

Academische Opleidingsscholen, Ons Middelbaar Onderwijs.

Rythovius College Eersel
Technische Universiteit van Eindhoven
'Onderzoekende docent'

**De effecten van lesgeven in motorische niveaugroepen binnen de les LO
op de motivatie en plezierbeleving van middelbare scholen.**

J. van de Ven, MSc.
jvdven@rythovius.nl
27-06-2016

Begeleidster;
dr. G.L.M. Schellings
Technische Universiteit Eindhoven
ESoE (Eindhoven School of Education)

Instituut gedane onderzoek;
Rythovius College
Bospoort 1, Eersel.

Periode;
Start: September 2015
Einde: Juni 2016

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	3
Inleiding	4
Theoretisch kader	6
De Zelf Determinatie Theorie	6
Plezierbeleving	8
Methode	9
Deelnemers	9
Vragenlijst	9
Data-analyse	11
Resultaten	12
Beschrijvende statistieken	12
Motivatie	13
Plezierbeleving	14
Conclusie en Discussie	15
Beschrijvende statistieken	15
Motivatie	15
Plezierbeleving	15
Hoofdvraag	16
Sterke/zwakke kanten	16
Vervolg onderzoek	16
Aanbevelingen	17
Literatuurlijst	18
Bijlagen	21
Bijlage 1. Doelstellingen LO.	21
Bijlage 2. Vragenlijsten.	22

SAMENVATTING

Het LO onderwijs moet anders ingericht worden, zodat de kans vergroot dat wanneer leerlingen bij het verlaten van de VO-school, fysiek actiever blijven. Wanneer het LO onderwijs vanuit de zelf-determinatie theorie wordt ingericht, zal de motivatie t.a.v. fysieke activiteit toenemen. Deze theorie stuurt leerlingen richting de intrinsieke schaal van motivatie, hetgeen de meeste lange termijn effecten geeft voor een leven lang bewegen. Vanuit de zelf-determinatie theorie vloeit het indelen in motorische niveaugroepen voort. Op die manier zijn de wat meer vaardigere leerlingen beter uitgedaagd en kunnen de minder vaardige leerlingen beter geholpen worden. In dit verslag wordt dan ook een antwoord gezocht op de volgende hoofdvraag: 'Wat is het effect van lesgeven in niveau groepen binnen de les LO op de motivatie en plezierbeleving van middelbare scholieren?'. Het onderzoek bestond uit een experiment met niveaugroepen waarvan het effect met de vragenlijstmethode werd onderzocht. Er waren twee cluster groepen (3VWO met 3VMBO-t en twee klassen 1VWO). De leerlingen van hetzelfde jaar mochten zelf kiezen (autonomie) in welke niveaugroep ze deelnamen. Er werd vervolgens vier weken lesgegeven in die niveaugroepen. Voor en na de lessen werd de vragenlijst afgenomen. De vragenlijst bestond onder andere uit twee gevalideerde vragenlijsten..

De verschillen voor en na de vier lessen waren klein , maar wel significant. De intrinsieke motivatie en plezierbeleving in de hoge niveaugroep dalen licht. Bij de lage niveaugroep daalt de amotivatie en stijgt de plezierbeleving. De lage niveaugroep lijkt dus het meeste baat te hebben bij de nieuwe indeling. Op de open vragen van de vragenlijst was regelmatig te lezen dat enkele leerlingen de indeling echt een hele fijne oplossing vonden. Mogelijke verklaringen voor deze kleine verschillen kunnen gezocht worden in de hoge uitgangswaarden voor zowel motivatie en plezierbeleving vóór het experiment.

De onderzoeksresultaten laten niet direct aanleiding zien het roer compleet om te gooien in deze setting. Echter lijkt het in de motorisch lagere groep positieve effecten te hebben. Juist deze kwetsbare groep zou dat extra 'steuntje' hard kunnen gebruiken. De motorische indeling is een rationelere focus dan het huidige systeem waar degene die in wezen al sportief en actief zijn worden erkend en beloond in hun kunnen. Bovendien zijn er meer dan voldoende individuen, in beiden groepen, die aangeven dit een geweldige indeling te vinden. Een dergelijke inrichting van de LO lessen kan veel opleveren binnen een scholenorganisatie. Leerlingen uit verschillende klassen en jaarlagen leren elkaar kennen. Dit bevordert de sfeer op school. De school kan zich ook profileren met dergelijke onderwijs inrichtingen en gaat zo mee met de laatste onderwijsontwikkelingen.

INLEIDING

Over de laatste jaren heen wordt onze samenleving steeds inactiever waardoor onze algemene gezondheid achteruit gaat (Lichtenstein et al., 2006). Regelmatige fysieke activiteit kan een preventieve rol spelen in het voorkomen van verschillende chronische ziektes als hartfalen en kanker (Lichtenstein et al., 2006). In 2009 leed 12.8% van de Nederlandse jongens en 14.8% van de Nederlandse meisjes, tussen de 2 en 21 jaar, aan overgewicht (Hirasing, Fredriks, Van Buuren, Verloove-Vanhorick, & Wit, 2001). Dit percentage is verdrievoudigd sinds 1980. Onderzoekers spreken dan ook van een obesitas epidemie (Hirasing et al., 2001). De oorzaak van deze epidemie is terug te vinden in de obese-omgeving die we om ons heen gecreëerd hebben (Swinburn, Egger, & Raza, 1999). Daardoor is 47.0% van de leerlingen, die de overstap maken van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs, ontevreden over zijn/haar gewicht (van Dorsselaer et al., 2010).

De lessen Lichamelijke Opvoeding (L.O.) kunnen een belangrijke factor spelen in de preventie van bovenstaande ontwikkelingen. Deze lessen kunnen namelijk bepalend zijn voor een leerling zijn/haar houding t.a.v. fysieke activiteit (Slingerland & Borghouts, 2011). In het huidige LO systeem ligt de nadruk op technieken en de uitvoering daarvan, een prestatie, maar niet op het plezier of ontwikkeling (Dokkum, 2011). De lesgeefstijl is hier dan ook op afgestemd. Er wordt veel ingezoomd op technieken en prestaties en minder op motorische ontwikkeling. De vraag is of dit een rationele focus is om aan te houden in de toekomst. In dit systeem worden leerlingen die van nature al sportief en prestatief zijn, beloond met hoge cijfers. Waar leerlingen die motorisch wat achter lopen daarin worden bevestigd met slechte cijfers en dat ze dus eigenlijk maar beter iets anders kunnen gaan doen. Wanneer een leerling het voortgezet onderwijs (V.O.) verlaat, zal hij/zij alle fysieke activiteit mijden vanwege negatieve associaties. Want wanneer je keer op keer bevestigd krijgt met cijfers, en je voelt dat je achteraan moet lopen, dat anderen beter zijn dan heeft dat dramatische gevolgen voor iemands' motivatie.

De Nederlandse overheid heeft 6 hoofddoelen geformuleerd binnen de lessen L.O. voor het V.O., zie bijlage 1. Eén van de hoofddoelen is bijvoorbeeld 'Op basis van uitdagende fysieke activiteiten leert de leerling om te gaan met zijn/haar motorische vaardigheden'. Maar hoe uitdagend is een potje basketbal voor iemand die überhaupt moeite heeft om een basketbal te vangen t.o.v. een basketballer die je in de klas hebt zitten? De leerling die moeite heeft speelt niet mee en wordt overgeslagen in het spel en leert dus simpelweg niets. Sterker nog, dat kan haar gevoelens kwetsen waardoor ze een negatieve associatie krijgt met fysieke activiteit of sport. Het is dan ook vrijwel onmogelijk om als docent L.O. recht te doen aan alle motorische verschillen, kortweg omdat de verschillen in de klas te groot zijn.

Als er echter ergens een kans ligt om leerlingen het plezier en het belang van fysieke activiteit mee te geven dan is het wel de school setting (Ferreira et al., 2007). Dit is namelijk een plaats waar elke persoon, in principe, minimaal één keer in zijn leven passeert. Je kan dus een enorm grote groep bereiken. De school is ook een plaats bij uitstek om leerlingen iets te leren en iets mee te geven. Wanneer leerlingen met plezier bewegen en sporten, is de kans vele malen groter dat zij ook meer fysiek actief zijn voor de rest van hun leven (Singh, Mulder, Twisk, van Mechelen, & Chinapaw, 2008). Wanneer bewegen er al van jongs af aan in zit zal dit automatisch in hun systeem komen (Aarts, Paulussen, & Schaalma, 1997). Andersom werkt het ook zo. Wanneer kinderen van jongs af aan inactief zijn, is de kans dat zij inactieve adolescenten worden ook heel hoog (Pietilainen et al., 2008).

Om leerlingen toch gemotiveerd te krijgen en ze het plezier van sporten en bewegen te laten ervaren zal er dus wat moeten veranderen binnen het L.O. onderwijs. Een mogelijke optie is om het beoordelingssysteem te herzien zodat de nadruk niet op presteren ligt, maar op ontwikkeling. Te denken valt aan een (s)portfolio waar leerlingen op een andere manier geprikkeld worden om zijn/haar motorische ontwikkeling in kaart te brengen. Een andere optie, waar dit onderzoek zich op zal richten, is om les te gaan geven op motorische niveaus. Leerlingen mogen namelijk wel ingedeeld worden op cognitie (VMBO kader t/m Gymnasium) maar in een L.O. les zitten alle motorische niveaus door elkaar.

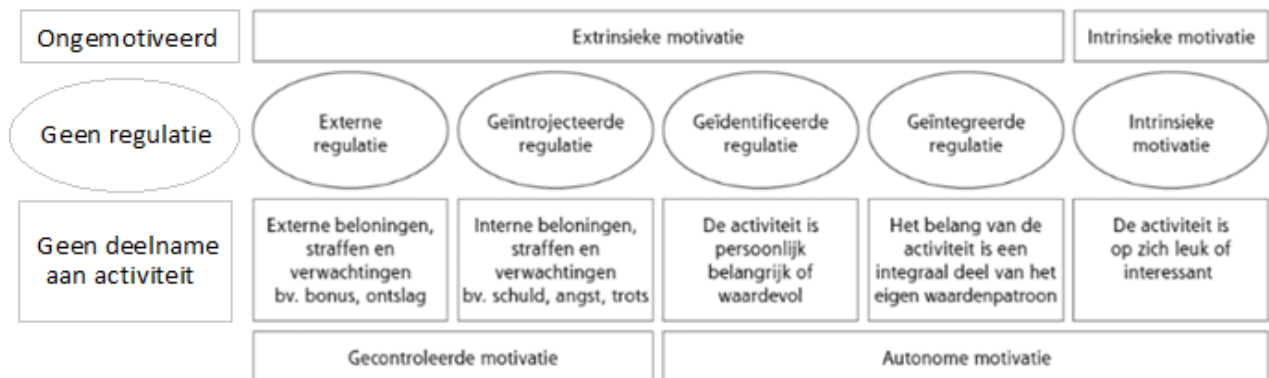
Wanneer je, op basis van de Zelf Determinatie Theorie (Ryan & Deci, 2000), leerlingen een keuze laat om te kiezen op welk niveau ze graag willen acteren, komt dit ten goede aan de intrinsieke motivatie. Daarom zal dit onderzoek zich richten op de volgende onderzoeksvraag: 'Wat is het effect van lesgeven in niveau groepen binnen de les LO op de motivatie en plezierbeleving van middelbare scholieren?'

THEORETISCH KADER

Zoals gesteld in de inleiding zal dit onderzoek zich richten op 2 variabelen: motivatie en plezierbeleving binnen de les LO. Deze aspecten vormen de basis om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Dit hoofdstuk zal verantwoorden waarom deze 2 aspecten zijn opgenomen in het onderzoek.

De Zelf Determinatie Theorie (ZDT)

Vanuit de ZDT wordt motivatie gekwalificeerd d.m.v. schalen (Aelterman et al., 2012). De theorie stelt dus de kwaliteit van de motivatie centraal, niet de kwantiteit van motivatie. Motivatie volgens de ZDT hoeft dus niets te zeggen hoe gemotiveerd je bent voor iets op een schaal van 1 tot 10, maar het wordt in een bepaalde categorie ingedeeld. Men kan namelijk super gemotiveerd zijn voor een bepaalde taak, maar als dat vanwege een extern motief is zal men het volgens de ZDT niet lang volhouden. De schalen lopen van ongemotiveerd tot intrinsiek gemotiveerd (Katartzi & Vlachopoulos, 2011). Figuur 1 geeft een compleet overzicht van alle subschalen in volgorde van toenemende kwaliteit.



Figuur 1. De schalen van de ZDT (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009).

Zoals figuur 1 weergeeft zijn er 3 hoofdschalen (ongemotiveerd, extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie). De hoofdschaal, Ongemotiveerd of ook wel amotivatie, wil zeggen dat er totaal geen intentie is om een bepaalde activiteit uit te voeren. In de les LO zou dat betekenen dat een leerling zou weigeren om deel te nemen aan de les, ongeacht wat de gevolgen zijn. Achterliggende gedachten kunnen zijn dat een leerling zich niet competent genoeg voelt, de activiteit niet op waarde kan schatten of hij/zij het simpelweg niet leuk vindt.

De volgende hoofdschaal is extrinsieke motivatie en die is opgedeeld in 4 subschalen. Externe regulatie wil zeggen dat iemand deelneemt aan een activiteit vanwege een beloning of straf. Voor de les LO zou dat betekenen dat iemand mee doet omdat hij er anders uitgezet wordt. Maar wanneer iemand deelneemt aan de les vanwege het cijfer (externe druk) dan valt de motivatie van deze leerling ook in deze categorie. Daarna volgt geïntrojecteerde regulatie. In deze categorie is men gemotiveerd om deel te nemen vanwege het vermijden van negatieve gevoelens als angst of schuld, of in positieve zin vanwege sociale status. In de les LO zou men dan meedoen omdat iemand zich anders schaamt dat hij/zij niet mee zou doen, of juist voorop loopt vanwege de sociale status die dat verschaft binnen de klas. De volgende subschaal is geïdentificeerde regulatie. Hier neemt men deel vanwege een doel dat hij/zij wil bereiken. Dat doel is dus intern aangestuurd, door de persoon zelf,

maar het gestelde doel komt van buiten af. Bijvoorbeeld: sporten om er leuk uit willen zien. Dat vind je zelf belangrijk en dat is een vorm van identificatie, maar het gestelde doel komt voornamelijk vanuit externe verwachtingen. Bij geïntegreerde regulatie komt het op hetzelfde neer, maar zijn de gestelde doelen op basis van persoonlijke waarden en niet door externen. Een leerling vind bijvoorbeeld een les klimmen niet perse heel leuk, maar doet toch mee omdat hij de LO lessen erg belangrijk vindt.

De laatste hoofdschaal is intrinsieke motivatie. Dit is de enige schaal waar alles puur en alleen vanuit de persoon zelf komt. Het gedrag is dus niet gestuurd vanuit externe factoren, maar uit ongelimiteerde interesse en plezier. In de les LO willen veel jongens vaak voetballen. Vaak is dit vanuit de motivatie omdat ze het oprecht het leukste onderdeel vinden binnen LO en niet vanwege andere randzaken.

De ZDT stelt dat wanneer de kwaliteit van motivatie verder naar rechts schuift op de schaal, dat de lange termijn effecten het hoogste zijn (Katartzi & Vlachopoulos, 2011). Wanneer iemand zich dus gemotiveerd voelt vanuit plezier, zal deze persoon de activiteit het langste volhouden. Wanneer het dus een doelstelling is vanuit LO om leerlingen sportief gemotiveerd de samenleving in te sturen nadat zij hun diploma op het V.O. hebben behaald, zal dus aan dit principe recht moeten worden gedaan. Met de huidige klassenindeling kan men zich afvragen of dat de leerlingen die motorisch gezien moeite hebben het VO verlaten met een intrinsieke motivatie. Aan de andere kant kun je dat ook afvragen voor degene die motorisch sterk zijn aangezien zij wellicht niet voldoende worden uitgedaagd en geprikkeld in hun ontwikkeling.

Onder bovenstaand schema liggen drie psychologische basisbehoeften waar de ZDT op gebaseerd is: autonomie, competentie en relatie (Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010). De ZDT stelt dat wanneer een persoon wil verbeteren in de kwaliteit van zijn/haar motivatie, deze aspecten altijd aanwezig moeten zijn. Er dient dan ook altijd recht te worden gedaan aan deze psychologische basisbehoeften. Deze drie aspecten kunnen niet los van elkaar worden gezien of afzonderlijk worden bestudeerd. Autonomie staat voor een eigen wil en eigen keuzes kunnen maken. Wanneer een docent LO een bepaalde taak of lesopdracht verplicht, gaat dit ten koste van de kwaliteit van de motivatie. In een dergelijke situatie werkt het beter om de leerling een keuze te geven op welk aspect hij/zij graag beoordeeld wil worden. Een voorbeeld bij lange mat is dat een leerling zelf mag kiezen op welk niveau hij/zij dat uitvoert. Voor bijvoorbeeld bij het onderdeel rollen (in de volksmond koprol) zijn er dan 5 niveaus waar een leerling uit mag kiezen. Stap 1 is de rol voorover, stap 2 zijn twee rollen voorover achter elkaar, stap 3 is een zweefrol, stap 4 een rol achterwaarts en stap 5 een combinatie. Zo zijn er voor elk onderdeel binnen de les LO keuzes te maken of aan te brengen. Wanneer zij het gevoel hebben dat zij zelf de controle hebben en zelf de inbreng in hun eigen ontwikkelingsproces dan motiveert dat enorm.

Met relatie wordt bedoeld dat er de voorwaarde moet zijn dat een leerling zich prettig voelt in zijn/haar omgeving. Dat betekent dat de sfeer in de klas positief moet zijn. Daarnaast moet de leerling een goede band hebben met één of enkele leerlingen in de klas. En de relatie met de docent moet goed zijn. Voor de docent is het dus bijvoorbeeld belangrijk vanuit deze theorie gezien om elke leerling minimaal één keer te hebben aangesproken in de les. Een leerling voelt zich dan gezien en dat draagt bij aan de onderlinge band. Aan de andere kant moet de docent het groepsproces goed overzien en aansturen.

En als laatste voorwaarde moet een leerling zich competent voelen. Wanneer een leerling het gevoel heeft iets niet te kunnen dan belemmert dat het ontwikkelingsproces en dus ook de kwaliteit van de motivatie.

In het gegeven voorbeeld met de rol voorover is dus ook duidelijk te merken dat deze psychologische basisbehoeften niet los van elkaar kunnen worden gezien. Wanneer een leerling een keuze krijgt van stap 1 t/m 5 heeft dat een positief effect op alle drie de aspecten. Een leerling voelt zich namelijk competent omdat hij/zij het eigen instap niveau kan bepalen. Een leerling voelt zich daardoor ook autonoom, want die keuze maakt de leerling zelf. Wat vervolgens ook bedraagt aan de sfeer binnen de klas en aan de sfeer van leerling tot leraar. Een leerling vindt het prettig dat hij door de docent niets opgedrongen krijgt en de onderlinge band tussen leerlingen wordt ook beter aangezien de leerlingen met hetzelfde instapniveau met elkaar aan de slag gaan. Kortom, één ingreep of dergelijke keuze, heeft een domino effect voor alle drie de psychologische basisbehoeften.

In het huidige systeem waar niveaus door elkaar zitten kunnen dus vraagtekens worden gezet bij het feit of dat er aan de psychologische basisbehoeften voldoende recht wordt gedaan. Hoe sterk is de onderlinge relatie tussen een voetballer en een motorisch minder sterke leerling tijdens een partijtje zaalvoetbal? Hoe competent voelt een dergelijke leerling zich? En van autonomie is ook geen sprake want er was geen keuze bij wie je in het team mocht en je moet verplicht zaalvoetballen terwijl je daar dus eigenlijk niet op zit te wachten. Bij een andere klassenindeling kan wellicht beter recht worden gedaan aan bovenstaande principes. Waarbij sporten op hetzelfde niveau een band kan scheppen, er makkelijker keuzes te maken zijn vanwege een homogener groep en leerlingen zich duidelijk competentere zullen voelen.

Plezierbeleving

Plezierbeleving is een bundeling van positieve gevoelens als plezier, vermaak, behagen, lol en gein (Scanlan & Simons, 1992). Plezierbeleving is sterk gecorreleerd met de mate van fysieke activiteit (Almond & McGeorge, 1997; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000). Plezierbeleving is de meest sterke en consistente predictor voor hoge mate van fysieke activiteit. Een persoon ervaart plezierbeleving vanuit intrinsieke motieven. Wanneer de plezierbeleving hoog is tijdens de fysieke activiteiten, is de kans groot dat de mate van fysieke activiteit zal stijgen. Plezierbeleving is dan ook sterk gecorreleerd met intrinsieke motivatie binnen de ZDT en geeft de hoogste kans op lange termijn effecten (Ntoumanis, 2002).

METHODE

Deelnemers

Voor dit onderzoek was het een vereiste dat twee klassen van hetzelfde leerjaar naast elkaar in het LO rooster moesten zijn ingedeeld. In het rooster waren dit slechts enkele klassen. Daarnaast moest de collega van de parallelklas ook mee willen werken aan dit onderzoek. Het kostte daarom wat overleg momenten, maar uiteindelijk was er de combinatie gevonden van 3M3 met 3A2; en de combinatie 1A1 met 1A2. Op deze manier was er één combinatiegroep van hetzelfde leerniveau (1^e klas VWO) en één combinatiegroep van verschillende leerniveaus (3VMBO-T met 3VWO). Ook zijn er op deze manier verschillende leeftijden opgenomen in het onderzoek, een factor wat mogelijk ook van invloed is op de motivatie en de plezierbeleving.

Uiteindelijk hebben in totaal 84 leerlingen, 1A1 (N=23), 1A2 (N=23), 3M3 (N=16) en 3A2 (N=22), een vragenlijst voor en na het experiment ingevuld. De gemiddelde leeftijd was 13,42 met een standaard deviatie (SD) van 1,22. De gemiddelde leeftijd binnen de 3^e jaars was 14,65, SD=0,52. De gemiddelde leeftijd binnen de 1^e jaars was 12,45, SD=0,54. De verdeling van geslacht was in totaal 46 vrouwen en 38 mannen en per leerjaar was het 27 vrouwen en 19 mannen in jaar 1 en 19 vrouwen en 19 mannen in jaar 3.

Vragenlijst

Er is op twee momenten een vragenlijstafgenomen: vóór en na het lesgeven in niveaugroepen. Op die manier konden de scores met elkaar vergeleken worden. De inhoud van de vragenlijsten leek dan ook veel op elkaar en sommige delen waren compleet hetzelfde.

De vragenlijst vooraf bestond uit 4 secties. De leerlingen hebben deze vragenlijst ingevuld met het beeld dat ze van LO in zijn totaliteit hebben. Sectie 1 was de PACES vragenlijst waar de plezierbeleving wordt gemeten. Om plezierbeleving te kunnen meten (sectie 1) is de PACES vragenlijst gebruikt (Moore et al., 2009). De vragenlijst geeft een goed inzicht in de positieve en negatieve gevoelens rondom de LO les en in welke condities. De PACES vragenlijst bestaat uit 18 items met een 5-punts Likert schaal en is gevalideerd (Moore et al., 2009). Voor dit onderzoek is een aangepaste, Nederlandse versie gebruikt die terug te vinden is in bijlage 2. De 18 items hebben de stam 'Als ik in de LO les zit dan,...', en kunnen beantwoord worden met 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. De negatieve items zullen worden gespiegeld tijdens de analyse zodat de totale plezierbeleving berekend kan worden

De 2^e sectie was gericht op motivatie. Deze vragenlijst heet de Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire (BRPEQ). Dit is een gevalideerde, LO aangepaste, versie van de BREQ-2 vragenlijst (Markland & Tobin, 2004). De aangepaste versie t.a.v. de BREQ-2 vragenlijst zit hem in het feit dat deze naar de LO setting is vertaald. Voor dit onderzoek is een Nederlandse versie daarvan gebruikt, zie bijlage 2. De vragenlijst had de stam 'Ik doe mee tijdens de lessen LO, omdat...'. Vervolgens zijn er 25 stellingen waar de leerlingen op een 5-punts Likert schaal kunnen aangeven wat ze van de stelling vinden. De stellingen zijn verdeeld over de verschillende schalen, zoals in figuur 1 is weergegeven. In de vragenlijst zitten 4 stellingen die meten voor ongemotiveerd. Er zitten 6 stellingen in voor externe regulatie. De vragenlijst bevat 7 stellingen die voor geïntrojecteerde motivatie meten. Er zitten 4 stellingen in die geïdentificeerde motivatie meten.

Deze vragenlijst maakt geen onderscheid tussen geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie dus die vallen in dezelfde categorie. En er zitten tenslotte 4 stellingen in die voor intrinsieke motivatie meten.

Sectie 3 waren vragen over het zelfvertrouwen (Self-Efficacy) van leerlingen om buiten de les te sporten in relatie tot barrières, gezelschap en positieve alternatieven (Bartholomew, Loukas, Jowers, & Allua, 2006). Dit is opgenomen in de vragenlijst om te vergelijken of dat leerlingen die bij het motorisch lager niveau ook daadwerkelijk minder zelfvertrouwen hebben om te sporten en andersom. Dan had sectie 4 nog wat school gerelateerde vragen. Deze vragen waren niet gebaseerd op bestaande of gevalideerde vragenlijsten. Bijvoorbeeld 'Heb je liever les van een mannelijke/vrouwelijke/geen voorkeur docent', of 'Ik voel me nooit/wel eens in de kleedlokalen/wel eens in de gymzalen/beiden gepest tijdens de les LO'. In bijlage 2 staat het complete overzicht van vragen.

De vragenlijst achteraf bestond dit uit drie secties. De leerlingen hebben deze vragenlijst ingevuld met het beeld dat ze hebben van de niveaugroep waarin ze les hebben gehad. De eerste sectie was weer de PACES vragenlijst. De tweede sectie was opnieuw de BRPEQ vragenlijst. En de derde sectie bestond uit evaluerende vragen over de lessen in niveaugroepen. De stelling 'Ik vond het leuk om les te krijgen in niveaugroepen', of 'Het maakt veel uit met welke klas je een combinatie vormt', zijn voorbeelden van dergelijke evaluerende vragen. Voor het complete overzicht kan bijlage 2 geraadpleegd worden.

Om de vragenlijsten te koppelen werd gewerkt met een lijst fictieve namen; de resultaten zijn dus geanonimiseerd.

De vragenlijsten waren ruim voor de start van het lesgeven in niveaugroepen samengesteld besproken en soms op punten aangepast.. De vragenlijst is in de eigen klas afgenomen, een week voor dat het lesgeven in niveaugroepen van start ging. Het invullen is aan het einde van een reguliere LO les gedaan. Het invullen kostte om en nabij 10 minuten. De leerlingen kregen de vragenlijst en pen en zochten een stukje ruimte op in de gymzaal. Overleggen was niet toegestaan. De docenten die meehielpen en mee een combinatieklas vormden waren van tevoren ingelicht over de procedure.

De week daarna werd er daadwerkelijk lesgegeven in niveaugroepen. Voor de 1^e klassers stond er volleybal op het programma en voor de 3^e klassers badminton. De indeling verliep als volgt. De twee klassen verzamelden bij elkaar in een gymzaal. De onderzoeker lichtte kort nog even de bedoeling toe. Er werd zorgvuldig op het taalgebruik gelet, om stigmatisering te voorkomen. Zo werden de niveaugroepen bestempeld als competitief hoog waar de nadruk ligt op specifiekere technieken en tactieken en met veel partijtjes. En een competitief rustig niveau waar wat langzamer door de technieken heengegaan wordt en waar het tempo wat lager ligt. Ook werden er twee voorwaarden benadrukt: het is niet de bedoeling dat je je vriend(in) achterna loopt maar dat je voor jezelf kiest en als de aantallen niet helemaal uitkomen dan kon de docent je vriendelijk verzoeken om naar een ander niveau te gaan. Daarna mochten de leerlingen naar links of naar rechts in de zaal lopen naar de gewenste groep. De aantallen werden geteld en het kwam direct goed uit. Er hoefde geen leerlingen verzocht te worden om over te stappen naar een andere groep.

Er werd vervolgens lesgegeven in een blok van 4 weken. Dit komt neer op 4 lessen van 50 minuten in totaal. De inhoud van de lessen werden door de LO docenten met elkaar afgestemd en doorgenomen. Ook werden elkaars ervaringen gedeeld. Het verliep over het algemeen zeer voorspoedig. Het was alleen lastig om leerlingen die de eerste keer afwezig waren te plaatsen; of om te gaan met leerlingen die van niveau wilde wisselen. Dit is bij twee leerlingen toegestaan, maar dat was achteraf niet handig. De samenstelling veranderd dan steeds, het moet geen 'duiventil' worden. Daarbij komt dat deze leerlingen moeilijk een groep konden worden toegewezen tijdens de analyses (competitief hoog of laag). Wanneer men een keuze maakt, zal hij/zij dat in principe vol moeten houden tot het einde van het blok, uitzonderingen daar gelaten.

In de laatste les van de niveaugroepen werd op het einde van de les de vragenlijst ingevuld. Er werd bewust voor dat moment gekozen omdat de ervaring en het gevoel dan nog het meest 'vers' in het geheugen zit. Ook dit keer mochten de leerlingen zelf een plek zoeken in de gymzaal en is de vragenlijst zonder overleg ingevuld.

Leerlingen waren volledig vrij in de keuze om de vragenlijst wel of niet in te vullen. Wanneer ze geen zin hadden om de vragenlijst in te vullen werd vriendelijk verzocht geen vragenlijst in te vullen omdat de gegeven informatie wellicht niet serieus genomen kan worden. Uiteindelijk heeft maar een enkeling de vragenlijst niet ingevuld. Verder zijn in dit onderzoek alleen de vragenlijsten opgenomen waar de anonieme naam overeen kwam met de 1^e en 2^e vragenlijst. Ook wanneer iemand wegens absentie de eerste of tweede vragenlijst had gemist, werd deze leerling buiten beschouwing gehouden. Op die manier kunnen de resultaten beter geïnterpreteerd worden.

Data-analyse

De data invoer en analyse is gedaan met het software programma SPSS, versie 20. De onafhankelijke variabele is de niveaugroep waar de leerling zijn lessen heeft gevolgd, dus competitief hoog of rustig. De afhankelijke variabelen zijn motivatie (BRPEQ scores) en plezierbeleving (PACES scores). De interne consistentie werd berekend met het coëfficiënt α (Nunnally, Bernstein, & Berge, 1967). Coëfficiënt $\alpha \geq .70$ wordt beschouwd als indicatie voor een wenselijke betrouwbaarheid. Beschrijvende statistieken als minimum, maximum, gemiddelden en SD (descriptive statistics), plus frequenties (frequencies) werden per onafhankelijke variabele berekend en weergegeven. Een analyse van variantie (ANOVA) bracht verschillen per groep in motivatie en plezierbeleving in kaart. Vervolgens werd een covariantie-analyse (ANCOVA) uitgevoerd. Deze analyse berekent de verschillen per groep in motivatie en plezierbeleving, terwijl deze statistisch corrigeert voor andere continue variabelen (covariantie) als geslacht, leeftijd, of dat leerlingen wel of niet op een sport zitten en de stamklas waarin zij zitten.

Beschrijvende variabelen die opgenomen zijn in dit onderzoek zijn: leeftijd, lesgeef niveau, geslacht, zelfvertrouwen (Self-Efficacy) en of een leerling buiten de les fysiek actief is. Met deze variabelen kan statistisch rekening worden gehouden tijdens de analyses. In overleg met directie is besloten om niet naar lengte en gewicht te vragen zodat Body Mass Index (BMI) eventueel ook nog zou kunnen worden meegenomen in de analyses.

RESULTATEN

Beschrijvende statistieken

In tabel 1 staat een overzicht van de beschrijvende statistieken omtrent de verschillende groepen. Hoog en laag staat voor het lesgeven op een competitief hoger niveau (hoog) en een competitief wat rustiger niveau (laag). Daaronder is elke klas apart opgenomen in de tabel. Op die manier kunnen de klassen met elkaar vergeleken worden. De N staat voor het aantal leerlingen die in die groep zaten. In de kolom Laag/hoog staat 1K voor 1^e klas en 3K voor 3^e klas. En de L staat voor het competitief rustigere niveau (laag) en de H staat voor competitief hoog lesgeefniveau. De twee laatste kolommen refereren naar het cijfer dat de leerling zelf zou geven aan het vak LO, zowel voor het lesgeven in niveaugroepen, als daarna.

Tabel 1.

Beschrijvende statistieken onderzoeksgroepen.

Groep	N	Laag/hoog	Groeps percentage	Gem. leeftijd (SD)	Geslacht (%=man)	Gem. cijfer LO voor (SD)	Gem. cijfer LO na (SD)
Laag	48	1K:25 3K:23	57,1%	13,5 (1,3)	24,5%	7,4 (1,5)	7,3 (1,7)
Hoog	36	1K:22 3K:16	42,9%	13,3 (1,1)	72,2%	8,4 (1,0)	7,6 (1,5)
1A1	23	L:13 H:10	27,4%	12,5 (0,5)	39,1%	7,6 (1,4)	8,1 (1,0)
1A2	23	L:12 H:11	27,4%	12,4 (0,6)	39,1%	8,4 (1,2)	6,7 (1,9)
3M3	16	L:11 H:5	19,0%	15,0 (0,4)	52,9%	7,0 (1,6)	7,5 (1,6)
3A2	22	L:12 H:10	26,2%	14,5 (0,6)	50,0%	8,0 (1,3)	7,3 (1,7)

Uit de ANOVA analyse van de variabelen die mee zijn genomen in de vragenlijst kwamen de volgende resultaten. De variabele Self-Efficacy heeft een *P-waarde van .001*. Dat wil dus zeggen dat deze variabele significante verschillen laat zien tussen de motorische niveaugroepen. Dit wil zeggen dat het zelfvertrouwen in de competitief rustige lesgeefgroep lager ligt dan in de competitief hogere lesgeefgroep. De andere variabelen leeftijd ($P = .325$), geslacht ($P = .367$), of dat een leerling een sport beoefent ($P = .234$) en de klas waarin de leerling 'origineel' zit ($P = .836$) hebben geen significante uitkomst. Dat wil dus zeggen dat deze variabelen geen significante invloed hebben op de niveau groepen.

Motivatie

De Chronbach's Alpha berekeningen geven de volgende resultaten per motivatie schaal. Ongemotiveerd had voor $\alpha = .90$ en na $\alpha = .92$. De schaal externe regulatie had voor $\alpha = .88$ en na $\alpha = .84$. De Chronbach's Alpha voor de schaal geïntrojecteerde regulatie kwam voor het onderzoek uit op $\alpha = .67$ en na het onderzoek op $\alpha = .64$. De schaal geïdentificeerde regulatie komt voor het onderzoek uit op $\alpha = .81$ en daarna op $\alpha = .78$. En tenslotte komen de Alpha waarden voor het onderzoek voor de intrinsieke regulatie schaal uit op $\alpha = .95$ en daarna op $\alpha = .90$. De interne consistentie binnen de schalen voldoen dus allemaal aan de minimale en geaccepteerde waarde in het veld van $\alpha = .70$, op de geïntrojecteerde schaal na. Tabel 2 geeft een compleet overzicht van de gemiddelde scores per groep in de verschillende categorieën motivatie vanuit de zelf determinatie theorie. In het geel zijn die gemiddelde scores weergegeven. Tussen de haakjes staat de standaard deviatie (sd). Dit geeft inzicht in de spreiding van de scores binnen de groep. Onderaan staat de mate van significantie genoteerd. In het rood zijn de niet significante resultaten. Deze waarde zegt iets over het significantie niveau wanneer de twee groepen met elkaar vergeleken worden. De minimale score voor de ongemotiveerde categorie is 4 en de maximale score is 20. Voor externe regulatie is de minimum score 6 en de maximale score 30. Voor de categorie geïntrojecteerde regulatie is het minimum 7 en de maximum 35. Voor geïdentificeerde regulatie en intrinsieke regulatie is de minimum score 4 en de maximum score 20.

Tabel 2.

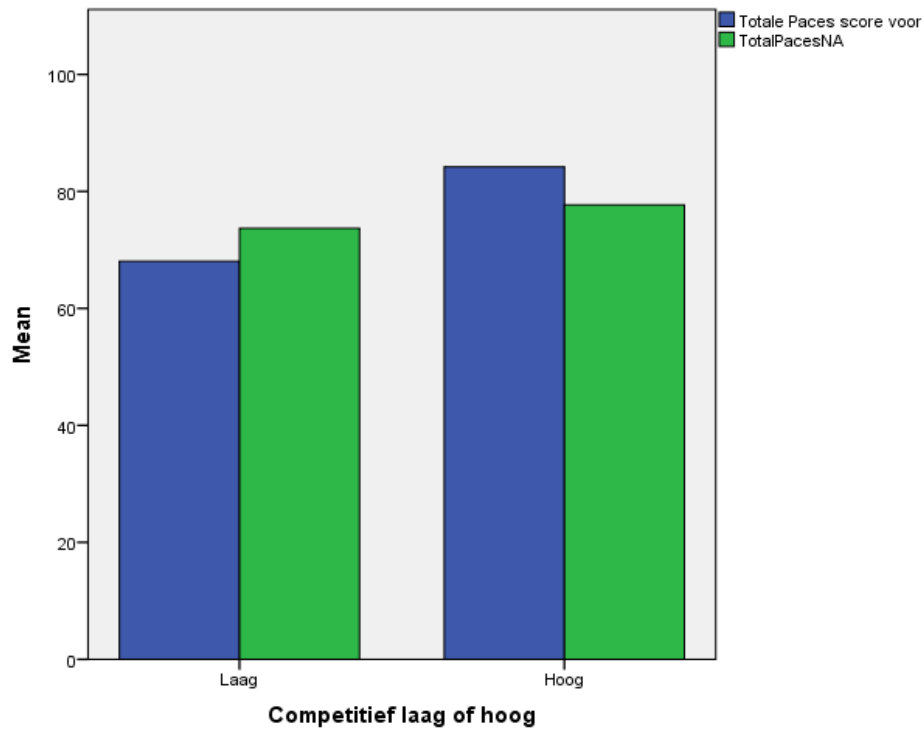
Overzicht gemiddelde scores per groep in de verschillende motivatie categorieën.

Schaal	Ongemotiveerd		Externe reg.		Geïntrojecteerde reg.		Geïdentificeerde reg.		Intrinsieke reg.	
	Range 4-20		6-30		7-35		4-20		4-20	
	Gem. Voor (sd)	Gem. Na (sd)	Gem. Voor (sd)	Gem. Na (sd)	Gem. Voor (sd)	Gem. Na (sd)	Gem. Voor (sd)	Gem. Na (sd)	Gem. Voor (sd)	Gem. Na (sd)
Laag	7.3 (4.6)	6.9 (4.2)	8.8 (4.8)	8.7 (4.6)	8.8 (3.7)	9.0 (3.5)	15.4 (4.8)	15.5 (4.5)	15.1 (5.1)	14.8 (4.1)
Hoog	5.1 (1.8)	4.7 (1.4)	6.9 (2.3)	7.1 (1.7)	8.8 (3.5)	8.8 (3.6)	19.1 (3.8)	18.8 (3.6)	18.4 (2.5)	18.0 (3.0)
P-waarde	.007	.003	.031	.055	.937	.729	≤.001	.001	.001	≤.001

Ter controle van bovenstaande gegevens is een ANCOVA analyse uitgevoerd. Deze analyse corrigeert verschillende covariaten in de berekening. Als voorbeeld zou deze analyse corrigeren voor het feit dat zelfvertrouwen (Self-Efficacy), omdat dit een statistisch significante variabele is, de uitkomsten beïnvloed. Tegenstanders van dit model beweren dat er niet voor dergelijke variabelen gecorrigeerd hoeft te worden, omdat die variabelen nu eenmaal van invloed zijn. Toch is deze analyse uitgevoerd zodat de uitkomsten van hierboven met elkaar vergeleken kunnen worden. De 'fixed-factor' is het motorische niveau waar de leerlingen aan hebben deelgenomen. De dependent variabelen waren de afzonderlijke schalen voor motivatie (intrinsiek en amotivatie, zowel voor als na het experiment). Als covariaten werden opgenomen geslacht, leeftijd, of dat leerlingen wel/niet op een sport zaten, de klas waarin zij zaten en Self-Efficacy. Uit deze analyse kwam naar voren dat ook nu alleen Self-Efficacy een significante uitkomst heeft ($P.002$). In tegenstelling tot de ANOVA heeft de klas waar de leerling in zit ook een significante uitkomst ($P.040$). De andere covariaten waren niet significant.

Plezierbeleving

De Chronbach's Alpha berekening voor de PACES vragenlijst voor het lesgeven in niveaugroepen kwam uit op $\alpha = .97$. De Chronbach's Alpha voor de PACES vragenlijst na het lesgeven in niveaugroepen kwam uit op $\alpha = .95$. Figuur 1 geeft weer wat de gemiddelde scores per groep voor en na het experiment waren op de PACES schaal. De verschillen tussen de groepen voor en na het experiment significant zijn ($P = .03$).



Figuur 1. Staafdiagram van de gemiddelde score in plezierbeleving per groep.

Voor de ANCOVA analyse is de 'fixed-factor' het motorische niveau waar de leerlingen aan hebben deelgenomen. De dependent variabele was plezierbeleving voor en na. Als covariaten werden opgenomen geslacht, leeftijd, of dat leerlingen wel/niet op een sport zaten, de klas waarin zij zaten en Self-Efficacy. De uitgevoerde analyse geeft alleen significante verschillen in het covariaat geslacht ($P.014$). De covariaten Self-Efficacy ($P.184$), leeftijd ($P.056$), de klas waarin een leerling zit ($P.094$) en of een leerling een sport beoefend ($P.084$) zijn niet significant.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Beschrijvende statistieken

In tabel 1 komt duidelijk naar voren dat er in de motorisch hoge groep veel meer mannen zitten. Dit kan van invloed zijn op de resultaten. De covariaat geslacht had geen significante effect bij de motivatie, maar wel een significant effect op de plezierbeleving. Ook Self-Efficacy heeft een significante waarde en daarmee wordt bevestigd dat degene die in de motorisch lagere groep zitten minder zelfvertrouwen (Self-Efficacy) hebben t.a.v. fysieke activiteit dan de motorisch vaardigere groep. Dit is een alarmerend resultaat want de groep die de grootste kans heeft om niets met fysieke activiteit te doen na het verlaten van de middelbare school zijn, heeft kennelijk ook niet voldoende zelfvertrouwen opgebouwd en dit kan op dit kan op lange termijn tot negatieve effecten (inactiviteit) leiden. Dit wil zeggen dat deze groep uiteindelijk wellicht de motivatie vindt om fysiek actief te willen zijn, maar niet het zelfvertrouwen heeft om te beginnen of het voor een langere tijd vol te houden. Een 'extra barrière' dus. In de rapportcijfers die de leerlingen zelf aan het vak LO geven voor en na het experiment is te zien dat het bij de niveaugroep laag nagenoeg gelijk blijft, waar er bij de groep hoog een sterke daling te zien is van 0,8.

Motivatie

Wanneer tabel 2 bestudeerd wordt dan komt duidelijk naar voren dat de waarden vóór het experiment al relatief positief liggen. Dat wil zeggen dat er door beiden groepen relatief laag wordt gescoord op amotivatie en relatief hoog op intrinsieke motivatie. Er is wel een verschil tussen de motorisch lage en hoge groep. De kwaliteit van motivatie is bij de groep hoog beter, zowel voor als na het experiment. Dat is ook een logische vinding, aangezien de motorisch hogere groep altijd meer affiniteit met bewegen zal hebben. Echter zijn de totale waarden dichter tot elkaar gekomen. De verschillen voor het experiment zijn groter dan na het experiment. Dus ook in dit geval zijn de 'uiteinden' dichter bij elkaar gekomen. Het is hoe dan ook moeilijk om de uitgangspositie, dus de waarden voor het experiment, te verbeteren maar ook hier lijkt vooral de groep laag baat te hebben bij de nieuwe indeling. Verder heeft de groep hoog over het algemeen een lage SD. Dit wijst er op dat de resultaten in deze groep behoorlijk dicht bij elkaar liggen. Bij de groep laag is dat verschil wat groter, waardoor de resultaten wat voorzichtiger moeten worden geïnterpreteerd. Dit sluit aan op de kolom 'vrije opmerkingen' in de vragenlijst na het experiment. Hierin was een behoorlijk aantal keren beschreven door de groep laag dat het een fijn concept is. Uiteraard ook een aantal negatieve opmerkingen richting dit concept, maar beduidend meer positieve geluiden.

Plezierbeleving

Ook voor plezierbeleving waren de uitgangswaarden voor het experiment relatief hoog. Ook deze waarden zijn dus ook hier moeilijk te overtreffen. Figuur 1 brengt twee zaken in kaart die de eerdere conclusies ondersteunen. Zo brengt de diagram goed in kaart dat de uiteinden ook hier dichter naar elkaar toe zijn gegroeid. En de diagram geeft weer dat ook nu de groep met het motorisch lager niveau duidelijk meer baat heeft bij een dergelijke indeling

Hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek betrof: 'Wat is het effect van lesgeven in niveau groepen binnen de les LO op de motivatie en plezierbeleving van middelbare scholieren?'. De resultaten uit dit onderzoek laten niet direct aanleiding zien om het roer compleet om te gooien vanwege de kleine marges voor en na het experiment. De effecten zijn er wel, en hebben veelal een significante waarde.

De effecten zijn echter vrij klein. Vooral de motorisch lagere groep lijkt positieve effecten te ondervinden van een dergelijke indeling. Juist deze kwetsbare groep zou dat extra 'steuntje' goed kunnen gebruiken. Dit zou een veel rationelere focus zijn binnen het LO onderwijs dan het huidige systeem waar degene die in wezen al sportief en actief zijn, worden erkend en beloond in hun kunnen. Bovendien zijn er meer dan voldoende individuen, in beiden groepen, die aangeven dit een geweldig concept te vinden. Een dergelijke indeling kan veel opleveren binnen een scholenorganisatie. Leerlingen uit verschillende klassen en jaarlagen leren elkaar kennen. Dit bevordert de sfeer op school. De school kan zich ook profileren met de inrichting van het onderwijs en gaat zo mee met de laatste onderwijsontwikkelingen.

Sterke en zwakke kanten

De kracht van dit onderzoek is dat er een voor- en nameting heeft kunnen plaatsvinden. De gegevens konden op basis van fictieve namen aan elkaar gekoppeld worden, zonder de anonimiteit te verliezen. De weergegeven resultaten en conclusies zijn op basis van gevalideerde vragenlijsten, waardoor de getrokken conclusies met meer gewicht genomen kunnen worden.

Wat veel terugkwam in de 'vrije ruimte' van de vragenlijsten na het experiment was dat een groot aantal leerlingen aangaf eerst geïntroduceerd te willen worden met de combinatieklas. Vooral in het experiment met de 3^e klassers, waar de MAVO afdeling samen kwam met de VWO afdeling, kwam dit sterk naar voren. Leeftijd zal hier ook een rol in spelen. De afname in spontaniteit en de gewenning aan het reguliere systeem hangen hier nauw mee samen. De eerste week was dan ook wat onwennig en de sfeer in de klas was een beetje (ver)vreemd. Maar gedurende het experiment werd dit steeds beter. Uiteindelijk was de sfeer prima en is er op sociaal gebied ook leerwinst geboekt aangezien leerlingen andere contacten hebben gelegd en bij met 'vreemden' hebben gesport.

Vervolg onderzoek

Wanneer er een grotere sample benaderd wordt kunnen er ook meer verschillende combinatie klassen gevormd worden en kan er in meer verschillende sporten lesgegeven worden in niveaugroepen. Nu is het alleen badminton (jaar 3) of volleybal (jaar 1) geweest. Ook zou het nuttig zijn om dit concept over een langere periode uit te dragen. De vier weken die in dit onderzoek zijn gebruikt, zijn wellicht wat aan de korte kant. Een ander invalshoek voor vervolgonderzoek zouden diepte interviews kunnen zijn met de LO docenten. Nu is er ingezoomd op de beleving en motivatie van leerlingen, maar hoe hebben de LO docenten dit concept nu eigenlijk ervaren? Daar kunnen wellicht ook nog interessante ideeën uit voortvloeien.

De instapwaarden van dit m.b.t. motivatie en plezierbeleving zijn relatief hoog. Een mogelijke verklaring is het sportieve karakter van het Rythovius College. Op een andere school ligt dit wellicht anders. Het LO onderwijs en de invulling van de hoofddoelstellingen is namelijk overal anders ingevuld. Wanneer de waarden t.a.v. motivatie en plezierbeleving ook van andere scholen in kaart worden gebracht kunnen de resultaten beter worden vergeleken met deze studie. Ook zouden andere typen onderwijs kunnen worden betrokken. In deze sample zijn bepaalde niveaus opgenomen in het onderzoek, maar deze sample is niet volledig representatief voor het gehele Nederlandse LO onderwijs.

Aanbevelingen

Bij het indelen van niveaugroepen is het belangrijk dat iedereen meteen op het juiste niveau wordt ingedeeld. Dit zorgt voor een vloeiender verloop van (de inhoud van de) lessen. Op die manier voorkom je dat het en duiventil wordt en leerlingen maar van groep blijven wisselen. Dat is in dit onderzoek redelijk strikt gevolgd, een uitzondering daargelaten (twee om precies te zijn), maar daarmee bleef de structuur en de opzet van de niveaugroepen gehanteerd. Het kan een valkuil zijn voor leerlingen om te veel mee te gaan met vrienden of vriendinnen. Het is dan ook raadzaam dat wanneer er in de eerste les niveaugroepen worden gevormd er organisatorisch sterk, kritisch en weloverwogen naar de indeling gekeken wordt. Wanneer een leerling op basis van inhoudelijke sterke argumenten aangeeft toch liever van groep te wisselen dan kan er hier en daar een uitzondering plaatsvinden, maar dat is dan echt een uitzondering. Wanneer een leerling afwezig is in de eerste les dient een docent hier een aantekening van te maken zodat de docent voor aanvang van de volgende les met deze leerling(en) in gesprek gaat om een goede beslissing te maken bij welke groep deze leerling aansluit.

Voor de LO docenten is het belangrijk om met elkaar in gesprek te gaan over de inhoud van de lessen. Op die manier zijn beiden docenten op de hoogte van de vorderingen en kunnen ze in samenspraak het programma vorm geven. Anders dan kan het voorkomen dat docent A de inhoud compleet anders benaderd dan docent B. Natuurlijk moet de inhoud van de lessen van elkaar verschillen tussen hoog en laag, maar die moet wel op elkaar afgestemd zijn. Uit de ervaringen bleek dan ook dat korte overleg momenten na de lessen in niveaugroepen tot nieuwe inzichten leidde en dat het de onderlinge sfeer en samenwerking bevorderd.

Om leerlingen wellicht (nog) actiever te krijgen en met een rugzak vol mooie ervaringen en positieve associaties met sport en bewegen van het VO af te sturen, zal er meer ruimte moeten komen voor het bevorderen van Self-Efficacy. Zeker in de groep laag, waar de resultaten aantoonde dat deze groep hier beduidend minder op scoorde dan de groep hoog. Het onderwijs zou zelfs zo ingekleed kunnen worden dat de inhoud van de lessen in de groep laag zich daar meer op focust dan in de groep hoog. Op die manier kunnen de groepen met dezelfde sport bezig zijn maar zal de focus en inhoud op andere accenten liggen. Zo kan in het voorbeeld met volleybal de focus bij hoog veel zijn op techniek of tactiek en bij de groep laag vooral op samenspel. Dit hangt nauw samen met de rol van de ZDT, die een veel prominentere rol in het vakwerkplan en de lessen LO moet gaan spelen.

LITERATUURLIJST

- Aarts, H., Paulussen, T., & Schaalma, H. (1997). Physical exercise habit: on the conceptualization and formation of habitual health behaviours. *Health Educ Res*, 12(3), 363-374.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(4), 457.
- Almond, L., & McGeorge, S. (1997). Young people and physical activity: a literature review. *Health Education Authority, London*.
- Bartholomew, J. B., Loukas, A., Jowers, E. M., & Allua, S. (2006). Validation of the physical activity self-efficacy scale: Testing measurement invariance between Hispanic and Caucasian children. *J Phys Act Health*, 3(1), 70.
- Dokkum, G. J. (2011). Een pleidooi voor adaptief beoordelen binnen de les LO. *KVLO, Het beoordelingsspectrum*.
- Ferreira, I., van der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth - a review and update. *Obes Rev*, 8(2), 129-154. doi: 10.1111/j.1467-789X.2006.00264.x
- Field, A. (2005). *Discovering statistics with SPSS*: London: Sage.
- Hirasing, R., Fredriks, A., Van Buuren, S., Verloove-Vanhorick, S., & Wit, J. (2001). Toegenomen prevalentie van overgewicht en obesitas bij Nederlandse kinderen en signalering daarvan aan de hand van internationale normen en nieuwe referentiediagrammen. *Ned Tijdschr Geneesk*, 145(27), 1303-1307.
- Katartzi, E. S., & Vlachopoulos, S. P. (2011). Motivating children with developmental coordination disorder in school physical education: the self-determination theory approach. *Res Dev Disabil*, 32(6), 2674-2682. doi: 10.1016/j.ridd.2011.06.005
- Lichtenstein, A. H., Appel, L. J., Brands, M., Carnethon, M., Daniels, S., Franch, H. A., . . . Wylie-Rosett, J. (2006). Summary of American Heart Association Diet and Lifestyle Recommendations revision 2006. *Arterioscler Thromb Vasc Biol*, 26(10), 2186-2191. doi: 10.1161/01.ATV.0000238352.25222.5e
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196.
- Moore, J. B., Yin, Z., Hanes, J., Duda, J., Gutin, B., & Barbeau, P. (2009). Measuring enjoyment of physical activity in children: validation of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Journal of applied sport psychology*, 21(S1), S116-S129.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H., & Berge, J. M. t. (1967). *Psychometric theory* (Vol. 226): McGraw-Hill New York.

- Pietilainen, K. H., Kaprio, J., Borg, P., Plasqui, G., Yki-Jarvinen, H., Kujala, U. M., . . . Rissanen, A. (2008). Physical inactivity and obesity: a vicious circle. *Obesity (Silver Spring)*, *16*(2), 409-414. doi: 10.1038/oby.2007.72
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol*, *55*(1), 68-78.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, *32*(5), 963-975.
- Scanlan, T., & Simons, J. (1992). The construct of sport enjoyment. *Motivation in sport and exercise*, 199-215.
- Singh, A. S., Mulder, C., Twisk, J. W., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2008). Tracking of childhood overweight into adulthood: a systematic review of the literature. *Obes Rev*, *9*(5), 474-488. doi: 10.1111/j.1467-789X.2008.00475.x
- Slingerland, M., & Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: a review. *J Phys Act Health*, *8*(6), 866-878.
- Swinburn, B., Egger, G., & Raza, F. (1999). Dissecting obesogenic environments: the development and application of a framework for identifying and prioritizing environmental interventions for obesity. *Prev Med*, *29*(6), 563-570.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemp Educ Psychol*, *35*(4), 242-253.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, *22*(4), 316-335.
- van Dorsselaer, S., de Looze, M., Vermeulen-Smit, E., de Roos, S., Verdurmen, J., ter Bogt, T., & Vollebergh, W. (2010). *Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland*: Trimbos-instituut.

BIJLAGEN

Bijlage 1

6 Hoofddoelen Nederlandse Overheid voor L.O. lessen

Onderdeel G: bewegen en sport

In de zes kerndoelen voor het onderdeel bewegen en sport gaat het om een brede oriëntatie op verschillende soorten bewegingsactiviteiten en daarin het verkennen en uitbreiden van de eigen mogelijkheden (53 t/m 55). Omdat sport en bewegen bij uitstek samenwerking vereisen, zijn daarvoor afzonderlijke kerndoelen opgenomen (56 en 57). Het laatste kerndoel (58) expliciteert de relatie met gezondheid en welzijn. Onderwijs in lichamelijke opvoeding, voornamelijk bestaande uit praktische bewegingsactiviteiten, vindt plaats gespreid over het gehele schooljaar, en in zodanige omvang dat wordt voldaan aan de inhoudelijke eisen op het gebied van kwaliteit en variëteit zoals neergelegd in deze kerndoelen.

53. De leerling leert zich mede met het oog op buitenschoolse beoefening op praktische wijze te oriënteren op veel verschillende bewegingsactiviteiten uit gevarieerde gebieden als spel, turnen, atletiek, bewegen op muziek, zelfverdediging en actuele ontwikkelingen in de bewegingscultuur, en daarin de eigen mogelijkheden te verkennen.

54. De leerling leert door middel van uitdagende bewegingssituaties zijn bewegingsrepertoire uit te breiden.

55. De leerling leert de hoofdbeginselen van de bewegingsactiviteiten op eigen niveau toe te passen.

56. De leerling leert tijdens bewegingsactiviteiten sportief te zijn, rekening te houden met de mogelijkheden en voorkeuren van anderen, en respect en zorg te hebben voor elkaar.

57. De leerling leert eenvoudige regelende taken te vervullen die het mogelijk maken, zelfstandig en samen met andere leerlingen bewegingsactiviteiten te beoefenen.

58. De leerling leert door deel te nemen aan praktische bewegingsactiviteiten de waarde van het bewegen voor gezondheid en welzijn kennen en ervaren.

SLO. Kerndoelen onderbouw VO, aangepast 2009.

Vragenlijst L.O. (Voor)

Beste leerling,

Hartstikke bedankt dat jullie even de tijd willen nemen om een vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst gaat over het vak L.O. Wij zijn met de sectie L.O. (dus alle L.O. docenten op het RC) benieuwd naar wat jullie van de lessen L.O. op het RC vinden. We willen onze lessen leuker of uitdagender maken, daar hebben we jullie hulp bij nodig. Daarom vragen jullie deze vragenlijst in te vullen.

De vragenlijst gaat over alle lessen L.O. die je tot nu toe hebt gehad op het RC. Dus vanaf het begin van de 1^e klas tot en met nu. Probeer met die gedachte de vragenlijst in te vullen. Het gaat dus **NIET** over de afgelopen weken, maar alle lessen LO die je tot nu toe hebt gehad.

De vragenlijst zal ongeveer 10 minuten duren om in te vullen. **Er zijn geen goede of foute antwoorden!** Het gaat er om hoe **JIJ** over de LO-lessen denkt of wat **JIJ** daar van vindt. Het heeft dus ook geen zin om met anderen te overleggen of om af te kijken. Deze vragenlijst is anoniem, toch wordt je naam gevraagd. Dit mag een **fictieve** naam zijn! Dus een naam die je zelf hebt verzonnen. Er wordt nu namelijk een vragenlijst afgenomen en op het einde van de lessenreeks nog één. Met een fictieve naam kunnen de gegevens dan gekoppeld en vergeleken worden. Je kunt dus eerlijk je mening geven en overal eerlijk antwoorden. Probeer bij elke vraag een antwoord te geven, ook als je twijfelt. Probeer om het alternatief “weet ik niet” weinig aan te kruizen.

Mocht je vragen hebben tijdens het invullen van de vragenlijst, dan kun je altijd je vinger opsteken.

Succes met invullen en nogmaals; hartelijk bedankt!

Namens de sectie L.O.,

Joep van de Ven

1. Naam en achternaam (dit hoeft dus niet je 'echte' naam te zijn):

.....

De les L.O.					
Als jij aan het bewegen bent in de les L.O., hoe voelt dat dan voor jou? Geef bij elke uitspraak aan in hoeverre het voor jou zelf geldt. Zet een kruisje bij het vakje dat voor jou geldt. Als je een verkeerd kruisje hebt gezet dan kras je die door en zet het kruisje op de goede plaats neer.					
Als ik in de les L.O. zit dan,...	Helemaal mee oneens	Beetje mee Oneens	Beetje mee eens	Helemaal mee eens	Weet ik niet
1. ... dan vind ik dat leuk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... dan geeft me dat een goed gevoel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... dan houd ik daar niet van.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... dan vind ik het plezierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... dan is dat helemaal niet leuk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... dan geeft me dat energie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... dan word ik daar verdrietig van.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... dan vind ik dat heel prettig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... dan voelt mijn lijf lekker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... dan vind ik dat saai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... dan word ik daar blij van.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... dan vind ik dat heel vervelend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... dan vind ik daar helemaal niets aan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... dan voel ik me tevreden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... dan voelt dat goed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... dan zou ik liever iets anders gaan doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ...dan voel ik me wel eens onzeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ...dan schaam ik me wel eens voor mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Waarom doe je mee tijdens de lessen lichamelijke opvoeding?

Kruis het antwoord aan dat voor jou geldt bij elke vraag. Heb je iets aangekruist wat je eigenlijk anders wilde doen, dan kras je dat antwoord door en zet je een nieuw kruis bij het antwoord dat je eigenlijk wilt geven.

	Ik doe mee tijdens de lessen LO ...	Helemaal niet waar	Eerder niet waar	Soms waar, soms niet waar	Eerder waar	Helemaal waar
1	... omdat anderen vinden dat ik dit moet doen	1	2	3	4	5
2	... omdat ik me anders schuldig voel	1	2	3	4	5
3	... omdat ik de voordelen van de lessen LO inzie	1	2	3	4	5
4	... omdat ik de lessen LO leuk vind	1	2	3	4	5
5	Ik zie eigenlijk niet in waarom lessen LO deel uitmaken van het lessenpakket	1	2	3	4	5
6	... omdat anderen me dan pas aardig vinden	1	2	3	4	5
7	... omdat ik me zou schamen als ik het niet deed	1	2	3	4	5
8	... omdat ik dit persoonlijk belangrijk vind	1	2	3	4	5
9	Ik zie niet in waarom ik moeite zou doen voor de lessen LO	1	2	3	4	5
10	... omdat ik geniet van de lessen LO	1	2	3	4	5
11	... omdat anderen dan pas tevreden zijn	1	2	3	4	5
12	Ik zie het nut van de lessen LO niet in	1	2	3	4	5
13	... omdat ik me anders een mislukking voel	1	2	3	4	5
14	... omdat ik de lessen LO persoonlijk zinvol vind	1	2	3	4	5
15	... omdat ik de lessen LO aangenaam vind	1	2	3	4	5

16	... omdat anderen mij tijdens de lessen onder druk zetten	1	2	3	4	5
17	... omdat ik me anders onrustig voel	1	2	3	4	5
18	... omdat ik plezier en voldoening haal uit de lessen LO	1	2	3	4	5
19	Ik vind de lessen LO eigenlijk tijdverspilling	1	2	3	4	5
20	... omdat dit de enige manier is waarop ik tevreden kan zijn	1	2	3	4	5
21	... omdat ik mezelf moet bewijzen	1	2	3	4	5
22	... omdat ik me ten volle kan terugvinden in het nut van de lessen	1	2	3	4	5
23	... omdat ik anders kritiek krijg	1	2	3	4	5
24	... omdat anderen me anders minder waarderen	1	2	3	4	5
25	... omdat ik dan pas trots kan zijn	1	2	3	4	5

3. Het volgende stuk gaat over ‘**fysiek actief zijn**’ als je **NIET** in de les L.O. bent. Met ‘fysiek actief zijn’ bedoelen we **verschillende vormen van bewegen**. Voorbeelden kunnen zijn; met de hond wandelen, een rondje fietsen met je vriend of vriendin, sporten, een rondje hardlopen, zwemmen, etc. Als je nu aan iets denkt en je twijfelt of dat het ‘fysiek actief zijn’ is, vraag dan even de begeleider wat hij/zij er van vindt.

Dit zijn de scores;

1 = Ik weet zeker dat ik het NIET kan.

2 = Ik weet het niet zeker of dat ik dat kan.

3 = Ik weet zeker dat ik het WEL kan.

Kruis het antwoord aan dat voor jou geldt bij elke vraag.

IK KAN.....

1	...Fysiek actief zijn na een lange en zware dag op school.	1	2	3
2	...Vragen aan mijn ouder(s) of een andere volwassene of ze iets actiefs met me willen gaan doen.	1	2	3
3	...Fysiek actief zijn terwijl ik ook tv zou kunnen kijken of een computerspel kan spelen.	1	2	3
4	...Fysiek actief zijn, ondanks dat het heel erg warm is, of juist heel erg koud is.	1	2	3
5	...Fysiek actief zijn ook al ben ik de hele dag thuis.	1	2	3
6	Ik heb voldoende vaardigheden en zelfvertrouwen om fysiek actief te zijn.	1	2	3
7	...Fysiek actief zijn, ook al heb ik een hele drukke dag.	1	2	3
8	...Vragen aan mijn vrienden/vriendinnen of we samen iets actief gaan doen.	1	2	3

4. Nu volgen er nog wat algemene vragen. Kruis het antwoord wat voor jou het beste geldt bij elke vraag, of vul het antwoord in op de stippellijn.

* 1 = Helemaal niet mee eens

2 = Gedeeltelijk niet mee eens

3 = Niet mee eens/niet mee oneens

4 = Gedeeltelijk mee eens

5 = Helemaal mee eens

1. * De lessen L.O. op het RC worden over het algemeen goed georganiseerd. 1 2 3 4 5

2. * Om plezier te hebben in de les L.O. maakt het (veel) uit welke docent L.O. jou lesgeeft op het RC. 1 2 3 4 5

3. * Om plezier te hebben in de les LO moet ik op mijn eigen niveau kunnen sporten 1 2 3 4 5

3. *Ik weet bij L.O. vooraf wat ik moet doen of kunnen voor een bepaald cijfer 1 2 3 4 5

4. *Wanneer ik een cijfer krijg bij L.O. geeft mij dit inzicht in hoe ik me vervolgens kan verbeteren binnen de betreffende activiteit. 1 2 3 4 5

5. * Wanneer ik een cijfer krijg bij L.O. dan komt dat meestal wel overeen met wat ik had verwacht. 1 2 3 4 5

Ik doe mee tijdens de lessen LO ...

6 ... omdat ik me uitgedaagd voel 1 2 3 4 5

7... omdat de lessen aansluiten bij mijn sportniveau 1 2 3 4 5

8... omdat ik kan laten zien dat ik goed ben in sport 1 2 3 4 5

9.... omdat anderen veel van mij kunnen leren 1 2 3 4 5

10.... omdat ik alles uit mezelf kan halen 1 2 3 4 5

11. Ik ben jaar oud.

12. Ik ben een Jongen / Meisje

13. Ik doe minimaal 2x per week aan sport of bewegen* Ja / Nee

* Bewegen kan bijvoorbeeld een rondje wandelen met je hond zijn, een rondje fietsen met vrienden of vriendinnen, een rondje hardlopen, zwemmen, etc.

14. Ik voel me (regelmatig) gepest in de les L.O.

0 Ja, vooral in het kleedlokaal.

0 Ja, vooral in de gymzalen.

0 Ja, in het kleedlokaal en ook in de gymzaal.

0 Nee

15. Ik geef het vak L.O. het volgende rapportcijfer* tussen 1 en 10;

** Dat mag met één cijfer achter de komma; bijvoorbeeld 4,5 of 6,4.*

16. Ik heb het liefste les van een...

0 Mannelijke docent

0 Vrouwelijke docent

0 Geen voorkeur

17. Deze sport of sporten zou ik nog wel eens willen doen in de lessen L.O. die ik nog nooit gedaan heb in de les L.O. *Als je hier geen sport weet om in te vullen dan mag je deze vraag overslaan.*

.....
.....
.....

18. Hieronder vind je een kader waar je nog in kunt schrijven wat je wilt. Dat kan over het vak LO gaan, iets wat je nog graag kwijt wilt. Of dat kan over deze vragenlijst gaan, als je bijvoorbeeld een vraag moeilijk vond of een vraag niet helemaal snapte.

HEEL ERG BEDANKT VOOR HET INVULLEN VAN DEZE VRAGENLIJST!

Namens de LO sectie, Joep van de Ven

Vragenlijst L.O. (Na)

Beste leerling,

Hierbij vraag ik je om nog een keer de vragenlijst in te vullen. Een heel groot gedeelte lijkt op de vorige vragenlijst. Dit keer is hij alleen een stukje korter. En op het zitten er nog een paar nieuwe vragen tussen. **Vul deze vragenlijst in aan de hand van de afgelopen lessen waar je kon kiezen in welk niveau je deelnam.**

Ook deze vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten om in te vullen. Vergeet niet om je FICTIEVE naam opnieuw in te vullen. Mocht je die naam niet meer weten, ga dan even naar mnr. van de Ven. Die heeft een overzicht van alle fictieve namen. Probeer bij elke vraag een antwoord te geven, ook als je twijfelt. Probeer om het alternatief “weet ik niet” weinig aan te kruizen. Ook nu is het belangrijk om de vragen eerlijk te beantwoorden, het is nog steeds anoniem.

Mocht je vragen hebben tijdens het invullen van de vragenlijst, dan kun je altijd je vinger opsteken.

Succes met invullen en nogmaals; hartelijk bedankt!

Namens de sectie L.O.,

Joep van de Ven

1. Naam en achternaam (dezelfde naam die je de vorige keer ook hebt gebruikt!! Weet je deze niet meer vraag dan even aan mnr. van de Ven het overzicht van alle namen):

.....

De les L.O.					
Als jij aan het bewegen bent in de les L.O. waar je kunt kiezen op welk niveau je mee mag doen, hoe voelt dat dan voor jou? Geef bij elke uitspraak aan in hoeverre het voor jou zelf geldt. Zet een kruisje bij het vakje dat voor jou geldt. Als je een verkeerd kruisje hebt gezet dan kras je die door en zet het kruisje op de goede plaats.					
Als ik in de les L.O. zit en ik mag kiezen op welk niveau ik graag mee wil doen,...	Helemaal mee oneens	Beetje mee Oneens	Beetje mee eens	Helemaal mee eens	Weet ik niet
1. ... dan vind ik dat leuk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... dan geeft me dat een goed gevoel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... dan houd ik daar niet van.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... dan vind ik het plezierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... dan is dat helemaal niet leuk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... dan geeft me dat energie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... dan word ik daar verdrietig van.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... dan vind ik dat heel prettig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... dan voelt mijn lijf lekker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... dan vind ik dat saai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... dan word ik daar blij van.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... dan vind ik dat heel vervelend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... dan vind ik daar helemaal niets aan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... dan voel ik me tevreden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... dan voelt dat goed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... dan zou ik liever iets anders gaan doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.dan voel ik me wel eens onzeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ...dan schaam ik me wel eens voor mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Waarom doe je mee tijdens de lessen lichamelijke opvoeding?

Kruis het antwoord aan dat voor jou geldt bij elke vraag. Heb je iets aangekruist wat je eigenlijk anders wilde doen, dan kras je dat antwoord door en zet je een nieuw kruis bij het antwoord dat je eigenlijk wilt geven.

	Ik doe mee tijdens de lessen LO ...	Helemaal niet waar	Eerder niet waar	Soms waar, soms niet waar	Eerder waar	Helemaal waar
1	... omdat anderen vinden dat ik dit moet doen	1	2	3	4	5
2	... omdat ik me anders schuldig voel	1	2	3	4	5
3	... omdat ik de voordelen van de lessen LO inzie	1	2	3	4	5
4	... omdat ik de lessen LO leuk vind	1	2	3	4	5
5	Ik zie eigenlijk niet in waarom lessen LO deel uitmaken van het lessenpakket	1	2	3	4	5
6	... omdat anderen me dan pas aardig vinden	1	2	3	4	5
7	... omdat ik me zou schamen als ik het niet deed	1	2	3	4	5
8	... omdat ik dit persoonlijk belangrijk vind	1	2	3	4	5
9	Ik zie niet in waarom ik moeite zou doen voor de lessen LO	1	2	3	4	5
10	... omdat ik geniet van de lessen LO	1	2	3	4	5
11	... omdat anderen dan pas tevreden zijn	1	2	3	4	5
12	Ik zie het nut van de lessen LO niet in	1	2	3	4	5
13	... omdat ik me anders een mislukking voel	1	2	3	4	5
14	... omdat ik de lessen LO persoonlijk zinvol vind	1	2	3	4	5

15	... omdat ik de lessen LO aangenaam vind	1	2	3	4	5
16	... omdat anderen mij tijdens de lessen onder druk zetten	1	2	3	4	5
17	... omdat ik me anders onrustig voel	1	2	3	4	5
18	... omdat ik plezier en voldoening haal uit de lessen LO	1	2	3	4	5
19	Ik vind de lessen LO eigenlijk tijdverspilling	1	2	3	4	5
20	... omdat dit de enige manier is waarop ik tevreden kan zijn	1	2	3	4	5
21	... omdat ik mezelf moet bewijzen	1	2	3	4	5
22	... omdat ik me ten volle kan terugvinden in het nut van de lessen	1	2	3	4	5
23	... omdat ik anders kritiek krijg	1	2	3	4	5
24	... omdat anderen me anders minder waarderen	1	2	3	4	5
25	... omdat ik dan pas trots kan zijn	1	2	3	4	5

4. Nu volgen er nog wat algemene vragen. Kruis het antwoord wat voor jou het beste geldt bij elke vraag, of vul het antwoord in op de stippellijn.

1 = Helemaal niet mee eens

2 = Gedeeltelijk niet mee eens

3 = Niet mee eens/niet mee oneens

4 = Gedeeltelijk mee eens

5 = Helemaal mee eens

1. Ik vond het leuk om les te krijgen in niveaugroepen	1	2	3	4	5
2. Ik voelde me een stuk prettiger in de niveaugroepen, dan in de gewone LO les.	1	2	3	4	5
3. Om plezier te hebben in de les L.O. maakt het (veel) uit welke docent L.O. jou lesgeeft.	1	2	3	4	5
4. Om plezier te hebben in de les LO moet ik op mijn eigen niveau kunnen sporten	1	2	3	4	5
5. Ik vond de manier van cijfers geven in de niveau groepen eerlijk	1	2	3	4	5
6. Het maakt veel uit met welke klas je een combinatie vormt.	1	2	3	4	5
In de LO lessen met de niveau groep...					
7... sloot het niveau beter aan bij mijn sportniveau	1	2	3	4	5
8... kon ik beter laten zien hoe goed ik een sport kan	1	2	3	4	5
9....konden anderen meer van mij leren dan in de les LO	1	2	3	4	5
10....kon ik meer uit mezelf halen	1	2	3	4	5
11....voelde ik me meer uitgedaagd dan in de normale les LO	1	2	3	4	5
12...had ik meer zelfvertrouwen dan in de normale les LO	1	2	3	4	5
13....had ik meer plezier dan in de normale les LO	1	2	3	4	5
14...was mijn motivatie hoger dan in de normale les LO	1	2	3	4	5
15...was het contact met klasgenoten beter	1	2	3	4	5
16...was de sfeer beter dan in de normale les LO	1	2	3	4	5
17...heb ik meer geleerd dan in de normale les LO	1	2	3	4	5
18..is het leuk dat de klas van samenstelling wisselt	1	2	3	4	5

19. Ik ben jaar oud.

20. Ik ben een Jongen / Meisje

21. Ik doe minimaal 2x per week aan sport of bewegen* Ja / Nee

** Bewegen kan bijvoorbeeld een rondje wandelen met je hond zijn, een rondje fietsen met vrienden of vriendinnen, een rondje hardlopen, zwemmen, etc.*

22. Wanneer L.O. op deze manier (met niveau groepen) wordt gegeven dan geef ik het vak het volgende rapportcijfer* tussen 1 en 10;

** Dat mag met één cijfer achter de komma; bijvoorbeeld 4,5 of 6,4.*

23. Ik heb meegedaan in het *competitieve / rustigere* niveau. (omcirkel wat van toepassing is)

24. Hieronder vind je een kader waar je een antwoord mag geven op de volgende vraag. Vind je het fijn wanneer je in de toekomst vaker op deze manier les kunt volgen in niveau groepen? Waarom wel/niet? Verder kun je in dit kader nog schrijven wat je wilt. Dat kan over het vak LO gaan, de niveau groepen of iets wat je nog graag kwijt wilt. Het kan ook over deze vragenlijst gaan, als je bijvoorbeeld een vraag moeilijk vond of een vraag niet helemaal snapte.



HEEL ERG BEDANKT VOOR HET INVULLEN VAN DEZE VRAGENLIJST!

Namens de LO sectie, Joep van de Ven