

Het studiesucces in eigen handen met zelfregulatief leren?

Een experimenteel onderzoek in het hoger beroepsonderwijs naar het gebruik van zelf-assessment en zelfreflectie in de les.



Aron Wallega

Studentnummer: 306249

23 augustus 2015 Valburg

Master of Sports en Educatie



Begeleider: Dr. Menno Slingerland

Tweede beoordelaar: Dr. Steven Vos

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op de Academie Lichamelijke Opvoeding, onderdeel van instituut Sport en Bewegingsstudies van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Voorwoord

Ter afsluiting van mijn Masterstudie Sports en Educatie ligt hier voor u mijn thesis 'Het studiesucces in eigen handen met zelfregulatief leren?' De thesis komt voort uit mijn interesse in leerprocessen en studentmotivatie op mijn werkplek. Voor het starten van de studie was "*Taal niet zo mijn ding*" in de loop van de tijd is dit veranderd, naar een gevoel van (h) erkennen van de waarde van correct schriftelijk taalgebruik. Er ontwikkelt zich zelfs een lichte vorm van positieve beleving bij mij tijdens het schrijfproces. Hiernaast heeft de studie gezorgd voor een sterke groei in mijn persoonlijke ontwikkeling en is het een meerwaarde gebleken als docent in het HBO. Tevens ben ik nu beter in staat mijn eigen leer- en werkproces beter zelf te reguleren.

Via deze weg wil de volgende mensen bedanken voor de medewerking, hulp en steun. Bij het opzetten/ uitvoeren van het onderzoek en het begeleiden bij het schrijfproces.

De HAN, in het specifiek het instituut voor sport- en bewegingsstudies voor het faciliteren van de studie naast mijn werk. Specifiek wil ik mijn HAN Sport en Bewegen collega's benoemen Marjolein Torenbeek en Jan Willem van Dijk voor hun inspiratie en feedback. Daarnaast de ALO docenten en studenten die geparticipeerd hebben binnen mijn interventie en/ of onderzoek. Elisabeth Brand voor haar taaladviezen en Menno Slingerland docent/ scriptiebegeleider van de Masterstudie voor zijn scherpe en waardevolle inhoudelijke begeleiding tijdens de thesis.

Tenslotte mijn familie thuis; mijn vrouw Betty voor haar begrip en ondersteuning, de kinderen Enna en Gian wegens hun niet afnemende dagelijkse vrolijkheid tijdens deze drukke periode.

Aron Wallega, Valburg 23 augustus 2015.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Samenvatting	5
Introductie	6
Theoretisch uiteenzetting	6
Zelfregulatief leren en doorlopen van de cyclus	6
Zelfregulatief leren speelt in op de metacognitie, motivatie en gedrag	8
Effecten van zelfregulatie op de studieprestatie van de student	9
Het ontwikkelen van zelfregulatie	10
Probleemstelling en vraagstelling	11
Methodologie	12
Deelnemers en onderwijseenheid.....	12
Beschrijving onderzoeksopzet	13
Instrumenten	16
Procedures.....	18
Dataverwerking en –analyse.....	20
Resultaten.....	22
De kwantitatieve resultaten.....	22
Effect van ZRL interventie op metacognitie en motivatie.....	22
Relatie tussen zelfregulatie en studieresultaten.....	24
De kwalitatieve resultaten	25
Resultaten van de focusgroep met de interventiegroep.....	25
Resultaten van de focusgroepen met de interventie- en controlegroep.....	26
Resultaten van de focusgroep met de interventiedocenten	27
Discussie.....	29

Conclusie en aanbevelingen.....	33
Literatuurlijst	35
Bijlagen.....	38
Bijlage 1. Procedure afname van de vragenlijst.	38
Bijlage 2. Procedure toepassen van de interventie	39
Bijlage 3. Dwarsdoorsnede van de interventie: week 1,4 en 8.....	40
Bijlage 4. Procedure benaderen en loting studenten voor groepsinterview	53
Bijlage 5. Vragenlijsten.....	54
Bijlage 6. Procedure focusgroepen interventie zelfregulatie	59
Bijlage 7. Grafieken inter-actiemodel metacognitie en motivatie.....	64
Bijlage 8. Modulehandleiding VLV1A	68

Samenvatting

Achtergrond

Het is wenselijk dat het onderwijs bestaat uit een krachtige leeromgeving, waar studenten uitgedaagd worden tot het zelf reguleren van het 'leren' (Hattie, 2013a). Het doel van dit onderzoek is ten eerste inzicht te krijgen in het effect van een interventie welke gericht is op ontwikkeling van zelfregulatief leren van eerstejaars Academie Lichamelijke Opvoeding-studenten. Ten tweede meten van de relatie tussen metacognitie, motivatie en behaalde studieresultaten van eerstejaars Academie Lichamelijke Opvoeding-studenten. Deze studie is uitgevoerd als onderdeel van de onderwijseenheid 'lesgeven in het voortgezet onderwijs'.

Methode

Het onderzoek betrof een quasi-experimenteel onderzoek van 8 weken met een interventie- en controlegroep bestaande uit eerstejaars studenten (N=164) van de ALO te Nijmegen.

Er is gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve. Voor en na de interventieperiode van 8 weken werden door middel van een zelfrapportagevragenlijst de volgende uitkomstmaten gemeten: metacognitie, motivatie en self-efficacy. Daarnaast zijn er na de interventieperiode groepsinterviews afgenomen met focusgroepen om mogelijke veranderingen van motivatie en studiehouding van de student waar te nemen. De interventie bestond uit het creëren van een krachtige leeromgeving bestaande uit het implementeren van de zelfregulatief leercyclus (onder andere zelf-assessment) binnen de bewuste onderwijseenheid.

Resultaten en conclusie

De gevonden kwantitatieve resultaten wijzen niet op een positief effect (geen tijd x groep interactie; niet significant) van de interventie op de metacognitie en motivatie van de studenten. Tevens geven de resultaten aan dat er geen relatie aanwezig is tussen metacognitie, motivatie, self-efficacy en studieresultaten voor de bewuste onderwijseenheid.

Desondanks geven de kwalitatieve resultaten van de groepsinterviews deels aanleiding voor het gebruik van zelf-assessment als katalysator van het leerproces. De conclusie is dat de interventie gericht op de ontwikkeling van zelfregulatieve vaardigheden geen effect heeft op de metacognitie, de motivatie en het studiegedrag van de student. Wel kan op basis van kwalitatieve data worden geïmpliceerd dat het gebruikmaken van zelf-assessment, wat een onderdeel uitmaakt van zelfregulatief leren, de studiehouding en self-efficacy een bron voor motivatie bij studenten vergroot.

Trefwoorden: zelfregulatie, metacognitie, motivatie, studieprestaties, hoger beroepsonderwijs

Introductie

De relatie tussen het onderwijs, leren, krachtige leeromgeving en zelfregulatie

De commissie-Veerman geeft in haar adviesrapport 'Differentiëren in drievoud' aan dat er in het hoger onderwijs veel meer rekening gehouden moet worden met verschillen tussen studenten (Veerman, 2010). De achtergrond en motivatie van studenten zijn zeer divers. Het is, volgens de commissie Veerman, van het grootste belang dat studenten in opleidingen terechtkomen waar zij op hun plaats zijn en vervolgens worden uitgedaagd tot het leveren van goede studieprestaties. Een van de speerpunten van het onderwijs, en in het bijzonder van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), is het ontwikkelen van de attitude 'een leven lang leren' bij de studenten. Het vergroten van de zelfregulatieve vaardigheden van de studenten kan een bijdrage leveren aan bereiken van de geschetste ambities 'een leven lang leren' uit het HAN instellingsplan 2012- 2016.

Het 'leren' in het onderwijs dient te bestaan uit een krachtige leeromgeving waar studenten uitgedaagd worden tot het stimuleren van het zelf reguleren van het leren (Hattie, 2013a). Het concept krachtige leeromgeving vindt zijn oorsprong in de moderne en breed geaccepteerde sociaal constructivistische leertheorie. Deze theorie gaat ervan uit dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen hierbij een prominente rol spelen (Moos & Ringdal, 2012).

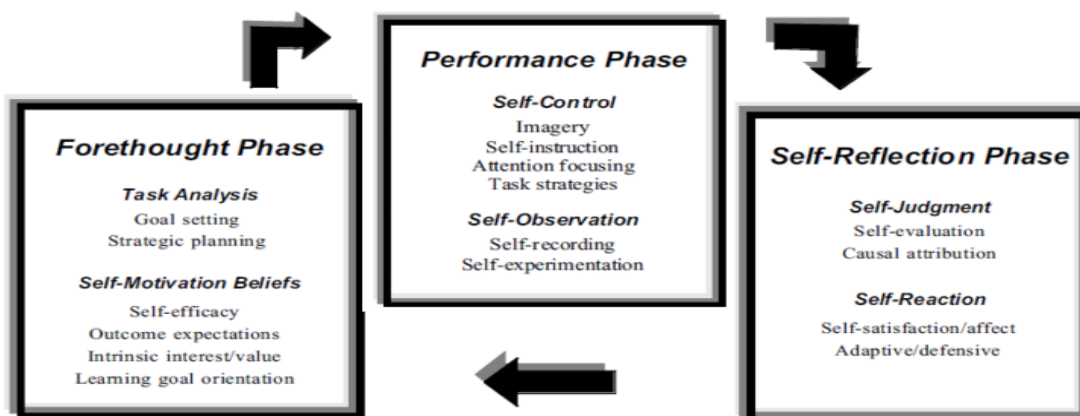
Een krachtige leeromgeving is betekenisvol, praktijkgericht en complex. De krachtige leeromgeving lijkt hierdoor zoveel mogelijk op de werkelijke situatie die studenten buiten de opleiding tegenkomen (stage-omgeving). Zelfregulatie maakt onderdeel deel uit van de krachtige leeromgeving. Binnen deze omgeving hebben de studenten de intentie betere, actieve en zelfregulerende lerenden te worden, wanneer ze zelf kunnen ontdekken welke kennis en/of vaardigheden nodig zijn voor het bereiken van betekenisvolle leerdoelen. Krachtige leeromgevingen bieden studenten ruimte voor metacognitieve activiteiten zoals het stellen van eigen leerdoelen, het dragen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en het reguleren van het eigen uitvoeringproces. Aansluitend bieden ze mogelijkheden voor reflectie en zelfevaluatie (Hattie, e.a.,1996; Paris & Paris,2001; Zimmerman, 2008; Moos & Ringdal, 2012).

Theoretisch uiteenzetting

Zelfregulatief leren en doorlopen van de cyclus

Het zelfregulatief leren (ZRL) bouwt verder op het theoretisch werk van Piaget's sociaal constructivisme, Vygotsky's sociale culturele ontwikkeling en de sociale leertheorie van Bandura (Paris & Paris, 2001). De beschreven theorieën gaan ervan uit dat tijdens het leren een interactie plaatsvindt tussen de student en zijn omgevingsfactoren. De omgevingsfactoren

beïnvloeden de cyclische ontwikkeling en het gebruik van zelfregulatief leren bij studenten (Moos & Ringdal, 2012). Dat is te verklaren doordat omgevingsfactoren mogelijk sterk veranderen in verloop van de tijd. Met andere woorden; de inrichting en uitvoering van het onderwijs heeft effect op het leerproces van de student. Dat is in de praktijk te herkennen in keuze voor een bepaalde lesopbouw en type opdrachten en in de wijze van lesgeven van de docent en de communicatie tussen de studenten. Het proces van zelfregulatie heeft een cyclisch ontwikkeling en is onderverdeeld in drie fases (figuur 1). Het leerproces start bij de voorbereidingsfase (forethought phase) waarbinnen doelen stellen en plannen (metacognitie) ter uitvoering van een taak centraal staan. Daarna volgt de uitvoeringsfase (performance phase) waarbinnen het monitoren van de eigen prestatie en het behouden van aandacht voor de taak plek krijgt. Tot slot de reflectie- en evaluatiefase (self-reflection phase) waarin de lerende terug kijkt naar het verloop van de uitvoering van de taak en verbeterpunten formuleert (Zimmerman, 2002).



Figuur 1. Fases en deelprocessen van zelfregulatie (Zimmerman & Campillo, 2001)

Metacognitieve strategieën alleen, zoals doelen stellen, plannen, reflecteren en evalueren geven geen optimale toename in leernutkomsten. Een argument hiervoor is dat motivatie essentieel is voor het starten en doorlopen van een ZRL-cyclus (Dignath & Büttner, 2008). Bij het reflecteren geeft Zimmerman (2008) aan dat het belangrijk is voor de student om te reflecteren tijdens het leerproces. Hierdoor ontvangt de student tussentijdse feedback op de mate van leren (monitoren). Monitoren wordt beschouwd als een belangrijke fase binnen het zelfregulatie leerproces. Het monitoren heeft effect op het ervaren zelfvertrouwen van de student en het ervaren van succes (Zimmerman, 2008). Dit is terug te zien in de les wanneer de student een moment stilstaat bij de gemaakte opdrachten. Het nog niet nader genoemde zelf-assessment is een middel om de studievoortgang, studiegedrag en de gebruikte

leerstrategie te monitoren. Zelf-assessment heeft invloed op alle drie de elementen van zelfregulatief leren; metacognitie, motivatie en gedrag (Paris & Paris, 2001).

Pintrich (2003) constateert een relatie tussen studenten die de ZRL-cyclus doorlopen en gebruik maken van metacognitie en studentmotivatie tijdens de les.

Zelfregulatief leren speelt in op de metacognitie, motivatie en gedrag

Het zelfregulatief leren heeft effect op de ontwikkeling van metacognitie en de ervaren motivatie van de student.

Er kan onderscheid gemaakt worden tussen 'cognitief' leren en 'metacognitief' leren. Bij 'cognitief' leren gaat het over processen om informatie te verwerken mede door het opslaan van en leggen van onderlinge verbanden met informatie. Dit komt tot uiting bij het leren van nieuwe informatie, bijvoorbeeld een tentamen. Bij metacognitief leren is kennis van en controle over de eigen cognitieve processen belangrijk (McCombs & Marzano, 1990). Dat is terug te zien bij het creëren van een efficiënte studie-aanpak voor het leren van een tentamen. Veenman (2010) beschrijft de waarde van metacognitief leren. Hij stelt dat 40% van de studieprestatie te verklaren is door bijdrage van het metacognitieve in het leerproces. De capaciteit van metacognitie neemt toe gelijktijdig met de stijging van de leeftijd. Hierdoor is de lerende in staat een transfer naar andere leergebieden te maken. De lerende beschikt vanaf de leeftijd van 14 jaar over metacognitieve vaardigheden om nieuwe taken aan te pakken en deze vaardigheden zijn overdraagbaar tussen verschillende contexten; privéleven en studie. De overdraagbaarheid geldt tevens voor verschillende vakken binnen het onderwijs (Veenman, 2010). Tekortkomingen van studenten bij het leren zijn mogelijk te wijten aan het gebrek aan metacognitieve kennis en inzicht (Schunk, 1989, Zimmerman, 1989). Dit kan mede verklaard worden door het bestaan van individuele verschillen op het niveau van metacognitie tussen studenten.

De studentmotivatie heeft invloed op gebruik van 'cognitief' leren en 'metacognitief' leren. Maar vice versa hebben cognitieve processen invloed op de motivatie van de student (McCombs & Marzano, 1990). McCombs & Marzano (1990) beschrijven dit proces treffend als "*Self-regulation learning is the fusion of skill and will*" (p.69).

Pintrich & Schunk (2002) benadrukken het belang van motivatie voor studenten tijdens de studie, motivatie is gerelateerd aan bekrachtiging en richting van studiegedrag. De term motivatie is afgeleid van het Latijnse werkwoord 'movere' wat betekent 'in beweging'. Met andere woorden; motivatie geeft antwoord op de vraag wanneer studenten overgaan tot actie (Pintrich & Schunk, 2002). Een student met invloed op het eigen leerproces ervaart tijdens de studie een sterk gevoel van autonomie; hierdoor is de student eerder bereid over te gaan tot handelen (Grinsven, 2006). Ryan & Deci (2000) beschrijven motivatie binnen de ontwikkelde self-determination theory als een natuurlijke drang tot intrinsieke groei in plaats van het stellen van extrinsieke doelen. Motivatie maakt een belangrijk onderdeel uit van de ZRL-theorie. Dit is

bewezen door verschillende onderzoeken naar motivatie (Wolters, 1996; Boekaerts, 1999). Er zijn drie elementen van motivatie die een positieve relatie hebben met zelfregulatief leren. Als eerste is er Self-efficacy, het vertrouwen in de eigen vaardigheid om taak uit te voeren. Het tweede is het bepalen van waarde, de verwachting van de belangrijkheid en interesse in de taak. Tot slot volgt het oproepen van gevoel, welke gevoelens geven het uitvoeren van de taak (Dignath & Büttner, 2008). Self-efficacy (persoonlijke effectiviteit) is een belangrijk onderdeel van de zelfregulatie. Binnen self-efficacy draait het om de verwachting of de student zelf in staat is om het eigen studiegedrag te reguleren en zichzelf in staat acht om de gewenste doelen te behalen (Bandura, 1997). Studenten met de verwachting dat het uitvoeren van een opdracht effect heeft op de studieprestaties, ervaren een hogere self-efficacy. Vervolgens geeft een hogere self-efficacy de student een sterkere motivatie voor de studie (Pintrich, 2000; Winne, 2004). De mate van motivatie heeft een positief effect op het studiegedrag van de student. Het vergroten van de self-efficacy is te beïnvloeden door tijdens het leerproces gebruik te maken van monitoren en zelfevaluatie (Efklides, 2011). Het ontbreken self-efficacy heeft een nadelig effect op de te ervaren motivatie van de student (Claery & Zimmerman, 2004).

Er is voldoende bewijs om vast te stellen dat er interactie plaatsvindt tussen metacognitie, motivatie en gedrag binnen het zelfregulatief leren. Het toepassen van metacognitie heeft effect op de ervaren motivatie. Dit blijkt uit de positieve relatie tussen het stellen doelen aan het begin van het leerproces (maakt deel uit van metacognitie) en het ervaren van een sterke studie-motivatie (Bilde, e.a., 2011; Schultheiss & Brunstein, 2001). Studenten met een sterke motivatie gaan sneller over tot handelen, passen vaker en consequenter metacognitieve processen toe (Efklides, 2011). Doormiddel van het ervaren van een krachtige motivatie en toepassen van metacognitieve processen wordt het studiegedrag beïnvloed. De lerende student ontwikkelt proactief studiegedrag. Dat bestaat uit doorzettingsvermogen, initiatief tonen en aanpassingsvermogen (Zimmerman & Schunk; 2007 overgenomen uit Zimmerman, 2008). Samenvattend kan gesteld worden; Studiegedrag is de uitkomst van motivatie en metacognitie.

Effecten van zelfregulatie op de studieprestatie van de student

Studenten die de zelfregulatiecyclus van voorbereiding, uitvoering en reflectiefase doorlopen, hebben betere studieprestaties (Zimmerman & Kitsantas, 1999). Aansluitend ervaren zelfregulatief lerende studenten een hogere motivatie, hoger gebruik van metacognitie en passen vaker de studiestrategie aan. Met als gevolg een positief effect op de studieprestatie, zelftevredenheid en toekomstbeeld van de student (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2003).

Binnen verschillende onderwijscontexten is er een relatie vastgesteld tussen het niveau van zelfregulatie en het halen betere studieresultaten (Järvelä, e.a., 2012; Heikkilä & Lonka, 2006; Winne, 1995 & 2005; Zimmerman, 2002 & 2008). Hiernaast is er een positieve relatie

aangetoond tussen de waardes van self-efficacy, zelfregulatie en studieprestaties in het hoger onderwijs (Heikkilä, A., & Lonka, K., 2006). Een relevante studie in het hoger onderwijs van Azevedo, e.a. (2007) bij eerstejaars studenten, heeft bewezen dat een interventie waar het aanleren van metacognitieve vaardigheden plaatsvindt, effect heeft op het niveau van zelfregulatie en studieprestatie in vergelijking met een controle groep die geen interventie heeft genoten. Studenten die tijdens de studie gestimuleerd werden zelf regulatief te leren door gebruik te maken van specifiek ZRL-opdrachten met elementen van zelfreflectie en zelfanalyse behalen betere studieprestaties, in vergelijking met studenten waar dit niet gestimuleerd is (Tuckman, 2003; Núñez, e.a., 2011). De beste studieprestaties worden geleverd door studenten met zowel een hoge intrinsieke motivatie, hoge score op zelfsturing van de inzet en hoog metacognitief niveau (Nuland, e.a., 2010). Het is de algemene aanname dat zelfregulatie de sleutel is tot succesvol leren tijdens de studie en het dagelijks leven in de huidige maatschappij (Beek, e.a., 2014; Pintrich, 2002; Winne, 1995; Zimmerman, 2002). Zelfregulatief leren is dus niet alleen belangrijk tijdens de studiecariëre, maar tevens het dagelijks leven is het een waardevolle leervaardigheid (Cazan, 2013).

Het ontwikkelen van zelfregulatie

Zelfregulatie is geen onveranderbaar proces of genetische bepaling. Het is juist een te ontwikkelen vaardigheid (Pintrich, 1995). Het hoger onderwijs is een geschikte instelling om deze ontwikkeling te faciliteren (OECD, 2004). De te ervaren motivatie maakt of de student geneigd is te starten met leren oftewel als de student de noodzaak inziet van bepaalde situatie gaat deze over tot concrete acties (intentioneel leren). Pintrich (2003) beschrijft dat de student zich meestal bewust is van zijn eigen leerdoelen, maar deze niet altijd kan omzetten in passende leerstrategieën en handelingen. Het bewust (expliciet) bezig zijn met zelfregulatief leren binnen de les kan een positief effect hebben op de ontwikkeling van zelfregulatieve vaardigheden (Kistner, e.a., 2010). Claery & Zimmerman (2004) adviseren de volgende elementen voor de ontwikkeling van zelfregulatie bij studenten; ten eerste het vergroten van de beschikbare 'metacognitieve' leerstrategieën, ten tweede het doorlopen van de drie fases van de ZRL-cyclus en als laatste het stimuleren van self-efficacy. Het ontwikkelen van zelfregulatie heeft niet bij iedere student hetzelfde effect. Studenten met een laag zelfregulatief niveau halen meer voordeel uit de extra aangeboden structuur en werkwijze in verhouding tot studenten die vanuit zichzelf over een hoog zelfregulatief niveau beschikken (Ley & Young, 2001). Vervolgens is er tussen studenten een groot verschil in opstarten van het ZRL-leerproces en het gebruik van verschillende leerstrategieën. Naast de individuele verschillen zijn er verstoringende variabelen die voor nadelige effecten zorgen tijdens het leerproces van de student. Deze variabelen zijn: de aanwezige cognitieve en metacognitieve voorkennis, de mate van de kwaliteit van de motivatie 'autonoom versus gecontroleerd' en persoonlijke beperkingen zoals bijvoorbeeld ADHD (Moos & Ringdal, 2012). Tot slot heeft de

leeftijd invloed op de ontwikkeling van zelfregulatie. Dit valt te verklaren dat door het verstrijken van de jaren de metacognitieve-vaardigheden toeneemt en efficiënter toegepast wordt tijdens de studie (Paris & Paris, 2001).

Wat zijn de mogelijkheden om in te spelen op de verschillen tussen studenten binnen de les? Welk type interventie heeft de grootste effectiviteit? Hattie, e.a. (1996) concluderen vanuit hun meta-analyse dat interventies bestaande uit een combinatie van metacognitie, kennis en motivatie het meeste effect hebben op het verhogen van de studieprestatie. Aanvullend geven Schunk & Zimmerman (1998) aan dat zelfregulatieprocessen aan te leren zijn. Het zelf reguleren van het leerproces heeft positief effect op de studentmotivatie- en prestatie.

Probleemstelling en vraagstelling

Het docententeam van de Academie Lichamelijke Opvoeding (ALO) ervaart de intrinsieke motivatie, studievaardigheid (gerichtheid, planning, prioriteiten stellen) en kwaliteit van het geleverde werk als laag bij ongeveer 35 % van de eerste en tweedejaars ALO-studenten. Deze vaststelling komt voort uit observaties vanaf de werkvloer. Het geschetste probleem is een terugkerend thema binnen docentvergaderingen waar de studievoortgang van de student wordt besproken. Vanuit bovenstaande beschrijving zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

Kwantitatieve

- In welke mate heeft een interventie gericht op ontwikkeling van zelfregulatieve vaardigheden effect op de metacognitie (plannen, monitoren, evalueren en reflecteren), de motivatie van eerstejaars ALO-studenten tijdens de onderwijseenheid lesgeven in het voortgezet onderwijs?
- Is er een relatie tussen de scores van zelfregulatie bestaande uit metacognitie/ motivatie en studieresultaten van eerstejaars ALO-studenten tijdens de onderwijseenheid 'Lesgeven in het Voortgezet Onderwijs'?

Kwalitatieve

- In welke mate heeft een interventie gericht op ontwikkeling van zelfregulatieve vaardigheden effect op de motivatie en het studiegedrag van eerstejaars ALO-studenten tijdens de onderwijseenheid lesgeven in het voortgezet onderwijs?

Methodologie

Deelnemers en onderwijseenheid

In dit quasi-experimentele onderzoek bestaat de populatie (N=164) uit alle eerstejaars studenten van de ALO te Nijmegen in het schooljaar 014-015. De leeftijd van deze vrouwelijke (n=31) en mannelijke (n=114) studenten varieerde van 17 tot en met 26 jaar (M=19,7; SD=2,4) en de hoogst genoten vooropleiding betrof HAVO (n=87), VWO (n=5), MBO (n=47) of HBO (n=5). De populatie is verdeeld in twee groepen; een interventiegroep met 91 studenten en een controlegroep met 74 studenten. De toewijzing welke 'klas' binnen het onderzoek in de interventiegroep of in de controlegroep participeerde, is bepaald of de lesgevende docenten bereid waren deel te nemen aan de interventie. De combinatie van docent en klas doormiddel van het lesroostersysteem heeft gezorgd voor de verdeling van de twee groepen en berust op toeval. Er heeft geen powerberekening plaatsgevonden om de ideale groepsgrootte voor het onderzoek te bepalen, omdat er wegens het experimentele karakter van het onderzoek, geen vergelijkbare onderzoeken beschikbaar zijn voor een powerberekening. Dignath & Büttner (2008) en Hattie e.a. (2006) beschrijven in hun meta-analyse over zelfregulatief leren in het onderwijs, een onderzoeksgroep tenminste uit 100 deelnemers dient te bestaan. Er participeren zeven docenten binnen het onderzoek, met de volgende verdeling: vier docenten geven les aan de interventiegroep en drie docenten doceren aan de controlegroep.

De verdeling van de 'docenten' over de twee groepen is gebaseerd op vrijwillige deelname aan de interventie en een gelijkmatige verdeling (tussen interventie en controlegroep) van lesgeefervaring op de ALO en het specifieke vak van de deelnemende docenten binnen het onderzoek (tabel 1).

Tabel 1. Overzicht verdeling docenten en klassen binnen het onderzoek.

Groep	Klas	Aantal (n)	Docent	ALO-onderwijs lesgeefervaring (jaar)	Onderwijs lesgeefervaring (jaar)
Interventie	VD01	16	1:xx	7	25
Interventie	VD09	20	2:xx	8	12
Interventie	VD07	21	3:xx	8	13
Interventie	VD08	20	3:xx	8	13
Interventie	VD06	14	4:xx	1	1
Controle	VD05	15	5:xx	1	2
Controle	VD03	20	6:xx	7	14
Controle	VD10	18	7:xx	4	7
Controle	VD04	21	3:xx	8	13

De interventie vindt plaats binnen de onderwijseenheid "lesgeven in het voortgezet onderwijs niveau 1 deelmodule A" (vlv1a). De onderwijseenheid behandelt de theorie van de levensfase adolescentie. Vanuit de literatuur onder andere 'Psychologie van de adolescentie' wordt er gekoppeld naar de dagelijkse beroepspraktijk van LO in het voortgezet onderwijs. De gebruikte modulehandleiding VLV1A met inhoudelijke beschrijving van de leerdoelen,

organisatie en opdrachten is toegevoegd in bijlage 7. De volgende argumenten hebben invloed gehad op de keuze voor deze module: een groot aantal respondenten beschikbaar, een gunstige periode in het studiejaar, een geschikt vak om concrete leerdoelen te stellen en een sterke binding met de beroepscontext. De volgende twee inclusiecriteria zijn vastgesteld: eerstejaars student van de ALO te Nijmegen in het schooljaar 014-015 en deelname aan de lessen 'VLV1A'.

Beschrijving onderzoeksopzet

Het onderzoek betrof een quasi-experimenteel onderzoek van 8 weken met een interventie- en controlegroep. Uitkomst maat metacognitie en motivatie werd gemeten voor en na de interventieperiode van 8 weken, waarbij de interventiegroep een ZLR-interventie onderging, terwijl de controlegroep geen interventie onderging.

De interventie speelt in op de leeromgeving van de student. De leeromgeving is waar en hoe het leren van de student plaatsvindt. De meest effectieve interventies vinden plaats in een krachtige en betekenisvolle leeromgeving (Hattie, e.a., 1996). Zelfregulatie maakt onderdeel uit van de krachtige leeromgeving. Binnen deze omgeving hebben de studenten ruimte voor metacognitieve activiteiten zoals het stellen van eigen leerdoelen, het dragen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en het reguleren van het eigen uitvoeringproces. Aansluitend bieden ze mogelijkheden voor reflectie en zelfevaluatie (Hattie, e.a., 1996; Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 2008; Moos & Ringdal, 2012). Zimmerman beschrijft in 2008 dat een interventie aan de hand van ZRL een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie, inzet en self-efficacy. Vanuit deze kerngedachten is de keuze gemaakt om voor de interventiegroep aan de modulehandleiding van het vak VLV1A 'zelfregulatief leren'-opdrachten toe te voegen. Het is de verwachting dat door het uitvoeren van de opdrachten de intrinsieke motivatie van de student verhoogd wordt. Bovendien groeit het inzicht en geloof in eigen kunnen (self-efficacy). Het stellen van realistische doelen en het ontvangen van voortgangsfeedback heeft een groot positief effect op de self-efficacy, intrinsieke motivatie en studieprestatie (Bilde, e.a., 2011). Om het niveau van self-efficacy op peil te houden of te vergroten is het wenselijk structureel zelfanalyse en/ of zelfassessment aan te bieden (Paris & Paris, 2001). De toegevoegde opdrachten spelen in op de leercyclus van zelfregulatie waarbinnen het accent ligt op zelfanalyse en zelf-assessment. Zelfanalyse is essentieel binnen het leerproces van de student. Hattie (2006) benoemt in zijn meta-analyse dat het uitvoeren van zelfanalyse een groot effect heeft op het leerproces van de student, omdat het een voorwaarde is voor het toepassen van zelfregulatie. Studenten zijn in staat zeer nauwkeurig een inschatting te maken van de eigen studieprestatie in heden en in de toekomst. Met als gevolg dat zelfanalyse de student bepaalde kennis/ inzicht of vertrouwen geeft in hun huidige en gewenste gesteldheid van het leerproces (Hattie, 2013b).

De interventie bestaat uit drie onderdelen, deze zijn te verdelen in het 'macro-niveau', het 'meso-niveau' en het 'micro-niveau'. De drie genoemde niveaus worden hieronder nader uitgewerkt. Zelfanalyse komt ten eerste terug binnen het 'macro-niveau', hiermee wordt het niveau van de onderwijseenheid aangegeven. Dit wordt geoperationaliseerd door het uitvoeren van zelfanalyse op aanpak en houding. Ten tweede vindt zelfanalyse plaats op lesniveau het 'meso-niveau'. Door middel van het maken van een zelfanalyse van de inhoud van de lesstof en het verloop van het leerproces. Om tot een goede zelfanalyse te komen dient de student een duidelijk beeld te hebben van wat de leerdoelen in de les zijn. Hiernaast dient helder aangegeven te worden hoe resultaat van de leerdoelen eruit ziet "*hoe ziet succes eruit?*" (Hattie, 2013a). Als laatste, het 'micro-niveau' acteert op het opdrachtniveau en maakt gebruik van zelf-assessment. Zelf-assessment maakt een belangrijk deel uit van het zelfregulatieproces (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Zelf-assessment vindt plaats binnen het leerproces en maakt gebruik van vastgestelde relevante criteria voor de leertaak en heeft tot doel het vergelijken/ testen van eigen leerprestaties met die criteria. Met als gewenst effect dat het de student informatie en inzicht geeft in de huidige stand van zaken van het persoonlijke leerproces en studieprestatie. Deze informatie geeft de student inzicht of de student op de goede weg is, of het laat zien dat de student nog veranderingen dient te maken binnen het eigen leerproces (Panadero, e.a., 2012). Zelf-assessment toegepast op het 'micro-niveau' van de interventie maakt gebruik van geïnternationaliseerde standaarden (norm vanuit de persoon zelf), waardoor de student beter in staat is zijn eigen leren effectiever te sturen (Paris & Paris, 2001). Het toepassen van zelf-assessment binnen de les geeft de student mogelijk een verhoogt gevoel van self-efficacy. De verhoging van het gevoel van self-efficacy is te verklaren door dat zelf-assessment de student een vertrouwen geeft in het eigen leerproces (bevestiging eigen kunnen) en de verwachte studieprestaties. Hierdoor stijgt het niveau van zelf reguleren binnen het leerproces (Pajares, 2008; overgenomen uit Panadero, e.a., 2014). Zelf-assessment kan tevens zorgen voor een afname van self-efficacy, doordat de student inzien nog niet te kunnen voldoen aan gestelde doelen en criteria. Deze informatie is voor de lerende waardevol als ijkpunt in het leerproces en geeft richting bij formuleren van leerdoelen van de student.

In de literatuur worden verschillende opties beschreven om zelf-assessment tijdens de les te stimuleren. De meerderheid van de onderzoeken richt zich op het gebruik van 'rubric' en 'script'. Een script (controlevragen) bestaat uit specifieke en gestructureerde stappen om een taak te volmaken. Centraal staat hierbinnen de gestelde lesdoelen en de gemaakte lesopdrachten, vanuit deze context worden vragen en/ of stellingen geformuleerd waar de studenten antwoord op dienen te geven. Een voorbeeld van een gebruikte stelling tijdens de interventie met het thema biologische of lichamelijke ontwikkeling tijdens de adolescentie; *De lengtegroei zet zich in eerste instantie in bij de ledematen (handen, voeten, benen en armen). Daarom kan de motoriek van jongeren nogal slungelig overkomen, het lichaam kan de*

groeiveranderingen niet bijhouden. Juist of onjuist. Deze vragen en/ of stellingen dragen bij aan reflectie op de eigen studieprestaties. Het reflecteren op de proceskant van het leren is een belangrijke fundamenteel van de ZRL theorie, waar de student tijdens het leren inzicht krijgt in de persoonlijke studievoortgang (Panadero,e.a., 2014). Het gebruik maken van scripts heeft een positief effect op de ontwikkeling van ZRL van de lerende, aangezien het een aanleiding geeft tot monitoren van het leerproces (Kramarski & Dudai, 2009; Kramarski & Michalsky, 2009, 2010; Panadero,e.a., 2012). Dit valt te verklaren, doordat het gebruik van scripts metacognitieve reflectie en zelf-assesment positief stimuleert (Panadero,e.a.2014).

De interventie is vormgegeven vanuit bewust (expliciet) leren van zelfregulatie. Het expliciet zelf regulatief leren heeft mogelijk een positief effect op de verschillende verschijningsvormen van motivatie; intrinsieke motivatie, self-efficacy, inzet, concentratie en omgang met afleiding (Schmitz & Wiese, 2006). Vervolgens is de lerende zich meer bewust van zijn eigen metacognitieve processen (Hattie,e.a.,1996). Het expliciete leren krijgt vorm door tijdens de interventie het ZRL-proces uit te leggen aan de studenten, met als positief gevolg dat studenten de meerwaarde en het belang van de ZRL-cylcus in gaan zien (Boer,e.a., 2013). Het is wenselijk dat studenten tijdens de les zichzelf expliciete vragen stellen over het leerproces, dit heeft tot doel het stimuleren van het metacognitieve leerproces (Veenman, 2010). De student geeft antwoord op aantal vragen aan het begin en einde van elke les, waardoor het ZRL-proces wordt gestimuleerd. In tabel 2 is een deel van de interventie weergegeven, de totale gehanteerde interventie staat in bijlage 2 beschreven.

Een interventie dient van voldoende duur te zijn om het gewenste leereffect te bereiken (Hattie,1996; Dignath & Büttner, 2008; Veenman, 2010). De kritische norm voor de lengte van een interventie wordt echter niet beschreven. In dit onderzoek biedt de ontwikkelde interventie tijd om te werken met de verschillende elementen van zelfregulatief leren en deze zich eigen te maken. De interventie bestaat uit één periode van 8 weken. Hierbinnen vindt elke week één les van 90 minuten plaats.

Tabel 2. Overzicht van de gestelde vragen tijdens de les aan de studenten.

A. Met welke opdracht gaan we beginnen? Maak aan het begin van de les een persoonlijk een verdeling van de te behandelen opdrachten. Stel daarbij prioriteiten van de te behandelende oefenstof/opdrachten.
B. Aan het begin van de les stel je jezelf de volgende vragen. Wat wil je bereiken? Wat wil je leren?
C. Evaluatie direct na de les: Wat heeft deze les je opgeleverd? Waarom heeft de les meer of minder opgeleverd dan verwacht? Wat heb je geleerd?
D. Na de les of thuis stel je de vraag Beheers ik de oefenstof? De begrippenlijst van de bewuste les wordt afgetekend d.m.v. onderstaande afvinklijst: geef elke begrip een score van: + = beheers ik +/- = beheers ik deels - = beheers ik nog niet Is het antwoord op de bovenstaande vraag 'ja'? Waar blijkt dit uit? Is het antwoord op de bovenstaande vraag 'nee'? Hoe ga je dit oplossen?

De controlegroep heeft gebruik gemaakt van de reguliere modulehandleiding voor het vak 'VLV1A' en er is geen gebruik gemaakt van de extra opdrachten en vragen om het ZRL-proces te stimuleren tijdens de lessen. De gehanteerde modulehandleiding 'VLV1A' is opgenomen in bijlage 8.

Instrumenten

In het onderzoeksdesign is gekozen voor twee verschillende onderzoeksinstrumenten. Deze zijn te verdelen in kwantitatief en kwalitatief. Het gebruik van een zelfrapportagevragenlijst (kwantitatief) is een valide en betrouwbaar meetinstrument om een grote groep respondenten tegelijk te meten (Winne & Perry, 2000; overgenomen uit Zimmerman, 2008). Het meet echter niet alle aspecten van het dynamische zelfregulatieleerproces, zoals de gedragsverandering. Het geeft geen concrete voorbeelden van ervaringen en gevoelens tijdens het leerproces van de student. Een tweede kwalitatief meetinstrument is aan te bevelen (Pintrich, 2004; Boekaerts & Corno, 2005; Núñez, e.a., 2011). Kwalitatief meten is een valide en betrouwbare aanpak voor het meten van zelfregulatie (Claery & Zimmerman, 2001 & 2004). Een voorbeeld hiervan is het afnemen van interviews met studenten en docenten (Zimmerman, 2008). Hieruit is op te maken dat een mixed methode een goede manier is om het effect van ZRL tijdens de les te meten (Perry, 2002).

Het kwantitatieve onderzoek bestaat uit twee verschillende vragenlijsten. Het eerste deel is de Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS) (Toering e.a., 2011). De vragenlijst

meet vier essentiële onderdelen van metacognitie; plannen, monitoren, evalueren en reflecteren en tevens de items inzet en self-efficacy (bijlage 7). De items: plannen, monitoren, inzet en self-efficacy maken gebruik van een score van 1- 4 op de Likert schaal, te specificeren als bijna 1 = nooit tot en met 4 = bijna altijd. De antwoorden op evaluatie en reflectie worden gescoord door middel van een 5 punt Likert scale, het reflectiedeel verloopt van helemaal 1 = mee eens tot en met 5 = helemaal mee oneens. Tot slot verlopen de evaluatie antwoorden van 1 = nooit tot en met 5 = altijd. De vragenlijst is valide volgens de resultaten verkregen via de factoranalyse. Deze analyse laat zien dat resultaten stabiel bleven in vergelijking met verschillende onderzoeksgroepen. Dit bewijst de content validiteit van de SRL-SRS (Toering e.a.,2011). De construct validiteit van de vertaalde vragenlijst is bewezen door de resultaten van de factoranalyse, doordat het onderliggend theoretisch model precies overeenkomt met de gevonden data (Toering e.a.,2011). Naast de validiteit heeft de Toering e.a. (2011) de betrouwbaarheid van SRL-SRS onderzocht doormiddel van de test-hertest. Hier uit blijkt dat alle geteste items behalve monitoren een hoge correlatie heeft en hierdoor de gelijkheid van beide meetmomenten weergeeft. Jonker e.a. (2011) heeft de vragenlijst uitvoerig toegepast binnen ZRL onderzoek in het onderwijs. De vragenlijst probeert antwoord te geven, of de interventie effect heeft op de metacognitie van de student.

Voor het tweede deel wordt er gebruik gemaakt van een aangepaste versie van de The Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ) (Ryan & Connell, 1989). De vragenlijst heeft betrekking op de persoonlijke mate en type motivatie voor deelname aan het onderwijs. De vragenlijst bevat 16 vragen, vier vragen per regulatie-item. De volgende regulatie-items zijn bevraagd; intrinsieke motivatie, identificatie regulatie (persoonlijk belang), introjectie-regulatie (interne druk) en externe-regulatie (externe druk). Binnen deze verschillende type motivatie wordt gekeken naar het effect van de ervaren regulatie, de bron van de motivatie en intentie tot handelen. De SDT gaat ervan uit dat er relaties zijn tussen de vier beschreven vormen van motivatie, identificatie-regulatie heeft een positieve verbinding met intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Het samenvoegen van identificatie-regulatie en intrinsieke motivatie geeft een score voor de autonome motivatie. Hiernaast creëren de twee extrinsieke motivatievormen; externe-regulatie en introjectie-regulatie samen de gecontroleerde motivatie (Vansteenkiste, e.a., 2009). De antwoorden worden gescoord door middel van een 5 punt Likert scale, deze verloopt van 1 = helemaal niet waar tot en met 5= helemaal waar. De ASRQ-vragenlijst is terug te vinden in de bijlage 5. Vansteenkiste e.a. (2005 & 2009) hebben de ASRQ vragenlijst vertaald van het Engels naar het Nederlands en succesvol toegepast voor motivatie-onderzoek binnen het onderwijs in België. De construct validiteit van de ASRQ als meetinstrument wordt aangetoond door Alivernini e.a. (2011). De vragenlijst geeft antwoord op de vraag of de interventie effect heeft op de motivatie van de studenten. De gehanteerde introductie van de vragenlijst is noodzakelijkerwijs specifieker geformuleerd om beter aan te sluiten bij de context van het onderzoek en het cognitieve niveau van de studenten. Om de

betrouwbaarheid van de vragenlijst in het onderzoek te verhogen zijn de vragen door deskundige onderzoekers verbonden aan HAN sport en bewegen nagekeken op formulering. De vragenlijst is getest bij twee tweedejaars ALO-studenten met als doel het testen van de introductie van de vragenlijst en het gebruikersgemak. Aan de hand van deze pilot-test zijn geen aanpassingen gemaakt.

In tabel 1 staat beschreven de homogeniteitcoëfficiënt van de SRL-SRS en ASRQ door middel van de betrouwbaarheidsmaat Cronbach's alpha. De waardes zijn afkomstig vanuit de beschikbare data van het uitgevoerde onderzoek. De gevonden homogeniteitcoëfficiënt waarde staat voor een hoge interne consistentie tussen de vragen en dit maakt onderdeel uit van de betrouwbaarheid van de vragenlijst.

Tabel 3. Overzicht Cronbach's alpha vragenlijst aan de hand van de SRL-SRS en de ASRQ

	Score o-meting	Score Nameting
Planning	0,84 N=8	0,69 N=8
Monitoren	0,81 N=6	0,71 N=6
Reflectie	0,93 N=5	0,94 N=5
Evaluatie	0,83 N=8	0,86 N=8
Inzet	0,85 N=9	0,79 N=9
Self-efficacy	0,77 N=10	0,73 N=10
Extrinsiek motivatie	0,79 N=6	0,85 N=6
Introjected motivatie	0,83 N=8	0,86 N=8
Identified motivatie	0,80 N=4	0,80 N=4
Intrinsieke motivatie	0,80 N=4	0,80 N=4

Het kwalitatieve onderzoek gedeelte maakt gebruik van een focusgroep als onderzoeksmethode. Het doel van de focusgroep is het verzamelen van informatie over houdingen, opvattingen en motieven van deelname aan het onderzoek (Tuyckom, e.a., 2011). De focusgroep is een groepsinterview waar gebruik wordt gemaakt van een topiclijst als leidraad voor de interviewer en de deelnemers. De topiclijst is ontwikkeld van uit de inzichten beschreven in het theoretisch kader; elementen die mogelijk effect hebben op de verandering van de motivatie (o.a. self-efficacy) en de studiehouding van de student. De topiclijst bestaat uit twee onderdelen: algemene ervaringen deelname of lesgeven aan de onderwijseenheid, specifieke meningen over de mogelijke verandering in motivatie en studiegedrag van de student (bijlage 6).

Procedures

De participerende docenten in de interventie maken gebruik van een gestandaardiseerde procedurebeschrijving. Hierin staat het proces beschreven van de student en docent tijdens de uitvoering van de interventie (bijlage 2). De participerende docenten worden door de onderzoeker persoonlijk ingelicht en voorbereid voor de start van de interventie. Tijdens deze bijeenkomst van in totaal dertig minuten wordt de procedure inhoudelijk toegelicht en wordt de theorie van zelfregulatief leren aan de hand een korte presentatie uitgelegd. De docenten die de interventie uitvoeren en de onderzoeker komen na de eerste week samen om het verloop

van de eerste week te evalueren. Het doel van de bijeenkomst is het creëren van uniformiteit tussen de verschillende interventiedocenten en procesmatig de vinger aan de pols te houden tijdens de uitvoering van het onderzoek.

De respondenten (interventie- en controlegroep) hebben voor het invullen van de vragenlijsten dezelfde procedure doorgelopen betreffende: locatie, introductie van de vragenlijst, manier van invullen en tijdsduur. De vragenlijsten werden via SurveyMonkey een digitale vragenlijst, afgenomen op de eigen laptop tijdens de lessen lesgeven in het voortgezet onderwijs niveau 1 deelmodule A in verschillende theorielokalen van de ALO te Nijmegen. Dit vindt plaats in begin van de eerste les en aan het einde van de laatste les van een periode van acht weken. De vragenlijsten zijn mondeling geïntroduceerd door de lesgevende docent. Voor de lesgevende docenten is een procedure geschreven voor de afname van de vragenlijst in de les (bijlage 1). Het afnemen van de vragenlijsten duurt ongeveer 15 á 20 minuten. Deelname is op basis van vrijwilligheid en vertrouwelijkheid van gegevens is gegarandeerd.

De focusgroepen werden twee weken na de interventie gehouden, met de volgende redenen: het tentamen is geweest en de meningen betreffende deelname aan de lessen zijn nog helder aanwezig. Er worden drie focusgroepen ingepland. Eén groep studenten met deelname aan de interventie, één groep bestaande uit de controle studenten en de derde focusgroep met de interventiedocenten. De studenten worden ad random geselecteerd en persoonlijk uitgenodigd voor deelname aan de focusgroep (bijlage 3). Er wordt een minimale groepsgröße van acht studenten en maximaal tien studenten per groep nagestreefd omdat dit de beste resultaten oplevert volgens Tuyckom, Vos en Scheerder (2011). Als afsluiting van het onderzoek nemen ook de lesgevende docenten aan de interventiegroep plaats in een focusgroep, met als doel het documenteren van gebruikerservaringen en opvallendheden betreffende de interventie.

Bijlage 6 beschrijft het volledige protocol voor de focusgroepen in het huidige onderzoek. Kort gezegd is de focusgroep is een groepsdiscussie waarbij verschillende personen met dezelfde achtergrond en/of ervaring samen worden gebracht om over een specifiek thema te discussiëren. De focusgroep vindt plaats in een vergaderruimte in het onderwijsgebouw van de ALO Nijmegen. De timing van de sessies moet voor alle deelnemers gunstig zijn. Hiervoor is een moment gekozen dat alle studenten op de opleiding aanwezig zijn en het tijdstip aansluit bij de laatste lesverplichtingen. Vervolgens wordt de duur van de focusgroep-sessie geschat op 30 á 45 minuten. Ter documentatie worden de focusgroep-gesprekken opgenomen door een digitale recorder. Ad random is bepaald welke drie studenten per groep participeren aan het groepsinterview, dit heeft plaatsgevonden doormiddel van het trekken van lootjes in de klas. Het doel van de vragen is of er verandering in de motivatie en studiehouding van de studenten heeft opgetreden tijdens de duur van de interventie. De volgende vraag is hier een voorbeeld van; *In hoeverre was je meer of minder gemotiveerd om deel te nemen aan de lessen?*

Hiernaast zijn algemene vragen gesteld om de meningen omtrent inhoud, organisatie, deelname van de les te vergelijken tussen de controle- en interventiegroep. De volgende vraag is hier een voorbeeld van; *in welke mate was je na het volgen van de lessen overtuigd van een goede uitkomst van het tentamen?* Het overzicht van alle focusgroep vragen is opgenomen in het protocol, beschreven in bijlage 6.

Een focusgroep wordt geleid door een moderator, de moderator is verantwoordelijk voor de procesmatige kant en de inhoudelijke kant van de focusgroep, onder andere het inbrengen van de thema's voor de discussie en de groepsleden helpt deel te nemen aan een levendige en spontane discussie. In deze studie heeft de onderzoeker tevens de functie van moderator. De moderator dient te vertrekken vanuit de veronderstelling dat de deelnemers over waardevolle kennis beschikken, ongeacht hun opleidingsniveau, ervaring of achtergrond. De rol van de moderator omvat het begeleiden van de discussie. Het luisteren naar wat er gezegd wordt, maar niet deelnemen, meningen delen, zich mengen in de discussie of de uitkomst helpen bepalen. De moderator probeert tijdens het gesprek door te vragen bij de gegeven antwoorden door gebruik te maken van de volgende vragen; kun je wat meer uitleggen wat je bedoelt?', 'kun je hiervan een voorbeeld geven?' De focusgroep wordt afgesloten met een korte mondelinge samenvatting van de discussie.

Dataverwerking en –analyse

De eerste stap van het onderzoek is de data via SurveyMonkey importeren naar SPSS. Hierna wordt de dataset gecontroleerd op ontbrekende data. Aan de hand van de beschikbare data wordt in SPSS per item een gemiddelde score berekend. Deze gemiddelde score komt op de plaats van de missende data binnen de dataset van de respondent. De tweede stap is het identificeren van outliers. Een manier om outliers te identificeren is gebruik te maken van een Z-waarde van boven de 3 als afkapwaarde (Parke, 2013). Er wordt op de volgende wijze omgegaan met outliers in de dataset. Ten eerste wordt er bekeken of het geen foutieve invoer of systeemfout is van de data. Indien de ingevoerde data correct zijn, zijn de volgende acties mogelijk; een data-analyse uitvoeren met en zonder de outliers, vergelijk de twee uitkomsten met elkaar. Als resultaten hetzelfde zijn, hebben de outliers geen grote invloed op de verdeling van de waardes. Als resultaten niet hetzelfde zijn, kunnen beide resultaten los van elkaar worden gerapporteerd. Bovendien is het een optie om outliers te hercoderen in de laagste (of hoogste) waarde die niet zijn vastgesteld als een outliers binnen het data-analysesysteem (Parke, 2013). Tot slot is de verdeling binnen de beschikbare kwantitatieve data vast te stellen doormiddel van de Kolmogorov-Smirnov test, box-plot en een histogram

De eerste onderzoeksvraag meet het verschil tussen nulmeting en de eindmeting, en het verschil tussen de interventie en controlegroep. De antwoorden op de vragenlijst worden gescoord op een ordinale schaal, maar in de analyse wordt deze gebruikt als intervaldata om

o.a. gemiddelde scores te berekenen. Vanuit bovenstaande opsomming wordt de keuze gemaakt om met SPSS een repeated measures anova (tweezijdige toetsing) uit te voeren. Binnen deze studie is er de mogelijkheid om de nominale en ordinale variabelen (bicovariatie); man/ vrouw, leeftijd en vooropleiding mee te nemen. Hierdoor verandert de statistische test in een repeated measures ancova.

De tweede onderzoeksvraag meet de relatie tussen de eerste kans van het tentamencijfer VLV1A gemeten op een schaal van 1-10, afgerond op 1 decimaal achter de komma en de uitkomsten van de vragenlijsten (eindmeting) op de onderdelen motivatie en metacognitie. Indien er een normaalverdeling aanwezig is binnen de data wordt de Pearson's (tweezijdige toetsing) statistische-test uitgevoerd. Als de data niet normaal verdeeld is valt de keuze op de Spearman's test (tweezijdige toetsing).

De ruwe data van de focusgroepen worden verwerkt en geïnterpreteerd volgens de principes van de 'grounded theory' (Tuyckom, e.a., 2011). Dit is een systematische methode waarbij concepten, modellen en theorie zich ontwikkelen vanuit onderzoeksdata zelf. In de literatuur beschreven als open coding, waarbij niet gewerkt wordt met een codeerschema vooraf, maar de verkregen data wordt op een inductieve manier geanalyseerd (Punch, 1996; overgenomen uit Tuyckom, e.a., 2011). Tevens gaat de analyse aan de hand van de 'grounded theory'-benadering uit van het begrijpen van handelen vanuit perspectief van de respondent. In de analyse worden de relaties en concepten in de tekst geïdentificeerd, benoemd en gecategoriseerd; en beschreven. Uit de analyse verschijnen een serie van begrippen en thema's die met elkaar vergeleken en aan elkaar gerelateerd worden om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Door middel van het afnemen van de focusgroepen (kwalitatieve deel) wordt er data verzameld om het effect van de interventie op de motivatie en het studiegedrag van de studenten te meten. Hiernaast kan de verkregen kwalitatieve data uit de focusgroepen de kwantitatieve data verrijken en wellicht verklaren.

Resultaten

In deze studie is gekozen voor een combinatie van aspecten uit zowel een kwantitatieve, als een kwalitatieve onderzoeksmethode (mixed-methods designs). De resultaten afkomstig van de kwantitatieve onderzoeksinstrumenten (vragenlijst SRL-SRS en de ASRQ) worden in paragraaf 3.1 beschreven. De resultaten afkomstig van de kwalitatieve onderzoeksinstrument (focusgroepen) worden beschreven in paragraaf 3.2.

De kwantitatieve resultaten

Er zijn van 145 respondenten vragenlijsten ontvangen, waarvan er 108 respondenten zowel de o-meting en de eindmeting hebben ingevuld. Alleen de respondenten (n=108) waarbij zowel o-meting als eindmeting zijn afgenomen, worden geïnccludeerd in de data-analyse. Om deze reden zijn er 37 respondenten niet meegenomen in de data-analyse. Bij 14 studenten is geen o-meting afgenomen en wel een eindmeting, terwijl bij 23 studenten wel een o-meting, maar geen eindmeting is afgenomen. De reden voor het ontbreken van de o- of eindmeting is de afwezigheid van de studenten tijdens het moment van afname van de vragenlijst. Ten delen ingevulde vragenlijsten zijn meegenomen in het onderzoek, indien de complete data per component beschikbaar was van de o-meting en eindmeting. De data is bij vijf respondenten geïmputeerd wegens het ontbreken van één of twee scores binnen de o-meting of eindmeting. Aan de hand van een drop-out analyse is geen significant verschil tussen de groep zonder o-metingen (drop-out) en de groep met de o-metingen gevonden, idem voor de groep met of zonder eindmeting.

Effect van ZRL interventie op metacognitie en motivatie

Dit is het resultaat van het meten van de waardes van metacognitie en motivatie van de ALO-studenten aan het begin/ einde van de onderwijseenheid VLV1A. Met als doel het beantwoorden van één deel van de onderzoeksvraag; In welke mate heeft een interventie gericht op ontwikkeling van zelfregulatieve vaardigheden effect op de metacognitie, de motivatie van de eerstejaars ALO-studenten tijdens de onderwijseenheid VLV1A.

Tabel 2. Metacognitie, inzet, self-efficacy en motivatie voor en na de 8-weekse ZRL-interventie.

	Controlegroep			Interventiegroep			P- waarde			
<i>o.a. Metacognitie</i>	<i>o-meting</i>	<i>Nameting</i>	<i>Vershil</i>	<i>o-meting</i>	<i>Nameting</i>	<i>Vershil</i>	<i>tijd</i>	<i>Groep</i>	<i>Tijd x groep</i>	<i>Effect size(d)</i>
Planning	2,67 (0,48) n=53	2,65 (0,33) n=53	-0,02 (0,42)	2,50 (0,45) n=55	2,62 (0,48) n=55	+ 0,11 (0,47)	NS	NS	NS	0,30
Monitoren	1,68 (0,29) n=53	2,80 (0,49) n=53	+ 1,12 (0,20)	1,72 (0,29) n=55	2,86 (0,48) n=55	+1,14 (0,20)	<0.01	NS	NS	0,07
Inzet	2,82 (0,50) n=53	2,77(0,46) n=53	-0,04 (0,40)	2,81 (0,50) n=55	2,77(0,40) n=55	- 0,04 (0,36)	NS	NS	NS	0,02
Self-efficacy	2,91 (0,34) n=53	2,88 (0,36) n=52	-0,10 (0,31)	2,92 (0,38) n=55	2,89 (0,38) n=55	- 0,06 (0,42)	<0.01	NS	NS	0,00
Reflectie	2,29 (0,95) n=53	2,37 (0,83) n=53	+ 0,07 (0,95)	2,07 (0,71) n=55	2,27(0,83) n=53	+0,19 (1,05)	NS	NS	NS	0,14
Evaluatie	3,64 (0,49) n=53	3,68 (0,49) n=50	+ 0,03 (0,62)	3,54 (0,51) n=55	3,59 (0,50) n=51	+0,06 (0,72)	NS	NS	NS	0,02
<i>Motivatie</i>										
Gecontroleerde motivatie	2,50 (0,63) n=53	2,75 (0,80) n=50	+0,26 (0,94)	2,60 (0,80) n=55	2,68 (0,69) n=50	+ 0,06 (1,05)	NS	NS	NS	0,23
Autonome motivatie	3,60 (0,56) n=53	3,40 (0,59) n=50	-0,22 (0,71)	3,70 (0,58) n=55	3,53 (0,59) n=50	- 0,17 (0,81)	<0.01	NS	NS	0,05

Data worden gepresenteerd als gemiddelde (SD).

NS = Niet significant ($P > 0,05$)

Effect size (d) van ongeveer 0.2 geeft een klein effect; d van ongeveer 0.5 geeft een gematigd effect; d van ongeveer 0.8 geeft een groot effect (Cohen, 1988).

De vragenlijst bevat verschillende items: plannen, monitoren, inzet en self-efficacy maken gebruik van een score van 1- 4 op de Likert schaal. De items: Evaluatie, reflectie, gecontroleerde motivatie en autonome motivatie maken gebruik van een score van 1- 5 op de Likert schaal 1-5.

Tabel 2 beschrijft de resultaten van het effect van de ZLR-interventie op metacognitie en motivatie. De resultaten laten zien dat het component 'monitoren' (tijds effect $p < 0.01$) significant is verbeterd gedurende de 8-weekse periode, terwijl de componenten 'self-efficacy' en 'autonome-motivatie' licht zijn afgenomen gedurende de 8-weekse periode ($p < 0.01$ voor beide factoren). Dit betekent dat de scores voor deze componenten significant zijn veranderd gedurende de 8-weekse periode. Deze veranderingen over de periode van 8 weken bleken echter niet afhankelijk te zijn van de interventie, aangezien er geen tijd x groep interactie werd waargenomen voor deze componenten (interactie NS voor de drie componenten). Tevens voor de andere componenten van metacognitie en motivatie bleek er geen effect te zijn van de ZRL-interventie, aangezien er voor geen enkel component een tijd x groep interactie werd waargenomen. De grafische weergave van de inter-actiemodellen van de verschillende componenten van metacognitie, inzet, self-efficacy en motivatie zijn opgenomen in bijlage 6.

Relatie tussen zelfregulatie en studieresultaten.

De correlaties weergegeven in tabel 3 laten zien dat er geen relatie aanwezig is tussen metacognitie, motivatie, inzet, self-efficacy en studieresultaten voor de onderwijseenheid VLV1A.

Tabel 3. Correlaties tussen de scores op de verschillende componenten van zelfregulatie (eindmeting) en het tentamencijfer VLV1A

Component	r-waarde		
	Controle (n=49)	Interventie (n=45)	Controle en interventie gezamenlijk (n=104)
<i>o.a. Metacognitie</i>			
Planning	0,17	-0,06	0,06
Monitoren	0,03	0,04	0,16
Reflectie	0,04	0,01	0,12
Evaluatie	0,10	0,09	- 0,01
Inzet	0,14	0,17	0,03
Self-efficacy	0,06	0,07	0,11
<i>Motivatie</i>			
Gecontroleerde motivatie	0,06	0,07	0,07
Autonome motivatie	0,26	-0,07	0,08

* = significant ($P < 0,05$)

De kwalitatieve resultaten

Het kwalitatieve deel geeft een beschrijving van de ervaringen van de studenten en docenten die participeerden binnen het onderzoek. Er wordt nader ingegaan of er verandering heeft plaats gevonden ter attentie van de ervaren motivatie en studiehouding van de studenten tijdens de duur van de onderwijseenheid VLV1A. Er zijn drie focusgroepen uitgevoerd: één groep studenten met deelname aan de interventie (n=10), één groep bestaande uit de controle studenten (n=8) en de focusgroep met de lesgevende docenten met de interventiegroep (N= 4). De uitkomsten van de focusgroepen en het beantwoorden van de onderzoeksvraag worden hieronder nader uitgewerkt.

Resultaten van de focusgroep met de interventiegroep

In welke mate heeft een interventie gericht op ontwikkeling van zelfregulatieve-vaardigheden effect op de motivatie en het studiegedrag van eerstejaars ALO-studenten tijdens de onderwijseenheid lesgeven in het voortgezet onderwijs?

De interventiegroep beschrijft een globaal beeld waar in studenten geen bewuste verandering ervaren hebben ter attentie van hun **studiegedrag** tijdens het volgen van de onderwijseenheid. Dit is gespecificeerd naar voorbereiding lessen, deelname tijdens de les en studeren. Uit de volgende citaten is op te maken dat studenten nog geen noodzaak zien om een andere studiehouding aan te nemen en de opdrachten van doelen stellen/ reflecteren nog als iets buiten hun zelf ervaren.

“Het invullen van de doelen en evalueren voelde als van boven af opgelegd”

“Leerdoelen/ zelfreflectie wordt niet serieus ingevuld, wat is nu de meerwaarde?”

Vervolgens is er onderzocht of de motivatie van de student verandert tijdens de interventie. Is de **motivatie van de student** voor het voorbereiden van de lessen, inzet tijdens de les en studeren beïnvloed door participatie aan het onderzoek? De studenten zien geen verband tussen verandering van de motivatie en deelname (aanwezig zijn) aan de lessen met de interventie. Na doorvragen over specifieke zelfregulatieve-opdrachten tijdens de les kwam naar voren dat de zelf-assessment opdrachten (micro) sterk gewaardeerd werden en als effectief gezien werden in verhouding met het doorlopen van opdrachten met de ZRL-cyclus (meso/ macro). De volgende citaten ondersteunen het positieve effect van monitoren van het leerproces doormiddel van zelf-assessment.

“De vragen waren wel chill, fijn, nuttig, checken of het begrepen is, bevestigt de goede weg”

“De vragen vergroten mijn zelfvertrouwen, ben ik op de goede weg?”

“Tussendoor invullen gaf ruimte voor onderlinge discussie of overleg met de docent, het zette aan tot denken”

Resultaten van de focusgroepen met de interventie- en controlegroep

Naast de specifieke vragen aan de interventiegroep zijn tijdens de focusgroepen aan de controlegroep en de interventiegroep algemene vragen gesteld, om de bevindingen te noteren vanuit studentperspectief deelname aan de lessen VLV1A. Er zijn zes thema's behandeld waarvan hier de resultaten staan weergegeven

Thema 1: Opdrachten tijdens de tutorgroepbijeenkomst.

De interventiegroep was positiever over de meerwaarde en relevantie van de reguliere- en interventieopdrachten in vergelijking met de controlegroep. De interventiegroep refereerde herhaaldelijk aan de behandelde controlevragen. Beide groepen geven wel aan dat lastigere oefenstof uitgebreider behandeld mag worden en herhaald kan worden in de laatste weken van de onderwijseenheid.

Citaat vanuit de controlegroep: "Weinig meerwaarde voor het behalen van het tentamen"

Citaat vanuit de interventiegroep: "Handige opdrachten, te gebruiken voor het leren van het tentamen"

Thema 2: Manier van werken (organisatie).

Beide groepen geven aan het fijn te vinden wanneer de docent redelijk sturend aanwezig is. Daarnaast heeft de controlegroep behoefte aan een docent die sturend lesgeeft met aandacht voor kennisoverdracht. In beide groepen zijn de meningen van de studenten verdeeld over klassikaal of in groepen werken.

Citaat vanuit de controlegroep: "De docent is een expert en heeft meer inbreng in de les, in plaats van een coachende functie"

Citaat vanuit de interventie en controlegroep: "Groepen werken niet altijd effectief, hangt van de student en de groepen af"

Thema 3: Rol van de docent in het leerproces van de student.

Beide groepen geven aan dat de docenten openstaan voor vragen en een bijdrage levert aan het leerproces van de student. Dit valt onder andere op te tekenen vanuit de volgende citaat; "Je kan altijd met vragen terecht"

Thema 4: Mate van invloed op het eigen leerproces.

Over de mate van invloed op het eigen leerproces is binnen beide groepen geen consensus over, studenten denken verschillend over de mate van het hebben van invloed. Het blijkt dat sommige studenten dit belangrijk of prettig vinden en hiernaast zijn er studenten die het positief ervaren als ze weinig invloed hebben. De volgende citaten uit zowel de interventie- en de controlegroep geven deze tweestroom aan.

"We hadden invloed op het leerproces, dit heeft effect op mijn motivatie in de les. hierdoor blijf je meer bij de les/ opdrachten"

"Je hebt niet veel invloed op leren, je dient mee te gaan met de stroom, niks mis mee"

Thema 5: Mening over de studie-aanpak van de afgelopen OWE.

Beide groepen geven aan niet altijd even goed voorbereid te zijn geweest voor de tutorgroep en het tentamen, hierbij zijn wederom sterkte individuele verschillen waarneembaar. In de ogen van de studenten

wordt de voorbereiding van het tentamen pas na de 8 weken opgestart (de laatste weken). Als nadeel hiervan benoemen ze het gevoel van extra druk.

“Deze is veranderd, ik heb moeten omgaan met de vrijheid: zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid”
“Soms wil ik meer dan ik werkelijk doe, er is wel een wil, maar deze worden niet altijd omgezet in daden”

Thema 6: Overtuiging van een goede uitkomst van het tentamen.

De interventiegroep geeft aan het als een pittige uitdaging te zien en dat er wel flink gestudeerd dient te worden vlak voor het tentamen, maar het is wel haalbaar. De studenten in de controlegroep studenten geven aan dat ze nog niet het gevoel hadden geheel klaar te zijn voor het tentamen. De volgende citaten ondersteunen deze uitkomst.

Citaat vanuit de controlegroep: “Opdrachten meer relateren aan het leren of zo, dat je echt meer weet, opdrachten staan nu te veel los van het tentamen”

Citaat vanuit de controlegroep: “Waarom geen tussentijdse oefentoets als extra prikkel?, is natuurlijk een externe prikkel: maar werkt wel. Je ziet jezelf beter worden”

Nader bekeken komt vanuit thema 1,2 en 6 een zelfde beeld naar voren, de interventiegroep kijkt meer tevreden en positief terug naar de OWE in verhouding met de controlegroep.

Resultaten van de focusgroep met de interventiedocenten

Tot besluit het docentperspectief, de uitkomsten van de focusgroep met de lesgevende docenten met de interventiegroep. De interventie bestond uit drie onderdelen, deze zijn te verdelen in het macro-niveau, hiermee wordt het niveau van de onderwijseenheid aangegeven. Dit wordt geoperationaliseerd door het uitvoeren van zelfanalyse op de eigen studie-aanpak en studiehouding van de student. Het meso-niveau, het niveau waar aan het begin en het einde van de les een zelfanalyse gemaakt wordt op de inhoud van de lesstof. Als laatste het micro-niveau waar de student zelf-assessment toepast na de uitgevoerde opdrachten.

Op **macro-niveau** zijn volgens de docenten de volgende gebeurtenissen van invloed op de metacognitie, de motivatie en het studiegedrag van de student. De uitgevoerde opdrachten worden gemiddeld genomen serieus en zelfkritisch uitgewerkt, met als effect dat de studenten meer bewust zijn van hun eigen studiehouding. Als kanttekening werd aangegeven dat dit zelfbewustzijn vaak van korte duur is en er zijn tussen studenten verschillen aanwezig in de waargenomen gedragsverandering. De volgende citaten geven dit krachtig/goed weer:

“De studenten die deze opdrachten goed oppakken, hebben algemeen gezien een betere studiehouding en motivatie”

“Het abstractie niveau van het macro deel heeft als gevolg dat het effect wel snel afvlakt”

Op **meso-niveau** zijn volgens de docenten de volgende gebeurtenissen van invloed op de metacognitie, de motivatie en het studiegedrag van de student. Dit deel van de interventie heeft weinig waarneembare veranderingen te weeg gebracht in het studiegedrag van de studenten. Mede door de complexiteit en

uitgebreidheid van de zelfregulatie-opdracht werden deze onvoldoende uitgewerkt. De volgende citaten geven dit weer.

“Studenten ervaren het als lastig, wat wil ik leren?”

“Nog niet alle studenten (meerderheid propedeuse) zijn toe aan de totale ZRL-cyclus. vooral het doelen stellen en reflecteren blijft lastig”

Op **micro-niveau** zijn volgens de docenten de volgende ondervindingen van invloed op de metacognitie, de motivatie en het studiegedrag van de student. De docenten geven unaniem aan dat het maken van de controlevragen de studenten motiveerde om actief met de oefenstof om te gaan en dat het een positief effect had op het verwerkingsproces van de student. Door deze extra prikkel gaf het de student bevestiging in het eigen leerproces. De volgende citaten geven dit weer.

“De vragen gaven de studenten aanleiding om onderling te communiceren of samen met de docent te bespreken”

“Het gaf ze informatie of ze de inhoud van de tutor opdracht hebben begrepen/ beheersen”

Afsluitend is de vraag gesteld welke type student het meeste en minste geprofiteerd heeft van de interventie. Docenten geven hierin aan dat studenten met van zich zelf een hoge intrinsieke motivatie hebben het meeste profijt gehad van de interventie en juist de ongemotiveerde (laxe) studenten werden onvoldoende bereikt. Een kracht van het vergroten van de metacognitieve vaardigheden is het bereiken van de studenten die juist tussen het ongemotiveerd en gemotiveerd inzitten. Deze studenten krijgen door het uitvoeren van de opdrachten een zet de goede kant op of een steuntje in de rug. De docenten benadrukken dat nog niet alle studenten klaar zijn voor het ontwikkelen van het zelfregulatief leren. Het zijn vooral de jonge studenten die nu soms uitvallen bij de studie omdat metacognitieve vaardigheden ontberen. De docenten vinden dat de jonge studenten intensiever begeleid dienen te worden met de ontwikkeling van de persoonlijke metacognitieve vaardigheden, met als doel verhogen van het persoonlijke studierendement.

Citaat interventie wel effectief: “tijdens de les waren studenten met een sterke intrinsieke motivatie actief bezig met de interventies, zij zagen er de meerwaarde van in”.

Citaat interventie niet effectief: “Studenten die het doel niet helder hebben (doelloos zijn), zit ik hier goed? Is dit wat ik wel?”

Discussie

Het doel van dit onderzoek was inzicht te krijgen in het effect van een interventie gericht op ontwikkeling van zelfregulatief leren van eerstejaars ALO-studenten tijdens de onderwijseenheid 'lesgeven in het voortgezet onderwijs'. De interventie bestond uit het creëren van een krachtige leeromgeving bestaande uit het implementeren van de ZRL-cyclus binnen de bewuste onderwijseenheid. In de lessen werden extra opdrachten en vragen gemaakt door de studenten om het ZRL-proces te stimuleren. Dit had als beoogd effect het vergroten van de metacognitieve-vaardigheden (plannen, monitoren, evalueren en reflecteren) en de autonome-motivatie van de studenten. Tenslotte werd getracht om een proactief studiegedrag te stimuleren. De gevonden kwantitatieve resultaten wijzen niet op een positief effect van de interventie op de metacognitie, motivatie en studiegedrag van de studenten. Desondanks geven de kwalitatieve resultaten aanleiding om te speculeren dat het toepassen van zelfregulatief leren mogelijk effectief is voor de motivatie (o.a. self-efficacy) en de studiehouding van de student. Mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten worden nader uitgewerkt in de discussie.

Uit de kwantitatieve resultaten blijkt dat het uitvoeren van de interventie geen positief effect heeft gehad op de waarden van de verschillende onderdelen van metacognitie. Dit is mogelijk te verklaren door de toename van inzicht van de student in de eigen mogelijkheden. Hierdoor zijn de interventie-studenten kritischer gaan kijken naar hun eigen studie aanpak vergeleken met de beginsituatie. Het is mogelijk dat studenten bij het invullen van de o-meting een te positief zelfbeeld hadden van de eigen meta-cognitie. Dat komt doordat er een referentiekader ontbreekt waar de studenten hun eigen handelen mee kunnen vergelijken. Het is aannemelijk dat de studenten na het uitvoeren van de interventie een realistischer zelfbeeld gekregen hebben ter attentie van hun eigen handelen en/ of gedrag.

Een andere verklaring voor het gebrek aan effect op metacognitie is het mogelijk dat nog niet alle propedeusestudenten toe zijn aan het uitvoeren van het veel omvattende niveau van het meso- en marcodeel van de interventie. Het evalueren/ reflecteren op de gestelde doelen tijdens het leerproces wordt beschreven als een complexere vaardigheid binnen de ZRL-cyclus (Zimmerman, 2002). De onderdelen 'doelenstellen / plannen' en 'evalueren / reflecteren' appelleren aan een lange termijn inzicht en ontwikkeling van de studiehouding van de student. Deze zijn mogelijk nog niet voldoende ontwikkeld bij alle propedeusestudenten. Dit komt overeen met de huidige visie omtrent cognitief functioneren van de hersenen, waarbij wordt gesteld dat in de late adolescentie (16 tot 22 jaar) de hersenen deels nog volledig in ontwikkeling zijn. Het gevolg hiervan is dat frontale cortex nog niet optimaal kan functioneren. Voorbeelden van verstoorde handelingen zijn: het lange termijn denken, het plannen van taken en doelgericht handelen (Crone, 2008). De docenten geven dit aan tijdens de focusgroep: *"nog niet alle studenten (meerderheid propedeuse) zijn toe aan de totale zrl-cyclus. vooral het doelen stellen en reflecteren blijft lastig"*. De interventie had een sterke nadruk op het expliciet "leren leren" en op de persoonlijke ontwikkeling van de student. Hierdoor ervaren de studenten mogelijk te weinig

kortetermijninzicht in hun eigen handelen. Opvallend is de toename resultaten van monitoren na verloop van 8 weken bij de zowel de interventie- en controlegroep. Dit is mogelijk te verklaren door het feit dat de zowel de interventie en de reguliere opdrachten tijdens de les de studenten uitdaagt om naar het eigen handelen te kijken. Of het effect van de lesgevende docenten op het monitoren bij zowel de interventie- en controlegroep. De kwalitatieve resultaten ondersteunen de aanname dat studenten positief gestimuleerd worden te monitoren van het leerproces door gebruik te maken van controlevragen. De studenten zien hier meerwaarde van in: *“de vragen waren wel chill, fijn, nuttig, checken of het begrepen is, bevestigt de goede weg”*. Het maken van de controlevragen geeft direct inzicht in het eigen leerproces (Panadero, e.a., 2014). De student is zich echter niet geheel bewust (impliciet) van het gebruik maken van een onderdeel van de ZRL-cyclus. Hieruit is voorzichtig te formuleren dat de studenten door het krijgen van directe feedback van de controlevragen, de intentie stijgt om actie te ondernemen (motivatie) en een hogere self-efficacy ervaren tijdens het leerproces. Er is een discrepantie waarneembaar tussen de gevonden kwantitatieve en kwalitatieve resultaten van de items monitoren en self-efficacy. Deze scores beschrijven op de vragenlijsten geen interventie-effect, maar de focusgroepen suggereren wel een effect van de ZRL-interventie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de gebruikte vragenlijst als meetinstrument niet het beste middel is om gedragsverandering ter attentie van metacognitie en motivatie vast te stellen in het onderwijs (Boekaerts & Corno, 2005).

Ondanks het gebrek aan significante stijging van gecontroleerde motivatie na de interventie ($P=NS$), lagen de gemiddelde waarden tijdens de nameting (3,53; SD 0,59) marginaal hoger dan tijdens de voormeting (3,70 ; SD 0,58). Deze vaststelling is tevens terug te zien bij de daling van de autonome-motivatatie (nameting 3,53; SD 0,59 en voormeting 3,70 SD 0,58). Dit is mogelijk te verklaren door dat een deel van de studenten aangeeft geen eigen inbreng tijdens de lessen te ervaren. Een citaat van de interventiegroep geeft dit treffend weer *“het invullen van de doelen en evalueren voelde als van boven af opgelegd”*. Hierop aansluitend is er voor de studenten een beperkte keuze geweest om wel of niet mee te doen aan de opdrachten van de interventie. Deze beperkte keuzevrijheid heeft mogelijk een nadelig effect op de autonome motivatie (Vansteenkiste e.a., 2009) en heeft een sterke relatie met de ervaren inzet en getoonde studiehouding van de student. De motivatie wordt mede beïnvloed of de student verwacht of de opdrachten belangrijk zijn en of er interesse is van de student in de opdracht (Dignath & Büttner, 2008). Studenten uit de interventiegroep geven aan niet volledig positief terug te kijken op het maken van een deel van opdrachten binnen de interventie. De volgende citaat bevestigt deze aanname *“leerdoelen/ zelfreflectie wordt niet serieus ingevuld, wat is nu de meerwaarde?”* In de aanbevelingen worden voorstellen beschreven om de onderwijseenheid in te richten op een manier om de autonome-motivatatie te stimuleren.

De resultaten van het onderzoek staan grotendeels in contrast met eerdere onderzoeksuitkomsten. De uitgevoerde interventie had namelijk geen positief effect op de motivatie en metacognitie van de studenten. Dit komt niet overeen met eerdere uitgevoerde onderzoeken van Zimmerman (2002) en Pintrich (2003). Tevens is er geen relatie gevonden tussen de studieresultaten en zelfregulatie bestaande uit metacognitie en motivatie. Dit komt niet overeen met eerdere uitgevoerde onderzoeken (Järvelä, Järvenoja, &

Malmberg, 2012; Winne, 1995, 2005; Zimmerman, 2002, 2008). Een verklaring hiervoor is dat studieprestaties moeilijk veranderbaar zijn op korte termijn (Struyven e.a., 2006; Rosário e.a., 2007) en studieprestaties van veel verschillende factoren afhankelijk zijn. Opvallend is een uitkomst vanuit de kwalitatieve data, een student die goed monitort doormiddel van zelfassessment tijdens het leerproces, verbetert zijn eigen studiegedrag en ervaart een sterk gevoel van self-efficacy. Het 'micro-niveau' van de interventie heeft waarschijnlijk een bijdrage geleverd aan gevoel van motivatie en self-efficacy van de student. Dit komt overeen met onderzoek van Eflikidis (2011) en Panadero, e.a. (2014).

Dat er in het onderzoek geen effect en/ of relatie is waargenomen kan te maken hebben met bepaalde beperkingen van het onderzoekdesign. Op de eerste plaats heeft de verschuiving van impliciet naar expliciet leren ruim de tijd nodig (Schmitz & Wiese, 2006) en de tijdsduur van de interventie heeft hier mogelijk niet in kunnen faciliteren. Tijdens het leren heeft de student een grote mate van zelfstandigheid gehad wat betreft het uitvoeren van de opdrachten, hierdoor zijn misschien niet alle opdrachten (correct) uitgevoerd. Vanuit zelfregulatief leren ligt de intentie en verantwoordelijkheid van het leerproces bij de student, het ligt voor de hand dat de interventie niet alle studenten heeft kunnen activeren/ motiveren. Een verklaring hiervoor is dat de controlevragen mogelijk niet voor een ieder even uitdagend is geweest. Doordat het cognitieve beginniveau van de student eventueel niet aansloot bij de aangeboden vragen (Stoegler & Ziegler, 2010). Ter illustratie, wellicht was het voor excellente en/of goed voorbereiden studenten niet uitdagend genoeg terwijl het voor minder begaafde en/ of voorbereiden studenten te moeilijk was. Meer differentiatie binnen de controlevragen zorgt mogelijk voor meer leereffect bij de studenten. Daarnaast heeft een ZRL-interventie niet hetzelfde effect op alle studenten (Ley & young, 2001). De reden hiervoor is dat het creëren van extra structuur binnen leren, het meeste effect heeft op studenten die deze structuur zelf niet kunnen aanbrengen. Ook blijkt dit uit de kwalitatieve resultaten dat de meerderheid van de studenten niet de totale ZRL-cyclus hebben doorlopen. Met name de opdrachten aan het einde van de les waarin evaluatie en reflectie zijn niet of slecht gemaakt. De mate van zelfstandigheid, type motivatie, persoonlijke verschillen van de studenten heeft wellicht een bijdrage geleverd aan het ontbreken van effecten van de ZRL-opdrachten bij de interventiegroep (Paris & Paris, 2001). Het is mogelijk dat de interventie wel effect heeft gehad, maar dat deze niet waargenomen is door de gebruikte meetinstrumenten. Het is een mogelijkheid dat de studenten tijdens stage (beroepscontext) het geleerde beter toepassen, vanuit de theorie van een krachtige leeromgeving is dit te verklaren. Er heeft geen retentiemeting plaatsgevonden, het is denkbaar dat effecten pas zichtbaar zijn na een langere periode na de uitgevoerde interventie.

Naast de invloed van de student op de interventie speelt de docent een belangrijke rol in de uitvoering van de interventie en/of controle lessen. De lesgevende interventiedocenten zijn mogelijk niet voldoende opgeleid in het hanteren van een interventie met zelf regulatieve elementen. Onderzoek van Dignath & Büttner (2008) onderstreept het belang van de deskundigheid van de lesgevende docent omtrent theorie van zelfregulatie en het effect op de interventie. Hoe meer kunde de docent bezit, hoe succesvoller de interventie. Tevens hebben docenten op de ALO een grote mate van autonomie voor de didactische en methodische inrichting van de lessen. Met als gevolg dat de interventiegroepen op verschillende manieren en momenten gewerkt is aan de interventie-opdrachten. Binnen de controlegroepen is er eventueel ook onbewust gebruik gemaakt van ZRL-elementen tijdens de les.

De factor tijd *“hoe langer de duur, hoe beter het effect”* en het succes van de interventie wordt in verschillende ZRL-onderzoeken beschreven (Hatje, 1996; Dignath & Büttner, 2008; Veenman, 2010). De tijdsduur van 8 weken met één les van 90 minuten per week is mogelijk te klein om effect te generen. De verhouding van de grootte van de interventie en de beschikbare tijd was niet in balans. Dit valt op twee manieren te verklaren; de interventie was te groot voor de beschikbare tijd of er was te weinig tijd (vrij gemaakt) voor het uitvoeren van de opdrachten.

Een verstoring van variabelen was het missen van data binnen de onderzoeksgroep (N=164). Er zijn van 145 respondenten vragenlijsten ontvangen, waarvan 108 respondenten een o-meting en eindmeting. Met als gevolg een daling van ongeveer 35% van beschikbare data, dit kan mogelijk een verklaring geven van de hoge P waarden van de resultaten. De kleine onderzoeksgroep heeft hierdoor mogelijk een negatief effect op de power binnen de statistische berekening van het onderzoek en is niet als geheel te generaliseren voor alle propedeuse student van de ALO.

Vanuit de ervaring opgedaan met het onderzoek zijn de volgende adviezen voor toekomstig vervolgonderzoek geformuleerd. Het uitbreiden van het kwalitatieve deel van het onderzoek tijdens de lessen met een observatiemiddel. Een voorbeeld hiervan is het uitvoeren zelfreportage doormiddel van een logboek. Dit heeft als doel nauwkeuriger de mogelijke veranderingen van studiegedrag van de student tijdens de les/ onderwijseenheid te meten. Een ZRL-interventie uitvoeren binnen een onderwijseenheid waar het primaire beroepsproduct authentiek getoetst wordt. Bijvoorbeeld een schriftelijk product waar de nadruk ligt op de stagecontext en stageontwikkelingen. Dit product sluit sterker aan bij de visie van een krachtige leeromgeving en heeft hierdoor mogelijk een positief effect op de ontwikkeling van zelfregulatie vaardigheden en motivatie van de student. De interventie aanbieden en vormgeven vanuit vernieuwende en actieve didactische digitale (ICT) leermiddelen, de volgende leermiddelen Kahoot! en Padlet zijn opties om te introduceren. De effecten van zelf-assessment op het monitoren van het leerproces van de student, de relatie tussen zelfregulatie en leeftijd zijn interessante thema's om in de toekomst nader te onderzoeken.

Conclusie en aanbevelingen

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat een 8 weken durende interventie gericht op de ontwikkeling van zelfregulatieve vaardigheden geen effect heeft op de metacognitie, de motivatie en het studiegedrag van de eerstejaars ALO-studenten. In tegenstelling tot de verwachting bleek er ook geen verband te bestaan tussen zelfregulatieve vaardigheden en de studieresultaten van eerstejaars ALO-studenten. Wel kan op basis van kwalitatieve data worden geïmpliceerd dat het gebruikmaken van zelf-assessment, wat een onderdeel uitmaakt van zelfregulatief leren in het onderwijs, de studiehouding en self-efficacy een bron voor motivatie bij studenten vergroot.

De aanname afkomstig uit de kwalitatieve data wordt bevestigd door de volgende stelling van McCombs & Marzano (1990) *“Self-regulation learning is the fusion of skill and will”*. Indien het onderwijs de studiehouding van de studenten positief wil beïnvloeden is het verhogen van metacognitie en motivatie van de studenten waarschijnlijk een passende optie.

De totale interventie is in zijn huidige vorm niet effectief gebleken, maar vanuit de resultaten en discussie zijn een aantal aanbevelingen te omschrijven.

Vanuit de ervaring die is opgedaan met het onderzoek en theoretische verkenning zijn de volgende adviezen voor toekomstig onderwijs geformuleerd. Als het wenselijk is dat zelfregulatief leren binnen de opleiding wordt toegepast, is het aan te bevelen om met de volgende aspecten rekening te houden: indien gewenst zelfregulatief leren binnen de opleiding breed en/of tegelijkertijd bij twee of drie vakken wordt toegepast, dit vergroot mogelijk het effect van de ZRL-interventie (Veenman, 2010).

Allereerst geeft het onderzoek aanleiding om als docententeam gezamenlijk stil te staan bij de keuze of zelfregulatief leren opgenomen dient te worden in het Didactisch model van de ALO. Bij invoering wordt geadviseerd een minimale looptijd van zestien weken te hanteren voor de interventie. Hierdoor krijgen de studenten voldoende kans om te werken aan en te automatiseren van zelfregulatievaardigheden (Dignath & Büttner, 2008) en het succesvol doorlopen van de gehele zelfregulatieve cyclus tijdens de les en de onderwijseenheid. Dit gebeurt doormiddel van het beantwoorden van ZRL-vragen en/ of maken van ZRL-opdrachten.

Het is wenselijk om de verschillende niveaus (macro, meso en micro) trapsgewijs aan de bieden binnen de leerjaren van de ALO. Dit helpt om geleidelijk te wennen en te werken aan het vergroten van de metacognitieve vaardigheden. Hiernaast is er gekozen voor een volgorde waar de complexiteit wordt opgebouwd. De propedeuse studenten starten met het micro-niveau, hierna in hoofdfase 1 het macro-niveau toevoegen en tot slot het inbrengen van het meso-niveau in de hoofdfase 2. Hiermee wordt bereikt dat de studenten geleidelijk wennen aan zelfregulatief leren en dat opdrachten mogelijk beter aansluiten bij de fase van de persoonlijke ontwikkeling.

Naast het feit dat studenten gebruik maken van vragen en/ of opdrachten om zelfregulatief leren te stimuleren, dient de rol van de docent hiernaast versterkt te worden. De docent kan een actieve bijdrage leveren aan de ZRL-ontwikkeling door de studenten te coachen en begeleiden tijdens hun leerproces (Claery & Zimmerman, 2004; Grinsven, 2006). Een voorbeeld van deze actieve bijdrage is dat de docent een betekenisvolle leeromgeving creëert waar er veel tweezijdige dialoog plaatsvindt, door wederzijds veel vragen te stellen en hierdoor het leerproces naar persoonlijke wens te stimuleren.

Ten slotte is het mogelijk om meer aan te sluiten bij de behoeften van de studenten, door de opdrachten gedifferentieerd aan te bieden. De student krijgt de kans om zelf te kiezen op welk niveau van zelfregulatie te werken, eventueel met gevolg het verhogen van de autonome-motivatie van de student (Grinsven, 2006). Daarnaast is het wenselijk de motivatie van de student te verhogen door tijdens de lessen explicieter aandacht te besteden aan doorlopen van de persoonlijke ZRL-cyclus (Hattie, e.a., 1996) en het laten inzien van de meerwaarde van zelfregulatief leren tijdens de studie (Boer, e.a., 2013). De studiebegeleiding (SBL) lessen zijn een geschikte plaats om klassikaal doormiddel van een presentatie zelfregulatie te introduceren. Hiernaast is er tijdens de SBL-lessen de gelegenheid om het persoonlijke leerproces en het toepassen van zelfregulatie samen met de docent te bespreken.

Literatuurlijst

- Aliverninia, F., Lucidi, F., & Manganello, S. (2011). Psychometric properties and construct validity of a scale measuring self-regulated learning: evidence from the Italian PIRLS data. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 442–446.
- Azevedo, R., Greene, J., & Moos, D. (2007). The effect of a human agent's external regulation upon college students' hypermedia learning. *Metacognition and Learning*, 2, 67–87.
- Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination. *Theory, Learning and Instruction*, 21, 332–344.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology-an International Review-psychologie Appliquee-revue Internationale*, 54(2), 199–231.
- Boer (de), H., Donker-Bergstra, A. S., Daniel, D., Kostons, M., & Korpershoek, H. (2013). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Netherlands: Gion.rug.
- Cazan, A. (2013). Teaching self-regulated learning strategies for psychology students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 78, 743–747.
- Cleary, T. & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulation and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(5).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crone, E. (2008). Het puberende brein: Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie. *Amsterdam: Uitg. Bert Bakker*.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231–264.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *educational psychologist*, 46 (1), 6–25, 2011.
- Grinsven, L. & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: Comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48, 77–91.
- Hattie, J. A., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136.
- Hattie, J. A. (2013a). Understanding Learning: Lessons for learning, *teaching and research*.
- Hattie, J. A. (2013b) Calibration and confidence: Where to next?: *Learning and Instruction*, 24, 62–66.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., & Malmberg, J. (2012). How elementary school students' motivation is connected to self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, 18(1), 65–84.
- Jonker L, Elferink-Gemser MT, Visscher (2011). The role of self-regulatory skills in sport and academic performances of elite youth athletes. *Talent Dev Excel*, 3, 263–275.
- Kramarski, B., & Dudai, V. (2009). Group-metacognitive support for online inquiry in mathematics with differential self-questioning. *Journal of Educational Computing Research*, 40(4), 377–404.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Three metacognitive approaches to training preservice teachers in different learning phases of technological pedagogical content knowledge. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 15(5), 465–485.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20(5), 434–447.
- Kistner, S., Rakoczy, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, E. and Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, vol. 5, no. 2, pp. 157–171.
- McCombs, B., & Marzano, R. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51–69.
- Ley, K. & Young, D. (2001). Instructional Principles for Self-Regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49, 9(2) 93–103.
- Moos, D., Ringdal, A. (2012) Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*

- Nuland, H. J., Dusseldorp, E., Martens, R. L., & Boekaerts, M. (2010). Exploring the motivation jungle: predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal Psychology*, 45 (4), 250-9.
- Núñez, J., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2) 274-281
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, Paris: Organization for economic co-operation and development.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806–813
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 149–183
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Parke, C. (2013). *Essential First Steps to Data Analysis: Scenario-Based Examples Using SPSS*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Perry, N. E., Vandekamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 5–15.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995, 3-12
- Pintrich, P. P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
- Ryan, R. & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64–96.
- Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, 83-110
- Schunk, D. H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational Psychologist*, 30(4)
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schultheiss, O., & Brunstein, J. (2001). Assessment of implicit motives with a research version of the TAT: Picture profiles, gender differences, and relations to other personality measures. *Journal of Personality Assessment*, 77, 71–86.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2007). Evaluation of a classroom-based training to improve self-regulated learning: Which pupils profit the most
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2010). Do pupils with differing cognitive abilities benefit similarly from a self-regulated learning training program? *Gifted Education International*, 26, 11-113.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.
- Toering, T., Elferink-Gemser, M., Jonker, L., Heuvelen, M. & Visscher, C. (2011). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- Tuckman, B.W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Tuyckom, C., Vos, S., Scheerde, J. (2011). *Meten en zweten over zweten: methode van sociaalwetenschappelijk sportonderzoek*. Gent: Academia Press.

- Van Beek, J. A., de Jong, F. P. C. M., Minnaert, A. E. M. G., & Wubbels, Th. (2014). Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 40, 1-9.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Lens, W., Luyckx, K., & Sierens, E., (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688 .
- Veenman, W. (2010). Handbook of Research on Learning and Instruction. (10) 212- 236. New York: Taylor & Francis
- Veerman, C. (2010) .Differentiëren in drievoud, Advies van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. In opdracht van het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Winne, P. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559-565.
- Wolters, C., Yu, S. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning & Individual Differences*, 8(3), 211-119.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1)

Bijlagen

Bijlage 1. Procedure afname van de vragenlijst.

- Eerst de Tutoropdracht 1.1 “uitleg OWE” behandelen en hierna starten met de vragenlijst.

- Korte introductie van de vragenlijst

De vragenlijst maakt onderdeel uit van het onderzoek naar zelfregulatie bij het vak VLV1A. Met als doel het verbeteren van de kwaliteit van de lessen voor de studenten. Het onderzoek maakt deel uit van de Master studie van onze collega Aron Wallega.

- De tutor begeleidt de studenten met het invullen van de vragenlijst.
 - ✓ Alle studenten hebben email ontvangen met de link en het verzoek om tijdens de eerste les van VLV1A vragenlijst in te vullen. Als de mail niet beschikbaar is, kan de tutor de link op het bord schrijven.
 - ✓ De student klikt op de link om te starten met de vragenlijst: Deze kan alleen digitaal (laptop, tablet, telefoon of computer in het klaslokaal) in gevuld worden op <https://nl.surveymonkey.com/s/7ZW5LYP>
 - ✓ Iedereen kan de zelfde link gebruiken.
 - ✓ De student dient de vragen persoonlijk in te vullen.
 - ✓ Zorg dat ervoor dat alle studenten de vragenlijst invullen en alle vragen invullen (vragenlijst afmaken).
 - ✓ De duur van het invullen is tussen 10 en 15 minuten.
 - ✓ De vragenlijst bestaat uit 4 onderdelen (75 vragen) en meet de metacognitie en de motivatie van de student.
 - ✓ Misschien komt de opmerking: “dat sommige vragen terugkomen” sommige vragen lijken op elkaar maar zijn net iets anders (de controle vragen).
 - ✓ Als er geen antwoord op een vraag ingevuld wordt, is het niet mogelijk om verder te gaan met de vragenlijst.

Bijlage 2. Procedure toepassen van de interventie

Student:

- Aan het begin en einde van elke les geven ze antwoordt op de vragen van de metacognitie cycli (interventie per les/ owe). Dit geeft de student inzicht in het eigen leerproces en biedt hopelijk sturing, richting en houvast tijdens de lessen/ owe.
- Tijdens de les gebruiken de studenten controlevragen om de weekopdrachten te checken (monitoren). *De antwoorden staan onderaan de pagina.* Dit geeft inzicht in hun eigen leerproces en biedt hopelijk een positieve bevestiging van geleverde arbeid en aanpak. We gaan uit van een positieve werking en bijdrage op de self-efficacy (motivatie) van de student.
- De student dient een zelfregulatie bewustzijn te creëren. De docent maakt dit proces mede mogelijk. Indien wenselijk kan de docent de theorie van zelfregulatie toelichten.

Docent:

- Aan het begin van elke les twee formulieren uitdelen.
 - ✓ De controlevragen (interventie per opdracht)
 - ✓ De metacognitie cycli (interventie per les/ owe)
- De docent geef aan het begin van elke les een weergave van de lesdoelen (zie modulehandleiding) op het bord.
- De docent maakt samen met de klas een samenvatting op het bord.
- De docent geeft aan dat het serieus en correct invullen van de formulieren een gunstig effect heeft op het leren, studie aanpak, motivatie en studieprestatie van de student (persoonlijk belang).
- De student dient een zelfregulatief bewustzijn te creëren met hulp van de docent. Indien wenselijk kan de docent de theorie van zelfregulatie toelichten.
- De docent legt niet te veel (geen) nadruk op deelname aan de interventie. De opdrachten horen gewoon bij de tutorles.
- De opdrachten bij elkaar geven een extra studiebelasting van 10 a 15 minuten per week. De docent dient hiermee rekening te houden in de eigen tijdsplanning per les.
- De docent hanteert de haar/ hem gebruikelijke lesgeefstijl (didactiek) tijdens de tutorgroep. De interventie is gericht op de methodiek van het verwerken/ leren van de oefenstof.
- Het onderzoek richt zicht op het effect van gebruik van de controlevragen en de metacognitie cycli op de waardes van zelfregulatie na een interventie periode van 8 weken.

Bijlage 3. Dwarsdoorsnede van de interventie: week 1,4 en 8.

Week 1

Aan het begin van de les (duur: 8 minuten):

Je kijkt terug naar je persoonlijke studie aanpak (bijvoorbeeld: Inzet, voorbereiding, planning, bijdrage aan de les, leereffect etc.) van semester 1 en je kijkt vooruit naar semester 2.

A. Geef antwoord op de volgende vragen:	
Geef jezelf een cijfer voor hoe je de studie-aanpak hebt ervaren bij het vak vlp1a en 1b. Druk dit uit in een cijfer van 1-10.	Cijfer:
Verantwoording:	
Maak een prognose voor de eigen studie-aanpak van blok 3. Druk dit uit in een cijfer van 1-10.	Cijfer:
Verantwoording:	
Welke doelen ga je stellen om je prognose (cijfer) waar te maken?	

B. Met welke opdracht gaan we beginnen?
Maak aan het begin van de les een persoonlijk een verdeling van de te behandelen opdrachten. Stel daarbij prioriteiten van de te behandelende oefenstof/opdrachten.
Volgorde:

--

C. Aan het begin van de les stel je jezelf de volgende vragen.
Wat wil je bereiken? (De student stelt persoonlijke doelen. Tijdens elke les worden 2 studenten gevraagd deze klassikaal openbaar te maken.)
Antwoord:
Wat wil je leren? (De student beschrijft de lesleerdoelen en de docent assisteert door de lesdoelen weer te geven op het bord.)
Antwoord:

Aan het einde van de les (duur: 5 minuten):

Evaluatie direct na de les:
Wat heeft deze les je opgeleverd? (De student maakt een persoonlijke evaluatie op papier.)
Antwoord:
Waarom heeft de les meer of minder opgeleverd dan verwacht? (De student maakt een persoonlijke evaluatie op papier.)
Antwoord:
Wat heb je geleerd? (De docent maakt samen met de klas een samenvatting op het bord.)
Antwoord:

Na de les of thuis stel je de vraag			
Beheers ik de oefenstof? De begrippenlijst van de bewuste les wordt afgetekend d.m.v. onderstaande afvinklijst: Geef elke begrip een score van: + = beheers ik +/- = beheers ik deels - = beheers ik nog niet			
Psychologie	Definitie psychologie	Arbeids- en organisatie psychologie	Gezondheidspsychologie
	Klinische psychologie	Testpsychologie	Ontwikkelingspsychologie
	Sociale psychologie	Functie leer	Persoonlijksleer
Gedrag	Uiterlijk waarneembaar gedrag	Gedragsdisposities	Oorzaken van gedrag
	Gedrag basisschool leerling – leerling VO		
Adolescentie	Definitie adolescentie	Definitie puberteit	Identiteit
	Adolescentieduur	Emerging adulthood of verlengde adolescentie	
	Vroege, midden en late adolescentie	Gedrag in adolescentieperiode	Adolescentie en probleemgedrag
	Stemmingswisselingen	Spanningen - stoornissen	Overgangsperiode
	Ontwikkelingstaken	Fasentheorie	Universeel karakter
	Continue en discontinue momenten	Continuïteit-voorspellen	Discontinuïteit-Ervaringen
	Ontwikkelingspsychopathologie	Wederzijdse beïnvloeding	Passieve, evocatieve en actieve interactie
Puberteit	Definitie puberteit	Verschil met adolescentie	Geslachtsrijp
	Kenmerken puberteit	Intra- of inter-individueel	Naar buiten gericht of naar binnen gericht
Lesgeven & coaching	Geven van complimenten	Geven van tips	Stellen van leervragen
Is het antwoord op de bovenstaande vraag ‘ja’? Waar blijkt dit uit?			
Antwoord:			

Is het antwoord op de bovenstaande vraag 'nee'? Hoe ga je dit oplossen?
Antwoord:

BLOK 3, WEEK 1: INTRODUCTIE PSYCHOLOGIE EN ADOLESCENTIE

Zijn de volgende stellingen juist of onjuist?

1.4 De puber: gewoon een vervelende periode?

	Juist	onjuist
Tijdens de puberteit is de blik naar binnen gericht. In de adolescentie is de blik naar buiten gericht, de wereld in.		
Een voorbeeld van de midden periode is het experimenteren, bijvoorbeeld het roken, alcohol etc.		
In het boek staat beschreven dat tijdens de adolescentie continue en discontinue momenten worden beleefd. Vooral gunstige ervaringen veroorzaken discontinue momenten.		

1.5 De puber in vergelijking met de basisschoolleerling

	Juist	onjuist
In het VO neemt de groepsdruk toe. Pubers letten veel meer op elkaar, willen er niet buiten vallen en gaan daardoor mee met de heersende normen en waarden.		

Antwoorden week 1: juist, juist, onjuist, juist

Week 4

Duur: 8 minuten aan het begin van de les

Je krijgt persoonlijk inzicht in de huidige stand van zaken (monitoren).

Opdracht: in tweetallen elkaar de onderstaande drie vragen stellen.
Wat is mijn tot doelgestelde cijfer?
Waar sta ik op dit moment tav behalen van mijn tot doelgestelde cijfer?
Wat voor actie dien ik te ondernemen om mijn tot doelgestelde cijfer waar te maken?

Met welke opdracht gaan we beginnen?
Aan het begin van de les prioriteiten stellen betreffende te behandelen oefenstof/ opdrachten. Maak een persoonlijk een verdeling van de te behandelen opdrachten.
Volgorde:

Aan het begin van de les stel je jezelf de volgende vragen.
Wat wil je bereiken? (De student stelt persoonlijke doelen. Tijdens elke les worden 2 studenten gevraagd deze klassikaal openbaar te maken.)
Antwoord:
Wat wil je leren? (De student beschrijft de lesleerdoelen en de docent assisteert door de lesdoelen weer te geven op het bord.)
Antwoord:

--

Duur: 5 minuten aan het einde van de les

Evaluatie direct na de les:
Wat heeft deze les je opgeleverd? (De student maakt een persoonlijke evaluatie op papier.)
Antwoord:
Waarom heeft de les meer of minder opgeleverd dan verwacht? (De student maakt een persoonlijke evaluatie op papier.)
Antwoord:
Wat heb je geleerd? (De docent maakt samen met de klas een samenvatting op het bord.)
Antwoord:

Na de les of thuis stel je de vraag			
Beheers ik de oefenstof? De begrippenlijst van de bewuste les wordt afgetekend d.m.v. onderstaande afvinklijst: Geef elke begrip een score van: + = beheers ik +/- = beheers ik deels - = beheers ik nog niet			
Crone	Het emotionele brein	Het sociale brein	Het creatieve brein
	Slaapritme	Slaaphormoon melatonine	Hormonale veranderingen: emotie
	Risicogedrag	Motoneuronen	Motorische cortex
	Spiegelneuronen	Sociale ontwikkeling volgens Westenberg(2004)	Kansen voor het sport&bewegingsonderwijs

Timmers	Model	Opvattingen SBO	Onderwijsmethode
	Concentrisch leren	Cursorisch leren	Thematisch leren
	Totaal-deel-totaalmethode	Totaal-totaal methode	Deel-deel-totaalmethode
	Bewegingsprobleem	Bewegingsthema	Leerdoelen
	Beginsituatie	Didactiek	
Versijningsvormen	Noodzaak verschijningsvormen	Alle dominante betekenissen	Alle minimale eisen

Is het antwoord op de bovenstaande vraag 'ja'? Waar blijkt dit uit?

Antwoord:

Is het antwoord op de bovenstaande vraag 'nee'? Hoe ga je dit oplossen?

Antwoord:

BLOK 3, WEEK 4: STUITERBALLEN EN DE LES SBO

Zijn de volgende stellingen juist of onjuist?

4.1 de presentatieles verschijningsvormen: lesdoelen en de beginsituatie

	juist	onjuist
Het accent van de les ligt op de kern. Beginsituatie en bewegingsdoel(en) worden hierop beschreven.		
De belevingskern heeft geen methodische opbouw van bewegingsopdrachten.		

4.2 de presentatieles verschijningsvormen: constructieregels

	juist	onjuist

Bij een leerkernel (instructiekern) ligt de nadruk op leren van nieuwe vaardigheden. Er wordt instructie gegeven door de docent.		
Een leskern bestaat altijd uit basis- en eindvormen.		

4.5 -Stormachtige ontwikkeling

	juist	onjuist
Pubers zijn tijdens de sbo les heel goed in staat om bij acrogym en/ of bewegen op muziek onder begeleiding van de docent eigen en nieuwe houdingen/ bewegingen te bedenken.		
Het brein in de pubertijd is nog volop in ontwikkeling, het deel in de hersenen dat het plannen van het (huis)werk regelt functioneert bij iedereen perfect.		

Antwoorden week 4: juist, juist, juist, onjuist, juist, onjuist

Week 8

Aan het begin van de les (duur: 8 minuten):

Je kijkt terug naar je persoonlijke studie aanpak (bijvoorbeeld: Inzet, voorbereiding, planning, bijdrage aan de les, leereffect etc.) van blok 3 en je kijkt vooruit naar blok 4.

A. Geef antwoord op de volgende vragen:	
Geef jezelf een cijfer voor hoe je de studie-aanpak hebt ervaren bij het huidige vak vlv1a. Druk dit uit in een cijfer van 1-10.	Cijfer:
Verantwoording:	
Maak een prognose voor de eigen studie-aanpak van blok 4. Druk dit uit in een cijfer van 1-10.	Cijfer:

Verantwoording:
Welke doelen ga je stellen om je prognose (cijfer) waar te maken?

B. Met welke opdracht gaan we beginnen?
Maak aan het begin van de les een persoonlijk een verdeling van de te behandelen opdrachten. Stel daarbij prioriteiten van de te behandelende oefenstof/opdrachten.
Volgorde:

C. Aan het begin van de les stel je jezelf de volgende vragen.
Wat wil je bereiken? (De student stelt persoonlijke doelen. Tijdens elke les worden 2 studenten gevraagd deze klassikaal openbaar te maken.)
Antwoord:
Wat wil je leren? (De student beschrijft de lesleerdoelen en de docent assisteert door de lesdoelen weer te geven op het bord.)
Antwoord:

Aan het einde van de les (duur: 5 minuten):

Evaluatie direct na de les:
Wat heeft deze les je opgeleverd? (De student maakt een persoonlijke evaluatie op papier.)
Antwoord:
Waarom heeft de les meer of minder opgeleverd dan verwacht? (De student maakt een persoonlijke evaluatie op papier.)
Antwoord:
Wat heb je geleerd? (De docent maakt samen met de klas een samenvatting op het bord.)
Antwoord:

Na de les of thuis stel je de vraag			
Beheers ik de oefenstof? De begrippenlijst van de bewuste les wordt afgetekend d.m.v. onderstaande afvinklijst: Geef elke begrip een score van: + = beheers ik +/- = beheers ik deels - = beheers ik nog niet			
Internaliserende en externaliserende problemen	Depressiviteit	Somatoforme symptomen	
Probleem vs stoornis	Psychose	Natuurlijke vreesreactie(automatische reactie)	

Emotionele, fysiologische en motorische vreesreacties	Bewuste (cognitieve) reactie	Coping-mechanismen	
Angstreactie jonge kind vs angstreactie jongere	Activering gehechtheidssysteem	Social referencing	
Copingreactie verdriet	Somberheid/peikeren/ depressie	Primaire (lichamelijke) overlevingsmechanismen	
Erfelijkheid en internaliserende problemen	Angstsymptomen	Relatie aanleg en depressie	
Temperament: introvertie vs extravertie	Automatische vs bewuste reactie	Interpretatie van de werkelijkheid	
Attributie: positief vs negatief	Interne vs externe factoren	Stabiele vs instabiele factoren	
Relatie opvoedstijl ouders en probleemgedrag	Probleemgedrag meisje vs jongen	Body image	
Het vakconcept	Doelen SBO	Kerdoelen B&S	
Eindtermen LO-1			

Is het antwoord op de bovenstaande vraag 'ja'? Waar blijkt dit uit?

Antwoord:

Is het antwoord op de bovenstaande vraag 'nee'? Hoe ga je dit oplossen?

Antwoord:

BLOK 3, WEEK 8: INTERNALISERENDE PROBLEMEN EN DOELEN SBO

Zijn de volgende stellingen juist of onjuist?

8.2 Internaliserende problemen

	juist	onjuist
Een stoornis is tijdelijk van aard en is zonder hulp te verhelpen. Mensen met een stoornis hebben hier in dagelijks leven geen last van.		
Het coping-mechanisme zorgt ervoor dat de persoon direct reageert op de situatie: Wat zal hij eraan kunnen doen? Hoe kan hij het beste reageren? Wat zal hij kunnen doen om de situatie te veranderen in een voor hem betere situatie?		
Iemand die positief attributie toepast gaat in de meeste gevallen zijn succes linken aan interne factoren en zijn teleurstellingen aan externe factoren.		

8.3 Doelstellingen

SBO

	juist	onjuist
Een vaksectie in het voortgezet onderwijs heeft de vrijheid om zelf de kerndoelen en eindtermen voor LO te formuleren.		
De volgende onderdelen maken deel uit van de eindtermen voor LO1: Bewegen en gezondheid. Bewegen. Bewegen en regelen. Bewegen en samenleving.		

8.5 Vakconcept HAN-ALO

	juist	onjuist
Door gebruik te maken van de verschijningsvormen sluit de docent aan bij de verschillende sport/beweegmotieven van de leerlingen.		
Het aansluiten bij het persoonlijke beweegmotief heeft weinig effect op de motivatie van de leerling om tot sport/bewegen te komen.		

Antwoorden week 8: onjuist, juist, juist, onjuist, juist, juist en onjuist.

Bijlage 4. Procedure benaderen en loting studenten voor groepsinterview

Naast de vragenlijsten (kwantitatief) staat er ook een groepsinterview (kwalitatief) in de planning voor de studenten. Per klas dienen 3 studenten aanwezig te zijn.

Wat is een groepsinterview?

Dit is een gezamenlijk gesprek over een bepaald thema (v1v1a) en er wordt met steekwoorden/ openvragen gewerkt waar alle studenten op kunnen reageren. De studenten mogen ook op elkaar reageren of wedervragenstellen. Dit hele proces wordt vastgelegd.

Wat is het doel van het groepsinterview?

De meningen en ervaringen vastleggen van de studenten van het onderwijs VL V1A.

Wat levert het de student op?

Het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en alle deelnemers krijgen na het interview speciale verassing te gebruiken in de vrije tijd "sporten?". Een vrolijke onderzoeker (-;

Hoelang duurt het?

30 minuten

Wanneer en waar vindt plaats?

In week 4.1 op een moment dat de student op de ALO aanwezig is. In een theorielokaal. De specifieke dag, tijdstip en plaats ontvangt de student per mail.

Hoe komen we tot drie studenten?

Doormiddel van het trekken van lootjes in de klas wordt at random bepaalt welke 3 studenten door het lot zijn aangewezen. Wat heb je nodig: post-it papier en pen. Plaats alle namen op een losblaadje en vouw deze met naam naar binnen dubbel. Hierna mix je de lootjes door elkaar op tafel en laat je één van de studenten er drie uitpakken. Tot slot noteer je de drie namen en geeft deze door aan de onderzoeker (Moi!).

Geef de student wel de keuze om af te zien van deelname "het is vrijwillig". Maar als niemand deelneemt, mis ik een groot deel van het student perspectief en dat is niet wenselijk. Breng de boodschap boeiend en maak gebruik van de antwoorden op bovenstaande vragen.



Vragenlijst: onderzoek zelfregulatie bij VLV1A

introductie

Beste student,

Alvast bedankt voor je medewerking aan dit onderzoek bij het vak VLV1A.

In de komende vragenlijst worden eerst algemene vragen gesteld, gevolgd door vragen over het leveren van prestaties en motivatie. Bij sommige vragen kun je zelf een antwoord invullen en bij andere vragen kun je kiezen uit verschillende antwoorden. Denk niet te lang na, je eerste indruk is meestal de beste. Kies bij meerkeuzevragen steeds het antwoord dat jij het beste vindt. Je hebt maar één antwoord mogelijkheid per vraag. Het is belangrijk dat je op alle vragen antwoord geeft, zodat de gegevens goed kunnen worden verwerkt.

Het is belangrijk dat je de vragen zo eerlijk mogelijk beantwoordt en je eigen mening geeft. Er zijn geen 'goede' of 'foute' antwoorden mogelijk! Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten. De antwoorden zullen vertrouwelijk behandeld worden, dus ze worden niet besproken met andere mensen.

Succes!

1. studentnummer:

2. Ik zit in onderwijsgroep.....

- ☐ VB01
- ☐ VB02
- ☐ VB03
- ☐ VB04
- ☐ VB05
- ☐ VB06
- ☐ VB07
- ☐ VB08
- ☐ VB09
- ☐ VB10

3. leeftijd

- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28

4. geslacht

- ☐ vrouw
- ☐ man

5. hoogste afgeronde vooropleiding

- ☐ mbo
- ☐ hbo
- ☐ havo
- ☐ vwo
- ☐ Overige (geef nadere toelichting)

De volgende 37 vragen gaan over hoe je problemen oplost en taken uitvoert tijdens de studie (VLV1A). Je kunt uit 4 antwoorden kiezen. Lees de vragen goed door en sla geen vragen over. Klik het antwoord aan dat het beste bij je past. Er zijn geen goede of foute antwoorden mogelijk!

Je kunt kiezen uit de volgende antwoorden:

Bijna nooit = Als je dit bijna nooit doet, of als deze uitspraak bijna niet bij je past.

Soms = Als je dit soms doet, of als deze uitspraak een beetje bij je past.

Vaak = Als je dit vaak doet, of als deze uitspraak goed bij je past.

Bijna altijd = Als je dit bijna altijd doet, of als deze uitspraak bijna helemaal bij je past

6. vink aan:

1. Voordat ik met het oplossen begin, bedenk ik hoe ik een probleem zal oplossen.
2. Als ik met een taak bezig ben, stel ik mezelf vragen om op het goede spoor te blijven.
3. Ik blijf doorwerken, ook als ik de taak moeilijk vind.
4. Ik weet hoe ik met dingen die onverwacht gebeuren om moet gaan, omdat ik goed manieren kan bedenken om met nieuwe dingen om te gaan.
5. In mijn hoofd volg ik de stappen van een gemaakt plan.
6. Ik doe mijn uiterste best bij het uitvoeren van taken.
7. Terwijl ik een taak uitvoer, controleer ik hoe goed het gaat.
8. Voordat ik antwoord probeer te geven, probeer ik de bedoeling van een opdracht te begrijpen.
9. Als ik met een taak bezig ben, concentreer ik me helemaal
10. Als iemand mij tegenwerkt, kan ik iets bedenken om te krijgen wat ik wil.
11. Ik stel mezelf vragen over wat ik voor het oplossen van een probleem moet doen en daarna los ik het probleem op.
12. Ik controleer mijn werk, terwijl ik ermee bezig ben.
13. Ik geef niet op, ook als de taak moeilijk is.
14. Ik vertrouw er op dat ik goed zal kunnen omgaan met dingen die ik niet had verwacht.
15. Ik werk hard aan een taak, ook als deze niet belangrijk is.
16. Als ik vastloop, kan ik iets bedenken om te doen.
17. Ik ga de stappen van mijn plan in mijn hoofd na
18. Terwijl ik de taak uitvoer, vraag ik mezelf af hoe goed ik het doe.
19. Ik werk zo hard mogelijk aan al mijn taken.
20. Ik maak een precies plan voor het oplossen van een probleem
21. Ik blijf rustig bij moeilijkheden, omdat ik genoeg manieren weet om met moeilijkheden om te gaan.
22. Ik weet hoe groot het deel van een taak is, dat ik nog moet doen.
23. Ik werk hard om het goed te doen, ook als ik een taak niet leuk vind.
24. Ik verbeter mijn fouten.
25. Als ik niet zo goed ben in een taak, dan kan ik dit goedmaken door hard te werken.
26. Als ik goed genoeg mijn best doe, lukt het mij moeilijke problemen op te lossen.
27. Ik zoek uit wat ik wil bereiken en wat ik moet doen om deze dingen te bereiken.
28. Als ik mijn best blijf doen op een taak, denk ik dat ik uiteindelijk zal slagen.
29. Het is makkelijk voor mij om me te concentreren op de dingen die ik wil bereiken en om deze dingen te bereiken
30. Terwijl ik verder ga met een taak, controleer ik of ik wel nauwkeurig ben.
31. Ik maak een duidelijk plan voor het oplossen van een probleem.
32. Als ik genoeg mijn best doe, kan ik de meeste problemen oplossen.
33. Als ik een probleem tegenkom, weet ik meestal meerdere oplossingen
34. Ik ben bereid meer aandacht aan taken te besteden, zodat ik meer leer.
35. Ik bedenk een plan voor het oplossen van een probleem.
36. Wat er ook gebeurt, ik kan het wel aan.
37. Ik beoordeel hoe goed mijn werk is.

- instructie

De volgende 5 vragen gaan over hoe je problemen oplost en opdrachten uitvoert tijdens de studie (VLV1A). Bij deze vragen kun je uit 5 antwoorden kiezen. Lees de vragen goed door en sla geen vragen over. Vink het antwoord aan dat het beste bij je past. Er zijn weer geen goede of foute antwoorden mogelijk!

Je kunt kiezen uit de volgende antwoorden:

Helemaal mee eens = als je het helemaal eens bent met de uitspraak, of als de uitspraak helemaal bij je past

Mee eens = als je het eens bent met de uitspraak, of als de uitspraak wel bij je past

Weet niet = als je niet kunt beslissen, of als de uitspraak wel en niet bij je past

Mee oneens = als je het oneens bent met de uitspraak, of als de uitspraak niet bij je past

Helemaal mee oneens = als je het helemaal oneens bent met de uitspraak, of als de uitspraak helemaal niet bij je past

7. Vink aan..

1. Ik beoordeel de dingen die ik heb meegemaakt, zodat ik ervan kan leren.
2. Ik probeer na te denken over mijn sterke en zwakke punten.
3. Ik denk over mijn acties na, zodat ik ze kan verbeteren.
4. Om nieuwe dingen te begrijpen, denk ik na over de dingen die ik heb meegemaakt.
5. Ik probeer na te denken over hoe ik dingen de volgende keer beter kan doen.

- instructie

De volgende 8 vragen gaan ook over hoe je problemen oplost en opdrachten uitvoert tijdens de studie (VLV1A). Bij deze vragen kun je uit 5 andere antwoorden kiezen. Lees de vragen goed door en sla geen vragen over. Vink het antwoord aan dat het beste bij je past. Er zijn weer geen goede of foute antwoorden mogelijk! Je kunt kiezen uit de volgende antwoorden:

Nooit = als je dit nooit doet, of als de uitspraak helemaal niet bij je past.

Zelden = als je dit zelden doet, of als de uitspraak niet bij je past.

Soms = als je dit soms doet, of als de uitspraak wel en niet bij je past.

Vaak = als je dit vaak doet, of als de uitspraak wel bij je past.

Altijd = als je dit altijd doet, of als de uitspraak helemaal bij je past.

1. Ik denk aan wat ik gedaan heb en controleer of het klopt
2. Ik controleer dingen extra goed om er zeker van te zijn dat ik het goed gedaan heb.
3. Ik controleer of mijn berekeningen goed zijn.
4. Ik denk terug om te zien of ik de goede dingen heb gedaan.
5. Ik controleer telkens mijn werk, als ik een probleem aan het oplossen ben.
6. Ik denk terug aan een probleem om te zien of mijn antwoord verstandig is.
7. Ik stop en denk na over een stap die ik al gemaakt heb.
8. Ik zorg ervoor dat ik elke stap afmaak.

- instructie

De vragenlijst vraagt naar jouw motivatie voor het vak en de lessen VLV1A.

Vul de vragen eerlijk in. We willen weten hoe jij persoonlijk tegenover vak VLV1A staat.

Geef op onderstaande schaal aan in welke mate volgende uitspraken gelden voor jou.
Doe het zo: vink aan 1 (helemaal niet waar voor mij) 5 (helemaal waar voor mij).
Merk op dat er geen goede of foute antwoorden bestaan.

Ik ben gemotiveerd om te studeren voor ... omdat ...

Intrinsieke motivatie (autonome motivatie)

1. ... studeren me erg interesseert
2. ... studeren leuk is.
3. Ik ... studeren boeiend vind.
4. Ik ... studeren een aangename bezigheid vind.

Persoonlijk belang (autonome motivatie)

5. Ik nieuwe dingen wil bijleren.
6. Ik Persoonlijk zeer waardevol vind.
7. Dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.
8. Ik dit een belangrijk levensdoel vind.

Interne druk (gecontroleerde motivatie)

9. Ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.
10. Ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.
11. Ik me zou schamen als ik het niet zou doen.
12. Ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben.

Externe druk (gecontroleerde motivatie)

13. Ik verondersteld word dit te doen
14. Anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me dwingen om dit te doen.
15. Anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me hiertoe verplichten.
16. Anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) dit van mij verwachten.

Bijlage 6. Procedure focusgroepen interventie zelfregulatie

Doel van de focusgroep

Het uitvoeren van de focusgroepen verzamelt data voor het beantwoorden van de volgende delen van de onderzoeksvraag. Namelijk; Of de interventie effect heeft op de motivatie van de studenten en Of de interventie effect heeft op de studiegedrag van de studenten.

Locatie en setting

De focusgroep vindt plaats in een vergaderruimte in het onderwijsgebouw van de ALO Nijmegen. De gekozen ruimte is neutraal, rustig en niet te groot, aangezien dit een positieve sfeer in de weg kan staan en de kwaliteit van de bandopname kan verminderen. De stoelen staan zodanig opgesteld dat alle deelnemers elkaar kunnen aankijken. Men gebruikt bij voorkeur geen tafels of beperkt zich tot één enkele tafel in het midden om een informele sfeer te scheppen. Alle deelnemers moeten oogcontact kunnen maken met de moderator en met de overige deelnemers. De timing van de sessies moet voor alle deelnemers gunstig zijn. Hierdoor is een moment gekozen dat alle studenten op de opleiding aanwezig en het tijdstip aansluit bij de laatste lesverplichtingen.

Drank en eten kunnen de focusgroep echt helpen, aangezien dit de conversaties en de communicatie in de groep bevordert. Voor het starten van de focusgroep was er voor de deelnemers de mogelijkheid voor het nuttigen van frisdrank en/of een koek.

RICHTLIJNEN VOOR DE ORGANISATOR

Steekproef en rekrutering

Doormiddel van het trekken van lootjes in de klas wordt at random bepaalt welke drie studenten door het lot zijn aangewezen. Wat heb is er nodig: post-it papier en pen. Plaats alle namen op een losblaadje en vouw deze met naam naar binnen dubbel. Hierna worden de lootjes door elkaar gemixt op tafel en laat je één van de studenten er drie uitpakken. Tot slot worden de drie namen genoteerd en doorgegeven aan de onderzoeker.

Wie zal de focusgroep leiden?

De focusgroep gesprekken worden geleid door één moderator. Hierdoor is deze verantwoordelijke voor procesmatige kant en inhoudelijke product van de focusgroep . Hier onder staat een overzicht van de proces taken weergegeven:

- Opstellen van de opname apparatuur en de tafel met drank en hapjes
- Opstelling tafels en stoelen
- Verwelkoming van de deelnemers bij het binnenkomen
- Coördinatie van het registratieproces
- Bediening van de opname apparatuur

Opname apparatuur

Om een inhoudsanalyse van de conversaties tijdens de focusgroepsessies mogelijk te maken, dient men een schriftelijke transcriptie van de discussie op te maken. Hiertoe dienen de focusgroepgesprekken opgenomen te worden. We nemen op met digitale recorder, die midden in de groep ligt. Als back-up wordt het geluid ook met een iPad opgenomen.

Duur van de sessie

De duur van de focusgroepsessie wordt geschat op 30 a 45 minuten.

Opzet van de focus groep interviews

Hieronder staat een beschrijving en overzicht van de inhoudelijke 'product' taken weergegeven van de moderator.

Wat is een focusgroep?

Een focusgroep is een groepsdiscussie waarbij verschillende personen met dezelfde achtergrond en/of ervaring samen worden gebracht om over een specifiek thema te discussiëren. Een focusgroep wordt geleid door een moderator, die de thema's voor de discussie aanbrengt en de groepsleden helpt deel te nemen aan een levendige en spontane discussie. Een focusgroep is GEEN groepsinterview waarbij de moderator vragen stelt aan de groep en de deelnemers om beurt antwoorden. De rol van de moderator omvat het (be)geleiden van de discussie en het luisteren naar wat er gezegd wordt, maar niet deelnemen, meningen delen, zich mengen in de discussie of de uitkomst helpen bepalen. Focusgroepen zijn voordien al mislukt omdat de moderator zijn/haar persoonlijke opinies aanbracht. De moderator toont interesse door te glimlachen, oogcontact te maken en aandachtig te luisteren.

Vorbereiding van de focusgroep sessie

De taak van de moderator is om de discussie onder de deelnemers te faciliteren. Dit vereist een aantal vaardigheden. De moderator neemt relevante literatuur door (protocol, inhoud workshop en evaluatievragenlijst), zodat wanneer de discussie irrelevant wordt voor de onderzoeksvraag, hij/zij de discussie kan heroriënteren. De moderator is vertrouwd met de set vragen. Begrip van alle vragen is vereist, aangezien de volgorde van de vragen mogelijks moet bijgestuurd worden doorheen de discussies. Tijdens de discussie, stelt de moderator zich de volgende vragen:

Wat moet ik nog bevragen om de stelling van deze deelnemer te begrijpen?

Krijg ik alles te horen wat ik moet weten om het probleem te begrijpen en de interventie te ontwikkelen/verbeteren?

Hoeveel tijd heb ik nog? Zal alles aan bod kunnen komen binnen maximale duur van 45 minuten?

Introductie van het focusgroep gesprek

Elk focusgroepgesprek start met een korte introductie om de deelnemers op hun gemak te stellen en hen voor te bereiden op de discussie die zal volgen. De introductie omvat een verwelkoming, een overzicht van het onderwerp, een samenvatting van de basisregels en een eerste vraag.

- Introduceer de moderator
- Geef aan voor welke doeleinden de resultaten van de focusgroep zullen gebruikt worden en waarom de deelnemers werden geselecteerd.
- Verzekert de deelnemers er van dat er geen verkeerde antwoorden of bijdrage zijn. Maak duidelijk dat het doel van de discussie is om zoveel mogelijk verschillende meningen en visies te kennen onder de deelnemers in de groep: bv. 'Je hoeft niet akkoord te gaan met de anderen, maar luister respectvol wanneer anderen hun mening geven'.
- Leg uit dat de rol van de moderator bestaat uit het leren van de deelnemers, en dat hij/zij vervolgvragen zal stellen om een zo volledig mogelijk zicht te krijgen op wat er gezegd wordt. Deelnemers kunnen commentaar geven op elkaars argumenten en vragen stellen aan elkaar.
- Vermeld dat de onderzoeksresultaten volledig anoniem zullen verwerkt worden.
- Bespreek het gebruik van de opname apparatuur.
- Vraag de deelnemers om luid en duidelijk te praten zodat alles geregistreerd wordt en vraag hen om niet door elkaar te praten.

Vragen tijdens het focusgroep gesprek

De volgende set vragen worden gehanteerd:

Algemene vragen voor controle en interventiegroep

- Wat vonden jullie van de opdrachten tijdens de tutorgroep? Leg uit....(doorvragen)
- Wat vonden jullie van de manier van werken(organisatie) tijdens de tutorgroep? Leg uit....(doorvragen)
- Welke rol had de docent in het leerproces van de student tijdens de tutorgroep? Leg uit....(doorvragen)
- In welke mate had(den) de student(en) invloed op het eigen leerproces tijdens de tutorgroep? Leg uit....(doorvragen)
- Geef een beschrijving van je studie aanpak van afgelopen blok? Leg uit....(doorvragen)
- In welke mate was je na het volgen van de lessen overtuigd van een goede uitkomst van het tentamen? Leg uit....(doorvragen)

Specifieke vragen voor de interventiegroep.

- In hoeverre heb je ander studiegedrag vertoond? Leg uit....(doorvragen)
- In hoeverre heb je het studeren anders aangepakt? Leg uit....(doorvragen)
- In hoeverre heb je lessen anders voorbereid? Leg uit....(doorvragen)

- In hoeverre nam je op een andere manier deel aan de lessen dan gewoonlijk? Leg uit....(doorvragen)
- In hoeverre was je meer of minder gemotiveerd om te studeren? Leg uit....(doorvragen)
- In hoeverre was je meer of minder gemotiveerd om de lessen voor te bereiden? Leg uit....(doorvragen)
- In hoeverre was je meer of minder gemotiveerd om deel te nemen aan de lessen? Leg uit....(doorvragen)

Het focusgroep gesprek leiden

Het is van essentieel belang om een warme en vriendelijke sfeer te scheppen. Deelnemers mogen op geen enkel ogenblik verhinderd worden om te zeggen wat ze denken of voelen over het onderwerp. De stijl van de moderator is hierbij cruciaal. Geef de deelnemers het gevoel dat ze de moderator helpen om een beter zicht te krijgen op de thema's die aan bod komen tijdens de discussie. Respect voor de deelnemers is één van de meest beïnvloedende factoren voor de kwaliteit van de resultaten van de focusgroep. De moderator dient te vertrekken vanuit de veronderstelling dat de deelnemers over waardevolle kennis beschikken, ongeacht hun opleidingsniveau, ervaring of achtergrond. Daarnaast is het belangrijk om een sfeer te creëren waarin alle deelnemers aan bod kunnen komen, zonder dat één of twee deelnemers het gesprek gaan domineren. Zorg ervoor dat je de vragen op correcte wijze formuleert. Gebruik open vragen die beginnen met: 'wat denk je over,...?', 'wat vind je het beste aan...?', enz. en vermijd dichte vragen die enkel met ja en neen beantwoord kunnen worden.

Las af en toe een pauze in. Gebruik deze pauzes om vragen te stellen zoals: 'kun je wat meer uitleggen wat je bedoelt?', 'kun je hiervan een voorbeeld geven?', 'ik begrijp het niet goed...'. Het inlassen van een pauze van 5 seconden nadat een deelnemer zijn/haar reactie gegeven heeft, kan bijkomende reacties uitlokken. Praat niet te snel en ga niet te snel over van het ene naar het andere thema. Een pauze kan ook voorkomen na een vraag; wanneer niemand de vraag beantwoordt, kijk van de ene naar de andere deelnemer of iemand de neiging heeft om een aanzet te doen. Wanneer er geen respons is, herhaal je de vraag. Je kan gewoon zeggen: 'neem even de tijd om na te denken over jullie antwoorden, we zullen wachten tot jullie klaar zijn om te reageren'. Of wanneer er geen reactie komt op de inbreng van een deelnemer: 'Hoe denken de anderen hier over?'

Andere zinnen/vragen die de moderator kunnen helpen bij het leiden van de discussie zijn:

- Kun je dit verduidelijken?
- Kun je een voorbeeld geven van wat je precies bedoelt?
- Is er verder nog iets?
- Vertel daar iets meer over.
- Heeft iemand anders nog iets?
- Ik zie mensen van nee/ja knikken, vertel eens hoe jullie er over denken.
- Heeft iemand anders een andere mening?

Wanneer er een verschuiving plaatsvindt in meningen, probeer dan gedurende het verloop van de conversatie te zoeken naar aanwijzingen die deze verschuiving zouden kunnen verklaren. De uitdaging voor de moderator bestaat er in om deze inconsistenties op te sporen terwijl de deelnemers in de groep vertoeven. Wijs hen op de verschillen in hun standpunten: 'Eerder zei je al dan... en nu geef je aan dat...

Deze lijken me twee verschillende ideeën, kan je me helpen te begrijpen wat je precies over dit thema denkt/voelt?'. Noteer de verschuiving en de reden voor het plaatsgrijpen ervan.

Het focusgroep gesprek afsluiten

Sluit af met een korte mondelinge samenvatting van de discussie. Deze samenvatting heeft een aantal voordelen. De samenvatting volgt meteen nadat de reacties werden gegeven. Bovendien moedigt dit proces de deelnemers aan om te verifiëren of de samenvatting accuraat en volledig is. Hou deze samenvatting kort (2-3 minuten) en beperk je tot de belangrijkste punten. Vraag de deelnemers of je iets vergeten of gemist hebt.

Van zodra het focusgroepgesprek is afgerond, dient de moderator stappen te ondernemen om te integreren van de data te verzekeren. Allereerst moeten de deelnemers de ruimte verlaten. Deelnemers kunnen mogelijks naar je toe komen om bijkomende informatie te geven. In sommige gevallen wachten ze hiervoor tot de andere deelnemers de ruimte hebben verlaten. Neem nauwkeurig notities van deze bijkomende informatie.

Controleer de bandopname door de band terug te spoelen en af te spelen op verschillende momenten. Indien er problemen zijn, reconstrueer de discussie aan de hand van de notities.

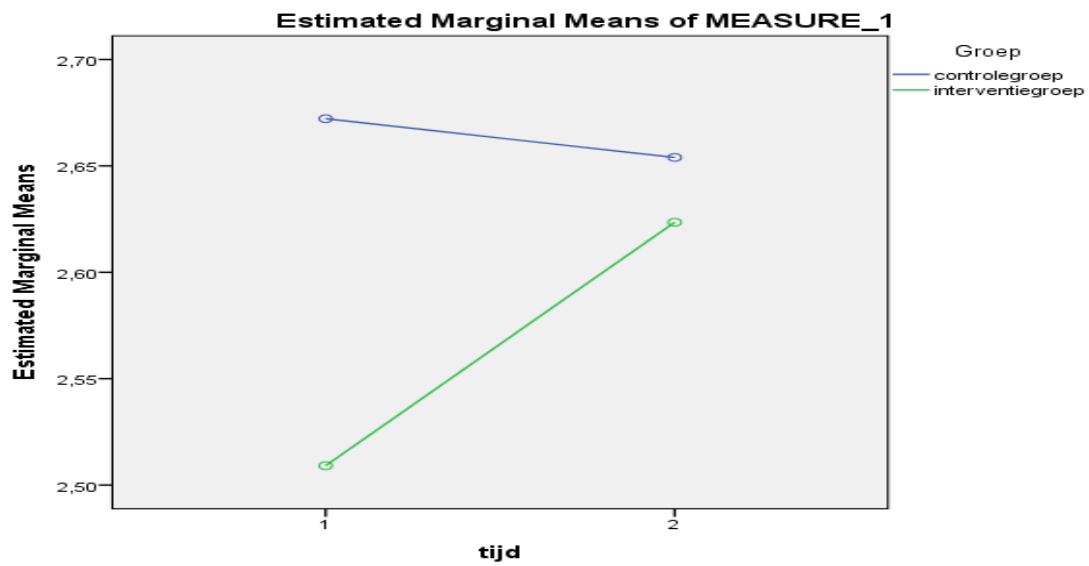
- Wat zijn de belangrijkste ideeën die aan bod zijn gekomen?
- In welke mate verschilden de reacties van wat we verwachtten?
- In welke mate verschilden de reacties met reacties in vorige focusgroep gesprekken?
- Welke elementen/stellingen dienen we in het verslag op te nemen?
- Waren er onverwachte bevindingen?
- Wat moeten/kunnen we anders doen bij een volgend focusgroep gesprek?

Wanneer de deelnemers de ruimte verlaten, noteer je indrukken van de afgelopen discussie. Deze notities kunnen heel nuttig zijn bij de latere interpretatie van de gesprekken. Maak een visuele voorstelling van de opstelling van de stoelen. Noteer het aantal deelnemers. Archiveer van de opnames en notities.

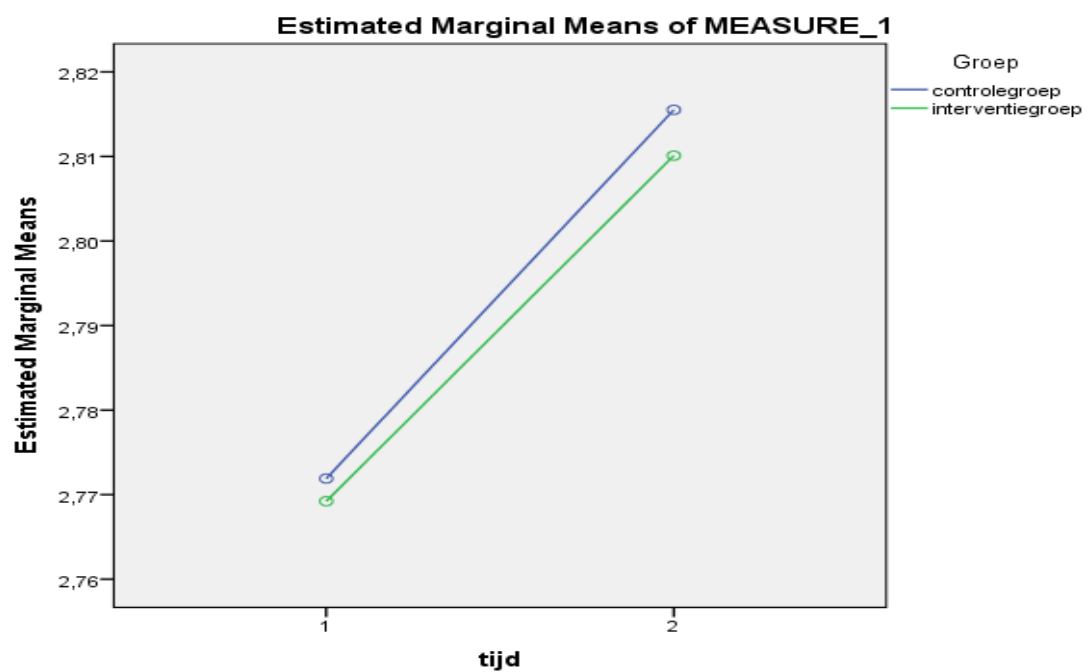
Het beschreven protocol focusgroep: onderzoek interventie zelfregulatie tijdens de onderwijseenheid 'Lesgeven in het Voorgezet Onderwijs'. Is deels gebaseerd op het Protocol voor de focusgroepgesprekken over de appreciatie en evaluatie van de Workshop 'Een Punt voor Gym!?' Van de Fontys Sporthogeschool te Eindhoven. Dank voor deze mogelijkheid.

Bijlage 7. Grafieken inter-actiemodel metacognitie en motivatie.

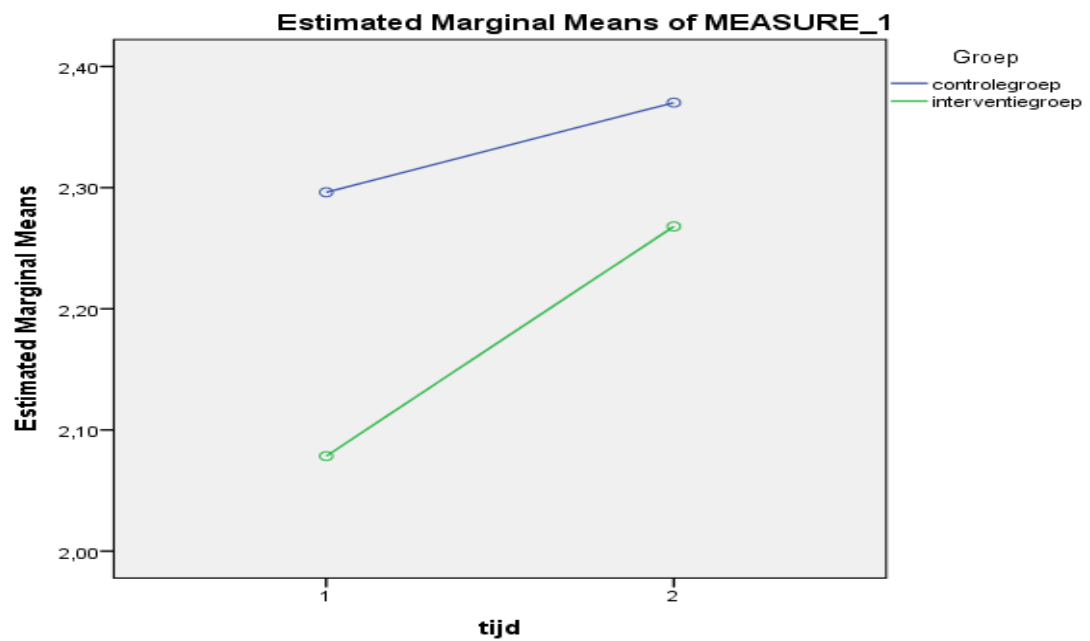
Inter-actie model planning



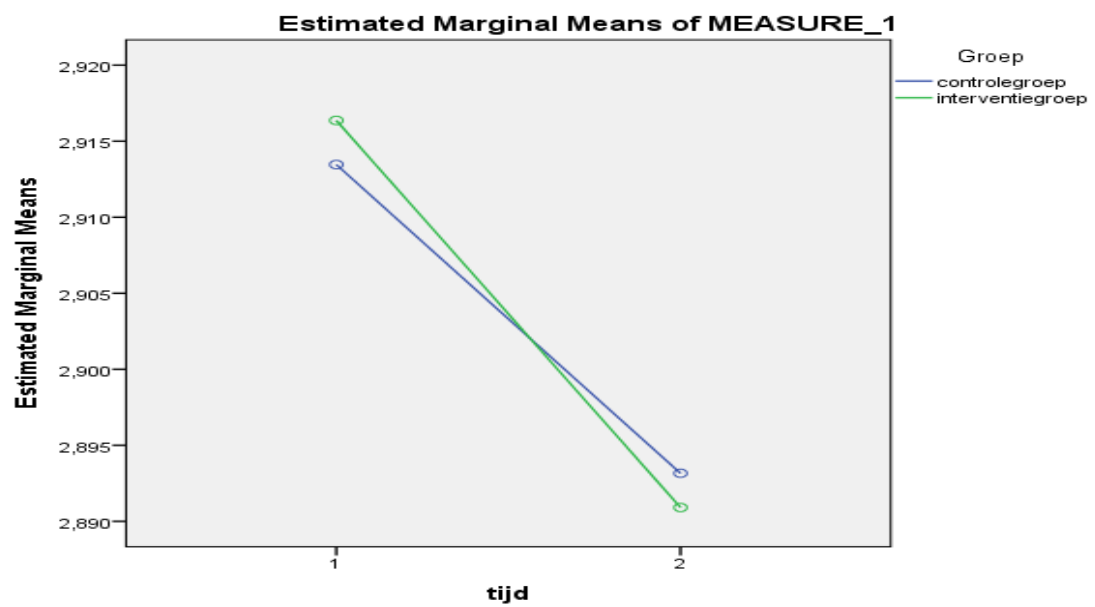
Inter-actie model inzet



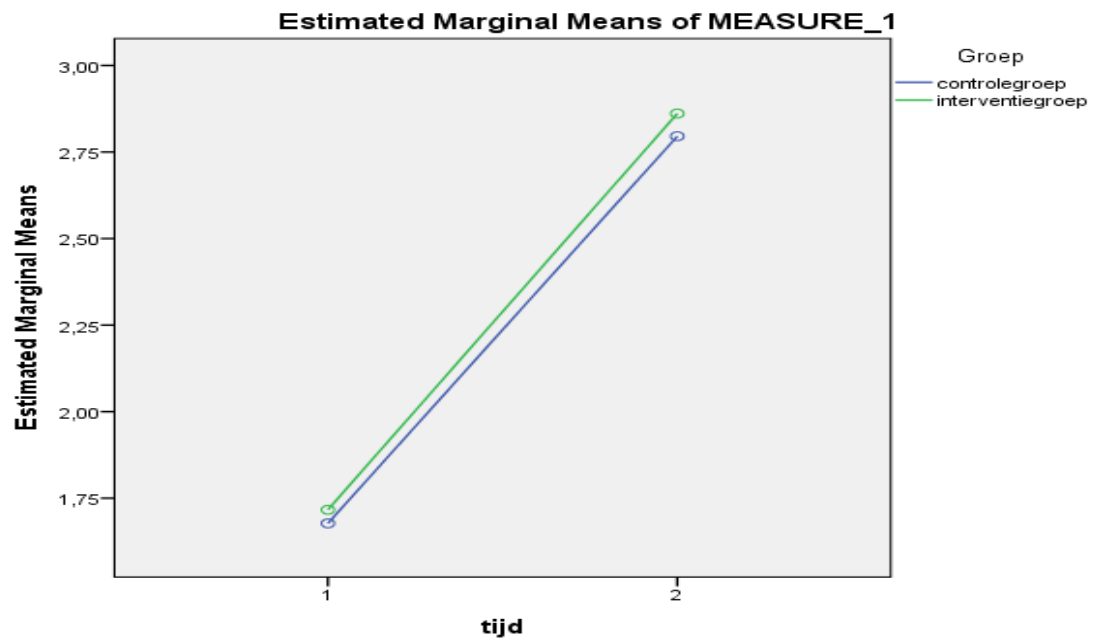
Inter- actie model reflectie



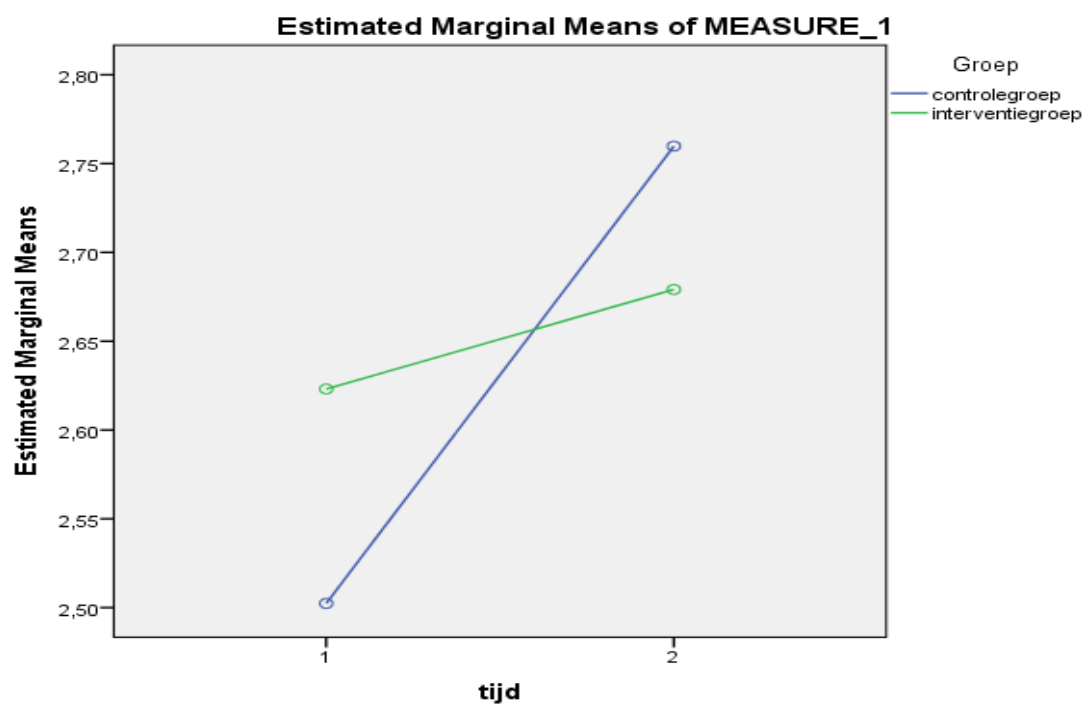
Inter-actie model self-efficacy



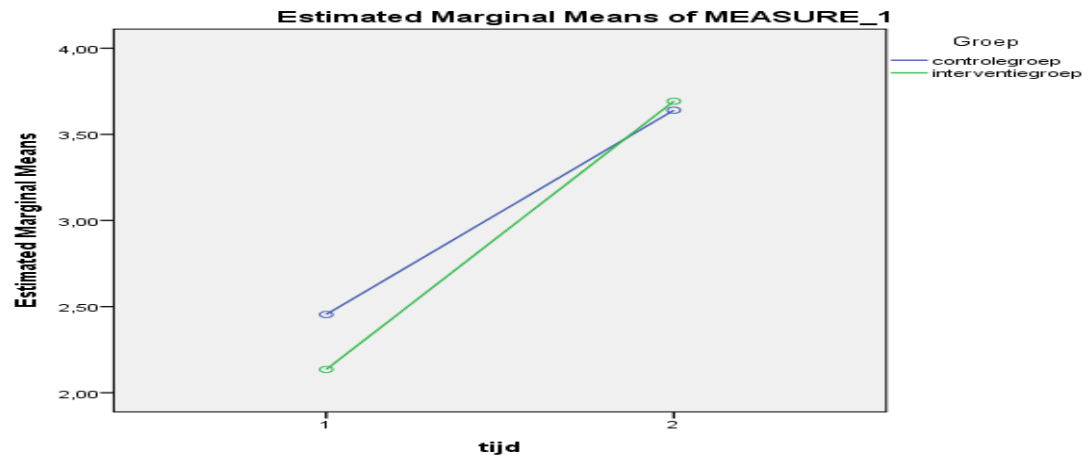
Inter-actie model monitoren



Inter-actie model gecontroleerde motivatie



Inter-actie model autonome motivatie



Bijlage 8. Modulehandleiding VLV1A

In de bijlage is de algemene introductie van de OWE en de weken die corresponderen met de interventie uitwerking week 1-4-8

Modulehandleiding

leraar SBO in VO-1:VLV-1a

Voltijd

Propedeuse

► H A N

Sport en Bewegen

Versie	: 9
Opleiding	: ALO
Studiejaar	: propedeuse
Blok	: 3 en 4
Onderwijseenheid	: Leraar SBO in voortgezet onderwijs-1a(VLV-1a)
Beroepstaak	: Legeven & coaching
Niveau	: niveau 1
Studiebelasting	: 210 Studiebelastingsuren (SBU)
Aantal ECTS	: 7,5 European Credits (ECTS)

© Alle rechten zijn voorbehouden aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enigerlei vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming.

1 Waarom deze OWE?

2 Kijkje in het werkveld

2.1 De casus voor blok 3

Het is maandagochtend en je rijdt op je fiets naar je nieuwe school. Je hebt afgelopen vakantie met succes gesolliciteerd naar de vacature van docent sport & bewegingsonderwijs (SBO) op een VMBO en eindelijk gaat het nieuwe schooljaar beginnen!!!

Je merkt dat je best een beetje zenuwachtig bent omdat je niet precies weet wat je te wachten staat. Je bent benieuwd hoe de leerlingen zijn, hoe je collega's denken over het vak SBO, welke mogelijkheden er zijn om te sporten en te bewegen. Toevallig heb je net een artikel over pubers gelezen in de krant. Daarin staat wat de uitdagingen in het werken met leerlingen uit deze leeftijdsgroep zijn. Je neemt je voor om de leerlingen te laten ervaren dat sport- en bewegingsactiviteiten op de eerste plaats heel erg leuk zijn. Je wilt ze net zo enthousiast maken als je zelf bent over sport- en bewegen. Om de leerlingen op een juiste wijze hierin te coachen en te begeleiden ga je komend half jaar verdiepen in de leefwereld van pubers. Hiermee hoop je wat meer inzicht te krijgen in jouw rol als docent in de omgang met pubers.

Het is goed mogelijk dat je bovenstaande casus zelf in de praktijk tegen gaat komen. In deze onderwijseenheid ga je zelf aan de slag om te leren wat er komt kijken bij het coachen en begeleiden van leerlingen in de leeftijd van 12 t/m 18 jaar. Het is een onderdeel van je beroep als toekomstig bewegingsonderwijzer: je zogenaamde beroepstaak. Hierna volgt een korte beschrijving van die beroepstaak.

2.2 Plaats binnen curriculum

Deze OWE is onderdeel van de beroepstaak Lesgeven en Coaching.

Het gaat in deze beroepstaak om op een adequate wijze sport- en bewegingsactiviteiten te ontwerpen, te plannen, uit te voeren en te evalueren binnen het gehele onderwijs. Hierbinnen wordt gewerkt naar een vakconcept en vakwerkplan passend binnen de huidige sport- en bewegingscultuur waarbij rekening gehouden wordt met de specifieke kenmerken en vragen van de verschillende (bijzondere) doelgroepen en individuele behoeften. Keuzes hierbinnen worden gedaan op basis van relevante ontwikkelingen, trends en wetenschappelijke

inzichten en het zorgen voor een breed actueel aanbod van sport- en beweegactiviteiten tijdens de schoolloopbaan.

Tevens worden sport- en bewegingsactiviteiten ingezet als pedagogisch middel. Er wordt een veilig, respectvol en sociaal pedagogisch klimaat gecreëerd waarbij sociale vaardigheden en het leren omgaan met uiteenlopende verschillen tussen mensen centraal staat. Dialogen worden aangegaan, conflicten worden gehanteerd en principes van coachen worden toegepast. Er wordt een bijdrage geleverd aan de schoolloopbaan en ontwikkeling van leerlingen. Het signaleren, vaststellen, doen verminderen en oplossen van leerproblemen, sociaal emotionele problemen en gedragsproblemen maken hier deel van uit.

Het hogere doel van de HAN-ALO is dat sport- en bewegingsonderwijs leerlingen voorbereid op een leven lang bewegen

2.3 Doelen OWE

Na afloop van deze OWE kun je

Lessen SBO voorbereiden, organiseren, uitvoeren en evalueren volgens het model van de HAN-ALO

Jouw visie op sport vertalen naar SBO

De geleerde theorieën toepassen in de practicumlessen en de stage. Je zult hierdoor verbanden kunnen leggen, waardoor het leren betekenisvoller wordt.

2.4 Competenties

Tijdens deze OWE werk je aan de volgende competenties:

Les-leiding geven

Begeleiden

Kennisontwikkeling

Professionele ontwikkeling

Deze OWE is geschreven voor competentieniveau 1. Dit houdt in dat je werkt op *oriënterend* niveau.

2.5 Minimale eisen

In Tabel 1 vind je per competentie een overzicht van de minimale eisen waar je deze OWE aan moet voldoen.

Tabel 1: Minimale eisen voor deze OWE per competentie

Competentie		Handelingscriterium
Les Leiding geven	1. Planmatig voorbereiden	Vertaalt sport- en bewegingsactiviteiten in

		de planmatige voorbereiding van lessen en trainingen.
	2. Beginsituatie en doelen vaststellen	Stelt beginsituatie met passende doelstellingen vast van leerlingen
	3. Leerklimaat scheppen	Schept een fysiek veilig bewegingsklimaat gericht op optimale ontwikkelingskansen voor lichamelijke opvoeding en sport
	4. Vakwerkplan ontwikkelen	Maakt lessen passend binnen vakwerkplan lichamelijke opvoeding van de stageschool
	5. Ontwikkelen leerlingen	Legt met behulp van observatie instrumenten vorderingen van leerlingen vast
	6. Problemen/ belemmeringen signaleren en hierop inspelen	Signaleert binnen methodiek problemen en belemmeringen in de reguliere ontwikkeling van leerlingen (motorisch, sociaal-emotioneel en cognitief);
	7. Verantwoorden	Kan evalueren op proces & product en kan reflectie toepassen op persoonlijke leerdoel(en)

	8. Didactische werkvormen toepassen	Past verschillende didactische werkvormen en organisatieprincipes toe tijdens de lessen.
	9. Rol leerling sturen	Stuurt leerlingen aan om leersituaties veilig te laten verlopen
Begeleiden	1. Communiceren	Maakt contact met leerlingen door voor, tijdens of na de les gesprekken met hen aan te gaan
	2. Zelfstandigheid en samenwerken van leerlingen	Is in zijn handelen gericht op het bevorderen van zelfstandigheid
	3. Analyseren groep	Heeft kennis van sociale klimaat in een groep
	4. Analyseren individu	Analyseert sport en beweegmotieven van groepjes leerlingen
	5. Coachen	Benut coachmomenten tijdens de lessen en heeft kennis van meerdere leidinggevende stijlen
	6. Handelen bij specifieke situaties en gebeurtenissen	Kan specifieke situaties inschatten en weet hoe te handelen
	7. Gebruik observatie en	Gebruikt observatie- en evaluatie-instrumenten

	evaluatie- instrumenten	
Kennisontwikkeling	1. Gebruiken (internationale) vakkennis en bronnen	Kan aangedragen nationale vakliteratuur begrijpen en inzetten bij opdrachten
	2. Onderbouwen	Gebruikt nationale vakkennis en aangedragen vakliteratuur om uitspraken te onderbouwen
	3. Rapporteren	Kan opgedane kennis schriftelijk en mondeling presenteren aan derden
	4. Vakinhoudelijke kennis	Heeft vakinhoudelijke kennis
Professionele ontwikkeling	1. Kritisch naar zichzelf en de schoolorganisatie	Kijkt kritisch naar eigen handelen als docent SBO
	2. Werken aan ontwikkeling	Heeft een goed beeld van persoonlijke ontwikkeling op alle ALO competenties
	3. Reflecteren	Reflecteert op zijn persoonlijk handelen en functioneren als docent SBO en vraagt en gebruikt feedback van klasgenoten, praktijkbegeleiders en docenten.
	4. Enthousiasmeren en positieve attitude	Weet omgeving te enthousiasmeren

	5. Voorbeeldfunctie vervullen	Geeft het goede voorbeeld in communicatie en omgangsvormen voor de leerlingen, klasgenoten en op de opleiding ALO;
	6. Mogelijkheden gebruiken	Signaleert mogelijkheden om doelen te bereiken
	7. Grenzen van professioneel handelen bewaken	Kent grenzen van het eigen professionele handelen

2.6 Specifieke eisen

Voor deze OWE gelden de volgende specifieke eisen:

Je leert hoe adolescenten zich ontwikkelen en welke kenmerken zij hebben.

Vervolgens leer je hoe je met deze kenmerken rekening kunt houden tijdens de lessen SBO.

Je leert lessen SBO voorbereiden, uitvoeren en evalueren mbv van het lesvoorbereidingsformulier van de HAN ALO.

Hierdoor leer je dat het model van Van Gelder(1968) geldt als basis van de lessen, waarbij beginsituatie en doelen op elkaar afgestemd moeten zijn en na afloop de les geëvalueerd wordt waarin verbeterpunten voor de volgende les verwerkt zijn.

Je leert samenwerken met de stagedocent en een stagemaatje. Je zult afspraken moeten maken over de stage en je zult samen met je stagemaatje lessen SBO moeten voorbereiden, organiseren en uitvoeren.

Je zult jouw professionele ontwikkeling in kaart moeten brengen. Sterke punten en ontwikkelpunten moet je formuleren en evalueren.

2.7 Studielast

Met het afronden van deze OWE behaal je 7,5 European Credits (EC). Dit betekent een studielast van 210 uur. Deze uren omvatten contactonderwijs, stage en

zelfstudie-uren. Deze uren zijn verdeeld over alle onderwijsactiviteiten (met bijbehorden zelfstudietijd) in blok 3

Wijzigingen

Ten aanzien van vorig studiejaar is er een aantal verbeteringen doorgevoerd. Uit de studentenevaluatie kwamen positieve reacties, maar ook een paar kritiekpunten.

Hieronder staan ze:

De opdracht 'presentatieles verschijningsvormen' is aangepast. Je kunt deze opdracht in de tutorlessen voorbereiden. Vervolgens moet je deze presenteren en in de stage toepassen.

De opdracht 'practicumproduct' is aangepast. Zo wordt de koppeling tussen practicum en stage nog duidelijker.

3 De beroepsopdracht

3.1 Achtergrond

In deze OWE krijg je kennis van de doelgroep van adolescenten, zodat je beter begrijpt hoe deze doelgroep zich ontwikkelt en hoe je hiermee om moet gaan.

3.2 Opdrachtformulering

Het opdoen van kennis over de doelgroep staat centraal in deze OWE. Jouw kennis wordt getoetst met een tentamen. Daarnaast leer je om deze kennis toe te passen in de stageschoolbeschrijving en in het lesgeven aan adolescenten. Dit laatste gebeurt tijdens de practicumlessen en de stage.

Naast de kennis die je opdoet gedurende deze OWE, ontwerp je lesvoorbereidingen. Je voert deze lesvoorbereidingen uit en je evalueert deze volgens een vast format tijdens het practicum en tijdens de stage. Met de ALO-docent, medestudenten en stagebegeleider wordt dit proces steeds geëvalueerd. Het Student Volgsysteem Stage VO1 vormt hierbij het kader waarop je je moet ontwikkelen en uiteindelijk een voldoende zal moeten behalen.

3.3 De stageschoolbeschrijving

Eén van de onderdelen van de beroepsopdracht is een beschrijving van jouw stageschool. De informatie hiervoor verkrijg je door observaties, lezen van brondocumenten van de school en gesprekken met docenten. In de beschrijving van de stageschool neem je informatie op over de organisatie, taakverdeling binnen de vaksectie. In de beschrijving van de stageschool neem je ook beschrijvingen op van drie opvallende leerlingen, waarbij het opvallende gedrag van die leerlingen wordt beïnvloed door bepaalde aspecten in hun ontwikkeling.

3.4 Het practicumproduct

Het tweede onderdeel van de beroepsopdracht is het practicumproduct. Het is een schriftelijk verslag dat je alleen maakt. Het verslag bestaat (in dit blok) uit 1 les die je hebt gegeven tijdens het practicum. Het is een les in de verschijningsvormen wedstrijd/spel of de les in één in de verschijningsvormen avontuur, show of recreatie.

De lesactiviteiten heb je voorbereid op een lesvoorbereidingsformulier.

In deze les wordt jouw didactiek (aanpak) gefilmd. Laat dit doen door iemand anders!

Tijdens het practicum krijg je feedback van de tutor en van medestudenten.

Na afloop van de lessen krijg je feedback met behulp van het coachmodel en het beoordelingsformulier.

Maak van deze les een lesverslag. Gebruik daarbij de filmbeelden, feedback, en de beoordeling als bewijslast. Verwerk deze in verbeterpunten Dat verslag lever je in bij de tutor, via het DPF. Het lesverslag maakt deel uit van het stageverslag 1a.

4 Toetsing

4.1 Toetsoverzicht

In Tabel 2 vind je een overzicht van de summatieve toetsonderdelen van deze OWE. In de Tabel vind je ook de weging van ieder toetsonderdeel. Om te bewijzen dat je voldoet aan de minimale en specifieke eisen van deze OWE, dien je alle toetsonderdelen voldoende te hebben afgerond.

Tabel 2: Toetsonderdelen OWE

Onderwijseenheid Beroepstaak + Nivo Opleiding			Lichamelijke Opvoeding in Voortgezet Onderwijs (VLV-1a) Lesgeven & Coaching, nivo 1 ALO		
Studiepunt				7,5	
Beroepsproducten uit onderwijsfa	Weg	1 ^e kans	Minimum cijfer	2 ^e kans	Accenten op de competenties
1. Tentamen	75	Week 10, blok 3	5,5	Week 5, blok 4	Kennis- en professionele
3. Stagemap met:	25%		Gezamenlijk een 5,5, met als minimumcijfer voor elk afzonderlijk product een 4		
Stageschool-beschrijving	Voor	Week 9, blok 3		Week 4, blok 4	Begeleiden, Kennis- en professionele ontwikkeling
Practicumproduct	Voor	Week 9, blok 3		Week 4, blok 4	Les- Leiding geven, Begeleiden
Totaal: Minimaal te behalen cijfer: 5.5					

Indien één of meerdere onderdelen lager worden beoordeeld dan een 5.5, zul je deze moeten herkansen. Er zullen pas studiepunten toegekend kunnen worden, nadat de producten met een voldoende zijn afgerond.

4.2 Overzicht producten

4.2.1 Tentamen VLV-1a

Om de kennis over de inhoud van de lessen te bewijzen, word je in het tentamen getoetst op kennis, inzicht en toepassing met betrekking tot de volgende thema's:
Psychologie van de adolescentie

Inhoud tutorbijeenkomsten

Inhoud practicumlessen

Literatuur

Voor het tentamen dien je de volgende literatuur goed bestudeerd te hebben:

Slot, W., Aken, M. van, (2013). *Psychologie van de adolescentie*. Amersfoort; Thieme Meulenhoff

Hoofdstukken 1,3, 4, 5, 8, 10, 11 en 13

De stof uit de hoorcolleges en de tutorbijeenkomsten .

Artikelen aangeboden via Scholar:

Crone, E. (2008): Pubers zijn stuiterballen in ontwikkeling. *de Gelderlander*, 19 december

Hazelebach C. (2007): Welke aanwijzing werkt? *t Web*, 5, 6.

Jacobs F. & Platvoet S. (2013): Omgaan met kinderen van allochtone afkomst. *De Lichamelijke Opvoeding* 101 4 6-8

Benziane M. (2013): Tips voor het omgaan met kinderen van allochtone afkomst. *De Lichamelijke Opvoeding* 101 4 9-11

Koraichi, N. (2009): De multiculturele klas. *De Lichamelijke opvoeding* 10, 14-17.

Pardon, E. (2008): Verschijningsvormen van sport & bewegen als basis. *De lichamelijke opvoeding* 3, 37-39

Eventueel kun je onderstaande boeken raadplegen: (Dit is niet noodzakelijk, deze worden in het HC besproken of zijn al besproken in een eerdere OWE)

Boschma J. & Groen I. (2006): *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer*. Amsterdam, Pearson Educatie Benelux bv. ISBN 978 90 430 10948

Crone E. (2009): *Het puberende Brein*. Amsterdam, uitgeverij Bert Bakker. ISBN 978 90 35132696

Verhulst F.C. (2008): *De ontwikkeling van het kind*. Assen; Koninklijke van Gorkum. *Vorm*

Het tentamen voor deze OWE is een multiple choice tentamen bestaande uit 60 vragen.

Beoordeling

Het minimum te behalen cijfer voor het tentamen is een 5,5.

Voor een 5,5 moet 70% van de vragen goed beantwoord zijn.

Het cijfer telt voor 75% mee in de berekening van het eindcijfer VLV-1a.

4.2.2 Stagemap

Vorm

De stagemap is een schriftelijk verslag. Er moet een volledig product worden ingeleverd, met zowel een stageschool beschrijving als een lesverslag. Beide producten worden afzonderlijk beoordeeld.

Beide stageproducten mogen gecompenseerd worden tot één gemiddeld cijfer, echter de beoordeling van een afzonderlijk product mag niet lager zijn dan een 4. Het minimum te behalen gemiddelde voor de stagemap is een 5,5.

Het cijfer telt voor 25% mee in de berekening van het eindcijfer VLV-1a.

De stagemap bestaat uit twee onderdelen.

De stageschoolbeschrijving

Het practicumproduct

Zorg ervoor dat je deel A en B samenvoegd tot één product en deze voorziet van de volgende naam:

VLV1a-Stagemap deel 1-3.9-2014-2015

Als je deze vervolgens moet herkansen is de naam;

ALO-VLV1a-Stagemap deel 1 HER 4.4-2014-2015

4.3 Beoordelingscriteria producten

4.3.1 De stageschoolbeschrijving

De stageschoolbeschrijving is een schriftelijk verslag, dat je, samen met je stagemaatje, mag maken en inleveren. De invulling van de stageschoolbeschrijving is bedoeld om als docent SBO een goed beeld te krijgen van de werkplek waarin je terecht komt en de beginsituatie van de klassen die je les gaat geven.

Dit verslag bestaat uit 4 hoofdstukken. Zorg dat je het volgende in de beschrijving opneemt:

Literatuur

Voor dit verslag dien je de volgende literatuur of bronnen goed bestudeerd te hebben:

Slot, W., Aken, M. van, (2013). *Psychologie van de adolescentie*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff. Hoofdstukken 3, 4, 5, 8, 10 en 11.

De stof uit de hoorcolleges en tutorbijeenkomsten.

Website en schoolgids van de stageschool

4.3.2 Het practicumproduct

Het practicumproduct is een schriftelijk verslag wat je alleen maakt. In blok 3 heb je minimaal 2x lesgegeven. Je hebt 1 keer lesgegeven in de verschijningsvormen wedstrijd of spel en 1 keer in de verschijningsvormen avontuur, show of recreatie.

Deze lesactiviteiten heb je voorbereid op een lesvoorbereidingsformulier en uitgevoerd tijdens de practicumlessen. Je hebt ervoor gezorgd dat jouw didactiek is gefilmd. Na afloop van de les heb je feedback gekregen met behulp van het beoordelingsformulier.

Kies 1 van deze lessen uit en schrijf hierover het lesverslag. Dat verslag lever je in bij de tutor, via het DPF.

Criteria. Dit verslag bestaat uit drie delen: 1. lay out. 2. De lesvoorbereiding. 3. De reflectie

Literatuur

Voor dit verslag dien je de volgende literatuur of bronnen goed bestudeerd te hebben:

Brouwer B. (2012): *Basisdocument bewegingsonderwijs voor onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Nieuwegein, Arko Sportsmedia

Methodenboek voortgezet onderwijs (zie Scholar)

De stof uit de hoorcolleges en tutorbijeenkomsten.

4.3.3 Beoordeling stagemap

Beide stageproducten worden beoordeeld met een cijfer. Je mag deze cijfers compenseren, mits het **bodemcijfer 4** is behaald. Je krijgt feedback van de docent in het geval het product onvoldoende is. Zo weet je wat er verbeterd moet worden voor de herkansing.

4.4 Spelregels

Attitude

De module is zo opgebouwd dat voorbereiding voor en aanwezigheid bij de tutorbijeenkomsten, practica, stage en sportvaardigheden (wanneer deze onder de module vallen) noodzakelijk is. Als je deze niet voorbereidt en of niet aanwezig bent, gaat dit ten koste van de kwaliteit van de bijeenkomst en hinder je hiermee de studenten die zich wel hebben voorbereid. Bij zowel de tutorbijeenkomsten als practica en stage geldt daarom een *voorbereidings- én aanwezigheidsplicht*, bij sportvaardigheden een *aanwzigheidsplicht*. Let op, alleen fysieke aanwezigheid is niet voldoende. Als in de ogen van de docent/tutor de voorbereiding of participatie onvoldoende is, zal er een “pedagogisch” gesprek plaats vinden.

4.5 Aanwzigheid

Indien je tijdens het gehele blok meer dan 1 les (= 90 minuten) per onderwijsvorm legitiem afwezig bent (acceptabele reden en tijdig gecommuniceerd met desbetreffende docent), zal de tutor een melding maken bij je studieloopbaanbegeleider en zal gekeken worden of je de gehele module opnieuw moet volgen of dat er een passende oplossing haalbaar is. Op het moment dat je niet legitiem afwezig bent (geen acceptabele reden en of niet adequaat gecommuniceerd) heeft dit consequenties voor je, zoals het opnieuw verplicht moeten volgen van de OWE het volgende studiejaar.

4.6 Inleverprocedure

De toetsonderdelen die met een cijfer worden beoordeeld of voorwaardelijk zijn, dien je op tijd op de volgende manieren aan te bieden:

Inleveren op het **DPF** (en eventueel per mail naar de tutor):

Voor vrijdag 24.00 uur van de aangegeven week, volgens het schema eerder dit hoofdstuk.

Let op: Je bent verplicht om een vaste bestandsnaam te gebruiken bij het inleveren van de producten. Deze bestandsnaam is de naam van het product, gevolgd door de afkorting van de OWE, gevolgd door de naam en het studentnummer.

Voor de producten van deze module zijn de titels;

ALO-VLV1a-Stagemap deel 1-3.9-2014-2015

ALO-VLV1a-Stagemap deel 1 herk.4.4-2014-2015

Bij het inleveren vermeldt je deze bestandsnaam, aangevuld met jouw naam en studentnummer. Een voorbeeld:

ALO-VLV1a-Stagemap deel 1-3.9-2014-2015 bas oosterink_123456

4.7 Taallalarm, geldig voor alle OWE's binnen LLO:

Een schriftelijk product dient ingeleverd te worden zonder taal- en spellingsfouten.

Wanneer een geschreven product

niet voldoet aan de taalnorm, kan een student een Taalalarm krijgen. Dit betekent dat het product zonder inhoudelijke feedback retour gaat en bij de herkansing opnieuw moet worden ingeleverd. Deze taalnorm wordt aan het begin van elk studiejaar bekend gemaakt. Duitstalige studenten hebben in hun eerste studiejaar vrijstelling voor het Taalalarm.

Structuur OWE

Hoorcollege

Wekelijks staat er een hoorcollege van 45 minuten op het rooster. Globaal komt in blok 3 de leerstof van het tentamen Lovo-1 aan bod. In blok 4 is dat de leerstof van de presentatie Potje Sport.

Gezien de resultaten van de toetsen van de afgelopen studiejaren is het aan te raden de hoorcolleges te volgen.

Doel van de hoorcolleges is de benodigde kennis toe te lichten, de koppeling naar de producten te maken en de koppeling naar de stage te maken. Door het volgen van de hoorcolleges zal de student de kans op het positief afronden van de producten vergroten.

Tutorgroep

De tutorgroepbijeenkomsten vormen de rode draad tot het maken van de producten. De opdrachten zijn zo opgebouwd dat automatisch de producten vormgegeven worden. Voorbereiding en aanwezigheid zijn noodzakelijk. Mocht het voorkomen dat je niet bent voorbereid, dan maak je de weekopdrachten tijdens de tutorbijeenkomst.

Practicumlessen

Tijdens de practica wordt de theorie van de tutorbijeenkomsten en de hoorcolleges praktisch gemaakt. De docent stuurt, samen met de student, deze lessen. Van de student wordt verwacht dat hij deels inhoud geeft aan deze lessen. In deze lessen komt de didactiek volgens de verschijningsvormen aan bod in combinatie met de methodische opbouw van activiteiten. Voorbereiding en aanwezigheid zijn noodzakelijk.

Zelfstudie

Van de student wordt een grote zelfstandigheid en zelfredzaamheid verwacht. Door de lessen voor te bereiden en actief te participeren in de lessen, zal hij een bijdrage kunnen leveren aan het samenwerkingsproces van de lessen, aan het maken van de producten en aan zijn persoonlijke ontwikkeling.

Er staat een studiebelasting van ongeveer 7,5 uur aan zelfstudie per week.

Programma

Blok 3, week 1: introductie psychologie en adolescentie

Hoorcollege	• Inleidend college– uitleg OWE. • Psychologie.
Tutorgroep	• Uitleg OWE • Tuorgroepopdrachten • Voorbespreken Week 2
Zelfstudie	• Zelfstudieopdracht 1.A t/m 1.C Maken tutorgroepopdrachten • Lezen artikel Scholar: Hazelenbach C(2007) Welke aanwijzing werkt? • De inleiding(hoofdstuk 1) uit: Slot, N.W, en Aken M. van (2013). <i>Psychologie van de Adolescentie</i>. Amersfoort; Thieme Meulenhoff. Verhulst F.C.(2008): <i>De ontwikkeling van het kind</i>. Assen; van Gorcum. Pag. 135-149

Doelen deze week:

Leer je de beroepstaak lesgeven & coaching beter kennen

Maak je afspraken over de invulling van het tutoronderwijs

Maak je een start met de 0-meting van het competentieverslag

Maak je kennis met de leerling van het voorgezet onderwijs

Tutoropdracht 1.1- Uitleg OWE (10 minuten)

De tutor zit vandaag voor en neemt met de groep de OWE door.

Let vooral op de beroepsproducten uit hoofdstuk 4. Bespreek de 'inleverweken'.

Vragen:

- Deze module gaat over de beroepstaak lesgeven en coaching. Wat vind jij lesgeven en coaching? Is er een verschil tussen deze twee? Zo ja, wat is dan het verschil? Zoek de antwoorden door het artikel van Chris Hazelenbach; *Welke aanwijzing werkt?* (2007) te lezen en door het hoorcollege te volgen.
- In de inleiding staat dikgedrukt het hogere doel van SBO volgens de HAN-ALO. Hoe denk jij hierover?

Hoe bereik je met lesgeven en coaching dat leerlingen het hogere doel gaan realiseren?

Tutoropdracht 1.2 –Rolverdeling (10 minuten)

De bedoeling is om in het vervolg van de tutorgroepen te gaan werken in kleine groepen.

De tutor bereidt de bijeenkomst voor zodat deze soepel verloopt. De tutor bepaalt welke onderwerpen centraal worden besproken.

Elke groep stelt een voorzitter en een notulist op. De voorzitter krijgt hierbij de rol van gespreksleider, de notulist schrijft de belangrijkste zaken op en mailt deze naar de groepsleden

Eén centrale notulist noteert tijdens de bijeenkomst de kern van de onderwerpen die centraal worden besproken op het bord.

De notulist en de voorzitter vatten aan het einde van de tutorbijeenkomst de belangrijkste punten samen met behulp van de aantekeningen op het bord.

De centrale notulist maakt vandaag een lijst wie in blok 1 aan de beurt is als centrale notulist. Hij/zij kopieert voor volgende tutorgroep de lijst voor iedereen, inclusief de tutor.

Beantwoord de volgende vragen:

- De tutor wil dat jij jezelf een cijfer geeft over jouw bijdrage aan het tutoronderwijs van het eerste semester. Hoe groot is jouw inbreng geweest om de tutorbijeenkomsten effectief in te vullen? Dit cijfer is het gemiddelde van de voorbereiding en de bijdrage aan het beantwoorden van de opdrachten.
- Geef zelf antwoord op de volgende vraag: Wat kom je dit blok halen? Waar ga jij voor? Hoe ga je dit aanpakken? Welk cijfer ga je nu halen voor jouw eigen bijdrage en inbreng?
- Wanneer vind je een tutorbijeenkomst zinvol?

We bespreken dit met de hele groep, de cijfers worden genotuleerd op het bord.

Tutoropdracht 1.3- Competentieverslag: 0-meting en persoonlijke doelen (20 minuten)

Je moet deze of volgende week met de stage beginnen. We willen dat je dit semester door middel van de stage kennis maakt met adolescenten en het geven van lessen SBO in het voorgezet onderwijs. Daarbij willen we dat jij zelf jouw ontwikkeling in beeld brengt, door middel van het maken van het competentieverslag. Dit competentieverslag is een product van blok 4!

Let op:

Deze 0-meting moet je deze of volgende week meenemen naar de stage!. Je gaat namelijk meteen met de stagebegeleider deze 0-meting bespreken. Hij/zij moet weten waaraan je deze stage wilt gaan werken en hoe je dat wilt realiseren.

Dit doe je thuis:

Reflectie

Je hebt met behulp van de stagebeoordeling (SVS) PO en met de eindmeting van het competentieverslag DLP-1b je sterke en zwakke punten op de vier competenties van deze beroepstaak al omschreven. Deze competenties zijn les-leiding geven, begeleiden, kennisontwikkeling en professionele ontwikkeling (zie paragraaf 2.4 van deze handleiding).

Ambitie

Beschrijf waarin jij je wilt verbeteren.

Beoogde prestaties

Beschrijf concreet hoe je deze ambitie deze stage wilt gaan realiseren.

0-meting

Beschrijf per competentie op alle handelingscriteria het niveau op dit moment(heb je al gedaan in de eindmeting DLP-1b! Dat mag je knippen en plakken)

Doelen

Kies per competentie 1 handelingscriterium uit waarop jij je deze stage wilt gaan ontwikkelen

Bewijslast

Omschrijf concreet hoe/waarmee je dit handelingscriterium wilt verbeteren. Noem concrete handelingen uit de praktijk, gebruik daarbij het studentvolgsysteem en geef aan waarmee je gaat bewijzen dat je het doel gehaald hebt(bijv. het cijfer 7 in het SVS of door van elke LVB de kern op te bouwen in 3 niveaus of door in elke LVB de feedback van de vorige les te verwerken in concrete verbeteracties, etc)

Dit doe je nu:

Laat het formulier checken door een medestudent. Hij/zij geeft jou feedback over het SMART formuleren van de doelstellingen. Uiteindelijk heb je een ingevuld formulier die je dit blok als rode draad gebruikt. Het formulier komt later in deze OWE terug. Het is de bedoeling dat je met behulp van de resultaten van het formulier de eindmeting schrijft

Tutoropdracht 1.4- De puber: gewoon een vervelende periode? (25 minuten)

De adolescentie wordt gezien als een overgangperiode (Slot & Aken, 2013). De ontwikkeling naar een eigen identiteit staat centraal. De adolescentie duurt ongeveer van 10-22 jaar.

De puberteit is de periode waarin zowel meisjes als jongens zich vooral lichamelijk ontwikkelen en zij geslachtsrijp worden. Deze ontwikkeling heeft invloed op het gedrag. Meestal zijn deze veranderingen het opvallendst tussen 10 -16 jaar.

Gebruik voor de beantwoording van deze vraag H1 van 'psychologie van de adolescentie' (Slot & Aken, 2013)

Als docent SBO in het VO heb je dagelijks te maken met pubers. Het is van groot belang dat je als docent kennis hebt van de puberteit en dat je het gedrag van kinderen in deze leeftijdsfase kunt verklaren en begrijpen. Meisjes komen zo rond hun 10^{de} en jongens rond hun 12^{de} jaar in de puberteit terecht. Er vindt tal van veranderingen plaats; lichamelijk, cognitief en sociaal. Probeer antwoord te geven op de volgende vragen. Gebruik voor de beantwoording van de vragen H1 van 'psychologie van de adolescentie' (Slot W., Aken, M. van (2013)

1. Wat is het verschil tussen puberteit en adolescentie? Noem meer verschillen uit het boek dan dat hierboven staan!
2. Welke 3 perioden kent de adolescentie en wat zijn de kenmerken per periode?
3. In paragrafen 1.4.1, 1.4.2 en 1.4.3 worden drie benaderingen uitgelegd als het ontwikkelingspsychologisch proces van de adolescent. Noem in het kort per benadering de kenmerken.

Tutoropdracht 1.5- De puber in vergelijking met de basisschoolleerling (20 minuten)

Vorig semester stond de basisschool centraal. Nu het voortgezet onderwijs. Welke verschillen kun je opschrijven over de leerlingen van het basisonderwijs ten opzichte van het voortgezet onderwijs? Zoek verschillen in:

- a) biologische ontwikkeling
- b) Cognitieve ontwikkeling
- c) Psychosociale ontwikkeling

Gebruik hiervoor het opgegeven hoofdstuk uit '*Psychologie van de adolescentie*' (Slot & Aken, 2013), de opgegeven pagina's in '*De ontwikkeling van het kind*' (Verhulst, 2008) en de onderstaande dia. Deze wordt ook toegelicht in het eerste hoorcollege.

Tutoropdracht 1.6 Overzicht producten (5 minuten)

Hieronder staan de producten die je samen moet maken. Geef in de tabel aan met wie jij de producten gaat maken en door wie jij denkt ze te laten beoordelen

Beroepsproducte	Met wie maken	Beoordelaar
Stageschoolbesc		

Tot slot: Neem de opdrachten door voor volgende week. Neem –als het kan- een laptop mee. Per groepje heb je er één nodig

Begrippenlijst vanuit hoorcollege, boek en tutor van deze week:

Psychologie	<i>Definitie psychologie</i>	<i>Arbeids- en organisatie psychologie</i>	<i>Gezondheidspsychologie</i>
	<i>Klinische psychologie</i>	<i>Testpsychologie</i>	<i>Ontwikkelingspsychologie</i>
	<i>Sociale psychologie</i>	<i>Functieleer</i>	<i>Persoonlijkheid sleer</i>
Gedrag	<i>Uiterlijk waarneembaar gedrag</i>	<i>Gedragsdisposities</i>	<i>Oorzaken van gedrag</i>
	<i>Gedrag basisschool leerling – leerling VO</i>		
Adolescentie	<i>Definitie adolescentie</i>	<i>Definitie puberteit</i>	<i>Identiteit</i>

	<i>Adolescentieduur</i>	<i>Emerging adulthood of verlengde adolescentie</i>	
	<i>Vroege, midden en late adolescentie</i>	<i>Gedrag in adolescenti eperiode</i>	<i>Adolescentie en probleemgedra g</i>
	<i>Stemmingswisselin gen</i>	<i>Spanningen - stoornissen</i>	<i>Overgangsperio de</i>
	<i>Ontwikkelingstaken</i>	<i>Fasentheori e</i>	<i>Universeel karakter</i>
	<i>Continue en discontinue momenten</i>	<i>Continuïteit- voorspellen</i>	<i>Discontinuïteit- Ervaringen</i>
	<i>Ontwikkelingspsych opathologie</i>	<i>Wederzijds e beïnvloedin g</i>	<i>Passieve, evocatieve en actieve interactie</i>
Pubert eit	<i>Definitie puberteit</i>	<i>Verschil met adolescenti e</i>	<i>Geslachtsrijp</i>
	<i>Kenmerken puberteit</i>	<i>Intra- of inter- individueel</i>	<i>Naar buiten gericht of naar binnen gericht</i>
Lesge ven & coachi ng	<i>Geven van complimenten</i>	<i>Geven van tips</i>	<i>Stellen van leervragen</i>

Blok 3, Week 4: Stuiterballen en de les SBO

Hoorcollege	• Autonomie ontwikkeling
Tutorgroep	• Tutorgroepopdracht 4.1 t/m 4.5
Zelfstudie	• Zelfstudieopdracht 4.A t/m 4.B Voorbereiden tutoropdrachten • Lezen artikel: Pubers zijn stuiterballen in ontwikkeling', (Crone, 2009) Lezen artikel Praktijkmodel als kapstok voor het lesgeven of trainen(Timmers, 2006) Lezen artikel:Pardon E. (2009) <u>Verschiiningsvormen van SBO als basis.De</u>

Doelen deze week:

Je leest welke kansen en mogelijkheden er zijn als je lesgeeft aan pubers.

Je leert de constructieregels als voorwaarden voor een goede les

Je leert hoe je de verschijningsvorm moet verantwoorden

Zelfstudieopdracht 4.A – De lesvoorbereiding

Neem de gemaakt les uit week 2 en 3 mee naar deze tutor. Deze week maken we het af.

Zelfstudieopdracht 4.B - 'Stuiterballen'

Het artikel gaat over de cognitieve ontwikkeling van adolescenten. Er wordt gerept van een stormachtige ontwikkeling. Haal uit het artikel de belangrijkste oorzaken van deze stormachtige ontwikkeling.

Ook in hoofdstuk 5 van psychologie van de adolescentie (Slot, 2013) wordt de cognitieve ontwikkeling besproken.

Zorg dat je elke week alle opdrachten vooraf hebt uitgewerkt. Je komt alleen naar de tutorgroepbijeenkomsten als je dat hebt gedaan. Als je dit niet hebt gedaan, dan meldt je dit en ga je apart van de groep alsnog de opdrachten maken. Je krijgt in dat geval geen feedback. Aan het einde van elke tutorbijeenkomst laat je de antwoorden zien. De voorzitter, medestudenten

en tutor mogen jou de toegang tot de tutor weigeren als je niet voorbereid bent.

Elke week wordt er gestart met het opstellen van een agenda. In overleg met de groepsleden zal de voorzitter een stemming houden welke tutorgroepopdrachten als eerste besproken dienen te worden. Deze agenda zal op het bord genoteerd en aangehouden worden.

Tutorgroepopdracht 4.1 de presentatieles verschijningsvormen: lesdoelen en de beginsituatie (15 minuten)

Ook hier gaan we door met de lesvoorbereiding uit week 2 , 3 en 4.

- Omschrijf eerst de beginsituatie en het motorische bewegingsdoel ten aanzien van de instructiekern.

- Beginsituatie: Wat moet de leerling kunnen om aan de kern deel te nemen? Laat in de beginsituatie al een beetje de onderlinge verschillen tussen leerlingen zien.

- Bewegingsdoelen: Wat wil je de leerlingen deze les leren? Dat is het motorisch bewegingsdoel voor de les.

- Je moet verklaren waarom de les voldoet aan de verschijningsvorm.

Zet deze verantwoording om in een doel gekoppeld aan de verschijningsvorm.

Hier plaats je vooral sociaal emotionele en/of cognitieve doelen. Hier kun je bijv de belevingskern aan koppelen.

Tutorgroepopdracht 4.2 de presentatieles verschijningsvormen:

constructieregels (15 minuten)

Bedoeling:

- Bespreek eerst met de gehele groep eventuele onduidelijkheden naar aanleiding van de gelezen tekst.

- Bespreek de constructieregels en pas ze toe in de door jouw gemaakte les. Zorg ervoor dat je deze constructieregels apart -onder de lesvoorbereiding- verantwoord! Dus, waar heb je de constructieregels toegepast en hoe heb je dat gedaan?

Tutorgroepopdracht 4.3 de presentatieles: criteria verschijningsvormen (15 minuten)

De verschijningsvormen

De verschijningsvormen van sport & bewegen zijn het ordeningsinstrument van sport&beweegactiviteiten volgens de HAN-ALO. Deze verschijningsvormen bepalen het karakter van elke les. In de vorige opdrachten moet duidelijk zijn geworden dat de instructiekern door het karakter van de verschijningsvormen bepaalt wordt. Elke verschijningsvorm heeft een dominante betekenis; zeg maar een hoofdbetekenis. Daarnaast zijn er nog een aantal kenmerken per verschijningsvorm. Hieronder staan alle verschijningsvormen met dominante betekenissen en overige kenmerken:

<i>Wedstrijd</i> Dominante betekenis: <u>competitie aangaan</u> <i>Competentie: Wedijveren met anderen (wedstrijd, toernooi, meerkamp) of met jezelf (persoonlijk record).</i> Overige kenmerken: Kunnen deelnemen aan bewegingsactiviteiten onder leiding van rigide spelregels Meerdere leidinggevende rollen kunnen hanteren en tolereren Om kunnen gaan met winnen en verliezen Effectieve oplossingen kiezen die in dienst staan van het willen winnen Kunnen uitvoeren van eenvoudige jury-activiteiten (als bv. opmeten, noteren, e.d.)	<i>Spel</i> Dominante betekenis: <u>spelen</u> <i>Competentie: Opgaan in het spel, vrije en speelse attitude, niet noodzakelijk gereguleerd, sparren, uitdaging aangaan.</i> Overige kenmerken: Aan kunnen passen aan het niveau van de tegenstander en medespeler Helpen en coachen van medespelers om optimaal te sparren Speldynamiek/beleving hoog kunnen houden Kunnen bedenken (spontaan) en inrichten van een spelsituatie: dus ook individueel een bewegingssituatie kunnen aanpassen aan hun eigen niveau (makkelijker / moeilijker maken)	<i>Show</i> Dominante betekenis: <u>demonstreren</u> <i>Competentie: iets laten zien, showen, demonstratie geven, kunstje flikken, voor anderen of voor jezelf (succesbeleving).</i> Overige kenmerken: Voor een publiek kunnen optreden De beweging op één moment kunnen uitvoeren Kunnen inspelen op anderen Kunnen samenwerken aan een uitvoering Kleding en uitstraling aan show kunnen conformeren samen oefenen/ bewegen samen een bewegingsplan opstellen
--	---	--

	Spelenderwijs leren Het opgang houden van een spelsituatie	
<i>Avontuur</i> Dominante betekenis: <u>spanning/uitdaging zoeken</u> <i>Competentie: Het beleven van de uitdaging en de spanning (de kick) van activiteiten. Het onverwachte, het ontdekken, het avontuurlijke.</i> Overige kenmerken: Op kunnen zoeken en ontwijken van spanning en uitdaging Zelfstandig en samen werken aan een op te lossen bewegingssituatie Om kunnen gaan en in kunnen spelen op de natuur	<i>Recreatie</i> Dominante betekenis: <u>ontspannen</u> <i>Competentie: Recreatief bewegen, ongedwongen en niet verplichtend, ontspanning, alleen of met anderen, plezier in het bewegen.</i> Overige kenmerken: Plezier kunnen beleven in het samen uitvoeren van bewegingsactiviteiten Thema gericht invulling kunnen geven aan sport- en bewegingsactiviteiten Bij kunnen dragen en aansturen op een prettige groepsfeer Rekening kunnen houden met en in kunnen spelen op de behoefte van de groep deelnemers. Het kunnen uitvoeren van activiteiten in een ongeorganiseerd verband (= vrije tijd en niet in verenigingsverband) m.a.w. bijvoorbeeld een groepje leerlingen bieden in de gymles een activiteit aan die ze zelf veel buiten spelen na schooltijd	<i>Gezondheid</i> Dominante betekenis: <u>gezond worden/blijven</u> <i>Competentie: Het gaat om een gezond en fit lichaam (en geest), fitheid, conditie (ook: gezond uiterlijk), voeding en leefstijl.</i> Overige kenmerken: Kennis en vaardigheden ontwikkelen om goed en voldoende te bewegen (weet hebben van het belang om genoeg en gezond te bewegen en dit kunnen omzetten in bewegingsgedrag) Kennis en vaardigheden ontwikkelen om (om invloed uit te oefenen) een gezonde leefstijl (voedingspatroon) aan te meten Leren waarom een gezonde leefstijl van belang is Spelenderwijs ontdekken hoe het lijf werkt (waarom gaat het hart sneller kloppen, waarom zweet je, waarom krijg je zijsteek?) Zelfkennis ontwikkelen waarin een leerling gemotiveerd wordt om tot

		voldoende bewegingsgedrag te komen
--	--	--

Plaats onder de verantwoording van de constructieregels de verantwoording van de verschijningsvorm. Pak daarbij de dominante betekenis en minimale eisen van de gekozen verschijningsvorm en koppel deze aan de les. Geef aan dat deze les voldoet aan zoveel mogelijk criteria. Neem daarbij ook het doel gekoppeld aan de verschijningsvorm mee. Hoe ga je dat doel realiseren? Waar zie je dat terug bij de inleiding, kernen of afsluiting?

Tutorgroepopdracht 4.4 de presentatieles: criteria (15 minuten)

Check, check, dubbelcheck! Hieronder staan alle criteria op een rij. vanaf volgende week moet deze presentatieles aan alle criteria voldoen, voordat je deze mag presenteren. Ga met de groep deze lijst af en herstel onderwerpen die nog niet voldoende zijn

Feedbackformulier lesvoorbereiding:

Beoordelingscriteria	Onvoldoende/v oldoende
De les is voorbereid op een lesvoorbereidingsformulier van de HAN	
Alle gebruikte materialen zijn vermeld + alle aantallen	
Beginsituatieanalyse op motorisch, cognitief en sociaal-emotioneel niveau is kort en bondig opgeschreven: SMART, vooral kwalitatief en gekoppeld als voorwaarde voor de lesinhoud van de <u>instructiekern</u>	
1 motorisch bewegingsdoel is smart omschreven, haalbaar binnen de gestelde tijd en gekoppeld aan beginsituatieanalyse en aan de lesinhoud van de	
1 bewegingsdoel draagt bij aan verwezenlijken van dominante betekenis en/of overige kenmerken van de verschijningsvorm	
Persoonlijke doelen: Smart omschreven in didactische vaardigheden, haalbaar binnen de gestelde tijd	

De inleiding is voorzien van de volgende lay-out: organisatietekening, opdracht, regels en differentiaties. De inleiding wordt als opwarmer voor de instructiekern ingezet. Er moet een relatie zijn tussen beide. Dit mag qua lesinhoud zijn of qua materialen.	
De leerkern is opgebouwd in minimaal drie stappen. Bij iedere stap worden de lay-out voorzien van de organisatietekening, een kort omschreven opdracht voor de leerling, omschrijving van de regels en/of hulpverlening en aangevuld met 2 aanwijzingen.	
De belevingskernen stimuleren de zelfstabiliteit of het samenwerken. De lay out is voorzien van een organisatietekening, een kort omschreven opdracht, omschrijving van de spelregels/hulpverlening. Er zijn 3 differentiaties opgenomen. <u>Bij elke differentiatie wordt aangegeven hoe de activiteit</u>	
De afsluiting is voorzien van de volgende lay-out: organisatietekening, opdracht, regels en differentiaties. Dit kan in de vorm van een toernooi, een aansluitende activiteit aan de kernen of een leuke, ludieke afsluiting. Bij elke differentiatie wordt aangegeven hoe de activiteit met behulp van het begrip STROOM is aangepast.	
Onder de les worden bronnen vermeldt; 1 bron van de inleiding 1 bron van de instructiekern 1 bron van de belevingskernen 1 bron van de afsluiting	
Onder de lesvoorbereiding worden de gekozen verschijningsvorm verantwoord	
Onder de lesvoorbereiding worden de toegepaste constructieregels verantwoord	
Totaalbeoordeling: (geef een cijfer 1 - 10)	

Tutorgroepopdracht 4.5 - Stormachtige ontwikkeling (20 minuten)

In het artikel 'Pubers zijn stuiterballen in ontwikkeling' wordt ondanks de stormachtige ontwikkeling het accent gelegd op de positieve punten van de adolescentie: vindingrijkheid en creativiteit krijgen een 'boost'. Op het gebied van sport, kunst en muziek liggen veel kansen!

Maak tweetallen. Ga met z'n tweeën aan de slag met de vraag welke kansen je ziet voor de lessen

SBO. De tweede vraag is hoe je die kansen vertaald naar een specifieke les SBO.

De voorzitter gaat na 10 minuten navraag doen bij de gehele groep over de belangrijkste punten.

Tutorgroepopdracht 4.6 Stageschoolbeschrijving (5 minuten)

Informeer kort de tutor. Vandaag moet je de volgende zaken op een rijtje krijgen:

- ❖ Hoofdstuk 1 gaat over de algemene organisatie van de school. Hoe kom je aan de info en hoe ver ben je?
- ❖ Hoofdstuk 2 gaat over de sectie SBO van de stageschool. Wat weet je al? Hoe kom je aan de info?
- ❖ Hoofdstuk 3 gaat over de klassen die je lesgeeft. Wat moet je doen? Hoe ver ben je?
- ❖ Hoofdstuk 4 gaat over een aantal specifieke leerlingen uit deze klassen. Hoeveel leerlingen heb je al?
- ❖ Maak een planning.

Wat	Wat nodig: bron?	Wanneer af?
Hoofdstuk 1	Informatieboekje stageschool Website stageschool Interview stagedocent	
Hoofdstuk 2	Interview stagedocent Vakwerkplan stageschool	
Hoofdstuk 3	Artikel pardon	

	Artikel ' <i>Competenties verschijningsvormen</i> '	
Hoofdstuk 4	Boek ' <i>Psychologie van de adolescentie</i> '. Slot&Aken(2010)	
Compleet verslag		DPF: week 9 blok 3

Tot slot: Neem de opdrachten door voor volgende week. Let vooral op 5.A t/m 5.C

Begrippenlijst uit het hoorcollege, boek, artikelen en tutor van deze week:

Crone	Het emotionele brein	Het sociale brein	Het creatieve brein
	Slaapritme	Slaaphor moon melatonin e	Hormonale veranderingen: emotie
	Risicogedr ag	Motoneur onen	Motorische cortex
	Spiegelneu ronen	Sociale ontwikkeli ng volgens Westenbe rg(2004)	Kansen voor het sport&bewegin gsonderwijs
Timmers	Model	Opvatting en SBO	Onderwijsmeth ode
	Concentris ch leren	Cursorisc h leren	Thematisch leren
	Totaal- deel-	Totaal- totaal methode	Deel-deel- totaalmethode

	totaalmethode		
	Bewegingsprobleem	Bewegingsthema	Leerdoelen
	Beginsituatie	Didactiek	
Verschijningsvormen	Noodzaak verschijningsvormen	Alle dominante betekenissen	Alle minimale eisen

Blok 3, Week 8: Internaliserende problemen en doelen SBO

Hoorcollege	Laatste informatie tentamen
Tutorgroep bijeenkomst	Tutoropdracht 8.1 t/m 8.6
Zelfstudie	Maken tutoropdrachten Zelfstudieopdracht 8.A. t/m 8.D Slot, W, Aken van M. (2013). Psychologie van de adolescentie. Amersfoort; Thieme Meulenhoff. Hoofdstuk 13 tot 13.4 Lees het hoofdstuk of de paragraaf 'het Vakconcept' en zoek de kerndoelen S&B en de Eindtermen LO-1 op in Basisdocument Bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het Voortgezet onderwijs(Brouwer, 2012).

Doelen deze week:

Leer je dat doelen richting geven aan sport&bewegingsonderwijs.
Leer je dat SBO door kerndoelen S&B en eindtermen LO-1 wordt gereguleerd.
Leer je tegen welke internaliserende problemen jongeren aan kunnen lopen.

Wie bepaalt eigenlijk wat er in de lessen SBO aan bod moet komen? Mag je dat helemaal zelf weten of wordt dat vanuit de overheid of vanuit de schoolleiding bepaald? Deze week gaat het over het vakconcept en het beoordelen.

Het **vakconcept** is het geheel van opvattingen/visies over de identiteit en de functie van het vak in de school(Crum, in Stegeman, Brouwer&Mooij, 2011). In zijn visie op SBO legt de docent met behulp van zijn **doelen** uit wat hij/zij belangrijk vindt en hoe hij dat wil gaan bereiken. Het geven van cijfers aan leerlingen is bedoeld om te checken of de leerlingen aan de doelstellingen, die door de docent SBO zijn opgesteld, voldoen.

Zelfstudieopdracht 8.A – Algemene doelen van SBO

Zoals je in dit blok gemerkt hebt zijn er nogal wat verschillende doelen die je kunt nastreven met je lessen. Deze doelen zijn vaak algemeen van aard en kunnen niet altijd in een les behaald worden. Vraag eens aan de stagedocent welke algemene doelen hij nastreeft met het vak. Vraag vervolgens ook naar op welke onderdelen en hoe hij zijn leerlingen beoordeeld.

Zelfstudieopdracht 8.B- Kerndoelen B&S en eindtermen LO-1

De overheid heeft voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs kerndoelen bewegen & sport (B&S) vastgesteld. Voor de bovenbouw van het Vmbo, Havo en Vwo eindtermen LO-1. Zoek deze op in *Het Basisdocument* (Brouwer, 2012).

Zelfstudieopdracht 8.C - Stageschoolbeschrijving

Binnenkort moet de stageschoolbeschrijving worden ingeleverd. In deze tutorbijeenkomst kun je feedback krijgen. Zorg ervoor dat je het (concept) verslag meeneemt.

Zorg dat je elke week alle opdrachten vooraf hebt uitgewerkt. Je komt alleen naar de tutorgroepbijeenkomsten als je dat hebt gedaan. Als je dit niet hebt gedaan, dan meldt je dit en ga je apart van de groep alsnog de opdrachten maken. Je krijgt in dat geval geen feedback. Aan het einde van elke tutorbijeenkomst laat je de antwoorden zien. De voorzitter, medestudenten en tutor mogen jou de toegang tot de tutor weigeren als je niet voorbereid bent

Elke week wordt er gestart met het opstellen van een agenda. In overleg met de groepsleden zal de voorzitter een stemming houden welke tutorgroepopdrachten als eerste besproken dienen te worden. Deze agenda zal op het bord genoteerd en aangehouden worden.

Tutorgroepopdracht 8.1 – Presentatie verschijningsvorm (15 minuten)

De presentatie duurt 10 minuten. De laatste 5 minuten gebruiken we om eventuele vragen te stellen. Er is 1 groepje dat mbv het formulier uit week 4 feedback geeft.

Tutorgroepopdracht 8.2 Internaliserende problemen (25 minuten)

In het hoorcollege en in hoofdstuk 13 krijg je informatie over de zogenaamde internaliserende problemen. Er wordt toegelicht wat hieronder wordt verstaan en wat de belangrijkste internaliserende problemen zijn. Bespreek met de groep de onderstaande antwoorden die je thuis hebt voorbereid:

Wat is het verschil tussen internaliserend en externaliserend probleemgedrag?

Wat is het verschil tussen problemen en stoornissen?

Welke hulp kan er bij problemen gegeven worden en welke hulp bij stoornissen?

Angst en verdriet zijn normale reacties van ons lichaam op bijzondere gebeurtenissen. Toch kunnen angst en verdriet tot internaliserende problemen leiden.

Verklaar waarom angst- en verdriereacties nodig zijn.

Beschrijf beide reacties eens. Wat gebeurt er met ons lichaam en met onze geest?

Wat verstaat men onder het coping-mechanisme?

Waarin onderscheid zich de vreesreactie van jonge ten opzichte van oudere kinderen?

Hoe kunnen angst en verdriet leiden tot internaliserende problemen?

Onze cognitie speelt een belangrijke rol bij het ontstaan van internaliserende problemen. Hier wordt onderscheid gemaakt tussen automatische en bewuste reacties.

Leg uit wat het verschil is tussen deze reacties.

Welke invloed heeft dit op het ontstaan van internaliserende problemen?

Wat is attributie? Wat is positieve en wat negatieve attributie?

Wat heeft attributie met het ontstaan van internaliserende problemen te maken?

Rol ouders

Welke rol spelen ouders bij het ontstaan van probleemgedrag? Noem twee concrete voorbeelden.

Sexeverschillen

Jongens en meisjes gedragen zich, naarmate ze ouder worden, steeds verschillender. Ook in het ontstaan van internaliserende problemen zijn er verschillen op te noemen.

Noem een aantal voorbeelden van internaliserende problemen bij jongens en meisjes.

Waarom treden internaliserende problemen bij het ene geslacht sneller op dan bij het andere geslacht?

Tutorgroepopdracht 8.3– Doelstellingen SBO (15 minuten)

De voorzitter zet de beamer en de computer aan en toont daarop de kerndoelen beweging & sport en de eindtermen LO-1.

Elk groepslid geeft zijn doelen uit de zelfstudieopdracht aan.

Kies hieruit met de groep maximaal 1 hoofd- en 1 subdoel.

Vergelijk deze doelstellingen met de kerndoelen B&S. Wat past bij elkaar?

Welke doelstelling past bij welk kerndoel? Leg uit waarom.

Zijn er doelstellingen die niet onder de kerndoelen vallen? Zijn deze doelen dan noodzakelijk? Waarom?

Doe hetzelfde met de eindtermen LO-1. Vergelijk het hoofd- en subdoel met deze eindtermen.

Stel n.a.v. c t/m e het hoofd- en subdoel bij en schrijf deze op het bord.

Als alle groepen dit gedaan hebben, bespreken we dit met elkaar.

Tutoropdracht 8.4 – Beoordelen (15 minuten)

Je hebt aan de stagedocent gevraagd waarop en hoe hij zijn leerlingen beoordeeld. Vergelijk zijn algemene doelen nu eens met zijn beoordelingscriteria. Geef antwoord op de volgende vragen:

Hoe berekent de stagedocent het rapportcijfer?

Welke vaardigheden vindt de stagedocent belangrijk? Motorische, sociaal emotionele of cognitieve vaardigheden?

Welke onderwerpen(doelen) vindt de stagedocent daarom belangrijk?

Waarop en hoe zou jij jouw leerlingen willen beoordelen? Beide vragen worden met de gehele tutorgroep besproken

Tutoropdracht 8.5 – Vakconcept HAN-ALO (15 minuten)

Je hebt als zelfstudieopdracht artikel Verschijningsvormen van bewegen en sport als basis(Pardon,2008) gelezen. Hier staat in het kort de visie van de HAN-ALO op SBO-activiteiten. Maak tweetallen en beantwoord de volgende vragen:

Wat zijn volgens de HAN-ALO de belangrijkste doelen van SBO?

Wat vind jij?

Wat is eigenlijk een verschijningsvorm?

Wat is de reden van de HAN-ALO om het bewegen in te delen naar verschijningsvormen?

Wat vind jij?

Hoe maak je duidelijk dat jouw lessen voldoen aan de gekozen verschijningsvormen?

Tutorgroepopdracht 8.6 De stageschoolbeschrijving (15 minuten)

Degenen die feedback willen op de stageschoolbeschrijving kunnen blijven.

Als je niets hebt meegenomen, kun je nu weggaan.

Wissel met een ander jouw stageschoolbeschrijving uit zelfstudieopdracht 7.C.

De tutor zal begeleidend rondlopen om vragen te beantwoorden.

Begrippenlijst uit het hoorcollege, boek, artikelen en tutor van deze week:

Internaliseren de en externaliseren de problemen	Depressiviteit	Somatoforme symptomen
Probleem vs stoornis	Psychose	Natuurlijke vreesreactie(automatische reactie)
Emotionele, fysiologische en motorische vreesreacties	Bewuste (cognitieve) reactie	Coping-mechanisme
Angstreactie jonge kind vs angstreactie jongere	Activering gehechtheidssysteem	Social referencing
Copingreactie verdriet	Somberheid/piekeren/ depressie	Primaire (lichamelijke) overlevingsmechanismen
Erfelijkheid en internaliserende problemen	Angstsymptomen	Relatie aanleg en depressie
Temperament: introvertie vs extravertie	Automatische vs bewuste reactie	Interpretatie van de werkelijkheid
Attributie: positief vs negatief	Interne vs externe factoren	Stabiele vs instabiele factoren

Relatie opvoedstijl ouders en probleemgedr ag	Probleemgedrag meisje vs jongen	Body image
Het vakconcept	Doelen SBO	Kerdoelen B&S
Eindtermen LO-1		