby assessment is aligned to the level of each group.

Method: Students (N = 107) placed themselves in consultation with the PE-teacher in one of the three teaching groups in which they took lessons in volleyball and soccer. In the control group (N = 23) nothing changed compared to the regular lessons. Through questionnaires and focus groups the impact of this intervention on motivation was measured.

Results: Analysis of the baseline survey shows that feelings of competence differed significantly between the volleyball level groups ($p = .49$). The intervention had a negative effect on feelings of competence in group 2 ($p < .01$) and group 3 ($p < .01$) for soccer. The qualitative data showed generally positive effects.

Conclusion: Although in this study no clear effects of the intervention were highlighted, it is recommended to investigate both in PE general and (possibly larger scale) in experiment with the educational approach used. When using this approach, feelings of autonomy, the longer-term use of it and its use in higher grades could be taken in consideration.

1. Inleiding

1.1 VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN

Leerlingen die in Nederland onderwijs volgen zijn ingedeeld in verschillende leerniveaus. Vaak al vanaf de eerste klas worden leerlingen ingedeeld in een vmbo niveau, de havo of het vwo. Deze scheiding heeft tot gevolg dat leerlingen vaak in een cognitief redelijk homogene klas zitten. Toch liggen in deze homogene groep de individuele verschillen tussen leerlingen al duidelijk aan de oppervlakte. Waar de ene leerling ogenschijnlijk makkelijk door de stof gaat, scoort de andere leerling met alle mogelijk moeite een magere zes, waar de ene leerling tijdens de Frans lessen nauwelijks wordt uitgedaagd maar veel moeite heeft met wiskunde, is dit voor de ander juist precies andersom.

Omgaan met individuele verschillen

Paul Rosemöller pleitte in de Volkskrant van 26 maart 2015 voor meer maatwerk in het voortgezet onderwijs. Volgens hem moet het mogelijk zijn dat leerlingen een diploma halen waarbij ze verschillende vakken op verschillende niveaus afsluiten. Zo worden leerlingen veel meer aangesproken op hun individuele mogelijkheden. Rosemöller staat niet alleen in zijn roep om meer gedifferentieerd onderwijs. Staatssecretaris Dekker (2014) stelt in zijn plan van aanpak voor toptalenten in het Nederlands onderwijs dat het tijd is voor een duurzame en structurele aanpak die leidt tot een cultuuromslag in het onderwijs. Deze omslag zou moeten leiden tot meer mogelijkheden voor leerlingen om hun specifieke, individuele kwaliteiten te kunnen laten spreken.

Zone van de naaste ontwikkeling

De hedendaagse roep om meer oog voor individuele verschillen in het onderwijs is zeker niet nieuw. Al aan het begin van de twintigste eeuw, toen verschillende theorieën voor leren werden ontwikkeld, werd al ingehaakt op de verschillen tussen lerende mensen. Een veel gebruikte visie op leren en omgaan met verschillen daarbinnen is die van Vygotsky (1896-1934). Zijn constructivistische kijk op leren is gestoeld op de gedachte dat kennis is gebaseerd op de sociale interactie (Valcke, 2010). Een centraal begrip in de opvatting van Vygotsky is de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Met deze zone wordt de leeromgeving bedoeld waarin de leerling geplaatst zou moeten worden om tot optimaal leerresultaat te komen. Binnen deze omgeving moet de leerling problemen aangeleverd krijgen die net iets moeilijker zijn dan wat de leerling al aankan. Door samen te werken met anderen en de docent kan de leerling het geboden probleem uiteindelijk het hoofd bieden, met leerresultaat als gevolg (Valcke, 2010).

Verschillen in de les LO

Binnen de les lichamelijke opvoeding (LO) komen de verschillen tussen leerlingen wellicht het meest tot uitdrukking van alle vakken die op scholen worden aangeboden. Leerlingen zijn immers bij het plaatsen in een niveau niet geselecteerd op hun motorische competenties. Daarom zal een docent LO een veelheid aan motorische competentieniveaus in een klas aantreffen. Van Mossel (2014) deed onderzoek naar motorische verschillen in de klas en concludeerde dat bij een indeling van leerlingen in vier motorische competentieniveaus, leerlingen voor 20% in het zorgniveau zitten, voor 30% in het basisniveau, voor 30% in het plusniveau en voor 20 % in het excellente niveau.

Hiermee bevestigt hij dat er grote verschillen tussen leerlingen bestaan wanneer het gaat om de motorische competentie. Uit het oogpunt gezien van de zone van de naaste ontwikkeling is nog weinig bekend over de wijze waarop het motorisch leren plaatsvindt. Echter, het lijkt veilig om aan te nemen dat de zone van naaste ontwikkeling ook kan worden gebruikt bij het ontwerpen van de les LO. Een leerling zal immers zeer waarschijnlijk ook in de les LO het meeste leerresultaat boeken wanneer de geboden lessen aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling.

Het startniveau van de leerling is binnen de theorie van de zone van de naaste ontwikkeling bepalend voor de context waarin de leerling moet worden geplaatst om tot leerresultaat te komen. Binnen de les LO wordt dit startniveau bepaald door de motorische competentie van de leerling. En juist omdat de docent LO met zoveel verschillende motorische competentieniveaus wordt geconfronteerd binnen één klas, is het creëren van een context waarin door iedere individu geleerd kan worden een uitdaging. Binnen de les teamspelen worden deze verschillen in motorische vaardigheden misschien wel het meeste zichtbaar. Leerlingen van verschillend niveau spelen immers samen in een team. Waar de ene leerling bijvoorbeeld een bal heel goed en hard kan aanspelen en controleren, kan een ander dit juist niet goed. Verschillen tussen leerlingen kunnen hierdoor het teamspel enorm frustreren voor zowel de goede als de minder goede spelers.

1.2 MOTIVATIE

Niet alleen loopt de docent LO tegen grote verschillen in motorische competentie aan, er bestaan ook grote verschillen in motivatie tussen leerlingen binnen een klas (Ntoumanis & Standage, 2009). De zelfdeterminatie theorie (ZDT) (Deci & Ryan, 2000) is een veel gebruikt theoretisch raamwerk in studies naar motivatie en goed te gebruiken bij studies binnen LO (Ntoumanis, 2001). ZDT kan worden gezien als een metatheorie, welke is opgebouwd vanuit een aantal sub theorieën. (Ryan & Deci, 2000)

Cognitieve evaluatie theorie

Een eerste belangrijke subtheorie van de ZDT is de cognitieve evaluatie theorie (CET). De basis van deze theorie komt voort uit de gedachte dat ieder mens bij de geboorte intrinsiek gemotiveerd is om te leren. Echter, om deze intrinsieke motivatie te behouden zijn voorwaarden nodig binnen de omgeving. CET kan worden gezien als een theorie die onderbouwt welke omgevingsfactoren een persoon nodig heeft om intrinsiek gemotiveerd te blijven en stelt dat de omgeving waarbinnen de leerling de les volgt bepalend is voor de motivatie van deze leerling (Ryan & Deci, 2000).

Organismische integratie theorie

Wanneer sprake is van motivatie waarbij het doel is om te komen tot een voordeel dat buiten de activiteit zelf ligt, wordt gesproken van extrinsieke motivatie. De tweede sub theorie binnen de ZDT, de organismische integratietheorie (OIT), behandelt het concept van internalisatie, waarbij de waargenomen locus van causaliteit een rol speelt (Deci & Ryan, 1985). In de ZDT wordt gesproken van verschillende soorten motivatie. De meest optimale vorm van motivatie wordt gezien in de intrinsieke motivatie. Wanneer een leerling intrinsiek gemotiveerd is, zal hij zijn best doen binnen de les omdat hij geniet van de aangeboden stof zelf. De motivatie haalt de leerling zodoende enkel uit de ontvangen (les)opdracht, zonder daarbij rekening te houden met eventuele voordelen die buiten de opdracht liggen.

ZDT beschrijft vier vormen van extrinsieke motivatie. De meest gecontroleerde vorm van extrinsieke motivatie is de externe regulatie. Hierbij is men enkel gemotiveerd om iets te ondernemen om een beloning te verdienen of een straf te ontlopen. Deze vorm van motivatie kan worden gezien als het meest gecontroleerd omdat de reden om iets te ondernemen volledig buiten de activiteit en ook volledig buiten de persoon die deze activiteit onderneemt ligt. Binnen LO kan worden gedacht aan het tonen van inzet tijdens de les om geen negatieve geluiden te horen van een docent of omdat er een goed cijfer gehaald dient te worden.

Een minder gecontroleerde vorm van extrinsieke motivatie is de geïntrojecteerde regulatie. Bij deze vorm van motivatie ligt de motivator van het vertoonde gedrag veel dicht bij de uitvoerder zelf; gedrag wordt vertoond om gevoelens van trots en eigenwaarde te vergroten of juist om gevoelens van schaamte of schuld te vermijden. In de les LO komt deze vorm tot uiting bij leerlingen die een zeker gevoel van trots ontleen aan goed presteren of zich juist schuldig of beschaamd voelen bij het leveren van mindere prestaties. De derde vorm van extrinsieke motivatie is de geïdentificeerde regulatie. Gedrag dat wordt vertoond omdat er duidelijke persoonlijke voordelen van het gedrag zijn. De motivatie wordt in deze fase meer naar zichzelf toegetrokken, er vindt internalisatie plaats. Binnen de les LO kan hier worden gedacht aan het tonen van optimale inzet tijdens lessen omdat lichaamsbeweging goed is voor het lichaam. De meest autonome vorm van extrinsieke motivatie, een vorm die erg dicht tegen de intrinsieke motivatie aanligt, is de geïntegreerde regulatie. Bij deze vorm van motivatie is de reden van het vertoonde gedrag volledig opgenomen. Het is gekoppeld aan de identiteit van de persoon in kwestie. Binnen de les LO komt deze vorm van motivatie aan de orde bij de leerling die inzet toont tijdens de les omdat hij zichzelf als sportief ziet en dus sport in het algemeen ziet als een deel van zijn identiteit. (Ryan & Deci, 2000)

De basisbehoeften theorie

De Psychologische basisbehoeften van de mens spelen een bepalende rol in ZDT. Binnen ZDT worden de psychologische basisbehoeften aan gevoelens van autonomie, betrokkenheid en competentie als voorwaarden gezien voor optimaal motivationeel functioneren (Ryan & Deci, 2000). Kijkend naar de onderwijssetting waarin de LO plaatsvindt wordt met gevoel van autonomie de mate van gevoelde invloed op het eigen leerproces bedoeld. Zaken als keuzevrijheid binnen het leerproces en je kunnen vinden in de manier waarop de lesstof wordt aangeboden horen bij deze basisbehoefte. Het gevoel van betrokkenheid voert terug naar het gevoel van de leerling ergens bij te horen. Wanneer een leerling het gevoel heeft dat hij binnen een groep gewaardeerd en gerespecteerd wordt, kan worden gesproken van een bevrediging van deze basisbehoefte. De laatste psychologische basisbehoefte is het gevoel van competentie. De leerling moet het gevoel hebben dat de opdracht die hij krijgt goed uitvoerbaar maar ook uitdagend is voor hem. Wanneer dit het geval is sluit de opdracht aan bij de competentiegevoelens van de leerling (Deci & Ryan, 2000). In figuur 1 wordt een schematische voorstelling van ZDT weergegeven.



Figuur 1, Het motivatie continuüm volgens ZDT (Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2015), ter verduidelijking een voorbeeld vanuit een les volleybal

Motivatie binnen LO

Wanneer een leerling intrinsiek gemotiveerd is voor het gevraagde zal dit positieve invloeden hebben op gedragsmatig, cognitief en sociaal vlak (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008). Vallerand (1997) stelt in zijn model over motivatie binnen het onderwijs dat sociale factoren leiden tot bevrediging van psychologische basisbehoeften, welke weer leiden tot de gewenste intrinsieke motivatie. Vallerand & Losier (1999) concluderen dat deze manier van kijken naar het belang van intrinsieke motivatie ook binnen de wereld van sport en bewegen is door te trekken. Ntoumanis (2001) en Pelletier et al. (1995) bevestigen de directe link tussen intrinsieke motivatie en de gewenste positieve attitudes als inzet en hoge (zelf gerapporteerde) intensiteit binnen de les LO.

Er is heel wat onderzoek bekend over de zoektocht naar intrinsieke motivatie binnen LO. Zoals eerder beschreven wordt in CET aangegeven dat intrinsieke motivatie enkel kan (blijven) optreden als de juiste context hiervoor wordt geschapen. Een voorbeeld van het creëren van de juiste context is het zoveel mogelijk bevredigen van de psychologische basisbehoeften van de leerling.

Uit verschillend onderzoek werd de conclusie getrokken dat van de psychologische basisbehoeften competentie de meeste invloed uitoefent op de intrinsieke motivatie van de leerling in de les LO (Taylor, Ntoumanis, Standage, & Spray, 2010; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Ntoumanis, 2001). Ntoumanis (2001) vond ook een positief verband tussen intrinsieke motivatie en gevoelens van autonomie en betrokkenheid, echter deze waren minder sterk bepalend voor de intrinsieke motivatie voor de les LO.

1.3 BEOORDELEN

Het onderwerp van beoordelen is één van de lastigste problemen waar de vakwereld in de afgelopen veertig jaar mee te maken heeft gehad (Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, MacPhail, & Macdonald, 2012). Van Dokkum (2011) stelt in dit kader 'dat we maar wat doen' als het gaat om beoordelen. Hij stelt dat te vaak wordt gewerkt met een zogenaamd "timmermansoog", een manier van beoordelen waarbij zonder duidelijke criteria en op basis van vage argumenten leerlingen uiteindelijk een zes, een zeven of een acht scoren. Beoordelen is echter wel degelijk een belangrijk onderdeel van de LO.

Waarom beoordelen?

De beoordeling van LO is een verplicht onderdeel van het curriculum. Artikel 35, lid 3 van het examenbesluit zegt het volgende: "In afwijking van het eerste lid, worden het vak culturele en kunstzinnige vorming en het vak lichamelijke opvoeding uit het gemeenschappelijk deel van elk profiel en de maatschappelijke stage, beoordeeld met «voldoende» of «goed». (Overheid, 2014). De docent LO is derhalve verplicht de leerling te beoordelen voor het vak LO.

Binnen het onderwijs heeft beoordelen verschillende functies waarvan het geven van feedback aan de leerling als één van de belangrijkste kan worden gezien. In het algemeen wordt aangenomen dat feedback een drijvende kracht is achter een leerproces (van der Vleuten C. , et al., 2012). Dochy & Struyven (2011) onderscheiden verschillende vormen van feedback (of beoordelen) binnen het onderwijs. Zo is er het verschil tussen de summatieve - en formatieve functie van feedback. Heeft de feedback van een leerling een summatieve functie, dan is deze gericht op de leerprestaties, leeruitkomsten of leerproducten van de leerling. Een andere functie die feedback kan hebben is een formatieve functie, waarbij het niet gaat om het geven van een definitieve beoordeling aan het einde van het leerproces, maar meer om het identificeren van gebieden binnen het leerproces waar de leerling nog extra uitleg en begeleiding nodig heeft.

Binnen het onderwijs wordt over het algemeen veel gebruik gemaakt van summatieve toetsing. De beoordeling van de LO lijkt hier geen uitzondering op te zijn (Hay, 2006). Veelal worden leerlingen na een periode van oefenen van een onderdeel dat in het vakwerkplan staat langs een (zelfde) meetlat gelegd en wordt er beoordeeld volgens al dan niet vastgestelde criteria (Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2015)

Buiten de formatieve en summatieve functies kan beoordeling ook worden gezien als een kwaliteitscontrole van het onderwijs.

Ongeacht de functie heeft het beoordelen als duidelijke voorwaarde dat er sprake is van afstemming tussen wat wordt aangeboden in de lessen en wat er uiteindelijk getoetst wordt. In dit kader spreekt Biggs (1996) van *constructive alignment*. Wanneer sprake is van een goede afstemming tussen onderwijsinhoud en beoordeling kan de toetsing derhalve worden gezien als een goede indicator voor de kwaliteit van het leerproces en het onderwijs.

Beoordeling en motivatie

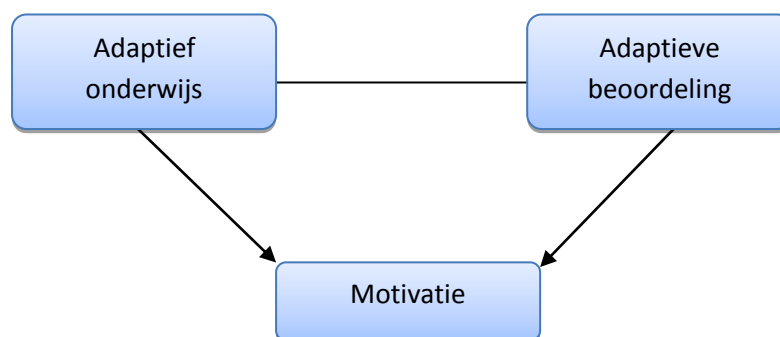
De manier waarop het beoordelen binnen de LO wordt ingezet is van belang voor de motivatie van de leerling (Krijgsman & Maes, 2015). Vanuit het oogpunt van ZDT lijkt dit verklaarbaar. Deci (1971) stelt dat wanneer externe prikkels worden toegevoegd aan boeiende activiteiten deze na verloop van tijd zullen worden uitgevoerd omwille van de externe prikkel in plaats van om de activiteit zelf. Hier zou dus een verschuiving plaats kunnen vinden van intrinsieke naar extrinsieke motivatie. Doorgetrokken naar ZDT zal een externe prikkel wellicht gevoelens van autonomie ondermijnen, waardoor intrinsieke motivatie afneemt.

Ook gevoelens van competentie kunnen afnemen bij leerlingen die aan veel te hoge- of juist veel te lage eisen van beoordeling moeten voldoen. Er zou bij een summatieve manier van toetsen, waarbij geen rekening wordt gehouden met het niveau van de leerling, frustratie van gevoelens van competentie kunnen optreden. In dit licht bezien zou kunnen worden bekeken of gevoel van competentie afhankelijk is van de manier van beoordelen binnen een les LO. Onderzoek naar formatief beoordelen binnen LO bevestigt dat dit een positieve invloed heeft op competentiegevoelens tijdens de les waarin de leerling wordt beoordeeld (Krijgsman & Maes, 2015). Zoals eerder beschreven, is met name het gevoel van competentie een voorwaarde voor het komen tot intrinsieke motivatie. Daarom zou het goed kunnen zijn om de invulling van het onderwijs en de beoordeling af te stemmen op de competentiegevoelens van de leerling. In dit licht bezien sluit het examenbesluit voor het vak LO goed aan op het bovenstaande. Een toevoeging aan artikel 35 van het examenbesluit is het volgende: “De beoordeling *gaat uit van de mogelijkheden van de leerling* en geschiedt op de grondslag van het genoegzaam afsluiten van de desbetreffende vakken, zoals blijkend uit het examendossier” (Overheid, 2014).

De vakwereld staat hierin voor een uitdaging. Men is bij de beoordeling van een leerling verplicht rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen en in een klas zijn deze verschillen zoals eerder beschreven enorm. Van Dokkum (2011) stelt dat de vakwereld naar een individuele en aangepaste beoordeling zou moeten, waarbij de leerling wordt beoordeeld middels variabele criteria. In zijn beoordelingsspectrum spreekt hij van adaptieve beoordeling van LO als een mooi richtpunt.

Adaptieve lessen en beoordeling als drijfveer voor motivatie

Uit het bovenstaande kan een relatie worden verondersteld tussen het rekening houden met verschillen in competentie(gevoelens) tussen leerlingen in onderwijsinhoud en de beoordeling ervan enerzijds en de motivatie van de leerling anderzijds (zie figuur 2). In dit onderzoek wordt getracht deze drie componenten bij elkaar te brengen. Het rekening houden met verschillen in motorische vaardigheid, komt tegemoet aan competentiegevoelens en zou daarmee kunnen leiden tot meer autonome vormen van motivatie. Er wordt onderzocht of er een effect is op de psychologische basisbehoeften en de algehele motivatie van leerlingen voor de les LO wanneer zij teamspel les volgen met leerlingen die ongeveer op hetzelfde beweegniveau zitten en wanneer zij ook worden beoordeeld binnen dit niveau. Hierbij is de verwachting dat gevoelens van competentie en daarmee ook de algehele motivatie van leerlingen worden verhoogd.



Figuur 2; de veronderstelde invloed van motivatie, onderwijsaanpak en beoordeling op elkaar.

2. Methode

2.1 DEELNEMERS

Het onderzoek zal worden afgenomen onder leerlingen (N=129, Meisjes N=73, jongens N=56) van vier eerste brugklassen van het Kalsbeek college in Woerden, locatie Schilderspark. Leeftijd van deze leerlingen is twaalf of dertien jaar. De leerlingen uit de interventiegroep (N=106, meisjes N=59, jongens N=47) zitten in de klassen 1Bc, 1Bf (beiden vmbo-t/havo klassen) en 1Bk en 1Bj (beiden havo/vwo klassen). Een vergelijkbare klas wordt als controlegroep gebruikt (N=23, meisjes N=14, jongens N=9). De reden voor de veel kleinere controlegroep is dat het praktisch niet mogelijk bleek om meer leerlingen te bevragen. Klassen in de interventiegroep zijn een zogenaamd ‘convenience sample’, op basis van het door de roostermaker gemaakte rooster. Docenten die aan de gekozen klassen zijn gekoppeld geven de lessen in het onderzoek. Voorafgaand aan het onderzoeksvoorstel is gevraagd of docenten mee wilden werken aan het onderzoek, de docenten reageerden hier positief op. Data van leerlingen die niet hebben deelgenomen aan de lessen door blessures of ziekte werden uit de onderzoeksresultaten verwijderd (Bij volleybal N=4, bij voetbal N=6). Ook leerlingen die de vragenlijsten niet volledig invulden werden niet meegenomen in het onderzoek. (Bij volleybal N=8, bij voetbal N=13). Leerlingen die de startles misten werden in samenspraak met de docent en de onderzoeksleider in een niveaugroep geplaatst en werden meegenomen in het onderzoek.

2.2 METINGEN EN INSTRUMENTEN

In een eerder stadium is bij alle leerlingen een nulmeting gedaan. Door middel van een vragenlijst werd gevraagd naar de gevoelde aanwezigheid van de psychologische basisbehoeften autonomie, betrokkenheid en competentie. Ook werd middels een vragenlijst onderzocht in hoeverre leerlingen gemotiveerd zijn voor het volgen van de lessen l.o. Aan het einde van de beide lessenseries werden de vragenlijsten nogmaals afgenomen. Als middel voor het achterhalen van gevoelens van de psychologische basisbehoeften is de BPN-PE vragenlijst (Vlachopoulos, Katartzi, & Kontou, 2011) gebruikt. Er werd een vertaalde versie gebruikt. Voor het meten van de motivatievormen en de algehele motivatie bij de leerlingen werd de BRPEQ-II vragenlijst (Aelterman, Vansteenkiste, van Keer, Van den Berghe, De Meyer, & Haerens, 2012) gebruikt (voor de gebruikte vragenlijsten zie bijlage 1). Deze vragenlijst is opgesteld in het Nederlands. In deze vragenlijst werd de geïntegreerde regulatie weggelaten omdat wordt gesteld dat (zeker) voor leerlingen in het voortgezet onderwijs geïntegreerde regulatie niet te onderscheiden is van geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie (Aelterman, et al., 2012).

Aan het einde van de interventieperiode werd middels een focusgroep onderzocht hoe leerlingen de lessen en de beoordeling hadden ervaren. Ook werd middels een focusgroep achterhaald wat de bevindingen van docenten zijn geweest. De vragen die tijdens de focusgroepen gesteld zijn, zijn onder anderen geoperationaliseerd op basis van de psychologische basisbehoeften (zie bijlage 2). De bijeenkomsten in de focusgroepen werden gefilmd met geluid en uitgeschreven.

2.3 PROCEDURE

Er werden twee lessenseries spel aangeboden. Hierbij is gekozen voor de onderdelen volleybal en voetbal. Er is gekozen voor het domein spel omdat werd verondersteld dat er binnen dit domein het meeste sprake is van invloed van beweegniveau op de motivatie van de leerlingen. De eerste les van deze vier lessen volgden de leerlingen in hun eigen klas. Tijdens deze eerste les werd door leerlingen en docenten in samenspraak bepaald in welk niveau elke leerling thuishoort. In eerste instantie maakten leerlingen hierbij zelf de keuze voor de groep waarin hij wilde worden geplaatst. Wanneer de docent vraagtekens zette bij deze keuze volgde er een gesprek tussen docent en leerling.

De drie lessen die op deze startles volgden werden niet in de klas, maar in de niveaugroep gevolgd. De lesinhoud, welke van te voren per niveaugroep door de onderzoeksleider in samenspraak met de lesgevende docenten werd vastgesteld, was aangepast aan het niveau van de leerlingen in de verschillende niveaugroepen. De manier van werken was gelijk aan elkaar, echter, het niveau van het gevraagde was aangepast aan de niveaus van de verschillende groepen. Om te waarborgen dat de manier van werken zoveel mogelijk gelijk was aan elkaar maakten de uitvoerende docenten in samenwerking met de onderzoeker een lessenserie (zie bijlage 3). In het voortraject richting de interventie instrueerde de onderzoeker de uitvoerende docenten op welke manier de lessen gegeven gingen worden. Hierbij kan worden gedacht aan inhoud van de les (spelgericht vs. techniek oefeningen) en aan docentgedrag (verander niet teveel mee met de situatie in de vernieuwde groep). Er werd gewerkt met drie niveaugroepen. Groep 1, waarin de leerlingen met een laag niveau voor het aangeboden onderdeel zaten, groep 2 waarin de “gemiddelde leerlingen” zaten en groep 3 waar de leerlingen met een hoog niveau voor dat onderdeel waren ingedeeld.

In de vierde les werden de leerlingen beoordeeld volgens per niveaugroep aangepaste beoordelingsformats, welke door de onderzoeksleider in samenspraak met de lesgevende docenten waren vastgesteld (zie bijlage 4). De beoordelingscriteria zijn vooraf met alle leerlingen doorgenomen, zodat voordat de leerling in samenspraak met de docent de keuze maakte voor de groep waar hij in kwam ook wist aan welke eisen moest worden voldaan voor een bepaald cijfer in dat niveau. Voor het volleybal werd gewerkt in vier groepen, eenmaal groep 1, tweemaal groep 2 en eenmaal groep 3. De lessen werden gegeven in de sportzalen van de school.

Bij het voetbal werd door de groepsgrootte van groep 1 en 2 gekozen voor 5 groepen en gaf de onderzoeksleider les aan één extra groep. Er waren hier twee groepen 1 en twee groepen 2 en er was één groep 3. De lessen voetbal werden gegeven op de velden van de plaatselijke voetbalvereniging. De controlegroep volgde de lessen op de manier zoals ze altijd worden gegeven op de interventieschool. Zij kregen dus ook voetbal en volleybal aangeboden, maar dit niet gestructureerd vanuit het bovenstaande format en ook niet per se vier weken achtereen. De controlegroep vulde de vragenlijst in na afloop van de gehele interventieperiode. Docenten werd gevraagd om tijdens de interventieperiode een logboekje bij te houden waarin opvallende zaken tijdens de lessen werden opgeschreven. Verder werd regelmatig nabesproken, waarbij de onderzoeksleider de gemaakte opmerkingen noteerde. In bijlage 5 is een logboek en de notatie van de opmerkingen van docenten weergegeven.

2.4 DATA-ANALYSE

De vragenlijsten werden per leerling in Excel ingevoerd. Vervolgens werden de namen en klassen van de leerlingen vervangen door nummers, zodat er een anonieme dataverwerking kon plaatsvinden.

Er werden gemiddelde scores en standaarddeviaties berekend voor de psychologische basisbehoeften en de verschillende motivatievormen, aan de hand van de verschillende scores voor motivatievormen werd de RAI-score voor de algehele motivatie berekend. Deze RAI-score werd berekend door een weging te geven aan alle motivatievormen vervolgens de som te berekenen van de verschillende gewogen vormen van motivatie (Markland & Ingledew, 2007): $RAI\text{-score} = (-3 * \text{amotivatie}) + (-2 * \text{externe regulatie}) + (-1 * \text{geïntrojecteerde regulatie}) + (2 * \text{geïdentificeerde regulatie}) + (3 * \text{intrinsieke regulatie})$.

Voor de nulmeting werd bepaald of er verschillen waren tussen groepen voor wat betreft de psychologische basisbehoeften en de RAI-score. Door middel van repeated measures ANOVA's werd bepaald of er binnen groepen en tussen groepen verschillen optraden na de interventie. In bijlage 6 is een weergave van de verschillende uitkomsten van de ANOVA's weergegeven.

De groepsgesprekken werden gefilmd en volledig uitgeschreven (zie bijlage 7). Vervolgens werden ze ingedeeld in categorieën naar psychologische basisbehoeften, opmerkingen over de beoordeling en algemene andere opmerkingen.

3. Resultaten

3.1 KWANTITATIEVE DATA

Beide vragenlijsten lieten een hoge inter-item betrouwbaarheid zien. Alleen de vragen over de geïntrojecteerde regulatie van de algehele motivatie valt uit de toon ($\alpha = .45$). Tabel 1 toont de betrouwbaarheid van de verschillende items bevraagd in de vragenlijsten.

BNE-PE	α
Autonomie	0,86
Betrokkenheid	0,88
Competentie	0,80
BRPEQ	α
Amotivatie	0,74
Extrinsiek	0,90
Geïntrojecteerd	0,45
Geïdentificeerd	0,76
Intrinsiek	0,92

Tabel 1, De inter-item betrouwbaarheid van de verschillende items uit de twee vragenlijsten (BNE-PE en BRPEQ).

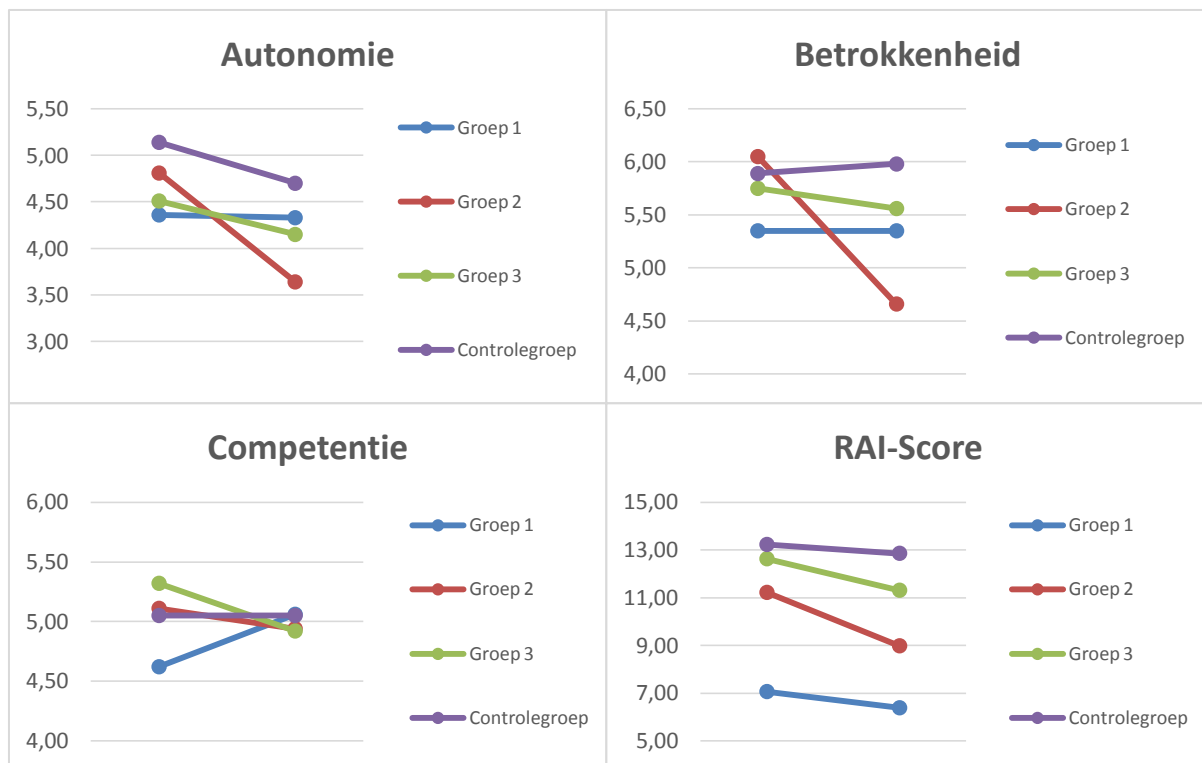
De beide aangeboden onderdelen volleybal en voetbal worden afhankelijk van elkaar beschreven omdat beide groepen verschillend van samenstelling waren en ook verschillend in grootte en in het aantal groepen waaraan werd lesgegeven.

Volleybal

Gevoelens van competentie zijn bij de nulmeting bij de laagste niveaugroep lager (4.62 ± 1.53) dan bij de middengroep (5.11 ± 1.38) en in de hoogste groep liggen deze waarden ook weer hoger ($5,32 \pm 0.88$). Dit verschil tussen de groepen is significant, $F=3.128$ (1, 92) $p=.049$, in groep 1 wordt significant lager gescoord dan in groep 3 ($p=.047$). Voor wat betreft de andere basisbehoeften is er geen significant verschil tussen de groepen waargenomen. De RAI-score voor de algehele motivatie geeft wel een duidelijk beeld, in groep 1 ligt deze lager (7.06 ± 7.19) dan in groep 2 (11.22 ± 6.55) en groep 3 (12.63 ± 5.86). Ook deze verschillen zijn significant, $F=4.403$ (1, 92), $p=.015$). Voor de RAI-score verschilt groep 1 significant met groep 2 ($p=.043$) en met groep 3 ($p=.018$).

Voor gevoelens van autonomie is tussen de verschillende groepen geen effect gemeten. Alleen binnen groep 2 ($F=22.543$ (1, 43, $p<.01$) vond er een significante daling plaats van gevoelens van autonomie. Er kan hier worden gesproken over een groot effect (Cohen's $d=0.93$) Ook voor gevoelens van betrokkenheid werd geen verschil tussen de groepen gemeten maar werd wel een grote (Cohen's $d = 0.98$) significante daling waargenomen in niveaugroep 2 ($F=32.684$ (1, 43, $p<.01$)).

Voor gevoelens van competentie werd zowel tussen- als binnen de groepen geen effect gemeten. Voor wat betreft de RAI-score werd wel een verschil tussen de groepen gemeten ($F=5.909$ (3, 112, $p<.01$). Na verdere analyse blijkt dat dit verschil voortkomt uit significante verschillen tussen groep 1 en groep 3 ($p<.01$) en tussen groep 1 en de controlegroep ($p<.01$). Wanneer gekeken wordt naar de verschillen binnen de groepen werd alleen in niveaugroep 2 een klein (Cohen's $d=0.36$) verschil tussen nulmeting en nameting gevonden ($F=4.771$ (1, 43, $p=.034$)). Het verloop van de psychologische basisbehoeften en de RAI-score is weergegeven in grafiek 1.



Grafiek 1; Het verloop van de gemiddelde scores voor gevoelens van autonomie, betrokkenheid en competentie en de RAI-score voor het onderdeel volleybal van nulmeting naar nameting. Scores zijn voor autonomie, betrokkenheid en competentie zijn op basis van een Likertschaal 1 t/m 7.

Voetbal

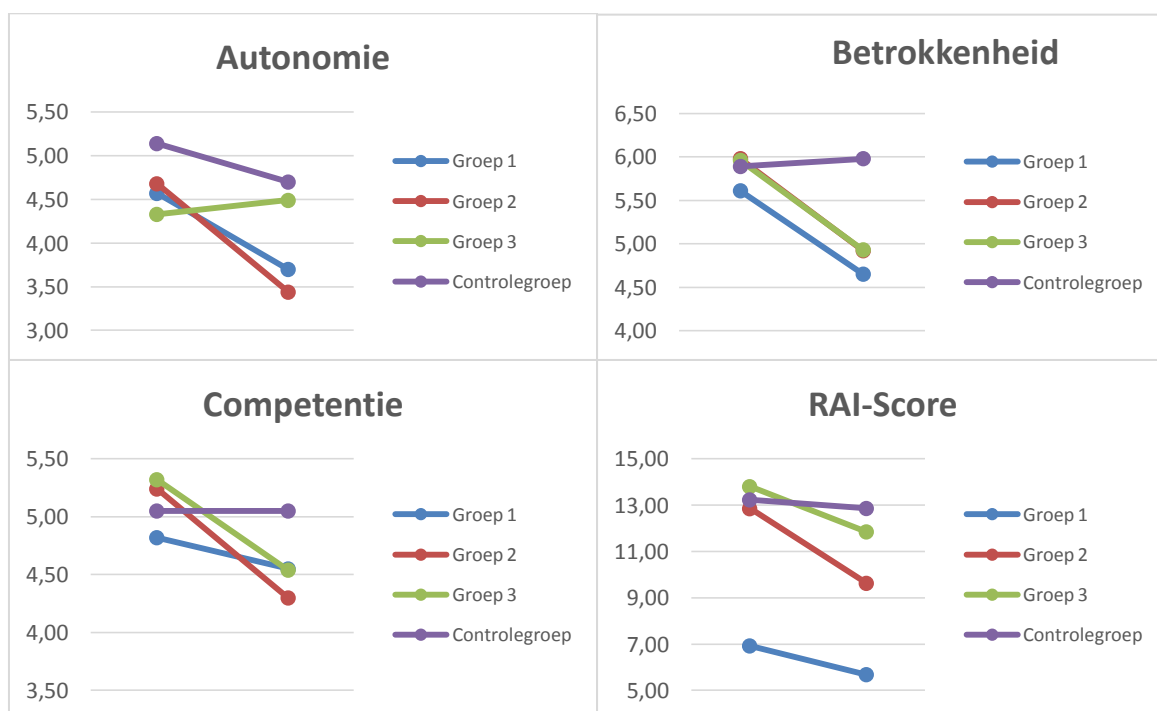
De nulmeting bracht geen significante verschillen tussen de verschillende groepen aan het licht wanneer gekeken wordt naar de psychologische basisbehoeften. De RAI-score was lager bij groep 1 (6.93 ± 6.28) dan bij groep 2 (12.85 ± 6.62) en groep 3 (13.80 ± 3.80). Het verschil tussen groep 1 met groep 2 en 3 was significant ($p<.01$).

Voor het onderdeel voetbal werd na de interventie voor wat betreft gevoelens van autonomie een significant verschil tussen de groepen gemeten ($F=2.916$ (3,103, $p=.038$)). Dit verschil wordt verklaard door een significant verschil tussen groep 2 en de controlegroep ($p=.045$). Binnen groep 1 ($F=10.032$ (1, 32, $p=.03$)) en groep 2 ($F=18.392$ (1, 32, $p<.01$)) daalden gevoelens van autonomie significant.

Dit interventie-effect was in groep 2 beduidend grote (Cohen's $d=0.81$) dan in groep 1 (Cohen's $d=0.61$). Gevoelens van betrokkenheid verschilden tussen groepen significant ($F=3.317$, 3, 103, $p=.023$). Dit verschil komt voort uit het verschil tussen groep 1 en de controlegroep ($p=.013$). Binnen alle de niveaugroepen werd voor wat betreft de betrokkenheid zowel in groep 1 ($F=9.535$ (1, 32, $p=.04$)) 0.68 als groep 2 ($F=18.169$ (1, 32, $p<.01$)) 0.9 en groep 3 ($F=6.159$ (1, 17, $P=.024$)) 0.84 een negatief effect gemeten. Deze effecten waren in groep 1 kleiner (Cohen's $d=0.68$) dan in groep 2 (Cohen's $d=0.90$) en groep 3 (Cohen's $d=0.84$). Gevoelens van competentie verschilden tussen de groepen niet significant. Binnen de groepen werden negatieve effecten gemeten in groep 2 ($F=12.589$ (1, 32, $p<.01$)) en groep 3 ($F=8.874$ (1, 17, $P<.01$)). Beide effecten kunnen worden bestempeld als middelgroot (Groep 2: Cohen's $d=0.77$, Groep 3: Cohen's $d=0.74$).

Voor wat betreft de RAI-score werd een significant verschil gemeten tussen de groepen ($F=9.598$ (3, 103, $p<.01$)). Dit verschil komt voort uit het verschil tussen groep 1 met de andere 3 groepen (verschil 1-2 $p<.01$, verschil 1-3 $p<.01$, verschil 1-controlegroep $p<.01$). Binnen de groepen werd enkel in groep 2 een klein (Cohen's $d=0.47$) significant negatief effect gemeten voor de RAI-score ($F=11.092$ (1, 32, $P<.01$)).

Grafiek 2 geeft een beeld van het verloop van de scores voor de psychologische basisbehoeften en de RAI-score voor het deel voetbal. In tabel 2 zijn alle gemiddelde scores terug te vinden.



Grafiek 2; Het verloop van de gemiddelde scores voor gevoelens van autonomie, betrokkenheid en competentie en de RAI-score voor het onderdeel voetbal van nulmeting naar nameting. Scores zijn voor autonomie, betrokkenheid en competentie zijn op basis van een Likertschaal 1 t/m 7.

		M, SD nulmeting	M, SD na volleybal	Verschil M tussen metingen	M, SD nulmeting	M, SD na voetbal	Verschil M tussen metingen
Groep 1 Volleybal: N=21 Njongens=5 Nmeisjes=16 Voetbal: N=33 Njongens=5 Nmeisjes=28	Autonomie	4,36 ± 1,55	4,33 ± 1,65	-0,02	4,57 ± 1,14	3,70 ± 1,68	-0,86
	Betrokkenheid	5,35 ± 1,48	5,35 ± 1,49	0,00	5,61 ± 1,20	4,65 ± 1,58	-0,96
	Competentie	4,62 ± 1,53	5,06 ± 1,56	0,44	4,82 ± 1,18	4,55 ± 1,41	-0,27
	Amotivatie	2,05 ± 1,22	1,89 ± 1,10	-0,15	1,98 ± 0,83	1,67 ± 0,87	-0,32
	Extrinsiek	1,36 ± 0,72	1,35 ± 0,70	-0,01	1,36 ± 0,83	1,42 ± 0,65	0,06
	Geïntrojecteerd	1,46 ± 0,86	1,73 ± 1,08	0,27	1,52 ± 0,66	1,53 ± 0,80	0,01
	Geïdentificeerd	3,40 ± 1,14	3,10 ± 1,12	-0,31	3,37 ± 0,78	2,76 ± 1,05	-0,61
	Intrinsiek	3,52 ± 1,16	3,43 ± 1,09	-0,10	3,46 ± 0,95	3,18 ± 0,85	-0,28
Groep 2 Volleybal: N=44 Njongens=20 Nmeisjes=24 Voetbal: N=33 Njongens=14 Nmeisjes=19	Rai-score Motivatie	7,06 ± 7,19	6,38 ± 5,93	-0,69	6,93 ± 6,28	5,69 ± 6,19	-1,24
	Autonomie	4,81 ± 1,21	3,64 ± 1,30	-1,16	4,68 ± 1,42	3,44 ± 1,65	-1,24
	Betrokkenheid	6,05 ± 1,34	4,66 ± 1,5	-1,39	5,98 ± 1,00	4,92 ± 1,33	-1,06
	Competentie	5,11 ± 1,38	4,94 ± 1,36	-0,17	5,24 ± 0,91	4,30 ± 1,47	-0,95
	Amotivatie	1,44 ± 0,68	1,29 ± 0,60	-0,15	1,27 ± 0,58	1,30 ± 0,78	0,03
	Extrinsiek	1,31 ± 0,77	1,11 ± 0,22	-0,20	1,21 ± 0,57	1,16 ± 0,55	-0,05
	Geïntrojecteerd	1,52 ± 0,59	1,45 ± 0,62	-0,07	1,46 ± 0,58	1,28 ± 0,68	-0,18
	Geïdentificeerd	3,74 ± 0,81	3,09 ± 0,98	-0,65	3,96 ± 0,93	3,24 ± 0,94	-0,72
Groep 3 Volleybal: N=28 Njongens=14 Nmeisjes=14 Voetbal: N=18 Njongens=18 Nmeisjes=0	Intrinsiek	4,06 ± 1,03	3,44 ± 1,04	-0,61	4,21 ± 0,99	3,55 ± 1,03	-0,66
	Rai-score Motivatie	11,22 ± 6,55	8,98 ± 5,93	-2,24	12,85 ± 6,62	9,63 ± 7,00	-3,22
	Autonomie	4,51 ± 1,11	4,15 ± 1,53	-0,36	4,33 ± 1,24	4,49 ± 1,66	0,15
	Betrokkenheid	5,75 ± 1,10	5,56 ± 1,22	-0,19	5,96 ± 0,79	4,93 ± 1,54	-1,03
	Competentie	5,32 ± 0,88	4,92 ± 1,44	-0,40	5,32 ± 0,88	4,54 ± 1,20	-0,78
	Amotivatie	1,28 ± 0,43	1,29 ± 0,61	0,01	1,19 ± 0,32	1,19 ± 0,38	0,00
	Extrinsiek	1,19 ± 0,44	1,21 ± 0,36	0,02	1,19 ± 0,28	1,32 ± 0,50	0,13
	Geïntrojecteerd	1,44 ± 0,55	1,30 ± 0,38	-0,14	1,59 ± 0,58	1,50 ± 0,60	-0,09
Controlegroep N=23	Geïdentificeerd	3,91 ± 1,02	3,49 ± 0,81	-0,42	4,01 ± 0,64	3,60 ± 0,78	-0,42
	Intrinsiek	4,15 ± 0,90	3,96 ± 0,81	-0,19	4,44 ± 0,67	4,13 ± 0,92	-0,32
	Rai-score Motivatie	12,63 ± 5,86	11,31 ± 5,26	-1,32	13,80 ± 3,80	11,85 ± 5,42	-1,95
	Autonomie	5,14±0,75	4,70±0,91	-0,45			
	Betrokkenheid	5,89±0,71	5,98±0,98	0,09			
	Competentie	5,05±1,13	5,05±1,08	0,00			
	Amotivatie	1,29±0,50	1,24±0,60	-0,05			
	Extrinsiek	1,18±0,35	1,16±0,34	-0,02			
	Geïntrojecteerd	1,30±0,32	1,17±0,32	-0,13			
	Geïdentificeerd	3,89±0,89	3,76±0,84	-0,13			
	Intrinsiek	4,33±0,79	4,18±0,81	-0,14			
	Rai-score Motivatie	13,23±5,09	12,86±5,87	-0,37			

Tabel 2, De gemiddelde scores, standaarddeviaties en de verschillen tussen voor- en nametingen van de psychologische basisbehoeften, de motivatievormen op basis van een schaal 1 t/m 7. De algehele motivatie wordt weergegeven door middel van de RAI scores. Weergegeven per niveaugroep en voor de controlegroep voor het onderdeel volleybal(links) en voetbal(rechts). **p < 0.05**

3.2 KWALITATIEVE DATA

In dit deel wordt een rapportage gegeven van de uitkomsten van focusgroepen die werden gehouden met leerlingen uit de drie verschillende niveaugroepen afzonderlijk en van een focusgroep met de lesgevende docenten.

Focusgroep met leerlingen

Tijdens interviews met leerlingen werden vragen gesteld aangaande de psychologische basisbehoeften van de leerling, de beoordeling op niveau en hun ervaringen in het algemeen. Hieronder wordt een korte opsomming weergegeven van een aantal zaken die duidelijk naar voren kwamen tijdens de verschillende groeps gesprekken. Met geciteerde uitspraken van leerlingen en docenten wordt het gevoel weergegeven dat tijdens de groeps gesprekken naar boven kwam.

In alle drie de niveaugroepen kwam tijdens het groeps gesprek naar voren dat leerlingen merkte dat er ingespeeld is op de competentie. Een voorbeeld van een opmerking van een leerling aangaande competentie: *“Het was wel echt wat makkelijker. Je kan het niet maar omdat het wat rustigere aan gaat kun je het wel leren. Dat was wel fijner dan tijdens de normale lessen, dan krijg je minder tijd om het te leren.”* Wat verder opvalt is dat de behoefte aan gevoelens van betrokkenheid ook regelmatig terugkwam in de gesprekken. Een leerling zegt in dit kader: *“Ik denk dat je in je eigen klas wat meer durft dan wanneer je met andere kinderen les hebt, ik denk dat ik me dan wat meer inhoud.”* De behoefte aan gevoelens van autonomie werd minder vaak aangehaald door leerlingen. Een voorbeeld van een enkele keer dat dit wel ter sprake kwam: *“Ik vind het wel goed dat ik zelf mocht bepalen in welke groep ik kwam want dan kan je zelf een beetje inschatten hoe goed je bent en kan je in je eigen gekozen groep meer leren”*

Buiten de duidelijke verwijzingen naar de verschillende basisbehoeften werden er ook andere zaken aangehaald. Leerlingen hadden geen moeite met het feit dat zij op hun eigen niveau werden beoordeeld. In geen enkel geval gaven leerlingen aan dat zij dit als oneerlijk ervaren hebben. Een leerling zegt hierover: *“Ik vind het eerlijk dat ik in niveau drie een lager cijfer krijg dan iemand in niveau één. Ik heb er toch zelf voor gekozen om in dit niveau te zitten?”* Een quote van een leerling uit niveau één: *“Ik vond het wel fijn dat we op ons eigen niveau beoordeeld werden, want als je bijvoorbeeld niet heel goed bent in een sport of zo’n ding dan is het natuurlijk wel balen als je cijfer heel erg naar beneden gaat.”*

Wanneer ter sprake komt of leerlingen voorkeur hebben voor lessen in de klas of juist in niveaugroepen geven zij aan dat een combinatie van beiden het beste lijkt.

Een leerling zegt in dit kader het volgende: *“We gymmen twee keer in de week en dan is het wel leuk als je bijvoorbeeld één dag wel in niveaugroepen werkt en de andere dag niet.”* Een andere leerling voegt hieraan het volgende toe: *“ik zou denk ik ook wel bijvoorbeeld met basketbal, voetbal en volleybal wel in niveaugroepen willen maar de normale lessen, bijvoorbeeld de handstand en zo wil ik juist liever in de gewone lessen.”*

Focusgroep met docenten

In het groepsgesprek met docenten deelden zij hun ervaringen. In gesprek over hoe men het lesgeven in homogene niveaugroepen over het algemeen ervaren had waren zij eensgezind. *“Het leerresultaat is uiteindelijk hoger omdat je niet steeds hoeft te differentiëren vanwege de homogeniteit.”* en *“Differentiëren is makkelijker in homogene groepen, je hoeft minder grote stappen te maken, dus je kunt makkelijker schakelen naar even een stapje terug of juist een stapje moeilijker.”*

Verder gevraagd naar de mogelijkheden om het niveau aan te passen aan de competentie van de leerling zegt een docent: *“Ik ben in de laagste niveaugroep volleybal begonnen met lijnbal, dat vonden ze wel heel prettig. Dan begin je op basisschoolniveau en stapsgewijs een beetje opbouwen, ik merkte wel dat ze het dan makkelijker kunnen bijbenen en tot een hoger niveau komen. Als ik bij dat hogere niveau was ingestapt, wat je bij een normale les doet, dan hadden ze het niet gekund en begrepen.”* Een andere docent gaf aan: *“Wat ik wel heel positief aan deze opzet vind is dat je alle leerlingen wel vier weken lang, op hun niveau kunt bedienen en dat is iets waar je in je eigen les toch veel minder goed aan toe komt.”*

Een ander aspect dat in het groepsgesprek ter sprake kwam was de behoefte aan gevoelens van betrokkenheid bij de leerling. Een docent gaf in dit kader het volgende aan: *“Ze vonden het allemaal nieuw en spannend, ook door die andere klassen.”* Een andere docent vult aan: *“Daardoor leken ze ook minder behulpzaam, omdat ze elkaar niet kenden gingen ze wellicht minder naar elkaar toe om een ander te helpen.”* In dit kader kwam ook ter sprake of dit wel een goede manier van werken is voor leerlingen in de eerste klas, moet dit niet eigenlijk worden ingezet bij leerlingen die wat ouder zijn? *“Dat weet ik niet, maar ze moesten elke keer zo wennen, niet alleen in het sociale maar ook in wat ze wel en wat ze niet kunnen laten zien. Ik weet niet of brugklassers zich altijd even happy voelden.”*

Een ander inzicht: *“Ik merkte dat bij voetbal, de tweede keer het al net even iets makkelijker was dan bij volleybal, omdat de eerste gewenning er was. Ik denk dat je dit niet al in september of oktober op moet pakken bij brugklassers, maar met derdeklassers zou je dit best al wel regulier in je programma kunnen verwerken denk ik. Met brugklassers kun je denk ik wel in blokken werken in het tweede half jaar. Je kunt het dan ook heel breed doortrekken denk ik.”*

Over het onderwerp ‘de beoordeling’ werd door docenten het volgende opgemerkt:

“Ik had nogal wat moeite met de beoordelingen die we uiteindelijk hebben gegeven. Leerlingen die in een lager niveau zaten hebben nu bijvoorbeeld een acht gekregen terwijl we leerlingen in de hoogste groep, met veel meer kwaliteiten, een lager cijfer dan dat hebben gegeven. Een aanvulling van een andere docent: “Je kan het eigenlijk niet maken of je moet terug naar een manier waarop je ook aangeeft dat je de beoordeling hebt gehaald op bijvoorbeeld niveau goud, zilver of brons. Dan is het heel goed te doen. Maar op het moment dat je er geen onderscheid in maakt was dat ook een knelpunt voor mij. Het is dan raar dat je iemand in die laagste groep misschien wel te laag zit en daar erbovenuit springt dat die dan hoger scoort dan driekwart in de hoogste groep.” Een laatste opmerking van een docent over dit onderwerp: “Ik heb geen enkel commentaar gehad over de cijfers, terwijl er best wel grote verschillen waren, maar totaal niet. Ze vonden het leuk”.

Logboeken en notulen

Logboeken en notulen van gesprekken tussen docenten en onderzoeksleider leveren een aantal opvallende zaken op. Docenten hielden tijdens de interventieperiode een logboek bij. Hierin schreven zij zaken die opvielen en die wellicht, buiten de interventie om, invloed zouden kunnen hebben op de uiteindelijke gemeten effecten.

Bij het indelen waren er in verschillende klassen aan het einde van de eerste les huilende kinderen. Zij werden er mee geconfronteerd dat zij echt in het laagste niveau zaten en hadden hier veel moeite mee. Buiten het feit dat leerlingen in huilen uitbarstten bij het maken van de groepen rapporteerden alle docenten dat er leerlingen waren die opzagen tegen het uit elkaar halen van de klassen. Leerlingen bleven liever in hun eigen klas. Naarmate de lessen vorderden werd in sommige groepen wel gerapporteerd dat leerlingen losser met elkaar omgingen. Verder leken leerlingen timide, zeker tijdens de eerste twee lessen. Docenten geven aan dat leerlingen amper iets durven te zeggen, het is erg stil tijdens de lessen. Dit is een zeer opvallend verschil met de reguliere lessen.

4. Discussie

4.1 ANALYSE VAN DE RESULTATEN

In dit onderzoek werd getracht in beeld te brengen of het lesgeven in homogene niveaugroepen en daaraan gekoppeld een beoordeling op dit niveau invloed heeft op de motivatie van leerlingen voor het vak lichamelijk opvoeding. Als theoretisch raamwerk werd ZDT (Deci & Ryan, 1985) gebruikt, welke uitgaat van vervulling van de psychologische basisbehoeften autonomie, betrokkenheid en competentie als voorwaarde voor optimale motivatie bij de leerling (Deci & Ryan, 2000). Door in te spelen op voornamelijk het gevoel van competentie bij de leerling werd getracht de motivatie, welke werd beschreven door middel van de RAI-score, van de leerling positief te beïnvloeden.

Er werd zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek gedaan. De uitkomsten van deze verschillende onderzoeksmethoden weken van elkaar af. Waar uit de kwantitatieve data enkel een aantal negatieve effecten van de interventie werden gemeten, klonk tijdens het kwalitatieve onderzoek een voornamelijk positief geluid.

Gevoelens van competentie

Wanneer de nulmeting kritisch bekeken wordt, valt als eerste op dat competentiegevoelens van leerlingen corresponderen met de groep waarin zij zichzelf in samenwerking met de docent hebben geplaatst. Leerlingen die zich laag competent voelen, plaatsen zichzelf ook in de laagste groep. Bij het onderdeel volleybal is dit verschil tussen de groepen significant, bij het onderdeel voetbal niet. In gevoelens van autonomie en betrokkenheid wijken de niveaugroepen niet significant van elkaar af. De algehele motivatie, weergegeven in de vorm van de RAI-score, laat wel een duidelijk beeld zien. In de laagste niveaugroep is de RAI-score significant lager dan in de hogere groepen. Hieruit kan worden geconcludeerd dat gevoelens van competentie mogelijk invloed hebben op de algehele motivatie, de algehele motivatie stijgt immers wanneer gevoelens van competentie stijgen. De grote invloed van gevoelens van competentie op de motivatie voor de les LO werd al regelmatig aangetoond. Cairney et al. (2012) sloten zich aan bij bestaande onderzoeken van o.a. Ferrer-Caja & Weiss (2000) en Ntoumanis (2001) welke aantoonde dat gevoelens van competentie als meest invloedrijke psychologische basisbehoefte op de motivatie van een leerling binnen de les LO moet worden gezien. Hierop voortgaand concludeerden zij dat interventies binnen LO zich zouden moeten richten op het vergroten van gevoelens van competentie. Binnen de bredere setting van het onderwijs wordt veel onderzoek gedaan naar het effect van ondersteunende werkvormen aan psychologische basisbehoeften van leerlingen.

Vansteenkiste et al (2012) stellen dat bij zo'n interventie rekening dient te worden gehouden met zowel het ondersteunende leerkrachtgedrag als de structuur waarin wordt gewerkt. Zij verwijzen voor een definitie van structuur naar Reeve (2006). Hij stelt dat er sprake is van een goede structuur van de leeromgeving wanneer drie componenten aanwezig zijn, (a) er zijn voorafgaand aan het leerproces heldere doelen, regels en verwachtingen gepresenteerd, (b) tijdens het leerproces biedt de docent hulp, coaching en supervisie over het leerproces en (c) er wordt na afloop van het leerproces positieve en constructieve feedback gegeven. In dit onderzoek werd getracht door middel van een andere manier van lesgeven en beoordelen meer in te spelen op de gevoelens van competentie van de leerling. Er werd geen aanpassing gedaan die direct gericht was op de psychologische basisbehoeften aan betrokkenheid en autonomie. Voor wat betreft de structuur van de interventie werd voor een groot deel voldaan aan de door Reeve (2006) beschreven voorwaarden. Alleen bij de voorwaarde van feedback na afloop van het gehele leerproces kunnen vraagtekens worden gezet.

In de groepsgesprekken kwam deze aanpassing uitgebreid ter sprake. Leerlingen gaven in alle drie de groepen voornamelijk aan het als zeer prettig te hebben ervaren dat het niveau aangepast was op hun (on)mogelijkheden. Een aantal opmerkingen van leerlingen in dit kader: *“Volleybal vond ik leuk in niveaus, want in de klas je hebt kinderen die de bal niet bovenhands kunnen spelen en dan gaat ie door de handen heen op hun neus en dan denk ik van....ja jammer, wat doe ik hier. Nu konden we lekker doorspelen”* (een leerling uit niveau 3) *“Bij voetbal heb ik meer spelregels geleerd, ik wist wel hoe je moest voetballen maar ik wist geen één spelregel dat heb ik nu geleerd en had ik in de klas waarschijnlijk niet geleerd.”* (Een leerling uit niveau 1). De kwantitatieve data lieten echter over het algemeen geen interventie-effect zien. In groep 2 en groep 3 daalden de gevoelens van competentie significant bij het onderdeel voetbal. Er is een aantal mogelijke oorzaken aan te wijzen voor het feit dat bij voetbal een negatief effect werd gemeten. Een mogelijke oorzaak kan liggen in het lesaanbod. Waar dit bij het onderdeel volleybal door aanpassing van spelregels werd aangepast aan het niveau van de groep (groep 1 gaat veredeld lijnballen, in groep 2 mag je de bal af en toe vangen en in groep 3 wordt 'echt' volleybal gespeeld) is deze aanpassing bij voetbal minder doorgevoerd. Veel verder dan het spelen met een “kameleon” of het aanpassen van de grootte van het veld is men niet gegaan. Zo kan het zijn dat leerlingen in niveaugroep 2 en 3 (gevoelsmatig) aan te hoge eisen moesten voldoen en zich daardoor minder competent voelden.

Ook de groepssamenstelling zou kunnen worden aangedragen als beïnvloedende factor op competentiegevoelens. Het gemiddelde niveau van de hogere niveaugroepen zal immers zijn gestegen doordat de minst goede voet- en volleyballers in een aparte groep zijn ingedeeld. De leerling spiegelt het eigen niveau daardoor in de hogere niveaugroepen aan een hoger groepsniveau

en zal zich daarmee wellicht minder competent voelen. Ter vergelijking: het is aannemelijk dat een vwo-leerling zich cognitief competent zal voelen in een gemengde klas dan in een vwo-klas.

Een andere oorzaak kan worden gezocht in de gebruikte vragenlijst. In de vragen die worden geoperationaliseerd naar de gevoelens van competentie wordt gesproken over “mijzelf verbeteren”. Bij de nulmeting werd gevraagd naar LO in het algemeen. De leerlingen komen hier in aanraking met verschillende onderdelen van de LO en verbeteren zich in eerste instantie snel in nieuwe onderdelen. Het zichzelf verbeteren heeft wellicht niet plaatsgevonden in de hogere niveaugroepen bij het voetballen, omdat veel leerlingen die in deze groepen deelnamen ook bij verenigingen voetballen en tijdens de lessen (gevoelsmatig) niet echt tot verbetering kwamen. Uit het bovenstaande blijkt dat gevoelens van competentie in dit onderzoek niet uitgesproken werden verbeterd door de interventie. Het overwegend positieve beeld dat door de kwalitatieve data wordt geschetst, wordt niet ondersteund door het kwantitatieve onderzoek. Vervolgonderzoek naar het werken in homogene groepen op een grotere schaal zou uitsluitsel kunnen geven over de eventuele effecten ervan.

Autonomie en betrokkenheid

Wanneer gekeken wordt naar de interventie op zich is het niet ondenkbaar dat de dalende gevoelens van autonomie worden veroorzaakt door het voornamelijk gecontroleerde karakter van de interventie. Deci & Ryan (2000) spreken in het kader van het rekening houden met gevoelens van autonomie over autonomieondersteuning. Wanneer er autonomieondersteunend les wordt gegeven wordt de leerling zoveel mogelijk betrokken bij het beslissingsproces binnen de les LO. Op deze manier zou de leerling zich optimaal betrokken kunnen voelen bij de les, waardoor gevoelens van autonomie worden aangewakkerd. In een longitudinaal onderzoek naar de effecten van autonomie ondersteunend lesgeven binnen de les LO toonden Cheon et al. (2012) aan dat door autonomie ondersteunende manier van lesgeven gevoelens van autonomie positief kunnen worden beïnvloed. Tegenover de autonomie ondersteunende manier van les geven staat het gecontroleerde docentgedrag, waarin de docent bepaald wat er binnen de les gebeurt. Deze controle frustreert de basisbehoefte aan autonomie bij de leerling. Binnen de interventie in dit onderzoek was van autonomieondersteunend lesgeven wellicht niet altijd sprake. Buiten het feit dat de leerling zelf de keuze maakte in welke groep hij werd ingedeeld, stond vast wat er in de lessen gebeurde en was de docent voornamelijk controlerend aanwezig door al op voorhand voor de leerlingen te bepalen wat er in de komende vier weken zou worden aangeboden. Leerlingen reageerden in de groepsgesprekken verschillend op het feit dat er vier weken hetzelfde werd gedaan. Waar de ene leerling aangeeft dat hij dit als vervelend ervoer (*“Ik vond het wel leuk maar ook wel saai want je deed telkens hetzelfde een ik vind het ook wel eens leuk om iets anders te doen.”*), reageerde een

andere leerling juist erg positief (*“Ik vond het goed dat we meerdere weken achter elkaar hetzelfde doen, dan leer je er iets van en je leert anderen beter kennen. Het mogen van mij ook wel zes lessen worden”*).

In een eventueel vervolgonderzoek zou meer rekening kunnen worden gehouden met de gevoelens van autonomie door leerlingen meer inspraak te geven in de inhoud van de les en/of door leerlingen in te zetten bij de beoordeling van de lessenserie. Door deze zaken duidelijker mee te nemen kan wellicht een hogere motivatie worden bereikt bij leerlingen.

De derde en laatste psychologische basisbehoefte die werd bevraagd is de behoefte aan gevoelens van betrokkenheid. Er werd tot op heden weinig onderzoek gedaan naar de behoefte aan gevoelens van betrokkenheid ten opzichte van de les LO. De basis van het weinige onderzoek dat bekend is over dit onderwerp zou kunnen liggen in de stelling van Deci & Ryan (2000) dat gevoelens van betrokkenheid van de drie basisbehoeften van de leerling de minste invloed uitoefent op de motivatie van de leerling.

Binnen dit onderzoek lieten de kwantitatieve data een daling zien van gevoelens van betrokkenheid. Een kanttekening die geplaatst dient te worden binnen dit onderzoek heeft betrekking op de vraagstelling binnen de gebruikte vragenlijst. Waar in ZDT de nadruk wordt gelegd op de betrokkenheid tussen leerkracht en leerling (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) wordt in de gebruikte vragenlijst (Vlachopoulos, Katartzi, & Kontou, 2011) met stellingen als *“Tijdens de voorbije lessen had ik het gevoel dat ik een hechte band had met mijn klasgenoten”* de nadruk gelegd op de betrokkenheid van leerlingen binnen de klas, ten opzichte van andere leerlingen. Met deze kanttekening in het achterhoofd zou de daling in gevoelens van betrokkenheid bij leerlingen kunnen worden verklaard door het feit dat leerlingen uit hun veelal comfortabele situatie in de klas worden gehaald en in een nieuwe sociale context worden geplaatst, namelijk die van de groepen die bij hun beweegniveau passen voor het betreffende onderdeel. Gevolg is wellicht dat leerlingen niet bij vriendjes of vriendinnetjes zijn ingedeeld en zich derhalve minder betrokken voelen bij de omgeving. Deze veronderstelling wordt ondersteund door het feit dat bij het voetbal een significant verschil optrad tussen de controlegroep waar de betrokkenheid vrijwel gelijk bleef en niveaugroep 1, waar gevoelens van betrokkenheid daalden. Bovenstaande mogelijke verklaring voor de flinke daling van gevoelens van betrokkenheid worden versterkt door opmerkingen van docenten in het groepsgesprek over dit onderwerp. Een docent zei in dit kader: *“ze moesten elke keer zo wennen, niet alleen in het sociale maar ook in wat kan ik wel laten zien en wat kan ik niet laten zien.*

Ik weet niet of leerlingen zich altijd even happy voelden.” In dit licht bezien kan een vraagteken worden gezet bij de populatie waarbij dit onderzoek werd uitgevoerd, leerlingen uit klas één zijn wellicht minder geschikt voor het “husselen” van de klassen dan leerlingen uit bijvoorbeeld klas drie.

Opmerkingen van leerlingen die in het de groepsgesprekken naar voren komen ondersteunen dit idee, zo gaf een leerling aan: *“op het begin is het wel spannend dat je heel veel kinderen niet kent en dat heb je niet als je in je eigen klas zit.”*

Een andere leerling zei het volgende: *“Je hebt natuurlijk vrienden gemaakt in je eigen klas, dus dan ontstaan er allemaal vriendengroepjes, en als je nu pech had en je zat precies in het verkeerde groepje zonder vrienden dan zat je gewoon helemaal alleen”.*

Behalve de relatie tussen leerlingen is ook de relatie tussen leerling en docent van belang voor gevoelens van betrokkenheid. Alle uitvoerende docenten geven aan dat zij moeite hadden om leerlingen in drie of vier lessen goed te leren kennen. Het ligt voor de hand dat dit gegeven van invloed is op de gevoelens van betrokkenheid bij de leerling.

Eventueel vervolgonderzoek in een ander leerjaar, maar ook het uitbreiden naar meerdere periodes van werken in niveaugroepen waardoor leerlingen wennen aan het ‘samen met anderen gymmen’ zou waardevol kunnen zijn voor het krijgen van een breder en beter beeld van deze vorm van interveniëren.

RAI-score

De algehele motivatie wordt in dit onderzoek weergegeven aan de hand van de RAI- score. Ullrich-French & Cox (2009) trekken het gebruik van deze RAI-score in twijfel, omdat deze wel wat beperkingen heeft. Alhoewel alle (gebruikte) regulatietypen worden meegenomen in de berekening vervaagt ieder afzonderlijk regulatietype wellicht wanneer deze op één hoop wordt gegoooid. Echter, één van de uitgangspunten van ZDT is juist dat men niet per definitie in één regulatietype moet worden geplaatst. In dit onderzoek werd gekozen om zowel de RAI-score te berekenen en rapporteren als de verschillende afzonderlijke regulatietypen. Waar de RAI-score dus niet als enkele score kan worden gezien die de gehele motivatie weergeeft, kan deze wel degelijk worden gebruikt bij het neerzetten van een getal dat een indicatie geeft van de gehele motivatie van de leerling. De interventie die in dit onderzoek werd gepleegd gaf een negatief effect weer van op de motivatie. Deze dalende scores kunnen waarschijnlijk worden verklaard door dalende gevoelens van autonomie, betrokkenheid en competentie die binnen ZDT in relatie worden gesteld met de algehele motivatie van de leerling.

Beoordeling

De beoordeling op niveau kwam ter sprake tijdens de groepsgesprekken met zowel leerlingen als docenten. Waar docenten aangaven hier en daar nog wel wat moeite te hebben met het feit dat leerlingen die minder competent waren en ingedeeld waren in een lagere niveaugroep hier en daar

duidelijk hoger scoorden dan leerlingen die in een hogere niveaugroep zaten en een stuk meer konden, waren leerlingen aanmerkelijk positiever, zij zagen het niet als oneerlijk en waren blij met de aanpassingen aan het niveau. De adaptieve beoordeling waar van Dokkum (2011) over spreekt werd verder door de uitvoerende docenten als een mogelijkheid gezien om meer tot maatwerk te komen. Hierbij werd een beoordelingsmodel van goud-zilver-brons geopperd waarbij leerlingen zelf mogen kiezen in welk niveau zij worden beoordeeld. Door leerlingen tijdens lessen duidelijk op de hoogte te houden van hun vorderingen en hen te laten zien wat zij kunnen doen om op een niveau hoger te komen kan worden gekomen tot een meer formatieve manier van beoordelen, welke als waardevolle vorm van beoordeling wordt gezien (Dochy & Struyven, 2011). Gericht onderzoek naar van adaptieve beoordeling binnen LO is nodig om tot een uitgebalanceerde en onderbouwde werkvormen te komen.

4.2 BEINVLOEDENDE FACTOREN

Hoewel is getracht ruis zoveel mogelijk uit te sluiten zijn er een aantal mogelijke factoren die buiten de interventie om invloed kunnen hebben gehad op de verzamelde data.

Docentgedrag

Docenten die de lessen gaven in de interventie kregen ineens met een enorm veranderde groep te maken. Het is niet ondenkbaar dat docenten hun lesgeefstijl (ongewild) hebben aangepast in deze lessen en hiermee een verschil hebben gecreëerd tussen de situatie op basis waarvan de nulmeting werd gemaakt en de interventie. Uit verschillend onderzoek is gebleken dat docentgedrag de motivatie van leerlingen kan vergroten (Koka & Hagger, 2010; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005) maar ook kan frustreren (Vansteenkiste & Ryan, 2013; van den Berghe, et al., 2013). Tijdens het groeps gesprek kwam naar voren dat docenten wisselend terugkeken op hun eigen gedragsverandering. Waar de ene docent aangaf dat zij niets had veranderd aan haar lesgeefstijl: *“dat heb ik ook teruggevraagd aan mijn eigen leerlingen maar die zeiden: “nee u doet alles precies hetzelfde als bij bijvoorbeeld basketbal.””* Gaf een andere docent juist aan dat er bij hem wel een verandering had opgetreden: *“Ik was kritischer naar de beter voetballers dan dat ik normaal in een klassensituatie zal zijn waarin ik al blij ben dat iemand mee huppelt. Wat ik daarin voornamelijk aanpaste waren verwachtingen die ik had en de communicatie met die kinderen, meer in voetbaltaal”* en verderop in het groeps gesprek: *“Het gekke is dat ik ook qua lesgeefstijl me direct ook aanpas aan de groep. Dat voel je. Dus je bent in de laagste groep ook helemaal niet bezig van wie wint? Nee joh, lekker spelen. Terwijl bij de hoogste groep ga je tot slot een toernooitje spelen en hang je daar meer aan op tegen de leerlingen.”*

Al met al moet rekening worden gehouden met de mogelijkheid van veranderd docentgedrag, welke van invloed zou kunnen zijn op de verzamelde data.

Klassenklimaat

De laatste opmerking van de docent in de vorige alinea sluit aan op het klassenklimaat dat binnen de les van toepassing is. Vallerand, Gauvin & Halliwell (1986) stellen dat gevoelens van competentie bij leerlingen die weinig competent zijn, en dus vaak verliezen leiden, verminderen in een competitief klassenklimaat. Leerlingen die een hoge competentie hebben zullen in competitie vaker winnen en bij hen zullen competentiegevoelens daarmee juist verhogen. Slingerland et al (2013) onderzochten het effect van het seksescheiden aanbieden van doelspelen op de gevoelens van competentie en fysieke activiteit bij meisjes tijdens de les LO. Uit deze studie bleek dat bij meisjes gevoelens van competentie stegen wanneer er een interventie werd gedaan op basis van geslacht. Verder toonden zij aan dat meisjes een lager competitief klassenklimaat ervoeren wanneer er seksescheiden doelspel lessen werden aangeboden.

Binnen dit onderzoek zou in het kader van de bovenstaande onderzoeken kunnen worden gesproken van een gedaald competitief niveau in de laagste niveaugroepen waar vooral meisjes in waren gedeeld en juist een gestegen competitief niveau in de hoogste niveaugroepen waar de meer vaardige leerlingen en voornamelijk jongens en (bij volleybal) competente meisjes in waren gedeeld. Leerlingen uit niveaugroep één gaven in de groeps gesprekken aan dat zij dit beeld herkenden. Zij spraken van een gedaald competitief niveau. Een voorbeeld van een opmerking in dit kader: *“als je bijvoorbeeld met hele goede voetballers speelt dan gaan ze de hele tijd commentaar op je leveren zoals “speel nou eens goed” terwijl je al heel goed je best doet.”* Terwijl dit in de niveaugroepen veel minder het geval was: *Het is wel fijn dat het wat makkelijker gaat en dat als er iets fout gaat dat het ook niet erg is*. Docenten bevestigen het beeld dat er een verschil zat in competitief gedrag tussen de lagere niveaus: *“Op een gegeven moment bij een afsluitend wedstrijdje had ik er een scorebord naast gezet en heel expliciet bij uitgelegd hoe ze dan de punten moeten bij houden, ze hadden ook nog wissels dus er stond echt wel iemand bij en in het begin werd het ook gedaan, maar na een tijdje bleef het gewoon staan en ze waren gewoon lekker aan het spelen en die punten deden er niet toe”* en hogere niveaus: *bij het volleybal ging het wel echt om het winnen, ik herken dat verschil wel echt. Ik zag wel dat ze bij de hoogste groep de uitdaging nodig hadden van we willen toch die ander even inmaken.”*

De mogelijkheid van het veronderstelde en waargenomen verschil in klassenklimaat tussen de niveaugroepen kan invloed hebben gehad op de uitkomsten van dit onderzoek. Om met zekerheid iets te kunnen zeggen over klassenklimaat binnen de beschreven onderwijsaanpak zou observatie van klassenklimaat in de verschillende groepen kunnen plaatsvinden.

Leerling-gedrag

Docenten rapporteerden in logboeken en gesprekken een aantal zaken die buiten de interventie liggen maar wel van invloed kunnen zijn geweest op motivatie van leerlingen. Het feit dat een aantal leerlingen na de eerste les huilden omdat zij in de laagste niveaugroep zaten en dus werden geconfronteerd met hun eigen lage competentiegevoelens mag niet worden genegeerd en zou, ondanks dat leerlingen achteraf aangaven blij te zijn geweest met hun keuze, van invloed kunnen zijn op de motivatie voor de lessen in niveaugroepen. Verder gaven verschillende docenten aan dat leerlingen voorafgaand aan de lessen in de niveaugroepen opzagen tegen deze lessen, zij bleven liever “veilig” in hun eigen omgeving. De verandering van de lessensituatie kan uiteraard gevolgen hebben gehad voor bijvoorbeeld gevoelens van betrokkenheid en daarmee invloed hebben op de motivatie. Als laatste rapporteerden docenten een sterk veranderd leerling-gedrag in voornamelijk de eerste twee lessen. Leerlingen leken timide, deden steeds braaf wat hen werd gevraagd en durfden ogenschijnlijk niets te zeggen of te vragen. Dit veranderde leerling-gedrag kan worden gezien als een voorbeeld van de invloed die de interventie heeft op de leerling en zijn motivatie voor een les in niveaugroepen.

Vragenlijsten

Als laatste is het zinvol om iets te zeggen over de ingevulde vragenlijsten. Alhoewel er gewerkt werd met gevalideerde vragenlijsten moeten data die deze voortbrachten met enige terughoudendheid worden bekeken. Leerlingen schreven regelmatig onder de ingevulde BRPEQ-vragenlijsten teksten als “wat zijn dit voor onzinnige vragen”, “die vragen slaan nergens op” of “ik snap niets van de vragen”. In dit kader kan worden bediscussieerd of bepaalde vraagstellingen in de BRPEQ vragenlijst zoals “omdat ik het persoonlijk zinvol vind” of “Omdat ik me ten volle kan terugvinden in het nut van de les” wel geschikt zijn om aan leerlingen van twaalf jaar voor te leggen.

Een kritische noot die geplaatst kan worden bij de BNE-PE vragenlijst is de manier waarop deze vraagt naar gevoelens van betrokkenheid en competentie. Zoals eerder aangegeven laat de vragenlijst de relatie tussen docent en leerling volledig links liggen terwijl hier in ZDT wel degelijk belang aan wordt gehecht. Gevoelens van competentie worden op een zeer eentonige manier bevraagd, vragen verschillen slechts op details van elkaar, leerlingen gaven bij het invullen aan dat zij dit lastig vonden en deze verschillen niet altijd zagen.

4.3 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Het beschreven onderzoek kent een aantal beperkingen. De meest in het oog springende beperking is het feit dat de nulmeting ver voor de interventie werd gedaan en navraag deed naar de motivatie van leerlingen voor LO als algemeen vak. Tijdens de metingen na de interventielessen werd vervolgens heel gericht gevraagd naar de motivatie voor specifiek de onderdelen volleybal en voetbal.

Een tweede beperking heeft betrekking op de controlegroep. Deze hebben in de laatste lesweken ook gevoetbald en gevolleybald maar niet zo gestructureerd als de interventiegroep. Dit maakt dat de vergelijking die getrokken wordt tussen de interventie- en de controlegroep wat mank gaat. Verder is door een praktisch probleem gewerkt met een aanmerkelijk kleinere controlegroep (N=23) dan de interventiegroep (N=107). Dit verschil kan een minder betrouwbare vergelijking tussen de groepen in de hand werken.

Voor wat betreft de lessen moet worden opgemerkt dat het in dit onderzoek door een praktisch probleem niet mogelijk was om vier lessen volleybal in homogene groepen te geven. Docenten gaven aan dat zij dit een enorm verschil vonden ten opzichte van het voetbal, een docent hierover: *“Ik miste bij volleybal wel heel erg de vierde les. Dan zie je wel echt het verschil. Ik vond die vierde les bij voetbal wel echt mooi, dan kan het kwartje wel echt vallen.”*

De grote verschillen in het aantal leerlingen (voornamelijk bij het onderdeel voetbal) kunnen ook als een beperking worden gezien. Gemiddelde scores van een groep 3 waar achttien leerlingen in zaten zijn wellicht niet even betrouwbaar als die van groep 1 en 2 waar 44 leerlingen in deelnamen. In eventueel vervolgonderzoek zou er voor een grootschaligere onderzoeksopzet kunnen worden gekozen om zo een betrouwbare dataset op te bouwen.

Als laatste moet de rol van de individuele docent worden genoemd. Om een werkbare situatie te creëren waarin docenten zich prettig voelden kregen docenten redelijk veel vrijheid om de lessen in te delen naar eigen inzicht. Dit was een bewuste keuze, wanneer een leerkracht in een bepaald keurslijf wordt gepropt zou dit een flinke gedragsverandering bij deze docent tot gevolg kunnen hebben en is er sprake van een niet te onderschatten ruis. De keerzijde van deze keuze is dat er een verschil kan zitten tussen de groepen en zelfs tussen de “dubbele” groepen op hetzelfde niveau. Dit verschil is moeilijk uit te bannen maar heeft zeer waarschijnlijk wel invloed op de motivatie van de leerlingen.

Uitvoerbaarheid van de beschreven onderwijsaanpak.

Dit onderzoek laat zien dat het werken in niveaugroepen op een school voor voortgezet onderwijs tot de mogelijkheden behoort. De manier van werken vraagt uiteraard wel het één en ander van een school. Zo zal er accommodatie beschikbaar moeten zijn om meerdere klassen tegelijk te laten sporten en is het nodig om meerdere klassen uit eenzelfde leerjaar “naast elkaar” te roosteren.

Vooraf dit laatste onderdeel kan enkel worden gerealiseerd wanneer een schoolleiding het vak LO als onderwijskundig belangrijk vak ziet en concessies wil doen om (ook) het vak LO zich te laten ontwikkelen tot een vak waarin leerlingen zich individueel kunnen ontwikkelen door onderwijs dat is afgestemd op hun mogelijkheden. Een door een sectie LO duidelijk opgestelde en onderbouwde profilering kan helpen om een schoolleiding te overtuigen van onderkenning van het belang van het vak LO. Wanneer een schoolleiding de visie van de sectie LO deelt en ook mogelijkheden wil bieden om deze in de praktijk te brengen, is het aan de sectie LO om deze kans vervolgens aan te grijpen en te gaan experimenteren met werkvormen zoals in dit onderzoek beschreven.

5. Conclusie

Van verschillende kanten in het Nederlands onderwijs klinkt een steeds luidere roep om onderwijs op maat. Deze roep is uiteraard ook gericht aan de LO. Vanuit overheidswege is de docent LO al verplicht gesteld rekening te houden met individuele mogelijkheden van de leerling. Deze roep om onderwijs op maat stelt de vakwereld door verschillen in motorische competentie in een gemiddelde schoolklas voor een stevige uitdaging.

In dit onderzoek werd getracht om leerlingen te onderwijzen op hun eigen niveau door ze in groepen te verdelen op basis van motorisch niveau en ze op dit niveau te beoordelen. Hiermee werd getracht gevoelens van met name competentie te verhogen en daarmee bij te dragen aan een optimale motivatie van de leerling.

Leerlingen en docenten lieten zich tijdens de groepsgesprekken voornamelijk positief uit over de interventie. Wanneer werd gesproken over onderdelen die verwezen naar gevoelens van competentie en in mindere mate autonomie waren leerlingen en docenten enthousiast over de gekozen aanpak. Kanttekeningen die werden geplaatst hadden voornamelijk betrekking op het feit dat leerlingen uit de klas en dus bij vriendjes weg werden gehaald, hiermee wijzend op behoefte aan gevoelens van betrokkenheid.

Analyse van de verzamelde kwantitatieve data gaf een ander beeld. Er werd een aantal negatieve interventie-effecten gemeten voor wat betreft gevoelens van autonomie, betrokkenheid en competentie. Ook de RAI score werd in sommige groepen negatief beïnvloed door de interventie.

De beoordeling op niveau werd door leerlingen als prettig ervaren, docenten hadden hier in eerste instantie wel wat moeite mee maar zien mogelijkheden om deze vorm van beoordeling verder te ontwikkelen en door te trekken naar andere onderdelen.

Onderstaande aanbevelingen worden gedaan teneinde een breder en beter beeld te krijgen van hoe er binnen de vakwereld van de LO een betere afstemming kan worden gecreëerd van onderwijs en beoordeling op de individuele behoeften van de leerling om ook in de gymzaal echt passend onderwijs voor iedereen te bewerkstelligen.

5.1 AANBEVELINGEN

- Meer onderzoek naar het werken in homogene niveaugroepen is nodig om de effecten ervan op de verschillende motivationele factoren duidelijker in beeld te krijgen. Door de interventie breder in te richten en lessen(series) te ontwerpen waarbij niet alleen aanpassingen worden gedaan die inspelen op gevoelens van competentie, maar ook op de behoefte aan gevoelens van autonomie en (in mindere mate) betrokkenheid kan wellicht een beter beeld worden geschetst van de effecten van een dergelijke aanpak op de algehele motivatie.
- Vervolgonderzoek naar de beschreven onderwijsaanpak zou wellicht nuttig kunnen zijn in de hogere leerjaren. Hier zijn leerlingen wat ouder en daarmee misschien minder “bang” en dus geschikter voor onderwijs in wisselende klassenformaties.
- Onderzoek naar differentiatievormen binnen de les kunnen gebruik maken van ZDT als theoretisch raamwerk. Door interventies toe te passen die voornamelijk gericht zijn op het bevredigen van behoefte aan gevoelens van competentie kan de kans op autonome motivatie bij leerlingen worden vergroot.
- Experimenteren met adaptieve manieren van beoordelen zoals een vorm waarin leerlingen kunnen kiezen voor beoordelingsniveau als ‘goud, zilver of brons’ kan waardevol zijn om tot een betere afstemming te komen van beoordeling op de mogelijkheden van de leerling. Hierbij dient rekening te worden gehouden met de plaats die de beoordeling heeft binnen bijvoorbeeld de overgang en determinatie naar een volgend leerjaar.

Bibliografie

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical education levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of sport & exercise psychology*, 457-480.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 347-364.
- Borghouts, L., Slingerland, M., & Haerens, L. (2015). Motivatie van leerlingen; de zelfdeterminatietheorie. *LO(8)*.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faght, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 26-34.
- Cheon, S., Reeve, J., & Moon, I. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of exercise and sports psychology*, 365-396.
- Deci, & Ryan. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. (1971). effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation & self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dekker, S. (2014). *Plan van aanpak Toptalenten 2014 - 2018*. Den Haag: Ministerie Onderwijs, wetenschap & cultuur.
- Dochy, F., & Struyven, K. (2011). Het waarom, wat wie, wanneer, waarmee en hoe van evalueren. In J. H. Castelijns, *Evalueren om te leren: toetsen en beoordelen op school* (pp. 33-59). Bussum: Coutinho.
- Dokkum, v. (2011). Het 'beoordelingsspectrum', en een pleidooi voor adaptief beoordelen binnen de les LO. *Lichamelijke opvoeding*, 23-25.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 267-279.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education. *Canadian psychology*, 233-240.
- Hay, P. (2006). 3.8 Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'sullivan, *Handbook of physical education* (pp. 312-323). Sage.
- Koka, A., & Hagger, M. (2010). Perceived teaching behaviours and self-determined motivation in physical education: a test of self-determination theory. *Research quarterly for exercise and sport*, 74-86.
- Krijgsman, C., & Maes, J. (2015). Help, ik wordt vandaag beoordeeld. *LO*.
- Lopez-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, education & society*, 1-20.
- Markland, D., & Ingledew, D. (2007). The relationships between body mass and body image and relative autonomy for exercise among adolescent males and females. *Psychology of Sport and Exercise*, 836-853.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 225-242.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 194-202.
- Overheid. (2014). *Examenbesluit*. Den Haag: Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.

- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Vallerand, R. J., Fortier, M. S., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Towards a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: the sport motivation scale. *Journal of sport & exercise psychology*, 35-53.
- Reeve, J. (2006). Extrinsic rewards and inner motivations. In C. & Weinstein, *handbook of classroom management; research, practice and contemporary issues* (pp. 645-664). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 68-78.
- Slingerland, M., Haerens, L., Cardon, G., & Borghouts, L. (2013). Perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European physical education review*, 20-35.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British journal of educational psychology*, 411-433.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students, effort, exercise intentions and leisure-time physical activity: A multi level linear growth analysis. *Journal of sports & exercise psychology*, 99-120.
- Ullrich-French, S., & Cox, A. (2009). Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students. *Journal of sport and exercise psychology*, 358-379.
- Valcke, M. (2010). *ONderwijskunde ale ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sports. *Journal of applied sport psychology*, 142-169.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: toward a model of high school drop out. *Journal of personality and social psychology*, 1161-1176.
- Vallerand, R., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1986). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of social psychology*, 465-472.
- van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behaviour in physical education: Do teachers motivational orientations matter? *Psychology of sport and exercise*, 650-661.
- van der Vleuten, C., Schuwirth, L., Driessen, E., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L., & van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment. *Medical teacher*, 205-214.
- van Mossel, G. (2014). *Deelnameniveaus bewegingsonderwijs VO*. Enschede: SLO.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 263-280.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., . . . Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behaviour. *Learning and instruction*, 431-439.
- Vlachopoulos, S., Katartzi, E., & Kontou, M. (2011). The basic Psychological Needs in Physical Education Scale. *Journal of teaching in Physical Education*, 263-280.

Bijlagen

BIJLAGE 1 VRAGENLIJSTEN

BNE-PE (VOLLEYBAL)

Deze vragen gaan over de lessen L.O. volleybal die je in de niveaugroepen hebt gehad. Wanneer je het er helemaal mee eens bent geef je het cijfer 7. Ben je het er bijna helemaal mee eens dan geef je het cijfer 6. Een beetje mee eens is cijfer 5, niet mee eens maar ook niet mee oneens is cijfer 4. Cijfer 3 geef je als je het er een beetje mee oneens bent, cijfer 2 geef je als je het er bijna helemaal mee oneens bent en cijfer 1 geef je wanneer je het er helemaal mee oneens bent. Er zijn geen verkeerde antwoorden, vul het alsjeblieft in voor jouw eigen situatie.

TIJDENS DE LESSEN VOLLEYBAL IN NIVEAUGROEPEN.....

	1	2	3	4	5	6	7
1. Had ik het gevoel gehad dat ik mezelf verbeterd heb, zelfs wanneer de taak/ opdracht door de meeste leerlingen als moeilijk werd ervaren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Vond ik de relatie die ik heb met mijn klasgenoten prettig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Deden we dingen die ik interessant vind	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Had ik het gevoel dat ik mezelf verbeterde. Zelfs wanneer de taak/ opdracht door de meeste leerlingen als makkelijk werd ervaren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Had ik het gevoel dat ik een hechte band had met mijn klasgenoten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Had ik het gevoel dat de manier waarop de lessen werden gegeven, dat altijd zo zou willen hebben	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Had ik het gevoel dat ik het goed gedaan heb, zelfs wanneer de taak/ opdracht door de meeste leerlingen als moeilijk werd ervaren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Voelde ik me als gewaardeerd lid van een groep goede vrienden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Had ik het gevoel dat de wijze waarop de lessen werden gegeven, echt bij me passen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Had ik het gevoel succesvol te kunnen zijn, zelfs in de lessen die door de meeste leerlingen als moeilijk werden ervaren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Had ik het gevoel deel uit te maken van een grote groep goede vrienden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Had ik het gevoel dat de activiteiten die we ondernamen in de les door mij zijn gekozen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

BRPEQ-2 VOETBAL

	Ik deed mee tijdens de lessen voetbal in niveaugroepen omdat.....	Helemaal niet waar	Eerder niet waar	Soms waar, soms niet waar	Eerder waar	Helemaal waar
1	... omdat anderen vonden dat ik dit moest doen	1	2	3	4	5
2	... omdat ik me anders schuldig voelde	1	2	3	4	5
3	... omdat ik de voordelen van de les inzag	1	2	3	4	5
4	... omdat ik de les leuk vond	1	2	3	4	5
5	Ik zie eigenlijk niet in waarom L.O. deel uitmaakt van het lessenpakket	1	2	3	4	5
6	... omdat anderen me dan pas aardig vinden	1	2	3	4	5
7	... omdat ik me zou schamen als ik het niet deed	1	2	3	4	5
8	... omdat ik dit persoonlijk belangrijk vind	1	2	3	4	5
9	Ik zie niet in waarom ik moeite zou doen voor de les L.O.	1	2	3	4	5
10	... omdat ik genoot van de les	1	2	3	4	5
11	... omdat anderen dan pas tevreden zijn	1	2	3	4	5
12	Ik zie het nut van de les L.O. niet in	1	2	3	4	5
13	... omdat ik me anders een mislukkeling voelde	1	2	3	4	5
14	... omdat ik de les persoonlijk zinvol vond	1	2	3	4	5
15	... omdat ik de les aangenaam vond	1	2	3	4	5
16	... omdat anderen mij tijdens de lessen onder druk zetten	1	2	3	4	5
17	... omdat ik me anders onrustig voelde	1	2	3	4	5
18	... omdat ik plezier en voldoening haalde uit de les L.O.	1	2	3	4	5
19	Ik vind de les L.O. eigenlijk tijdverspilling	1	2	3	4	5
20	... omdat dit de enige manier is waarop ik tevreden kon zijn	1	2	3	4	5
21	... omdat ik mezelf moest bewijzen	1	2	3	4	5
22	... omdat ik me ten volle kon terugvinden in het nut van de les	1	2	3	4	5
23	... omdat ik anders kritiek kreeg	1	2	3	4	5
24	... omdat anderen me anders minder waardeerden	1	2	3	4	5
25	... omdat ik dan pas trots kan zijn	1	2	3	4	5

BIJLAGE 2 INTERVIEWVRAGEN FOCUSGROEPEN

Algemene vragen:

- Wat vond je van het werken in niveaugroepen?
- Wat zijn de belangrijkste verschillen met werken in de gewone lessen?
- Wat vond je ervan dat je ook bent beoordeeld op niveau ?

Vragen die terugleiden op de gevoelens van autonomie:

- Ben je in de niveaugroep gekomen die jij ook gekozen had? Hoe is dat keuzeproces verlopen?
- Toen je koos voor jou niveaugroep, was de docent het hier toen mee eens?
- Heb je achteraf de goede keuze gemaakt voor deze groep?

Vragen die terugleiden naar gevoelens van betrokkenheid:

- Had je leuke mensen om je heen tijdens de lessen in niveaugroepen ?
- Deed iedereen aardig tegen elkaar ? Geef hier eens een voorbeeld over.
- Kon je goed opschieten met de docent ?
- Was je samen met een vriend of vriendin in de groep ? Kende je die al langer ?
- Was er verschil in hoe je met deze medeleerlingen omging en hoe dat bij de gewone lessen l.o. gaat ?

Vragen die terugleiden naar gevoelens van competentie:

- Had je het gevoel dat hetgeen je gevraagd werd aansloot bij wat jij kan? Leg uit waarom.
- Vond je de gevraagde lesonderdelen uitdagend genoeg? Waarom wel/niet ?
- Waren er lesonderdelen die te moeilijk waren voor jou ? Welke ?
- Merkte je verschil met de normale lessen l.o. in de opdrachten die je reeg ?Vertel daar eens wat meer over.

BIJLAGE 3 LESINHOUD

VOLLEYBAL:

Les 1 (In eigen klas)

- Start met oefeningen, tweetal een bal. Veel korte oefeningen voor bovenhandse techniek (voor jezelf, in tweetallen, enz.)
- Daarna één of twee oefenvormen waarbij het over een net spelen een rol speelt
- Daarna de oefenspelvorm twee met twee / twee tegen twee op een half badmintonveld
- Eindigen met de eind vorm van niveau 2 (heel badmintonveld 4-4, tweede bal vangen door de mid-voor)

Les 2 (In niveaugroep)

Per niveau wordt de les door de docent ingedeeld.

- Er wordt ongeveer 20 minuten gewerkt aan warming up, in de vorm van oefenvormen die de basistechnieken aanpakken.
- Daarna wordt een spelelement toegevoegd. Dit kan per niveau worden aangepast (bijvoorbeeld bij niveau 1 een lijnbal spel, bij niveau twee 3 met 3 met tweede bal vangen en bij niveau drie 3 met 3 of 3 tegen drie zonder vangen) Ongeveer 30 minuten.
- De laatste 30 minuten wordt de eindvorm gespeeld.

Les 3 (In niveaugroep)

- Een warming up in de teams die ook het eindtoernooi spelen. Warmspelen, evt. met wat voorgeschreven oefeningen. (15 minuten)
- Daarna een toernooitje spelen in de eindvorm (per niveau verschillend, zie beoordelingsformat).
- De docent begeleid en beoordeeld volgens format per niveaugroep.
- Lesinhouden voetballessen.

VOETBAL

Les 1 (In eigen klas)

- Vormen passen trappen, ook in beweging
- Positiespellen 4-1, 4-2 in vierkant, ongeveer 15 min.
- Partijspelletje 3-3 met kameleon, 4 doeltjes, veldje 10x15
- Partijspel 4-4 veld 40x20 (eindvorm)

Les 2 (In niveaugroep)

- Start met een aantal pass- trap vormen op niveau van de groep
- Daarna positiespellen, ook op niveau groep
- Partijspel met kameleon, evt. aangepaste regels op niveau groep
- Eindvorm spelen op veldje 40x20, evt. aangepaste regels niveau groep.

Les 3 (In niveaugroep)

- Start met positiespelletje, niveau groep
- Dan wat vormen met daarin afwerken verwerkt
- Partijspel met kameleon, regels aanpassen op niveau van de groep
- Eindvorm spelen op veldje 40x20

Les 4 (In niveaugroep)

- Positiespel als warming up

BIJLAGE 4 BEOORDLEINGSCRITERIA

Beoordelingsformat Volleybal 4-4 Niveaugroep 1 (Eerste en tweede bal mogen worden gevangen)

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitstekend
In het spel brengen (service vanaf rechtsvoor)	Krijgt de bal vanaf de rechtsvoor positie amper over het net, geen sprake van plaatsen van de bal	De bal wordt regelmatig over het net gespeeld, leerling probeert de bal te plaatsen in het andere veld	De bal gaat bijna altijd over het net en wordt in het andere veld gespeeld, leerling probeert het de tegenpartij moeilijk te maken.	De bal gaat altijd over het net, in het andere veld, bal wordt zo geplaatst dat de tegenpartij met moeite de bal kan verwerken.
Verwerken van bal die over het net wordt gespeeld	Leerling probeert elke bal te vangen maar dit lukt amper	Leerling vangt elke bal goed. Doet soms een poging de bal zonder te vangen door te spelen	Leerling vangt de bal alleen als hij er niets anders mee kan, anders speelt leerling de bal door	Leerling vangt zelden een bal, speelt de bal redelijk op maat naar de mid-voor.
Aanspelen van de bal naar een teamgenoot	Aangespeelde bal bereikt bijna nooit een teamgenoot, bal wordt laag gespeeld, teamgenoot kan er weinig mee	De aangespeelde bal bereikt een teamgenoot meestal, deze kan er ook verder mee. De bal wordt met een boogje gespeeld.	De bal bereikt de teamgenoot, deze kan de bal goed doorspelen, er wordt in een ruime boog gespeeld.	De bal bereikt de teamgenoot altijd, deze krijgt de tijd en de ruimte om de bal door te spelen. De bal wordt met een ruime boog gespeeld
Het plaatsen van de bal in het andere veld	Krijgt de bal amper over het net, geen sprake van plaatsen van de bal.	De bal wordt regelmatig over het net gespeeld, leerling probeert de bal te plaatsen in het andere veld.	De bal gaat bijna altijd over het net en wordt in het andere veld gespeeld, leerling probeert het de tegenpartij moeilijk te maken.	De bal gaat altijd over het net, in het andere veld, bal wordt zo geplaatst dat de tegenpartij met moeite de bal kan verwerken.
Toepassing van de spelregels en het spelidee	Leerling kent en/of begrijpt de spelregels niet en past deze onvoldoende toe.	Leerling past de regels met enige hulp van teamgenoten toe in het spel.	Leerling past de regels toe zonder dat er hulp van teamgenoten nodig is	Leerling past regels goed toe, helpt mindere teamgenoten de regels toe te passen.

Beoordelingsformat Volleybal 4-4 Niveaugroep 2 (Tweede bal mag worden gevangen)

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitstekend
In het spel brengen (service vanaf rechtsvoor)	De bal wordt meestal over het net gespeeld, leerling houdt duidelijk geen rekening met de plaats van de tegenstanders in het veld.	De bal gaat bijna altijd over het net en wordt in het andere veld gespeeld, leerling probeert het de tegenpartij moeilijk te maken.	De bal gaat altijd over het net, in het andere veld, bal wordt zo geplaatst dat de tegenpartij met moeite de bal kan verwerken.	De bal wordt strak over het net gespeeld, is moeilijk te verwerken voor de tegenpartij, leerling houdt rekening met positie van tegenspelers.
Verwerken van bal die over het net wordt gespeeld	Bal wordt regelmatig niet goed verwerkt en komt amper goed aan bij de mid-voor.	Bal wordt over het algemeen behoorlijk naar de mid-voor gespeeld, de mid-voor zou de bal af en toe ook door kunnen spelen.	Bal wordt meestal met een boogje naar de mid-voor gespeeld, ook lastige ballen komen bij de mid-voor aan.	Bal wordt vaak met een ruime boog naar de mid-voor gespeeld. De mid-voor kan deze meestal goed doorspelen langs het net.
Aanspelen van de bal naar een teamgenoot	De aangespeelde bal bereikt een teamgenoot meestal, deze kan er ook verder mee. De bal wordt met een boogje gespeeld.	De bal bereikt de teamgenoot, deze de bal goed doorspelen, er wordt in een ruime boog gespeeld. Als mid-voor wordt de bal soms zonder vangen doorgespeeld.	De bal bereikt de teamgenoot altijd, deze krijgt de tijd en de ruimte om de bal door te spelen. De bal wordt met een ruime boog gespeeld, als mid-voor wordt een goed aangespeelde bal meteen doorgespeeld.	De bal wordt altijd op maat naar een teamgenot gespeeld, deze krijgt tijd en ruimte om te draaien. Na het spelen van de bal wordt de medespeler gecoacht. Als mid-voor wordt steeds geprobeerd de bal in eens door te spelen.
Het plaatsen van de bal in het andere veld	De bal wordt af en toe over het net gespeeld, leerling houdt duidelijk geen rekening met de plaats van de tegenstanders in het veld.	De bal gaat meestal over het net en wordt in het andere veld gespeeld, leerling probeert het de tegenpartij moeilijk te maken.	De bal gaat bijna altijd over het net, in het andere veld, bal wordt zo geplaatst dat de tegenpartij met moeite de bal kan verwerken.	De bal wordt strak over het net gespeeld, is moeilijk te verwerken voor de tegenpartij, leerling houdt rekening met positie van tegenspelers.
Toepassing van de spelregels en het spelidee	Leerling kent en/of begrijpt de spelregels niet en past deze onvoldoende toe.	Leerling past de regels met enige hulp van teamgenoten toe in het spel.	Leerling past de regels toe zonder dat er hulp van teamgenoten nodig is	Leerling past regels goed toe, helpt mindere teamgenoten de regels toe te passen.

Beoordelingsformat Volleybal 4-4 Niveaugroep 3 (Bal mag niet worden gevangen)

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitstekend
In het spel brengen (service vanaf rechtsvoor)	De bal wordt meestal over het net gespeeld, leerling houdt duidelijk geen rekening met de plaats van de tegenstanders in het veld.	De bal gaat bijna altijd over het net en wordt in het andere veld gespeeld, leerling probeert het de tegenpartij moeilijk te maken.	De bal gaat altijd over het net, in het andere veld, bal wordt zo geplaatst dat de tegenpartij met moeite de bal kan verwerken.	De bal wordt strak over het net gespeeld, is moeilijk te verwerken voor de tegenpartij, leerling houdt rekening met positie van tegenspelers.
Verwerken van bal die over het net wordt gespeeld	Bal wordt regelmatig niet goed verwerkt en komt amper aan bij de mid-voor	Bal wordt over het algemeen behoorlijk naar de mid-voor, gespeeld, deze kan de bal met wat moeite doorspelen.	Bal wordt meestal met een boogje naar de mid-voor gespeeld, ook lastige ballen komen bij de mid-voor aan. De mid-voor kan deze meestal goed doorspelen langs het net.	Bal wordt vaak met een ruime boog naar de mid-voor gespeeld. De mid-voor kan deze meestal goed doorspelen langs het net. Speler blijft na de pass actief deelnemen aan het spel.
Aanspelen van de bal naar een teamgenoot	De aangespeelde bal bereikt een teamgenoot meestal, deze kan er met moeite verder mee. De bal wordt met een boogje gespeeld.	De bal bereikt de teamgenoot, deze kan de bal goed doorspelen, er wordt in een ruime boog gespeeld. Als mid-voor wordt de bal soms goed langs het net doorgespeeld.	De bal bereikt de teamgenoot altijd, deze krijgt de tijd en de ruimte om de bal door te spelen. De bal wordt met een ruime boog gespeeld, als mid-voor wordt een goed aangespeelde bal altijd goed doorgespeeld.	De bal wordt altijd op maat naar een teamgenoot gespeeld, deze krijgt tijd en ruimte om te draaien. Na het spelen van de bal wordt de medespeler gecoacht. Als mid-voor wordt de bal steeds langs het net doorgespeeld, de mid-voor wisselt af in de personen langs het net die worden aangespeeld.
Het plaatsen van de bal in het andere veld	De bal wordt meestal over het net gespeeld, leerling houdt duidelijk geen rekening met de plaats van de tegenstanders in het veld.	De bal gaat bijna altijd over het net en wordt in het andere veld gespeeld, leerling probeert het de tegenpartij moeilijk te maken.	De bal gaat altijd over het net, in het andere veld, bal wordt zo geplaatst dat de tegenpartij met moeite de bal kan verwerken.	De bal wordt strak over het net gespeeld, is moeilijk te verwerken voor de tegenpartij, leerling houdt rekening met positie van tegenspelers.
Toepassing van de spelregels en het spelidee	Leerling kent en/of begrijpt de spelregels niet en past deze onvoldoende toe.	Leerling past de regels met enige hulp van teamgenoten toe in het spel.	Leerling past de regels toe zonder dat er hulp van teamgenoten nodig is	Leerling past regels goed toe, helpt mindere teamgenoten de regels toe te passen.

Beoordelingsformat Voetbal 4-4 Niveaugroep 1 (Basisniveau doelspelen)

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitstekend
Balbehandeling	Kan de bal niet aannemen, speelt enkel met de punt van de schoen weg, mist de bal regelmatig. Doelpogingen gaan ver van het doel af.	Kan de bal aannemen en doorspelen richting een medespeler, een doelpoging gaat in de richting van het doel	Kan de bal redelijk gecontroleerd aannemen en doorspelen, doelpogingen gaan meestal tussen de palen van het doel.	Kan de bal meestal gecontroleerd aannemen en doorspelen. Doelpogingen gaan bijna altijd tussen de palen.
Spelgedrag in eigen balbezit	Doet geen poging een vrije medespeler aan te spelen, doet geen doelpoging in vrije scoringskans.	Herkent een vrije afspelielijn en een beetje en maakt hier af en toe ook gebruik van	Herkent en gebruikt vrije afspelielijn regelmatig, bij scoringskansen wordt meestal geprobeerd de goal te maken	Herkent en gebruikt vrije afspelielijn meestal en maakt ook soms de goede keuze voor het doel (afspelen naar een ander die er beter voor staat of zelf scoren)
Spelgedrag balbezit medespeler	Kijkt niet naar de bal, doet geen moeite om vrij te lopen.	Heeft zicht op de bal gericht, vraagt af en toe om de bal, loopt regelmatig vrij	Weet meestal waar de bal in het spel is, loopt vrij en laat zien dat hij/zij de bal wil hebben	Weet waar de bal in het spel is, biedt zich actief aan in vrije positie. Coacht anderen in waar te lopen.
Spelgedrag bij balbezit tegenstander	Laat een tegenstander met bal vrij, doet geen poging om de bal af te pakken	Probeert het de tegenstander moeilijk te maken	Probeert het de tegenstander moeilijk te maken en pakt af en toe ook een bal af. Staat af en toe tussen tegenstander en het doel in.	Pakt regelmatig ballen af, verdedigt vaak tussen speler en doel in. Coacht anderen in hoe/waar te lopen.
Toepassing spelregels en attitude richting teamgenoten	Laat zien dat de regels niet beheerst worden, bemoeit zich niet of negatief met medespelers	Laat zien dat de regels bekend zijn, speelt volgens basisregels het spel. Is positief richting medespelers.	Laat zien dat de regels bekend zijn en neemt af en toe initiatief om anderen te helpen. Is positief tegen medespelers	Kent de spelregels en past ze goed toe. Coacht steeds andere leerlingen en is positief en stimulerend aanwezig.

Beoordelingsformat Volleybal 4-4 Niveaugroep 2 (gevoerd niveau doelspelen)

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitstekend
Balbehandeling	Bal stuitert vaak van de voet, doelpogingen gaan slechts richting het doel.	Kan de bal redelijk gecontroleerd aannemen en doorspelen, doelpogingen gaan meestal tussen de palen van het doel.	Kan de bal meestal gecontroleerd aannemen en doorspelen. Kan af en toe een tegenspeler goed uitspelen. Doelpogingen gaan bijna altijd tussen de palen.	Kan de bal ondanks wat druk van tegenstanders toch aannemen en doorspelen, kan een tegenspeler goed en effectief uitspelen. Doelpogingen gaan altijd gericht tussen de palen.
Spelgedrag in eigen balbezit	Herkent een vrije afspeliingen en scoringskansen een beetje en maakt hier af en toe ook gebruik van	Herkent en gebruikt vrije afspeliingen regelmatig, gaat soms goed de 1-1 aan. Bij scoringskansen wordt meestal geprobeerd de goal te maken	Herkent en gebruikt vrije afspeliingen meestal en maakt de goede keuzes voor afspelen of 1-1 aangaan. Maakt ook soms de goede keuze voor het doel (afspelen naar een ander die er beter voor staat of zelf scoren)	Maakt vaak de goede keuzes voor het doorspelen of het aangaan van de 1-1. Heeft gevoel voor moment van inspelen van de medespeler. Voor het doel worden steeds de juiste keuzes gemaakt.
Spelgedrag balbezit medespeler	Heeft zicht soms op de bal gericht, vraagt slechts af en toe om de bal, verstopt zich in het spel.	Weet meestal waar de bal in het spel is, loopt vrij en laat zien dat hij/zij de bal wil hebben	Weet waar de bal in het spel is, biedt zich actief aan in vrije positie. Coacht anderen af en toe in waar te lopen.	Loopt op de juiste momenten vrij, vraagt actief om de bal, coacht de ander regelmatig in waar te lopen en welke keuzes te maken.
Spelgedrag bij balbezit tegenstander	Probeer het de tegenstander soms moeilijk te maken, loopt als een kip zonder kop door het veld.	Probeer het de tegenstander moeilijk te maken en pakt af en toe ook een bal af. Staat af en toe tussen tegenstander en het doel in.	Pakt regelmatig ballen af, verdedigt vaak tussen speler en doel in. Coacht anderen in hoe/waar te lopen.	Pakt veel ballen af, staat goed opgesteld en maakt goede keuzes in verdedigende situaties. Coacht anderen steeds in spelsituaties.
Toepassing spelregels en attitude richting teamgenoten	Laat zien dat de regels bekend zijn maar past ze onvoldoende toe. Communiceert niet of negatief met medespelers.	Laat zien dat de regels bekend zijn en neemt af en toe initiatief om anderen te helpen. Is positief tegen medespelers	Kent de spelregels en past ze goed toe. Coacht andere leerlingen en is positief en stimulerend aanwezig.	Kent de regels, past ze goed en fair toe. Coacht andere leerlingen en past het is positief en stimulerend aanwezig in het spel.

Beoordelingsformat Voetbal 5-5 Niveaugroep 3 (ver gevorderd niveau doelspelen)

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitstekend
Balbehandeling	Bal stuitert vaak van de voet, doelpogingen gaan slechts richting het doel.	Kan de bal meestal gecontroleerd aannemen en doorspelen, doelpogingen gaan meestal gericht tussen de palen van het doel.	Kan onder druk van een tegenstander de bal goed behandelen, heeft een redelijk functionele techniek. Speelt ballen behoorlijk in en kan hard ingespeelde ballen goed aan.	Heeft een functionele techniek, kan onder hoge druk van een tegenstander toch goed uit de voeten, speelt strak in en behandelt de strak ingespeelde bal meteen goed.
Spelgedrag in eigen balbezit	Herkent een vrije afspeliingen en scoringskansen een beetje en maakt hier af en toe ook gebruik van	Herkent en gebruikt vrije afspeliingen regelmatig, gaat soms goed en effectief de 1-1 aan. Bij scoringskansen wordt meestal de goede keuze gemaakt voor afspelen of zelf schieten.	Heeft soms oog voor de derde man, is in beweging na het aanspelen van de bal. Heeft overzicht voor het doel en maakt de goede keuzes. Rond eigen kansen meestal goed af.	Heeft oog voor alle mogelijkheden in het spel, heeft soms verrassende oplossingen. Slaat spelers over om vaart in het spel te brengen. Voor het doel worden altijd de goede keuzes gemaakt
Spelgedrag balbezit medespeler	Heeft zicht soms op de bal gericht, vraagt slechts af en toe om de bal, verstopt zich in het spel.	Weet waar de bal in het spel is, loopt vrij en laat zien dat hij/zij de bal wil hebben. Durft zich soms onder druk van een tegenstander aan te bieden	Biedt zich op het juiste moment aan bij de balbezitter, ook onder druk van een tegenstander. Weet soms al wat hij met de aangespeelde bal gaat doen.	Loopt ook als derde man soms op tijd weg, heeft gevoel voor timing en aanbieden. Biedt zich altijd aan en beweegt veel, ook zonder bal.
Spelgedrag bij balbezit tegenstander	Probeer het de tegenstander soms moeilijk te maken, loopt als een kip zonder kop door het veld.	Maakt het de tegenstander moeilijk en pakt de bal regelmatig af, Staat verdedigend meestal goed opgesteld.	Maakt het de tegenstander op het juiste moment moeilijk en pakt de bal regelmatig af. Staat verdedigend goed opgesteld en maakt in man minder situatie soms de goede keuze.	Maakt het de tegenstander moeilijk, heeft gevoel voor timing van verdedigende acties. Zet andere verdedigers neer en zorgt voor snelle hervatting na bal afpakken.
Toepassing spelregels en attitude richting teamgenoten	Laat zien dat de regels bekend zijn maar past ze onvoldoende toe. Communiceert niet of negatief met medespelers.	Laat zien dat de regels bekend zijn en neemt af en toe initiatief om anderen te helpen. Is positief tegen medespelers	Laat zien dat regels bekend zijn en neemt regelmatig initiatief om medespelers te helpen.	Laat zien dat regels bekend zijn, past ze goed toe in het spel. Is een voorbeeld v.w.b. fair play en het benaderen van medespelers.

BIJLAGE 5 LOGBOEK EN NOTULEN

LOGBOEK VOLLEYBAL

Les voorafgaand aan les 1

Uitleg onderzoek, ook tekst van blad voorgelezen. Iedereen aandachtig. Aan elke leerling blad meegegeven, moesten ze thuis verder lezen. Helaas de les zelf niet kunnen geven: in zaal 4 maar 4 volleyballen. 1^e les uitgesteld tot vrijdag.

Opvallende reacties:

- Diepe zucht van “O, nee, he” bij vermelden dat ze niet met eigen klas zouden volleyballen: 1 meisje
- verschrikt kijken bij vermelden dat ze niet met eigen klas zouden volleyballen: 6 à 7 voornamelijk meisjes..
- verder neutraal

Les 1 (eigen klas)

Merendeel had blad gelezen. Twee jongens kwamen vooraf nog vragen stellen: “Je mag de bal toch niet vangen in het echt?” en “Hoe weet je nu op welk niveau je zit? Dit is toch te moeilijk?” Op de laatste vraag geantwoord dat we dat aan het einde van de les pas gaan bepalen. Jongen zichtbaar opgelucht.

Snelle opbouw van balvaardigheidsoefeningen in tweetallen, naar eerst alleen bovenhandse techniek en vervolgens 1 – 1. Na verschillende aanwijzingen, oefeningen en algemene regels: 4 – 4 spelen.

Niveau in spel was duidelijk minder dan alleen of 1-1.

Alle leerlingen waren actief bezig. Er werden ook aanwijzingen onderling gegeven. (Of: commentaar geleverd als het niet goed ging.)

Opvallend vond ik dat de leerlingen in het spel de bal gingen gooien, i.p.v. spelen. Het werd een soort lijnbal. Na interventie werd dat gelukkig veel minder.

Positie (midvoor, 1 links half, 1 rechts half en 1 mid-achter) en doordraaien uitgelegd. Werd snel opgepakt, ook werd het onderling geregeld.

Uitgelegd: spel in spel brengen door nu nog bovenhands in 1x over het net te spelen vanaf positie rechts half. 1^e bal over het net mag gevangen worden (werd regelmatig gedaan, maar er werd ook zeker doorgespeeld), 2^e bal naar midvoor spelen en die mag de bal ook vangen (werd prima gedaan, de beteren speelden deze bal i.p.v. vangen), 3^e bal naar links of rechts spelen. Van het pingpongvolleyballen heb ik wel wat gezegd.

5 minuten voor tijd gestopt en algemeen de niveaus doorgenomen. Er waren twee geblesseerden en die had ik aan het begin van de les tot assistent benoemd: ook zij moesten de leerlingen op het juiste niveau inschatten. De leerlingen die gevolleybald hadden hebben na afloop ook met deze leerlingen besproken op welk niveau ze denken te zitten. Vervolgens hebben ze het met mij overlegd. Ik had maar twee leerlingen die zichzelf hoger hadden ingeschat en 1 leerling die zichzelf lager had ingeschat. Op 1 na is iedereen tevreden (voor zover ik weet) met de indeling.

Wel heb ik een paar vragen: Als jij niveau 2 nog zou willen onderverdelen, dan heb ik “goede” 2’s en minder goede 2’s. Opvallende reactie: 1 leerling (jongen) was het niet eens met mijn indeling: ik kreeg de bal steeds niet goed aangespeeld, zo kan ik het toch niet leren, enz. Hij wil graag niveau 2, want dan leert hij het van iets betere leerlingen dan wanneer hij in niveau 1 zou zitten. “Liever een 7 in niveau 2 dan een 10 in niveau 1” en “ik wil uitdaging!”. En hij was er in tranen over. Gaf ook toe dat hij slecht tegen zijn verlies kon. (Overigens een heel leuke jongen, heb ik in de leerlingeraad laten plaatsnemen, kan alles goed verwoorden, enz..) Na een verloren voetbalwedstrijd waarin ze kampioen konden worden, heeft hij 3 nachten niet kunnen slapen. (“Twee domme fouten van de keeper. Gelukkig kunnen we nog wel kampioen worden....”)

BRN: ik vond het heel leuk om zo snel door de stof te gaan. Lekker lesgegeven. Is ook een leuke klas om aan les te geven en ze kunnen dit tempo ook aan.

Les 2: (In niveaugroep)

In dagen hieraan voorafgaand ook vragen gehad over waar ze nu moeten zijn, waar de indeling hangt.

Onwennig komt de klas binnen, de durf vallen beginnen meteen met een balletje, de meesten gaan wel met de volleyballen spelen. Je ziet dat de leerlingen graag klas bij klas gaan zitten of opvallende jongens bij elkaar. (Kennen elkaar dan al wel!)

Tweetallen zelf laten maken. Ook de viertallen later in de les. Sommige leerlingen hebben meer lesstof gehad (onderhands serveren) en doen alsof ze het nu saai vinden (bovenhands spelend beginnen met het spel, onderhands serveren doe ik nu nog niet) en proberen toch meer te doen (wat overigens niet goed gaat...).

Eerst oefeningen techniek (bovenhands, onderarms spelen), 1-1, en al snel spel 4-4. Regels uitleg. Zowel 1^e als 2^e bal over het net vangen. Wel al aangegeven dat 1^e bal zoveel mogelijk onderarms gespeeld moet worden.

Hoog tempo in afwisseling gehad.

Ik heb de leerlingen geobserveerd om volgende les een andere indeling te maken.

Na afloop vertelden verschillende meisjes dat ze het een leuke les hadden gevonden.

Les 3 (In niveaugroep)

1-1 inspelen, andere oefeningen, 2-2, en geëindigd met toernooitje 4-4.

Geen keuze in tweetallen, ik heb ingedeeld. Meisjes zoveel mogelijk een tweetal uit 1 klas, jongens door de klassen heen. De teams (viertallen) heb ik alle gemengd gemaakt qua sekse als klas.

Dit werkte goed.

Na afloop kort geëvalueerd. Inschatting van het niveau door henzelf aan de hand van de criteria nog lastig.

Complimenten gegeven dat het niveau echt omhoog is gegaan.

Een meisje gaf aan dat ze het prettig vond dat ze lekker gespeeld had.

Ik vond het lastig om het goed te beoordelen omdat ik toch de leerlingen niet goed genoeg bij name ken. (Miste de 3^e les, denk ik.)

Bij het invullen de van vragenlijsten (10-4-2015) in mijn eigen klas, werd het op je eigen niveau spelen door 1 jongen benoemd als erg prettig. Dat je in ene andere klas zit, of met andere kinderen werd wisselend ervaren. Ze hadden wel veel vragen al over voetbal...

LOGBOEK VOETBAL

Les 1 (Eigen klas)

Acceptatie van indeling van niveaugroepen was makkelijker. Ook omdat ik mijn klas meer zelf heb laten bepalen in welke groep ze wilden zitten.

Les 2 (In niveaugroep)

Onwennig naar elkaar, indeling van groepen heb ik in het begin aan leerlingen overgelaten en je zag dat klasgenoten bij elkaar kropen.

Later heb ik veel gewisseld zodat ze met steeds anderen speelden.

Na 1^e les werden opmerkingen als “dit is te makkelijk” gegeven. (Zelfde oefeningen als niveau groep 3...). Ik zag dat de leerlingen wel al moeite hadden met de basistechnieken.

Les 3 (In niveaugroep)

Aantal leerlingen 1Bc bleven moeite hebben met de groep, de rest mengde al veel beter. Oefeningen van hetzelfde niveau, maar meer afwisseling (korter en sneller laten spelen: ging in mijn ogen ten koste van de techniek, maar werd wel veel positiever (en dus actiever) ontvangen.)

Les 4 (in niveaugroep)

Start met korte oefeningen, leerlingen waren echt beter ingespeeld op elkaar en ik zag ook vooruitgang. Geëindigd met een toernooitje met de andere niveau 1 groep. Beoordeling samen met Cornella gedaan, wel ieder de eigen groep.

Reacties na afloop: dit was leuk. Ook deze opzet.

In mijn eigen klas (1Bj) was men over het algemeen positief!

Zo vertelde een jongen dat hij van te voren dacht dat hij niveau 3 makkelijk aan kon (“ik ben een van de betere spelers van mijn voetbalteam”), maar in deze groep echt hard moest werken om aan te kunnen haken. Toch vond hij het fijn in deze groep.

Over de cijfers (klassikaal voorgelezen, dus iedereen kon ze vergelijken) heb ik weinig reacties gehad.

Algemeen:

Ik vond het erg leuk om mee te doen met dit onderzoek. Mijn lessen waren bewuster voorbereid, en ook de begeleiding/het lesgeven was makkelijker: alleen gericht op 1 onderdeel.

Ook leuk dat we met 4 LO-ers meer contact hadden over de inhoud van de lessen.

Ik vond het jammer dat ik niet alle leerlingen goed leerde kennen, met name bij volleybal (3x).

Door 3 lessen volleybal en 4 lessen voetbal geheel aan die balsporten te wijden, kwam ik wel wat in de knoop met het totale programma. Als je je eigen klas hebt, ga je meer in groepen en met verschillende onderwerpen werken. Stel dat je dit vanaf het begin weet, kan je hier wel rekening mee houden.

Ik ben benieuwd of we dit (kan ook in andere leerjaren) met niet-balsporten kunnen doen. Eventueel binnen de eigen klas. Ik ga volgend jaar meer differentiëren op niveau en dan een aantal lessen in die groepen werken. Zowel voor minitrampoline-springen als voor de mat oefeningen.

NOTULEN NAGESPREKKEN VOLLEYBAL

Les 1 (Eigen klas)

- In verschillende klassen huilende kinderen, veelal omdat ze worden “geconfronteerd met hun eigen onkunde”. Uiteindelijk na gesprekje met docenten gaan alle kinderen gerustgesteld de les uit.
- Een aantal kinderen lijkt erg op te zien tegen het uit de eigen klas gaan
- Sommige leerlingen vinden het spannend maar leuk om op hun eigen niveau te mogen werken (vooral de goede leerlingen?)

Les 2 (niveaugroep)

- In alle groepen een heel timide begin, leerlingen lijken moeilijk los te komen. Alleen leerlingen die bij “hun eigen leerkracht” zitten lijken wat meer op hun gemak.
- In groep 1 op heel laag niveau begonnen, leerlingen leken dit op prijs te stellen. Geëindigd met een veredelde vorm van lijnbal.
- Niveauverschillen in groep 2 blijven nog wel bestaan, alleen de echte uitvallers aan boven- en onderkant zijn eruit.
- In groep 3 heerlijk gewerkt. Echt al behoorlijk hoog niveau. Partijtjes leuk.

Les 3 (niveaugroep)

- Beoordelen na 2 lessen in niveaugroepen is erg moeilijk. Die vierde les lijkt wel echt een vereiste om een goed beeld te krijgen van de leerlingen
- In niveaugroep 3 nog wat verder gedifferentieerd, echte volleyballers tegen elkaar laten spelen, middenmoot en de minderen die wellicht een stukje te hoog zijn ingedeeld.
- Nog altijd stille lessen, leerlingen vinden het nog altijd maar al te spannend.

NOTULEN NAGESPREKKEN VOETBAL

Les 1 (Eigen klas)

- *Minder teleurstelling bij leerlingen. Wellicht ook omdat een groot deel van de meisjes in de laagste niveaugroep is ingedeeld?*
- *Verdeling van 44-44-18 geeft een probleem met 4 docenten, daarom neemt Gijan ook een groep en werken we dus in 5 groepen.*
- *Zorgen voor een goede verdeling van velden, materiaal.*

Les 2 (In niveaugroep)

- Ook nu moeten leerlingen duidelijk weer wennen aan de verschillende groepen, ze lijken wel wat eerder op hun gemak dan de vorige les.
- In groep 3 werd echt goed gevoetbald, ze durven zich alleen nog niet echt te laten zien en kijken kat uit de boom.
- In groep 1 is het vooral lastig om oefeningen goed tot uiting te laten komen, ze snappen vaak oefeningen niet eens echt goed.

Les 3 (In niveaugroep)

- Leerlingen zijn duidelijk meer gewend aan elkaar. In groep 1 wordt de sfeer nogal beïnvloed door een klein groepje leerlingen met minder gedrag.
- Niveau in groep 1 ligt wel echt erg laag. Daarom komt er op het eerste gezicht weinig leerresultaat.
- In groep 2 lopen lessen goed. Wel opletten dat lesstof redelijk gelijk blijft lopen.
- In groep 3 geen opmerkingen, er wordt al behoorlijk gevoetbald en niveau ligt behoorlijk hoog maar wel op één lijn.

Les 4 (In niveaugroep)

- Af en toe opmerkingen over “nou alweer voetballen?”
- Overall toernooitjes gespeeld, ging vooral in groep 2 en 3 goed, leerlingen enthousiast bezig met wedstrijdjjes.
- Beoordeling is goed te doen, formats sluiten aan bij wat leerlingen kunnen.
- Er komen weinig opmerkingen over beoordelingen en manier van beoordelen
- Bij napraten met leerlingen geven leerlingen wisselende opmerkingen, sommigen vinden het fijn werken, anderen willen “liever met hun eigen klas”

BIJLAGE 6 SPSS ANALYSES

Cronbachs Alpha

Competentie	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,797	,801	4
Betrokkenheid	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,878	,880	4
Autonomie	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,855	,856	4
Amotivatie	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,736	,733	4
Extrinsiek	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,897	,903	4
Geïntrojecteerd	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,450	,579	3
Geïdentificeerd	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,756	,756	4
Intrinsiek	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,922	,923	4

Descriptives volleybal groep 1

	Mean	Std. Deviation	N
Autonomie 0	4,3571	1,21081	21
Autonomie 1	4,3333	1,30464	21
Betrokkenheid 0	5,3452	1,33575	21
Betrokkenheid 1	5,3452	1,25369	21
Competentie 0	4,619	1,38433	21
Competentie 1	5,0595	1,36222	21
Amotivatie 0	2,0476	0,86103	21
Amotivatie 1	1,8929	0,9797	21
Extrinsiek 0	1,3571	0,61528	21
Extrinsiek 1	1,3452	0,47747	21
Geïntrojecteerd 0	1,4603	0,71861	21
Geïntrojecteerd 1	1,7302	0,75733	21
Geïdentificeerd 0	3,4048	0,85687	21
Geïdentificeerd 1	3,0952	0,82339	21
Intrinsiek 0	3,5238	1,02745	21
Intrinsiek 1meting	3,4286	0,92244	21
RAI 0	7,0635	7,19369	21
RAI 1	6,377	5,92942	21

Effecten volleybal groep 1

		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Autonomie	Pillai's Trace	0	,006 ^b	1	20	0,937
	Wilks' Lambda	1	,006 ^b	1	20	0,937
	Hotelling's Trace	0	,006 ^b	1	20	0,937
	Roy's Largest Root	0	,006 ^b	1	20	0,937
Betrokkenheid	Pillai's Trace	0	,000 ^b	1	20	1
	Wilks' Lambda	1	,000 ^b	1	20	1
	Hotelling's Trace	0	,000 ^b	1	20	1
	Roy's Largest Root	0	,000 ^b	1	20	1
Competentie	Pillai's Trace	0,129	2,964 ^b	1	20	0,101
	Wilks' Lambda	0,871	2,964 ^b	1	20	0,101
	Hotelling's Trace	0,148	2,964 ^b	1	20	0,101
	Roy's Largest Root	0,148	2,964 ^b	1	20	0,101
Amotivatie	Pillai's Trace	0,033	,674 ^b	1	20	0,421
	Wilks' Lambda	0,967	,674 ^b	1	20	0,421
	Hotelling's Trace	0,034	,674 ^b	1	20	0,421
	Roy's Largest Root	0,034	,674 ^b	1	20	0,421
Extrinsiek	Pillai's Trace	0	,007 ^b	1	20	0,936
	Wilks' Lambda	1	,007 ^b	1	20	0,936
	Hotelling's Trace	0	,007 ^b	1	20	0,936
	Roy's Largest Root	0	,007 ^b	1	20	0,936
Geïntrojecteerd	Pillai's Trace	0,105	2,348 ^b	1	20	0,141
	Wilks' Lambda	0,895	2,348 ^b	1	20	0,141
	Hotelling's Trace	0,117	2,348 ^b	1	20	0,141
	Roy's Largest Root	0,117	2,348 ^b	1	20	0,141
Geïdentificeerd	Pillai's Trace	0,146	3,428 ^b	1	20	0,079
	Wilks' Lambda	0,854	3,428 ^b	1	20	0,079
	Hotelling's Trace	0,171	3,428 ^b	1	20	0,079
	Roy's Largest Root	0,171	3,428 ^b	1	20	0,079
Intrinsiek	Pillai's Trace	0,015	,300 ^b	1	20	0,59
	Wilks' Lambda	0,985	,300 ^b	1	20	0,59
	Hotelling's Trace	0,015	,300 ^b	1	20	0,59
	Roy's Largest Root	0,015	,300 ^b	1	20	0,59
RAI	Pillai's Trace	0,018	,371 ^b	1	20	0,549
	Wilks' Lambda	0,982	,371 ^b	1	20	0,549
	Hotelling's Trace	0,019	,371 ^b	1	20	0,549
	Roy's Largest Root	0,019	,371 ^b	1	20	0,549

Descriptives volleybal groep 2

	Mean	Std. Deviation	N
Autonomie 0	4,8068	1,3456	44
Autonomie 1	3,642	1,37079	44
Betrokkenheid 0	6,0511	0,73647	44
Betrokkenheid 1	4,6591	1,5683	44
Competentie 0	5,108	0,81125	44
Competentie 1	4,9375	1,37474	44
Amotivatie 0	1,4375	0,67799	44
Amotivatie 1	1,2898	0,59782	44
Extrinsiek 0	1,3068	0,76982	44
Extrinsiek 1	1,108	0,21833	44
Geïntrojecteerd 0	1,5152	0,59043	44
Geïntrojecteerd 1	1,447	0,62234	44
Geïdentificeerd 0	3,7443	0,81499	44
Geïdentificeerd 1	3,0909	0,97809	44
Intrinsiek 0	4,0568	1,03129	44
Intrinsiek 1	3,4432	1,0439	44
RAI 0	11,2178	6,54985	44
RAI 1	8,9792	5,92882	44

Effecten volleybal groep 2

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Autonomie	Pillai's Trace	0,34	22,543 ^b	1	43	0
	Wilks' Lambda	0,66	22,543 ^b	1	43	0
	Hotelling's Trace	0,52	22,543 ^b	1	43	0
	Roy's Largest Root	0,52	22,543 ^b	1	43	0
Betrokkenheid	Pillai's Trace	0,43	32,684 ^b	1	43	0
	Wilks' Lambda	0,57	32,684 ^b	1	43	0
	Hotelling's Trace	0,76	32,684 ^b	1	43	0
	Roy's Largest Root	0,76	32,684 ^b	1	43	0
Competentie	Pillai's Trace	0,02	,868 ^b	1	43	0,36
	Wilks' Lambda	0,98	,868 ^b	1	43	0,36
	Hotelling's Trace	0,02	,868 ^b	1	43	0,36
	Roy's Largest Root	0,02	,868 ^b	1	43	0,36
Amotivatie	Pillai's Trace	0,04	1,812 ^b	1	43	0,19
	Wilks' Lambda	0,96	1,812 ^b	1	43	0,19
	Hotelling's Trace	0,04	1,812 ^b	1	43	0,19
	Roy's Largest Root	0,04	1,812 ^b	1	43	0,19
Extrinsiek	Pillai's Trace	0,06	2,764 ^b	1	43	0,1
	Wilks' Lambda	0,94	2,764 ^b	1	43	0,1

	Hotelling's Trace	0,06	2,764 ^b	1	43	0,1
	Roy's Largest Root	0,06	2,764 ^b	1	43	0,1
Geïntrojecteerd	Pillai's Trace	0,01	,355 ^b	1	43	0,56
	Wilks' Lambda	0,99	,355 ^b	1	43	0,56
	Hotelling's Trace	0,01	,355 ^b	1	43	0,56
	Roy's Largest Root	0,01	,355 ^b	1	43	0,56
Geïdentificeerd	Pillai's Trace	0,38	26,680 ^b	1	43	0
	Wilks' Lambda	0,62	26,680 ^b	1	43	0
	Hotelling's Trace	0,62	26,680 ^b	1	43	0
	Roy's Largest Root	0,62	26,680 ^b	1	43	0
Intrinsiek	Pillai's Trace	0,25	14,268 ^b	1	43	0
	Wilks' Lambda	0,75	14,268 ^b	1	43	0
	Hotelling's Trace	0,33	14,268 ^b	1	43	0
	Roy's Largest Root	0,33	14,268 ^b	1	43	0
Rai	Pillai's Trace	0,1	4,771 ^b	1	43	0,03
	Wilks' Lambda	0,9	4,771 ^b	1	43	0,03
	Hotelling's Trace	0,11	4,771 ^b	1	43	0,03
	Roy's Largest Root	0,11	4,771 ^b	1	43	0,03

Descriptives volleybal groep 3

	Mean	Std. Deviation	N
Autonomie 0	4,5089	1,10864	28
Autonomie 1	4,1518	1,52652	28
Betrokkenheid 0	5,75	1,09502	28
Betrokkenheid 1	5,5625	1,21645	28
Competentie 0	5,3214	0,88416	28
Competentie 1	4,9196	1,44025	28
Amotivatie 0	1,2768	0,42676	28
Amotivatie 1	1,2857	0,60749	28
Extrinsiek 0	1,1875	0,44423	28
Extrinsiek 1	1,2054	0,36039	28
Geïntrojecteerd 0	1,4405	0,55224	28
Geïntrojecteerd 1	1,2976	0,37777	28
Geïdentificeerd 0	3,9107	1,01656	28
Geïdentificeerd 1	3,4911	0,80646	28
Intrinsiek 0	4,1518	0,8984	28
Intrinsiek 1	3,9643	0,80999	28
RAI 0	12,631	5,85768	28
RAI 1	11,31	5,26206	28

Effecten volleybal groep 3

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Autonomie	Pillai's Trace	0,04	1,186 ^b	1	27	0,29
	Wilks' Lambda	0,96	1,186 ^b	1	27	0,29
	Hotelling's Trace	0,04	1,186 ^b	1	27	0,29
	Roy's Largest Root	0,04	1,186 ^b	1	27	0,29
Betrokkenheid	Pillai's Trace	0,04	,973 ^b	1	27	0,33
	Wilks' Lambda	0,97	,973 ^b	1	27	0,33
	Hotelling's Trace	0,04	,973 ^b	1	27	0,33
	Roy's Largest Root	0,04	,973 ^b	1	27	0,33
Competentie	Pillai's Trace	0,08	2,489 ^b	1	27	0,13
	Wilks' Lambda	0,92	2,489 ^b	1	27	0,13
	Hotelling's Trace	0,09	2,489 ^b	1	27	0,13
	Roy's Largest Root	0,09	2,489 ^b	1	27	0,13
Amotivatie	Pillai's Trace	0	,007 ^b	1	27	0,94
	Wilks' Lambda	1	,007 ^b	1	27	0,94
	Hotelling's Trace	0	,007 ^b	1	27	0,94
	Roy's Largest Root	0	,007 ^b	1	27	0,94
Extrinsiek	Pillai's Trace	0	,051 ^b	1	27	0,82
	Wilks' Lambda	1	,051 ^b	1	27	0,82
	Hotelling's Trace	0	,051 ^b	1	27	0,82
	Roy's Largest Root	0	,051 ^b	1	27	0,82
Geïntrojecteerd	Pillai's Trace	0,07	2,017 ^b	1	27	0,17
	Wilks' Lambda	0,93	2,017 ^b	1	27	0,17
	Hotelling's Trace	0,08	2,017 ^b	1	27	0,17
	Roy's Largest Root	0,08	2,017 ^b	1	27	0,17
Geïdentificeerd	Pillai's Trace	0,12	3,776 ^b	1	27	0,06
	Wilks' Lambda	0,88	3,776 ^b	1	27	0,06
	Hotelling's Trace	0,14	3,776 ^b	1	27	0,06
	Roy's Largest Root	0,14	3,776 ^b	1	27	0,06
Intrinsiek	Pillai's Trace	0,04	,973 ^b	1	27	0,33
	Wilks' Lambda	0,97	,973 ^b	1	27	0,33
	Hotelling's Trace	0,04	,973 ^b	1	27	0,33
	Roy's Largest Root	0,04	,973 ^b	1	27	0,33
RAI	Pillai's Trace	0,06	1,584 ^b	1	27	0,22
	Wilks' Lambda	0,95	1,584 ^b	1	27	0,22
	Hotelling's Trace	0,06	1,584 ^b	1	27	0,22
	Roy's Largest Root	0,06	1,584 ^b	1	27	0,22

Descriptives voetbal groep 1

	Mean	Std. Deviation	N
Autonomie 0	4,5682	1,13756	33
Autonomie 1	3,7045	1,68107	33
Betrokkenheid 0	5,6136	1,20398	33
Betrokkenheid 1	4,6515	1,58106	33
Competentie 0	4,8182	1,18135	33
Competentie 1	4,5455	1,41069	33
Amotivatie 0	1,9848	0,83137	33
Amotivatie 1	1,6667	0,86978	33
Extrinsiek 0	1,3636	0,82701	33
Extrinsiek 1	1,4242	0,64797	33
Geïntrojecteerd 0	1,5152	0,65665	33
Geïntrojecteerd 1	1,5253	0,79944	33
Geïdentificeerd 0	3,3712	0,78093	33
Geïdentificeerd 1	2,7576	1,05231	33
Intrinsiek 0	3,4621	0,94605	33
Intrinsiek 1	3,1818	0,85072	33
RAI 0	6,9318	6,28388	33
RAI 1	5,6869	6,18925	33

Effecten voetbal groep 1

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Autonomie	Pillai's Trace	0,239	10,032 ^b	1	32	0,003
	Wilks' Lambda	0,761	10,032 ^b	1	32	0,003
	Hotelling's Trace	0,314	10,032 ^b	1	32	0,003
	Roy's Largest Root	0,314	10,032 ^b	1	32	0,003
Betrokkenheid	Pillai's Trace	0,23	9,535 ^b	1	32	0,004
	Wilks' Lambda	0,77	9,535 ^b	1	32	0,004
	Hotelling's Trace	0,298	9,535 ^b	1	32	0,004
	Roy's Largest Root	0,298	9,535 ^b	1	32	0,004
Competentie	Pillai's Trace	0,034	1,119 ^b	1	32	0,298
	Wilks' Lambda	0,966	1,119 ^b	1	32	0,298
	Hotelling's Trace	0,035	1,119 ^b	1	32	0,298
	Roy's Largest Root	0,035	1,119 ^b	1	32	0,298
Amotivatie	Pillai's Trace	0,141	5,238 ^b	1	32	0,029
	Wilks' Lambda	0,859	5,238 ^b	1	32	0,029
	Hotelling's Trace	0,164	5,238 ^b	1	32	0,029
	Roy's Largest Root	0,164	5,238 ^b	1	32	0,029
Extrinsiek	Pillai's Trace	0,004	,128 ^b	1	32	0,723
	Wilks' Lambda	0,996	,128 ^b	1	32	0,723

	Hotelling's Trace	0,004	,128 ^b	1	32	0,723
	Roy's Largest Root	0,004	,128 ^b	1	32	0,723
Geïntrojecteerd	Pillai's Trace	0	,006 ^b	1	32	0,941
	Wilks' Lambda	1	,006 ^b	1	32	0,941
	Hotelling's Trace	0	,006 ^b	1	32	0,941
	Roy's Largest Root	0	,006 ^b	1	32	0,941
Geïdentificeerd	Pillai's Trace	0,226	9,354 ^b	1	32	0,004
	Wilks' Lambda	0,774	9,354 ^b	1	32	0,004
	Hotelling's Trace	0,292	9,354 ^b	1	32	0,004
	Roy's Largest Root	0,292	9,354 ^b	1	32	0,004
Intrinsiek	Pillai's Trace	0,093	3,290 ^b	1	32	0,079
	Wilks' Lambda	0,907	3,290 ^b	1	32	0,079
	Hotelling's Trace	0,103	3,290 ^b	1	32	0,079
	Roy's Largest Root	0,103	3,290 ^b	1	32	0,079
RAI	Pillai's Trace	0,039	1,291 ^b	1	32	0,264
	Wilks' Lambda	0,961	1,291 ^b	1	32	0,264
	Hotelling's Trace	0,04	1,291 ^b	1	32	0,264
	Roy's Largest Root	0,04	1,291 ^b	1	32	0,264

Descriptives Groep 2 voetbal

	Mean	Std. Deviation	N
Autonomie 0	4,6818	1,41873	33
Autonomie 1	3,4394	1,65481	33
Betrokkenheid 0	5,9848	0,99793	33
Betrokkenheid 1	4,9242	1,33242	33
Competentie 0	5,2424	0,90676	33
Competentie 1	4,2955	1,47035	33
Amotivatie 0	1,2727	0,58418	33
Amotivatie 1	1,303	0,77751	33
Extrinsiek 0	1,2121	0,56638	33
Extrinsiek 1	1,1591	0,54779	33
Geïntrojecteerd 0	1,4646	0,58297	33
Geïntrojecteerd 1	1,2828	0,68273	33
Geïdentificeerd 0	3,9621	0,92728	33
Geïdentificeerd 1	3,2424	0,94266	33
Intrinsiek 0	4,2121	0,99436	33
Intrinsiek 1	3,553	1,02842	33
RAI 0	12,8535	6,62107	33
RAI 1	9,6338	7,00322	33

Effecten Groep 2 Voetbal

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Autonomie	Pillai's Trace	0,36	18,329 ^b	1	32	0
	Wilks' Lambda	0,64	18,329 ^b	1	32	0
	Hotelling's Trace	0,57	18,329 ^b	1	32	0
	Roy's Largest Root	0,57	18,329 ^b	1	32	0
Betrokkenheid	Pillai's Trace	0,36	18,169 ^b	1	32	0
	Wilks' Lambda	0,64	18,169 ^b	1	32	0
	Hotelling's Trace	0,57	18,169 ^b	1	32	0
	Roy's Largest Root	0,57	18,169 ^b	1	32	0
Competentie	Pillai's Trace	0,28	12,589 ^b	1	32	0
	Wilks' Lambda	0,72	12,589 ^b	1	32	0
	Hotelling's Trace	0,39	12,589 ^b	1	32	0
	Roy's Largest Root	0,39	12,589 ^b	1	32	0
Amotivatie	Pillai's Trace	0,01	,195 ^b	1	32	0,66
	Wilks' Lambda	0,99	,195 ^b	1	32	0,66
	Hotelling's Trace	0,01	,195 ^b	1	32	0,66
	Roy's Largest Root	0,01	,195 ^b	1	32	0,66
Extrinsiek	Pillai's Trace	0,01	,391 ^b	1	32	0,54
	Wilks' Lambda	0,99	,391 ^b	1	32	0,54
	Hotelling's Trace	0,01	,391 ^b	1	32	0,54
	Roy's Largest Root	0,01	,391 ^b	1	32	0,54
Geïntrojecteerd	Pillai's Trace	0,04	1,266 ^b	1	32	0,27
	Wilks' Lambda	0,96	1,266 ^b	1	32	0,27
	Hotelling's Trace	0,04	1,266 ^b	1	32	0,27
	Roy's Largest Root	0,04	1,266 ^b	1	32	0,27
Geïdentificeerd	Pillai's Trace	0,37	18,482 ^b	1	32	0
	Wilks' Lambda	0,63	18,482 ^b	1	32	0
	Hotelling's Trace	0,58	18,482 ^b	1	32	0
	Roy's Largest Root	0,58	18,482 ^b	1	32	0
Intrinsiek	Pillai's Trace	0,25	10,896 ^b	1	32	0
	Wilks' Lambda	0,75	10,896 ^b	1	32	0
	Hotelling's Trace	0,34	10,896 ^b	1	32	0
	Roy's Largest Root	0,34	10,896 ^b	1	32	0
RAI	Pillai's Trace	0,26	11,092 ^b	1	32	0
	Wilks' Lambda	0,74	11,092 ^b	1	32	0
	Hotelling's Trace	0,35	11,092 ^b	1	32	0
	Roy's Largest Root	0,35	11,092 ^b	1	32	0

Descriptives Groep 3 Voetbal

	Mean	Std. Deviation	N
Autonomie 0	4,3333	1,24263	18
Autonomie 1	4,4861	1,66378	18
Betrokkenheid 0	5,9583	0,79173	18
Betrokkenheid 1	4,9306	1,53586	18
Competentie 0	5,3194	0,87785	18
Competentie 1	4,5417	1,20431	18
Amotivatie 0	1,1944	0,31571	18
Amotivatie 1	1,1944	0,3792	18
Extrinsiek 0	1,1944	0,27859	18
Extrinsiek 1	1,3194	0,49857	18
Geïntrojecteerd 0	1,5926	0,57798	18
Geïntrojecteerd 1	1,5	0,59683	18
Geïdentificeerd 0	4,0139	0,63866	18
Geïdentificeerd 1	3,5972	0,77715	18
Intrinsiek 0	4,4444	0,67277	18
Intrinsiek 1	4,125	0,92056	18
RAI 0	13,7963	3,79921	18
RAI 1	11,8472	5,41823	18

Effecten Groep 3 Voetbal

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Autonomie	Pillai's Trace	0,01	,196 ^b	1	17	0,66
	Wilks' Lambda	0,99	,196 ^b	1	17	0,66
	Hotelling's Trace	0,01	,196 ^b	1	17	0,66
	Roy's Largest Root	0,01	,196 ^b	1	17	0,66
Betrokkenheid	Pillai's Trace	0,27	6,159 ^b	1	17	0,02
	Wilks' Lambda	0,73	6,159 ^b	1	17	0,02
	Hotelling's Trace	0,36	6,159 ^b	1	17	0,02
	Roy's Largest Root	0,36	6,159 ^b	1	17	0,02
Competentie	Pillai's Trace	0,34	8,874 ^b	1	17	0,01
	Wilks' Lambda	0,66	8,874 ^b	1	17	0,01
	Hotelling's Trace	0,52	8,874 ^b	1	17	0,01
	Roy's Largest Root	0,52	8,874 ^b	1	17	0,01
Amotivatie	Pillai's Trace	0	,000 ^b	1	17	1
	Wilks' Lambda	1	,000 ^b	1	17	1
	Hotelling's Trace	0	,000 ^b	1	17	1
	Roy's Largest Root	0	,000 ^b	1	17	1
Extrinsiek	Pillai's Trace	0,09	1,719 ^b	1	17	0,21

	Wilks' Lambda	0,91	1,719 ^b	1	17	0,21
	Hotelling's Trace	0,1	1,719 ^b	1	17	0,21
	Roy's Largest Root	0,1	1,719 ^b	1	17	0,21
Geïntrojecteerd	Pillai's Trace	0,01	,228 ^b	1	17	0,64
	Wilks' Lambda	0,99	,228 ^b	1	17	0,64
	Hotelling's Trace	0,01	,228 ^b	1	17	0,64
	Roy's Largest Root	0,01	,228 ^b	1	17	0,64
Geïdentificeerd	Pillai's Trace	0,22	4,775 ^b	1	17	0,04
	Wilks' Lambda	0,78	4,775 ^b	1	17	0,04
	Hotelling's Trace	0,28	4,775 ^b	1	17	0,04
	Roy's Largest Root	0,28	4,775 ^b	1	17	0,04
Intrinsiek	Pillai's Trace	0,09	1,656 ^b	1	17	0,22
	Wilks' Lambda	0,91	1,656 ^b	1	17	0,22
	Hotelling's Trace	0,1	1,656 ^b	1	17	0,22
	Roy's Largest Root	0,1	1,656 ^b	1	17	0,22
RAI	Pillai's Trace	0,11	2,193 ^b	1	17	0,16
	Wilks' Lambda	0,89	2,193 ^b	1	17	0,16
	Hotelling's Trace	0,13	2,193 ^b	1	17	0,16
	Roy's Largest Root	0,13	2,193 ^b	1	17	0,16

Descriptives Controlegroep

	Mean	Std. Deviation	N
Autonomie 0	5,1413	0,75312	23
Autonomie 1	4,6957	0,91066	23
Betrokkenheid 0	5,8913	0,71441	23
Betrokkenheid 1	5,9783	0,98256	23
Competentie 0	5,0543	1,12552	23
Competentie 1	5,0543	1,07913	23
Amotivatie 0	1,2935	0,49802	23
Amotivatie 1	1,2391	0,59581	23
Extrinsiek 0	1,1848	0,34721	23
Extrinsiek 1	1,163	0,34219	23
Geïntrojecteerd 0	1,3043	0,31644	23
Geïntrojecteerd 1	1,1739	0,31574	23
Geïdentificeerd 0	3,8913	0,83198	23
Geïdentificeerd 1	3,7609	0,84436	23
Intrinsiek 0	4,3261	0,79213	23
Intrinsiek 1	4,1848	0,8126	23
RAI 0	13,2065	5,08618	23
RAI 1	12,8587	5,87332	23

Effecten Controlegroep

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Autonomie	Pillai's Trace	0,18	4,934 ^b	1	22	0,04
	Wilks' Lambda	0,82	4,934 ^b	1	22	0,04
	Hotelling's Trace	0,22	4,934 ^b	1	22	0,04
	Roy's Largest Root	0,22	4,934 ^b	1	22	0,04
Betrokkenheid	Pillai's Trace	0,01	,258 ^b	1	22	0,62
	Wilks' Lambda	0,99	,258 ^b	1	22	0,62
	Hotelling's Trace	0,01	,258 ^b	1	22	0,62
	Roy's Largest Root	0,01	,258 ^b	1	22	0,62
Competentie	Pillai's Trace	0	,000 ^b	1	22	1
	Wilks' Lambda	1	,000 ^b	1	22	1
	Hotelling's Trace	0	,000 ^b	1	22	1
	Roy's Largest Root	0	,000 ^b	1	22	1
Amotivatie	Pillai's Trace	0,01	,324 ^b	1	22	0,58
	Wilks' Lambda	0,99	,324 ^b	1	22	0,58
	Hotelling's Trace	0,02	,324 ^b	1	22	0,58
	Roy's Largest Root	0,02	,324 ^b	1	22	0,58
Extrinsiek	Pillai's Trace	0	,042 ^b	1	22	0,84
	Wilks' Lambda	1	,042 ^b	1	22	0,84
	Hotelling's Trace	0	,042 ^b	1	22	0,84
	Roy's Largest Root	0	,042 ^b	1	22	0,84
Geïntrojecteerd	Pillai's Trace	0,11	2,628 ^b	1	22	0,12
	Wilks' Lambda	0,89	2,628 ^b	1	22	0,12
	Hotelling's Trace	0,12	2,628 ^b	1	22	0,12
	Roy's Largest Root	0,12	2,628 ^b	1	22	0,12
Geïdentificeerd	Pillai's Trace	0,03	,711 ^b	1	22	0,41
	Wilks' Lambda	0,97	,711 ^b	1	22	0,41
	Hotelling's Trace	0,03	,711 ^b	1	22	0,41
	Roy's Largest Root	0,03	,711 ^b	1	22	0,41
Intrinsiek	Pillai's Trace	0,08	2,029 ^b	1	22	0,17
	Wilks' Lambda	0,92	2,029 ^b	1	22	0,17
	Hotelling's Trace	0,09	2,029 ^b	1	22	0,17
	Roy's Largest Root	0,09	2,029 ^b	1	22	0,17
RAI	Pillai's Trace	0,01	,249 ^b	1	22	0,62
	Wilks' Lambda	0,99	,249 ^b	1	22	0,62
	Hotelling's Trace	0,01	,249 ^b	1	22	0,62
	Roy's Largest Root	0,01	,249 ^b	1	22	0,62

BIJLAGE 7 VERSLAGEN FOCUSGROEPEN

FOCUSGROEPSGESPREK MET LEERLINGEN UIT NIVEAU 1

Jullie hebben steeds een les met de klas gehad, daarna is je niveau bepaald, dat heb je zelf gedaan, of dat heb je misschien wel met de docent samen gedaan en daarna zijn jullie in niveau groepen gaan werken. 3 van jullie hebben volleybal in het laagste niveau gedaan en jullie hebben alle vier voetbal in het laagste niveau gedaan.

Mijn eerste vraag is, en daar mogen jullie om de beurt op antwoorden, of je mag elkaar aanvullen, wat vond je nu van het werken in niveaugroepen in het algemeen ?

Ik vond het fijn, in mijn klas heb je wel een paar sportievelingen en als het dan bijvoorbeeld niet zo goed gaat dan is het zo van ja doet dit nou en doe dat nou en dat is gewoon niet leuk.

Ik zou jou knikken Elmina, heb jij hetzelfde ?

Gewoon de hele tijd commentaar geven terwijl je gewoon je best doet

Ja..

Heb jij hetzelfde ?

Ja

Indy wat vond jij ervan ?

Ja het is wel fijn dat je ook met, dat jee.... Dat het wat makkelijker gaat en dat als er iets fout gaat dat het ook niet erg is ofzo

Terwijl je dat gevoel wel hebt wanneer je bij beter kinderen in een groepje zit

Ja

Jessica kun jij nog iets vertellen ?

Ja ik vind dat ook want in een niveau is het veel makkelijker want dan kan je allemaal op je eigen niveau spelen en dan kun je allemaal hetzelfde maar als je bijvoorbeeld met hele goede voetballers speelt dan gaan ze de hele tijd commentaar op je leveren zoals speel nou eens goed terwijl je al heel goed je best doet.

Oké, wat zijn nu de verschillen tussen de lessen in je klas en in niveaus ?

Ja het was wel wat makkelijker, je kon wel gewoon goed meedoen met de les

Het is ook leuker

En wat maakt het dan leuker ?

Anders ben je steeds heel erg je best aan het doen en dan vinden mensen het nog steeds niet goed en dat is niet leuk, ik vind dat gym ook gewoon leuk moet zijn.

Oké. Indy wat vond je ervan dat je ook op niveau werd beoordeeld.

Dat vond ik wel goed want als je bijvoorbeeld niet heel goed bent in een sport of zo'n ding dan is het natuurlijk wel balen als je cijfer heel erg naar beneden gaat.

Maar, Jessica, dat heb je toch ook bij wiskunde ?

Ja maar dat is heel anders daar moet je leren. En je hebt wel een paar lessen waarin dingen worden uitgelegd, maar dan denken ze dat je het snapt en dan gaan ze verder naar het volgende stukje, en dat wordt steeds weer uitgelegd. En bij gym wordt het steeds herhaald en dat is heel erg anders.

Als je iets niet kan bij gym dan kan je het gewoon niet.

Ja inderdaad

Elmina ben jij in de niveaugroep gekomen die jij ook had gekozen ?

Ja

Hoe heb je dat ervaren ? dat je zelf mocht kiezen ?

Ik vond het wel goed want dan kon je zelf een beetje inschatten hoe je zat en kon je meer leren als je nog niet zo heel goed was in volleybal of voetbal

en bij jullie dames, zijn jullie allemaal in het niveau gekomen dat jullie wilde ?

Allen: ja

En Indy, waarom heb jij bijvoorbeeld voor dit niveau gekozen?

Omdat ik weet van mezelf dat ik niet zo heel goed ben in gym. Tenminste niet in die onderdelen.

Jessica, van wie heb jij gym ?

Van mevrouw Corba

Was mevrouw Corba het eens met jouw keuze ?

Ja

Was dat met jullie alle vier zo ?

Wij moesten het zeggen en dan zei de docent dat hij het ermee eens was.

En als je achteraf kijkt heb je dan de goede keuze gemaakt ?

Allen: Ja

Omdat het niet moeilijk was om te doen

Maar we hebben wel nieuwe dingen geleerd

Dus het paste bij wat je kan ?

Ja, zeker

En als je nu voortaan zou mogen kiezen, zou je dan vaker in niveaugroepen willen werken ?

Soms

Ja niet alle lessen.

Ja soms ook gewoon met je eigen klas. Zoals bijvoorbeeld zo'n gymles zoals we nu met de klas hadden met allerlei verschillende onderdelen en dat je dan zelf je groepjes mag samenstellen dan zit ik gewoon bij mijn vriendinnen en die worden ook niet boos als ik iets fout doe.

Dus jullie zouden er eigenlijk voor zijn dat je soms wel en soms niet in niveaus werkt, hoe zie jij dat Jessica ?

Ja we gymmen natuurlijk twee keer in de week en dan is het wel leuk als je bijvoorbeeld één dag wel in niveaugroepen werkt en de andere dag niet.

Ja en dat je dan juist die dag echt een sport behandelt bijvoorbeeld voetbal, volleybal, basketbal en zo en op de andere dag dan een spel doet of turnen ofzo

En waarom dan juist bij die onderdelen niveaugroepen ?

Ja misschien omdat ze dan juist meer zeggen dat je dingen fout doet in mijn groepje.

Elmina, hoe vond jij de sfeer in de lessen ?

Leuk, iedereen was gewoon heel aardig tegen je en dat vond ik wel leuk.

En is dat anders dan in de normale lessen ?

Nou niet altijd, soms is het in de normale lessen ook wel hartstikke leuk maar in niveaugroepen leer je ook nieuwe mensen kennen en is het ook wel leuk .

En jij Indy, hoe heb jij dat ervaren ?

Ja ik vond het echt heel gezellig en iedereen was ook heel aardig en zeg maar als je met je eigen klas bent dan ga je toch snel een beetje naar je eigen vriendinnen toe en in niveaugroepen ga je ook meer naar andere kinderen toe. Dus dat is wel leuk

Oke. Jessica, kon je een beetje met de docent opschieten die je had?

Ja

Was dat een andere docent dan die je normaal hebt?

Bij volleybal wel maar meneer de Ruiter vond ik erg aardig en bij voetbal had ik mijn eigen docent.

En de anderen ? Konden jullie een beetje goed opschieten met de docent:

Allen: Ja

Oké. Als je nu puur kijkt naar de inhoud van de les, dus de oefeningen die je moest doen en zo. Waren die te makkelijk, te moeilijk, goed ? Jessica?

Ja die waren gewoon goed, want het was op je eigen niveau dus kon je ook eigenlijk meer leren en hoefde je niet op een te hoog niveau te spelen om en hoefde je niet heel hard je best te doen om het een klein beetje bij te houden.

Maar heb je dan wel wat geleerd ?

Ja ik heb wel dingen geleerd

En kun je daar eens een voorbeeld van geven ?

Bij voetbal heb ik meer spelregels geleerd, ik wist wel hoe je moest voetballen maar ik wist geen één spelregel dus dat heb ik wel geleerd.

Oké, Linde, vond je het dan wel uitdagend genoeg ?

Ja. Het kon soms misschien wel iets moeilijker, bij volleybal was het goed maar bij voetbal had het soms wel iets moeilijker gekund. Wat ik niet helemaal eerlijk vond dat kinderen uit niveau 1 soms hogere cijfers hadden dan kinderen uit niveau twee, terwijl die eigenlijk wel beter zijn.

Ja, dat is wat ik net vroeg, over dat beoordelen, of je dat eerlijk vind.

Ja ik vond het wel eerlijk alleen ik denk wel dat het voor anderen misschien minder leuk is. Omdat ze dan een lager cijfer hebben dan wanneer ze in een groep worden beoordeeld.

Elmina, waren er onderdelen voor jou die te moeilijk waren ?

Nee eigenlijk niet. In het begin vond je het wel moeilijker omdat je dan nog niet gevoetbald had of gevolleybald maar uiteindelijk was het niet moeilijk en kon je het allemaal wel.

En vind je dat fijn dat je het dan allemaal kan ?

Ja het is wel leuk dat je het dan kan

En zijn er in de normale lessen wel eens onderdelen die je te moeilijk vindt ?

Nee niet heel vaak.

In de normale les, hebben jullie het dan wel eens dat je iets lastig vindt ?

Nee niet heel vaak.

Ik wel, bij basketbal bijvoorbeeld, vond ik niet leuk want ik kreeg nooit de bal.

En als je dan basketbal in niveaugroepen zou hebben, zou het dan leuker zijn denk je ?

Dat ligt eraan, weet ik niet

Nee dat kun je eigenlijk ook niet zeggen he

Nee

Jullie hebben nu in een iets lager niveau gewerkt, hebben jullie verschil gemerkt in de opdrachten die je kreeg ?

Jawel, het was wel echt wat makkelijker. Je kan het niet maar omdat het wat rustigere aan gaat kun je het wel leren. Dat was wel fijner dan tijdens de normale lessen, dan krijg je minder tijd om het te leren.

Oké. Laatste vraag, Heb je nog tips. Wat kunnen we nu nog beter doen om het nog beter te laten gaan ?

Misschien nog meer oefeningen, dat je nog iets meer ja de basis kunt leren. We gingen heel snel partijtjes doen en dan lukte het nog steeds niet helemaal.

Trouwens, dat heb nog niet gevraagd, zaten jullie nog een beetje bij je vriendinnen ?

Allen: Nee

Nee maar dat vond ik ook niet zo erg, want dan leer je ook weer nieuwe mensen kennen en dat is ook wel weer leuk.

Oké, en Indy, zaten jullie vooral bij meisjes in de groep ?

Ja. Twee jongens, maar één van hun ging naar groep 2.

Dank je dat het invloed heeft dat je met alleen maar meisjes zit ?

Nee, er zijn ook jongens die er niet zo goed in zijn.

En heeft het invloed op de sfeer in de les ?

Ja dat wel

Waarom Indy ?

Nou ...Ja... meisjes....Meisjes lachen meer en jongens zijn veel serieuzer met de sport bezig en worden sneller boos. Zijn ook veel fanatieker. Soms als het mis gaat gaan meisjes lachen terwijl jongens juist sago worden als het fout gaat.

Dank jullie wel voor dit gesprek

FOCUSGROEPSGESPREK MET LEERLINGEN UIT NIVEAU 2

Maxime, wil jij eens vertellen, even in het algemeen, wat vond jij van het werken in niveaugroepen ?

Ik vond het wel leuk maar ook wel saai zeg maar want je deed telkens hetzelfde en ik vind het ook wel eens leuk om iets anders te doen.

Kun je vertellen wat je daarmee bedoelt?

Dat we vaak dezelfde spellen deden

Oh dat jullie vier weken achter elkaar voetballen of volleyballen

Ja inderdaad

Tim hoe vond jij het

Ik vond het wel leuk want je werkte op je eigen niveau en als je met de kinderen uit één of drie was kon je niet echt goed samenwerken en overspelen en zo.

Oké, en jij Angela?

Ja eigenlijk hetzelfde als Tim, dat je precies speelt op je eigen niveau en dat dat fijner is voor jezelf.

Oké dus jullie hadden wel het idee dat je op je eigen niveau zat

Ja.

Had jij dat ook Boet ?

Ook wel een beetje maar ik vond het vooral anders dat je ook wel een keertje met andere kinderen gymde. Dat is ook wel soms een beetje anders.

Leuk anders ? of stom anders?

Na... allebei eigenlijk want je hebt natuurlijk vrienden gemaakt in je eigen klas, dus dan ontstaan er allemaal groepjes een soort van, dus ja en al heb je nou ongeluk en je zit precies in het verkeerde groepje zonder vrienden dan zit je gewoon helemaal alleen dus....

Boet, wat vond jij het belangrijkste verschil tussen het deze lessen en de gewone lessen?

Uhm, je deed wel heel veel weken achter elkaar hetzelfde, je zat ook in niveaugroepen dus iedereen was ongeveer wel even goed.

Oké, Angela, kun jij wat toevoegen?

Ja je zit met je eigen niveaugroep en dat is wel fijner dan wanneer je met iemand die heel goed is en iemand die heel slecht is speelt erdoorheen.

En jij Maxime, Tim?

Hetzelfde.

Tim, wat vond jij ervan dat je werd beoordeeld op je eigen niveau?

Ja eigenlijk wel goed want nu wist je dat het gewoon op je eigen niveau was en dat je een beter cijfer kreeg of een minder cijfer kreeg.

Ja, maar is dat nu eerlijk? Kinderen in niveau 1 hebben een acht gekregen en kinderen in niveau 3 hebben een 6 gekregen... Is dat eerlijk ?

Ik denk het wel, kinderen uit groep 1 die werken er misschien ook wel voor en die in groep 3 denken dan snel van je ik zit in groep 3 en dit en dat en die zijn dan wel beter in groep 3 maar je zit dan wel in groep 3 dus ja, moet je het ook wel laten zien.

En jij Maxime?

Uhm ik vind eigenlijk wel gewoon dat het normaal is want je wordt op je eigen niveau beoordeeld dus als je niet je best doet in groep 3 krijg je ook gewoon een lager cijfer

En Angela, is dat dan wel eerlijk ? Bij Wiskunde krijgt ook iedereen dezelfde toets...

Ja dit is anders want dit is echt op je eigen niveau, terwijl bij wiskunde doet iedereen hetzelfde qua leren.

Ja maar dat is het dus he, want als je gewoon gym hebt krijgt iedereen op dezelfde manier een cijfer, net zoals bij wiskunde eigenlijk, en nu niet.... Wat is nu beter ?

Nou, op je eigen niveau. Dan zie je hoe je echt speelt en zien leraren ook hoe jij echt bent en speelt.

Oké, even over het groepje waarin je zat, Maxime, heb jij het zelf mogen kiezen ? In welke groep je zat ?

Uhm, deels, we werden ook gewoon beoordeeld door de eigen docent, maar we mochten ook gewoon kiezen in welke groep we wilden.

En hoe vond je dat ?

Dat vond ik wel fijn want dan kon je zelf de richting bepalen wat je zelf het fijnste vond.

En bij jou Tim?

Ja hetzelfde wel want we hadden een brief gekregen waarop stond wat je voor groep 3 en 2 en 1 moet kunnen en dan konden we zelf kiezen. En dan gingen we partij spelen en ging de docent kijken en bepalen wie waar naartoe ging.

Maar heb je het dan wel echt zelf gekozen ?

Ja ook, want stel je ging naar groep 3 en zij vond dat je naar groep 2 moest zij zei ja je mag het wel gewoon proberen.

Oké dus je mocht wel zelf je keuze maken

Ja.

En Angela, was de docent het er bij jou mee eens ?

Nou, Meneer de Ruiter koos het voor mij.

Oh jij hebt zelf niet gekozen ?

Nou ja hij zei ik zou als ik jou was naar groep 2 gaan samen met Else, en toen heb ik dat maar gedaan.

Was je het met hem eens ?

Ja

Dat wilde je zelf ook wel dus

Ja want ik denk dat groep 1 iets minder was en groep 3 was veel te goed.

Oké, en jij Boet?

Nou om eerlijk te zijn, omdat ik zelf ook op voetbal zit vond ik het eigenlijk best wel makkelijk want je hebt ook andere kinderen die niet op voetbal zitten en ook in groep 2 zitten en de opdrachten de waren ook een soort van die heb ik al lang gehad bij de voetbaltrainingen, dus ik heb niet echt iets bijzonders geleerd ofzo.

En als je dan achteraf kijkt had je dan liever in een hoger niveau gezeten ?

Ja achteraf misschien wel, leek mij meer een uitdaging en zo.

Dus jij hebt niet helemaal het goede niveau gehad.

Nee maar ik denk ook een soort van er waren ook kinderen bij die echt supergoed zijn en die horen daar ook en ik had wel voor niveau 2 gekozen want dat was mooi in het midden.

Dus wel je eigen keuze

Ook.

Oké, ja dat was in ieder geval ook wel de bedoeling... Als je nu zou mogen kiezen, zou je dan liever gewoon les krijgen zoals je gewend bent of liever in niveaugroepen?

Ik denk dan wel gewoon les...maar het is ook wel leuk om afwisseling te hebben dus de ene week in je klas en de andere week in niveau.

En zijn er dan dingen waarvan je zegt dat is beter n de gewone les en dat is beter in niveaus ?

Volleybal vond ik ook wel leuk in niveaus, want je hebt kinderen die de bal niet bovenhands kunnen spelen en dan gaat ie door de handen heen op hun neus en dan denk ik van....ja jammer, wat doe ik hier.

En jij Angela?

Ik vond voetbal en volleybal wel fijner in de niveau twee groepen want als wij normaal gaan voetballen ofzo dan is de een heel goed en de ander heel slecht en dan zit je er precies tussen.

Dus ik vond het niveau wel wat fijner.

Helemaal aanpassen?

Nee, sommige dingen vind ik leuker in de klas, daar ken ik iedereen en hier duurt dat langer.

Maxime, de sfeer in de les, was die anders ?

Ja want ik denk dat je in je eigen klas wat meer durft dan wanneer je met andere kinderen les hebt, ik denk dat ik me dan wat meer inhoud.

En wat bedoel je met meer durft ?

Dat ik bang was dat kinderen me gingen uitlachen, dat heb ik heel snel.

Had jij dat ook Tim ?

Niet zo heel erg maar in je klas dan heb je vertrouwde kinderen dus dan weet je dat als je iets doet dat ze dan niet gaan lachen of juist wel, want ze weten dan of het een grapje is. Maar bij deze kinderen heb je dat een stuk minder, dan weet je het misschien niet, ben je onzekerder.

Boet?

Ja vooral bij de trainingen was het wat rustiger want een soort van in onze klas hebben jongens best veel ruzie met de meiden maar de jongens zaten in een hogere groep dan de meiden dus het was nu opeens een stuk rustiger.

En vond je dat ook beter ?

Soms is het ook wel grappig om zo'n ruzie te zien

Hadden jullie allemaal een vriend of vriendin in de groep ?

Allen: Ja, meerdere.

Als laatste, als je kijkt naar wat er van je gevraagd werd, de oefeningen die we deden. Sloot dat een beetje aan bij het niveau? Boet, bij jou niet he zei je net

Bij voetbal niet maar bij volleybal ik heb nog nooit in m'n leven gevolleybald dus dat vond ik wel handig.

Ja, ik zat ook in drie en bij volleybal was het wel echt de oefeningen waren wel goed en je deed ook eerst je deed een paar oefeningen en daarna ging je partijtje spelen en dan werd het ook steeds moeilijker. En dan kreeg je steeds meer dingen aangeleerd.

Je ging ook weer in niveaugroepen in je niveaugroep. Dus de betere kwamen ook weer bij elkaar binnen de groep. De docent omcirkelde binnen de beoordelingen en dan ging ze opnieuw indelen.

En zijn er dingen geweest die je te moeilijk vond of te makkelijk ?

Nee eigenlijk niet.

Nee eigenlijk niet, het sloot goed aan bij mijn niveau.

Ze gingen het ook steeds in stapjes doen, eerst makkelijker en dan steeds iets erbij.

En zit daar nou verschil in ? Merk je verschil in de opdrachten die je krijgt in niveaugroepen en in de gewone les ?

Ja ik denk het wel, sommige kinderen kunnen de oefeningen minder goed en sommige kinderen kunnen het beter.

Is het dan aangepast aan het niveau ?

Zeker, ik heb natuurlijk groep 1 en 3 niet gezien maar ik denk dat het daar ook wel goed was.

Als wij dit nog weer eens opnieuw gaan doen, wat kunnen wij dan beter doen ?

Meer variëren in sporten, niet steeds de normale sporten, maar een keer iets anders voor de verandering.

Afwisseling in de oefeningen. Niet steeds dezelfde oefeningen maar meer variatie in de oefeningen die we doen.

FOCUSGROEPSGESPREK MET LEERLINGEN UIT NIVEAU 2

Sven, wat vond jij van het werken in niveaugroepen in het algemeen ?

Ik vond het wel leuk omdat je met meer mensen van je eigen niveau zit en dan kan je daar ook mee spelen

En jij Figo ?

Ik vind het ook wel beter dat je op je eigen niveau speelt en dat je meer dingen doet die je zelf ook nog moet leren dan bijvoorbeeld alleen passen ofzo wat ik al kan.

Jurgen hoe vond jij dat ?

Ja ook wel hetzelfde dat je op je eigen niveau speelt en dat je ook een beetje de beteren ziet in de groep en dat je daar ook weer van kan leren.

En Dzemil?

Precies hetzelfde als wat hun zeiden.

En wat is dag het belangrijkste verschil met de gewone lessen? Dzemil kun jij dat vertellen?

Bijvoorbeeld als je met gymles met de hele klas voetbalt koppel je de beteren aan de slechteren en omdat je nu met elkaar zit kun je ja beter voetballen dan met de hele klas vind ik

Oké, vind jij dat ook Sven?

Ja vind ik ook alleen op het begin is het wel dat je heel veel kinderen niet kent en dat heb je niet als je in je eigen klas zit.

Wat vond je daarvan ?

Op zich vond ik het niet zo heel erg, maar het was wel wennen.

Figo, je werd ook beoordeeld op je eigen niveau, het hoogste niveau, wat vind je daarvan ?

Ja wel goed.

Wat het zou natuurlijk kunnen dat iemand uit jouw klas, die veel minder goed voetbalt dan jij, in niveau 1 een veel hoger cijfer heeft dan jij in niveau 3...

Ja maar dat is toch meer omdat je op je eigen niveau zit.

Is dat eerlijk ?

Ja vind ik wel.

Jurgen wat vind jij ?

Ja vind ik ook wat in iedere groep heb je weer beteren en slechteren en de beteren haalden ook weer een hoger cijfer dan de slechteren.

Dus het maakt niet uit dat iemand die er niet zo goed in is een beter cijfer haalt dan jij, terwijl jij er eigenlijk veel beter in bent.

Nee je hebt er ook zelf deels voor gekozen om in dat niveau te gaan zitten.

Sven ben jij in de niveaugroep gekomen die je gekozen had?

Ja

En hoe ben je in die groep gekomen?

Ik ging spelen en op zich met voetbal en volleybal allebei dan wist ik alles wel en als je naar anderen kijkt dan zie je wel dat ik het beter kan en zo.

En heb jij je eigen keuze gemaakt daarin?

Ja en de docenten waren het ermee eens.

Dzemil, heb jij zelf gekozen ?

Nee, niet echt had mezelf in een andere groep gezet bij volleybal hoger en bij voetbal lager. Maar de docent wilde mij in de tweede groep hebben bij volleybal en in de derde groep bij voetbal.

En was je blij achteraf dat je had gewisseld?

Ja dat wel, ging heel goed.

Figo, hoe ging dat bij jou?

Ik had mezelf wel in de hoogste groepen gezet bij volleybal en voetbal en de docent ook.

Jurgen, als je nou zou mogen kiezen, zou je dan wel of niet in niveaugroepen willen lessen?

Ik denk het wel, je zit bijvoorbeeld in een klas en soms erger je je wel eens aan anderen omdat ze dingen fout doen, dat maakt het niet altijd leuk.

Zou je dan alle lessen in niveaugroepen willen hebben ? Helemaal niet meer in de klas ?

Sommige leukere eindspellen en zo zou ik liever in mijn klas willen en andere dingen juist weer beter in niveaugroepen.

En jij Figo?

Ja ik zou denk ik ook wel bijvoorbeeld met Basketbal, voetbal en volleybal wel in niveaugroepen willen maar de normale lessen, bijvoorbeeld de handstand en zo wil ik juist liever in de gewone lessen.

Oke, dus voornamelijk de spelvormen...

Ja.

Denk jij er ook zo voer Dzemil?

Ja want als je dat in niveaugroepen doet is het minder gezellig dan in de klas, dus ik zou het wel allebei willen.

Heb jij dat ook zo ervaren Sven? Dat het minder gezellig was?

Nou... De eerste lessen was het wel dat je niet iedereen kent dus dat je meer naar de mensen die je al kent toe kruipt, maar de laatste les had ik daar niet echt last van.

Figo, Was de sfeer in de les anders dan de normale les?

Ja in het begin wel een beetje, was het iets stiller dan normaal, maar later was het wel weer normaal.

En als je bijvoorbeeld naar de voetballes kijkt, was de sfeer dan anders?

Niet per se

Gaf de docent anders les?

Ja de docent gaf wel oefeningen op een ander niveau en zo, maar het was niet zo dat mensen veel op andere mensen gingen schelden en zo omdat ze het allemaal even goed doen, dus dat is wel een andere sfeer.

Dus omdat iedereen op een hoger niveau zit ben je wat aardiger tegen elkaar eigenlijk.

Ja je weet wat meer als zit je met iemand in een team die weet ook gewoon beter wat hij moet doen.

Dzemil, kon jij goed opschieten met je docent?

Ja dat wel, ken meneer de Ruiter al van de lessen.

En jij Jurgen ?

Ja ik had ook twee keer de Ruiter, was prima.

Sven, zat jij samen met een vriend of vriendin in de groep?

Ja, meerdere

En jij Figo?

Ja zat met twee.

Als je nu kijkt naar de opdrachten die je krijgt, Sven, als je dat vergelijkt met de opdrachten die je normaal krijgt, wat is dan het verschil ?

Ik denk dat je met voetbal en met volleybal allebei meer opdrachten naar je niveau krijgt en dat je in niveau 1 andere opdrachten zou krijgen.

En waren die opdrachten uitdagend genoeg voor je Figo ?

Ja in het begin moesten we passen en zo, dat vond ik niet zo heel interessant maar later ging dat wel beter

Oke, en dat had misschien zelfs nog wel wat moeilijker genoeg ?

Ja voor mij wel.

En jij Dzemil ?

Ja wat Figo zei, passen mag wel wat moeilijker.

Jurgen?

Ja je zag wel het verschil met groep twee, daar gingen ze veel langer door met passen en zo en wij gingen wel veel sneller naar andere oefeningen.

Hebben jullie nog tips? Als we dit nog eens doen, wat kan beter

Ja ik denk in plaats van vier lessen misschien 6 lessen omdat je in de laatste les pas beter met elkaar omgaat.

Jurgen?

Ja 6 of 5 ofzo zou wel wat beter zijn.

Figo? Ook met volleybal?

Je denk ik wel, ook volleybal mag best langer, anderen vinden volleybal weer leuker dan voetbal dus dat mag ook gewoon langer.

Eerste vraag, hoe vond je het in het algemeen om les te geven in niveaugroepen, als je puur kijkt naar wat het met jou doet als lesgever. Heb je dingen aangepast, sta je anders voor een groep?

C: Differentiëren is makkelijker, je hoeft minder grote stappen te maken, dus je kunt makkelijker schakelen naar ff een stapje terug of juist een stapje moeilijker. En dat vond ik wel heel relaxed.

J: Ja, dat zie ik ook wel zo, het is makkelijker, meer homogeen, lekker lesgeven.

R: Het leerresultaat is uiteindelijk hoger omdat je niet steeds hoeft te differentiëren vanwege de homogeniteit. Wat me ook opviel was dat je veel directer kan communiceren met de groep omdat de gezelligheid er nog niet was, waardoor ze een stuk stiller en rustiger waren ook tijdens je uitleg. Op het moment dat je een hele gezellige groep voor je hebt die gym ook als iets sociaals zien dan is het soms lastiger om direct zeker met een T-Havo groep te communiceren zeg maar en het viel me nu direct om door al die klassen die door elkaar heen zaten dat je nu vrijwel meteen goed aan de slag kon.

C: Ja dat is herkenbaar

J: En het leerresultaat wat jij zegt merkte ik ook wel, omdat je nu een hele les met iets bezig bent en normaal ben je toch ook wel met andere dingen erdoorheen bezig en doe je even wat en nu ben je wel vier lessen compleet aan de gang.

C: En ze houden het ook vol, dat had ik ook niet verwacht.

J: Ja maar ze vonden het ook allemaal nieuw en spannend, ook door die andere klassen.

M: Wat je wel ook zag was dat ze daardoor minder behulpzaam waren, of tenminste dat was bij mijn groepje dan. Omdat ze elkaar niet kende dat ze wel minder naar elkaar toe gingen om elkaar te helpen.

R: Ja het is wel iets afstandelijker natuurlijk.

Hebben jullie het gevoel dat jullie lesgeefstijl is aangepast tijdens de lessen?

C: Nee, dat heb ik ook teruggevraagd aan mijn eigen leerlingen maar die zeiden nee u doet alles precies hetzelfde als bij basketbal.

M: Nee, alleen omdat je de hele les met één onderdeel bezig bent, dat doe ik niet vaak maar voor de rest weinig denk ik.

Robbert, ik kan me voorstellen dat jij als je met die groep goede voetballers bezig bent, dat je anders staat te werken dan wanneer je in je klas bezig bent.

R: Nou als je onderscheid maakt sowieso tussen die twee sporten, bij de voetballers ad ik de beste groep, bij de volleyballers had ik de middelste groep, laat staan als je een keer de minste groep hebt en de beste groep, dan wordt het verschil helemaal duidelijk en denk ik wel dat je je lesgeefstijl aanpast. , je praat voetbaltaal tegen de voetballers en je praat geen voetbaltaal tegen je klas.

En eigenlijk een beetje het volgende stukje, het was de bedoeling om leerlingen zich meer competent te laten voelen. Hebben jullie dat kunnen bereiken in je les?

R: Bij de beste groep zeker. Ik kan niet oordelen over de minste groep en de beste groep was nog enthousiaster dan de middelste groep volleybal.

J: Ik vond die laagste groep voetbal die hebben wel denk ik wat geleerd en dat hebben ze wel ervaren.

En hadden ze dat ook gedaan in hun eigen klas?

J: Dat weet ik niet, het zou best kunnen dat ze nu wel meer uit hun schulp kropen.

C: Soms had ik wel even dat ik dacht van o had ik nu maar even een goede voetballer die gewoon even die pass goed kan geven want nu heb je soms een beroerde pass naar iemand die er ook niet

zoveel van kan weer een reactie op moet geven. Dan kan je niet aan de gang met het proces met z'n tweeën zeg maar en dan is de combinatie met hetgeen waarin je alle niveaus hebt denk ik voor de mindere wordt het makkelijker als er ook beteren bij zitten. Dan heb je de basisvoorwaarden als zeg maar, die bal komt goed aanrollen op een goed tempo en die kun je stilleggen in plaats van dat de bal weer naast je komt en je op zij moet stappen en misschien wel met je verkeerde been moet aannemen...

R: Maar wat mij opvalt, misschien moet je dan turven, maar degenen waar je het nu over hebt van goed passen en goed aannemen wordt grotendeels op een hoger niveau gewoon overgeslagen.

Van nou, Pietje kan geen bal aannemen of die kan gewoon niet voetballen, die vindt het dan iets minder leuk en wordt gewoon overgeslagen door de beteren. En dat gaat niet tijdens de wedstrijden op het laagste niveau.

C: Nee in de partijen zou ik dat dan ook niet zo snel doen, maar wel in de oefenvormpjes. Dus een betere met een wat mindere. Maar ik denk qua leerresultaat is er zeker wel leerresultaat geweest, alleen verwachtingen, die moet je veel lager zetten en dat vond ik wel ingewikkeld.

R: Je moet eigenlijk gewoon terug naar beginniveau zes tot acht jaar. Eigenlijk een pionnetje neerzetten en leren mikken en niet de bal van a naar b spelen, helemaal terug naar het basisniveau.

Hoe was dat bij volleybal in het eerste niveau?

M: Ja daar ben ik ook heel makkelijk begonnen, gewoon met lijnbal. En daar begon ik ook heel makkelijk met het startniveau. Gewoon de regels uitleggen en zo. En dat vonden ze wel heel prettig want dan begin je op basisschoolniveau en stapsgewijs een beetje opbouwen en ik merkte wel dat ze het dan makkelijker kunnen bijbenen en tot een hoger niveau komen, terwijl als ik bij dat hogere niveau was ingestapt wat je bij een normale les doet dan hadden ze het niet begrepen.

Hoe hebben jullie de eerste les ervaren, dat er niveau moet worden bepaald?

J: Ik vond het wel moeilijk, maar wel leuk, je gaat heel anders kijken naar de leerlingen.

En waren leerlingen zelf in staat bij jou?

J: Bij voetbal wel, bij volleybal minder. Dat is ook onbekender. Heb je minder gedaan.

M: Bij mij vonden ze voetbal wel lastig, een aantal overschatte zichzelf nogal. En bij volleybal hadden ze het wel redelijk.

Vinden jullie wel dat je ze het zelf moet laten doen?

J: Als je wil dat ze zelf invloed hebben moet je dit wel doen. Ik heb het bij voetbal meer gedaan dan bij volleybal en mijn klas is leuk maar dat ging heel goed. Bij volleybal heb ik ze daarin meer gestuurd, was voor mij natuurlijk ook de eerste keer, maar ook gewoon omdat ze die sport niet kennen. Ik had nog niet gevolleybald met mijn klas.

R: Ik denk dat 80 procent redelijke zelfkennis heeft dus bij die andere 20 procent moet je zelf een beetje meer beïnvloeden. Dus ik had het niveau een beetje dakpansgewijs neergelegd, dus $\frac{1}{2}$ of $\frac{2}{3}$. Waardoor je nog zelf een beetje kan schuiven. Maar wat mij opvalt is dat wanneer je een half jaar met die kinderen werkzaam bent maar je hebt nog nooit gevolleybald maar wel gebasketbald, gekorfbald, gehockeyd, turnen, atletiek, dat je wel heel makkelijk kan transfereren en al mijn zorgkinderen zaten bij volleybal gewoon in de laagste groep. En degenen die zelf volleyballen die hoef je niets te zeggen. Dus uiteindelijk was voor de eerste les voor mij voor 90 procent al bepaald voordat die les niveau ging worden bepaald.

J: Maar ik heb een klas die veel meer gemiddeld is, je haalt de groep die aan de buitenkanten hoog of laag zitten er wel makkelijk uit maar juist die middengroep, zit je nu al in 1 of al in 2, zit je in 2 of misschien al in 3 dat vond ik lastig.

Heb je iets in deze manier van werken als knelpunt ervaren?

C: De becijfering vond ik lastig maar dat is iets waar we allemaal wel een mening over hebben. Maar om gewoon 4 lessen met iets bezig te zijn vind ik heel prettig.

Maar wat vond je lastig in de becijfering?

C: Dat de lagere groep ook eigenlijk, hoe ga je die in goed zitten of uitstekend, hoe ga je die dan beoordelen. Nu hadden leerlingen in de laagste groep een 8 terwijl anderen in de hoogste groep een 7,5 hadden.

R: Je kan het eigenlijk niet maken of je moet terug naar het niveau van je zit op goud, zilver of brons. Dan is het heel goed te doen. Maar op het moment dat je er geen onderscheid in maakt was dat ook een knelpunt voor mij. Het is dan raar dat je iemand in die laagste groep misschien wel te laag zit en daar erbovenuit springt dat die dan hoger scoort dan driekwart in de hoogste groep.

R: Ik vond het wel echt heel leuk in mijn evaluatie dat de intrinsieke motivatie de boventoon voert. Dat leerlingen voor LO de cijfertjes een stuk minder interessant vinden dan bij de reguliere vakken en dat ze liever gewoon lekker sporten op hun eigen niveau, dan wanneer er ergens beoordeeld en gescoord moet worden.

C: Maar de glimlachen van de kinderen die dan gewoon een 7,5 halen en normaal altijd 6jes is wel echt onbetaalbaar.

J: Ik heb ook geen enkel commentaar gehad over de cijfers, terwijl er best wel grote verschillen waren, maar totaal niet. Ze vonden het leuk.

Matt, zie jij nut om hiermee verder te gaan?

M: Ja ik denk dat het heel erg leuk is dat je gewoon lekker op je niveau aan het sporten bent en minder bezig bent met allemaal randzaken dat het gewoon puur om het spel gaat. Ik denk ook dat het ze wel motiveert, stel ze zitten nog niet op een sport dat ze meer het trainingsidee meekrijgen. Dat ze wel zoiets hebben van dat was leuk, hier wil ik wel mee verder buiten de school, dat dat het wel in de hand kan werken.

J: Ik vind wel met brugklassen dat het de samenstelling van de groepen wel erg van belang is. Dat de sociale context wel belangrijk is.

Ja, is dit een werkvorm die bij uitstek voor brugklassen geschikt is?

J: Dat weet ik niet, ze moesten elke keer zo wennen, niet alleen in het sociale maar ook in wat kan ik wel laten zien en wat kan ik niet laten zien. Ik weet niet of brugklassers zich altijd even happy voelden.

R: Maar ik denk dat wanneer je dit vaker doet dat brugklassers.. Ik merkte dat bij voetbal, de tweede keer het al net ff iets makkelijker was dan bij volleybal, omdat de eerste gewenning er was en ik denk dat je dit niet al in september of oktober op moet pakken bij bruggers, maar met derdeklasser zou je dit best al wel regulier in je programma kunnen verwerken denk ik, maar bij de brugklassers gewoon zeggen het tweede halfjaar dat je zegt we gaan blokken maken en je kunt het gewoon heel erg uitbreiden ook naar atletiek en naar turnen... Je kunt het heel breed doortrekken. Ik vind het persoonlijk wel.... Ik zou er meer moeite mee hebben om vier weken met de zorgkinderen te werken dan met de middelmaat of de top. Daar heb ik dan toch meer feeling mee.

C: Wat ik wel heel positief aan deze opzet vind is dat je alle leerlingen wel vier weken lang, op hun niveau kunt bedienen en dat is iets waar je in je eigen les toch veel minder goed aan toe komt.

Vanuit welk idee zou je dit dan kunnen doen?

J: Maatwerk natuurlijk!

R: Overall wordt gedifferentieerd en geselecteerd onderwijs verricht en bij ons wordt alles op één hoop gegooid. Daarom heb ik er ook moeite mee als een adjunct tegen mij zegt van is dit een havo leerling. Dat is appel met peren vergelijken. Zeker als je verschillende niveaus gaat bepalen, goud

zilver, brons of één, twee of drie en ik denk dat je dan al een hele slag hebt gemaakt en als je dat dan ook nog verwerkt in een gymrapport, nou dan leveren we echt maatwerk.

J: Ik ben in de laatste periode nu niet helemaal aan mijn programma toegekomen, dat vond ik wel lastig.

C: Ja, dat denk ik ook, het zijn toch vier volle lessen, die kun je niet aan iets anders besteden. Het zal wel echt in je programma moeten staan.

J: Ik miste bij volleybal wel heel erg de vierde les. Dan zie je wel echt het verschil. Ik vond die vierde les bij voetbal wel echt mooi, dan kan het kwartje wel echt vallen.

M: Ja die eerste les ben je eigenlijk ook al een soort kwijt he, met het niveaus indelen.

R: Ook qua gewenning he, hoe groot het verschil is of je de derde keer bij elkaar zit of de vierde keer al bij elkaar zit.

De laatste vraag gaat over klassenklimaat, hebben jullie verschil gemerkt? (Competitief/juist niet)

J: Nee, ik heb dat niet echt gemerkt. De leerlingen van 1Bc waren niet blij in die groep, die vonden zichzelf veel beter. Maar dat maakt mij ook niet zoveel uit want die paar hele goede voetballers die bij jou zaten zouden in hun eigen klas net zo goed het competitiegevoel hebben.

R: Het was nog geen haantjesgedrag omdat ze elkaar nog niet heel goed kennen. Wanneer ze elkaar beter kennen bij de jongens vooral krijg je toch meer haantjesgedrag, zichzelf willen profileren, en dat vond ik nu minder, omdat het sociale aspect nog meespeelde om te zeggen van kan ik mezelf al laten zien, kan ik die ander al coachen, kan ik al wat zeggen... grappig

M Bij mij was het wel heel duidelijk. Op een gegeven moment bij een afsluitend wedstrijdje had ik er een scorebord naast gezet en heel expliciet bij uitgelegd hoe ze dan de punten moeten bij houden, ze hadden ook nog wissels dus er stond echt wel iemand bij en in het begin werd het ook gedaan, maar na een tijdje bleef het gewoon staan en ze waren gewoon lekker aan het spelen en die punten deden er niet toe en ik vroeg nog wie heeft er gewonnen? Ja, weet ik eigenlijk niet. Ze waren gewoon aan het spelen met elkaar.

Grappig want bij jou denk ik dat hoogste niveau volleybal de punten juist heel goed werden bijgehouden.

C: Ja zeker, bij het volleybal ging het wel echt om het winnen, maar bij het voetbal laagste groep juist weer totaal niet dus ik herken dat verschil wel echt. Dus ik zie wel dat ze bij de hoogste groep de uitdaging nodig hebben van we willen toch die ander ff inmaken.

R: Het gekke is dat ik ook qua lesgeefstijl me direct ook aanpas aan de groep. Dat voel je. Dus je bent in de laagste groep ook helemaal niet bezig van wie wint? Nee joh, lekker spelen. Terwijl bij de hoogste groep ga je tot slot een toernooitje spelen en hang je daar meer aan op tegen de leerlingen.