

“SAMENWERKEND LEREN” MOTIVATIE IN BEWEGING



Afstudeeronderzoek Fontys Sporthogeschool, Bachelor of Education, Eindhoven, NL

L i e d e k e D o g g e

‘Samenwerkend leren’ motivatie in beweging

Liedeke Dogge (studentnummer: 1374833) is 3^e jaars deeltijdstudent aan de Fontys Sporthogeschool en heeft dit artikel geschreven in het kader van het afsluitende praktijkonderzoek.

Datum: 28 april 2014.

“Niet wat leraren doen doet ertoe, maar wat zij leerlingen laten doen”.

(John Hattie, 2009 in Ebbens en Ettekoven, 2013)

Voorwoord

Op de vraag of ik mijn praktijkonderzoek tijdens de stagelessen mocht uitvoeren, reageerden de docenten van het St. Joriscollege enthousiast. De school wil graag de ambities van leerlingen waarmaken en streeft naar een veilige, vriendelijke sfeer waar leerlingen zich thuis voelen en zich optimaal kunnen ontwikkelen (Van der Graaf en Van Lint, 2013). De school staat open voor vernieuwingen en geeft iedereen de kans om zich blijvend en breed te ontwikkelen. In deze sfeer paste dit onderzoek en het doel dat ik ermee wil bereiken erg goed. Motivatie heeft een belangrijke plaats in dit onderzoek. Volgens de heer Hans van Kruijsdijk (2012) vindt het woord 'motivatie' zijn etymologische herkomst in de Latijnse taal en betekent: 'in beweging zijnde'. Dit 'in beweging zijn' vond ik toepasselijk voor een onderzoek dat plaatsvindt tijdens de lessen lichamelijke opvoeding.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	4
Inleiding	5
Opzet van het onderzoek	7
Resultaten	9
Discussie en conclusie	11
Aanbevelingen	12
Literatuurlijst	13
Dankwoord	15
Bijlage I. Praktijkonderzoek-Probleemanalyse-tussenproduct A.	16
Bijlage II. Praktijkonderzoek- literatuuronderzoek-tussenproduct B.	24
Bijlage III. Praktijkonderzoek-opzet van het onderzoek-tussenproduct C.	33
Bijlage IV. Reflectieverslag	120
Bijlage V. Poster	126
Bijlage VI. Beoordelingsformulieren	129
Bijlage VII. Toestemming- en invoerformulier HBO kennisbank	155

Samenvatting

In dit onderzoek wordt gezocht naar een antwoord op de vraag welk effect de didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’ heeft op de motivatie van leerlingen tijdens lessen acrogym.

Aanleiding was de vraag of leerlingen door deze vorm van ‘actief leren’ meer betrokken en gemotiveerd raken.

Het doel is om ‘samenwerkend leren’ vaker als werkvorm te gebruiken in de lessen lichamelijke opvoeding.

Het onderzoek omvat vier lessen acrogym bij een brugklas (HAVO/VWO), waar volgens de kenmerken van ‘samenwerkend leren’ de lessen werden aangeboden. Als controlegroep werd een klas van hetzelfde cognitieve niveau genomen die volgens de didactische werkvorm ‘directe instructie’, docentgestuurd, les kreeg.

De SIMS-vragenlijst (Situational Motivation Scale) en de BPN-PE- vragenlijst (Basic Psychological Needs in Physical Education Scale) werden gebruikt om de motivatie te meten. Bij beide groepen is een voor- en nameting gedaan. De verschillen in resultaten waren niet naar verwachting en zeer gering. Een korte interventieperiode, het niet geheel voldoen aan de kenmerken van ‘samenwerkend leren’ of het onzorgvuldig invullen van de vragenlijsten door leerlingen zouden hiervan de oorzaak kunnen zijn.

Aanbevolen wordt om communicatieve vaardigheden en het ‘samenwerkend leren’ op te bouwen. Communicatieve vaardigheden helpen het effect van ‘samenwerkend leren’ te versterken (Ebbens en Ettekoven, 2013).

Inleiding

Het onderwijs is voortdurend in beweging. Het ‘nieuwe leren’ werd eind jaren negentig met de invoering van de tweede fase in het onderwijs geïntroduceerd (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007).

De reden voor deze vernieuwing is enerzijds dat de traditionele manier van onderwijzen- klassikaal, docentgestuurd, gericht op kennisoverdracht en individueel werken- niet langer het gewenste effect bij de jongeren van nu teweegbrengt. Leerlingen zijn minder betrokken bij de lessen en vertonen een consumentenhouding (Paulle, 2005 in Volman, 2006).

Anderzijds is er een opkomende verwachting vanuit de maatschappij dat het onderwijs jongeren met andere kwaliteiten voortbrengt, zoals een kritische houding, goede communicatieve vaardigheden, initiatief durven nemen en kunnen samenwerken (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000 in Volman, 2006).

Door actief te leren zou de leerling meer verantwoordelijkheid dragen voor zijn eigen leerproces zodat kennis en vaardigheden worden vermeerderd, het leerproces door de leerling zelf gereguleerd en de leerling zichzelf leert te motiveren (Kolman, 2003).

Dit artikel beoogt het belang van een totale ontwikkeling, niet het trainen van de mens voor economische doeleinden. Dit beschrijft Derkse (2002) ook in zijn artikel. Hierin zou ‘actief leren’, een onderdeel van ‘het nieuwe leren’, uitkomst kunnen bieden, zodat leerlingen zich zowel individueel als sociaal breed kunnen ontwikkelen. Er zijn meerdere vormen van activerende didactiek: het onderwijsleergesprek, het stellen van vragen, het geven van betekenisvolle leertaken en ‘samenwerkend leren’ (Ebbens en Ettekovén, 2013).

De keuze voor ‘samenwerkend leren’ ligt in het belang van het ontwikkelen van cognitieve en communicatieve vaardigheden (Witsiers, 2013), nodig voor het functioneren in de maatschappij, maar ook voor zelfontplooiing in relatie tot de ander. Uitgaande van deze gedachtegang zouden de traditionele, docentgestuurde didactische werkvormen vaker vervangen mogen worden door werkvormen die verantwoordelijkheid, communicatie en creativiteit bevorderen.

Volgens Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw (2000) in Oostdam, Peetsma & Blok (2007), blijkt uit onderzoek dat ‘samenwerkend leren’ de intrinsieke motivatie stimuleert. De reden hiervoor wordt gezocht in de ‘self-determination theorie’ van Deci en Ryan (2002). Volgens deze theorie zou de motivatie van leerlingen kunnen toenemen door te voldoen aan de universele basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie (Deci & Ryan, 2002). Een leerling voelt zich competent wanneer hij ervaart dat hij goed is in wat hij doet. Bij de basisbehoefte autonomie heeft hij inbreng in zijn eigen leerproces en wordt niet alles voor hem bepaald. Wanneer leerlingen mogen samenwerken en kennis uitwisselen wordt de behoefte aan relatie bevredigd. Ze leren elkaar te vertrouwen, zich sociaal veilig te voelen, goed te communiceren en ze ervaren waardering.

Deci en Ryan beschrijven vier verschillende vormen van motivatie. Een intrinsiek gemotiveerd persoon zal een activiteit doen, omdat hij plezier ervaart door het uitvoeren van de activiteit zelf en niet omdat hij beloond wordt (Deci en Ryan, 2002 in Katarzi, Kontou en Vlachopoulos, 2011). Bij externe motivatie wordt het gedrag beïnvloed door een beloning of straf. Het doel komt van buitenaf maar de activiteit is geheel of gedeeltelijk eigen gemaakt bij geïdentificeerde motivatie. Demotivatie ontstaat door gebrek aan kunnen, willen of interesse.

Er zijn drie verschillende levels van motivatie volgens de 'self-determination theorie' (Katartzi, Kontou, Vlachopoulos, 2011):

- De globale of algemene motivatie staat voor de motivatie in welke mate iemand in het algemeen met zijn omgeving interacteert.
- De contextuele motivatie staat voor de motivatie binnen een bepaalde context, bijvoorbeeld voor school of sport.
- De situationele motivatie refereert aan een specifieke motivatie voor bijvoorbeeld de aardrijkskundeles van die bepaalde docent.

Op de situationele motivatie, hier met betrekking tot acrogym, zal de aandacht liggen in dit praktijkonderzoek.

Hoewel Ebbens en Ettekoven in hun boek deze verbinding niet maken, wordt in dit artikel gedacht dat de theorie van Deci en Ryan (2000) een stevige basis vormt voor 'samenwerkend leren' en kan leiden tot een eventuele verhoging van de motivatie. Wanneer 'samenwerkend leren' op een juiste wijze toegepast wordt, zou voldaan moeten worden aan de universele basisbehoeften competentie, autonomie en relatie.

Met 'samenwerkend leren' wordt niet zomaar 'samenwerken' bedoeld. Ebbens en Ettekoven (2013) beschrijven in hun boek: 'samenwerkend leren' dat er moet worden voldaan aan vijf kenmerken zodat er 'actief' geleerd kan worden. Deze zijn positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid, directe interactie, aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden en aandacht voor het groepsproces (Ebbens en Ettekoven, 2013). In de 'opzet van het onderzoek' worden deze vijf kenmerken geoperationaliseerd.

In dit artikel wordt antwoord gegeven op de vraag welk effect 'samenwerkend leren' heeft op de motivatie van leerlingen tijdens lessen acrogym.

Opzet van het onderzoek

Onderzoeksinstrumenten

Binnen dit onderzoek is één vragenlijst gebruikt die uit twee delen bestaat (zie bijlage III).

Het eerste deel bevat de SIMS-vragenlijst (Situational Motivation Scale) van Guay, Vallerand en Blanchard (2000). Deze bestaat uit 16 vragen en meet de situationele motivatie, hier voor acrogym. Het meet steeds in vier vragen de vier vormen van motivatie: intrinsieke-, geïdentificeerde- en externe motivatie en de demotivatie.

Het tweede deel bestaat uit de BPN-PE-vragenlijst (Basic Psychological Needs in Physical Education) van Vlachopoulos, Katartzi en Kontou (2011), (zie bijlage III). Deze werd gebruikt om de universele basisbehoeften te meten tijdens de gymlessen. De in Griekenland ontwikkelde vragenlijst bevat oorspronkelijk twaalf vragen, met hierin vier vragen per factor uit de ‘self-determination theorie’. Dat wil zeggen steeds vier vragen om de autonomie, het competentiegevoel en het gevoel van relatie te meten (Vlachopoulos, Katartzi, and Kontou, 2011).

De antwoorden van beide vragenlijsten konden gegeven worden aan de hand van een 7-puntensysteem op de schaal van Likert.

Als extra middel zijn tijdens alle lessen video-opnames gemaakt.

Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd bij een brugklas (HAVO/VWO) van 24 leerlingen van het St. Joriscollege te Eindhoven. Als controlegroep is een brugklas met 25 leerlingen gebruikt. Voor de betrouwbaarheid van het onderzoek zijn de factoren van beide groepen, zoals leeftijd, niveau en geslacht vergelijkbaar. Door het werken met een controlegroep kan de invloed van ‘samenwerkend leren’ worden aangetoond.

Opzet

Het onderzoek werd in de maand april gedaan, op woensdag- en donderdagochtend. Er vond een introductieles voor beide groepen plaats, waarbij volgens ‘directe instructie’, lesgegeven werd in heterogene groepjes van vijf leerlingen. Heterogeniteit zou de effectiviteit van ‘samenwerkend leren’ verhogen volgens Ebbens en Ettekoven (2013).

De introductieles zou de leerlingen een duidelijk beeld moeten geven van acrogym. De vragenlijst is als een voormeting afgenomen om de beginsituatie van de motivatie te meten aan het einde van het eerste deel van het blokkuur, waardoor de leerlingen voldoende tijd kregen om deze rustig in te vullen.

In de drie daaropvolgende lessen kreeg de interventiegroep les volgens een methode van ‘samenwerkend leren’: de ‘Jigsaw methode’ (Aronson, 2014) die goed aansluit bij de voorwaarden waaraan ‘samenwerkend leren’ moet voldoen, zodat verschil gemaakt wordt tussen samen werken en de didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’ (Witsiers, 2013).

Binnen de vijf geformeerde groepjes van vijf leerlingen kreeg ieder een eigen nummer. Alle nummers één van iedere groep leerden met behulp van mediakaarten een acro-oefening aan, zo werden zij experts, ook de nummers twee, drie, vier en vijf van alle vijf de groepen. Wanneer de experts zich de oefening hadden eigengemaakt, leerden zij die aan hun groepje aan om tot een acrogympresentatie te komen.

De controlegroep kreeg volgens 'directe instructie' les om een presentatie van vijf gegeven oefeningen te maken. Beide groepen konden kiezen of zij de aangereikte vijfde oefening of een zelfverzonnen oefening gebruikten.

Er werd een nameting gedaan aan het einde van de vier lessen om veranderingen in motivatie te meten.

Aan de antwoorden van de vragenlijst werden nummers toegekend, waarbij nummer 1 stond voor 'helemaal mee oneens' en nummer 7 voor 'helemaal mee eens' (Blanchard, Guay & Vallerand, 2000), deze werden ingevoerd en verwerkt in het programma: 'Microsoft Excel'.

Gekeken is naar verschillen per motivatievorm van alle leerlingen en verschillen tussen jongens en meisjes van de interventie- en controlegroep in voor- en nameting. Het gemiddelde, de mediaan, de modus en de standaarddeviatie zijn voor de gehele groep en apart voor jongens en meisjes berekend, uiteindelijk is uitgegaan van de gemiddelde score van alle leerlingen per klas per motivatievorm.

Ntounamis (2001) beschrijft dat kenmerken als leergierigheid, activiteit, interesse, ondernemend zijn en verantwoordelijkheid dragen, horen bij een verhoogde motivatie. In het onderzoek werd aan de hand van video-opnames en een observatieformulier (bijlage III) een observatie gedaan bij twee willekeurig gekozen leerlingen uit iedere klas, die in de filmopname duidelijk zichtbaar waren, om te kijken of toename van motivatie fysiek waarneembaar was. Dit omdat het observeren van de gehele klas een zeer tijdrovende kwestie zou zijn.

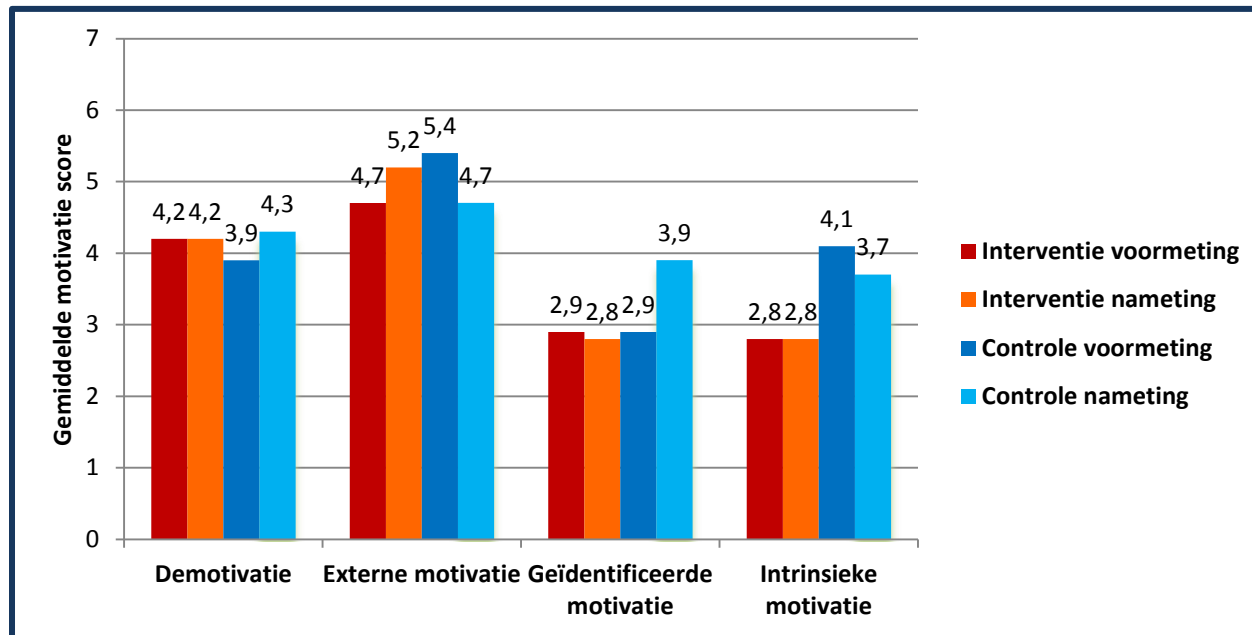
Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van het onderzoek is zoveel mogelijk gewaarborgd doordat door dezelfde docent werd lesgegeven, de leerlingen voldoende tijd kregen om vragenlijsten in te vullen en doordat de interventie- en controlegroep van hetzelfde niveau en van dezelfde leeftijd waren. De vragenlijsten die gebruikt zijn, hebben een zeer hoge betrouwbaarheid en validiteit en zijn speciaal ontwikkeld voor de lessen lichamelijke opvoeding (SIMS: Lonsdale, Sabiston, Taylor, Ntounamis, 2011), (BPN-PE: Vlachopoulos, Katartzi, Kontou, 2011).

Daarnaast zijn de vragenlijsten van leerlingen die niet bij de voor –en/of nameting aanwezig waren, verwijderd.

Resultaten

Hier worden de resultaten van het onderzoek -welk effect ‘samenwerkend leren’ heeft op de motivatie van leerlingen van de brugklas bij acrogym- uiteengezet.



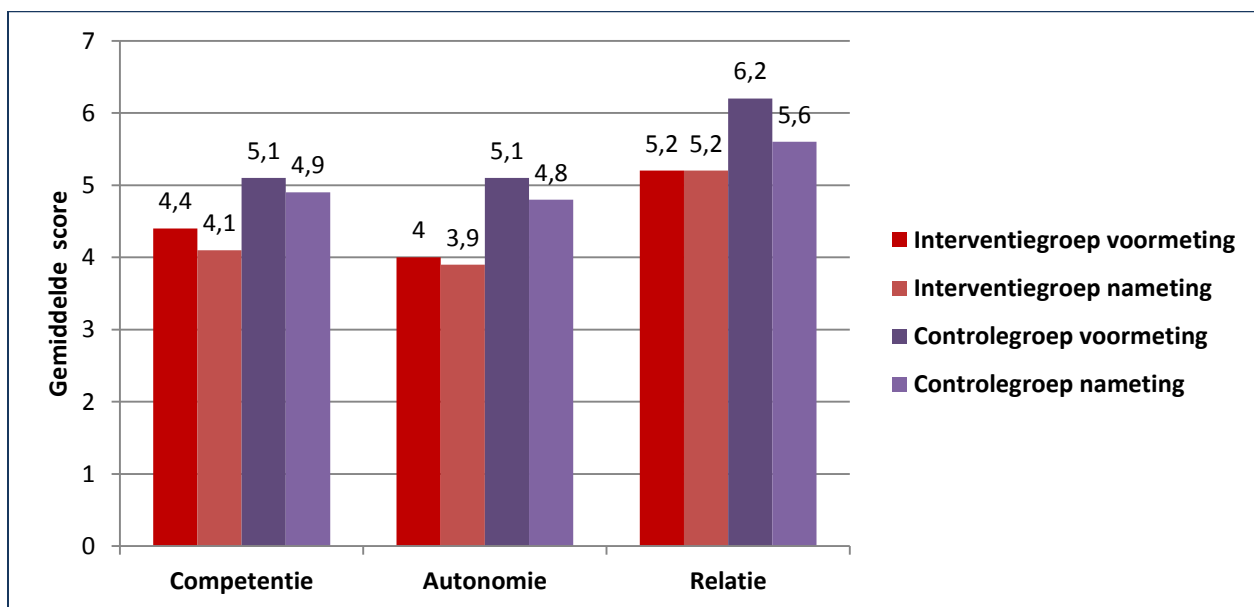
Figuur 1. Motivatielevels van de SIMS-vragenlijst van de interventie- en controlegroep bij voor- en nameting

SIMS-vragenlijst

In figuur 1. is bij de interventiegroep te zien dat het gemiddelde van de demotivatie in voor- en nameting gelijk is gebleven. De scores op geïdentificeerde- en intrinsieke motivatie zijn lager en vrijwel gelijk. Het grootste deel beslaat de externe motivatie, deze is gestegen in de nameting.

Bij de controlegroep is te zien dat de externe motivatie het hoogst is in de voormeting, daarna volgt de intrinsieke motivatie. In de nameting zijn de externe en de intrinsieke motivatie duidelijk afgenomen. Terwijl de geïdentificeerde motivatie een punt is toegenomen.

De intrinsieke motivatie van de controlegroep ligt duidelijk hoger.



Figuur 2. De universele basisbehoeften levels competentie, autonomie en relatie in voor- en nameting van de interventie- en controlegroep van de BPN-PE vragenlijst

In figuur 2. is de uitslag van de BPN-PE vragenlijst te zien. Bij de interventiegroep is weinig verschil in de gemiddelde score tussen voor- en nameting van de universele basisbehoeften. Op relatie wordt het hoogst gescoord.

Bij de controlegroep ligt de voormeting van de basisbehoeften telkens hoger dan de nameting, waarbij het cijfer 6,2 voor relatieve de hoogste score van de totale meting is.

Vergelijkend tussen beide groepen valt op dat de basisbehoeften bij de controlegroep hoger liggen.

Uit de video-observaties bleek dat de motivatie niet direct waarneembaar was. Aan de kenmerken van 'samenwerkend leren' werd in de lessen voldaan volgens het observatieformulier.

Discussie en conclusie

Hoewel de factoren van beide groepen zoveel mogelijk gelijk zijn gehouden komen in de resultaten uit de metingen duidelijke verschillen naar voren. Dit kan te maken hebben met de individuele leerling, samenstelling van de klas of de groepsdynamiek.

De intrinsieke motivatie bij de voor- en nameting van de controlegroep ligt veel hoger dan die van de interventiegroep. Uitgaande van de theorie en de onderzoeksvraag zou bij de interventiegroep een hogere intrinsieke motivatie verwacht mogen worden bij de nameting ten opzichte van de voormeting.

Opvallend is dat de interventiegroep bij voor- en nameting lager scoort op de universele basisbehoeften dan de controlegroep.

De verschillen in voor- en nametingen zijn niet significant, er kan geen conclusie uit getrokken worden.

In de video-opnames was geen direct waarneembare toename in motivatie te zien.

Hoewel dit niet gemeten is aan de hand van een observatieschema leek de controlegroep een hoger niveau van bewegen te hebben aan het begin van de lessen, deze groep beheerste de stof eerder en liepen steeds voor in de volgorde van de oefeningen op de interventiegroep. In het eindresultaat, de presentatie, lag het niveau van beide groepen vrijwel gelijk.

Opvallend was dat leerlingen uit de interventiegroep meer gebruik maakten (3 van de 5 groepjes) van de creatieve mogelijkheid om een oefening te bedenken als vijfde oefening voor de presentatie. Het zou kunnen dat de leerlingen door het 'samenwerkend leren' zoals Simons, Van der Linden en Duffy (2000, in Volman 2006) beschrijven, meer initiatief gaan nemen en het leerproces meer in eigen hand nemen. Bij de controlegroep maakte maar één groepje gebruik van deze optie. De leerlingen vertoonden, zoals door Paulle (2005) werd beschreven, meer een consumentenhouding (Paulle, 2005 in Volman, 2006).

Wanneer iemand even niet meedeelde of geen hulp verleende wezen de leerlingen elkaar hierop, bij de interventiegroep; dit in tegenstelling tot de controlegroep. Het zou erop kunnen wijzen dat de communicatie en het vertrouwen in elkaar verbeterd zijn (Ebbens en Ettekoven, 2013). Door de gebruikte 'Jigsaw methode' kreeg iedere leerling de kans om leiding te geven en geleid te worden (Aronson, 2014). De mentor van de klas merkte op dat leerlingen die normaal gesproken niet de leiding namen of kregen, genoten van deze positie.

Dat er weinig verschillen waarneembaar zijn in de uitslagen van de vragenlijsten zou kunnen liggen aan het feit dat de docent geen ervaring had in het onderwijzen van de didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’ en hierdoor niet altijd volledig kon voldoen aan de kenmerken die horen bij ‘samenwerkend leren’. Zo ervoer de docent het als moeilijk om geen complimenten te geven, om het proces tijd te gunnen, voordat er overgegaan werd tot actie en om leerlingen niet direct hulp aan te bieden, wanneer zij hierom vroegen. Ebbens en Ettekoven (2013) beschrijven in hun boek dat ‘samenwerkend leren’ vooral in het begin veel tijd vraagt. De lestijd was erg kort om te wennen aan een nieuwe manier van werken. De leerlingen hadden weinig tijd om te wennen aan deze nieuwe docent en de weinig gebruikte beweegvorm acrogym. Volgens Ebbens en Ettekoven (2013) is er meer tijd nodig voor het ontwikkelingsproces van sociale vaardigheden. De onderzoekstijd was te kort om deze ontwikkeling tot rijping te laten komen.

Het kan zijn dat de vragenlijst te lang was; het duurde minstens tien minuten voordat de leerlingen deze hadden ingevuld. Daarnaast zouden leerlingen elkaar hebben kunnen beïnvloeden omdat ze mogelijk bij elkaar hebben kunnen afkijken. Ook het invullen van de vragenlijst buiten in het gras kan het invullen beïnvloed hebben.

Geconcludeerd kan worden dat de interventie zeer weinig effect heeft gehad op de motivatie van leerlingen.

Aanbevelingen

Om een onderbouwde aanbeveling vanuit de resultaten te kunnen doen voor de onderwijspraktijk zodat ‘samenwerkend leren’ kan leiden tot een verhoogde motivatie, zou een vervolgonderzoek op grotere schaal en over een langere periode uitgevoerd moeten worden. Zoals Ebbens en Ettekoven (2013) aanbevelen, is er tijd nodig om ‘samenwerkend leren’ effectief te laten zijn zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten. Zo kunnen cognitieve, sociale en communicatieve vaardigheden stap voor stap ontwikkeld worden.

Gezien de theorie is het de moeite waard om ‘samenwerkend leren’ in te zetten bij alle vakken op school.

Vanuit de tijdsgeest van 2014 worden van de leerlingen andere kwaliteiten verwacht, zoals een kritische houding, goede communicatieve vaardigheden, initiatief durven nemen en goed kunnen samenwerken (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000 in Volman, 2006); vandaar dat het belangrijk is om ‘samenwerkend leren’ in het onderwijs te integreren.

In de praktijk zou de vragenlijst individueel zonder contact met anderen moeten worden ingevuld.

Literatuurlijst

Aronson, E. (2014). Jigsawmethode. Geraadpleegd op 25 januari 2014 van <http://www.jigsaw.org/>

Derkse, W. (2002). *Pleidooi voor een onderwijs “wende”: vitaal leren*. Vught: Tempora.

Ebbens, S. Ettekoven, S. (2013). *‘samenwerkend leren’: Praktijkboek*. Houten: Noordhof uitgevers. Nederland.

Van der Graaf, M., van Lint, I. (2013). *Schoolboekje 2013-2014*. Eindhoven: SNEP. Nederland.

Guay, F., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and External Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 3, (175-213).

Kolman, R. (2003). *Actief leren bewegen: Didactiek en praktijk*. Baarn: HBuitgevers.

Kruijsdijk, H. van (maart 2012). Hoorcollege Sociale wetenschappen. Geraadpleegd van <https://portal.fontys.nl/instituten/FSH/Pages/Default.aspx>

Lonsdale, C., Sabiston, M., Taylor, I., Ntoumanis, N., (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12,(284e292) Elsevier: UK.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Britisch Journal of Education Psychological Society*, 71, (225-242). Leeds: Metropolitan University, UK.

Oostdam, R., Peetsma, T., Blok, H., (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Nederland.

Paulle, B. (2005). Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An ethnographic comparison of two schools. Amsterdam: Dutch University Press.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, (54–67).

Vlachopoulos, S., Katartzi, E., Contou, G. (2011). The Basic Needs in Physical Education Scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, (263-280). Thessaloniki: Human Kinetics, Inc.

Volman, M., (2006). Het “nieuwe leren”: oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek* 26^e jaargang. p 18.

Witsiers, D., (maart 2013). Hoorcollege Bewegingsagogische wetenschappen. Geraadpleegd van:
<https://elo.fontys.nl/xprog/Xstart.htm?xapp=SchoolConfig.xml&module=activestudyroutes&element=0296d4fe-b09d-4c22-bc67-8eef0b5a1bc2&auth=ntlm>

Dankwoord

Grote dank wil ik betuigen aan de personen die het mogelijk hebben gemaakt dat ik dit praktijkonderzoek heb kunnen uitvoeren. Mijn stagebegeleider Erwin Maas, de docenten van de onderzoeksklassen; Steffie Alders en Paul Garenfeld.

Ook Janine van de Kalmthout die mij fantastisch heeft begeleid en altijd klaarstond om mijn vragen te beantwoorden. Dennis Witsiers die de tijd nam om een gesprek met mij over ‘activerende didactiek’ te hebben. Mijn moeder, Margriet Houpperichs die als “critical friend” het onderzoek las. Ook wil ik de leerlingen van de klassen bedanken, zonder hen had ik het onderzoek niet kunnen uitvoeren.

Bijlage I.

Praktijk onderzoek –Probleemanalyse-Tussenproduct A

Gegevens student:

Naam: Liedeke Dogge
Studentnummer: 1374833
Naam SLB-er: L. Luijsterburg
Themagroep: Didactische werkvormen

Persoonlijke motivatie

Tijdens de opleiding lezen we artikelen over het vak lichamelijke opvoeding in Nederland. We zien dat er een nieuwe tendens gaande is van een docentgestuurde naar een meer leerlinggestuurde werkwijze in het onderwijs waarin activerende didactiek een belangrijke rol speelt. Hierin wordt een actieve, zelfstandige deelname van de leerling verwacht zodat hij zijn unieke persoonlijkheid optimaal kan ontplooien en een bijdrage kan leveren aan de toekomstige maatschappij. Met deze tendens wil ik meegaan en kijken of ik hierin ook een rol kan vervullen als docent/begeleider van leerlingen tijdens hun persoonlijke ontwikkeling.

Wanneer ik een blik werp op mijn eigen ontwikkeling tijdens mijn opleiding en schoolperiode zie ik het volgende: Van de lessen waarin activerende didactiek werd toegepast, maakte ik mij de stof meer eigen en kon ik mij de stof beter herinneren na verloop van tijd, ook voelde ik mij meer betrokken bij de les. Activerende didactiek is voor mij een effectieve manier om mij de stof beter eigen te maken.

Ik vind het interessant te onderzoeken of activerende didactiek ook voor leerlingen op mijn stageschool een geschikte werkvorm is.

Waarom is het voor mijn ontwikkeling relevant dat ik dit onderzoek doe?

Tijdens het geven van mijn stage-lessen merk ik vaak dat de leerlingen niet betrokken zijn bij mijn uitleg en snel afgeleid zijn, ik ben op zoek naar manieren om dit te verbeteren en dus mijzelf als docent verder te ontwikkelen. Wanneer ik meerdere didactische werkwijzen leer toe te passen zal ik in de toekomst nóg meer keuzemogelijkheden hebben om heel specifiek voor een bepaalde klas een werkvorm te kiezen die op dat moment tot het beste resultaat leidt. Ik merk dat ik diegene ben die veel praat tijdens de uitleg en de leerlingen niet genoeg mee laat denken, ik

voel dat ik iets moet veranderen en wil gaan ervaren hoe het toepassen van activerende didactiek mij bevalt. Zodat de leerlingen zich meer betrokken voelen bij hun eigen leerproces.

Wat zijn de consequenties voor mij en/of mijn werkomgeving als dit onderzoek niet wordt gedaan? Of juist wel wordt gedaan?

Consequenties zullen waarschijnlijk bij het niet uitvoeren van dit onderzoek zijn, dat de leerlingen niet het maximale leereffect zullen behalen tijdens mijn lessen en ikzelf steeds gefrustreerder word, omdat ik tijdens het lesgeven niet genoeg betrokkenheid van de leerlingen ervaar.

Hopelijk zal door het uitvoeren van dit onderzoek het onderwijs op school verbeteren tijdens de gymlessen. Hiermee wordt ook tegemoet gekomen aan de wens van de school en de vaksectie binnen de lichamelijke opvoeding.

Door dit onderzoek te doen zal ik meer inzicht in het toepassen van activerende didactiek krijgen en de effecten ervan. Hierdoor zal ik flexibeler worden in mijn lesgeven en beter kunnen inspelen op de behoeften van de leerlingen, die ik lesgeef. Als docent is het belangrijk dat je jezelf ook altijd blijft ontwikkelen, door dit onderzoek te doen breng ik dit ook in praktijk.

Doel

Met dit onderzoek wil ik bereiken dat leerlingen gemotiveerder zijn om te leren en hierdoor meer betrokken bij hun eigen leerproces. Dit leerproces slaat niet alleen terug op het cognitieve leren maar omvat ook zelfkennis, zelfmotivatie en sociale vaardigheden, als basis voor een ontwikkeling als mens als een evenwichtige, tevreden persoonlijkheid.

Wie heeft er wat aan de resultaten?

De resultaten van dit onderzoek zullen bruikbaar zijn voor medestudenten die zich voor dit onderwerp interesseren. Wanneer uitwijst dat leerlingen gemotiveerder zullen zijn om te leren door het toepassen van activerende didactiek zal ik deze werkvorm meer gaan toepassen tijdens mijn lessen. De leerlingen zullen hier dan baat bij hebben en de kwaliteit van de lessen zal verbeteren. Ikzelf zal meer plezier in het lesgeven gaan ervaren wanneer ik leer verschillende vormen van didactiek toe te passen waardoor de leerling meer betrokken is. Stagiaires die ik eventueel ga begeleiden, in de toekomst, zullen ook profijt hebben van meer kennis over activerende didactiek als uitbreiding van hun scenario aan didactische werkvormen.

Beschrijving beginsituatie en/of probleemanalyse:

Concrete situatie

Mijn stage voor het derde jaar van de opleiding doe ik op het St. Joriscollege te Eindhoven, een school voor VWO, HAVO en MAVO. Ik geef les aan meerdere klassen van verschillende niveaus. De relatie tot het onderwerp op school is erg goed, omdat de school graag vernieuwend

onderwijs wil aanbieden waarbij de individuele, persoonlijke ontwikkeling van iedere leerling voorop staat. De school wil de ambities van de leerlingen waarmaken en streeft naar een warme, veilige sfeer waarin iedere leerling zich kan ontplooien tot een zelfbewust mens, die het geleerde direct als actief burger kan toepassen in de samenleving. Hierin is het gevoel van verantwoordelijkheid dragen voor elkaar een belangrijk gegeven. Dit gevoel uit zich niet alleen binnen de school in een veilige, warme omgeving voor leerlingen maar ook worden er acties gehouden om ontwikkelingsprojecten buiten de grenzen van ons land te ondersteunen (Kenia-actie).

Tijdens de gymlessen wordt activerende didactiek vaak toegepast in de vorm van een vraaggesprek; verder worden er meer wedstrijdvormen gebruikt dan samenwerkingsvormen.

Bepalen van de uitgangssituatie

Duidelijk is dat het onderwerp mij fascineert; nu zal ik mij moeten verdiepen in de theorieën achter activerende didactiek. Ook zal ik gaan onderzoeken welke vormen er zijn en bekijken hoe ik activerende didactiek in mijn onderzoek concreet kan toepassen. Ik denk dat het onderwerp goed bij mij past omdat ik zelf ook ervaren heb dat alleen door actief meedenken en doen je iets echt leert beheersen en niet door passief luisteren naar wat de docent vertelt. Daarnaast sta ik niet achter een autoritaire manier van lesgeven. Door activerende didactiek te gebruiken zal ik een beter beeld krijgen van de belevingswereld van de leerlingen op dat moment in de les. Hopelijk zal het persoonlijke contact met de leerlingen verbeteren en zal ik beter aan kunnen sluiten met lesgeven bij het niveau van de klas.

Probleemanalyse

Hieronder zal ik het probleem waar ik tegenaan loop tijdens mijn lessen beschrijven en analyseren volgens het STARR-model.

Situatie

Tijdens mijn uitleg merk ik vaak dat de leerlingen snel afgeleid en niet stil zijn. Ze gaan onderling met elkaar in gesprek of kijken een andere kant op. Ik laat de leerlingen op de bank zitten om te beginnen vanuit rust. Vóór de uitleg mogen de leerlingen vaak even met een bal spelen, waarna ik iedereen bij elkaar roep en verzamel op de banken.

Wanneer ik een vraag stel antwoorden de leerlingen snel maar ze zijn daarna kortdurend betrokken bij de stof. Het gaat niet steeds om dezelfde leerlingen, vaak begint een tweetal te praten wanneer ik kort daarvoor een ander tweetal heb gewaarschuwd. De leerlingen stellen niet uit zichzelf vragen.

Taak

Mijn taak tijdens de les is het overbrengen van informatie op een heldere, bondige betekenisvolle manier, zodanig dat de leerlingen geïnteresseerd raken en vanuit zichzelf gemotiveerd worden om te leren. Meestal geef ik een fysiek voorbeeld en probeer ik meer met een plaatje, dan met een verhaal de stof over te brengen.

Van mij wordt verwacht dat ik de leerlingen kan motiveren en corrigeren op een wijze die effect heeft. Wanneer niet het gewenste resultaat bereikt wordt, namelijk een veilige sfeer waarin de leerling uitgedaagd wordt om zich verder te ontwikkelen, te creëren, moet ik flexibel kunnen handelen en direct over kunnen gaan op een andere aanpak. Ik vind dat ik de stof zo interessant moet aanbieden dat het de leergierigheid van de leerlingen prikkelt, zodat zij betrokkenheid tonen en uit zichzelf vragen stellen en zich interesseren voor de stof.

Actie

Wat ik doe wanneer ik merk dat de aandacht verslapt is de naam van de leerling noemen die praat, of vragen of deze leerling kan herhalen wat ik heb gezegd. Hierdoor zijn de leerlingen weer even bij de les maar daarna weer snel afgeleid. Ik vraag altijd of iemand nog vragen heeft en of alles duidelijk is; er is altijd wel iemand die een vraag heeft maar de meesten begrijpen wat de opdracht is en gaan aan de slag.

Resultaat

Mijn handelen heeft een bepaald effect.

De leerlingen lijken niet erg onder de indruk van mijn correcties, vaak gaan tweetallen aan de andere kant van de groep verder met praten net nadat ik iemand heb gecorrigeerd. Hoewel ik mijn instructie zo kort mogelijk geef en bijna altijd met een plaatje, lijken de leerlingen zich niet volledig te interesseren of zich niet verantwoordelijk te voelen voor het feit dat er geleerd moet/mag worden.

Reflectie

Ik vind dat mijn uitleg duidelijk is; soms twijfel ik nog wel tijdens het uitleggen over welke informatie over te brengen. Vragen als: “Is dit de belangrijkste spelregel of moet ik eerst de andere uitleggen? Kunnen de leerlingen meerdere regels onthouden of moet ik maar één regel uitleggen, daarna alles even stilleggen en nog een regel toevoegen?” laten mij nog vaak aarzelen.

Ik ben niet tevreden met het resultaat van mijn uitleg. Ik wil een andere manier vinden waarbij de leerlingen meer betrokken zijn zodat niet alles vanuit mij komt, voor mijn gevoel is dat wel zo.

Ik wil graag een manier vinden waarbij ik leerlingen mede verantwoordelijk maak.

Hierbij zijn vakinhoudelijke, organisatorische- en de interpersoonlijke competentie belangrijk.

Ik praat teveel tijdens mijn uitleg. Een lesuur is kort en ik denk steeds te weinig tijd te hebben en ga hierdoor sneller en met minder geduld door de stof heen. Ik straal hierbij ook te weinig rust uit. De vragen die ik stel aan de leerlingen zijn wel open vragen maar zijn vaak onder het niveau en kosten weinig moeite om te beantwoorden. (Dit doe ik om de leerlingen niet in een ongemakkelijke positie te brengen). Ook vind ik het lastig om vragen van een hoger niveau te formuleren.

De essentie is de balans te vinden tussen het betrekken van de leerlingen bij de les op een manier waarbinnen ze zich veilig voelen en waarbij ze wel geprikkeld worden en interesse tonen om meer te leren.

Ik ga ervan uit dat het misschien een vervelende situatie is wanneer de leerlingen geen antwoord op de vragen kunnen geven, maar misschien ervaren zij dit niet zo; belangrijk is het om dit uit te vinden.

Terugvragen is een optie, maar verder weet ik nog niet hoe ik op een andere manier de leerlingen meer zou kunnen betrekken, dit moet ik nog gaan leren. Misschien is het niet de manier van aanbieden van de stof, maar de stof zelf die soms niet aantrekkelijk genoeg is voor de leerlingen.

Beleving

In mijn beleving heeft het noemen van de naam van de leerling alleen een tijdelijk effect en brengt geen intrinsieke motivatie teweeg om actief mee te doen. Ik voel me altijd een beetje machteloos wanneer dit gebeurt en ik wil graag dat de leerlingen uit zichzelf vragen gaan stellen en meedenken met de les. Ik denk steeds: “Hoe kan ik dit probleem toch een andere wending geven?”

Wanneer ik mij verdiep in wat de leerlingen denken kan ik dit alleen maar voor hen invullen op de volgende manier: “de juf prikkelt ons niet met relevante informatie en eist weinig van ons.”

Verschillende invalshoeken

Vanuit mijn oogpunt zijn de leerlingen niet actief betrokken bij de uitleg maar dit kan ook vanuit verschillende invalshoeken bekeken worden. Ik ga ervan uit dat de leerlingen niet geïnteresseerd zijn, maar komt dit wel doordat mijn uitleg hen niet prikkelt? Het zou ook aan het tijdstip van de les kunnen liggen of....

- Misschien eis ik juist niet te weinig, maar teveel?
- Misschien is mijn uitleg niet betekenisvol? Misschien moet ik niet uitleggen maar doen en pas uitleggen wanneer er tegen een probleem aangelopen wordt? Misschien is activerende didactiek niet de oplossing voor dit probleem?
- Misschien is het alleen een gevoel van mij dat de leerlingen niet geïnteresseerd zijn, misschien komt dat ik dit denk door mijn eigen onzekerheid.
- Misschien ligt het probleem bij de leerlingen? Zijn ze van zichzelf erg ongeconcentreerd.
- De omgeving zou ook een rol kunnen spelen, er wordt namelijk in drie gymzalen naast elkaar lesgegeven, misschien zorgt geluid voor afleiding?

- Ik laat de leerlingen altijd zitten tijdens de uitleg, misschien moet ik ze een andere taak geven zodat ze meer bij mijn uitleg betrokken blijven?
- Ik ga ervan uit dat activerende didactiek de oplossing voor het probleem zal zijn, maar is dit wel zo?
- Komt het door mijn stemgebruik, mijn non-verbale communicatie?
- Doordat ik maar een tijdelijke stagiaire ben?

Voorkennis en aanpak

Activerende didactiek is de overkoepelende naam voor didactische werkvormen, die zelfstandigheid stimuleren op een heel praktische manier, die de leerlingen actief mee laten denken en doen.

Verschillende vormen van activerende didactiek zijn: Coöperatief leren, vraaggestuurd onderwijs, uitleg geven aan elkaar, betekenisvolle leertaak etc.

Ik wil graag nog verder onderzoeken welke vormen er nog meer tot de activerende didactiek behoren en waar de grens ligt: wanneer is iets wel of niet activerende didactiek?

Binnen activerende didactiek zijn er verschillende stylen van onderwijzen die gebruikt kunnen worden vanuit het spectrum van Mosston wordt er naar steeds meer leerlinggestuurd onderwijs gewerkt.

Verzameling van bronnen die ik ga raadplegen:

- Colleges BAW periode III. 2^e leerjaar
- Kolman, R. (2003). *Actief leren bewegen*. Baarn: HB uitgevers.
- Van der Burg, C., Sijsling, H., (2009). *Basisboek Activerende didactiek en 'samenwerkend leren'*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- http://old.escambia.k12.fl.us/adminoff/Phys_Ed/pe/Spectrum%20of%20Teaching%20Styles.pdf
- Behets, D. (2011). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven: Acco.
- Leenders, Y., Naafs, F., van den Oord, I., Veenman, S., Wiltink, H.(2010). *Effectieve instructie: Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Formulering voorlopige persoonlijke onderzoeksvraag

Ik wil een efficiëntere manier van uitleggen en lesgeven bereiken tijdens mijn stage-lessen lichamelijke opvoeding op het St. Joriscollege, waardoor de leerlingen meer actief betrokken en gemotiveerd zijn bij de les.

Onderzoeksvraag

Ik onderzoek welk effect het toepassen van activerende didactiek bij het geven van de gymlessen aan klassen van het St. Joriscollege te Eindhoven heeft op de actieve deelname van de leerlingen, teneinde een langduriger leereffect te bewerkstelligen en ik mij als docent verder zal ontwikkelen meegaande in de onderwijs-tendens van meer docentgestuurd naar meer leerlinggestuurd.

Hoe ik dit ga meten zal ik verder uitwerken in product B.

De afhankelijke variabele in mijn onderzoeksvraag is: actieve deelname/motivatie

De onafhankelijke variabele in mijn onderzoeksvraag is: activerende didactiek.

Deelvragen:

- Wat is activerende didactiek?
- Wat is actieve deelname?
- Wat is motivatie?
- Wat is een langdurig leereffect?
- Welke vormen van activerende didactiek zijn er?
- Wat is een onderwijstendens?

Zoektermen en mogelijke experts

Kernwoorden:

- Zelfstandig leren
- Coöperatief leren
- Het nieuwe leren
- Inzichtelijk leren
- Leerlingbetrokkenheid
- Motivatie
- Actief leren
- Autonomie
- Motivatietheorie van Deci en Ryan
- Mosston's teaching styles

Experts zijn mensen uit het werkveld die veel ervaring hebben met het onderwerp waar ik me mee bezig houd. Graag wil ik de volgende experts benaderen voor ideeën, informatie en literatuurbronnen en ervaringen.

- Janine Kalmthout
- Dennis Witsiers
- Bart Raijmakers
- Hans Barmantlo

Bijlage II.

Praktijkonderzoek-Literatuuronderzoek-Tussenproduct B

Gegevens student:

Naam: Liedeke Dogge

Studentnummer: 1374833

Naam SLB-er: L. Luijsterburg

Themagroep: Didactische werkvormen

Het ontstaan van het nieuwe leren

Het onderwijs in Nederland is al meer dan tien jaar onrustig. Onderwijsvernieuwers binnen verschillende onderwijsstromingen zorgen voor vernieuwing. Een vorm waarin dit zichtbaar wordt is ‘het nieuwe leren’.

Omdat docenten en leerlingen ondervonden dat het voorgezet onderwijs niet voldoende aansloot bij het beroepsonderwijs werd een vorm van ‘het nieuwe leren’ met de naam; “De tweede fase” ontworpen voor het voorgezet onderwijs. Ook zou de traditionele manier van onderwijzen, klassikaal, docent-gestuurd, gericht op kennisoverdracht en individueel werken, niet meer het gewenste effect bij de jongeren van nu teweeg brengen. Leerlingen zijn niet meer betrokken bij de lessen en vertonen een consumentenhouding (Paulle, 2005 in Volman, 2006). Daarnaast was er de verwachting vanuit de maatschappij dat het onderwijs jongeren voortbrengt die andere kwaliteiten bezitten, zoals een kritische houding, goede communicatieve vaardigheden, initiatief durven nemen en goed kunnen samenwerken. Simons (2000) verwoordt dit als volgt: “Zo vraagt de arbeidsmarkt om nieuwe competenties, bijvoorbeeld op sociaal, communicatief terrein, maar ook in de zin van levenslang kunnen en willen leren” (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000 in Volman, 2006, p. 18).

Verbrugge (2006) beschrijft de burger van de toekomst die verlangt wordt in onze moderne kenniseconomie als: “de kritische, flexibele, zelfreflecterende informatieverwerker” (Verbrugge & Verbrugge-Breeuwsma, 2006). Het ‘nieuwe leren’ zou de betrokkenheid van leerlingen bij de lessen moeten vergroten door middel van het geven van meer verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces (Volman, 2006).

In het schooljaar van 1998-1999 is de tweede fase, ook wel het studiehuis genoemd, ingevoerd in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het doel was om leerlingen een andere manier van studeren te laten ontwikkelen, namelijk veel zelfstandiger met meer invloed op keuzes die gemaakt moesten worden (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007).

De vraag is of dit nagestreefde doel ook daadwerkelijk bewerkstelligd wordt door ‘het nieuwe leren’? En ik vraag me af welk mensbeeld er achter de doelen ligt die naar voren komen in ‘het nieuwe leren’.

Verwachtingen vanuit de (toekomstige) maatschappij

Wanneer meegegaan wordt in de gedachtegang van de hedendaagse maatschappij, wordt helder dat leerlingen klaargestoomd worden voor een functioneren in de maatschappij waarin ze voornamelijk een economisch doel nastreven (Derkse, 2002). Hieraan ligt ten grondslag dat er wordt uitgegaan van een mensbeeld dat moet voldoen aan bepaalde voorwaarden: zoals flexibel zijn, technische vaardigheden die de omgeving aan ze stelt, beheersen en zich vooral snél kunnen aanpassen aan de eisen van de steeds veranderende maatschappij.

Het beeld van een haast robotachtige mens doemt op. Een persoon, die zodra alle vaardigheden zijn geprogrammeerd die het werkveld van hem verwacht, succesvol zal functioneren in de maatschappij. Vanuit dit oogpunt is het doel van het onderwijs zeer eenzijdig en heeft hoofdzakelijk economische belangen. Waar is het ‘bildungsideaal’ gebleven, waarin een algemene ontplooiing van alle menselijke kwaliteiten nagestreefd wordt?

"Het onderwijs in ons land is uiterst instrumenteel geworden; onderwijs is een instrument voor politiek en economie. Anders gezegd: onderwijs is er niet om mensen zichzelf te laten worden, maar om hen te trainen voor doeleinden" (Derkse, 2002, p. 3).

Zowel Derkse als ikzelf ontkennen niet dat een goed draaiende economie deel uitmaakt van een gezonde leefomgeving, maar de ik wil pleiten voor het feit dat dit geen hoofdzaak mag worden.

Uitgaande van de mens als uniek, sociaal wezen zal zelfontplooiing en het ontwikkelen van kwaliteiten die hier gehoor aan geven het kerndoel moeten zijn.

Derkse (2002) beschrijft dit als volgt:

Dat onderwijs ons inziens eerst en vooral tot doel heeft de mogelijkheden, interesses, bekwaamheden in de menselijke persoon die de leerling is, tot leven te wekken en tot bloei te brengen, in contact met bronnen van waarde uit de cultuur en geschiedenis. Bovendien zijn wij ervan overtuigd dat groeien, ontwikkeling, meestal langzaam gebeurt. Wij zijn ons ervan bewust dat zich in de levensloop velerlei aandient, dat niet op te lossen en niet te managen is, maar wel belangrijk en ingrijpend blijft: lijden en vreugde, ontrouw en vriendschap, verdriet en feest. Ook deze aspecten dienen in processen van onderwijs en vorming te worden belicht en overwogen en vooral te worden beleefd. Aandacht voor deze menselijke groei, voor de ontwikkeling van de menselijke persoon, voor allerlei aspecten van een mensenleven die niet te managen zijn - al deze zaken horen tot het hart van onderwijs en vorming; en een onderwijssysteem dat zich

hiervan structureel rekenschap geeft, zal de samenleving ook in economisch opzicht geen windeieren leggen (Derkse, 2002, p. 2).

Duidelijk is geworden dat het volgens de onderwijsvernieuwers die verantwoordelijk zijn voor 'het nieuwe leren' tijd is voor verandering in het onderwijs. Het doel mag niet alleen op politiek en/of economisch vlak (Derkse, 2002) liggen maar moet veel essentiëlere en bredere doeleinden nastreven om een stevige basis te vormen voor een gezonde leefomgeving waarin de mens zichzelf zowel als een individueel wezen en als sociaal wezen mag ontplooiën.

De vraag van de maatschappij weerspiegelt deze verschuiving ook; communicatief vaardige, breed ontwikkelde mensen die goed kunnen samenwerken zijn de ideale deelnemers aan de maatschappij.

Wanneer er gezocht wordt naar een vorm van onderwijs waarin overstijgende doeleinden, zoals eerder beschreven door Derkse als "de mogelijkheden, interesses, bekwaamheden in de menselijke persoon die de leerling is, tot leven te wekken en tot bloei te brengen", lijkt 'activerende didactiek' een oplossing te kunnen bieden. Actief leren, een onderdeel van het nieuwe leren, betekent dat de leerling steeds meer verantwoordelijkheid gaat dragen voor zijn eigen leerproces. Kennis en vaardigheden worden vermeerderd, het leerproces wordt steeds meer door de leerling zelf gereguleerd en leerlingen leren zichzelf te motiveren (Kolman, 2003).

Er zijn verschillende vormen van activerende didactiek zoals: het onderwijsleergesprek, directe instructie, het stellen van vragen, het geven van betekenisvolle leertaken en 'samenwerkend leren' (Kolman, 2003).

In het artikel voor de onderzoeksopdracht van de Fontys Sporthogeschool zal ingegaan worden op 'samenwerkend leren' omdat we gezien hebben dat samenwerken en het ontwikkelen van communicatieve vaardigheden belangrijk zijn voor het functioneren in de maatschappij en ook de gelegenheid biedt voor zelfontplooiing in relatie tot de ander. Door interactie met de ander leren de leerlingen zich te ontwikkelen, een gevoel van verantwoordelijkheid voor elkaar te verkrijgen en te communiceren. Wanneer deze gedachtegang de basis vormt voor inrichting van het onderwijs dan zou de traditionele, docentgestuurde didactische werkvormen wat vaker vervangen mogen worden door werkvormen die verantwoordelijkheid, communicatie en creativiteit bevorderen zoals bijvoorbeeld het 'samenwerkend leren'.

Waarom is het belangrijk dat kinderen leren samenwerken? Omdat samen werken een bijdrage levert aan de ontwikkeling van een kind. Wanneer kinderen samenwerken wordt zowel de verstandelijke als sociale ontwikkeling gestimuleerd. Het wordt nog sterker geformuleerd door Montagu, die stelt dat samenwerking de kritische factor bij succes is (Simmerling, 2003, pp. 4-7).

En succes is een belangrijk criterium geworden in de huidige maatschappij.

Without the cooperation of its members society cannot survive, and the society of man has survived because the cooperativeness of its members made survival possible It was not an advantageous individual here and there who did so, but the group. In human societies the individuals who are most likely to survive are those who are best enabled to do so by their group.(Ashley Montagu, 1965 in Simmerling 2003, pp 4-8).

Ebbens en Ettekoven (2013) verwoorden de noodzaak om te leren samenwerken als volgt: “In het maatschappelijk functioneren van mensen speelt samenwerken een doorslaggevende rol” (p. 21).

Het sociale constructivisme

Daar waar in het traditionele leren de leerlingen (na) deden wat de docent vroeg, wordt nu duidelijk de aandacht verlegd naar de leerling zelf en hoe hij kennis opbouwt samen met zijn medeleerlingen. Dit vraagt volgens de onderwijsvernieuwers van nu een nieuwe manier van werken. De theorie die de basis vormt voor het ‘samenwerkend leren’ komt van Lev Vygotsky. Deze theorie stamt uit de 20^e eeuw maar is nog steeds van belang.

Volman (2006) zegt hierover: ”Uit het constructivisme is een leertheoretisch principe afgeleid dat je leerlingen zoveel mogelijk moet activeren om hun eigen kennis te construeren, aansluitend bij wat ze al weten en kunnen. Dat hoeven leerlingen niet altijd alleen te doen; samenwerken met medeleerlingen kan juist een belangrijke rol spelen, omdat dat hen dwingt actief te zijn, bijvoorbeeld door iets uit te leggen aan anderen of hun ideeën met die van anderen te vergelijken” (Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000 in Volman 2006, p. 16).

Binnen de constructivistische leertheorie van Vygotsky zijn twee kenmerken belangrijk. Het eerste is “de zone van naaste ontwikkeling”, waarmee het leergebied wordt bedoeld tussen wat het kind zelf kan en wat het kan wanneer een ander kind of een docent hem helpt of begeleid (Ebbens & Ettekoven, 2013). Ieder kind heeft bij elke leerstof een zone van naaste ontwikkeling.

“Een tweede belangrijk kenmerk van de theorie van Vygotsky is dat: iedere psychologische functie in de loop van de ontwikkeling van een kind twee keer verschijnt. De eerste keer in de vorm van een sociale activiteit tussen kinderen of tussen kind en volwassene, de tweede keer in de vorm van een individueel verinnerlijkte activiteit” (Ebbens & Ettekoven, 2013, p. 42).

Concreter gezegd: leerlingen ontwikkelen het denken in interactie met elkaar of met de docent, met name door hardop te verwoorden (Ebbens, 2013). Daarna verinnerlijkt de leerling het denken, waarna hij het individueel kan. In de theorie van Vygotsky is al het denken sociaal van aard en leren is het resultaat van de verinnerlijking van die sociale interactie. Hij zegt daarover: het samen leren van vandaag is het zelfstandig denken van morgen. Het leren vindt daarbij plaats in de zone van naaste ontwikkeling (McCartey & McMahon in Ebbens, 2013, p.42).

“Het idee achter deze manier van actief leren is dat leerlingen meer betrokken raken ('involvement') en dat het leren daardoor meer vanuit de eigen motivatie (intrinsieke motivatie) plaatsvindt” (Deci & Ryan, 2000).

Behets (2011) beschrijft dat ‘samenwerkend leren’ direct aansluit bij de vakoverstijgende term ‘leren leren’ doordat leerlingen door te denken over de stof en zelf te parafraseren metacognitieve vaardigheden ontwikkelen.

Zoals bij iedere verandering kan pas na een bepaalde tijd het effect gezien worden die de verandering waarop gehoopt is teweeg brengt.

‘Samenwerkend leren’ effectief?

Zoals bij iedere nieuwe stroming moesten er eerst wetenschappelijke bewijzen geleverd worden om de tegenhangers van het nieuwe leren te overtuigen.

Vreemd genoeg vraagt niemand naar de wetenschappelijke onderbouwingen van het traditionele onderwijs (Volman, 2006).

Aan de ene kant wordt in de literatuur beschreven dat er voldoende wetenschappelijke bewijzen zijn om het nieuwe leren een zeer stabiele plaats in het onderwijs te geven, aan de andere kant blijven de uitkomsten van onderzoeken weg. Behets (2011) heeft voldoende bewijzen kunnen vinden over het ‘samenwerkend leren’ een vorm binnen het nieuwe leren.

“Wetenschappelijk onderzoek beklemtoont de effectiviteit van ‘samenwerkend leren’. Zo werd aangetoond dat ‘samenwerkend leren’ de ontwikkeling bevordert van psychomotorische vaardigheden (Barret, 2005 in Behets, 2011 p. 99), van sociale en communicatieve vaardigheden en van een positief zelfbeeld. Bovendien houdt de implementatie van ‘samenwerkend leren’ geen daling in van de actieve leertijd”

Een tweede argument vinden we bij de huidige sociaal-constructivistische visie op leren. “Deze beschouwt kennisopbouw niet louter als een individueel proces, maar als een wisselwerking tussen de lerende en zijn socioculturele omgeving “(Elen, 2000 in Behets, 2011, p.99).

Ook Johnson & Johnson (2008) zeggen voldoende bewijzen te hebben om het ‘samenwerkend leren’, hieronder als coöperatief leren genoemd, voldoende onderbouwing te geven. “A large body of research has found that well-designed cooperative learning experiences tend to be more enjoyable and effective than competitive or individual learning for fostering higher-order thinking and social competency skills” (Johnson and Johnson, 2008; in Stevens, 2008).

Wanneer we het hebben over het nieuwe leren in het algemeen richten wij ons naar de uitkomsten van de onderzoeken die in opdracht van het ministerie van onderwijs zijn gedaan. Deze beschrijven Blok, Peetsma & Oostdam (2007) als volgt:

In de wetenschappelijke discussie gaat het niet direct om het sterk tegen elkaar afzetten van nieuw leren tegen oud leren. Centrale vraag is vooral wat er wel en niet onderzocht is ten aanzien van de verschillende aspecten van het nieuwe leren. Anders gezegd: is er voldoende

wetenschappelijke onderbouwing aanwezig voor centrale uitgangspunten zoals zelfverantwoordelijk leren, ‘samenwerkend leren’, en authentiek leren. haar inaugurale rede heeft Van der Werf het wetenschappelijke debat daarover aangezwengeld (Van der Werf, 2005). Haar belangrijkste conclusie is dat er nog onvoldoende harde empirische bewijsvoering is (Blok, Peetsma & Oostdam, 2007, p. 3)

Het feit dat de onderzoeken schaars zijn en dat er verschillende meningen zijn, zou kunnen komen door de volgende bevindingen:

- Het nieuwe leren geeft leereffecten vaak in een andere volgorde dan het traditionele leren wat vergelijken lastig maakt (hiermee wordt bedoeld dat effecten van het nieuwe leren vaak niet meteen meetbaar zijn, maar pas later plotseling zichtbaar worden).
- Er is niet één vorm van het nieuwe leren maar er zijn verschillende uitwerkingen
- Voor veel doelen binnen het nieuwe leren zijn (nog) geen geschikte meetinstrumenten ontwikkeld
- Omdat het nieuwe leren nog relatief jong is zijn er nog weinig leerlingen die de gehele schoolloopbaan doorlopen hebben zodat het eindresultaat gemeten kan worden
- Vaak wordt er gekeken naar losse prestaties en kunnen deze flink variëren door afzonderlijke kenmerken zoals aan de docent of aan andere variabelen (Ros, 2007).

Voorwaarden voor ‘samenwerkend leren’

Wanneer opvoeders en docenten als doel hebben dat leerlingen zich blijvend ontwikkelen als individu én als sociaal wezen lijkt de didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’ een ideale optie te zijn.

“De grondgedachte bij coöperatief leren lijkt vooral te zijn 'complementariteit' Intellect, emotie, motivatie en solidariteit ontstaan in gemeenschappen” (Simmerling, 2003, pp 4-24).

De samenwerkingvormen waarop in de activerende didactiek gedoeld wordt en die een meerwaarde in het onderwijs op moeten leveren, beperken zich niet tot het plaatsen van leerlingen in groepjes en laten werken. Voor ‘samenwerkend leren’ is meer nodig.

‘samenwerkend leren’ is een vorm van actief leren waarbij leerlingen groepjes vormen, hierin bepaalde functies vervullen en een gemeenschappelijk doel nastreven. Binnen deze werkvorm werken leerlingen samen om hun eigen leren en dat van anderen te maximaliseren. Samenwerkingsstructuren dwingen leerlingen tot doelgerichte interactie met anderen, wat resulteert in een grotere betrokkenheid bij het lesgebeuren en positieve leereffecten op zowel bewegings- als persoonsdoelen (Behets, 2011, p. 98).

Er zijn vijf kenmerken waaraan ‘samenwerkend leren’ moet voldoen, deze zijn:

1 positieve wederzijdse afhankelijkheid

2 individuele aanspreekbaarheid

3 directe interactie

4 aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden

5 aandacht voor het groepsproces (Ebbens, 2013, p. 31).

Hieronder zullen deze vijf kenmerken worden toegelicht:

1 positieve wederzijdse afhankelijkheid (Ebbens, 2013, p. 31).

Bij het werken naar een bepaald doel is het belangrijk dat leerlingen elkaar nodig hebben om het doel te bereiken. Wanneer de leerlingen deze wederzijdse afhankelijkheid ook zo ervaren zullen zij inzien dat iedereen een inspanning moet leveren om tot resultaat te komen.

Ook zal er ingezien worden dat de bijdrage die iedere leerling levert uniek is.

2 individuele aanspreekbaarheid

Dit begrip is nauw verbonden met positieve wederzijdse afhankelijkheid.

De leerlingen, evenals de docent kunnen aangesproken worden op hun inbreng in het groepsproces, maar ook op het eindresultaat. Dit om ervoor te zorgen dat ieder kind zich het eindresultaat en het proces eigen heeft gemaakt. De leerlingen moeten ervaren dat zij zich niet achter de kennis en kunde van de ander kunnen verbergen, maar dat zij op gelijke wijze verantwoordelijk zijn voor het resultaat.

3 directe interactie

Om te kunnen communiceren en samen tot leren te komen moeten leerlingen elkaar kunnen aankijken tijdens het samenwerken. Ze ervaren dat het belangrijk is om plezierig met elkaar om te gaan, goed naar elkaar te luisteren en boodschappen helder over te brengen.

4 aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden

Om een succesvol proces en eindresultaat te verkrijgen zijn bepaalde sociale vaardigheden vereist. De leerlingen moeten elkaar (leren) kennen en (leren) vertrouwen en ook de waarde van het plezierig omgaan met een medemens inzien.

5 aandacht voor het groepsproces

Hieronder wordt verstaan dat de docent tijdens en na het proces een moment inlast om het proces te evalueren. Zijn de doelen behaald en hoe?

Welke activiteiten van de groepsleden bleken behulpzaam bij de weg naar het resultaat?

Zijn er dingen die meegenomen kunnen worden op de weg naar een volgend doel, wat zou de groep anders willen doen een volgende keer? (Ebbens, 2013).

In 2007 publiceert Trouw een artikel over het studiehuis en de tweede fase met als titel: “Studiehuis en tweede fase stierven een zachte dood”. De onderwijsvernieuwingen hebben niet het gewenste grootschalige effect behaald. Toch zijn er nog altijd veel voorstanders van en zijn veel elementen in het onderwijs verweven.

Voor mijn eigen onderwijspraktijk is het interessant om uit te zoeken of ik de werkvorm ‘samenwerkend leren’ kan gebruiken om mijn lesgeven te verrijken. En via het ‘samenwerkend leren’ niet alleen vakinhoudelijk maar door metacognitieve vaardigheden te stimuleren en zo ook een bijdrage te leveren aan de algehele ontwikkeling van leerlingen. Wanneer ‘samenwerkend leren’ uiteindelijk een positief effect zou kunnen hebben op de betrokkenheid en motivatie van leerlingen, zoals eerder beschreven (Deci en Ryan, 2000), dan zou ik ‘samenwerkend leren’ vaker als didactische werkvorm kunnen gebruiken. Mijn nieuwsgierigheid wordt gewekt door de vraag:

“Is er een meetbaar verschil in de intrinsieke motivatie bij leerlingen die in een onderwijsleerproces ‘samenwerkend leren’ als didactische werkvorm krijgen en leerlingen die via een docentgestuurde didactische werkvorm les krijgen?”

Deze vraag wil ik onderzoeken tijdens de gymlessen bij de bewegingsactiviteit acrogym.

Literatuurlijst

Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2007). Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. In opdracht van het ministerie van OCW voor de Kenniskamer OCW februari 2007: Universiteit van Amsterdam.

Behets, D. (2011). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven: Acco.

Derkse, W. (2002). *Pleidooi voor een onderwijs “wende”: vitaal leren*. Vught: Tempora.

Ebbens, S. Ettekooven, S. (2013). *‘samenwerkend leren’: Praktijkboek*. Houten: Noordhof uitgevers.

Kolman, R. (2003). *Actief leren bewegen: Didactiek en praktijk*. Baarn: HBuitgevers.

Simmerling, M. (2003). Onderwijsleermiddelen ZML. Coöperatief leren: leren samenwerken en leren door samenwerken. 2001 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Verbrugge, A. Verbrugge-Breeuwsma, M. (2006). Manifest: *Beter Onderwijs Nederland*. Geraadpleegd van op 15 jan. 2014
[http://: http://www.beteronderwijsnederland.nl/content/manifest-beter-onderwijs-nederland](http://www.beteronderwijsnederland.nl/content/manifest-beter-onderwijs-nederland)

Volman, M., (2006). Het “nieuwe leren”: oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek* 26^e jaargang, p 18.

Paulle, B. (2005). Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An ethnographic comparison of two schools. Amsterdam: Dutch University Press.

Ros, A. (2007). *Kennis en leren in het basisonderwijs*. Amstelveen: Fontys hogescholen.

Redactie Politiek (2007). Studiehuis en tweede fase stierven een zachte dood. *De verdieping Trouw*. 23/11/07

Bijlage III.

Praktijkonderzoek- Opzet van het onderzoek-

Tussenproduct C.

Gegevens student:

Naam: Liedeke Dogge

Studentnummer: 1374833

Naam SLB-er: L. Luijsterburg

Themagroep: Didactische werkvormen

Aanleiding onderzoek

Vanuit het lesgeven op de stageschool ontstond bij mij de vraag: hoe kan ik mijn scala aan didactische werkvormen uitbreiden? En zo dichterbij de volgende doelen komen:

- Meer betrokkenheid en motivatie van de leerlingen ervaren tijdens de lessen;
- meer tegemoetkomen aan de behoeften van de klassen en aan mijn eigen behoefte om mijn lesgeefvaardigheden verder te ontwikkelen;
- meegaan in de huidige onderwijsvernieuwingen;
- van grotere waarde zijn voor mijn collega's door kennisontwikkeling en deze met hen delen;
- tegemoetkomen aan het leren samenwerken, zoals dit in domein C wordt beschreven in de handreiking schoolexamen;
- samenwerkingsvormen aanbieden waaraan alle leerlingen bijdragen, zodat niet steeds dezelfde leerlingen het initiatief nemen en al het werk doen;
- leren om problemen of vraagstukken systematisch te benaderen en op te lossen;
- een antwoord op de vraag vinden, hoe leerlingen tijdens de gymles gestructureerd meer vaardigheden kunnen ontwikkelen dan alleen het fysieke bewegen.

Als docent ben je altijd op zoek naar manieren om leerlingen zoveel mogelijk intrinsiek gemotiveerd te krijgen voor de stof binnen de les, zodat zij ook buiten de lessen om het geleerde gaan toepassen en een basis leggen voor een leven lang bewegen. Stegeman verwoordt dit streven als volgt:

“Bewegingsonderwijs moet leerlingen helpen een verstandige en positieve keuze maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur” (Stegeman, 2000 in Brouwer, Houthoff & Mossel, 2007, p. 9).

In het domein C ‘Bewegen en Regelen’ van de handreiking schoolexamen lichamelijke opvoeding (2007) wordt het belang beschreven van het leren om samen met anderen een bewegingssituatie in te richten en te organiseren. Tijdens de gymlessen heb je de ander nodig om bijvoorbeeld een spel mogelijk te maken, samen bewegingssituaties op te bouwen, of andere doelen te bereiken. Dat de gymlessen uitermate geschikt zijn om samenwerken (verder) te ontwikkelen en te stimuleren lijkt voor de hand liggend. Maar hoe kun je ervoor zorgen dat iedereen evenveel bijdraagt tijdens dit samenwerken? En hoe kun je de leerlingen niet eenvoudigweg samen laten werken, maar ook iets losmaken in de leerling dat zorgt voor actievere deelname en betrokkenheid en misschien een hogere motivatie?

Dit onderzoek zoekt naar antwoord op bovenstaande vragen. Daarnaast zoekt dit onderzoek naar welke betekenis deze werkvorm, die in zwang geraakt is tijdens de introductie van de tweede fase, kan hebben binnen het curriculum van de lessen lichamelijke opvoeding.

Deze relatief nieuwe didactische werkvorm zal worden afgezet tegen de traditionele didactische werkvorm die al langer in het onderwijs gebruikelijk is, een docent-gestuurde werkvorm waarbij wel samengewerkt wordt maar die niet voldoet aan de criteria van ‘samenwerkend leren’.

Onderzoeksvraag:

Welk effect heeft de didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’ op de intrinsieke motivatie van leerlingen van een HAVO/VWO brugklas bij de beweegactiviteit acro-gym/sport tijdens de lessen lichamelijke opvoeding?

I. Definitie van begrippen uit de onderzoeksvraag

• Didactische werkvorm

Een didactische werkvorm is de manier waarop de leerkracht de onderwijsleersituatie vormgeeft. Het zijn dus gedragingen van de leerkracht. Bij het kiezen voor een didactische werkvorm is het belangrijk dat de leerkracht zich afvraagt welke werkvorm in deze situatie het meest geschikt is. Een leeromgeving waarin de leerlingen actief leren vraagt om andere werkvormen dan een les met geleide interacties.

Voorbeelden van didactische werkvormen zijn: vertellen, uitleggen, demonstreren, vragen stellen, beurten geven, opdrachten geven, wedstrijden doen en het laten samenwerken van de leerlingen.

De didactische werkvorm moet aansluiten bij het lesonderwerp en rekening houden met de verschillen tussen de leerlingen. Bij het kiezen voor een didactische werkvorm moet een leerkracht ook letten op de beginsituatie, doelstelling, de groepeeringsvorm, de leeractiviteit en de leerstijl van de kinderen (www.kennisplaatvorm voor het onderwijs. Wij leren.nl).

- **‘Samenwerkend leren’**

‘Samenwerkend leren’, ook wel coöperatief leren genoemd, is een didactische werkvorm die behoort tot een vorm van het nieuwe leren.

‘samenwerkend leren’ is méér dan samen wérken.

“Coöperatief Ieren omvat die (onderwijs)leersituaties waarin de lerende in interactie met een of meer actoren in de situatie onder gedeelde verantwoordelijkheid een leer- of probleemtaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat door iedere participant wordt nagestreefd, vereist” (Kanselaar, van der Linden & Erkens, 1997, p. 78-79). Volgens de heer Dennis Witsiers is het doel van ‘samenwerkend leren’ cognitieve leerprocessen te stimuleren zodat er actief geleerd kan worden (hoorcollege, Bewegings Agogische Wetenschappen, 1 maart 2013). Actief leren houdt in dat de leerlingen steeds meer verantwoordelijkheid krijgen voor hun eigen leerprocessen (Ebbens en Ettekoven 2013). Activerende didactiek zou de betrokkenheid tijdens de lessen verhogen en werkt motiverend doordat leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen (hoorcollege, Bewegingsagogische Wetenschappen, 7 maart 2013).

Ebbens en Ettekoven (2013) benoemen in hun boek ‘samenwerkend leren’ een vijftal kenmerken waaraan voldaan moet zijn, zodat er actief geleerd kan worden:

- Wederzijdse positieve afhankelijkheid: leerlingen hebben elkaar nodig om tot succes te komen. Ze ervaren dat ook zo. Elk groepslid moet een inspanning leveren; zijn bijdrage is uniek, gebonden aan zijn persoon.
- Individuele aanspreekbaarheid: elkaar onderling kunnen aanspreken op zowel de eigen inbreng in de groep als op het eindresultaat van de groep. In dit onderzoek wordt het verantwoord door het geleerde te moeten presenteren. Het doel is niet de samenwerking op zich, maar het léren verbeteren. Voor de leerlingen moet er van een voelbare individuele aanspreekbaarheid sprake zijn.
- Directe interactie: leerlingen moeten elkaar aankijken, een fysieke interactie en (verbale) uitwisseling hebben, elkaar ondersteunen en feedback geven.
- Aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden: zoals elkaar leren kennen en vertrouwen, helder en duidelijk communiceren, ook luisteren, elkaar accepteren en ondersteunen, op een plezierige manier met medeleerlingen omgaan, ervoor openstaan dat je ook over jezelf wat leert.

- Aandacht voor het groepsproces: bespreken of de doelen behaald zijn en hoe iedereen heeft bijgedragen, reflecteren op de kwaliteit van de samenwerking.

Waarom ‘samenwerkend leren’ effectief zou kunnen zijn wordt voor een deel toegeschreven aan de sociaal constructivistische leertheorie van Lev Vygotsky. Hij zegt dat het leren van een leerling, plaatsvindt binnen de zone van naaste ontwikkeling. Deze zone is het grensgebied tussen wat een leerling zelfstandig kan en wat hij kan onder leiding van zijn medeleerling of docent. Bij elk onderdeel van de leerstof is er bij elke leerling een zone van naaste ontwikkeling (Ebbens & Ettekoven, 2013, p. 41).

Waar bij een docentgestuurde werkvorm de docent alle hulp biedt, streeft binnen het ‘samenwerkend leren’ de docent ernaar de leerlingen vaardig te maken in het zelfstandig zoeken naar hulp bij medeleerlingen, media, boeken of andere informatiebronnen. Zo is de leerling steeds minder docent afhankelijk (Ebbens & Ettekoven, 2013).

“Een tweede belangrijk kenmerk van de theorie van Vygotsky is dat, iedere psychologische functie in de loop van de ontwikkeling van een kind twee keer verschijnt. De eerste keer in de vorm van een sociale activiteit tussen kinderen of tussen kind en volwassene, de tweede keer in de vorm van een individueel verinnerlijkte activiteit” (Ebbens & Ettekoven, 2013, p. 42). Dit betekent dat leerlingen leren denken voornamelijk door hardop te verwoorden in interactie met medeleerlingen of met de docent. Daarna wordt dit denken eigen aan de leerling. Zo ontstaan drie vormen van spraak: op anderen gericht, op zichzelf gericht en intern gericht.

Een derde kenmerk is: de dialectische benadering. Ontwikkeling gaat niet geleidelijk maar met golfbewegingen. Vygotsky zegt dat “denken altijd voortkomt uit het handelen bij het overkomen van obstakels” (Ebbens & Ettekoven, 2013, p. 43). Tegenstellingen in de groep zijn belangrijk om in gesprek te komen en te blijven.

Algemeen wordt aangenomen dat ‘samenwerkend leren’ positieve invloed heeft op zelfvertrouwen, empathie en samenwerking (Ebbens & Ettekoven, 2013). Wanneer we kijken naar de self-determination theorie van Deci en Ryan (2000) zien we dat er een link gelegd kan worden tussen zelfvertrouwen en het competentiegevoel en empathie en het gevoel van relatie.

De theorie van Deci en Ryan zou een mogelijke verklaring kunnen geven voor de stijging of juist vermindering van motivatie tijdens het ‘samenwerkend leren’ en is mede hierdoor zeer interessant en relevant voor dit onderzoek. Deci en Ryan gaan ervan uit dat de mens een actief wezen is en een natuurlijke drang heeft om zich te ontwikkelen. Om deze drang te voeden zal deze vanuit de psychologische basisbehoeften bevredigd moeten worden. De psychologische basisbehoeften zijn: competentie, autonomie en relatie (Ryan en Deci, 2000). Deze worden verderop nog uitgelegd.

• **Intrinsieke motivatie**

Motivatie komt van het Latijnse woord ‘movere’ wat betekent in ‘beweging zijnde’; dit is erg toepasselijk voor de les lichamelijke opvoeding. Als synoniem voor motivatie wordt in Van Dale (2014) ‘drijfveer’ aangegeven.

Intrinsieke motivatie wordt als volgt door Guay, Vallerand & Blanchard beschreven als: “Intrinsic motivation refers to performing an activity for itself, in order to experience pleasure and satisfaction inherent in the activity” (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000, p. 176).

Self-determination theorie

De achterliggende theorie voor de motivatie is de “self-determination theory” van Deci en Ryan uit 1995. In deze theorie van Deci en Ryan (2000) wordt intrinsieke motivatie beschouwd als de hoogste en meest edele vorm van motivatie; het is het tegenovergestelde van demotivatie waarbij iemand niet wil. Wanneer iemand intrinsiek gemotiveerd is zal hij een activiteit doen omdat hij plezier ervaart aan de activiteit zelf en niet omdat hij hiervoor beloond wordt op een of ander manier (Deci and Ryan, 2000).

Deci en Ryan beschrijven vier typen van externe motivatie waarna de interne motivatie volgt:

- External regulation: vertegenwoordigt gedrag dat geregeld wordt door betekenis van buitenaf. Bijvoorbeeld door straffen of belonen.
- Introjected regulation: dit gedrag is al meer intern gereguleerd. Er wordt schaamte of schuld ervaren wanneer de activiteit niet gedaan wordt. Bijvoorbeeld: ik voel me een slecht persoon als ik het niet doe.
- Identified regulation: nog meer intern gericht. Het doel komt van buitenaf maar de eigen normen en waarden spelen een belangrijke rol. De persoon heeft een besef van eigen inbreng. Er is niet zo’n grote druk van buitenaf. Bijvoorbeeld: ik doe mee omdat ik beter wil worden in sport.
- Integrated regulation: een groot gevoel van zelfbepaling. Er wordt vanuit eigen keuze gehandeld. Deze vorm van externe motivatie lijkt erg veel op de identified regulation. Persoonlijke doelen willen bereiken.
- Intrinsieke motivatie: dit is de hoogste vorm van motivatie, nu doet iemand een activiteit omdat hij geniet van de activiteit zelf. Bijvoorbeeld: passie voor voetballen. Er wordt gehandeld vanuit vrije wil. Leergierigheid, actief, interesse, ondernemend en verantwoordelijk zijn termen die passen (Ntoumanis, 2001).

Volgens de heer Hans van Kruijsdijk (hoorcollege Motivatie, 20 februari 2012) wordt in de self-determination theorie uitgegaan van drie universele menselijke basisbehoeften, namelijk: competentie, autonomie en relatie (CAR). Wanneer aan deze drie basisbehoeften voldaan wordt, zal de intrinsieke motivatie steeds hoger worden. Een doel van activerende didactische werkvormen zoals ‘samenwerkend leren’ is het verhogen van de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en vult hierin het gevoel van autonomie aan.

Aan de behoefte van competentie wordt voldaan wanneer iemand zich competent voelt, hij kan iets. Hij voelt dat hij iets waard is. De oefeningen moeten in de zone van naaste ontwikkeling liggen, zodat de opdrachten haalbaar zijn. Aan de behoefte van autonomie wordt voldaan wanneer de leerling keuzevrijheid heeft en hij handelt uit eigen keuze. Hij heeft het gevoel zelf te kunnen bepalen. Aan de laatste behoefte, relatie, wordt voldaan wanneer leerlingen samen mogen werken en kennis mogen uitwisselen. Ze leren elkaar te vertrouwen, zich sociaal veilig te voelen en goed te communiceren; ze ervaren waardering.

- **Acrogym**

Acrogym of sportacrobatiek is een relatief nieuwe sport binnen de gymnastiek. Kenmerkend is dat acrogym niet individueel wordt beoefend maar in een team en zonder toestellen. Er wordt gewerkt in groepen van twee, drie of vier gymnasten, die samen de acrobatische oefeningen uitvoeren. Naast behendigheid, kracht en lenigheid behoeft de sport ook psychologische en sociale vaardigheden. Zo is er vertrouwen in de ander nodig en is een goede communicatie van belang. De sporters leren letterlijk en figuurlijk op elkaar te bouwen en leren samen te werken met gymnasten van dezelfde of een andere leeftijd. Acrogym is dus niet alleen een spectaculaire en spannende manier van lichaamsbeweging, ze biedt ook de mogelijkheid om vaardigheden te ontwikkelen die onmisbaar zijn in het dagelijks leven (<http://www.sportacrobatiekwolle.nl/acrogym.html>).

- **Lichamelijke opvoeding**

Lichamelijke opvoeding is motorische basisvorming gericht op het ontwikkelen van:

- Bewegingsdoelen:
 - motorische competenties;
 - een gezonde, fitte en veilige levensstijl.
- Persoonsdoelen:
 - het zelfbeeld;
 - het sociaal functioneren.

Bij elk van deze categorieën wordt gestreefd naar een integratie van cognitieve, dynamische, affectieve en vaardigheidscomponenten. Om deze geïntegreerde aanpak te benadrukken worden twee doelengroepen naar voren geschoven. De bewegingsdoelen omvatten het specifieke domein 'bewegen'. De persoonsdoelen verwijzen naar het functioneren van de persoon als individu en de persoon als lid van een bepaalde groep (Behets, 2011, p. 31).

II. De meetinstrumenten

In dit onderzoek zal de motivatie voor acrogym gemeten worden van de leerlingen door middel van een vragenlijst. Deze vragenlijst bestaat uit vragen samengesteld uit de Situational Motivation Scale en The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. De reden voor het meten van de motivatie ligt in het feit dat een mogelijke verhoging hiervan te linken is aan de gekozen werkvorm ‘samenwerkend leren’. Hiernaast is er gekozen voor een observatie door middel van videobeelden om het proces in de gaten te kunnen houden. Eventuele afwijkingen van de vijf voorwaarden van ‘samenwerkend leren’ kunnen zo tijdig bijgesteld worden. Ook wekt de beschrijving van intrinsieke motivatie (zie: observatie videobeelden hieronder) de nieuwsgierigheid van de onderzoeker of intrinsieke motivatie aan een leerling zelf te zien is, in zijn gedrag en houding. Er zal met behulp van het observatieformulier een beschrijving gemaakt worden.

Verschillende vormen van motivatie

Er zijn drie verschillende levels van motivatie volgens de self-determination theorie van Deci en Ryan (Katartzi, Kontou, Vlachopoulos, 2011): de globale of algemene motivatie staat voor de motivatie in welke mate iemand in het algemeen met zijn omgeving interacteert. De contextuele motivatie staat voor de motivatie van iemand binnen een bepaalde context bijvoorbeeld voor school, sport etc. En de situationele motivatie refereert aan een specifieke motivatie voor bijvoorbeeld de aardrijkskunde les van die bepaalde docent. Het heeft te maken met de motivatie op dat moment in die bepaalde situatie. In dit onderzoek is dit acrogym. Alleen de situationele motivatie zal uitgewerkt worden in dit onderzoek. Binnen deze drie levels vallen de vijf eerder besproken vormen van motivatie die betrekking hebben op de motivatie binnen één persoon.

• Situational Motivation Scale (SIMS) vragenlijst

Deze vragenlijst wordt gebruikt om vanuit de individuele leerling zelf een beeld te krijgen van zijn motivatie voor acrogym en eventuele verandering in deze motivatie.

De motivatie zal gemeten worden met behulp van een SIMS-vragenlijst. Dit meetinstrument bestaat uit een lijst van 16 vragen, die opgedeeld zijn in vier vragen per vorm van motivatie: intrinsieke motivatie, geïdentificeerde motivatie, extrinsieke motivatie en demotivatie. Iedere leerling wordt gevraagd de vragen schriftelijk te beantwoorden (Duda, Standage, Prusak & Treasure, 2003).

De antwoorden staan geordend naar een 7-puntensysteem volgens de Likert scale. De antwoordkeuzes zijn: 1. Helemaal mee oneens, 2. Mee oneens, 3. Beetje mee oneens, 4. Neutraal, 5. Beetje mee eens, 6. Mee eens, 7. Helemaal mee eens (Blanchard, Guay & Vallerand, 2000).

Om een goed beeld te krijgen van de beginsituatie zal deze vragenlijst na de introductieles, bij beide groepen worden afgenomen. Aan het einde van de interventie nogmaals, om een eindmeting te doen. Daarna wordt de vragenlijst geanalyseerd.

De vragenlijst is vertaald vanuit het Engels door P. Schrauwen, docente en tolk Engels, dit om een verkeerde vertaling uit te sluiten.

Verantwoording:

Vallerand, Guay en Blanchard (2000) beschrijven in hun artikel 'On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS)', de zeer grote validiteit en betrouwbaarheid van de SIMS-vragenlijst.

Deze vragenlijst is speciaal ontwikkeld voor het vak lichamelijke opvoeding (Duda, Standage, Prusak & Treasure, 2003). De lijst is geschikt voor veld en laboratoriumsettings en is niet plaatsgebonden. De reden voor de keuze van het laten invullen van een vragenlijst is omdat de leerlingen op het

St. Joriscollege er aan gewend zijn en vaker voor onderzoeken van leerlingen uit hogere klassen vragenlijsten in moeten vullen. De vragenlijst zal niet anoniem worden ingevuld zodat de lijsten van leerlingen die niet alle lessen hebben gevolgd verwijderd worden, zodat ze niet meegerekend worden in de analyse en zo de uitslag zouden kunnen beïnvloeden.

- **The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale**

Naast de SIMS vragen zullen in de enquête vragen van the Basis Psychological Needs in Physical Education Scale verwerkt worden. De vertaling is gebaseerd op de vertaling vanuit het Grieks van twee verschillende onderzoekers: Ntounamis (2010) en Vlachopoulos (2011).

Aan de hand van de uitkomsten van de vragenlijst van de BPN-PE zal gezien kunnen worden in hoeverre de motivatie is gestegen bij beide groepen leerlingen doordat ze zich competent, autonoom en verbonden voelen. Door de uitkomsten te vergelijken tussen de groepen kan een voorzichtige conclusie getrokken worden. Interessant is te ontdekken in hoeverre en óf de leerlingen zich competenter, autonomer en meer verbonden voelden bij de groep die volgens het 'samenwerkend leren' lessen volgden.

De BPN-PE vragenlijst is ontwikkeld in Griekenland en bevat oorspronkelijk 12 vragen, met hierin 4 vragen per factor uit de self-determination theorie. Dus vier vragen om de autonomie te meten, vier vragen om competentiegevoel te meten en vier vragen om het gevoel van relatie te meten (Vlachopoulos, Katartzi, Kontou, 2011).

De antwoorden van de vragenlijst kunnen gegeven worden aan de hand van een 7-puntensysteem op de schaal van Likert.

De vragenlijst is vertaald vanuit het Engels door P. Schrauwen, docente en tolk Engels, dit om een verkeerde vertaling uit te sluiten.

Verantwoording:

Deze vragenlijst is speciaal ontwikkeld voor het meten van de motivatie binnen het vak lichamelijke opvoeding, voor de basisschool en voor het voortgezet onderwijs, bij zowel jongens als bij meisjes (Symeon, Vlachopoulos, Ermioni, Katartzi, and Kontou, 2011). Hiernaast is dit meetinstrument snel en eenvoudig af te nemen en te gebruiken in verschillende landen dus niet plaatsafhankelijk.

De vragenlijst heeft een hoog betrouwbaarheidsgehalte en is zeer valide, dit wordt beschreven in de Journal of Teaching in Physical Education, (2011), door Vlachopoulos e.a.

- **Observatie d.m.v. videobeelden**

De lessen zullen opgenomen worden op video vanuit twee hoeken van de zaal, om een beschrijving van het proces te kunnen maken. Ook kan een vergelijking gemaakt worden tussen de antwoorden van de vragenlijst en de manier van zich gedragen tijdens de les. Er zullen twee willekeurige leerlingen uitgekozen worden per klas die geobserveerd worden aan de hand van de beelden.

De videobeelden zullen dienen als controlemiddel om de volgende redenen:

1. Belangrijk bij het ‘samenwerkend leren’ zijn de vijf voorwaarden waaraan voldaan moet worden. Om zeker te zijn of hieraan voldaan wordt tijdens de lessen zal dit via de video ook gecheckt worden. Ook kan zo gezien worden of de les wel goed in elkaar zit en of er bij een volgende les iets bijgesteld of veranderd moet worden om tot het beste resultaat te komen.
2. Wanneer een leerling intrinsiek gemotiveerd is dan zou dit volgens de beschrijving van intrinsieke motivatie ook uiterlijk gezien kunnen worden. Er zou een verandering te zien kunnen zijn. De leerlingen zouden dan actiever, verantwoordelijker, ondernemender, leergieriger en geïnteresseerder zijn (Ntoumanis, 2001). Of dit werkelijk te zien is wil ik graag gaan observeren. Hoe deze eigenschappen zich in waarneembare gedragingen vertalen zal ik in het observatieschema uitleggen (zie bijlage A. Observatielijst).

III. Meetprotocol

Test voor vragenlijst

De vragenlijst zal door een leerling van een andere brugklas eenmalig worden ingevuld om te kijken of alle vragen wel duidelijk genoeg gesteld zijn. Hierdoor wordt de kans op een verkeerd begrip van de vragen verkleind. Zijn er onduidelijkheden dan kan de vragenlijst nog worden aangepast vóór aanvang van de interventie.

Bewegende beelden

Iedere les worden twee camera's in beide hoeken van de zaal geplaatst. De beelden worden na de les bekeken en de observatieschema's worden ingevuld door het gedrag te bekijken van twee willekeurig uitgekozen leerlingen (zie bijlage A).

Motivatie-enquête (zie bijlage B)

Aan het einde van de introductieles (voor aanvang van de interventie) en na drie interventielessen zal gevraagd worden aan de leerlingen de combinatie van de SIMS en BPN-PE vragenlijst in te vullen. Dit zal onder begeleiding van de docent gebeuren, zodat er voldoende aandacht aan besteed kan worden. Ook zal hier voldoende tijd voor ingeruimd worden, zodat de leerlingen tijd hebben om de vragen in alle rust te beantwoorden. Doordat het onderzoek steeds in het eerste uur van een blokkuur plaatsvindt zullen de leerlingen geen haast hebben om zich snel om te kleden en zorgvuldiger omgaan met het invullen. Ook zal verteld worden dat de uitkomst van deze vragenlijst geen invloed heeft op het te behalen punt.

IV. Het onderzoek

Er zijn vijf verschillende typen onderzoek:

- enquête ofwel survey: onderzoek met vragenlijsten;
- casestudy: onderzoek naar een of meerdere gevallen;
- actieonderzoek: gericht op het verbeteren van het handelen;
- ontwerpgericht en ontwikkelingsgericht onderzoek: gericht op het ontwikkelen van bepaalde aanpak of bepaalde materialen (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2011, p. 121).

Het onderzoek dat ik ga doen is een 'actieonderzoek'. Ik onderzoek welk effect de didactische werkvorm 'samenwerkend leren' heeft op de motivatie van leerlingen. Ook zal ik onderzoeken of er waarneembare veranderingen in gedrag en houding optreden. Uiteraard leidt dit ook tot een ontwerp- en ontwikkelingsgericht onderzoek: uiteindelijk leidt dit onderzoek ook naar het antwoord op de vraag welke didactische aanpak het meest geschikt is in deze situatie.

WAAR?

Het onderzoek vindt plaats op het St. Joriscollege in Eindhoven. Dit is een school voor MAVO, HAVO en VWO. Er wordt veel aandacht besteed aan sport en er zijn speciale sportklassen, ook wordt het vak BSM (Bewegen, Sport en Maatschappij) gegeven binnen het vak lichamelijke opvoeding. De school wil graag de ambities van leerlingen waarmaken en streeft naar een veilige, vriendelijke sfeer waar leerlingen zich thuis voelen en zich optimaal kunnen ontwikkelen.

De interventie zal bij een brugklas HAVO/VWO gedaan worden en er wordt een klas van het zelfde niveau als controlegroep gebruikt.

De lessen van de interventiegroep en controlegroep zullen beide op dezelfde dag in de gymzaal van het St. Joriscollege onder leiding van Liedeke Dogge plaatsvinden.

WAT/HOE

Voor beide klassen zal een docentgestuurde introductieles gegeven worden. Dit om de leerlingen kennis te laten maken met acrogym, het beginbewegingsniveau in te schatten en vooral om het beginniveau op het gebied van motivatie voor acrogym in deze situatie te kunnen vaststellen. Het zou namelijk kunnen zijn dat leerlingen een heel ander beeld hebben van acrogym door eerdere ervaringen. Dit beeld zou de motivatie voor acrogym positief of negatief al kunnen beïnvloeden voordat zij begonnen zijn aan de lessenreeks acrogym.

Jigsaw

De methode die gebruikt zal worden om het 'samenwerkend leren' het beste tot uiting te laten komen zal de 'Jigsaw methode' zijn. Deze methode werd aan het begin van de jaren zeventig ontwikkeld aan de universiteit van Californië en Texas door Elliot Aronson om leerlingen van verschillende etnische achtergronden op een positieve manier samen te laten werken (Aronson, 2000).

De ‘Jigsaw methode’ is een uiterst efficiënte manier van lesgeven waarbij de leerlingen zich de leerstof goed eigen kunnen maken. Tijdens de toepassing van de ‘Jigsaw methode’ worden leerlingen aangemoedigd om goed naar elkaar te luisteren, en krijgen al snel waardering voor elkaar. De sociale vaardigheden worden gestimuleerd en de hele groep moet samenwerken om het doel te bereiken, hierbij draagt ieder groepslid een deel van de verantwoordelijkheid (Aronson, 2000).

Bij het werken met ‘de jigsaw methode’ worden er groepjes van vijf leerlingen gemaakt. Ieder groepslid krijgt een nummer, de nummers één van ieder groepje vormen nu een groep voor een deel van de les. Zij gaan zich specialiseren op één gebied en worden experts. Wanneer zij voldoende hebben geleerd gaan zij weer terug naar hun eigen groepje en leren het geleerde aan de rest van hun groepje aan. Nummers twee, drie, vier en vijf worden allemaal experts op een ander gebied, wanneer alle stukjes van de puzzle samenkomen vormen zij één geheel. Mooi is te zien dat ieder lid van de groep op deze manier een unieke bijdrage kan leveren aan het geheel en niet alleen die leerlingen die het snelste met ideeën komen of altijd de rol van leider op zich nemen (D. Witsiers, hoorcollege, Bewegings Agogische Wetenschappen, 1 maart 2013).

De interventie zal bestaan uit een drie weken durende lessenreeks acrogym plus de introductieles.

De introductieles zal voor de interventiegroep en de controlegroep precies hetzelfde zijn en docent gestuurd zijn. Iedere les duurt 50 minuten en is het eerste uur van een blokuur. De leerlingen zullen in groepjes van vijf samen een presentatie van vijf oefeningen in elkaar zetten. Iedere leerling moet minstens één keer als bovenpersoon, één keer als onderpersoon en één keer als hulpverlener een oefening uitvoeren.

De volgorde van oefeningen tijdens de presentatie mag ieder groepje zelf bepalen. Wanneer de leerlingen zelfbeslissingsmogelijkheid ervaren zal dit bijdragen aan het gevoel van autonomie (Deci en Ryan, 2000). Aan de kenmerken van ‘samenwerkend leren’: een gezamenlijk doel en individuele verantwoordelijkheid, zal hiermee voldaan worden.

Bij de klas van de interventie wordt in de lessen na de introductieles de ‘Jigsawmethode’ op de volgende wijze toegepast: Ieder groepslid gaat in een expertgroep één van de vijf oefeningen leren en doen, hierbij leert met behulp van mediakaarten hoe hij deze oefening het beste kan doen en later kan aanleren aan zijn groepsleden. Opbouw en greep wordt geleerd, hoe op te stappen, waar te staan, hoe hulp verleent moet worden et cetera. De experts gaan daarna terug naar hun groepjes en leren hun oefening aan de rest van het groepje.

De controlegroep zal docentgestuurd leskrijgen tijdens alle lessen. De docent laat de oefening voordoen en geeft aandachtspunten, daarna gaan de groepjes zelfstandig oefenen.

De rol van de docent

De rol van de docent zal als begeleider zijn bij de interventiegroep. De docent zal duidelijk aangeven wat er precies verwacht wordt en hoeveel tijd de leerlingen hiervoor krijgen. De docent heeft veel voorwerk gedaan en beschikt over voldoende kennis en vaardigheden om de voorwaarden voor ‘samenwerkend leren’ te scheppen. Ook zal altijd als eerste de emotionele en fysieke veiligheid gegarandeerd worden.

De leerlingen van de interventiegroep mogen de docent vragen om hulp nadat zij eerst zelf een poging gedaan hebben om aan kennis te komen, dit kan door informatie in te winnen bij de andere experts of via de mediakaarten die beschikbaar zijn. De uitstel van hulp wordt bij het

‘samenwerkend leren’ juist als een manier van ondersteunen gezien. Ook het vragenderwijs begeleiden is een belangrijk aandachtspunt voor de docent. De hulp die de docent geeft wordt gegeven aan hele groepen, niet aan individuen. De rol van de docent in ‘samenwerkend leren’ ligt in de open interactie: “Alleen interrumperen wanneer leerlingen daarom vragen. Leerlingen niet prijzen gedurende het leren. Laat leerlingen eigen problemen oplossen. Terloops belangstelling tonen. Zo nu en dan eens komen informeren hoe het gaat” (Ebbens & Etkoven, 2013, p. 114). Een andere kwaliteit van de docent behoort te zijn: een balans vinden tussen het ondersteunen van groepen die zijn/haar hulp echt nodig hebben en de groepen die er zelf uitkomen (Ebbens & Etkoven 2013).

Bij de controlegroep zal de docent het proces sterk leiden. Er is weinig vrijheid voor eigen inbreng en de leerlingen dienen de stappen te volgen die de docent aangeeft in zijn methodische opbouw. Er wordt wel gedifferentieerd; de groepjes mogen zelf kiezen welke stap van welke vorm ze uiteindelijk laten zien in de presentatie. De volgorde van de oefeningen tijdens de presentatie mogen de groepjes zelf bepalen. Aan het gevoel van autonomie wordt zo voldaan.

Groepsindeling

De docent van de klas maakt de groepsindeling, de groepjes worden heterogeen samengesteld.

Acrogym is een fysieke bewegingsactiviteit en het is belangrijk om de leerlingen weer even te laten wennen aan het feit dat ze andere leerlingen vast moeten pakken en door medeleerlingen vastgepakt worden. De leeftijdsfase, waarin de leerlingen zitten, is de puberteit daarin wordt gezocht naar nieuwe (lichamelijke) houdingen ten opzichte van de lichamelijke. Sommige leerlingen voelen zich onzeker en vinden het moeilijk door een ander aangeraakt te worden. Hier houdt de docent rekening mee bij de groepsindeling.

Ebbens en Etkoven (2013) zeggen dat het werken in heterogene groepjes het effectiefst is mits de groepsleden worden getraind in het ‘samenwerkend leren’.

Belangrijk is dat er heterogene groepjes gemaakt worden bij de interventiegroep omdat ‘samenwerkend leren’ dan het meest effectief zou zijn (zie begripsomschrijving; ‘samenwerkend leren’). Ook Johnson en Johnson wijzen hierop als volgt: “Een belangrijke voorwaarde voor de effectiviteit van coöperatief leren betreft de heterogene samenstelling van de coöperatieve leergroep” (Johnson & Johnson, 1994; Slavin, 1995 in Veenman, Koenders & van der Burg, 2001. p. 230). Hieraan zal voldaan worden doordat de eigen docent de groepjes samen heeft gesteld.

Beoordelen (zie beoordelingsformulier C)

Er is gekozen voor eenzelfde manier van beoordelen van beide groepen; een individuele beoordeling voor het proces en resultaat én een beoordeling voor het groepsresultaat de presentatie.

De leerlingen van beide groepen zullen het formulier waarop zij beoordeeld worden te zien krijgen en mogen dit bestuderen, zodat duidelijk is waarop zij beoordeeld worden.

De keuze voor een individuele beoordeling en de groepsbeoordeling kan als volgt worden verantwoord: leerlingen van de interventiegroep worden achteraf individueel beoordeeld op hun inbreng in het proces met hun groepje, hiermee wordt nogmaals aangegeven dat niet alleen het

resultaat geldt, maar ook het samenwerkingsproces. Hoe ga je om met de ander? Geef je de ander genoeg ruimte om zijn ideeën te geven? Heb je genoeg inbreng in het proces? Wat doe je om de ander verder te helpen? Door deze manier van beoordelen wordt hopelijk ook meer aandacht gegeven aan het proces en niet alleen aan het resultaat.

Om het werken naar een bepaald doel te beoordelen, namelijk het presenteren van het geleerde en het beweegniveau te verhogen, wordt een cijfer toegekend aan het gezamenlijke eindresultaat. Wanneer het doel een gezamenlijke vorm is dan is het logisch dat dit doel dan ook met een groeps cijfer zal moeten worden beoordeeld. Door voor beide groepen een zelfde beoordelingsformulier te hanteren zullen verschillen in resultaat van beide groepen duidelijker zichtbaar worden.

Evalueren

Door te evalueren volgens de vragen van de evaluatie van het ‘samenwerkend leren’ (zie bijlage E.) zullen de leerlingen getraind worden en zich bewust worden van het samenwerkingsproces.

Bij de interventiegroep zal steeds een groepsopdracht gegeven worden en zullen de kenmerken van ‘samenwerkend leren’ steeds zodoende nauwkeurig bewaakt blijven om te weten of de prestatie van de individuele leerlingen te maken heeft met de interactie en dus met ‘samenwerkend leren’. Bij de controlegroep wordt voortdurend precies verteld wat de leerlingen moeten doen. Er is hierbij geen vrijheid voor eigen creatieve inbreng. Bij de controlegroep zal ook geen tijd gegeven worden om veel te overleggen. Alle leerlingen hebben in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs al redelijk veel samenwerkingsopdrachten gedaan en verwacht wordt dat ze een goede basis bezitten van communicatieve vaardigheden en werken in groepjes.

WANNEER?

Interventiegroep 2^e uur van 9.15-10.05 uur:

Woensdag 2 april 2014

Woensdag 9 april 2014

Woensdag 16 april 2014

Woensdag 23 april 2014

Controlegroep 3^e uur 10.05-10.55 uur:

Woensdag 2 april 2014

Woensdag 9 april 2014

Woensdag 16 april 2014

Donderdag 24 april 2014

WAAROM ACROGYM ALS BEWEEGACTIVITEIT?

Hoewel de 'Jigsaw methode' bij iedere activiteit toepasbaar is wordt gekozen voor acrogym. Deze beweegactiviteit leent zich uitstekend voor dit onderzoek. Bij acrogym zullen de leerlingen op elkaar moeten vertrouwen en moeten communiceren om samen tot een goed resultaat te komen. Ook moet iedereen zijn bijdrage leveren, dit wordt nog eens verduidelijkt in de opdracht.

In eerste instantie is gezocht naar een activiteit die individueel maar ook als groepsactiviteit gedaan kan worden, zoals jongleren of touwtjespringen. Hier is van afgezien omdat met dit onderzoek niet gezocht wordt naar het resultaat tussen individueel en 'samenwerkend leren', maar óf 'samenwerkend leren', wanneer er voldaan wordt aan alle vijf de kenmerken, een verhoging in de motivatie laat zien bij leerlingen. Ter controle kan uitstekend een werkvorm gebruikt worden waarbij leerlingen wel samenwerken maar die niet aan de vijf kenmerken voldoet van 'samenwerkend leren'.

Steekproef

Voor de observatie worden per groep een jongen en een meisje geobserveerd. Dit is een steekproef. De reden hiervoor is dat het onmogelijk is om iedere individuele leerling te observeren. En op deze manier kan er toch een observatie gedaan worden om te kijken of de motivatie ook zichtbaar is.

V. Operationalisatie

Instructie interventiegroep

'samenwerkend leren' vereist een heldere instructie. Ebbens en Ettekoven (2013) beschrijven dit als volgt: "Als leerlingen precies weten wat er van hen wordt verwacht en hoe ze aan die verwachtingen kunnen voldoen, blijkt de overgrote meerderheid aan het leren te gaan en aan het leren te blijven. Om dat te bereiken moeten docenten een heldere en volledige instructie op 'samenwerkend leren' kunnen geven. Dat is het geval wanneer leerlingen na de instructie weten:

1. Wat ze moeten doen: welke opdrachten moeten ze maken?
 - "We gaan in groepjes van vijf een presentatie geven van vijf acro oefeningen aan het einde van deze drie lessen. Iedereen moet de rollen van onderpersoon, bovenpersoon en hulpverlener vervult hebben. Iedereen krijgt een individuele beoordeling voor het samenwerkingsproces en het resultaat. Heb je voldoende initiatief genomen, heb je goed samengewerkt, elkaar uit laten praten etc. Daarnaast krijg je een punt voor het groepsresultaat, de presentatie."
2. Hoe ze het moeten doen: in welke stappen kunnen ze de opdrachten tot een goed einde brengen?
 - "Iedere leerling van een groepje krijgt een nummer, de nummers 1 van ieder groepje gaan samen één oefening leren en uitvoeren zodat zij de oefening later aan hun eigen groepje kunnen gaan leren. De eerste 15 min. werk je dus aan een oefening daarna ga je de oefening aan je eigen groepje leren."
3. Met wie ze mogen of moeten leren: kiezen ze zelf hun partner(s) of stelt de docent de groep samen?

- “Ik heb de groepsindeling gemaakt voor de groepjes van de presentatie, bepaal zelf even wie welk nummer binnen zijn groepje heeft.”
- 4. Bij wie en wanneer ze hulp kunnen krijgen: wat ze moeten doen voordat ze hulp van de docent kunnen krijgen: eerst het boek of aantekeningen raadplegen? Eerst aan medeleerlingen vragen?
- “De expert van de oefening heeft de mediakaarten in handen, wanneer hij tegen een probleem aanloopt mag hij om hulp vragen bij één van de andere experts (nummers 1) van die oefening.”
- 5. Hoeveel tijd ze voor de opdracht krijgen: tien minuten, drie lessen?
- “We hebben drie lessen voor de opdracht, aan het einde van derde les is de presentatie.”
- 6. Wat is er met het resultaat van de opdracht gebeurd: wordt alles besproken of alleen datgene dat door de klas als moeilijk is ervaren?
- “Tijdens de les bespreken we de samenwerking.”
- 7. Vindt de nabespreking op basis van individuele aanspreekbaarheid plaats of wijzen de groepen zelf rapporteurs aan? Of worden de (groeps) verslagen door de docent nagekeken?
- “De nabespreking doen we klassikaal.”
- 8. Wat ze moeten doen als ze eerder met de opdracht klaar zijn dan de andere groepen in de klas: liggen er extra opdrachten/activiteiten klaar?”(p. 108).
- “Ben je met je groepje al klaar met een opdracht dan ga je kijken welke volgorde je het beste kunt aanhouden voor de presentatie zodat iedereen alle rollen heeft vervult.”

Hoe wordt voldaan aan de vijf kenmerken van ‘samenwerkend leren’ zodat deze manier van werken het meest effectief is?

- Positieve wederzijdse afhankelijkheid (Doordat ieder groepslid een deel van de informatie heeft die nodig is om tot het resultaat te komen wordt positieve afhankelijkheid gecreëerd. Alleen de experts kennen de oefening).
- Individuele aanspreekbaarheid (iedereen levert zijn bijdrage aan het doel, dit is ook duidelijk zichtbaar bij acrogym doordat ieder groepslid expert is op één oefening, individuele aansprakelijkheid en positieve afhankelijkheid hangt sterk met elkaar samen. Het lijkt erop dat wederzijdse afhankelijkheid zonder individuele aansprakelijkheid niet mogelijk is). Als de leerlingen niet van elkaar wederzijds afhankelijk zijn ze nauwelijks individueel aanspreekbaar. Dat de docent en de leerlingen elkaar kunnen aanspreken onderling op zowel de eigen inbreng van de groep als op het eindresultaat van de groep/tweetal.
- Directe interactie (de leerlingen moeten elkaar kunnen aankijken om te communiceren, de leerlingen kunnen zich vrij bewegen door de zaal al staat de plaats waar zij de acro oefening uitvoeren wel vast door de matjes). Acrogym gaat alleen dan goed wanneer je rekening houdt met de ander en je best doet zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen. Ieder is experts en wordt verplicht zijn expertise aan de rest van de groep over te brengen het zal dan niet mogelijk zijn om onder directe interactie uit te komen.
- Aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden (de docent zal het sociale proces goed in de gaten houden, en sturen waar nodig, en evalueren aan het einde van de les.)

- Aandacht voor het groepsproces (dit lijkt veel op de ontwikkeling van sociale vaardigheden, elkaar leren kennen en vertrouwen, helder en duidelijk com. Waaronder luisteren, elkaar ondersteunen, feedback geven en het probleem effectief oplossen).

Evaluatie:

Er wordt geëvalueerd volgens de vragen uit bijlage E. (5 min).

Instructie controlegroep

Overdragen van informatie, door kort en bondige uitleg, daarbij de leerlingen regelmatig de kans geven om de informatie te verwerken, via korte opdrachten of vragenstellen. Er wordt klassikaal lesgegeven maar ook gedifferentieerd. Leerlingen die al verder kunnen krijgen individueel kleine opdrachten zoals “presenteer de oefening nu met één hand vast i.p.v. met twee”.

Opdracht: “Je maakt met je groepje van vijf een acro oefening bestaande uit vijf vormen, deze presenteer je aan het einde van de vier lessen aan de rest van de klas. Ik geef steeds aan welke oefening we gaan doen. Je krijgt een punt voor je inzet en resultaat en je krijgt een punt voor de groepsprestatie.”

Evaluatie:

Er wordt vooral op het resultaat geëvalueerd met vragen zoals: hoe kun je de oefening nu nog vloeiender en beheerster opbouwen en vooral afbouwen?

VI. Onderzoekspopulatie

Beschrijving onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit 24 leerlingen. Het is een brugklas HAVO/VWO (1E) van het St. Joriscollege uit Eindhoven. Er zitten 12 jongens en 12 meisjes in de klas. De leeftijd is 12-13 jaar. Duidelijk is dat de leerlingen van deze leeftijd in de puberteitsfase (ook wel adolescentie) zitten in hun leven, het is de tijd tussen kind zijn en volwassenheid (Clercks, de Groot & Prins, 2011). Zowel fysiek, emotioneel als psychisch maken kinderen in deze fase grote veranderingen door. In het biologische rijpingsproces staat de seksualiteit centraal.

De pubers maken zich in deze tijd steeds meer los van de ouders, het zoeken naar een eigen identiteit staat centraal. Hierbij richten zij zich op leeftijdsgenoten en wordt er veel waarde gehecht aan de relatie met hen. De puberteit begint bij ieder mens op een andere leeftijd. Er kunnen dus grote verschillen zijn onderling in fysieke en emotionele rijping bij deze groep.

De woorden “zelfverantwoordelijke zelfbepaler” van Langeveld zijn erg toepasbaar op deze leeftijdsfase. Meisjes in de puberteit zijn zich vaak zeer bewust van hun lichaam en voelen zich snel onzeker. Vergelijking met schoonheidsbeelden zorgen vaak voor deze onzekerheid. Jongens zijn minder onzeker over hun lichaam, wel is spiergroei erg belangrijk in deze fase voor hun positieve zelfbeeld.

De controlegroep is een brugklas HAVO/VWO klas (JA1C) van 25 leerlingen: 16 jongens en 9 meisjes.

Verantwoording keuze doelgroep:

De brugklassen hebben nog weinig acrogym gehad tijdens de gymlessen en vinden acrogym waarschijnlijk nog uitdagend. Omdat we in de brugklassen te maken hebben met allerlei groepsdynamische processen die in volle gang zijn zullen samenwerkingsvormen welkom zijn, leerlingen leren elkaar kennen en vertrouwen.

Doordat de beginsituatie op het gebied van ‘samenwerkend leren’ en sociale vaardigheden gunstig is kan alle aandacht gaan naar het ‘samenwerkend leren’ en is er weinig sprake van ruis.

Waarom is het relevant deze doelgroep te onderzoeken

- Omdat ik op dit moment stage loop op het St. Joriscollege en deze doelgroep hoogst waarschijnlijk behoort tot de doelgroep waarmee ik later zal gaan werken.
- Deze doelgroep de jongeren zijn die het werkveld nog gaan betreden over een paar jaar en voor hen de vaardigheid ‘samenwerken’ een belangrijk aspect zal zijn in hun leven.
- Het ‘samenwerkend leren’ wordt door het uitvoeren van het onderzoek opnieuw bekeken.
- Het biedt mogelijkheden tot scholing van andere leerkrachten op de stageschool.
- Er kan communicatie ontstaan over het onderzoek en onderwerp ‘samenwerkend leren’.
- Een discussie over leerresultaten en motivatie kan ontstaan.

VII. Ontwerp en uitvoering van het onderzoek

Materiaal

- 2 camera's die tijdens de gehele les in beide hoeken van de zaal geplaatst worden
- 5 x 3 matjes
- Beschikbare zaal
- Beoordelingsformulieren 2x 25
- Vragenlijsten 2x 25
- 25 pennen
- Mediakaarten acrogym
- Whitebord stiften/fluitje

De introductieles (Oefening 1. Staan op bovenbenen)**INTERVENTIEGROEP & CONTROLEGROEP**

Namenchecken

Lesuitleg:

Dit is introductie les acrogym, hierna nog drie lessen. Volgende les leg ik uit naar welk doel we werken en hoe en waarop er beoordeeld gaat worden.

Deze lessen doe ik voor een onderzoek voor mijn opleiding, daarom zal er ook gefilmd worden. En wil ik graag dat jullie aan het einde van de les een vragenlijst invullen.

Wat is acrogym? Het gaat hierbij om vertrouwen en letterlijk kunnen bouwen op de andere persoon. We gaan leren hoe we in goede balans samen een mooie vorm kunnen op en afbouwen en hoe we hierbij het beste kunnen hulpverlenen.

De groepjes worden samengesteld.

Opbouw:

Ga met je groepje van 5 op de lijn staan. Leg dan samen met je groepje 3 matjes neer op een van de vijf aangewezen plaatsen.

Klaar is zitten op je matje met groepje.

Warming up:

2 tikkers. Niemand mag op de matjes, loop je over de matjes ben je af.

Ben je af dan ga je op één van de matteneilandjes staan en wacht je tot er nog iemand getikt is.

In tweetallen met tenen tegen elkaar en elkaars polsen vastpakken. Nu ga je eerst uit elkaar hangen, dan tegelijk zitten en dan tegelijk staan. Dit doe je 2 keer achter elkaar dan ben je vrij. Val je om doe je oefening opnieuw.

Kern: (Oefening 1: uitbouwen naar staan op bovenbenen)

Ieder groepje op eigen matjes zitten en kijken.

Ik doe oefening voor op middelste matjes.

Stap 1: staan op rug

1 persoon op handen en knieën zitten (let op: handen onder schouders plaatsen en knieën onder heupen, 90 graden hoeken dan ben je het stevigst, vlakke rug maken).

Persoon 2 gaat staan op heupen en schouders, (let op: niet op ruggengraat maar op heupen staan!)

Hulpverlenen: Belangrijk is dat er altijd een hulpverlener achter de bovenpersoon staat. De hulpverlener pakt niet vast als het niet nodig is maar staat actief klaar (met handen bij heupen van bovenpersoon) om te vangen indien nodig.

Blijf minstens 3 sec. staan. Dan dezelfde weg terug als dat je kwam.

Stap 2: Staan op heupen van 2 onderpersonen op handen en knieën.

2 mensen op handen en knieën, billen dicht bij elkaar.

Nu opstappen op heupen van beide personen.

Oefenen. Zorg dat je de drie rollen van bovenpersoon, onderpersoon en hulpverlener vervult. Houd de oefening 3 sec. vast en presenteer.

Ik loop rond en geef aanwijzingen en hulp.

Stap 3. Staan op bovenbenen met steuntje

Onder persoon 1 op handen en knieën.

Onderpersoon 2 zit op heupen van onder persoon 1.

Bovenpersoon legt handen op onderarmen van 2 en gaat dichtbij staan.

Stapt met 1 voet op bovenbeen van 2 (let op: goed omhoog stappen, niet naar achteren hangen).

In evenwicht dan gaat bovenpersoon langzaam naar achteren hangen. Presenteer 3sec. dan zelfde weg terug.

Hulpverleners: achter bovenpersoon en vangen bij heupen.

Oefenen.

stap 4: staan op bovenbenen steuntje rolt weg als onder en bovenpersoon goed staan.

Afsluiting:

Iedereen vult de vragenlijst in. Ben je klaar dan begin je met het opruimen van de matjes, daarna zitten op de bank.

De eerste les (aanleren alle oefeningen experts plus staan op bovenbenen groepjes)

INTERVENTIEGROEP

Checken namenlijst

Lesuitleg:

Opdracht: acro presentatie in les 4 aan de rest van de klas, in groepje van 5.

Presentatie bestaat uit vijf oefeningen. Jullie mogen zelf de volgorde bepalen en er een mooie show van maken.

Iedereen moet de 3 rollen van hulpverlener, onderpersoon en bovenpersoon minstens 1 keer vervullen in presentatie.

Beoordeling: individueel punt voor samenwerkingen en resultaat, communicatie, initiatief nemen tijdens het proces en een groepspunt voor de presentatie. Iedere leerling krijgt het beoordelingsformulier.

Waar moet je op letten als je goed wil samenwerken in een groep? (elkaar uit laten praten, openstaan voor ideeën van anderen etc.) Dit noteer ik op het bord.

Warming up:

2 tikkers. Ben je getikt dan ga je op handen en knieën zitten op een van de 3 matjes in het midden van de zaal (zoals we vorige keer hebben geoefend), om vrij te komen moet een ander in dezelfde houding op jou gaan zitten 3 sec. vasthouden en dan ben je vrij.

Opbouw:

Ik deel de groepjes in, ben je compleet leg je 3 matjes neer op een van de aangewezen plaatsen in de zaal en ga je zitten met je groepje, je geeft iedereen een cijfer van 1 tot en met 5 binnen je groepje. Je doet de presentatie ook met dit zelfde groepje.

Kern 1:

De presentatie doe je met dit groepje maar nu gaan alle nummers 1, 2, 3 etc. bij elkaar staan en gaan zij een oefening leren. Je gaat bekijken wat er belangrijk is bij het uitvoeren van deze oefeningen, hoe je ze het beste aan kunt leren aan de rest van je eigen groepje en hoe je moet hulpverlenen. Er is niemand die een oefening doet zonder hulpverleners erbij, zorg dat je iemand bij de heupen kunt vangen. Je leest eerst de mediakaarten en probeert dan de oefening uit samen met de andere nummers 1.

Nummers 1: gaan bij elkaar zitten en 'staan op bovenbenen' oefenen.

Nummers 2 gaan bij elkaar zitten en 'schouderstand' leren

Nummers 3 gaan bij elkaar zitten en 'piramides' leren

Nummers 4 gaan bij elkaar zitten en 'liggen op voeten' leren

Nummers 5 gaan bij elkaar zitten en 'steun vorm' aanleren

Tussenevaluatie

Ik loop rond en let op veiligheid. Geef geen aanwijzingen, maar laat het de groepjes zelf uitzoeken.

Iedereen zitten: hoe gaat het samenwerken? Wordt er goed naar elkaar geluisterd?

Kern 2:

De nummers 1 gaan nu allemaal terug naar hun eigen groepje en gaan de oefening die ze net hebben geleerd aan de rest van hun groepje aanleren. Iedereen moet als boven en onderpersoon aan de beurt komen, probeer een oefening te presenteren zoals je dat in een show zou doen.

Afsluiting: Hoe ging het werken in groepjes? Heb je het gevoel dat je iets bijgedragen hebt aan het groepsproces? Wat kan er de volgende keer beter om tot een beter resultaat te komen? Wie heeft er het gevoel dat hij zijn medeleerlingen echt heeft ondersteunt en verder heeft geholpen?

We hebben nu 1 oefeningen voor de presentatie: staan op bovenbenen

Afbouwen:

Je ruimt met je groepje de matjes op en dan mag je gaan. Tot volgende week.

CONTROLEGROEP

Checken namenlijst

Lesuitleg:

In 4e les presentatie van 5 oefeningen.

Je krijgt individueel punt voor je inzet en resultaat en groepspunt voor de presentatie. Iedere leerling krijgt het beoordelingsformulier.

Ik laat steeds een oefening zien en die ga je met je groepje oefenen.

Warming up:

2 tikkers. Ben je getikt dan ga je op handen en knieën zitten op een van de 3 matjes in het midden van de zaal (zoals we vorige keer hebben geoefend), om vrij te komen moet een ander in dezelfde houding op jou gaan zitten 3 sec. vasthouden en dan ben je vrij.

Opbouw:

Ik deel de groepjes in, ben je compleet leg je 3 matjes neer op een van de aangewezen plaatsen in de zaal en ga je zitten met je groepje. Je doet de presentatie ook met dit zelfde groepje.

Kern:

Oefening 1: staan op bovenbenen

Herhaling vorige les. Staan op bovenbenen. Je bepaalt zelf of je de oefening doet met steuntje of al zonder. Zorg dat iedereen van je groepje aan de beurt komt. Hoe was het hulpverleners ook al weer? Hulpverleners staan er alleen bij om te zekeren, gaan niet persoon in houding tillen.

Oefening 2: schouderstand

Ik doe voor met leerlingen daarna doet iedereen de oefening na.

Stap 1: schouderstand op 1 onder persoon op handen en knieën.

Stap 2: schouderstand op 2 onder personen

Stap 3: schouderstand op 1 onder persoon.

Hoe vang je? Bij heupen

Let op: onder houdt de armen gestrekt.

Je probeert precies dezelfde weg terug te gaan als je gekomen bent.

Afsluiting:

Ieder groepje ruimt de matjes op en dan mag je gaan.

De tweede les (aanleren experts +schouderstand+ piramides)

INTERVENTIEGROEP

Namenlijst checken

Warming up:

Tikspel: getikt is bij mij op het matje, je krijgt een opdracht.

Opbouw:

Ieder groepje legt eigen matjes neer.

Kern:

Met je groepje van experts ga je tien minuten samen jullie oefening herhalen, wat was er ook weer belangrijk en hoe kun je alles het beste aanleren aan de rest van je groepje?

Nummers 2 gaan vandaag hun oefening aanleren aan hun eigen groepje. (schouderstand)

Nummers 3 gaan vandaag hun oefening aanleren aan hun groepje (piramides)

Evaluatie:

Wat was het beste dat vandaag gebeurde in je groepje?

Op welke manier heb jij vandaag bijgedragen aan het samen leren?

Wat kunnen jullie nu anders doen om tot een beter resultaat te komen?

Wie heeft er van een medeleerling een compliment gekregen deze les?

Afsluiting:

Vragen volgens de evaluatievragenlijst.

Wat kun je volgende les doen om tot een nog beter resultaat te komen?

CONTROLEGROEP

Namenlijst checken

Warming up:

Tikspel: getikt kom je bij mij op het matje en krijg je een opdracht.

Opbouw:

Ieder groepje legt eigen matjes neer.

Kern:

We oefenen nu vijf minuten de eerste oefening: staan op bovenbenen. Je mag wel kiezen welke vorm je hiervan kiest. Wanneer je het nog lastig vindt dan kies je voor de vorm met een steuntje...etc.

Na vijf minuten oefen je in je groepje de schouderstand. Waar moest je op letten?

Daarna laten we de volgende oefening zien.

Oefening 3: piramide

Stap 1: zitten op handen en knieën op 2 onderpersonen.

Let op: niet staan op ruggengraat. Vlakke rug maken.

Stap 2: piramide waarbij je staat.

Afsluiting:

Wat vonden jullie van de les? Welke vormen hebben we nu al voor de presentatie?

Ieder groepje ruimt zijn eigen matjes op, daarna blijf je zitten op de bank.

De derde les (herhaling staan bovenbenen, schouderstand, piramides + liggen op voeten)

INTERVENTIEGROEP

buiten

Namenlijst checken

Warming up:

2 tikkers. Wanneer de ene tikt zit de ander op een knie. Wanneer de eerste tikker knielt dan wordt de tweede tikker geactiveerd. Ben je getikt dan slalom je en ren je rondje om de goals.

Opbouw:

Ieder groepje op zijltje. Schoenen aan zijkant van de zaal en zitten op matjes.

Kern 1:

We gaan alle oefeningen herhalen, experts nummers 1 nemen eerst de leiding dan 2 dan 3.

Kern 2:

Nummers 4 gaan liggen op voeten aanleren aan hun groepje.

Evaluatie: Ik loop rond en bevraag de groepjes volgens de evaluatievragen van ‘samenwerkend leren’.

Afsluiting:

Ieder groepje ruimt zijn zijltje op, daarna wacht je op de bank tot iedereen klaar is.

Invullen vragenlijsten.

CONTROLEGROEP

buiten

Namenlijst checken

Warming up:

2 tikkers. Wanneer de ene tikt zit de ander op een knie. Wanneer de eerste tikker knielt dan wordt de tweede tikker geactiveerd. Ben je getikt dan slalom je en ren je rondje om de goals.

Opbouw:

Ieder groepje legt zijn zijltje klaar. Schoenen bij banken leggen.

Kern:

Herhaling van de oefeningen: staan op bovenbenen, schouderstand, piramides.

Aanleren liggen op voeten. Let op maak een plank van jezelf.

Afsluiting:

Ieder groepje ruimt de eigen zijtje op en gaat dan zitten op de bank.
Invullen vragenlijsten.

VIII. Interventie onderbouwen (zie ook tussenproduct B.)

De veranderende maatschappij vraagt om mensen die sociaal vaardig zijn initiatief nemen en goed kunnen samenwerken. Die zelfstandig kunnen werken en informatie snel kunnen inwinnen en verwerken en door het overleg met de ander deze informatie creatief vorm kunnen geven. Om deze reden is gekozen voor het onderzoeken van de motivatie tijdens de didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’.

Opbouw van de lessen

Bij de opbouw van de lessen wordt uitgegaan van de beginsituatie bij iedere les.

De lessen ‘samenwerkend leren’ zijn opgebouwd vanuit de kenmerken en voorwaarden van deze didactische werkvorm (zie omschrijving: Wat wordt er gezegd tegen de leerlingen). En als manier om het ‘samenwerkend leren’ vorm te geven is gekozen voor de ‘Jigsaw methode’. Deze methode geeft veel structuur tijdens de lessen en zorgt ervoor dat ieder kind een unieke bijdrage levert aan het groepsresultaat.

Waarom bepaalde organisatie en groepsindeling (verantwoording)

Heterogene groepen omdat dit een groter effect op het leerresultaat heeft. Het is een van de vuistregels bij het ‘samenwerkend leren’ (Ebbens & Ettekoven, 2013).

‘samenwerkend leren’ veronderstelt: afstand houden, vragenstellen en een open interactie met groepen leerlingen, die in balans zijn wat betreft interactie en leerniveau.

Wanneer worden gegevens verzameld?

Na iedere les worden de gegevens verwerkt en in computer verwerkt. Op deze manier kan de docent ook adequaat reageren om het ‘samenwerkend leren’ goed te laten verlopen.

Wat is het meetprotocol?

Bewegende beelden: De ene camera zal op een statief in de hoek staan, de andere camera op de breedte van de zaal. De camera's worden door de docent ingesteld op de juiste hoogte en afstand; er wordt niet ingezoomd.

De camera's worden aanzet en afzet door de docenten van de klassen. Elke les en gedurende de gehele les wordt er gefilmd.

Vragenlijst: De SIMS/BPN-PE-vragenlijst wordt door de docent aan de leerlingen uitgedeeld aan het einde van de introductie les en aan het einde van de laatste les.

De leerlingen mogen niet praten tijdens het invullen van de lijst.

Wat moet je regelen op school?

- Navragen of alle leerlingen gefilmd mogen worden
- Regelen zalen en matjes
- Kopieën van de vragenlijst
- Camera's tijdig reserveren en ophalen op de Fontys Sporthogeschool
- Lesvoorbereidingsformulieren tijdig aan de docenten mailen.

Hoe informeer je betrokkenen?

Per e-mail wordt er contact gehouden met de docenten van de klassen. De leerlingen zullen in de laatste gymles voor aanvang van de introductieles geïnformeerd worden door de docent lichamelijke opvoeding.

IX. Planning

Data	Wat te regelen	Vragenlijst invullen
10 februari 2014	Vertalen SIMS en BPNPE vragenlijst naar NL door docent Engels P. Schrauwen	
17 februari 2014	PO doorspreken met stagebegeleider (E. Maas)	
15 maart 2014	Vragenlijst proef doen bij leerling	
20 maart 2014	-Zaal indeling bekijken en matjes reserveren -camera's reserveren FSH	
In week van 26 maart 2014	Groepen inlichten over onderzoek	
2 april 2014	Introductieles Interventiegroep groep en controlegroep	X X
9 April 2014	Les 1. Interventiegroep Les 1. Controlegroep	
16 April 2014	Les 2. Interventiegroep Les 2. Controlegroep	
23 April 2014	Les 3. Interventiegroep	x

24 April 2014	Les 3. Controlegroep	x
Van 10 april tot 9 mei 2014	Analyses verwerken en conclusies aanbevelingen schrijven	
14 mei 2014	Inleveren product D.	
10 juni 2014	Inleveren product E.	
3 juli 2014	Verdediging poster	

X. Betrouwbaarheid

Hoe worden de variabelen die het onderzoek kunnen beïnvloeden onder controle gehouden?

Wat het onderzoek zou kunnen beïnvloeden zijn factoren als:

- Leerlingen vullen de vragenlijst niet naar waarheid in. Dit wordt zoveel mogelijk bewaakt door de leerlingen voldoende tijd te geven zodat ze de vragenlijst goed kunnen invullen. De vragenlijst wordt op de helft van een blokuur ingevuld zodat leerlingen geen haast hebben om snel om te gaan kleden. Ook wordt het belang van het eerlijk invullen van de vragenlijst verteld, het invullen van de vragenlijst heeft invloed op de uitkomst van de onderzoeksresultaten. De vragenlijst is niet anoniem, bovenaan de vragenlijst moet iedere leerling zijn of haar naam zetten. Dit omdat er dan gekeken kan worden naar of de motivatie gestegen is ja of nee bij de leerlingen die ook geobserveerd zijn. Nu kan gezien worden of eventuele zichtbare veranderingen in motivatie ook werkelijk de motivatie vanuit de leerling zelf is gestegen of gedaald. Wanneer een bepaalde leerling niet alle lessen aanwezig is geweest kan hij zo ook eenvoudig uitgesloten worden van het onderzoek.
- De leerlingen vragen de docent te vaak om hulp tijdens de interventielessen zodat de lessen geen duidelijke verschillen die aantonen dat het om ‘samenwerkend leren’ gaat laten zien. Aan het begin van de lessen wordt duidelijk verteld dat de leerlingen eerst zelf aan de gang moeten en mediakaarten en andere experts mogen raadplegen alvorens de docent te vragen. De docent zal hier nogmaals op moeten wijzen wanneer er leerlingen direct bij haar om hulp komen vragen.
- De klassen hebben een totaal verschillend niveau en de ene klas is veel eerder klaar met een oefening dan de andere. Dit is geen probleem omdat er dan met één klas verder gegaan kan worden. Eventueel wordt de presentatie uitgebreid met meerder oefeningen en wordt het niveau per oefening omhoog gebracht. Bij staan op bovenbenen zou dit bijvoorbeeld betekenen dat de leerlingen nu ook tijdens het presenteren één hand loslaten etc.
- Het kan zijn dat een of meerdere leerlingen die uitgekozen zijn om het beweegniveau te meten ziek zijn de volgende les. Dit kan niet voorkomen worden. Wanneer een leerlingen meer dan één les er niet is zal hij/zij uitgesloten worden van het onderzoek. Eventueel zal de video nogmaals bekeken worden en zal er een andere leerlingen gekozen worden om te observeren of de motivatie ook fysiek zichtbaar is.
- Variatie in materiaal voor het onderzoek. De mogelijke variatie in materiaal zoals de meetinstrumenten zoals de camera's wordt zoveel mogelijk beperkt door steeds met dezelfde camera's te werken.

- Door eventuele ziekte van enkele leerlingen kan de klassengrootte iets veranderen maar dit zal weinig invloed hebben op de uitkomst van het onderzoek, de oefeningen kunnen worden aangepast.

Betrouwbaarheid, hertest

Om de betrouwbaarheid te garanderen zal het onderzoek niet nog eens bij dezelfde groep uitgevoerd kunnen worden omdat dan de beginsituatie al weer veranderd is door het eerste onderzoek. Maar er wordt op de volgende manieren gezorgd voor de maximale betrouwbaarheid van het onderzoek:

- Er worden twee zoveel mogelijk gelijke klassen genomen qua niveau en aantal jongens en meisjes.
- Het eerste deel van de vragenlijst bevat verschillende vragen die uiteindelijk steeds hetzelfde (de intrinsieke motivatie) meten. Door de vragen steeds op een andere manier te stellen wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.
- Bij beide klassen worden dezelfde materialen, ruimte en meetinstrumenten gebruikt.
- De transparantie van het onderzoek wordt zo hoog mogelijk gehouden doordat de onderzoeker een nauwkeurige beschrijving maakt van de gemaakte stappen en effecten binnen dit onderzoek.
- Na iedere les worden de videobeelden bekeken en eventuele aanpassingen gemaakt zodat eventuele problemen tijdig ondervangen kunnen worden.
- Er zal een lijst met zaken gemaakt worden die het onderzoek eventueel beïnvloed zouden kunnen hebben. Dit om naar het publiek duidelijk te maken dat de onderzoeksresultaten betrouwbaar zijn.
- Een 'critical friend' zal alle stappen die genomen zijn in dit onderzoek nalopen en lezen.
- Een onderzoekslogboek zal bijgehouden worden waarin alle stappen en keuzes die gemaakt worden beschreven worden evenals het waarom hiervan (Kallenberg, 2011).

Literatuurlijst

Aronson, E. (2000). Geraadpleegd op 20 januari 2014 van <http://www.jigsaw.org/>

Behets, D. (2011). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven: Acco.

Berkel, M. van, Consten, A., Danes, H., Geleijnse, J., Grefth, M. van der, Hazelebach, C., e.a. (2004). *Basisdocument Bewegingsonderwijs: voor het Basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Brouwer, B., Houthoff, D. & Mossel, G. van (2007). Handreiking schoolexamen lichamelijke opvoeding HAVO/VWO: Tweede fase. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

Burg, M. van der, Koenders L., & Veenman, S. (2001). Coöperatief leren in het voortgezet onderwijs: evaluatie van een scholingsprogramma. *Pedagogiek* 21, (228-240).

Clercks, M., Groot, R. de, & Prins, F. (2011). *Grensoverschrijdend gedrag van pubers*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Van Dale. Geraadpleegd op 20 januari 2014 van <http://vandale.nl/opzoeken#.UxcqJGCYbIU>

Didactische werkvorm (2014). Geraadpleegd op 25 januari 2014 van <http://www.kennisplatvormvoorhetonderwijs.Wijleren.nl>.

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013). *'samenwerkend leren': Praktijkboek*. Houten: Noordhof uitgevers.

Guay, F., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and External Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 3, (175-213).

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kanselaar, G. , Linden, J. L. van der, & Erkens, G. (1997). 'samenwerkend leren' in het studiehuis. In P. Leenheer, R. J. Simons & J. Zuylen (Eds.), *Didactische verkenningen van het studiehuis* (pp. 76-79). Tilburg: MesoConsult.

Loo, H. van der (2000). *Lichamelijke opvoeding op de basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Education Psychological Society*, 71, (225-242). Leeds: Metropolitan University, UK.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, (54–67).

Sportacrobatiek: Wat is acro? (z.j.). Geraadpleegd op 24 januari 2014 van <http://www.sportacrobatiekwolle.nl/acrogym.html>

Vlachopoulos, S., Katartzi, E., Contou, G. (2011). The Basic Needs in Physical Education Scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, (263-280). Thessaloniki: Human Kinetics, Inc.

Bijlage A. Observatieschema video-opnames

Wordt in de les voldaan aan de voorwaarden van ‘samenwerkend leren’?

1. Wederzijdse positieve afhankelijkheid: leerlingen hebben elkaar nodig om tot succes te komen. Ze ervaren dat ook zo. Elk groepslid moet een inspanning leveren; zijn bijdrage is uniek, gebonden aan zijn persoon.
 - Is er duidelijk aangegeven door de docent dat iedereen zijn bijdrage moet leveren aan het groepsproces?
 - Is er duidelijk aangegeven dat de leerlingen een cijfer krijgen voor groepsresultaat en individueel?

Terug te zien in:

- Verlenen alle leerlingen hulp?
- Zorgen de leerlingen dat iedereen als bovenpersoon, onderpersoon én hulpverlener werkt tijdens de les?

Antwoord: Hoewel in de eerste les heel duidelijk was aangegeven dat er een cijfer gegeven zou worden voor groeps- en individueel resultaat, waren veel leerlingen dit vergeten op de dag van de presentatie.

Leerlingen kregen een beoordelingsformulier mee naar huis zodat ze konden lezen waarop ze beoordeeld werden. Dit formulier werd waarschijnlijk niet gelezen.

Opvallend was dat leerlingen enorm hun best deden om zo goed mogelijk hulp te verlenen. Ze wezen elkaar hier ook op wanneer iemand dit vergat. Doel was dat leerlingen steeds minder actief hulp gingen verlenen, maar vaak werd er nog teveel meegetild.

Hoewel de meeste leerlingen dit wel probeerden was het niet altijd mogelijk om de drie verschillende rollen te vervullen. Sommige leerlingen waren veel zwaarder dan anderen en konden niet als bovenpersoon werken. Dit was verder geen probleem.

2. Individuele aanspreekbaarheid: elkaar onderling kunnen aanspreken op zowel de eigen inbreng in de groep als op het eindresultaat van de groep. In dit onderzoek wordt de individuele aanspreekbaarheid verantwoord door het geleerde te moeten presenteren. Het doel is niet de samenwerking op zich, maar het leren verbeteren. Voor de leerlingen moet er van een voelbare individuele aanspreekbaarheid sprake zijn.

- Wijst de docent op ieders individuele verantwoordelijkheid binnen het groepsproces?

Terug te zien in:

- Spreken de leerlingen elkaar aan wanneer iemand minder goed meedoet?

Antwoord: De leerlingen spraken elkaar aan wanneer iemand vergat hulp te verlenen of even niet meedeed. De manier van aanspreken was soms nog een beetje direct en leek soms onvriendelijk. Maar na een aantal keer evalueren en hier de aandacht op leggen zag je dat leerlingen met dit leerpunt serieus mee bezig waren.

Het was prettig dat iedere leerling een eigen deel van de totale verantwoordelijkheid droeg. Ik kon leerlingen zo ook aanspreken op hun deel. Wanneer iets niet goed liep vroeg ik: “wie is er verantwoordelijk voor het uitleggen van deze oefening?” de leerling voelde de verantwoordelijkheid weer en pakte de draad weer serieus op.

3. Directe interactie: leerlingen moeten elkaar aankijken, een fysieke interactie en (verbale) uitwisseling hebben, elkaar ondersteunen en feedback geven.

- Wijst de docent hierop wanneer dit niet gebeurt?

Terug te zien in:

- Moedigen de leerlingen elkaar aan om iets nogmaals te proberen wanneer het (nog) niet lukt?
- Durven de leerlingen elkaar vast te pakken bij het hulpverlenen?
- Praten de leerlingen op een rustige manier met elkaar?
- Kijken de leerlingen elkaar aan bij het communiceren?

Antwoord: De docent wees de leerlingen er op wanneer er niet overlegd werd. Leerlingen moedigden elkaar aan om iets te proberen wat nog niet lukte. Ook werd de docent steeds geroepen wanneer iets lukte. Vaak riepen de hulpverleners en niet diegene die de oefening uitvoerden. De hulpverleners voelden zich dus ook trots op de ander.

Er was absoluut geen probleem met het vastpakken of aanraken van elkaar tijdens deze lessen. Jongens en meisjes werkten zeer goed samen. Opvallend was dat er veel overlegd werd voordat de leerlingen aan de slag gingen. Dit wees op een goede communicatie. Mooi om te zien was dat diegene die verantwoordelijk was voor de oefening alles uitlegde en iedereen in deze positie kwam. Zo zag je ook zeer verlegen leerlingen de ‘rol van leider’ op zich nemen.

4. Aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden: zoals elkaar leren kennen en vertrouwen, helder en duidelijk communiceren, ook luisteren, elkaar accepteren en ondersteunen, op een plezierige manier met medeleerlingen omgaan, ervoor open staan dat je ook over jezelf wat leert.

- Heeft de docent dit benadrukt in de uitleg?
- Stelt de docent de hulp uit door leerlingen te verwijzen naar mediakaarten of voorbeelden van andere groepjes?

Dit is terug te zien in:

- Praten de leerlingen op een rustige manier met elkaar?
- Wordt er geluisterd naar elkaar?
- Laten de leerlingen elkaar uitspreken?
- Geven de leerlingen elkaar feedback?
- Accepteren de leerlingen kritiek?

Antwoord: Dit werd duidelijk uitgelegd en ook bij de evaluatie steeds benadrukt. Het niveau waarop de leerlingen communiceerden verbeterde. In het begin was het vaak een kritische houding: “hij doet niet mee”. Later veranderde dit in subtielere feedback waarin groepsleden één leerling aanspraken zonder de docent daarbij te betrekken.

5. Aandacht voor het groepsproces: bespreken of de doelen behaald zijn en hoe iedereen heeft bijgedragen, reflecteren op de kwaliteit van de samenwerking.

Evalueert de docent aan het einde van de les ook op groepsproces (zie bijlage E.)?

Dit is te zien in:

- Geven de leerlingen uitgebreide antwoorden dus niet alleen “goed” “slecht” etc.

Antwoord: Groepsproces werd geëvalueerd. Dit kostte steeds vrij veel tijd, waarin de leerlingen niet konden bewegen. De interventiegroep kreeg doordat leerlingen de oefeningen aan elkaar moesten uitleggen met mediakaarten en doordat er vragen over het samenwerken werden gesteld, minder oefentijd. Toch was het beweegniveau tijdens de presentatie even hoog van beide groepen.

Is de intrinsieke motivatie uiterlijk bij leerlingen te zien?

1. Doet de leerling wat de opdracht is?
 2. Is de leerling actief met de oefening bezig?
 3. Overlegt de leerling met anderen over de aanpak/leerstof?
 4. Is de leerling geconcentreerd aan het werk?
 5. Heeft de leerling plezier bij het werken aan de oefening?
 6. Neemt de leerling initiatief?
 7. Doet de leerling zijn/haar best om tot een beter resultaat te komen?
- actief te vangen.
8. Maakt de leerling gebruik van mediakaarten of stelt hij vragen aan de docent?

Hierbij een samenvatting van de observaties die gedaan zijn bij twee leerlingen van de interventie én controlegroep.

Interventiegroep: leerling 13 (M) en 14 (J) zijn geobserveerd.

Leerling 13, praatte aan het begin van de lessen erg veel met haar vriendin en was niet erg met de oefening bezig. Toen zij haar oefening uit moest leggen aan de rest leek ze ineens de leiding te nemen. Ze kwam steeds met creatieve ideeën en bracht kleine veranderingen in de oefeningen aan. Overleggen deed ze hoofdzakelijk met haar vriendin maar ze wees de anderen ook er op wanneer deze niet goed hulpverleenden. Ze deed enorm haar best om tot een beter resultaat te komen. Hoewel ze in het begin niet veel hulpverleende leek ze opeens het nut en belang hiervan in te zien en aan het einde van de les verleende ze steeds hulp. De motivatie was te zien aan het enthousiasme waarin ze steeds met nieuwe vormen en ideeën kwam. Het gebruik van mediakaarten werd even gedaan maar al snel werd de docent steeds gevraagd om te kijken. De leerling vroeg niet om technische aanwijzingen maar om aandacht en waardering voor oefeningen die lukten.

Leerling nummer 14 is een verlegen jongen die niet veel sprak. Hij had erg veel moeite met het uitleggen van de oefeningen maar je zag dat hij hierdoor wel een innerlijke groei doormaakte. Zonder veel te zeggen liet hij steeds zien dat hij wist hoe je moest hulpverlenen bij de verschillende oefeningen. Niemand hoefde hem iets te vragen hij stond steeds klaar om te helpen en voelde zich duidelijk verantwoordelijk voor zijn taak.

De mentor van de groep merkte op hoe mooi het was dat deze verlegen jongen ook eens iets mocht uitleggen aan de rest en dat hij verantwoordelijk werd gesteld voor een deel. Te zien was dat hij zeer serieus met deze verantwoordelijkheid omging.

Deze leerling werkte zeer geconcentreerd, je zag niet dat hij veel plezier had maar hij wilde duidelijk laten zien dat hij de verantwoordelijkheid aankon.

Van de controlegroep zijn de leerlingen 8 (J) en 19 (M) geobserveerd.

Leerling nummer 8 was een stille jongen die niet erg gemotiveerd leek in eerste instantie. Later in de lessen droeg hij bij wat hij bij moest dragen. Hij nam weinig initiatief. Hij overlegde ook niet met de anderen maar werkte vrij individueel. Hij leerde veel bij en verleende hulp waar nodig.

Leerling nummer 19 was een motorisch zeer vaardige leerling. De oefeningen leerde ze snel. Ze wilde steeds een nieuwe oefening doen en hielp de anderen veel. Enkele uit haar groep deden niet actief mee, ze wees hen hier niet op en probeerde de oefeningen zelf te doen zonder hulpverleners met haar vriendin.

Er werd niet overlegd, af en toe droeg ze de anderen op om op handen en knieën te gaan zitten zodat zij haar oefening kon oefenen. Ze lachte veel en had duidelijk veel plezier aan het doen van de oefeningen.

Bijlage B. Vragenlijst

VRAGENLIJST ACROGYM								
Naam: Geboortedatum: Klas: Datum:								
WAAROM DOE JE DEZE ACTIVITEIT?		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
1.	Omdat ik denk dat deze activiteit interessant is.							
2.	Omdat ik het doe voor mijn eigen bestwil.							
3.	Omdat van mij wordt verwacht dat ik het doe.							
4.	Er zijn vast goede redenen om deze activiteit te doen, maar persoonlijk zie ik niet in welke.							
5.	Omdat ik denk dat deze activiteit prettig is.							
6.	Omdat ik denk dat deze activiteit goed voor me is.							
7.	Omdat het iets is wat ik moet doen.							
8.	Ik doe deze activiteit, maar ik weet niet zeker of het het wel waard is.							
9.	Omdat deze activiteit leuk is.							
10.	Het is mijn persoonlijke beslissing.							
11.	Omdat ik geen keuze heb.							
12.	Ik weet het niet; ik zie niet goed in waar deze activiteit goed voor is.							
13.	Omdat ik me goed voel als ik deze activiteit doe.							
14.	Omdat ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is.							

15.	Omdat ik het gevoel heb dat ik het moet doen.							
16.	Ik doe deze activiteit, maar ik weet niet zeker of het wel goed is om me ermee bezig te houden.							

Over het algemeen, in LO....		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	neutraal	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
1.	Heb ik het gevoel dat ik vooruit ga, zelfs bij de opdrachten die de meeste leerlingen moeilijk vinden.							
2.	Is de omgang met mijn klasgenoten erg vriendelijk.							
3.	Doen we dingen die me interesseren.							
4.	Heb ik het gevoel dat ik zelfs de opdrachten die de meeste leerlingen moeilijk vinden goed uitvoer.							
5.	Heb ik het gevoel dat ik een goede band heb met mijn klasgenoten.							
6.	Vind ik dat de les LO wordt gegeven zoals ik het graag zou willen.							
7.	Heb ik het gevoel dat ik het heel goed doe, zelfs bij opdrachten die de meeste leerlingen moeilijk vinden.							
8.	Voel ik me een gewaardeerd lid van een groep goede vrienden.							
9.	Vind ik dat de lessen worden gegeven op een manier die echt uitdrukt wie ik ben.							
10.	Ervaar ik succes, zelfs in de lessen die de meeste leerlingen moeilijk vinden.							
11.	Heb ik het gevoel dat ik onderdeel uitmaak van							

	een grote groep goede vrienden.							
12.	Voelt het alsof de activiteiten die we doen door mij gekozen zijn.							

Bijlage C. Beoordelingsformulier

BEOORDELINGSFORMULIER ACROGYM INDIVIDUEEL		(max 1 pt per onder deel)
Naam: Klas:	Beoordelaar: Datum:	CIJFER
Actieve lesdeelname	-Alle lessen een positieve, actieve deelname	
Hulpverlenen	-Je verleent hulp op de aangeleerde wijze (vangen bij heupen, niet tillen maar zekeren)	
Communiceren	-Je communiceert op een vriendelijke wijze met medeleerlingen	
Initiatief	-Je brengt nieuwe ideeën aan -Je onderneemt actie wanneer je denkt dat iets op een andere manier beter zou gaan	
Luisteren	-Je laat anderen uitpraten -Luistert naar de ideeën van anderen -Begrijp je iets niet vraag je nog eens	

Samenwerken	-Je helpt je medeleerlingen beter te worden	
Op- en afbouw oefening	-De opbouw en afbouw gaan beheerst -Afbouw gaat via de zelfde weg terug als opbouw	
Hulpverlening nodig	- Je doet de oefening met zo min mogelijk hulp van de hulpverleners	
3 rollen	-Je vervult minstens 1x iedere rol (onderpers., bovenpers., hulpverlener)	
Presenteren	-Je presenteert met open houding -kijkt naar publiek	
	TOTAAL PUNTEN:	

BEOORDELING GROEPSRESULTAAT ACROGYM	Groepje: Datum: Klas: Beoordelaar:	CIJFER (max. 2 punten per onderdeel)
Presentatie	-Iedereen lacht naar het publiek -Presenteert met een open houding	
Vloeiende doorloop	-Oefeningen worden vlot na elkaar opgebouwd en 3 sec. vastgehouden	
Volgorde	-De volgorde van de oefeningen is logisch gekozen	
Originaliteit	-Originele toevoegingen gedaan aan de presentatie	
Taak	-Diegene die niet meedoen aan een oefening hebben een andere taak of nemen pose aan	
	TOTAAL PUNTEN:	

Bijlage D. Lesvoorbereidingsformulieren en mediakaarten



Lesvoorbereidingsformulier

Naam student: Liedeke Dogge
FSH-stagedocent: Leon Luijsterburg
Klas: D-3
Datum: 02-04-2014
Tijd: 8.25-10.05 en 13.30-14.20

Naam mentor/docent: S. Alders, P. Garenfeld

School: St. Joriscollege
Klas: Brugklas HAVO/VWO
Aantal leerlingen:
24 M: 12 J: 12 interventiegroep
25 M: 10 J: 15 controlegroep

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag

Introductieles acrogym voor praktijkonderzoek voor interventie- en controlegroep.

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

Acrogym

Bewegen:

De leerlingen hebben nog geen of weinig lessen acrogym gehad. Vormspanning nog minimaal.

Bewegen reguleren:

Wisselen van rollen kunnen de lln zelf regelen.

Hulpverlening nog te veel actief.

Bewegen beleven:

De lln vinden het leuk om samen een oefening te doen, succesbeleving wanneer oefening 3 sec. vastgehouden kan worden.

Bewegen en gezondheid:

De lln hebben nog geen idee waar ze op rug van de onder mogen staan.

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

Gedrag: Acrogym

Inhoud: staan op bovenbenen en greep

Conditie: in groepjes van 5 op 3 matjes

Criteria: hulpverlening bij de heupen, greep hoog bij elleboog op onderarm, eerst staan dan hangen.

Acrogym

Bewegen:

Alle lln kunnen staan op bovenbenen met een steuntje (iemand op handen en knieën eronder) en oefening 3 sec. vasthouden. Afbouw gaat nog te snel en gehaast.

Bewegen reguleren:

Wisselen van rollen kunnen de lln zelf regelen.

Hulpverlening: lln tillen de ander niet meer in houding.

Bewegen beleven:

De lln vinden het leuk om samen een oefening te doen, succesbeleving wanneer oefening 3 sec. vastgehouden kan worden.

Bewegen en gezondheid:

Lln weten hoe ze veilig op de rug van een ander kunnen staan.

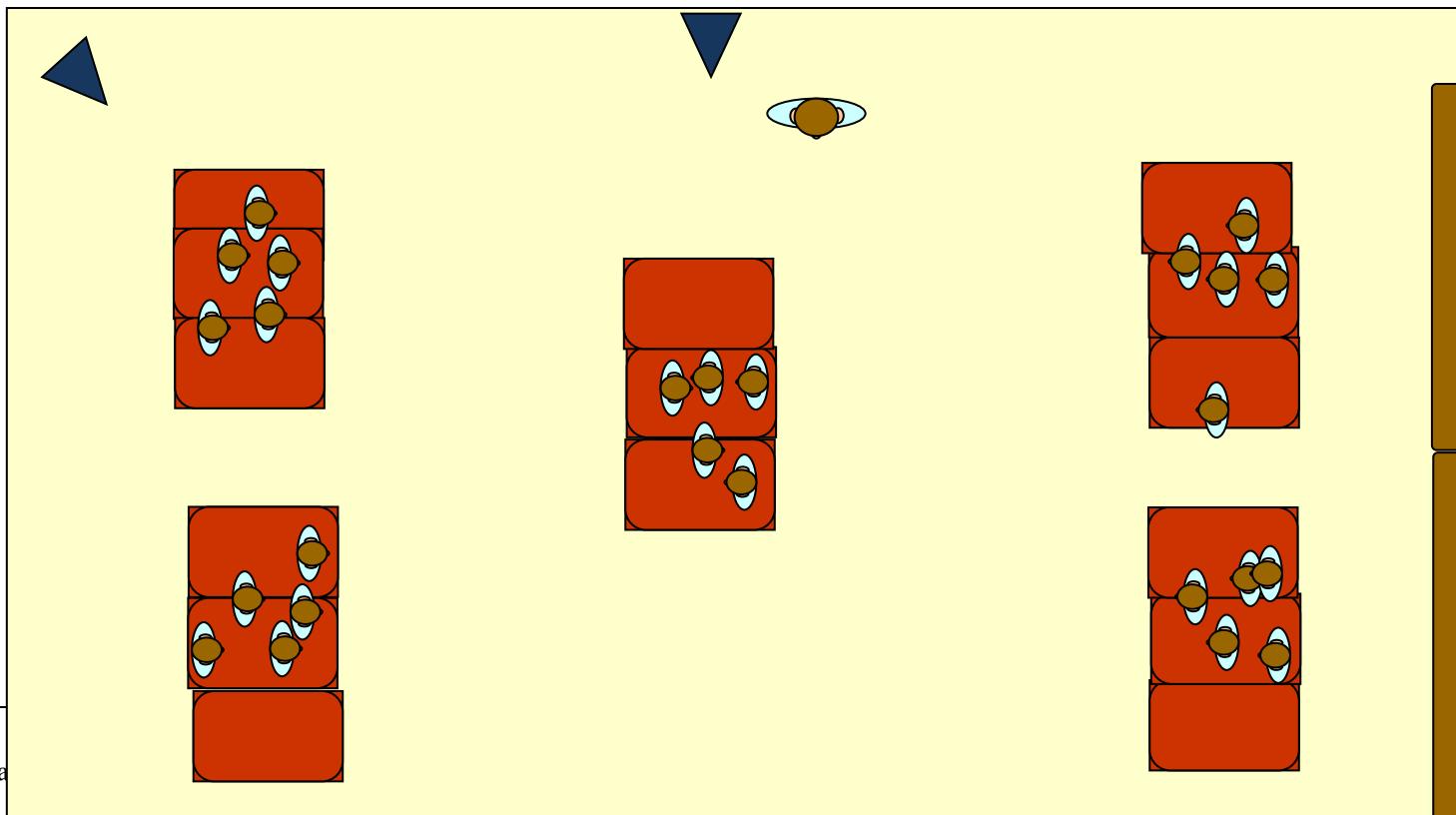
Organisatie:
de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:
per lesonderdeel aangeven aard en
aantal van de onderwijsleermiddelen

Materiaal:

- 2 lintjes
- 2 camera's +statief
- 15 matjes
- 25 vragenlijsten
- 25 pennen
- 2 banken

'Sa



--	--

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min.	Welkom en uitleg	-iedereen zitten op de banken. -voorstellen en uitleggen waarom ik les ga geven, onderzoek, daarom ook camera's. -einde van les invullen vragenlijst -vandaag gaan we een aantal acrogym oefeningen doen, zo kan ik kijken welk niveau jullie hebben. -volgende week zal ik uitleggen naar welk doel we gaan toewerken en hoe -ik noem dadelijk vijf namen op. Met dit groepje leg je 3 matjes klaar op de aangewezen plaatsen -ben je klaar, zitten op matjes met je groepje.	-dat Iln enthousiast meedoen en in de sfeer van de les komen	-camera's aanzetten -namencheck
Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?

6 min.	Tikspel (tweetallen zitten en staan)	-tikspel: 2 tikkers, niemand mag op matjes lopen. -ben je af dan ga je zitten op de matjes -komt er nog iemand bij op je matje dan: -polsen pakken, tenen bij elkaar en samen gaan zitten en staan 2x dan ben je weer vrij. -val je of laat je los dan doe je oefening opnieuw -1,5 min. dan wisselen tikkers. Duidelijk?	-elkaar leren aanvoelen	-ik geef v.b. van zitten en staan met een lln op middelste matjes.
--------	--------------------------------------	--	-------------------------	--

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
25 min.	Acrogym oefeningen docentgestuurd.	-Schoenen en sokken uit, neerleggen bij banken. Stap 1: Staan op rug 1 onderpersoon -onder op handen en knieën, let op handen onder schouders, knieën onder heupen, vlakke rug. -bovenpersoon stapt eerst op heupen dan op schouders, nooit midden op de ruggengraat. -hulpverleners aan achterkant bij heupen, aan voorkant kan hij zelf afspringen. Stap 2: Staan op rug twee onderpersonen op handen en knieën, hoofd in verlengde van rug -let op staan op heupen niet op ruggengraat	-protest -dat lln aan voorkant vangen -dat lln teveel op hulpverleners steunen	-uitleggen dat ze zonder sokken meer grip hebben. -ik geef v.b. met lln op middelste matjes. -aan voorkant kan hij zelf afspringen, gevaar zit er in dat hij op achterhoofd valt. -laat iemand het zoveel mogelijk zelf doen.

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

Naam student: Liedeke Dogge
 FSH-stagedocent: Leon Luijsterburg
 Klas: D-3
 Datum: 09-04-2014
 Tijd: 8.25-10.05

Naam mentor/docent: S. Alders
 School: St. Joriscollege
 Klas: Brugklas HAVO/VWO
 Aantal leerlingen:
 24 M: 12 J: 12

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag

Les 1. Interventiegroep

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

Acrogym

Bewegen:

Staan op bovenbenen opstappen met steuntje kan de helft van de klas.

Bewegen en reguleren:

Zelfstandig het wisselen van rollen regelen

Hulpverlening nog erg actief

Bewegen en beleven:

Meisjes met jongens samenwerken is nog spannend

Veel succesbeleving wanneer een oefening 3 sec. lukt

Bewegen en gezondheid:

Alle lln weten dat ze niet op de ruggengraat mogen staan

Armen gestrekt is steviger

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

Gedrag: Acrogym

Inhoud: staan op bovenbenen, begin schouderstand

Conditie: in groepjes van 5 op 3 matjes

Criteria: hulpverleners bij de heupen, pas verder als je zelfstandig mét steuntje kunt, eerst staan dan hangen. Schouderstand: hulpverleners er achter

Acrogym

Bewegen:

Staan op bovenbenen lukt bij kwart al zonder steuntje

Schouderstand: enkele kunnen oefening al zelfstandig

De helft heeft nog veel hulp van hulpverleners nodig

Bewegen en reguleren:

Hulpverlening redelijk passief

Lln geven elkaar aanwijzingen

Bewegen en beleven:

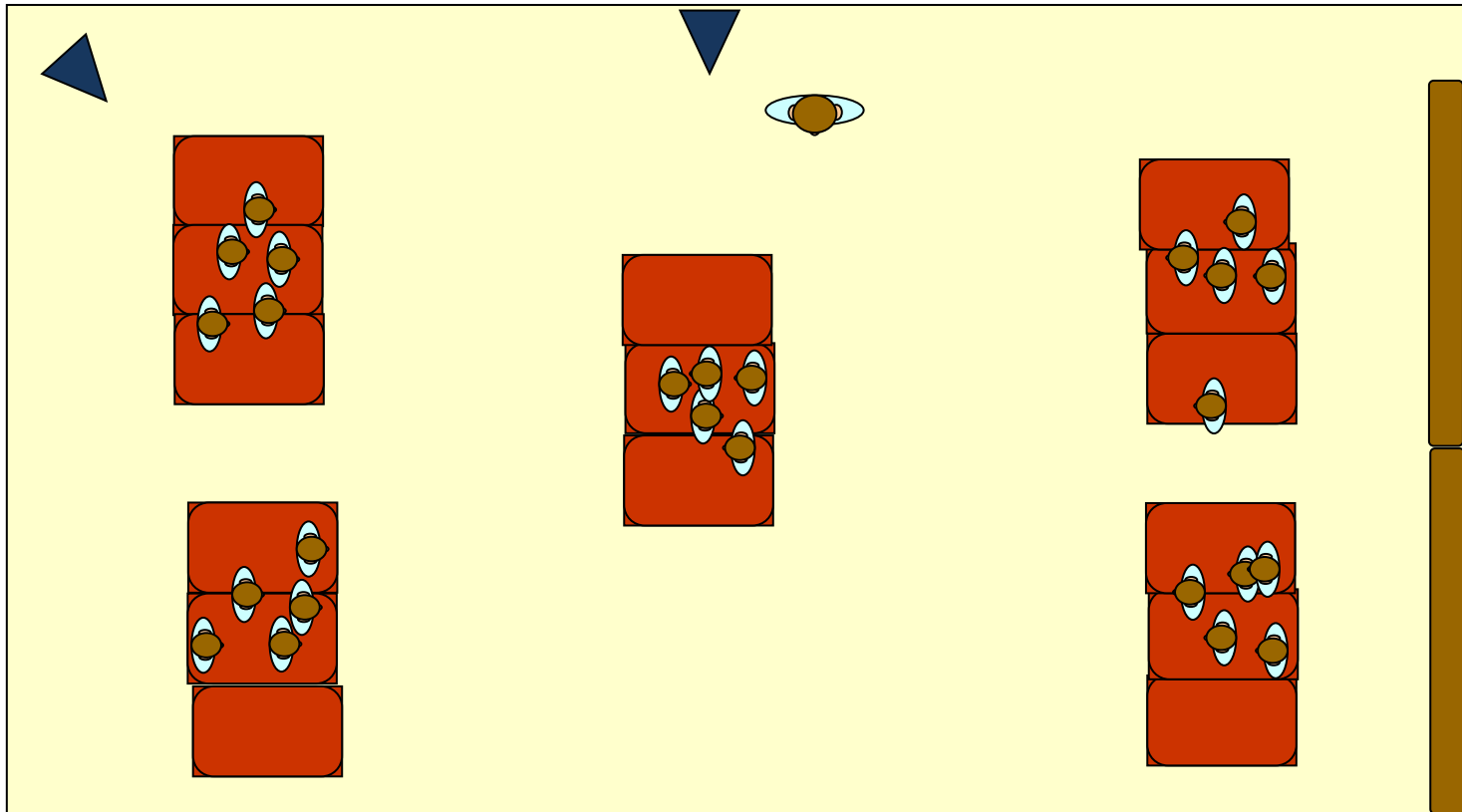
Grote succesbeleving wanneer lln een oefening zelfstandig kunnen

Bewegen en gezondheid:

LIn zien in dat ze klaar moeten staan met handen hoog zodat ze op tijd zijn wanneer de ander dreigt te vallen.

Organisatie:
de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:
per lesonderdeel aangeven aard en
aantal van de onderwijsleermiddelen

**Materiaal:**

- 2 lintjes
- 2 camera's +statief
- 15 matjes
- 2 banken

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min. 10 min.	Welkom en lesuitleg Tikspel met 3 tikkers	-niet op matjes -ben je af dan op matje op handen en knieën zitten -2 ^e af dan op heupen en schouderbladen zitten 3 sec. -zo snel als je kunt schoenen bij bank en voor het bord zitten	-met 3 tikkers is spel intensiever. -dat enkele lln toch op matjes lopen -dat lln geen 3 sec. op ander blijven zitten	-camera's aanzetten -Namencheck -zeggen dat ze af zijn -zeggen dat ze het over moeten doen en dit weer controleren
Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?

7 min.	Uitleg werkvorm experts	-bij acrogym moet je samenwerken -wat is er belangrijk om samenwerken goed te laten verlopen? -doel: presentatie met je groepje van 5 acro oefeningen, je mag zelf de volgorde bepalen. -beoordeling groep en individueel. Je krijgt formulier mee. -ga op je matje zitten met je groepje -geef iedereen een nummer. -nummers 1 gaan nu bij elkaar zitten, nummers 2 etc. -je krijgt een mediakaart Samen met de andere experts ga je de oefening heel goed leren zodat je hem straks aan je eigen groepje aan kunt leren. -let op de aandachtspunten en hoe hulpverleners. -je hebt 10 min. om oef. Goed te leren Vragen?	-enkele lln praten door uitleg heen	Ik schrijf de punten op die de lln noemen op bord. -zeggen: opletten anders weet je niet wat te doen.
--------	-------------------------	--	-------------------------------------	--

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
10 min.	Experts leren de oefeningen zelf	-goed hulpverleners, door actief met handen bij heupen klaar te staan	-dat lln vragen komen stellen	-ik ga hier alleen op in als ze de mediakaart niet begrijpen. -als oef. Niet lukt moeten ze medelln raadplegen -ik ga bij schouderstand staan voor veiligheid

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

6 min.	Experts leren staan op bovenbenen goed aan hun groepje aan. Evaluatie samenwerken Afsluiten	- iedereen terug naar eigen groepje -inleveren mediakaarten behalve experts 1. -de nummers 1 gaan nu de oefening aanleren zodat ze hem 3 sec. kunnen presenteren -luister goed naar de expert -Hoe is er samengewerkt? -wie heeft de ander geholpen om beter te worden vandaag? -neem het beoordelingsformulier mee dan weet je waar je op beoordeeld wordt.	-dat lln goed luisteren naar experts -dat lln elkaar aanwijzingen geven -dat lln hier serieus op in gaan.	-ik observeer alleen -geef geen complimenten
--------	--	--	---	---

Naam student: Liedeke Dogge
 FSH-stagedocent: Leon Luijsterburg
 Klas: D-3
 Datum: 09-04-2014
 Tijd: 10.05- 10.55

Naam mentor/docent: P. Garenfeld
 School: St. Joriscollege
 Klas: Brugklas HAVO/VWO
 Aantal leerlingen:
 25 J: 15 M: 10

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag

Les 1. controlegroep

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

Acrogym

Bewegen:

Staan op bovenbenen opstappen met steuntje kan de helft van de klas.

Bewegen en reguleren:

Zelfstandig het wisselen van rollen regelen

Hulpverlening nog erg actief

Bewegen en beleven:

Meisjes met jongens samenwerken is nog spannend

Veel succesbeleving wanneer een oefening 3 sec. lukt

Bewegen en gezondheid:

Alle lln weten dat ze niet op de ruggengraat mogen staan

Armen gestrekt is steviger

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

Gedrag: Acrogym

Inhoud: staan op bovenbenen, begin schouderstand

Conditie: in groepjes van 5 op 3 matjes

Criteria: hulpverleners bij de heupen, pas verder als je zelfstandig mét steuntje kunt, eerst staan dan hangen. Schouderstand: hulpverleners er achter

Acrogym

Bewegen:

Staan op bovenbenen lukt bij kwart al zonder steuntje

Schouderstand: enkele kunnen oefening al zelfstandig

De helft heeft nog veel hulp van hulpverleners nodig

Bewegen en reguleren:

Hulpverlening redelijk passief

Bewegen en beleven:

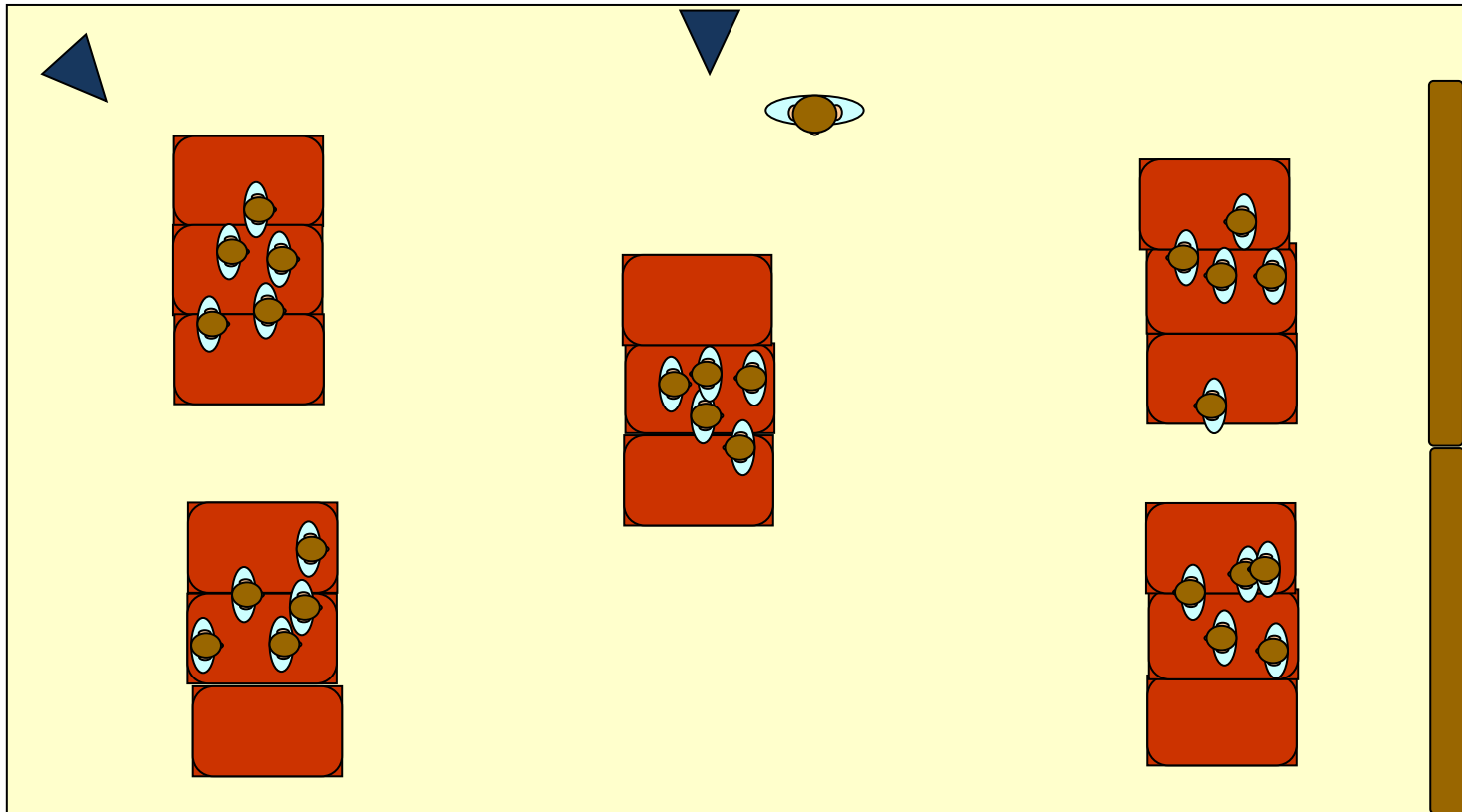
Grote succesbeleving wanneer lln een oefening zelfstandig kunnen

Bewegen en gezondheid:

Lin zien in dat ze klaar moeten staan met handen hoog zodat ze op tijd zijn wanneer de ander dreigt te vallen.

Organisatie:
de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:
per lesonderdeel aangeven aard en
aantal van de onderwijsleermiddelen

**Materiaal:**

- 2 lintjes
- 2 camera's +statief
- 15 matjes
- 2 banken

--	--

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min.	Welkom en lesuitleg	-over 3 lessen presentatie van 5 oefeningen aan rest van de groep. -groeps- en individuele beoordeling -beoordeling mag je meenemen einde les om door te lezen		-camera's aanzetten -Namencheck
10 min.	Tikspel met 3 tikkers	-niet op matjes -ben je af dan op matje op handen en knieën zitten -2 ^e af dan op heupen en schouderbladen zitten 3 sec. -zo snel als je kunt schoenen bij bank en zitten met je groepje op matjes	-met 3 tikkers is spel intensiever. -dat enkele lln toch op matjes lopen -dat lln geen 3 sec. op ander blijven zitten	-zeggen dat ze af zijn -zeggen dat ze het over moeten doen.

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

10 min.	Herhaling staan op bovenbenen in groepjes	-dichtbij staan -greep -hulpverlening Lukt oefening 2 x met steuntje dan opstappen zonder steuntje -hulpverleners achter onder en boven persoon. Presenteer oefening minstens 3 sec. Iedereen als boven én of als onderpersoon geweest?	-Te snel naar achter hangen -Afbouw te snel.	-Omhoog stappen eerst staan dan daarna pas hangen -afbouw zelfde weg terug als opbouw
---------	---	---	---	--

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
10 min.	Schouderstand in groepjes	-handen en knieën zit. -handen onder buik -kin ver over flank heen -klein maken, dan pas uitstrekken Belangrijk! Hulpverleners waar? Waarom? -2 x goed dan door naar volgende oefening: Schouderstand Belangrijk! Altijd armen gestrekt houden! Bij schouderstand in handen van onder.	-hulpverleners tillen bovenp. in positie -bovenpersonen lukt niet om in handen onder te starten. -weinig vormspanning	-laat iemand de oefening zoveel mogelijk zelf doen, alleen vangen indien nodig. -zet je voeten naast de heupen van onder Span billen en buik aan en benen bij elkaar

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
	Afsluiten	-matjes op nette stapel, daarna zitten op banken. Herhalen 2 oefeningen voor presentatie. -staan op bovenbenen en schouderstand. Neem de beoordelingsformulieren mee		

Naam student: Liedeke Dogge
 FSH-stagedocent: Leon Luijsterburg
 Klas: D-3
 Datum: 16-04-2014
 Tijd: 8.25-10.05

Naam mentor/docent: S. Alders,
 School: St. Joriscollege
 Klas: Brugklas HAVO/VWO
 Aantal leerlingen:
 24 M: 12 J: 12

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag

Les 2. Interventiegroep

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

Acrogym

Bewegen:

Opstappen zonder steuntje kan $\frac{1}{4}$ van de klas

$\frac{3}{4}$ kan staan op bovenbenen met steuntje die wegrolt

Bewegen en reguleren:

Lln geven elkaar aanwijzingen

Hulpverlening nog actief

Bewegen en beleven:

Meisjes met jongens samenwerken is nog spannend

Veel succesbeleving wanneer een oefening 3 sec .lukt

Bewegen en gezondheid:

Alle lln weten dat ze niet op de ruggengraat mogen staan

Armen gestrekt is steviger

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

Gedrag: Acrogym

Inhoud: schouderstand en piramides

Conditie: in groepjes van 5 op 3 matjes

Criteria: hulpverleners bij de bovenarmen, voetplaatsing parallel

Schouderstand: hulpverleners er achter

Acrogym

Bewegen:

Schouderstand: enkele kunnen oefening al zelfstandig

$\frac{1}{2}$ valt nog vaak door

$\frac{1}{4}$ komt niet in schouderstand

Piramides:

Piramides lukken bij ieder groepje

Bewegen en reguleren: Lln geven elkaar aanwijzingen 'samenwerkend leren', weten enkele belangrijke dingen Bewegen en beleven: Grote succesbeleving wanneer lln een oefening zelfstandig kunnen Evt. oefeningen achter elkaar zetten geeft al show gevoel Bewegen en gezondheid: Lln zien in dat ze actief klaar moeten staan met handen hoog zodat ze op tijd zijn wanneer de ander dreigt te vallen.
--

Organisatie: de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht	Materiaallijst: per lesonderdeel aangeven aard en aantal van de onderwijsleermiddelen
	Materiaal: -2 linjes -2 camera's +statief -15 matjes -2 banken

'Sa

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min. 10 min.	Welkom en lesuitleg Tikspel met 3 tikkers	-niet op matjes -af is 5x jumping jacks op matje -3x fluiten= vliegensvlug schoenen uit en met nummers 1, 2, 3 etc. op matjes zitten -groepje die het eerst zit heeft gewonnen	-met 3 tikkers is spel intensiever. -dat enkele lln toch op matjes lopen -dat lln geen 3 sec. op ander blijven zitten	-camera's aanzetten -namencheck -zeggen dat ze af zijn -zeggen dat ze het over moeten doen.

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

7 min.	werkvorm experts	Samenwerken: wat was ook alweer belangrijk? -probeer alle fijne kneepjes van de oefening die jij moet uitleggen aan je groepje onder de knie te krijgen. -iedereen levert mediakaarten in, experts weten nu wat te doen	-enkele lln praten door uitleg heen	Ik schrijf de punten op die de lln noemen op bord. -zeggen: opletten anders weet je niet wat te doen, iemand op de gang zetten indien nodig.
--------	------------------	--	--	--

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
10 min.	Experts 2. leren de oefening schouderstand aan groepje	-experts 2 gaan schouderstand aanleren -belangrijk is dat eerst het hulpverleners uitgelegd wordt!	-dat lln vragen komen stellen -lln vallen door -lln komen niet tot stand	-ik ga hier alleen op in als ze de mediakaart niet begrijpen. -als oef. Niet lukt moeten ze medelln raadplegen -ik ga bij schouderstand staan voor veiligheid -experts aanspreken, wat kun je nu doen? -experts aanspreken. Wat kunnen ze het beste doen?

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
6 min.	Oefening 3. Piramides aanleren Evaluatie samenwerken Afsluiten	-nummers 3 gaan hun oefening aanleren -even voor jezelf bedenken of je vandaag de ander verder hebt geholpen, heb je goed gecommuniceerd? -alle oefeningen achter elkaar... 1. staan bovenbenen 2. schouderstand 3. piramides -schoenen aan en met mevr. Alders mee.	-Iln gaan met handen en knieën dicht bij elkaar zitten. -werkt stimulerend te zien hoe goed anderen het doen.	-experts aanspreken, waar voet en handplaatsing?

Naam student: Liedeke Dogge
 FSH-stagedocent: Leon Luijsterburg
 Klas: D-3
 Datum: 16-04-2014
 Tijd: 10.05- 10.55

Naam mentor/docent: P. Garenfeld
 School: St. Joriscollege
 Klas: Brugklas HAVO/VWO
 Aantal leerlingen:
 25 J: 15 M: 10

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag

Les 2. controlegroep

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

Acrogym

Bewegen:

Staan op bovenbenen opstappen met steuntje kan iedereen
 ¼ kan schouderstand

Bewegen en reguleren:

Zelfstandig het wisselen van rollen regelen
 Hulpverlening nog redelijk actief, enkele lln pakken vast aan benen i.p.v. aan heupen

Bewegen en beleven:

Meisjes met jongens samenwerken is nog spannend
 Veel succesbeleving wanneer een oefening 3 seconden lukt

Bewegen en gezondheid:

Er wordt nog te snel afgestapt, niet ingezien dat langzame afbouw veiliger is

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

Gedrag: Acrogym

Inhoud: schouderstand, piramide

Conditie: in groepjes van 5 op 3 matjes

Criteria: hulpverleners bij de heupen, benen bij elkaar, via klein naar uitstrekken
 Schouderstand: hulpverleners er achter (gevaar doorvallen)

Acrogym

Bewegen:

½ kan schouderstand zelfstandig
 ½ heeft nog veel hulp nodig
 Piramides lukt bij ieder groepje
 Alle groepjes kunnen 3 oefeningen achter elkaar wel met actieve hulpverlening

Bewegen en reguleren:

Hulpverlening passief bij losse oefeningen
LIn wisselen rollen zelfstandig door

Bewegen en beleven:

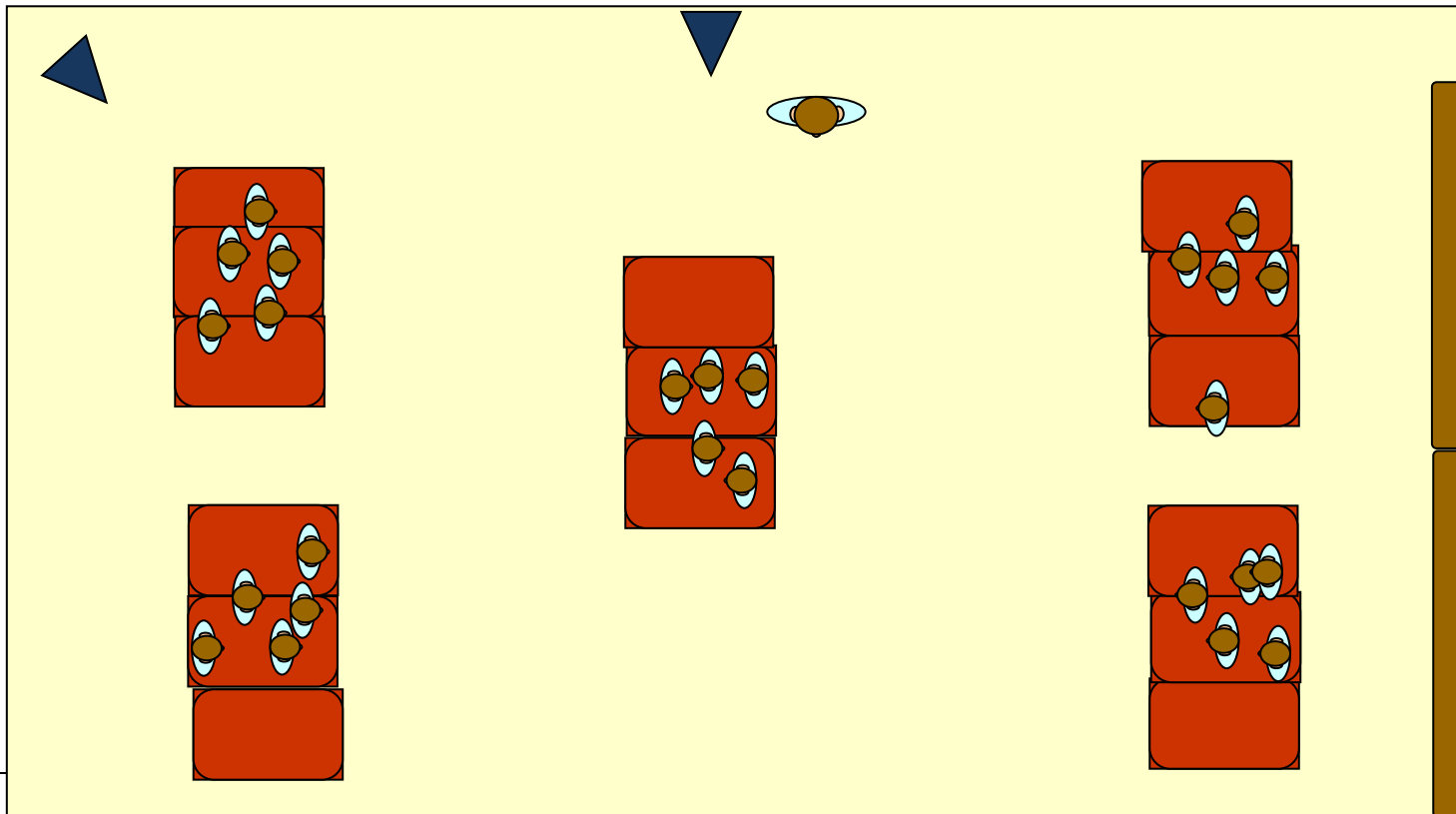
Grote succesbeleving wanneer groepjes een presentatie van 3 oefeningen kunnen geven

Bewegen en gezondheid:

Klaarstaan met handen hoog zodat ze op tijd zijn wanneer de ander dreigt te vallen.

Organisatie:
de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:
per onderdeel aangeven aard en
aantal van de onderwijsleermiddelen

**Materiaal:**

- 2 lintjes
- 2 camera's +statief
- 15 matjes
- 2 banken

‘Samenwerkend leren’ motivatie in beweging

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min.	Welkom en lesuitleg			-camera's aanzetten -Namencheck
6 min.	Tikspel met 3 tikkers	-3 tikkers, niet op matjes -af = 5 jumping jacks bij mij	-Iln enthousiast door tikspel, altijd spannend	
7 min.	Schouderstand oefenen	-schouderstand 5 min oefenen: Let op doorvallen! Waar vangen??? -niet actief maar passief -oefening 3 sec vasthouden, zelfde weg terug	Dat tijdsdruk zorgt voor aan het werk gaan	-ik geef vb schouderstand
7 min.	Piramide oefenen	-piramide -maak 2 mini piramides of 1 met 5 lln dus zonder derde laag	-oefening wordt niet via dezelfde weg afgebouwd	-nogmaals vb geven waar op de rug knieplaatsing en handen

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
10 min.	Mini presentatie	-3 oefeningen 1. staan op bovenbenen 2. schouderstand 3. piramide		
		-we gaan om de beurt naar een groepje kijken -iedereen op de bank	-dit is spannend maar lln leren van naar elkaar kijken.	-ik geef aan welk groepje
	Afsluiten les	-matjes op nette stapel leggen daarna zitten op de bank		

Naam student: Liedeke Dogge
 FSH-stagedocent: Leon Luijsterburg
 Klas: D-3
 Datum: 23-04-2014
 Tijd: 8.25-09.15 uur

Naam mentor/docent: S. Alders
 School: St. Joriscollege
 Klas: Brugklas HAVO/VWO
 Aantal leerlingen:
 24 M: 12 J: 12

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag

Les 3. Interventiegroep

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

Acrogym

Bewegen:

¾ van de klas kan oefening 1,2,3, met weinig hulp.

¼ van de klas lukken oefeningen alleen met veel hulp.

Bewegen en reguleren:

De lln die de oefening moet aanleren neemt aarzelend de leiding.

¾ van de klas werkt erg goed samen en helpt de ander.

¼ van de klas voelt zich nog te weinig verantwoordelijk voor het slagen van de presentatie.

Bewegen en beleven:

De meeste lln vinden acrogym leuk en roepen “juf, juf kijk eens” wanneer een oefening lukt.

Bewegen en gezondheid:

Lln staan meestal klaar om hulp te verlenen, maar zien nog niet genoeg in hoe snel iemand kan vallen.

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

Gedrag: Acrogym

Inhoud: aanleren oef. 4 en 5 en presentatie maken

Conditie: in groepjes van 5 op zijltje buiten op gras

Criteria: hulpverleners bij de bovenarmen, voetplaatsing parallel, ligsteun: vormspanning

Acrogym

Bewegen:

¾ van de klas kan alle oefeningen met zeer weinig hulp, 3 sec. presenteren.

¼ van de klas heeft nog hulp nodig.

Bewegen en reguleren:

De groepjes regelen zelf de volgorde van de oefeningen en verzinnen evt. nog een extra oefening.

De lln spreken elkaar erop aan wanneer iemand niet zo goed meewerkt.

Bewegen en beleven:

Het presenteren voor de groep is spannend maar ook erg leuk omdat ze alle aandacht krijgen.

Bewegen en gezondheid:

Let op: door spanning showtje moet er nog wel extra aandacht aan het hulpverleners worden geschonken.

Organisatie:

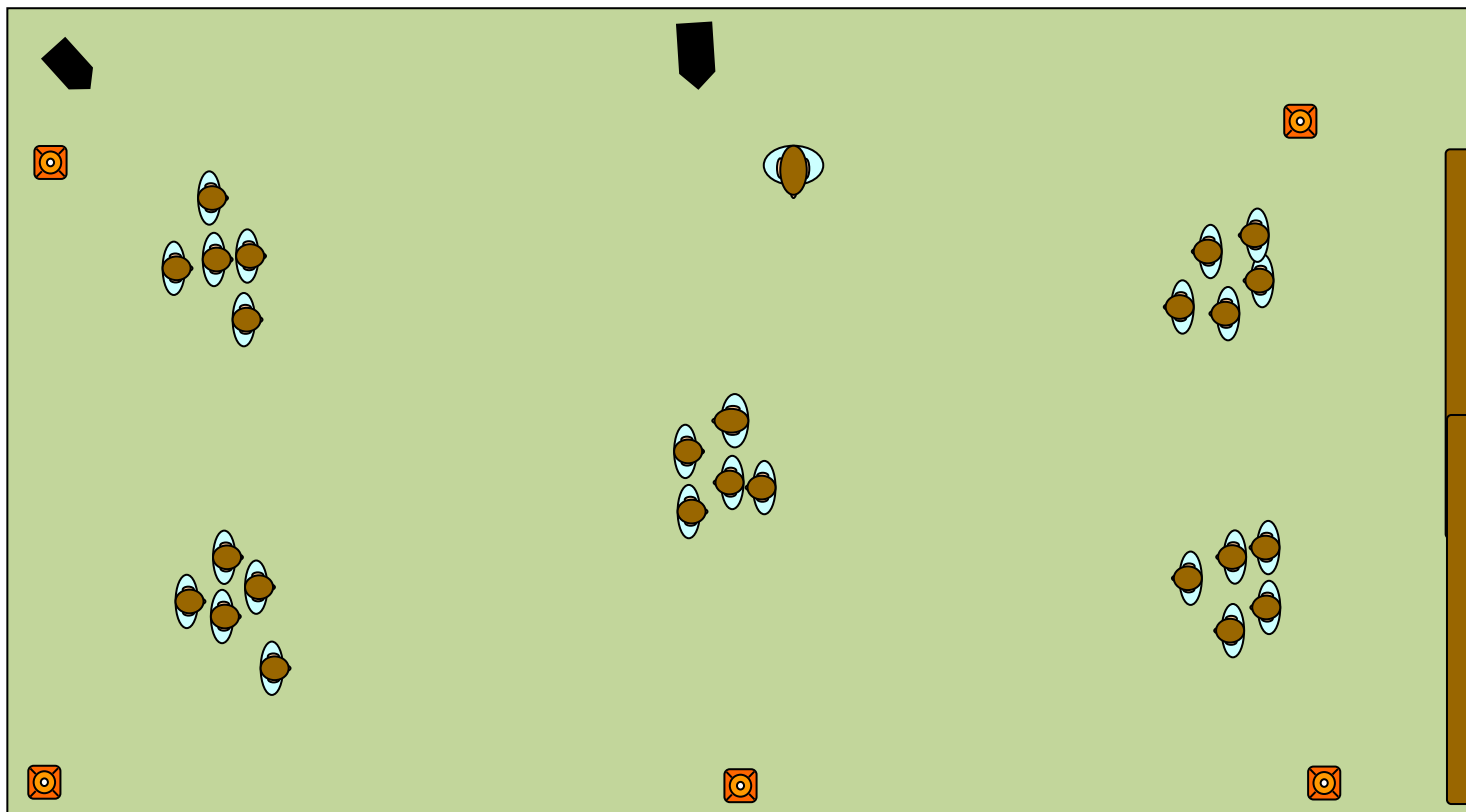
de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:

per lesonderdeel aangeven aard en
aantal van de onderwijsleermiddelen

Materiaal:

- 3 lintjes
- 6 pylonen
- 2 camera's +statief
- 5 zijljes
- 25 vragenlijsten



Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min. 7 min.	Welkom en lesuitleg buiten Knieltikkertje	-vandaag nog 2 oefeningen en dan de presentatie doen. -2 tikkers. Wanneer de ene knielt mag de ander tikken, knielt nummer 2 dan wordt 1 geactiveerd -getikt: buiten het vak om de pylonen rennen. -je mag je vestje aandoen wanneer je even stil zit. -schoenen uit is wel fijner voor onder personen -let op vandaag extra goed hulpverleners omdat gras harder is dan matjes!!	-getikte lln snijden af.	-meteen zeggen dat ze extra rondje moeten lopen bij vals spelen.

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
7 min.	Experts 4: Liggen op voeten aanleren	-10 min. -De nummers 4 leren liggen op voeten aan. -denk nu ook weer aan het samenwerken met de ander	-lln maken geen plank bij liggen op voeten. -hulpverleners tillen boven in houding	-trek je rug hol als een kommetje -laat het de bovens zoveel mogelijk zelf doen.

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

7 min.	Experts 5 leren ligsteun aan	-nummers 5 leren nu de laatste oefening aan aan hun groepje. -zorg ervoor dat iedereen de rol van B en O persoon eens heeft gehad	-enkele lln willen deze oefening niet doen, ze vinden het vervelend om naar elkaars billen te kijken?..	-oefening mag door de experts evt. veranderd worden.
--------	------------------------------	--	---	--

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

15 min.	Volgorde presentatie bepalen.	-Welke oefeningen hebben we nu? -je bepaalt nu met je groepje de volgorde. -als je een eigen oefening wil verzinnen mag dit, als er maar 4 oefeningen van die we gedaan hebben in de pres. Zitten. -beoordeling: Individueel en groepsbeoordeling Presenteer minstens 3 sec. Oefenen 15 min. daarna gaan we naar de presentaties kijken. -wanneer iemand minder goed meewerkt mag je diegene daar best op aanspreken. Iedereen op de banken, vestjes aan. Welk groepje wil beginnen?	-doordat lln vrijheid krijgen voor bepalen eigen volgorde en eigen oefening motivatie omhoog. -ook beoordeling vandaag is motivatie verhogend. -lln spreken elkaar aan wanneer iemand niet meewerkt.	-ik probeer zo min mogelijk in te grijpen alleen wanneer er onveilige situaties ontstaan.
15 min.	Presenteren	-alle materialen mee -in de hal vragenlijst invullen. -doe dit zeer serieus, het is erg belangrijk voor het onderzoek. Beoordeling krijg je via mevr. Alders Bedankt!	-ik verwacht dat de lln genieten van het presenteren en de oefeningen ineens veel beter lukken dan tijdens het oefenen. -lln praat door presentatie heen	-aanspreken op gedrag
5 min.	Vragenlijsten invullen.			

Naam student: Liedeke Dogge
 FSH-stagedocent: Leon Luijsterburg
 Klas: D-3
 Datum: do. 23-04-2014
 Tijd: 13.30-15.10

Naam mentor/docent: P. Garenfeld
 School: St. Joriscollege
 Klas: Brugklas HAVO/VWO
 Aantal leerlingen:
 25 J: 15 M: 10

Lesopdracht: in termen van het beïnvloeden van bewegingsgedrag

Les 3. controlegroep

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

Acrogym

Bewegen:

Meer dan $\frac{3}{4}$ kan oefening 1,2,3 en 4 bijna zonder actieve hulpverlening.

$\frac{1}{4}$ kan oefeningen alleen met actieve hulpverlening.

Bewegen en reguleren:

Hulpverlening goed: steeds meer passief.

Bewegen en beleven:

Bijna alle lln vinden het werken aan een acrogym oefening leuk in groepjes.

Enkele lln zijn niet betrokken bij het groepje en oefeningen.

Bewegen en gezondheid:

Alle lln verlenen hulp op de aangeleerde wijze. Lln hebben nog niet door hoe snel iemand kan vallen en staan soms nog te ver weg van de boven persoon.

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

Gedrag: Acrogym

Inhoud: aanleren ligsteunen en alles herhalen.

Conditie: in groepjes van 5 op gras buiten

Criteria: vormspanning kunnen houden. Oefeningen 3 sec. vasthouden.

Acrogym

Bewegen:

Alle lln kunnen minstens 3 van de 5 oefeningen met zo min mogelijk hulpverlening.

Bewegen en reguleren:

Groepjes bepalen zelf de volgorde van de oefeningen en verzinnen evt. 1 extra oefening.

Iedereen komt aan de beurt in presentatie.

Bewegen en beleven:

Presenteren aan groep is spannend maar ook leuk doordat alle aandacht op jou gericht is.
De lln zijn gemotiveerd om de presentatie goed te laten verlopen.

Bewegen en gezondheid:

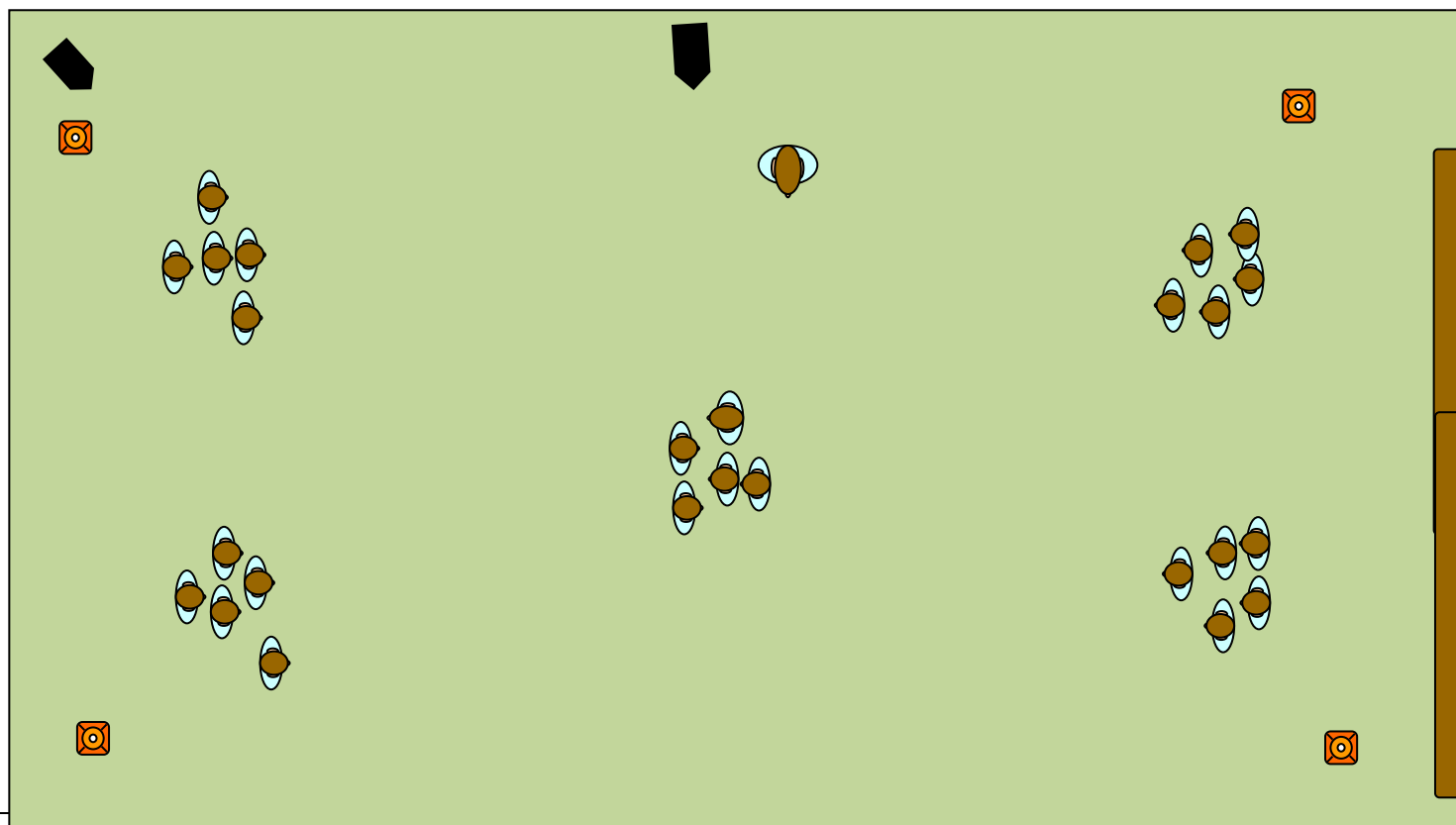
Ondanks de spanning wordt er nog steeds goed hulpverlenend.
Lln beseffen dat je harder valt op het gras dan op de matjes.

Organisatie:
de gekozen werkorganisaties tekenen voor onderwijsleermiddelen, leerlingen en leerkracht

Materiaallijst:
per lesonderdeel aangeven aard en
aantal van de onderwijsleermiddelen

Materiaal:

- 6 pylonen
- 2 lijntjes
- 2 camera's +statief
- 3 zijltjes
- 25 vragenlijsten
- 25 pennen
- 25 beoordeling formulieren



Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
5 min.	Lesuitleg	-1 ^e uur oefenen, 2 ^e uur presentatie beoordeling is individueel en groepsbeoordeling		
10 min.	Knieltikkertje	-2 tikkers -1 knielt, 2 tikt. Knielt 2 dan wordt 1 geactiveerd en gaat tikken. -getikt= rondje rennen om de pylonen.	-Iln snijden af	-speel je vals dan extra rondje rennen.
7 min.	Herhalen liggen op voeten	-liggen op voeten Wat was belangrijk? -vangen bij bovenarmen -plank maken -voetplaatsing	-weinig vormspanning -voeten van onder niet boven heupen.	-rug hol trekken, kijk naar het plafond. -90 graden bovenbenen met lichaam.

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

10 min.	Aanleren ligsteun	-plank maken van je lichaam -wanneer iemand terug wil geef je dit op tijd aan.	-doorzakken in rug.	-doe alsof je een plank bent.
15 min.	Volgorde bepalen.	-welke oefeningen hebben we voor de presentatie? -je gaat nu alle 5 oefeningen achter elkaar zetten. -wanneer je zelf nog een oefening wil verzinnen mag dit. Je gebruikt dan 4 oefeningen en 1 zelfverzonnen. -wat is belangrijk bij presentatie? -3 sec. vasthouden, iedereen doet iets etc.	-Iln gaan hard aan de slag ze willen een goede presentatie neerzetten. -oefening zelf verzinnen verhoogd de motivatie.	-ik help daar waar nodig en geef complimenten -grijp in wanneer situatie niet veilig is.

Fasering in tijd:	Leerinhouden & didactische werkvorm:	Instructie:	Wat verwacht je?	Wat doe je?
15 min.	Presentatie	-vestjes aan zitten op de banken -praat niet door presentaties heen. -groepje 1 mag beginnen -iedereen staan -zeiltjes aan de kant	-iedereen kijkt aandachtig	
7 min.	Invullen vragenlijst	-doe dit erg zorgvuldig. -daarna zal ik uitleggen wat ik wilde onderzoeken. -de beoordeling krijgen jullie van meneer Garenfeld	-Iln doen dit met aandacht.	
	Afsluiten les			

MEDIAKAART I.

STAAN OP BOVENBENEN



*Lees deze mediakaart zorgvuldig door zodat je oefening goed kunt aanleren aan je groepje
Zorg ervoor dat iedereen de sokken uitdoet, dan glij je niet van de benen af!*

- 1. Greep: de bovenpersoon legt de handen van bovenaf op de onderarmen (dicht bij ellebogen) van de onderpersoon*
- 2. Bovenpersoon gaat dicht bij onderpersoon staan*
- 3. Onderpersoon gaat diep zitten*
- 4. Bovenpersoon plaatst één voet dwars op bovenbeen van onderpersoon*
- 5. Opstappen: stap op alsof je op een kist stapt, dus niet meteen naar achter hangen*
- 6. Onder en bovenpersoon gaan nu langzaam naar achteren hangen*
- 7. Armen zijn gestrekt en bovenpersoon is recht als een plank, dus geen banaan houding*

8. Houd de oefening 3 sec. vast en bouw af via dezelfde weg als de opbouw

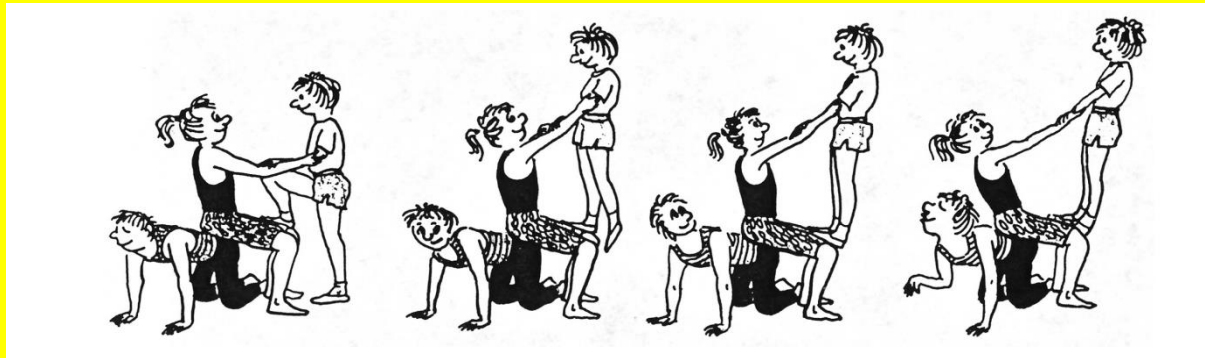
Hulpverlening:

- er staat altijd iemand achter bovenpersoon maar ook achter onderpersoon met twee handen actief klaar om bij de heupen te vangen indien nodig
- hulpverleners mogen niet tillen maar moeten alleen ingrijpen wanneer iemand dreigt te vallen

Lukt de oefening (nog) niet vraag dan eerst de andere experts om hulp voordat je hulp aan de docent vraagt.

Aanleren oefening volgens de volgende stappen:

Let op: hulpverleners staan altijd achter onder- én bovenpersoon



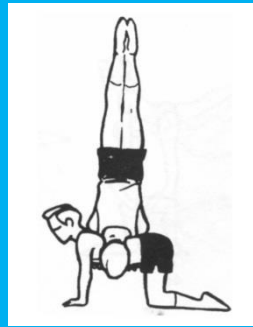
Wanneer dit lukt loopt het steuntje rustig weg op handen en knieën.

Opstappen zonder steuntje, wanneer dit goed gaat mag je pas één hand loslaten



MEDIAKAART II.

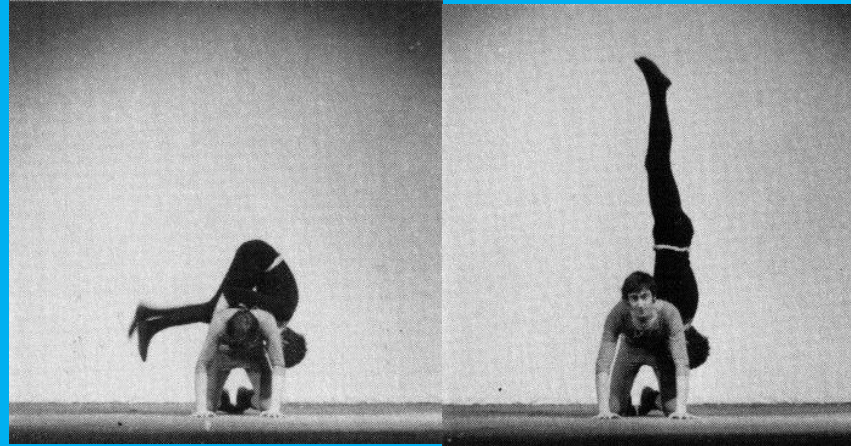
SCHOUDERSTAND



Lees de aandachtspunten zorgvuldig door zodat je de oefening goed kunt aanleren aan je eigen groepje

- *Onderpersoon op handen en knieën. Let op: handen onder schouders en knieën onder heupen*
- *Bovenpersoon pakt onder de buik van onderpersoon vast en legt kin ver over de zijkant van onderpersoon*
- *Hulpverleners staan altijd klaar aan rugzijde, zorg dat iemand niet doorklapt! Houd de benen dus goed tegen!*
- *De bovenpersoon rolt op en strekt pas de benen uit wanneer hij voelt dat het kan*
- *Houd benen bij elkaar en duw tenen naar het plafond*
- *Blijf 3 sec. staan*
- *Bovenpersoon rolt beheerst terug, eerst met hakken naar de billen en dan naar grond*
- *Hulpverleners tillen de bovenpersoon niet in de houding maar laten hem zoveel mogelijk zelf de oefening doen*

Stap 1.



Belangrijk: hulpverleners zorgen er voor dat iemand niet doorvalt!

Stap 2.

Kan iemand de oefening 2 keer zelfstandig dan mag hij verder:

- *Belangrijk: onder- én bovenpersoon houden de armen altijd helemaal gestrekt! Anders kan iemand op het hoofd vallen.*
- *Hulpverleners vangen bij de bovenbenen*
- *Bovenpersoon rolt eerst met hakken naar de billen, voelt hij dat het kan dan mag hij langzaam uitstrekken*
- *Blijf 3 sec. in houding staan, presenteer!*
- *Via dezelfde weg terug, dus eerst klein maken en dan pas naar de grond*



MEDIAKAART III.

PIRAMIDE



Lees de mediakaart zorgvuldig door zodat je de oefening goed kunt aanleren aan je groepje.

Tip: wanneer iedereen naar het publiek kijkt ziet het er nóg mooier uit.

Stap 1.

- *Een onderpersoon gaat op handen en knieën zitten. Handen onder de schouders en de knieën onder de heupen.*
- *Belangrijk is dat de armen altijd gestrekt blijven, hoek 90 graden met romp*

- *De rug is vlak (dus niet hol en niet bol)*
- *De bovenpersoon gaat nu in dezelfde houding op de onderpersoon zitten*
- *Belangrijk: knieën op heupen van de onderpersoon, nooit op ruggengraat steunen. De handen worden op de schouderbladen geplaatst*

Stap 2.

- *Nu gaan er 2 anders op handen en knieën naast elkaar zitten, dicht tegen elkaar aan*
- *Een boven gaat voorzichtig met zijn knieën op de binnenste heupen van iedere onder zitten*
- *Handen op een schouderblad van beide onderpersonen*

Stap 3.

- *3 anders dicht tegen elkaar aan*
- *2 bovenpersonen er op*
- *Bovenste stapt nu op heupen van de middelste onder en gaat heel voorzichtig op handen en knieën op 2 middelste personen zitten*
- *Belangrijk! Wanneer je het niet meer houdt zeg je dit en bovens stappen rustig af.*
- *Hulpverlenen aan achterkant bij heupen van de bovenste persoon*
- *Houd de oefening 5 sec. vast en bouw dan beheerst af via dezelfde weg*



MEDIAKAART IV.

LIGGEN OP VOETEN

Lees deze mediakaart zorgvuldig door zodat je de oefening goed kunt aanleren aan de anderen uit je groepje.

Stap 1.

- *Onderpersoon gaat liggen op de grond met benen van de grond*
- *Boven persoon gaat dicht bij billen van de onder staan*
- *Onder plaatst voeten parallel naast navel van bovenpersoon*
- *Handen vast (vingers niet in elkaar haken! Maar handen op elkaar leggen)*
- *2 hulpverleners pakken bovenpersoon ieder bij een bovenarm vast*
- *De onder knijpt in de handen van de boven als teken dat hij mag gaan*
- *De onder buigt knieën licht en strekt benen zodat de boven als een plank op de voeten kan liggen*
- *Onder brengt de voeten boven de heupen, dus in hoek van 90 graden met lichaam*
- *De boven blijft liggen als een plank en steunt zo min mogelijk op de handen*
- *De onder kan de boven sturen door zijn tenen op te zetten of juist voeten te kantelen*



Stap 2.

- ***Dezelfde oefening maar nu pakt de bovenpersoon de voeten vast van de onder***
- ***Hulpverleners pakken altijd bij bovenarmen vast!***
- ***De hulpverleners tillen de boven niet in de houding, ze houden alleen vast mocht de boven vallen***
- ***De onder zet de voeten parallel naast elkaar op de buik naast de navel van de boven***



Maak er een presentatie van en houd de oefening 5 seconde vast!

MEDIAKAART V.

LIGSTEUNEN

Lees deze mediakaart zorgvuldig door zodat je de oefening goed aan kunt leren aan de anderen uit je groepje.

Stap 1.

- *Iedereen maakt een ligsteun, let er op dat handen onder schouders geplaatst zijn en voeten, heupen en schouders in één rechte lijn zijn (dus geen holle of bolle ruggen)*
- *Handen zijn plat op de grond en de armen zijn gestrekt*
- *Kun je dit 15 seconde vasthouden dan ga je verder naar stap 2.*

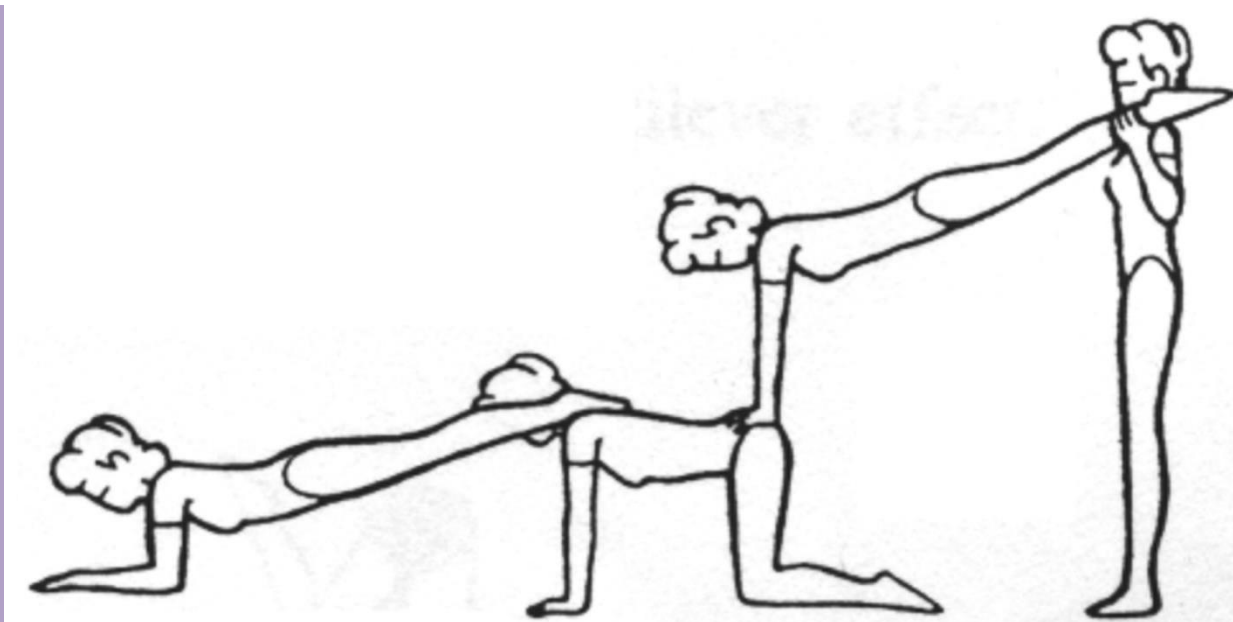


Stap 2.

- *Nummer 1 in ligsteun, nummer 2 pakt 1 heel voorzichtig bij de enkels op*
- *Nummer 1 blijft zo veel mogelijk in een rechte plank*
- *Belangrijk: Let op dat je diegene in ligsteun niet naar voren duwt, dan valt hij/zij op de neus*
- *Wanneer 1 zegt: “terug” dan zet je hem/haar weer rustig met de voeten op de grond*

Stap 3.

- *1 op ellenbogen in ligsteun met voeten op nummer 2*
- *Nummer 3 zet handen op heupen, armen gestrekt!*
- *Nummer 4 pakt bij scheenbenen van 3*
- *5 vangt nummer 4 bij heupen als het nodig is*
- *Luister goed naar elkaar, wanneer iemand terug wil ga dan rustig terug*
- *Belangrijk is dat je de oefening gaat presenteren dus 5 seconde vast houdt!*



Bijlage E. Evaluatieformulier

Evaluatieformulier voor aan het einde van de les:

Volgens deze vragen zal geëvalueerd worden aan het einde van iedere les of tussendoor om zo het proces van ‘samenwerkend leren’ te begeleiden.

Kleine groepen:

1. Wat ging goed bij het samen leren aan deze taak?
2. Wat was het beste dat vandaag gebeurde in de groep?
3. Wat zou jouw groepje morgen beter kunnen doen?

Hele klas:

1. Welke (sociale) vaardigheden gingen goed bij het leren in de groepen?
2. Welke vaardigheden kunnen/ moeten de volgende keer beter?

Individu, zelf:

1. Wat deed jij goed bij het samen leren aan deze taak?
2. Wat deed jij om het samen leren in jouw groep te bevorderen?
3. Wat zou jij de volgende keer anders kunnen doen, kunnen verbeteren?

Individu, de ander:

1. Noem een ding dat een groepslid deed om de groep te helpen.
2. Vertel je groepsleden hoe je hun hulp waardeerde (en of je hun hulp waardeerde) (Ebbens en Ettekoven, 2013).

Bijlage F. Logboek

Datum	Beschrijving	Betrokkene	Toelichting
2 april 2014	Afwezig Les in zaal	Leerling 23 van interventiegroep En leerling 25 van controlegroep	Niet in resultaten opnemen
9 april 2014	Les in zaal		
16 april 2014	Les in zaal		
23 april 2014	Afwezig Les buiten	Interventiegroep: leerling 23 en 24	Niet in resultaten opnemen
24 april	les buiten		

Bijlage IV.

Evaluatie- en reflectieverslag

Evaluatie van het onderzoek

Het onderzoek zal geëvalueerd worden aan de hand van een proces- en productevaluatie

Proces evaluatie praktijk onderzoek

Tijdens de introductieles merkte ik al een groot verschil in beweegniveau en concentratie tussen de twee groepen. De leerlingen van de controlegroep werkten veel geconcentreerder aan de opdracht en konden de opdracht al snel vrij zelfstandig uitvoeren. Het beweegniveau van de interventiegroep lag duidelijk lager.

Ik had al besloten dat klas 1 E de groep zou zijn waarbij ik de interventie uit zou voeren. Om zo min mogelijk invloed te kunnen hebben op de uitkomsten, liet ik dit zo.

Het ‘samenwerkend leren’ nam veel tijd in beslag doordat de experts met elkaar in gesprek gingen over hoe ze de oefeningen moesten uitvoeren en hoe ze deze aan de anderen van hun groepje moesten aanleren. Daarnaast kostte het lezen van de mediakaarten veel tijd. Ik merkte dat dit bij mij een onvoldaan gevoel gaf omdat dit van de kostbare beweegtijd af ging.

Het was dan ook niet vreemd dat de leerlingen van de controlegroep al snel verder waren met het aantal beheerste oefeningen dan de interventiegroep. Ze konden de oefeningen uitvoeren op de aangeleerde wijze en hielden de oefeningen 3 sec. vol. Bij de interventiegroep werden leerlingen nog vaak door andere leerlingen in de houding getild en konden leerlingen de oefeningen niet zelfstandig uitvoeren. De oefeningen hielden ze geen 3 sec. vast. Wat zeer opvallend was is het feit dat het beweegniveau bij de presentatie bij beide groepen gelijk was. Hoewel de interventiegroep tijdens eerdere lessen steeds ‘achter’ liep en het beginniveau onder dat van de controlegroep zat.

Toen ik het samenwerken evalueerde aan de hand van het evaluatieformulier (zie bijlage E. van tussenproduct C.) merkte ik dat de leerlingen het erg lastig vonden vragen te beantwoorden als: “Wat vind je belangrijk dat iemand doet wanneer je samenwerkt?” of “wat vind je dat jij hebt gedaan om de ander te helpen of beter te maken bij het uitvoeren van de oefening?” Misschien komt het omdat ze dit soort vragen niet verwachten in een gymles, of omdat ze zelden over dit soort vragen nadenken.

Nadat leerlingen het belang van samenwerken hadden begrepen, zag ik een grote verandering bij de interventiegroep. De leerlingen deden extra hun best bij het hulpverlenen en wezen elkaar er ook op wanneer iemand niet actief hulp verleende. De leerlingen van de interventiegroep leken meer verantwoordelijkheid voor elkaar te dragen doordat ze steeds klaarstonden om te helpen.

De laatste les en de presentatie hebben we buiten gedaan omdat de zalen niet meer beschikbaar waren in verband met examens. Dit zorgde voor een fijne afsluiting, iedereen was vrolijk door het mooie weer en er werd goed naar elkaar gekeken en geapplaudisseerd.

Het invullen van de vragenlijst werd serieus gedaan bij beide groepen. Wel leek de vragenlijst te lang te zijn aangezien de laatste vragen van de BPN-PE lijst vaak allemaal met ‘neutraal’ werden ingevuld. Ook gingen leerlingen bij elkaar in groepjes zitten waardoor ze elkaar waarschijnlijk toch hebben beïnvloed. Het invullen van de vragenlijsten vonden de leerlingen helemaal niet erg en best leuk.

Leerlingen werden soms afgeleid door de videocamera's die in de zaal stonden en gingen gekke bekken trekken voor de camera's.

Product evaluatie praktijk onderzoek

Motivatie

Toen de experts voor de tweede keer in hun expertsgroepjes met de mediakaarten mochten werken om deze nog een keer door te nemen, daalde de motivatie enorm. De experts wilden niet meer lezen en zeiden dat ze de oefeningen al aan hun eigen groepje konden gaan aanleren.

Prachtig was om te zien dat ieder groepslid aan de beurt kwam met de anderen instrueren. Vaak zijn het de leiders van de groep die het voortouw nemen, nu kregen ook de leerlingen die een meer terughoudende houding hebben de kans om in een leidinggevende positie te komen. Enkele leerlingen vonden het nog erg lastig om deze positie in te nemen. De experts waren de enigen met de informatie over de uitvoering van de oefening dus zij moesten het wel uitleggen. De andere leerlingen luisterden misschien extra goed omdat ze wisten wanneer ze door de uitleg van hun medeleerlingen doorpraatte, dit ook bij hen zou gebeuren.

Presentatie

Bij de presentatie heb ik uiteindelijk gekozen voor de volgende mogelijkheid: je doet met je groepje alle vijf vaste oefeningen waarbij je zelf de volgorde bepaalt óf je kiest vier oefeningen van de vijf en maakt zelf één vrije oefening. De leerlingen van de interventiegroep maakten meer gebruik van deze keuze (drie groepjes van de vijf) en waren creatief bij het verzinnen van een oefening. Bij de controlegroep maakte maar een groepje gebruik van deze optie. Zoals eerder beschreven (zie self-determination theorie in bijlage III. Tussenproduct C.) zouden leerlingen volgens de heer Hans van Kruijsdijk (2013) gemotiveerder raken wanneer voldaan wordt aan de drie basisbehoeften, hier wordt voldaan aan de behoefte van autonomie.

Verbeteringen voor een vervolgonderzoek:

- kortere vragenlijsten
- meer tijd nemen voor het proces waarin de experts zich de stof eigen maken

- twee personen laten filmen, nu stonden de camera's op een statief waardoor je steeds maar een deel filmt
- leerlingen meer eigen inbreng laten hebben in keuze van de oefeningen
- hoe de leerlingen beoordeeld worden zal ik vaker noemen
- geen complimenten meer geven
- mediakaarten met minder tekst uitdelen
- de beoordeling veel eenvoudiger maken, het kostte teveel tijd om alles in te vullen. Tijdens de interventie had ik geen tijd om te beoordelen. Nadien was het erg lastig om de vele onderdelen van het beoordelingsformulier van iedere leerling in te vullen aan de hand van de video-opnames
- actuelere bronnen gebruiken
- kiezen om één specifiek onderwerp te onderzoeken met één meetinstrument. De observatieschema's en verschillende meetinstrumenten maken dat het onderzoek enorm veel tijd in beslag neemt

Reflectie

De reflectie zal aan de hand van vier van de zeven competenties van het opleidingsprofiel van de opleiding Fontys Sporthogeschool gegeven worden met als doel inzicht te geven in mijn handelen tijdens- voor en na de interventie.

Interpersoonlijke handelen

“Dit behelst naast aspecten van communicatie ook de aandacht voor zaken als een veilig klimaat en de ontwikkeling van een gezonde leefstijl die bijdraagt aan een leven lang bewegen” (De Wit, Van der Palen, Van den Haak, Mackaaij, Hofink & Van Vredendaal, 2013, p. 38).

Zwakke punten

- ik had erg veel moeite om het geven van hulp uit te stellen (een van de voorwaarden voor ‘samenwerkend leren’)
- ik vond het moeilijk geen complimenten te maken wanneer leerlingen riepen: “kijk dan juf”, wanneer een oefening lukte
- tijdens het evalueren met de groep had ik meer door kunnen vragen, maar ik moest ook rekening houden met het feit dat het geen praat-les maar een les waarin bewogen moet worden
- ik had moeite met het feit dat leerlingen niet meteen aan de slag gingen, maar dit hoort bij het proces van ‘samenwerkend leren’. De experts hadden de tijd nodig om zich ‘expert’ te maken

Sterke punten

- tijdens de interventie heb ik ‘een veilig (emotioneel en fysiek) klimaat’ steeds als prioriteit gesteld

- mijn betrokkenheid bij de leerlingen
- leerlingen die om de een of andere reden niet meededen heb ik weer in het proces kunnen betrekken
- tijdens de evaluatie heb ik leerlingen direct of indirect zonder dat zij zich onveilig voelden kunnen aanspreken op hun bijdrage aan het groepsproces
- leerlingen bleven gemotiveerd om te blijven leren en bewegen
- wanneer ik moest ingrijpen wanneer een onveilige situatie ontstond sprak ik de leerlingen niet direct aan maar de experts, om de hulpverleners beter te instrueren, zo voelden zij zich nog meer verantwoordelijk
- leerlingen opnieuw keuzevrijheid in volgorde van oefeningen geven, enkele vaste en enkele vrije oefeningen
- doordat verschillende meetinstrumenten (observatie en vragenlijst) zijn gebruikt wordt het onderwerp van verschillende kanten bekeken.

Pedagogisch handelen

In deze competentie gaat het om het professioneel en planmatig onderhouden van kennis en vaardigheden op pedagogisch gebied. Daarmee creëert de leraar een veilige en stimulerende leeromgeving voor leerlingen zodat zij zich sociaal-emotioneel en moreel verder kunnen ontwikkelen, rekening houdend met culturele diversiteit en aandacht schenkend aan gezondheid en actieve levensstijl. Aan deze competentie is de omgang en afstemming met ouders toegevoegd (De Wit e.a., 2013, p. 39).

Zwakke punten

- ik wist soms niet goed hoe te handelen volgens ‘samenwerkend leren’ wanneer een leerling niet meedeed. Dat leerlingen elkaar hierop gaan aanspreken was de bedoeling maar dit is ook een grote verantwoordelijkheid. Je hebt meer lessen nodig om leerlingen dit te leren op een vriendelijke wijze te doen

Sterke punten

- De zelfstandigheid van leerlingen werd bevorderd, iedere leerling kreeg de kans om zich in de rol van instructeur/expert te begeven
- De groepsindeling was heterogeen gemaakt, leerlingen werkten erg goed samen

Vakinhoudelijk en didactisch handelen

“Dit is de kern van leraarschap. Het betreft het volledige lesgeven op microniveau, dus alles wat gericht is op bewegen en sport met leerlingen binnen de onderwijsinstelling als onderdeel van het curriculum” (De Wit e.a., 2013, p. 40).

Zwakke punten

- De planning was niet ideaal aangezien de tweede les in een lesweek met 40 minutenrooster viel. De laatste les was buiten, het invullen van de vragenlijst zittend op het gras, was minder handig
- Ik has bij het begin van de interventie verteld hoe de leerlingen beoordeeld zouden worden. Tijdens de lessen had ik dit vaker mogen herhalen. De leerlingen vroegen aan het einde van de lessen hoe ze zouden beoordeeld worden. De manier van beoordelen was dus niet geheel duidelijk overgekomen
- Nadat de experts één keer samen hadden geoefend en de fijne kneepjes van hun oefening hadden doorgenomen, wilden zij dit niet de volgende keer kort herhalen. Hierdoor wisten de experts soms niet precies hoe er geholpen moest worden
- De gekozen piramide was voor een groter aantal leerlingen dan dat in het groepje zat
- De beoordeling volgens het format was teveel werk, in de toekomst zal een eenvoudiger format gebruikt moeten worden
- Doordat leerlingen eerst de mediakaarten moesten bestuderen en de oefeningen aan de andere groepsleden moesten uitleggen leek het alsof er veel beweegtijd ‘verloren’ ging
- Het invullen van de vragenlijsten kostte teveel tijd om in te vullen, dit is terug te zien aan de concentratieverslapping tijdens het invullen en aan de gegeven antwoorden (enkele leerlingen vulden bij de BPN-PE alleen ‘neutraal’ in).
- Sommige gingen bij elkaar zitten tijdens het invullen van de vragenlijsten waardoor ze elkaar konden beïnvloeden
- Door groot gewichtsverschil konden niet alle leerlingen als onder- en als bovenpersoon werken
- De mediakaarten hadden teveel tekst, waardoor leerlingen deze niet helemaal lazen

Sterke punten

- Voor de laatste les heb ik een blokuur geregeld zodat we de gemiste lestijd in de week van het 40 minutenrooster in konden halen en alle tijd hadden voor het invullen van de vragenlijst
- De oefeningen waren qua niveau goed gekozen
- Leerlingen bleven enthousiast en gemotiveerd
- Hoewel het beweegniveau van de interventiegroep in eerste instantie lager was dan dat van de controlegroep was er weinig verschil bij het eindresultaat te zien
- de sfeer tijdens het samenwerken was erg goed
- nadat we het samenwerken hadden geëvalueerd gaven de leerlingen elkaar meer aanwijzingen en leken elkaar meer te helpen. Ook spraken leerlingen elkaar aan wanneer iemand niet meedeed

Reflectie en ontwikkeling

“In deze competentie zijn elementen opgenomen die garanderen dat de startende beroepsbeoefenaar na afronding van de opleiding zich verder kan ontwikkelen. Het kritisch omgaan met kennis en het doen van praktijkgericht onderzoek maken deel uit van deze competentie” (De Wit e.a., 2013, p. 47).

Zwakke punten

- in het begin had ik moeite met het overzien van het gehele praktijkonderzoek op papier
- tijdens het bestuderen van de literatuur ben ik te lang bij het onderwerp: ‘het nieuwe leren’ gebleven, waardoor ik pas laat aan mijn doel het ‘samenwerkend leren’ toekwam
- wat ik precies wilde onderzoeken was niet meteen duidelijk en het duurde lang voordat ik hier een keuze in had gemaakt, ik verdwaalde in allerlei ‘interessante’ onderwerpen en ideeën
- Ik wilde teveel onderzoeken; het concreet uitwerken van een vragenlijst, beoordelings- en observatieformulier kostte mij erg veel tijd
- Ik had geen praktische ervaring op het gebied van ‘samenwerkend leren’, hierdoor stond ik soms voor onverwachte situaties zoals: wat doe je als leerlingen vragen om een compliment en je behoort deze niet te geven volgens ‘samenwerkend leren’. Wat doe je als de experts niet meer met de mediakaarten willen werken?

Sterke punten

- Ik heb veel meer gelezen dan noodzakelijk was , waardoor ik inzicht heb gekregen in het onderzoeksonderwerp
- Ik vond het werken volgens de ‘Jigsaw methode’ erg prettig, het gaf structuur en rust
- Na de les heb ik steeds met de docenten geëvalueerd
- De docent zag dat leerlingen die normaal gesproken niet het initiatief namen nu wel de leiding namen bij het ‘samenwerkend leren’
- Door het onderzoek te doen laat ik zien dat ik mij steeds wil blijven ontwikkelen
- Ik heb veel geleerd en zal een volgend onderzoek makkelijker aangaan

Literatuurlijst

De Wit, G., Palen van der, H., Haak van der, E., Mackaaij, H., Hofink, H., Vredendaal van, D. (2013). Landelijk opleidingsprofiel: leraar lichamelijke opvoeding eerste graad. De productiemannen: Zevenaar.

Bijlage V.

Poster

‘SAMENWERKEND LEREN’ MOTIVATIE IN BEWEGING

Dogge, L.

Leerarrangement ‘Praktijkonderzoek’, Bachelor of Education, Fontys Sporthogeschool, Eindhoven, Nederland

Doel

- Welk effect heeft de didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’ op de motivatie van leerlingen?

Onderzoeksinstrumenten

- SIMS-vragenlijst (Situational Motivation Scale) Guay, F., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2000).
- BPN-PE-vragenlijst (Basic Psychological Needs in Physical Education Scale) Vlachopoulos, S., Katartzi, E., Contou, G. (2011).
- Video-observatie

Opzet van het onderzoek

- Een interventieklas (klas X) en een soortgelijke controleklas (klas Y). Vier weken durende interventie tijdens lessen acrogym

Nulmeting klas X en Y:

- SIMS-vragenlijst
 - BPN-PE vragenlijst
 - Video-observatie
- 

Interventieprogramma enkel voor klas X:

- ‘Samenwerkend leren’ volgens de
 - ‘Jigsaw methode’ bij acrogym
- 

Eindmeting X en Y:

- SIMS en BPN-PE vragenlijst
- Video-observatie

Resultaten

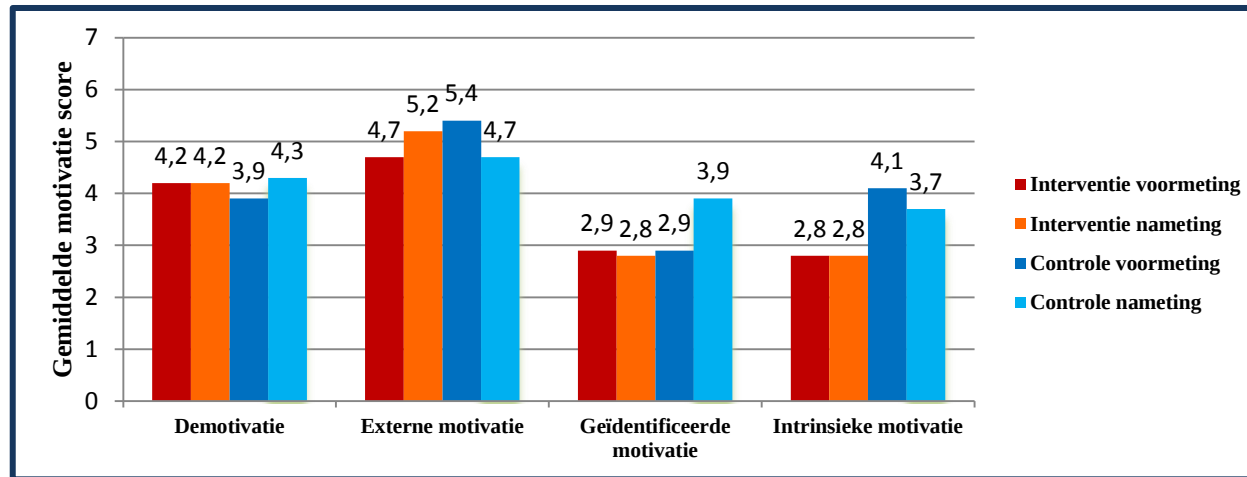


Fig. 1: Gemiddelde scores op de verschillende vormen van motivatie van de SIMS-vragenlijst van klas X en Y in voor- en nameting
Bij klas X zijn demotivatie, geïdentificeerde en intrinsieke motivatie bijna gelijk gebleven, alleen de externe motivatie is licht gestegen.

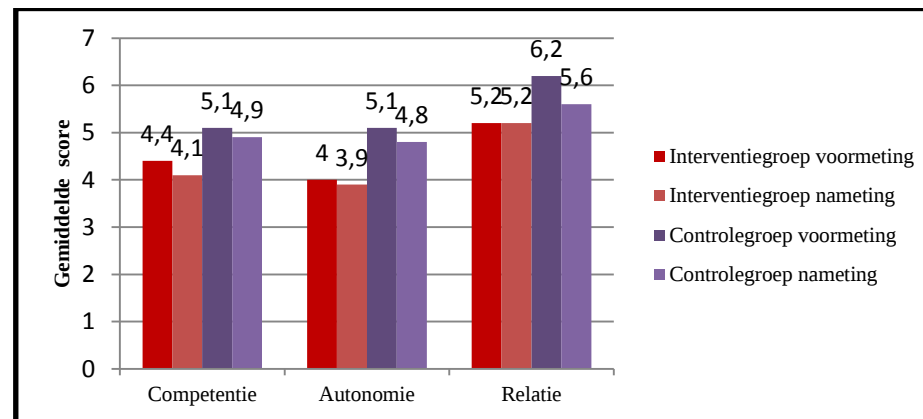


Fig. 2: gemiddelde score op gevoel van competentie, autonomie en relatie van klas X en Y in voor- en nameting

BPN-PE-vragenlijst

Vershil in beginsituatie. Scores op competentie, autonomie en relatie verminderd of gelijk gebleven in voor- en nameting.

Video-observatie: leerlingen uit klas X meer gebruik maakten van de mogelijkheid om een acro-oefening te creëren. Onderlinge correcties in deze klas.

Discussie en conclusie

- De didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’ heeft in dit onderzoek niet geleid tot een verhoging van de motivatie.
- Oorzaken kunnen zijn: een te korte interventieperiode, onzorgvuldig invullen van vragenlijsten of niet geheel voldoen aan de kenmerken van ‘samenwerkend leren’

Aanbeveling

- Gezien de theorie wordt aanbevolen om een soortgelijk vervolgonderzoek te doen op grotere schaal
- ‘Samenwerkend leren’ op te bouwen en tijd te nemen voor het proces
- Scholing van docenten in de didactische werkvorm ‘samenwerkend leren’

Correspondentie: Liedeke Dogge:l.dogge@student.fontys.nl

Bijlage VI.

Beoordelingsformulieren

 Fontys Sporthogeschool	Feedback PO 13-14 Tussenproduct A: Probleemanalyse
---	---

Student: Liedeke Dogge	Studentnummer: 1374833	Docent:
Datum 1 ^e kans:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Datum 2 ^e kans:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Opmerkingen:		

Tussenproduct A mag maximaal twee keer ingeleverd worden. Een 'GO' betekent dat je verder mag met de volgende stap: tussenproduct B. Indien je twee keer een 'NO GO' ontvangt, dien je opnieuw te beginnen bij de volgende startgroep.

Beoordelingscriteria	Feedback
De meerwaarde voor het eigen functioneren, de klas, de individuele leerling, de school	

of de beroepsgroep is beschreven.	
De analyse van het probleem en/of de beginsituatie is (zijn) zo concreet mogelijk beschreven.	
De persoonlijke onderzoeksvraag is duidelijk beschreven.	
De zoektermen en trefwoorden zijn genoemd, alsmede een aantal mogelijk experts die bevroegd zouden kunnen worden.	

 Fontys Sporthogeschool	Feedback PO 13-14 Tussenproduct A: Probleemanalyse
---	---

Student: Liedeke Dogge	Studentnummer: 1374833	Docent:
Datum 1 ^e kans:		Handtekening docent:

	GO NO GO ¹	
Datum 2 ^e kans:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Opmerkingen:		

Tussenproduct A mag maximaal twee keer ingeleverd worden. Een 'GO' betekent dat je verder mag met de volgende stap: tussenproduct B. Indien je twee keer een 'NO GO' ontvangt, dien je opnieuw te beginnen bij de volgende startgroep.

Beoordelingscriteria	Feedback
De meerwaarde voor het eigen functioneren, de klas, de individuele leerling, de school of de beroepsgroep is beschreven.	
De analyse van het probleem en/of de beginsituatie is (zijn) zo concreet mogelijk beschreven.	
De persoonlijke onderzoeksvraag is duidelijk beschreven.	
De zoektermen en trefwoorden	

zijn genoemd, alsmede een aantal mogelijk experts die bevroegd zouden kunnen worden.	
--	--

Beroepskenmerkende situatie	Ontwikkelen en delen van expertise
Leerarrangement	Praktijkonderzoek 2013-2014
Beroepsproduct	Stap E: artikel met bijlagen Stap F: posterpresentatie en verdediging

	Feedback PO 13-14 Tussenproduct B: Verkenning
---	--

Student: Liedeke Dogge	Studentnummer: 1374833	Docent:
Datum 1 ^e versie:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Datum eventuele 2 ^e versie:	GO NO GO ²	Handtekening docent:
Opmerkingen:		

Beoordelingscriteria	Feedback
-----------------------------	-----------------

Beoordelingscriteria	Feedback
De verkenning is gebaseerd op meerdere relevante, actuele, betrouwbare bronnen.	
Verschillende bronnen samen vormen integratief één verhaal in eigen woorden.	
De opbouw van de verkenning is helder (inleiding, kern, afsluiting met persoonlijke onderzoeksvraag en doelstelling).	
De verkenning is compleet en kan als uitgangspunt voor het onderzoek dienen.	
De omvang van de verkenning is maximaal: – 1^e versie: 10 pagina's (probeer samen te vatten tot een tekst van 5 pagina's). – 2^e versie: 500-1000 woorden	
Alle bronnen staan vermeld in de bronnenlijst (APA-stijl, 6 ^e editie, zowel in tekst als bronnenlijst).	
Er is sprake van een goede woord- en zinsbouw conform de Nederlandse taal.	

Feedback PO 13-14

Tussenproduct B: Verkenning

Student: Liedeke Dogge	Studentnummer: 1374833	Docent:
Datum 1 ^e versie:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Datum eventuele 2 ^e versie:	GO NO GO ²	Handtekening docent:
Opmerkingen:		

Beoordelingscriteria	Feedback
De verkenning is gebaseerd op meerdere relevante, actuele, betrouwbare bronnen.	
Verschillende bronnen samen vormen integratief één verhaal in eigen woorden.	
De opbouw van de verkenning is helder (inleiding, kern, afsluiting met persoonlijke onderzoeksvraag en doelstelling).	
De verkenning is compleet en kan als uitgangspunt voor het onderzoek dienen.	

Beoordelingscriteria	Feedback
De omvang van de verkenning is maximaal: – 1^e versie: 10 pagina's (probeer samen te vatten tot een tekst van 5 pagina's). – 2^e versie: 500-1000 woorden	
Alle bronnen staan vermeld in de bronnenlijst (APA-stijl, 6 ^e editie, zowel in tekst als bronnenlijst).	
Er is sprake van een goede woord- en zinsbouw conform de Nederlandse taal.	



Feedback PO 13-14
Tussenproduct C:
Opzet van onderzoek

Student: Liedeke Dogge	Studentnummer: 1374833	Docent:
Datum 1 ^e versie:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Datum 2 ^e versie:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Opmerkingen:		

1. Tussenproduct C mag maximaal twee keer ingeleverd worden. Een 'GO' betekent dat je verder mag met de volgende stap: het uitvoeren van het onderzoek en de interventie (eventueel onder voorwaarde dat bepaalde feedback nog wordt verwerkt). Bij een 'NO GO' voor de tweede versie kun je niet verder met je onderzoek en dien je opnieuw te starten bij de volgende startgroep.

Beoordelingscriteria	Feedback
A. Onderzoeksinstrument	
De onderzoeksvraag is herhaald en de begrippen uit de onderzoeksvraag zijn gedefinieerd vanuit de literatuur.	
Het onderzoeksinstrument is genoemd, beschreven en verantwoord.	
De variabelen uit de vraagstelling zijn gedefinieerd <i>(indien van toepassing: bij eigen onderzoeksinstrument of aanpassing bestaand onderzoeksinstrument)</i> .	
De variabelen uit de vraagstelling zijn geoperationaliseerd tot een concreet onderzoeksinstrument <i>(indien van toepassing)</i> : ✦ vragenlijst; ✦ observatieschema; ✦ topiclijst voor interview.	
Het meetprotocol is helder uitgewerkt <i>(indien van toepassing)</i> .	
Redactie en lay-out vragenlijst of observatieschema <i>(indien van toepassing)</i>	
Er is sprake van een goede woord- en zinsbouw conform de Nederlandse taal (vragenlijst).	
Er is sprake van een overzichtelijke lay-out.	
De vragenlijst of het observatieschema is gebruiksvriendelijk voor de desbetreffende	

doelgroep/observator.	
-----------------------	--

Beoordelingscriteria	Feedback
B. Onderzoekspopulatie	
De onderzoekspopulatie is benoemd, beschreven en verantwoord.	
De steekproefselectie en -grootte zijn benoemd en onderbouwd (<i>indien van toepassing</i>).	
De controlegroep en interventiegroep zijn benoemd (<i>indien van toepassing</i>).	

Beoordelingscriteria	Feedback
C. Ontwerp en uitvoering van je onderzoek	
Het ontwerp van je onderzoek is beschreven en verantwoord.	
De interventie is zo concreet uitgewerkt dat iemand anders hem uit kan voeren.	
De relevante informatie voor gegevensverzameling is beschreven.	
Relevante data zijn vastgelegd in een planning die haalbaar is.	

Beoordelingscriteria	Feedback
D. Betrouwbaarheid	
De betrouwbaarheid van het onderzoek is gewaarborgd doordat de factoren die invloed kunnen hebben op het onderzoek onder controle	

worden gehouden. Geef aan hoe je deze factoren onder controle houdt.	
---	--



Fontys Sporthogeschool

Feedback PO 13-14

Tussenproduct C:

Opzet van onderzoek

Student: Liedeke Dogge	Studentnummer: 1374833	Docent:
Datum 1 ^e versie:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Datum 2 ^e versie:	GO NO GO ¹	Handtekening docent:
Opmerkingen:		

2. Tussenproduct C mag maximaal twee keer ingeleverd worden. Een 'GO' betekent dat je verder mag met de volgende stap: het uitvoeren van het onderzoek en de interventie (eventueel onder voorwaarde dat bepaalde feedback nog wordt verwerkt). Bij een 'NO GO' voor de tweede versie kun je niet verder met je onderzoek en dien je opnieuw te starten bij de volgende startgroep.

Beoordelingscriteria	Feedback
A. Onderzoeksinstrument	
De onderzoeksvraag is herhaald en de begrippen uit de onderzoeksvraag zijn gedefinieerd vanuit de literatuur.	
Het onderzoeksinstrument is genoemd, beschreven en verantwoord.	
De variabelen uit de vraagstelling zijn gedefinieerd	

<i>(indien van toepassing: bij eigen onderzoeksinstrument of aanpassing bestaand onderzoeksinstrument).</i>	
De variabelen uit de vraagstelling zijn geoperationaliseerd tot een concreet onderzoeksinstrument <i>(indien van toepassing)</i> : ✦ vragenlijst; ✦ observatieschema; ✦ topiclijst voor interview.	
Het meetprotocol is helder uitgewerkt <i>(indien van toepassing)</i> .	
Redactie en lay-out vragenlijst of observatieschema <i>(indien van toepassing)</i>	
Er is sprake van een goede woord- en zinsbouw conform de Nederlandse taal (vragenlijst).	
Er is sprake van een overzichtelijke lay-out.	
De vragenlijst of het observatieschema is gebruiksvriendelijk voor de desbetreffende doelgroep/observator.	

Beoordelingscriteria	Feedback
B. Onderzoekspopulatie	
De onderzoekspopulatie is benoemd, beschreven en verantwoord.	
De steekproefselectie en -grootte zijn benoemd en onderbouwd <i>(indien van toepassing)</i> .	
De controlegroep en interventiegroep zijn benoemd <i>(indien van toepassing)</i> .	

Beoordelingscriteria	Feedback
C. Ontwerp en uitvoering van je onderzoek	
Het ontwerp van je onderzoek is beschreven en verantwoord.	
De interventie is zo concreet uitgewerkt dat iemand anders hem uit kan voeren.	
De relevante informatie voor gegevensverzameling is beschreven.	
Relevante data zijn vastgelegd in een planning die haalbaar is.	

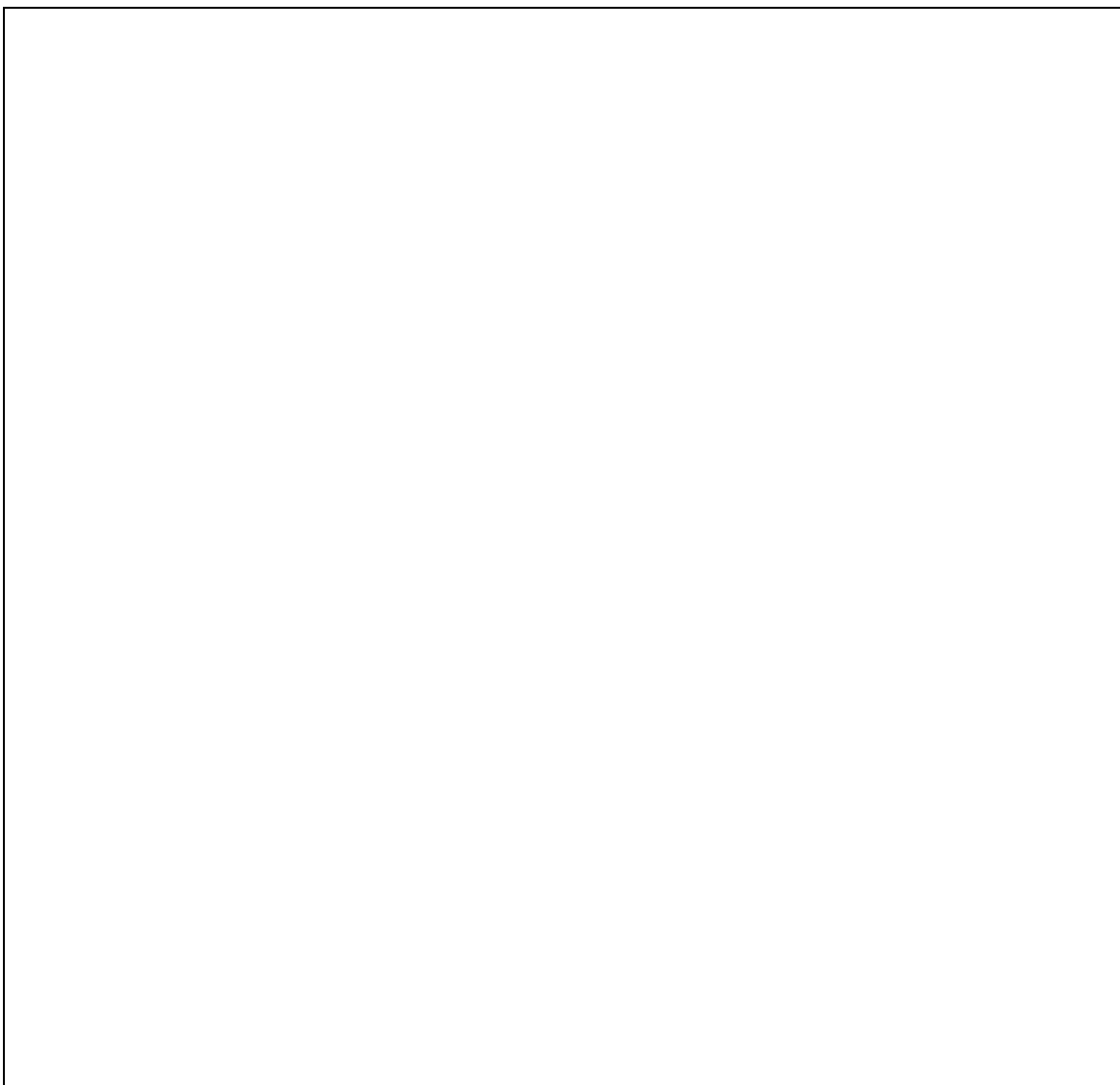
Beoordelingscriteria	Feedback
D. Betrouwbaarheid	
De betrouwbaarheid van het onderzoek is gewaarborgd doordat de factoren die invloed kunnen hebben op het onderzoek onder controle worden gehouden. Geef aan hoe je deze factoren onder controle houdt.	

Richtlijnen inleveren beroepsproduct

Bij een voldoende beoordeling (alle competenties voldoende en cijfer 5,5 of hoger) mag de student het onderzoek verdedigen, indien aan onderstaande criteria is voldaan. Bij een onvoldoende beoordeling dient de student product E aan te passen conform te feedback van de beoordelaars en deze in te leveren bij de volgende kans. Je mag product E maximaal twee keer inleveren. Bij een 'NO GO' op de 2^e kans dien je helemaal opnieuw te beginnen bij de volgende startgroep, met een nieuw thema

Dit beroepsproduct is individueel gemaakt en is als volgt ingeleverd: ☐ Ingebonden, papieren versie geschreven artikel praktijkonderzoek (in tweevoud); ☐ Relevante bijlagen (in tweevoud; zie toelichting tussenproduct D) ☐ Digitale versie artikel met bijlagen (Word en PDF) op CD-rom/DVD ☐ Digitale versie poster ☐ Formulieren HBO-kennisbank (invoer- en toestemmingsformulier) ☐ Beoordelingsformulier in tweevoud.	
Voldaan	Niet voldaan

		Cijfer
1^e kans product E: Artikel (met bijlagen)	GO - NO GO	
2^e kans product E: Artikel (met bijlagen)	GO - NO GO	
Stap F: Posterpresentatie en verdediging	O – V - G	n.v.t.
Eindoordeel	O – V - G	
Opmerkingen t.a.v. de beoordeling:		



Beoordeling algemene competenties

A Interpersoonlijk competent

Criteria	Feedback		
	O	V	G
1. Drukt complexe vraagstukken helder, eenduidig en gestructureerd uit en weet deze naar verwachtingen/doelen te vertalen (criteria 1.1; 2.1 en 2.2; 2.5 en 2.6: aanleiding, probleemstelling, titel, samenvatting, bron(nen)lijst, opbouw, redactie en lay-out). 2. Wisselt kennis en expertise uit met anderen (onderdeel criteria 1.2; 3.1 t/m 3.3: gesprekken experts en posterpresentatie en verdediging).			

B Vakinhoudelijk en didactisch competent

Criteria	Feedback		
	O	V	G
1. Ontwikkelt nieuwe producten en innoveert bestaande producten (indien van toepassing) (criteria 2.3: interventie). 2. De student vertaalt en verantwoordt theoretische en conceptuele grondslagen van toegepast onderzoek naar een product (criteria 1.2 t/m 1.6: inleiding, opzet van onderzoek, resultaten, discussie en conclusie).			

C Competent in reflectie en ontwikkeling

Criteria	Feedback		
	O	V	G
1. Werkt op een zelfkritische, planmatige wijze aan zijn eigen ontwikkeling (criterium 2.4: reflectie). 2. Managet reflectie achteraf (criteria 1.6 en 2.4: aanbevelingen en reflectie).			

Stap E: artikel met bijlagen

Achter elk criterium staat een lettercijfercombinatie. Deze verwijst naar de desbetreffende competentie.

criteria	Feedback		
	O	V	G
1. Kerncriteria: inleiding – opzet van onderzoek – resultaten – discussie en conclusie - aanbevelingen			
1.1 Opbouw inleiding - De inleiding begint met de aanleiding van het onderwerp (A1). - De inleiding eindigt met een heldere, volledige onderzoeksvraag en doelstelling (A1).			
1.2 Inhoud inleiding - De inleiding is gebaseerd op meerdere relevante, actuele, betrouwbare bronnen (B2). - Verschillende bronnen samen vormen integratief één verhaal in eigen woorden (B2). - De inleiding bevat een duidelijke lijn, waardoor er sprake is van een samenhangend verhaal (B2). - De inleiding is compleet en kan als uitgangspunt voor het onderzoek dienen (B2). - De student is in gesprek gegaan met experts om meer informatie over het onderwerp te krijgen (A2; indien relevant voor het gekozen onderwerp).			

Opmerkingen inleiding

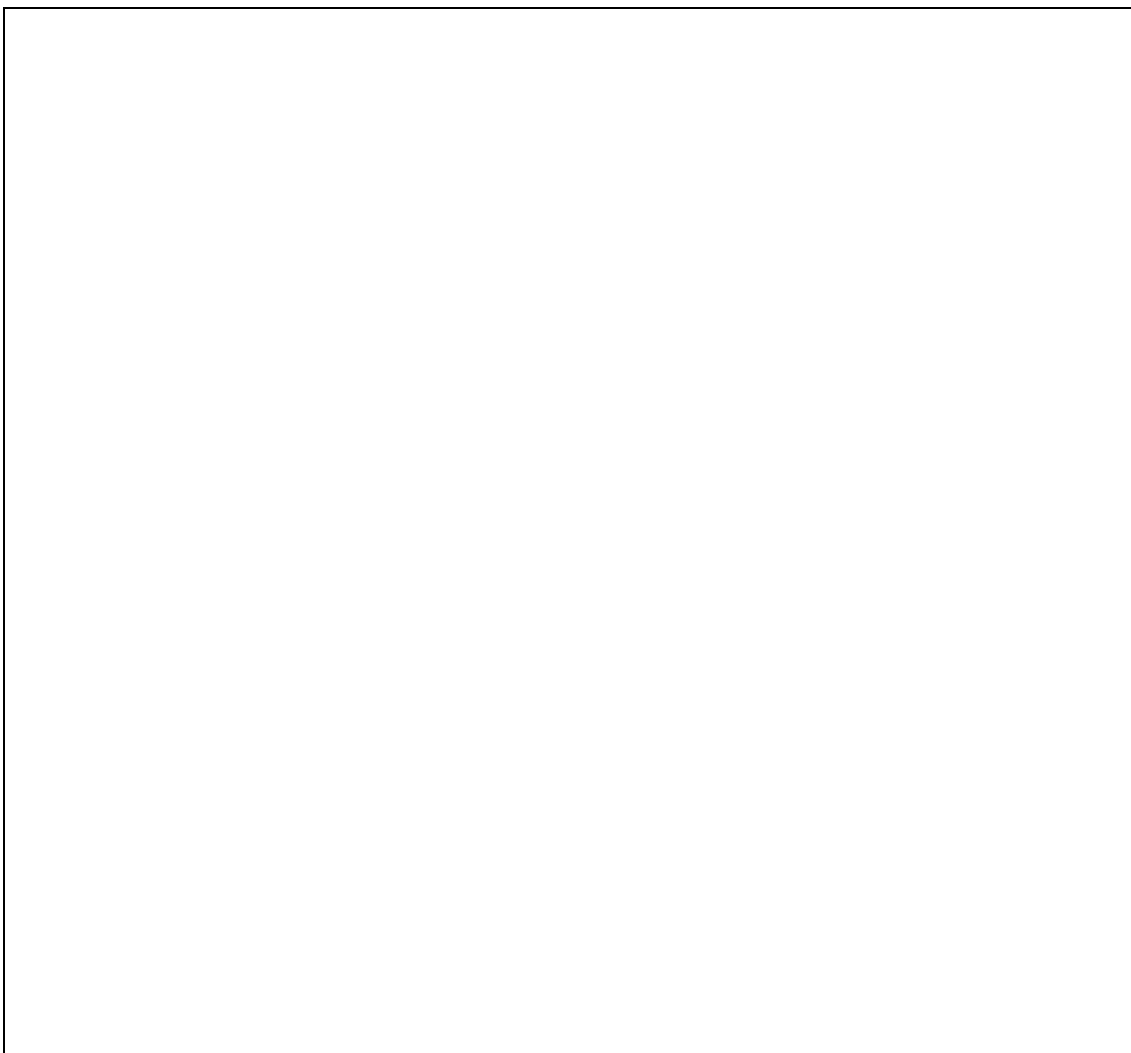
Criteria	Feedback		
	O	V	G
1.3 Opzet van het onderzoek De opzet van het onderzoek, het onderzoeksinstrument en de onderzoekspopulatie worden beschreven en verantwoord en zijn relevant voor dit praktijkonderzoek (B2). Zie richtlijnen tussenproduct C.			
1.4 Resultaten In het licht van de probleemstelling worden de belangrijkste resultaten helder beschreven, zonder te interpreteren (B2).			
1.5 Discussie en conclusie - De discussie en conclusie worden beschreven in het licht van de probleemstelling, waarbij de resultaten van het praktijkonderzoek in verband worden gebracht met de literatuurverkenning (B2). - De validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten van het praktijkonderzoek worden besproken (B2).			
1.6 Aanbevelingen			

▪ De aanbevelingen hebben praktische waarde voor het onderwijs en/of het stagewerkveld en zijn gebaseerd op de conclusies uit het onderzoek (B2). ▪ In de aanbeveling staat hoe de conclusies kunnen worden vertaald naar nieuw te ontwikkelen acties en/of inhouden (C2).			
Opmerkingen opzet van onderzoek, resultaten, discussie en conclusie, aanbevelingen			

Criteria	Feedback		
	O	V	G
2. Voorwaardelijke criteria: titel – samenvatting – bronnen(lijt) – bijlagen – redactie – lay-out			
2.1 Titel en samenvatting ▪ Het artikel heeft een korte, pakkende titel (A1). ▪ De samenvatting bestaat uit maximaal 200 woorden en geeft de inhoud van het artikel (van inleiding tot aanbeveling) kort weer (A1).			
2.2 Bronnen ▪ De gebruikte bronnen worden in de tekst vermeld volgens de APA-norm, 6^e editie (A1). ▪ Alle bronnen die in het artikel zijn gebruikt staan in de bronnenlijst, die is opgesteld volgens de APA-norm, 6^e editie (A1).			
2.3 Bijlage: interventie ▪ Aan de hand van de informatie uit de inleiding wordt de interventie (bijv. lessenreeks, methode, didactische werkvorm) beschreven en verantwoord (B1). ▪ De student ontwikkelt nieuwe producten en innoveert bestaande producten (B1; indien van toepassing). Dit komt tot uiting in de beschreven			

interventie.			
2.4 Bijlage: reflectieverslag ▪ Het reflectieverslag bevat een sterkte- en zwakteanalyse per competentie met daarbij de ontwikkeling die de student heeft doorgemaakt (uitgewerkt in relatie tot het onderwerp van het praktijkonderzoek en het proces dat de student heeft doorlopen; C1). ▪ In het reflectieverslag worden vervolgstappen op het onderzoek beschreven, waardoor de kwaliteit van eigen handelen nog verder verbeterd kan worden (C2).			
Opmerkingen titel, samenvatting, bronnen, interventie en reflectieverslag			

Criteria	Feedback		
	O	V	G
2.5 Redactie en opbouw - Het artikel is opgebouwd conform de richtlijnen van FSH. Elk onderdeel van het artikel wordt helder opgebouwd (inleiding-kern-afsluiting; A1). - Er is sprake van een goed lopende woord- en zinsbouw conform de Nederlandse taal (A1). - Er is sprake van een correcte Nederlandse spelling (A1). - Er wordt logisch geredeneerd (A1). - De omvang van het artikel is conform de richtlijnen (A1): - samenvatting max. 200 woorden; - inleiding 500-1000 woorden; - totale artikel max. 2500 woorden.			
2.6 Lay-out - Eventuele grafieken en tabellen ondersteunen de beschrijving van de resultaten (A1). - Er is sprake van een overzichtelijke lay-out (A1).			
Opmerkingen redactie, opbouw en lay-out			



Stap F: posterpresentatie en verdediging

Criteria	Feedback		
	O	V	G
Posterpresentatie en verdediging			
3.1 Poster De poster bevat relevante informatie (niet te oppervlakkig en niet te uitgebreid) en is aantrekkelijk vorm gegeven (A2).			
3.2 Inhoudelijk - In de mondelijke toelichting op de poster wordt de boodschap van het onderzoek kort en krachtig samengevat binnen de gestelde tijdslimiet (A2). - De inhoudelijke kennis van het onderzoek is aanwezig om de vragen te kunnen beantwoorden en gemaakte keuzes te kunnen verantwoorden (A2). Praktijkgerichte vragen worden concreet beantwoord, eventueel aan de hand van voorbeelden uit de praktijk (A2).			
3.3 Houding			

De student presenteert met een rustige, open houding, waarbij er interactie is met het publiek (A2).			
Opmerkingen posterpresentatie en verdediging			

Bijlage VII.

Invoerformulier Student

Afstudeerscriptie

		Tips!
Titel:	"Samenwerkend leren" motivatie in beweging	Neem de titel letterlijk over van de titelpagina. Een eventuele ondertitel kan achter de hoofdtitel getypt worden.
Auteur(s):	<i>Voor- en achternaam</i>	
	1. Liedeke Dogge	
	2.	

	3.		
	4.		
	5.		
Begeleider(s):	Voor- en achternaam		
	1.	Janine van de Kalmthout	
	2.		
	3.		
	4.		
	5.		
Samenvatting:	Kan de didactische werkvorm 'samenwerkend leren' de motivatie bij leerlingen voor acrogym verhogen? In dit onderzoek is in een lessenreeks de didactische werkvorm 'samenwerkend leren' toegepast bij een brugklas (havo/vwo). Als controlegroep is een brugklas (havo/vwo) gebruikt die volgens directe instructie leskregen. De Sims (Situational Motivation Scale) vragenlijst en de BPN-PE vragenlijst (Basic Psychological Needs in Physical Education) zijn in dit onderzoek gebruikt om de motivatie te meten.		De samenvatting fungeert niet alleen als toelichting op de titel, maar ook als een sterk verkorte versie van de inhoud. Een bondige samenvatting met daarin goede trefwoorden levert het beste zoekresultaat op.

	De motivatie is niet omhoog gegaan bij de groep die volgens 'samenwerkend leren'werkte.	
Trefwoorden:	Trefwoord 1: Motivatie Trefwoord 2: samenwerkend leren Trefwoord 3: acrogym Trefwoord 4: jigsawmethode Trefwoord 5: activerende didactiek	Kies maximaal zeven vrije trefwoorden die het onderwerp van de scriptie omschrijven. Bijvoorbeeld: trefwoord1, trefwoord2, trefwoord3
Taal:	Nederlands	
Fontys Instituut:	Fontys Sporthogeschool	Bijvoorbeeld: Fontys Hogeschool Journalistiek
Instelling:	St. Joriscollege te Eindhoven	Naam en locatie van de opdrachtgever; het bedrijf of de instelling waarvoor, of waarin, het werk gedaan is. Bijvoorbeeld: ASML te Veldhoven
Webadres URL:	http://	Hier kan een in het kader van het afstuderen ontwikkelde website worden vermeld, en/of de URL van de website van de auteur.

Niveau:	Bachelor	Kies Bachelor, Masters of Overige
Toestemming voor publicatie:	☐ vanaf (de laatste) datum van de ondertekening ☐ met ingang van maand juni jaar 2014 ☐ geen toestemming	
Opmerkingen:		Ruimte voor aanvullende opmerkingen

Handtekening Student:

1.

Datum:

Handtekening:

2.

Datum:

Handtekening:

3.

Datum:

Handtekening:

4.

Datum:

Handtekening:

5.

Datum:

Handtekening:

Handtekening Begeleider:

1.

Datum:

Handtekening:

2.

Datum:

Handtekening:

3.

Datum:

Handtekening:

4.

Datum:

Handtekening:

5.

Datum:

Handtekening

Dit formulier dient tegelijkertijd met de scriptie ingeleverd te worden bij het secretariaat/stagebureau/ examenbureau

Toestemmingsformulier afstudeerscriptie

Fontys Hogescholen stelt de student in de gelegenheid om zijn/haar afstudeerscriptie in een databank op te laten nemen en publiekelijk toegankelijk te maken. Voor de bepalingen inzake het auteursrecht wordt verwezen naar het Studentenstatuut artikel 39, lid 4 t/m 7. Is een scriptie of verslag het resultaat van een stage dan wordt verwezen naar het stagecontract m.n. inzake het al dan niet publiekelijk beschikbaar mogen stellen.

De scriptie wordt uitsluitend in de database opgenomen wanneer deze beoordeeld wordt met de kwalificatie 6 of hoger. De scriptie zal in het algemeen gedurende 6 jaren in de scriptiedatabank zijn opgenomen en voor het publiek beschikbaar zijn conform de hieronder verleende toestemming.

1.

Naam student	Liedeke Dogge
Studentnummer	1374833
Instituut/Hogeschool	Fontys
Opleiding	Sporthogeschool
Afstudeerrichting	Education

2.

Naam student	
Studentnummer	
Instituut/Hogeschool	
Opleiding	
Afstudeerrichting	

3.

Naam student	
Studentnummer	

Instituut/Hogeschool	
Opleiding	
Afstudeerrichting	

4.

Naam student	
Studentnummer	
Instituut/Hogeschool	
Opleiding	
Afstudeerrichting	

5.

Naam student	
Studentnummer	
Instituut/Hogeschool	
Opleiding	
Afstudeerrichting	

Toestemming

Hierbij verleen ik een niet-exclusieve licentie tot opname van de hierna te noemen scriptie in de databank "Fontysscripties" en deze geheel of gedeeltelijk te (doen) verveelvoudigen en openbaar te (doen) maken in druk en/of in digitale vorm, al dan niet in combinatie met werken van derden, bijvoorbeeld online beschikbaarstelling via internet of enig ander netwerk, als onderdeel van een databank, on-line of off-line, voor gebruik door derden uitsluitend voor onderwijs- en onderzoeksdoeleinden. Hiermee verklaar ik tevens dat mijn stagebiedende organisatie c.q. opdrachtgever hier geen bezwaar tegen heeft.

Geen toestemming

- ☐ Hierbij verleen ik geen licentie tot opname van de hierna te noemen scriptie in de databank "Fontysscripties". Tevens verleen ik geen toestemming tot het geheel of gedeeltelijk (doen) verveelvoudigen en openbaar (doen) maken in druk en/of in digitale vorm, al dan niet in combinatie met werken van derden, bijvoorbeeld online beschikbaarstelling via internet of enig ander netwerk, als onderdeel van een databank, on-line of off-line, van bedoelde scriptie voor welk gebruik dan ook.

Reden hiervoor is:

- ☐ Mijn stagebiedende organisatie c.q. opdrachtgever gaat hiermee NIET akkoord

☐

Het betreft de navolgende scriptie:

‘Samenwerkend leren’ motivatie in beweging

1.

Datum:

Handtekening:

2.

Datum:

Handtekening:

3.

‘Samenwerkend leren’ motivatie in beweging

Datum:

Handtekening:

4.

Datum:

Handtekening:

5.

Datum:

Handtekening:

Dit formulier dient tegelijkertijd met de scriptie ingeleverd te worden bij het secretariaat/stagebureau/ examenbureau.

Protocol aanbieden full-text scripties versie 1.5, 21 september 2006