
Uitmuntende
gymleraren:
kenmerken
van
excellentie
volgens het
werkveld van
de
lichamelijke
opvoeding

Universiteit van Utrecht
Masterthesis Onderwijskunde
Mei 2011

René Elzinga 3307387
Begeleider:
dr. A.M. Versloot
2^{de} Beoordelaar:
drs. M.V.C. Wolfensberger

Algemene gegevens

- Contactgegevens: René Elzinga, studentnummer 3307387
Docent Haagse Hogeschool, academie voor sportstudies
Laan van Poot 363, 2566 DA Den Haag
e-mail werk: rjelzinga@hhs.nl
e-mail privé: rjelzinga@zonnet.nl
- Opleiding: Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering (OOAM) in deeltijd
Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht
- Begeleidende docent: dr. A.M. Versloot, e-mail: A.M.Versloot@uu.nl
- Tweede beoordelaar: drs. M.V.C. Wolfensberger, e-mail: m.v.c.wolfensberger@pl.hanze.nl
- Onderzoekspartner: Drs. D.E. van der Honing (Dennis), lid kenniskring lectoraat Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving.
e-mail: d.e.van.der.honing@pl.hanze.nl
- Feedbackgever: Mw. drs. M.V.C. Wolfensberger (Marca), lector Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving, Hanzehogeschool Groningen
e-mail: m.v.c.wolfensberger@pl.hanze.nl

Voorwoord

Het is een buitenkans je horizon te verbreden en je geest te kunnen verrijken met een studieprogramma. De master onderwijskunde is een boeiende en leerzame studie en ik ben ten eerste mijn werkgever dan ook dankbaar voor de geboden mogelijkheid te kunnen studeren naast een baan. Studeren in deeltijd, naast werk en gezin, kost echter meer tijd dan je van te voren kunt inschatten. Vooral de laatste studiefase, inclusief het schrijven van deze thesis, heeft mij en mijn omgeving de nodige zweetdruppels gekost.

Ten tweede wil ik daarom Helen, Bente en Lieke bedanken voor hun geduld in de afgelopen drie jaar. Ik hoop het inmiddels ingeburgerde standaardzinnetje: *'waar is papa? Hij zit weer op zolder te studeren.'* binnenkort te kunnen vervangen door: *'daar is papa! Hij vraagt of we iets leuks gaan doen'*. Ook Dennis, mijn onderzoekspartner, wil ik dank zeggen voor de samenwerking bij het onderzoek en de mentale ondersteuning die niet vanzelfsprekend is maar wel geregeld nodig was.

Op de derde plaats wil ik de docenten lichamelijke opvoeding bedanken voor hun medewerking aan dit onderzoek door de beide vragenlijsten in te vullen en tijd in te ruimen tijdens de les en zo de medewerking van een grote groep leerlingen mogelijk te maken.

René Elzinga
Februari 2011

Inhoudsopgave

Algemene gegevens	2
Voorwoord	2
Samenvatting.....	5
1 Inleiding en probleemstelling.....	5
1.1 Inleiding.....	5
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Maatschappelijke relevantie	6
1.4 Wetenschappelijke relevantie.....	6
1.5 Onderzoeksvragen.....	6
1.5.1 Onderzoeksvragen.....	6
1.5.2 Afhankelijke en onafhankelijke variabelen	7
2 Theoretische achtergrond	7
2.1 De docent als professional	7
2.2 Definities en kenmerken van ‘excellent teaching’ en de relatie met onderwijsverbetering .	8
2.3 Erkennen en waarderen van kenmerken van excellentie bij (hypothetische) docenten.....	10
2.4 De multiculturele klas en daarmee samenhangende omgevingsverschillen Den Haag en Groningen	11
3 Methode van onderzoek	13
3.1 Onderzoeksdesign	14
3.2 Totstandkoming vragenlijst VEG	15
3.2.1 Voortraject.....	15
3.2.2 Oorspronkelijke vragenlijst Irving.....	15
3.2.3 Vertaling en aanpassingen vragenlijst VEG	16
3.2.4 Pilotafname en bijstelling vragenlijst VEG.....	17
3.3 Onderzoeksgroep vragenlijst VEG	18
3.4 Dataverzameling.....	19
4 Resultaten vragenlijst VEG	19
4.1 Gegevens respondentgroep vragenlijst VEG.....	19
4.2 Psychometrische kwaliteit van de vragenlijst VEG.....	20
4.2.1 Factoranalyse.....	20
4.2.2 Schaalanalyse	25

4.3	Beantwoording onderzoeksvragen met vragenlijst VEG.....	28
4.3.1	Inleiding	28
4.3.2	De gehele respondentgroep uit Den Haag en Groningen tezamen	29
4.3.3	Vergelijking gehele respondentgroep leerlingen met gehele respondentgroep docenten uit Den Haag en Groningen	30
4.3.4	Vergelijking binnen de gehele respondentgroep leerlingen op geslacht.....	31
4.3.5	Vergelijking binnen de gehele respondentgroep docenten op geslacht	32
4.3.6	De respondentgroep uit Den Haag in vergelijking met Groningen	33
4.3.7	Vergelijking respondentgroep leerlingen Den Haag en Groningen	34
4.3.8	Vergelijking respondentgroep docenten Den Haag en Groningen	35
4.3.9	Vergelijking gehele respondentgroep leerlingen op leeftijd.....	36
4.4	Invloed van etniciteit op kenmerken van excellentie	36
4.4.1	Inleiding	36
4.4.2	Invloed van etniciteit bij de gehele respondentgroep leerlingen uit Den Haag en Groningen tezamen op kenmerken van excellentie	36
4.4.3	Invloed van etniciteit bij de respondentgroep leerlingen uit Den Haag en Groningen apart op kenmerken van excellentie.....	37
4.5	Kwalitatieve aanvullingen vragenlijst VEG	39
5	Conclusie, discussie en aanbevelingen.....	42
5.1	Beantwoording toeschrijven kenmerken voor een hypothetische, excellente, docent lo ..	42
5.1.1	Beantwoording onderzoeksvraag 1.....	42
5.1.2	Verschil tussen leerlingen en docenten in toeschrijven kenmerken	43
5.2	Beantwoording verschillen in multiculturaliteit tussen Den Haag en Groningen.....	43
5.2.1	Beantwoording onderzoeksvraag 2.....	43
5.2.2	Bekendheid met de culturele bepaaldheid van de leerling	44
5.3	Discussie	45
5.4	Aanbevelingen.....	46
	Literatuur.....	47
	Bijlagen	50
Bijlage 1	KVLO Beroepsprofiel.....	50
Bijlage 2	Oorspronkelijke vragenlijst Irving.....	58
Bijlage 3	Mondelinge toelichting en vragenlijst VEG	60
Bijlage 4	Component Correlation Matrix factoranalyse	66
Bijlage 5	Gemiddelden en standaardafwijking Paired Sample t-test met schalen VEG	67

Samenvatting

Door middel van praktijkgericht onderzoek is in kaart gebracht welke kenmerken docenten lichamelijke opvoeding en leerlingen uit havo 5 klassen toekennen aan professionele excellentie bij docenten in het vakgebied van de lichamelijke opvoeding. Het onderzoek is uitgevoerd onder 470 leerlingen en 40 docenten afkomstig uit het werkveld van twee opleidingen, het instituut voor sportstudies Groningen en de academie voor sportstudies Den Haag (beide lerarenopleiding lichamelijke opvoeding).

In het onderzoek is gebruik gemaakt van twee verschillende instrumenten om professionele excellentie bij docenten lichamelijke opvoeding zo breed mogelijk te onderzoeken. Het instrument voor meting van professionele excellentie binnen het gymlokaal is door zowel docenten als leerlingen ingevuld en vormt het onderwerp van deze thesis. De respondenten dienden een hypothetische, excellente docent lichamelijke opvoeding als uitgangspunt te nemen voor het beantwoorden van de vragen.

Het onderzochte werkveld vindt vier van de vijf bevraagde hoofdkenmerken belangrijk maar het kenmerk met betrekking tot samenwerking met en betrokkenheid van de omgeving van de school duidelijk het minst. Het werkveld scoort dit niet als een kenmerk van een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding. Verschillen tussen leerlingen en docenten en tussen allochtone en autochtone leerlingen in het denken over professionele excellentie bij docenten lichamelijke opvoeding blijken gering. Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen door aantrekkelijk bewegingsonderwijs in een positieve sfeer met een toenemend zelfvertrouwen bij leerlingen wordt door het gehele onderzochte werkveld belangrijk gevonden. Uitkomsten van het onderzoek kunnen worden benut voor accentverschuivingen in het curriculum en de eindtermen van de voornoemde opleidingen.

1 Inleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Na het voorleggen van mijn onderzoeksonderwerp aan Marca Wolfensberger, als lector Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving verbonden aan de Hanzehogeschool Groningen, is er een samenwerking ontstaan met de kenniskring excellentie van voornoemde hogeschool. Deze samenwerking met de kenniskring in de persoon van mijn onderzoekspartner Dennis van der Honing heeft intussen geleid tot een presentatie van onze onderzoeksopzet op de Siriusconferentie Excellence, Research & Development voor onderzoekers en ontwikkelaars van excellentiebevorderende programma's op drieëntwintig september 2010 jongstleden. (<http://www.orionprogramma.nl/docs/ConferentieVOR/edith.hanze.hhs.ppt>). Het doel van de samenwerking is het gezamenlijk schrijven van een onderzoeksartikel over excellente docenten lichamelijke opvoeding en met dit exploratief onderzoek een basis leggen voor eventueel vervolgonderzoek naar excellentie bij professionals door de kenniskring.

Het doel van dit onderzoek is de professionele excellentie van docenten lichamelijke opvoeding in het voortgezet onderwijs in kaart brengen. Professionele excellentie gaat verder dan het als docent excellent lesgeven aan leerlingen alleen. Het betreft ook het functioneren als professional in het team en de organisatie. Dit sluit aan bij de visie van de, in het theoretisch kader (§2.1 en verder) genoemde, onderzoekers (o.a. Collinson, 1999, Cruickshank en Haeefe, 2001, Hopkins, 2001 en Kane, Sandretto & Heath, 2004).

Binnen het kader van deze thesis is er voor gekozen alleen de vragenlijst die de voor leerlingen zichtbare competenties meet te beschrijven en te analyseren. Voor een compleet beeld van het begrip professionele excellentie en het volledige onderzoek zal in verschillende hoofdstukken wel kort op de eerder genoemde andere aspecten van professionele excellentie worden ingegaan.

1.2 Probleemstelling

Er bestaat nog geen duidelijk beeld wat er vanuit het werkveld van de docent lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs/bewegen&sport, vanaf nu te noemen docent lichamelijke opvoeding (lo), als excellent doceren of excelleren wordt aangemerkt. Bij een eenduidiger begrip van excellentie kan men enerzijds voor een te ontwerpen of verder te ontwikkelen studieprogramma de juiste studenten selecteren en beter aansluiten op de behoefte van de student en het werkveld en anderzijds kan het ondersteunen om in het middelbaar onderwijs de lichamelijke opvoeding en de opleidingen van docenten lo verder te verbeteren.

1.3 Maatschappelijke relevantie

Er is een maatschappelijke behoefte aan een doorgaande lijn van talentontwikkeling van basisonderwijs tot hoger onderwijs. In het kader van studie-uitval en –succes wordt de noodzaak onderkend ook aandacht aan de studenten aan de ‘bovenkant’ te besteden. Teveel talent blijft onopgemerkt en dus ongebruikt. Door een op dit moment te beperkt landelijk aanbod van honoursprogramma’s kan slechts een klein percentage studenten dat voldoende kwaliteiten heeft ook deelnemen aan een dergelijk programma.

Voor het ontwerpen van een dergelijk programma is het belangrijk oog te hebben voor talentontwikkeling die als evident wordt ervaren in het toekomstige werkveld. Vergaring en deling van onderzoeks- en ervaringsgegevens over excellentie en honoursonderwijs draagt bij aan de uitbouw van dit type onderwijs en kan functioneren als middel tot onderwijsvernieuwing bij de opleidingen. Uitstroom van excellente afgestudeerden kan een kwaliteitsimpuls geven aan het vakgebied lichamelijke opvoeding. Ook kan dit onderzoek bijdragen aan het meer oog hebben voor de specifieke bekwaamheidseisen die een werkgebied in één van de vier grote steden stelt aan de docent lo binnen en buiten de gymzaal.

1.4 Wetenschappelijke relevantie

Er is nog weinig wetenschappelijke kennis op het gebied van opvattingen over professionele excellentie in het werkveld. Resultaat van het onderzoek is een doorlopen pilot van de beide onderzoeksinstrumenten en de uiteindelijke afname onder de beoogde onderzoekspopulatie van leerlingen en docenten.

Door praktijkgerichte onderzoekservaring kan een stap worden gezet in het valide en betrouwbaar maken van het onderzoeksinstrumentarium naar professionele excellentie in het werkveld. Hiervoor zal de door ons vertaalde en ontworpen vragenlijst in de analyse met die van het oorspronkelijke onderzoek van Irving (2004) vergeleken worden. Tevens zullen de resultaten tussen zowel leerlingen als docenten, alsmede de twee verschillende werkvelden, onderling vergeleken worden. Het onderzoek kan daarmee bijdragen aan theorie- en kennisvorming omtrent toeschrijving van excellente kenmerken in de praktijk van beroepsbeoefenaren.

1.5 Onderzoeksvragen

1.5.1 Onderzoeksvragen

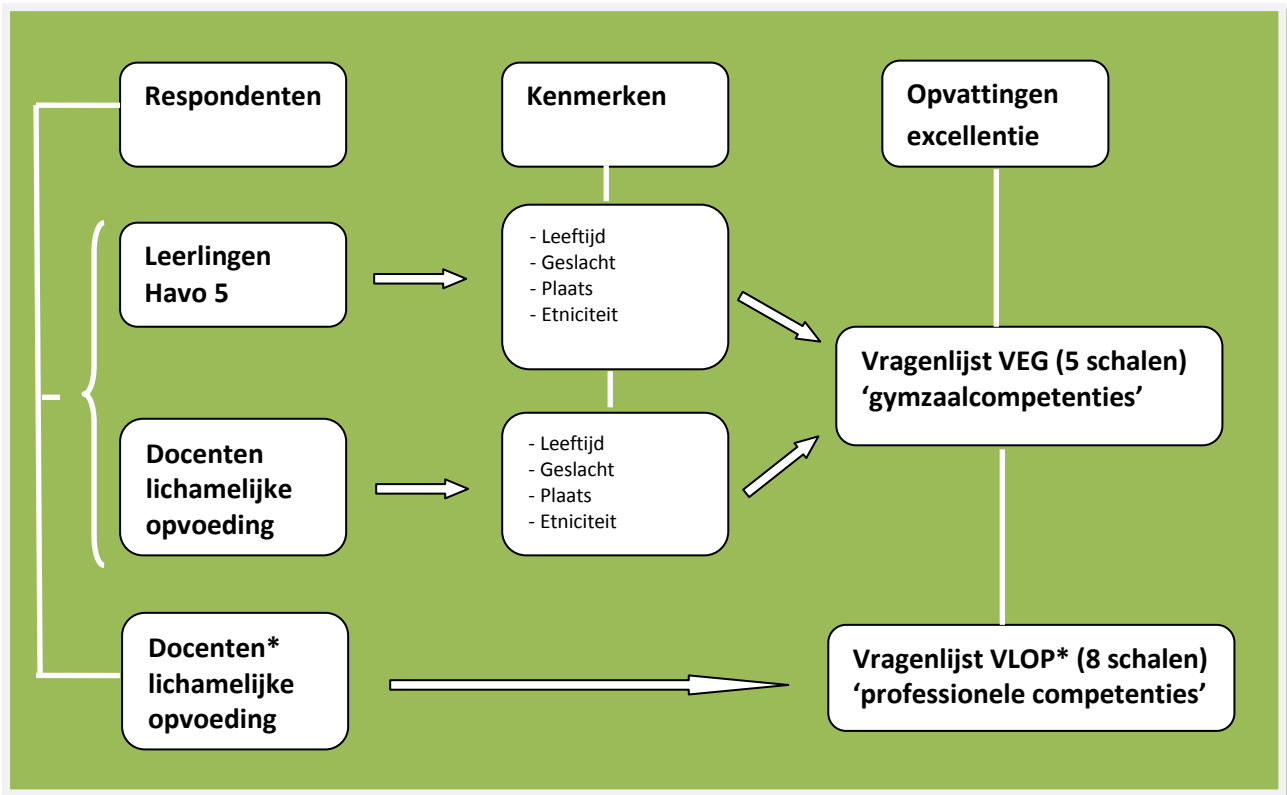
De twee onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Onderzoeksvraag 1: ‘Waarin komen leerlingen uit havo 5 klassen en docenten lichamelijke opvoeding uit het werkveld in Den Haag en Groningen overeen in het toeschrijven van kenmerken aan een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding?’
- Onderzoeksvraag 2: ‘In hoeverre verschillen deze twee, in multiculturaliteit te onderscheiden, werkvelden (in Den Haag en Groningen) bestaande uit leerlingen en docenten in het toeschrijven van kenmerken aan een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding?’

1.5.2 Afhankelijke en onafhankelijke variabelen

In onderstaande figuur 1 is een overzicht van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen weergegeven.

*: de vragenlijst VLOP, alleen afgenomen bij de docenten, wordt in deze thesis niet gerapporteerd



Figuur 1 Kenmerken van leerlingen en docenten en opvattingen ten aanzien van het construct excellente docenten lichamelijke opvoeding

2 Theoretische achtergrond

In dit deel wordt allereerst ingegaan op de theoretische achtergrond behorende bij de eerste onderzoeksvraag met betrekking tot kenmerken van een professionele, excellente docent. Wat is een professionele docent (§2.1), de kenmerken van excellent doceren (§2.2) en het erkennen van excellente docenten (§2.3) en de eerste hypothese die daaruit voortvloeit. Vervolgens zal worden ingegaan op de theoretische achtergrond van de tweede onderzoeksvraag met betrekking tot de twee, in multiculturaliteit te onderscheiden werkvelden in Den Haag en Groningen en de tweede hypothese die daaruit voortvloeit (§2.4).

2.1 De docent als professional

Professionalisme is een nogal op de proef gesteld concept (Irving, 2004; Eraut, 1994). Het is vanuit de historie niet vanzelfsprekend de docent als een professional te beschouwen. Van oudsher werd het docentschap als een 'semiprofessie' gezien en de ontwikkeling naar volwaardig professional was onder andere afhankelijk van een afgebakende kennisbasis, expertise en sociale status (Eraut, 1994). In deze ontwikkeling naar volwaardig professional zijn een aantal fases doorlopen en is het in de huidige fase volgens Irving (2004) vooral belangrijk gezamenlijk energie te steken in verbetering van onderwijs, de leer- en werkomstandigheden in de school, het stellen en behalen van veeleisende en nauwkeurige professionele standaarden en goede contacten te onderhouden met ouders. Dit om de docent als professional te beschermen en verder te ontwikkelen (Irving, 2004).

Er zijn onder andere drie onderscheidende kenmerken aan een professie, een gespecialiseerde kennisbasis, een sterke gerichtheid op serviceverlening en een zelfregulerend vermogen over wie wel of niet tot de professie behoort bij aanvang (opleiding) en verder lidmaatschap (Eraut, 1994; Irving, 2004; Koster & Dengerink, 2008). Kenmerkend aan de professional zelf en essentieel in zijn beroepsuitoefening is het productief maken van kennis (Jansma, 2006). "Professionele bekwaamheid houdt in dat iemand de praktijkopgaven van zijn beroep met kennis van zaken, methodisch geïnstrumenteerd in elk aspect van de regulatieve cyclus, voor zijn rekening kan nemen. Dat kan op verschillende niveaus van bekwaamheid en met meer of minder reikwijdte en/of diepgang ten aanzien van de aard en de omvang van de praktijkopgaven en de professionele verantwoordelijkheid in relatie tot die opgaven"(Jansma, 2006, p.4).

Standaarden vervullen daarin een rol om te vast te stellen wat docenten zouden moeten weten en kunnen, de kwaliteit van docentschap en effectiviteit van onderwijs te bepalen en het docentschap als professionalisme verder te ontwikkelen (Ingvarson & Rowe, 2007; Irving, 2004). Standaarden zoals gebruikt door de NBPTS (o.a. naar gerefereerd door Hattie, 2009; Ingvarson & Rowe, 2007; Irving, 2004), de SHL-group (Bartram, 2005; 2006) en de Koninklijke Vereniging voor Leraren Lichamelijke Opvoeding (KVLO) (Bax, van Driel, Jansma & van der Palen, 2011) dienden bij dit onderzoek als basis voor het gebruikte instrumentarium.

Daarbij ligt de nadruk op het beroepsprofiel van laatstgenoemde, de KVLO, als referentiekader voor de uitkomsten van dit onderzoek. Het beroepsprofiel van de KVLO (voor een volledig overzicht zie bijlage 1) onderscheidt in de beroepsstandaard voor de leraar lo zeven verschillende bekwaamheidseisen gegroepeerd in specifieke verantwoordelijkheidsterreinen. Dit zijn achtereenvolgens een inter-persoonlijke verantwoordelijkheid (1), een pedagogische verantwoordelijkheid (2), een (vak)inhoudelijke verantwoordelijkheid(3), een organisatorische verantwoordelijkheid (4), een verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's (5), een verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school (6) en tot slot een verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling (7) (Bax et al., 2011).

2.2 Definities en kenmerken van 'excellent teaching' en de relatie met onderwijsverbetering

In onderzoek naar excellente performers in het algemeen wordt van oudsher het belang van een uitgebreide domeinspecifieke kennis en een superieure aanpak van probleemoplossingsstrategieën onderstreept. Andere mogelijke aspecten van excellentie als communicatie en samenwerkingsprocessen zijn daarbij langere tijd onderbelicht gebleven (Sonnentag, 2000). Bij de docent als excellente professional geeft Collinson (1999) aan dat naast het belang van de technische expertise meerdere aspecten door docenten als belangrijk worden gekenmerkt. In tegenstelling tot eerdere definities van excellente docenten, met een zwaartepunt bij datgene wat er in het klaslokaal gebeurt, filtert Collinson uit haar onderzoek onder 81 middelbare school docenten een drietal kennisdomeinen als belangrijke pijlers voor excellente docenten. Dit zijn achtereenvolgens 'professional knowledge', 'interpersonal knowledge' en 'intrapersonal knowledge' die ook weer kunnen worden onderverdeeld in meerdere subcategorieën (Collinson, 1999).

Volgens Gibbs (1995) is het belangrijk onderscheid te maken tussen competentie, excellentie en leiderschap omdat excelleren verder gaat dan het uitsluitend competent zijn. Excellentie kan bestaan uit het beheersen van competenties op een hoog niveau en is tevens een normatief begrip. Wat men nu als excellent ziet kan in de toekomst de norm zijn (Elton, 1998). Little, Locke, Parker en Richardson (2007) geven in hun literatuurstudie over 'excellence in teaching and learning' de volgende omschrijving van excelleren: "To 'excel' means to surpass, to be pre-eminent, and hence 'excellence' in teaching and learning implies being pre-eminent in teaching and learning. The term connotes a sense of certain distinguishing features such that those exhibiting excellence stand out from the rest" (Little et al, 2007, p. 4).

Irving (2004) geeft aan dat de vraagstelling wat excellentie inhoudt wel een belangrijke is, omdat een beter begrip over wat docenten excellent maakt ons kan helpen om het onderwijs en de

opleidingen van docenten verder te verbeteren. Volgens Skelton (2009) is 'teaching excellence' een uitermate belangrijk concept vanuit twee hoofdredenen: "First of all it focuses the mind on the underlying purposes of teaching in higher education and it also represents a potent force to drive us forward in our efforts to understand and improve what we do" (Skelton, 2009, p. 107). Skelton (2009) ziet excellent doceren als een begrip dat zich onderscheidt van 'de alledaagse docerpraktijk' en dat we niet vinden in 'heroïsche individuen' maar deel uitmaakt van elkaar onderling beïnvloedende factoren. Skelton (2009) ondersteunt een holistische benadering van excellent doceren: "Teaching excellence needs to be seen as a part of a whole: excellence involves integrating different aspects of our academic practice so that they are mutually reinforcing" (Skelton, 2009, p. 111). Zo beschrijft ook Hopkins (2001) in zijn boek 'School improvement for real' dat verbetering van de effectiviteit van onderwijzen en leren gezien moet worden binnen een holistisch framework waarbinnen zes karakteristieken van excellente docenten met elkaar interacteren: betrokkenheid, liefde voor kinderen, beheersing van de didactiek van het onderwerp, een repertoire van verschillende lesgeefstrategieën, goed kunnen samenwerken met collega's en kunnen reflecteren (Hopkins, 2001, p. 90). Deze holistische kijk op excellentie met verschillende kenmerken die elkaar wederzijds beïnvloeden is uitgangspunt voor dit onderzoek.

Kane, Sandretto en Heath (2004) sluiten aan op het laatstgenoemde aspect van Hopkins (2001), het kunnen reflecteren, door aan te geven dat 'excellence' geen eindstation is maar een continu proces van zelfverbetering met als centraal begrip 'reflective practice'. In hun onderzoek onder 17 docenten werkzaam in het hoger onderwijs uit verschillende vakgebieden, waaronder de lichamelijke opvoeding, maakten ze zowel gebruik van semigestructureerde interviews als video-observatie in de lessen van de participanten. Hieruit ontstond een model met vijf belangrijke dimensies als vaardigheid, domeinkennis, inter-persoonlijke relaties, persoonlijkheid en onderzoek met reflectie als centraal begrip dat alle dimensies als het ware integreert. "Reflection is the hub of the teaching excellence wheel" (Kane et al, 2004, p. 303). Ook andere onderzoekers bevestigen dat verschillende vormen van reflectie essentieel zijn in het handelen van de excellente docent. De excellente docent is een lerende docent en wordt niet geboren maar gemaakt (Johnson-Farmer & Frenn, 2009; Pinsky, Monson & Irby, 1998; Skelton, 2004).

Het begrip excellente docent is ook afhankelijk van de tijdgeest en de verwachtingen die de maatschappij van de docent heeft (Cruickshank & Haefele, 2001). Er zijn volgens Cruickshank en Haefele (2001) wel meer dan tien verschillende typen excellente docenten. Zo maken zij onder andere onderscheid in de 'effective teacher', die de student naar hogere prestaties leidt en de 'expert teacher', die een omvangrijke en toegankelijke kennisbasis bezit en meer kan in een kortere tijd (Cruickshank & Haefele, 2001). 'Excellent teaching' gaat verder dan 'effective teaching', dat door bijvoorbeeld domeinspecifieke kennis, organisatie van het onderwijs en passende assessments goed meetbaar kan zijn. Het draait om de kwaliteit van de leeruitkomsten bij de student die verder gaat dan kennis alleen (McLean, 2001). Excellent doceren zou excellent leren als uitkomst moeten hebben (Elton, 1998; Trigwell, 2001).

Ook Collinson (1999) is van mening dat excellentie veel verder gaat dan gedegen kennis en competenties alleen en dat bij het overbrengen van deze kennis een zekere bevlogenheid belangrijk is. Die bevlogenheid, passie, enthousiasme, het inspirerend zijn voor je studenten is als belangrijk kenmerk bij verschillende onderzoekers terug te vinden onder bijvoorbeeld persoonlijke kenmerken, het affectieve domein, de inter-persoonlijke kennis en de kwaliteit van doceren (o.a. Velo, 2007; Hattie, 2009; Collinson, 1999; Kane et al, 2004). Wolfensberger (2008) geeft een zestal 'habits' van honoursdocenten die, zoals Elton (1998) stelt dat excellent leren volgt op excellent doceren, richtinggevend kunnen zijn. De honoursdocent is onder andere authentiek, durft anders te zijn en tegen de algemene norm in te gaan en investeert in zijn relatie met de studenten (Wolfensberger, 2008). Uit een zeer uitgebreide literatuurstudie naar meta-analyses van Hattie (2009) naar verschillende invloeden op prestatie bij leerlingen blijkt in de docent-student relatie een leerlinggerichte aanpak, empathie en warmte het meeste effect te sorteren (Hattie, 2009). Dit onderzoek gaat uit van een brede kijk op professionele excellentie met facetten van excellentie die

zowel binnen en buiten de context van het klaslokaal plaatsvinden zoals gepropageerd door onder andere Collinson (1999), Cruickshank en Haefele (2001), Hopkins (2001) en Kane en collega's (2004).

2.3 Erkennen en waarderen van kenmerken van excellentie bij (hypothetische) docenten

Over excellente docenten herkennen en erkennen is veel onderzoek gepubliceerd vanuit uiteenlopende invalshoeken maar nog maar weinig vanuit het gezichtspunt van de leerling. "Though much has been written about recognizing and rewarding excellent teaching, there is little in the research literature about students' perceptions of excellence in teaching and what might constitute an excellent learning experience" (Little et al, 2007, p. 51). Trigwell (2001) sluit hierbij aan met het uitgangspunt dat excellent doceren georiënteerd is op en gerelateerd aan kwalitatief goed leren van de student. Doceren houdt veel meer in dan alleen datgene wat er in het klaslokaal gebeurt. Trigwell maakt daarbij onderscheid in de kwalitatieve en kwantitatieve dimensie van excellent doceren bij universiteitsdocenten. In de kwalitatieve dimensie vinden we een gelaagdheid in het handelen van de docent in achtereenvolgens de 'teaching/learning context', de 'teachers thinking', de 'teachers planning' en tot slot het dichtst bij de student de 'teachers strategies' waarbij dit laatste bij een studentgecentreerde aanpak het meeste effect sorteert. De kwantitatieve dimensie is dan hoe goed de docent deze aspecten tot uitvoering brengt (Trigwell, 2001).

Goldstein en Benassi (2006) deden onderzoek naar de verschillen in overtuiging op het gebied van excellent doceren van universiteitsdocenten tussen studenten en faculteitsleden. Hun onderzoek bestond uit twee delen. In een eerste onderzoek onder 414 bachelorstudenten en 128 faculteitsleden onderzochten ze de verschillen in perceptie van excellentie door middel van vragenlijsten over een hypothetische excellente docent. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen drie verschillende docentrollen waaronder die van instructeur. Excellent doceren werd daarbij in twee dimensies gecategoriseerd: aan de ene kant de 'structure dimension' bestaande uit 'teaching strategies' gerelateerd aan 'class preparation', 'classroom structure' en 'organisation' met een focus op 'factual learning' en aan de andere kant de 'process dimension' met de nadruk op strategieën gerelateerd aan 'interpersonal skills' en het faciliteren van het onafhankelijk denken en de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de student.

Uit de uitkomsten van dit onderzoek blijkt dat in het denken over de excellente docent tussen de studenten en de docenten grote overlap bestaat. Goldstein en Benassi (2006) nemen wel een tendens waar dat studenten een groter accent op de kant van 'process dimension' leggen bij het beoordelen van docenten. In het tweede deel vullen elf docenten en 278 studenten een tweetal vragenlijsten in waarbij de ene lijst gaat over een hypothetische, ideale excellente docent en de andere vragenlijst over hun eigen docent. Opvallend is dat wanneer studenten de items op de vragenlijst over excellentie als belangrijker markeren dan hun eigen leraar doet, ze hun eigen docent minder positief beoordelen dan wanneer de docent de items op de vragenlijst over excellentie als belangrijker aangeeft dan zijn eigen studenten (Goldstein & Benassi, 2006, p. 705).

In een onderzoek van Epting, Zinn, Buskist en Buskist (2004) naar de perceptie en waardering van 120 college studenten op de typische docent zoals die lesgeeft op hun faculteit dan wel de hypothetische, ideale docent blijkt die in het algemeen niet ver uiteen te lopen maar de ideale docent wel op alle punten hoger te scoren. De hypothetische, ideale docent volgens Epting en collega's (2004) is gemakkelijk benaderbaar, laat inbreng van studenten toe, maakt gebruik van verschillende leerstrategieën en zorgt voor een aangename sfeer in de klas om te leren voor de studenten. De opvallende desinteresse in de persoonlijke kenmerken van de docenten onder de studenten schrijven ze toe aan het feit dat ze alleen ouderejaars studenten onderzocht hebben. Die zouden al meer gefocust zijn op de gekozen specialisatie en leerstof en zich minder door de docent als persoon laten beïnvloeden (Epting et al, 2004).

Hattie (2009) omschrijft in zijn boek over 'visible learning', een zeer uitgebreide synthese van meta-analyses gebaseerd op meer dan 50.000 studies naar het presteren van leerlingen, dat naast de bijdrage van de student, de thuisomgeving, de school, het curriculum en de gebruikte leerstrategie

ook de docent zelf wel degelijk een aantoonbaar verschil kan maken in leeropbrengst. Naast de student zelf als grootste factor met 50% verklaart de docent voor 30% de variantie in de schoolprestaties van de student (Hattie, 2003; 2009). Hattie (2009) vindt daarbij dat het ontbreken van studentevaluaties op middelbare scholen een 'major concern' is gezien het belang van goed onderwijs en als sleutel kan dienen voor onderwijsverbetering (Hattie, 2009, p. 116).

Irving (2004) beschrijft dat studentevaluaties een valide beeld geven van wat een docent presteert in het klaslokaal op punten die voor hen zichtbaar zijn. In zijn onderzoek naar de evaluatie van studenten van gecertificeerde en niet-gecertificeerde wiskundedocenten gaat Irving uit van een viertal veronderstellingen over het gebruik van studentevaluaties:

- studentevaluaties zijn valide, betrouwbaar, stabiel, bruikbaar en economisch voor het verkrijgen van data over wat er gebeurt in het klaslokaal.
- studenten hebben een breed scala aan docenten ervaren en een begrip opgebouwd ten aanzien van effectief lesgeven.
- studenten kunnen over dit begrip communiceren wanneer ze op een juiste wijze bevraagd worden.
- studenten zijn bereid hun gezichtspunten te delen over leren en doceren wanneer ze daarnaar gevraagd wordt.

Dit onderzoek sluit aan bij de veronderstellingen van Irving (2004) over studentevaluaties en onderzoeksdesign met vragenlijsten over een hypothetische, excellente docent zoals uitgevoerd door onder andere Goldstein en Benassi (2006). Professionele excellentie is in kaart gebracht vanuit het perspectief van de student en de docent.

Hieruit volgt de volgende hypothese:

- Er bestaat geen wezenlijk verschil tussen leerlingen uit havo 5 klassen en docenten lichamelijke opvoeding in het toeschrijven van kenmerken bij een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding.

2.4 De multiculturele klas en daarmee samenhangende omgevingsverschillen Den Haag en Groningen

In beleidskringen wordt gesproken over een 'gekleurde school' wanneer meer dan de helft van de leerlingen tot de etnische minderheden behoort en over een 'zwarte school' wanneer meer dan 80 procent van de leerlingen tot de etnische minderheden behoort (Hartgers, 2007; Leeman en Veendrick, 2001). Onder allochtone jongeren worden die jongeren verstaan die afkomstig zijn uit een niet-westers of een niet-geïndustrialiseerd land of waarvan één van de ouders afkomstig is uit een niet-westers of een niet-geïndustrialiseerd land. Deze bevolkingsgroepen worden aangeduid als allochtonen of als etnische minderheden. De etnische herkomst van deze bevolkingsgroepen wordt bepaald conform de in 1993 door het Ministerie van Binnenlandse Zaken opgestelde standaard-identificatiemethode. Dit informatiemodel is gebaseerd op de objectieve identificatiecriteria geboorteland persoon, geboorteland moeder en geboorteland vader. Met etniciteit wordt in dit onderzoek bedoeld het land van herkomst van de leerling en/of (één van beide) ouders (den Brok, Wubbels, Veldman en van Tartwijk, 2009; Hartgers, 2007; Nieuwenhuizen, 2006).

In de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) zijn niet-westerse leerlingen in de meerderheid op bijna de helft van de scholen voor het voortgezet onderwijs. Landelijk is dat ongeveer 10 procent. Rotterdam heeft naar verhouding de meeste gekleurde scholen en Den Haag de minste. Gemiddeld zaten er in Nederland 14 procent niet-westers allochtone leerlingen op een school voor voortgezet onderwijs (Hartgers, 2007). Een leerling in het voortgezet onderwijs heeft gemiddeld 14 procent niet-westers allochtone medescholieren. Voor een niet-westers allochtone leerling was dat gemiddeld 34 procent en voor een autochtoon gemiddeld 10 procent (Hartgers, 2007). Zie voor een overzicht tabel 1.

De geringere segregatie binnen het voortgezet onderwijs in vergelijking met het basisonderwijs wordt veroorzaakt door het grotere verzorgingsgebied van de middelbare scholen. De leerling-populatie is minder gebonden aan de buurt waarin ze staan. De verschillen tussen de

vestigingen naar schoolsoort zijn daarbij vaak erg groot. Hartgers (2007) geeft aan dat ‘cijfers over 2004/’05 weergeven dat binnen de vier grote steden het percentage niet-westers allochtone leerlingen uiteenloopt van gemiddeld 23 procent voor havo/vwo-vestigingen tot 67 procent op vestigingen waar vmbo basis- en kaderberoepsgericht onderwijs wordt gegeven’. Het aandeel van niet-westers allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs hangt daarmee dus samen met de schoolsoorten die aangeboden worden. De allochtone bevolking is daarnaast niet evenwichtig over de wijken verdeeld en autochtone leerlingen kiezen relatief vaker voor een minder gekleurde school, ook als ze daarvoor verder moeten reizen (Hartgers, 2007).

Tabel 1 De verdeling van autochtone en niet-westers allochtone leerlingen op scholen van het voortgezet onderwijs¹, 2008/’09 (CBS, 2009)

	Gekleurde scholen*		Niet-westers allochtone leerlingen	Niet-westers allochtone schoolgenoten van**	
	50%	80%		Autochtonen	Niet-westerse allochtonen
	%				
Nederland	8	4	14	10	34
w.v. de vier grote steden	46	25	43	26	63
w.v. Amsterdam	47	29	50	32	67
Rotterdam	54	29	44	23	66
Den Haag	34	17	37	25	55
Utrecht	45	15	35	23	55
Overige steden met >100 000 inwoners	4	0	15	13	23
Gemeenten met <100 000 inwoners	1	0	9	8	18

Bron: CBS (Onderwijsstatistieken)

¹: exclusief praktijkonderwijs

*: een gekleurde school is een schoolvestiging met meer dan 50, respectievelijk 80% niet-westers allochtone leerlingen

** : niet-westers allochtone leerlingen zijn niet evenredig over de scholen verdeeld.

Rond deze stedelijke gebieden blijken zich ook de sociale en economische problemen te concentreren. Lesgeven aan multiculturele klassen wordt als meer stressvol en veeleisender gezien door de potentiële miscommunicatie door een verschillende etnische en sociaal-culturele afkomst van docent en student (van Tartwijk et al, 2009). Naast geografische, sociale en economische factoren spelen ook schoolkeuzeprocessen en aanname- en profileringbeleid een rol bij de verklaring van etnische concentratie in het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat tussen gemeenten met een vergelijkbare etnische samenstelling van de schooljeugd in het aantal en het percentage ‘zwarte scholen’ onderscheid gemaakt kan worden. Onder andere door het aanbod van openbare scholen binnen de betreffende gemeente zijn er gemeenten met een lage en hoge spreiding van allochtone leerlingen over de verschillende scholen. Groningen en Den Haag behoren tot de gemeenten met een hoge spreidingsgraad van allochtonen en een daarmee verhoudingsgewijs laag percentage ‘zwarte scholen’ in vergelijking met gemeenten met een zelfde percentage allochtone leerlingen (Hartgers, 2007; Leeman en Veendrick, 2001).

We spreken van een multiculturele schoolklas wanneer tenminste een derde van de leerlingen of hun ouders afkomstig is uit niet westerse Europese landen. Een multiculturele schoolklas wordt gekenmerkt door verschillen in etniciteit, religie, moedertaal en culturele tradities (van Tartwijk, den Brok, Veldman en Wubbels, 2009). In exploratief onderzoek onder beginnende en ervaren docenten voor multiculturele middelbare schoolklassen in Nederland naar kennis en veronderstellingen over ‘classroom management strategies’ werden focusgroep interviews gebruikt. De uitkomsten werden gevalideerd aan de hand van een casestudie van een excellente docent (Wubbels, den Brok, Veldman & van Tartwijk, 2006). Uit de interviews kwam naar voren dat het succesvol beheersen van een multiculturele klas vooral vraagt om het creëren van positieve docent-student relaties, het managen en monitoren van studentgedrag en het lesgeven gericht op aandacht

en betrokkenheid van de student. Bovendien bleek het belangrijk te zijn kennis van en interesse in de culturele achtergrond van de student te hebben en de invloed hiervan op studentgedrag te kennen om succesvol te zijn (Wubbels et al, 2006).

In het meer recente vervolgonderzoek van van Tartwijk en collega's (2009) richtte men zich op excellente docenten met een positieve werksfeer in hun multiculturele klassen. In dit onderzoek onder twaalf middelbare schooldocenten werd getracht de belangrijkste elementen van praktische kennis die ten grondslag liggen aan de al eerder genoemde 'classroom management strategies' naar voren te halen. Meest genoemd door de docenten was tijdens het terugkijken van hun eigen lessen op video het belang van het voorzien en bekrachtigen van duidelijke procedures en regels. Erg belangrijk daarbij is dat dit gebeurt door de docent op een manier dat er geen escalatie plaatsvindt wat ten koste zou kunnen gaan van de positieve werksfeer en klimaat in de klas (van Tartwijk et al, 2009). Een docent functioneert beter in multiculturele klassen met kennis over culturele achtergronden en afkomst van de verschillende leerlingen (van Tartwijk et al, 2009).

In het vernieuwde beroepsprofiel met bekwaamheidseisen voor de docent lo worden een zevental verantwoordelijkheidsterreinen (zie ook §2.1) onderscheiden (Bax, 2010; Bax et al., 2011). Van een aantal van deze verantwoordelijkheidsterreinen, die zijn uitgewerkt in door de docent te beheersen competenties en dilemma's, kan op grond van het onderscheid in multiculturaliteit tussen de twee onderzochte werkvelden een verschil verwacht worden. De etnische en culturele verschillen tussen de twee leerlingenpopulaties te Groningen en Den Haag in het voortgezet onderwijs zal waarschijnlijk een verschillend beroep doen op de inter-persoonlijke, de pedagogische en de organisatorische verantwoordelijkheidsterreinen evenals de samenwerking met de omgeving van de school zoals benoemd in de vernieuwde bekwaamheidseisen en recent onderzoek (Bax, 2010; Bax et al., 2011; den Brok et al, 2009; van Tartwijk et al, 2009; Wubbels et al, 2006). Een concreet voorbeeld van deze laatstgenoemde verantwoordelijkheid uit het vernieuwde beroepsprofiel luidt als volgt:

- 'De leraar is bekend met de leefwereld en de culturele achtergronden van de leerlingen en met de consequenties daarvan voor zijn contacten met ouders of verzorgers'.

Twee andere voorbeelden uit het vernieuwde beroepsprofiel uit respectievelijk de pedagogische en de inter-persoonlijke verantwoordelijkheid:

- 'De leraar is vertrouwd met de leefwereld van zijn leerlingen in bewegings- en sportsituaties binnen en buiten het onderwijs. Hij is bekend met hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet hoe hij daarmee kan omgaan.' En:

- 'Hij toont in zijn eigen doen en laten dat hij goed op de hoogte is van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie zoals deze zich in het bijzonder voordoen in bewegings- en sportsituaties' (Bax et al., 2011) (voor een volledig overzicht zie bijlage 1).

Hieruit volgt de volgende hypothese:

'Leerlingen in een multiculturele werkomgeving zullen in een perspectief op excellentie een significant sterkere nadruk leggen op een bekendheid van de lo-professional met de culturele bepaaldheid van de leefwereld van zijn leerlingen in bewegings- en sportsituaties binnen en buiten het onderwijs en hoe daarmee om te gaan'.

3 Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd hoe de onderzoeksmethode is opgezet. We onderscheiden professionele excellentie in 'gymzaalcompetenties', datgene wat wordt beschouwd als kenmerkend voor excellente docenten en direct betrekking hebbend op de werkzaamheden met de leerlingen en 'overige professionele competenties', datgene wat wordt beschouwd als kenmerkend voor excellente docenten op de taakgebieden omgaan met jezelf en functioneren in een team en organisatie.

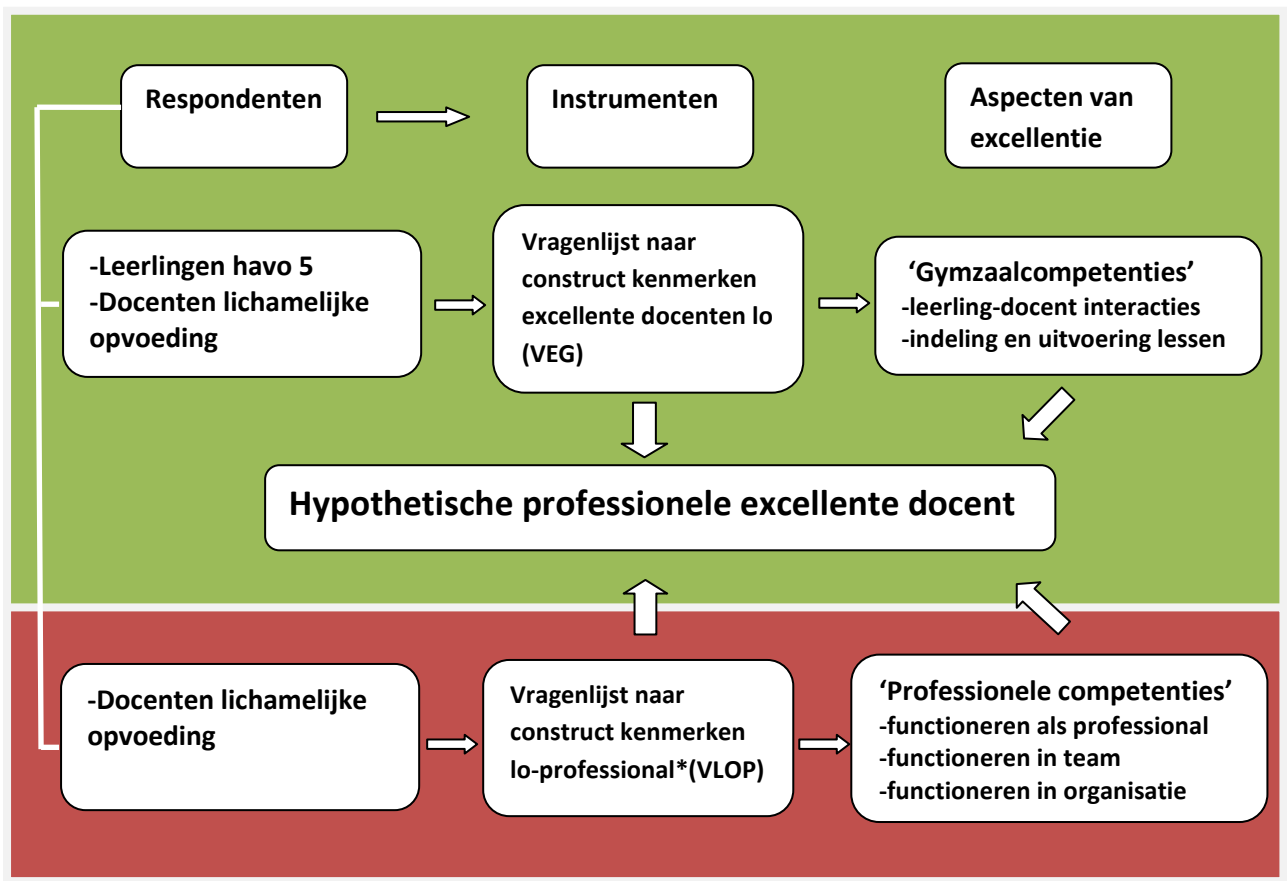
In hoofdstuk 3 en 4 wordt ingegaan op de 'gymzaalcompetenties'. Allereerst het onderzoeksdesign (§3.1). Het instrument om de 'gymzaalcompetenties' (VEG) in kaart te brengen wordt van de totstandkoming tot en met de dataverzameling toegelicht (§3.2 tot en met 3.4). Vervolgens de resultaten van de VEG in hoofdstuk 4. Het instrument dat gebruikt is om de 'overige professionele competenties' (VLOP) zichtbaar te maken valt buiten het bestek van deze thesis.

3.1 Onderzoeksdesign

Dit onderzoek bestond uit een kwantitatief, schriftelijk surveyonderzoek. Een vragenlijst is gebruikt als meetinstrument voor dit onderzoek. Het instrument over aspecten van professionele excellentie 'binnen het klaslokaal' bij een in gedachten te nemen, hypothetische docent, is door zowel leerlingen als docenten ingevuld (zie voor een schematisch overzicht figuur 2). Het betreft hier een selecte steekproef van acht scholen in de regio Den Haag en vier scholen in de regio Groningen die voortkomen uit het bestand van stagescholen van de eerder genoemde opleidingen tot docent lo in beide regio's.

Om de tweeledige vraagstelling te kunnen beantwoorden is het naast uitkomsten over de perceptie van excellentie bij leerlingen en docenten, ook nodig om resultaten van de respondenten in Den Haag en in Groningen onderling te kunnen vergelijken. Van de respondenten is daarom naast leeftijd en geslacht de eigen nationaliteit en die van de ouders gevraagd. Door na de items een open ruimte te bieden hadden respondenten de mogelijkheid om aanvullende informatie te geven.

*: de vragenlijst VLOP, alleen afgenomen bij de docenten, wordt in deze thesis niet gerapporteerd



Figuur 2 Schematisch overzicht van het onderzoeksdesign met betrekking tot opvattingen van leerlingen en docenten ten aanzien van het construct excellente docent lo

3.2 Totstandkoming vragenlijst VEG

3.2.1 Voortraject

In eerste instantie is in de literatuur over excellente docenten gezocht naar instrumenten die geschikt waren voor het beantwoorden van de vraagstelling. Vele auteurs en onderzoekers gebruikten (semigestructureerde) interviews en open vragenlijsten (o.a. Johnson-Farmer en Frenn, 2009; McMillan, 2007; Moore & Kuol, 2007; Velo, 2007; Yair, 2008). Bij deze inventarisatie bleek tevens dat deze onderzoekers zich veelal richten op kenmerken van excellente docenten in het hoger onderwijs (HO, Hoger Beroepsonderwijs en Universiteiten). De literatuur waarin instrumenten, geschikt voor het meten van kenmerken van excellente docenten in het voortgezet onderwijs (VO), wordt beschreven, lijkt beperkt. Hattie (2009) merkt op dat er bij het in kaart brengen van excellente docenten in het HO wel gebruik wordt gemaakt van studentevaluaties, terwijl dit in het VO nauwelijks gebeurt. Hattie noemt dit een 'major concern' en is van mening dat leerlingen uit het VO een goede informatiebron zijn voor het bepalen van kenmerken van excellente docenten. In zijn boek verwijst Hattie (2009) naar een vragenlijst van Irving (2004) die is gebruikt voor het in kaart brengen van kenmerken van excellente wiskunde docenten in het VO.

Na persoonlijke communicatie per e-mail, meldde prof. J. Hattie (2010) dat hij de vragenlijst van Irving (2004) in de basis geschikt acht als instrument om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Op basis van deze literatuur en de persoonlijke aanbeveling van prof. J. Hattie is ervoor gekozen de vragenlijst van Irving als uitgangspunt te nemen bij het creëren van het instrument om de 'gymzaalcompetenties' in kaart te brengen.

3.2.2 Oorspronkelijke vragenlijst Irving

Irving (2004) heeft voor zijn onderzoek de normen van de NBPTS, the National Board for Professional Teaching Standards, als uitgangspunt genomen. Deze standards, gericht op wiskunde onderwijs in senior highschool, dienden als basis voor de normen voor excellente docenten wiskunde. Deze normen uit de VS, twaalf in totaal, zijn voorgelegd aan twee focusgroepen van experts op het gebied van wiskunde onderwijs in Nieuw-Zeeland (NZ). Deze experts waren nagenoeg allemaal van mening dat de standards/normen, met lichte aanpassingen, ook van toepassing waren in NZ. Aanpassingen lagen op het vlak van het curriculum van de aangeboden wiskundestof. Sommige onderwerpen werden in NZ niet of anders gegeven. Een aantal aspecten van excellente docenten konden niet door studenten worden beoordeeld (o.a. bijhouden van literatuur) en sommige aspecten werden wel erg wollig of herhaaldelijk gemeld. Wat werd toegevoegd was een item dat betrekking had op het classroommanagement en bevorderen van discipline.

Deze standaarden/normen zijn vastgelegd in 470 uitspraken, die in 191 items/vragen zijn verwerkt voor de testfase van de SEAT-M bij secondary schools in NZ. Irving heeft de 470 uitspraken geanalyseerd waarbij gevonden werd dat er veel overlap was tussen de uitspraken. Irving heeft de uitspraken die grotendeels overlaptten dan ook samengenomen, in items voor de vragenlijst. De testdata zijn geanalyseerd m.b.v. technieken uit de klassieke testtheorie en item-respons theorie om de kwaliteit vast te stellen. Uit deze analyses kwam een lijst met de definitieve vragenlijst met 51 items, met één item dat de overall effectiviteit van de docent meet (zie bijlage 3). Deze definitieve vragenlijst is overigens afgenomen bij 1611 leerlingen, bij 32 NBPTS docenten en 26 collegae (NON-NBPTS) in de VS.

De antwoordcategorieën worden door een 6-punts Likertschaal gevormd en waren 'scheef naar het positieve'. Dat wil zeggen dat er twee mogelijkheden waren die richting oneens gingen en vier die richting eens gingen. Dit is volgens Irving gerechtvaardigd omdat: 'As the purpose of the instrument is to dependably discriminate teachers who are at the top of the scale, the anchors used have to discriminate more at the top than at the lower ends of the scale. For this reason, a positively packed response scale was adopted, with two points for disagreement and four for agreement'. Irving had de items zo opgesteld dat ze tien van de twaalf normen van de NBPTS vertegenwoordigden. Na afname van de vragenlijsten en analyse van de resultaten bleek er een 5-

factor model ten grondslag te liggen aan de vragenlijstitems. De tien standaarden bleken dus betekenisvol samen te voegen te zijn tot vijf factoren.

Deze factoren, zijn als volgt benoemd:

- Factor 2 – Mathematical Pedagogy ($r=.672$)
- Factor 1 – Commitment to Students and Their Learning ($r=.532$)
- Factor 3 – Student Engagement with the Curriculum ($r=.514$)
- Factor 5 – Relates Mathematics to the Real World ($r=.227$)
- Factor 4 – Family and Community ($r=.118$)

Factor twee droeg het meest bij in het discrimineren tussen gecertificeerde en niet-gecertificeerde docenten en factor vier het minst.

3.2.3 Vertaling en aanpassingen vragenlijst VEG

De vragenlijst die was gericht op het in kaart brengen van kenmerken van excellente wiskunde docenten is in eerste instantie 'letterlijk' vertaald naar het Nederlands. Daarna is er gekeken of het onderwerp 'wiskunde' simpelweg vervangen kon worden door lichamelijke opvoeding (lo). Dit bleek niet het geval te zijn. De letterlijke vertaling bracht een aantal problemen met zich mee. Ten eerste ging de essentie van de vraag soms verloren in de vertaling. Ten tweede bleek een letterlijke vertaling tot vragen te leiden die voor 16-18 jarige leerlingen niet duidelijk zijn. Ten derde bleken de genoemde constructen regelmatig erg specifiek te zijn voor wiskunde en leidde vervangen van 'wiskunde' door 'lo' vaak tot nietszeggende, onbegrijpelijke vragen. Tevens bleek de door Irving gehanteerde indeling naar standards van de NBPTS niet altijd passend door te voeren.

Gekozen is om in eerste instantie de passend te vertalen vragen over te nemen in ons instrument, maar ook de vrijheid te nemen om vragen te schrappen of te vervangen door andere items.

Het verwerken verliep volgens vijf stappen:

- Originele item Irving
- Letterlijke vertaling (NL)
- Toegepaste vertaling (LO)
- Vertaling met passende intentie (LO gericht en begrijpelijk voor leerlingen)
- Beslissing t.a.v. opname in uiteindelijke instrument

Tevens wordt er bij het laatste punt toegelicht wat voor opties (met bijbehorende acties) er waren om met het verwerken van de items om te gaan. Per item is er vervolgens bepaald of het originele item te verwerken was tot een passend item voor de vragenlijst. Hierbij is er gekeken naar de volgende aspecten:

- Inhoudelijk voor LO geschikt (indien dit wiskunde specifiek is, kan het dan vertaald worden naar LO-specifiek)
- Eenduidigheid (voor leerlingen te begrijpen)
- De lading op één van de vijf factoren
- Een goede inhoudelijke match met een standard

Indien één van de bovenstaande aspecten niet aanwezig / te realiseren was is er besloten het item te laten vervallen of te vervangen door een alternatief. Bij deze keuze is er gekeken naar:

- Laadde het item hoog op een van de vijf factoren?
- Zijn er voldoende items over die de betreffende factor meten?
- Zijn er nog voldoende items die de originele standard (NBPTS Math) meten?
- Zijn er andere standards die beter passende, alternatieve, items kunnen leveren?

Andere standards zijn:

- NBPTS Physical education
- KVLO, beroepsprofiel met bekwaamheidseisen 2011 (zie bijlage 1)

In tabel 2 is aangegeven op welke wijze een aantal vragen van de originele vragenlijst zijn verwerkt tot items van het instrument dat de 'gymzaalcompetenties' in kaart brengt, de 'Vragenlijst Excellente Gymleraren' (VEG).

Tabel 2 Overzicht verwerking vier items uit oorspronkelijke vragenlijst Irving (2004)

1 Originele item Irving (2004)	2 Letterlijke vertaling	3 Toegepaste vertaling	4 Vertaling met passende intentie	5 Beslissing opname in instrument
<i>Helps us make the links between the different strands of math and other aspects of our lives</i>	Helpt ons verbanden te leggen tussen verschillende onderdelen van wiskunde en andere aspecten van ons leven.	Helpt ons verbanden te leggen tussen verschillende onderdelen van LO en andere aspecten van ons leven.	Helpt ons in te zien hoe we de, in de lo-lessen, geleerde vaardigheden kunnen toepassen op bewegingssituaties buiten de school	Eenduidiger maken en zoeken naar passende connectie met KVLO standaarden
<i>Uses assessment results to provide extra help/extension to appropriate students</i>	Maakt gebruik van assessment resultaten om daarmee extra hulp/uitbreiding te kunnen bieden om leerlingen op passende wijze te bedienen	Maakt gebruik van (vaardigheids)test/toetsresultaten om het niveau van leerlingen te meten en zo hulp te kunnen bieden aan leerlingen die dat nodig hebben	Test regelmatig het niveau van de leerlingen om zo hulp te kunnen bieden aan leerlingen die dat nodig hebben	Opnemen zoals gedefinieerd bij 4.
<i>Makes geometry interesting for my</i>	Maakt geometrie interessant voor mij	Maakt turnen interessant voor mij	Maakt turnen interessant en aantrekkelijk voor mij	Afwegen (i.v.m. totaal aantal items) of deze vraag meerwaarde heeft t.o.v. andere vragen die op dezelfde factor laden
<i>Teaches us that math is a "science of patterns" with the power to describe significant patterns from the real world.</i>	Leert ons dat Wiskunde een wetenschap van patronen is met het vermogen om betekenisvolle patronen in de echte wereld te beschrijven	Leert ons dat lichamelijke opvoeding een wetenschap van patronen is met het vermogen om betekenisvolle patronen in de echte wereld te beschrijven	n.v.t.	Niet opnemen in vragenlijst, maar nagaan of vervangend item (aansluitend bij betreffende factor van origineel item) nodig is.

In de ontwikkeling van de vragenlijst zijn er vervolgens nog enkele stappen gezet:

- Continueren van het vertalen naar die met een passende intentie en het beslissen van opname in het uiteindelijke instrument.
- Bepalen hoe we precies de items voorleggen aan de leerlingen/respondenten voor wat betreft de vraagstelling.

Het onderzoek sluit aan bij de wijze waarop Goldstein en Benassi (2006) respondenten vroegen een hypothetische, in gedachten te nemen, excellente docent te scoren op items uit een vragenlijst. Ook de gedachtegang van deze onderzoekers met betrekking tot het kunnen invullen van een neutrale score (in dit geval een 7-puntsschaal) is voor ons onderzoek overgenomen. Dit omdat het in tegenstelling tot de vragenlijst van Irving in dit onderzoek niet ging om het onderscheiden van een bestaande, excellente docent maar een hypothetische, excellente docent waarvan van te voren nog niet duidelijk is of de items aansluiten bij wat een leerling of docent als excellente kenmerken beschouwt. Met de keuze van een 5-puntsschaal is ook een neutraal antwoord mogelijk. Naast de items dient er ook voor de leerlingen en de docenten de mogelijkheid te bestaan zaken aan te vullen of specifieker te maken. Er is hierin voorzien door een tweetal vakken aan het eind van de lijst waarin de leerling uitgenodigd wordt aanvullende belangrijke gedragingen/kenmerken van de excellente docent te noteren of een score op een item te verduidelijken.

De uiteindelijke vragenlijst VEG is samengesteld uit 45 items. Antwoorden werden gescoord op een 5-punts Likertschaal van 1 = geheel onbelangrijk, 2 = onbelangrijk, 3 = niet onbelangrijk en niet belangrijk, 4 = belangrijk, 5 = zeer belangrijk. Vragen gericht op het meten van eenzelfde dimensie zijn zoveel mogelijk verspreid in de vragenlijst opgenomen.

3.2.4 Pilotafname en bijstelling vragenlijst VEG

Binnen een kleine groep van zes representatieve havo 5 respondenten is er een pilot-afname geweest in augustus 2010. Dit onder andere ter controle of de vragen voor de leerlingen/respondenten voldoende begrijpelijk zijn, de vragen voldoende discriminerend zijn en wat

de gemiddelde invultijd voor de vragenlijst is. Uit de pilot kwam naar voren dat de gemiddelde invultijd tussen de 10 en 15 minuten lag en enkele vragen onduidelijk geformuleerd waren. Ook kwam aan het licht dat met name aan het begin voor het invullen een eenduidige en duidelijke mondelinge toelichting noodzakelijk is om de betrouwbaarheid te verhogen, de lijst meer discriminerend te laten zijn en te benadrukken dat het een niet bestaande, hypothetische, excellente docent lo betreft. Tevens is de lay-out aangepast om foutief invullen te voorkomen en wordt de betekenis van de schaalverdeling op elke bladzijde nu herhaald. Tot slot is er nog bij twee leerlingen navraag gedaan door middel van een kort interview of de 'moeilijke' vragen juist waren geïnterpreteerd door de vraag in eigen woorden te laten 'vertalen'. Hier zijn geen onregelmatigheden uit gekomen. Hieronder zijn enkele voorbeelditems uit de definitieve vragenlijst VEG weergegeven:

- Item 27: 'Demonstreert de mogelijke manier van uitvoeren van bewegen op een bij de leerlingen passend niveau of laat dit doen.'
- Item 34: 'Hij/zij bereidt ons voor op een gezond leven na onze schoolperiode door ons te leren hoe belangrijk goed bewegen en een gezonde leefstijl is.'
- Item 38: 'Vraagt informatie aan mijn ouders over mij, zodat hij/zij mij beter kan laten leren tijdens de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs.'

Voor de schriftelijk vastgelegde mondelinge toelichting en de complete vragenlijst VEG zie bijlage 3.

3.3 Onderzoeksgroep vragenlijst VEG

De onderzoekspopulatie bestaat uit het werkveld van de opleiding alo, 1ste graads docentopleiding lichamelijke opvoeding (lo) te Groningen en Den Haag. Onder werkveld wordt verstaan die beroeps categorie waarvoor de studenten van de betreffende opleiding worden opgeleid en waar de beroepsstage wordt ingevuld. Uit een uitwerking van een enquête, gehouden onder alumni van de halo in 2005 blijkt dat de stage en de uiteindelijke werkomgeving bij deze studentenpopulatie over het algemeen de directe omgeving van de opleiding en/of de woonomgeving van de student betreft. Tevens blijkt uit deze kleinschalige enquête, verspreid onder 150 alumni met een respons van 33%, dat 80% van de alumni op dat moment werkzaam was in het onderwijs. Een meerderheid daarvan heeft een baan in het voortgezet onderwijs. Het is vanuit deze optiek dat er gekozen is voor een specifieke populatie (uitsluitend scholen voortgezet onderwijs).

Zowel in Den Haag en omgeving als in Groningen en omgeving zijn de scholen VO uit bestaande netwerken van de respectievelijke opleidingen benaderd. Voorbeeld van deze netwerken zijn stagenetwerken en scholen die deel uitmaken van de werkveldadviescommissie van de docentopleidingen lo. Omwille van onderzoeksvraag twee en de gestelde hypothesen zijn in Den Haag vooral die scholen benaderd waarvan op grond van de ligging verwacht mag worden dat de schoolklassen er hoofdzakelijk multicultureel van samenstelling zijn. Om een zo breed mogelijk beeld van de verschillende kenmerken van professionele excellentie te verkrijgen is er gericht gezocht naar scholen die actief zijn in de zogenaamde BOS-driehoek (Buurt-Onderwijs-Sport). Op dit type scholen wordt er op een veelzijdige wijze een beroep gedaan op de bekwaamheidseisen van de docent lo.

Feldman (2005, p.452) geeft aan dat adolescenten, ten opzichte van jongere kinderen, een belangrijke verandering ondergaan op het cognitieve vlak. Adolescenten kunnen verschillende abstracte mogelijkheden in hun hoofd oproepen en kunnen zaken in relatieve zin beschouwen, terwijl jongere kinderen alleen absoluut kunnen denken. Dit maakt dat de adolescenten in staat zijn om te bedenken wat er zou kunnen gebeuren en hoe iets zou kunnen zijn. Dit vermogen maakt dat een adolescent, in gedachten, een voorstelling kan maken van wat een excellente docent zou doen. Vanuit deze mentale voorstelling is het mogelijk om de items van de vragenlijst te beantwoorden. Aangezien dit vermogen zich in de adolescentie ontwikkelt is gekozen voor respondenten uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs met een gemiddeld intelligentieniveau; havo 5 leerlingen met een gemiddelde leeftijd tussen de 16 en 18 jaar.

3.4 Dataverzameling

In de periode oktober/november 2010 is er data op de 12 deelnemende scholen verzameld. In de regio Groningen hebben alle vier de deelnemende scholen zowel de leerling- als de docentvragenlijst ingevuld. In de regio Den Haag is van de acht deelnemende scholen bij één school uitsluitend door de leerlingen en bij twee scholen door uitsluitend de docenten lo de vragenlijst VEG ingevuld. Docenten lo waren voorafgaand aan het bezoek via email gepolst over medewerking en een geschikt moment van deelname aan het onderzoek.

Het leerlingendeel van de deelnemers vulde over het algemeen de vragenlijst in voorafgaand of aan het eind van de reguliere les lo in de sportaccommodatie. Utdelen gebeurde door de onderzoeker in samenwerking met de aanwezige docent(en) lo. Voorafgaand aan het invullen werd een mondelinge toelichting gegeven door de onderzoeker aan de hand van een vooraf opgesteld standaard protocol, gericht op de leerling. Hierin werd het invullen door een in gedachten te nemen, hypothetische excellente docent lo nog eens extra benadrukt. Tijdens het invullen, dat gemiddeld 15 minuten duurde, was onderling overleg niet toegestaan.

Na het invullen werden de vragenlijsten bij de leerlingen direct ingenomen om een zo hoog mogelijke respons te bewerkstelligen. Het docentendeel van de deelnemers vulde de vragenlijst op een later, zelf te bepalen moment in. Vragenlijsten van de docenten werden sectiegewijs verzameld en opgestuurd of opgehaald. Voor deze groep was bij elke vragenlijst het protocol schriftelijk bijgevoegd, gericht op de docent. Door deze aanpak is een 100% respons verkregen.

4 Resultaten vragenlijst VEG

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek met betrekking tot de vragenlijst VEG beschreven. De gegevens uit de vragenlijst VEG zijn verwerkt met SPSS 17.0. Onafhankelijke variabelen als geslacht, leeftijd, functie, plaats en etniciteit zijn allereerst met beschrijvende statistiek geanalyseerd in een overzicht van de gegevens respondentgroep in § 4.1.

4.1 Gegevens respondentgroep vragenlijst VEG

In totaal hebben 513 respondenten meegewerkt aan het invullen van de vragenlijst VEG waarvan 169 in de regio Groningen en 344 in de regio Den Haag. De respondentgroep bestond uit 473 leerlingen uit havo 5 klassen en 40 docenten lichamelijke opvoeding. Bij de leerlingen lag het percentage mannen en vrouwen in zowel Groningen als Den Haag ongeveer gelijk. In Groningen respectievelijk 42% (n=66) en 53% (n=83) en in Den Haag 43% (n=137) en 50% (n=157). Het aantal missing values op geslacht over de totale respondentgroep (n=21) wordt veroorzaakt door een slordig invullen van het eerste deel van de vragenlijst door met name het leerlingendeel van de deelnemers.

Het percentage leerlingen van niet westerse nationaliteit lag in Groningen laag, 11% voor de respondentgroep in deze regio (n=17). In Den Haag bedroeg dit percentage voor de totale respondentgroep in deze regio 41% (n=130). Alle onderzochte havo 5 afdelingen in de regio Den Haag kunnen als een multiculturele klas worden bestempeld met een aandeel van meer dan 30% leerlingen met een niet westerse nationaliteit (van Tartwijk et al, 2009). Het gaat in dit geval om de klassenlaag havo 5 als geheel. In verband met keuzemogelijkheden voor de leerlingen bij de lessen lo, de zogenaamde sportoriëntatie, waren alle klassen gelijktijdig ingeroosterd voor het volgen van deze lessen. De leerlingen volgen daarbij buiten hun normale klassenverband en gemengd het onderwijs in lichamelijke opvoeding. In een aantal gevallen ligt het percentage niet-westerse allochtone leerlingen op de school flink hoger dan in de directe omgeving (zie tabel 3). Voor een verklaring van dit verschil zie § 2.4.

Tabel 3 Overzicht percentage niet westers allochtone respondenten per school en directe omgeving

School	Respondenten totaal VEG (n)	Niet-westers allochtone respondenten VEG (n)	%	Niet-westerse allochtonen omgeving school* (%)	Niet-westerse allochtonen stad** (%)
Groningen	158	17	10.8		9.7
- School 1	35	2	5.7	9	
- School 2	39	4	10.3	9	
- School 3	49	8	16.3	22.5	
- School 4	35	3	8.6	15.2	
Den Haag	315	130	41.3		33.2
- School 6	33	11	33.3	9.1	
- School 7	63	20	31.7	11.6	
- School 8	52	19	36.5	22.3	
- School 9	72	22	30.6	7.7	
- School 10	54	28	51.9	13.1	
- School 11	41	30	73.2	35.6	

*: Vlugschrift allochtonen gemeente Groningen (2005), gemeente Den Haag in cijfers (2004)

** : Nationale Atlas Volksgezondheid (2009)

De leeftijd van de leerlingen lag in beide regio's tussen de 15 (12 leerlingen) en 20 jaar (1 leerling) met verreweg de meeste leerlingen tussen de 16 en 18 jaar oud ($m=16.7$, $n=473$). Bij de docenten bestond de respondentgroep in zowel Groningen als Den Haag voor ongeveer 75% uit mannen ($n=30$) en lag de gemiddelde leeftijd van de docenten in Groningen wat lager ($m=27$, $n=11$) met een jongste docent van 21 en een oudste docent van 58 jaar. In Den Haag ($m=34$, $n=29$) varieerde de leeftijd van 20 tot 63 jaar. Van alle docenten had één docent in Den Haag een niet westerse nationaliteit. Zie voor een overzicht van deze gegevens tabel 4.

Tabel 4 Overzicht gegevens gehele respondentgroep vragenlijst VEG

	Totale resp. groep (n)	Aantal leerling-en (n)	Percentage (%)	Leeftijd in jaren (m)	Niet westerse nationaliteit leerlingen (n)	Niet westerse nationaliteit leerlingen in %	Aantal docenten (n)	Percentage (%)	Leeftijd in jaren (m)	Niet westerse nationaliteit docenten (n)
Groningen*	158	100			17	11	Groningen*	11	100	-
Mannen	74	66	42	16,8	10	14	Mannen	8	73	28
Vrouwen	85	83	53	16,6	7	8	Vrouwen	2	18	24
Missing	10	9	5	1	2	1	Missing	1	9	1
Den Haag*	315	100			130	41	Den Haag*	29	100	1
Mannen	159	137	43	16,9	54	39	Mannen	22	76	36
Vrouwen	164	157	50	16,6	76	48	Vrouwen	7	24	29
Missing	21	21	7	1	16	5	Missing	-	-	1
Totaal	513	473			147			40		1

*:aantal meewerkende scholen in regio Groningen: 4; aantal meewerkende scholen in regio Den Haag: 8

4.2 Psychometrische kwaliteit van de vragenlijst VEG

4.2.1 Factoranalyse

Om de psychometrische kwaliteit van de op de oorspronkelijke vragenlijst van Irving (2004) gebaseerde vragenlijst VEG te kunnen vaststellen is een factoranalyse en schaalanalyse uitgevoerd. Het minimum aantal data voor factoranalyse werd gehaald met een uiteindelijk databestand van 513 respondenten (met gebruikmaking van listwise deletion), met meer dan 11 cases per variabele (Costello & Osborne, 2005; Field, 2005).

Allereerst is gekeken naar de factorability van de 45 items van de VEG. Hiervoor zijn verschillende erkende criteria voor de factorability van een correlatie gebruikt (Costello & Osborne, 2005; Field, 2005). Na analyse van de correlation matrix bleek dat ieder van de variabelen tenminste

met een of meerdere andere variabelen correleerde met .3 of hoger, wat een redelijke factorability suggereert. Ook bleek uit de correlation matrix dat geen van de variabelen met een .9 of hoger met een of meer andere variabelen correleerde wat zou kunnen duiden op multicollineariteit. In tweede instantie gaf de Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy een uitstekende .91 aan, ruim boven de minimum aanbevolen waarde van .6 en een significante Bartlett's test of sphericity ($p < .05$) (Costello & Osborne, 2005; Field, 2005). Zie hiervoor tabel 5.

Tabel 5

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.91
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6515.34
	df	990
	Sig.	.00

Tot slot waren de diagonalen van de anti-image correlation matrix allemaal boven de .5 zodat opname van elk item in de factoranalyse gerechtvaardigd is. De communalities van alle variabelen waren allemaal boven .3, daarmee verder bevestigend dat ieder item enige gedeelde variantie heeft met andere items. Voortvloeiend uit deze gegevens is een factoranalyse uitgevoerd met alle 45 items.

Principale componenten analyse (PCA) is gebruikt vanwege het feit dat het primaire doel was het identificeren en berekenen van de scores van de factoren die ten grondslag liggen aan de VEG als afgeleide vragenlijst van de oorspronkelijke vragenlijst van Irving (2004) met vijf factoren (zie §3.2.2). De initial eigenvalues gaven aan dat de eerste vijf factoren respectievelijk 23.5, 8.3, 4.2, 3.4 en 3.1% van de variantie verklaarden met een totaal verklaarde variantie van 42.5% en een eigenvalue aflopend van 10.6 voor de eerste factor tot 1.4 voor de vijfde factor. De factoren zes tot en met elf verklaarden ieder twee procent van de variantie met een eigenvalue van 1.3 tot net boven de 1.0. Omdat factorextractie op basis van een eigenvalue groter dan 1.0 geen voldoende basis is voor een keuze van de best passende factoroplossing (Costello & Osborne, 2005; Field, 2005) zijn er tevens vier, zes, zeven en acht factoroplossingen met zowel varimax als oblimin rotatie onderzocht.

De vijf factoroplossing heeft uiteindelijk de voorkeur gekregen op grond van:

- verloop van het scree plot
- de theoretische onderbouwing van Irving's oorspronkelijke vragenlijst
- dekking van de KVLO bekwaamheidseisen en NBPTS standards
- de problematische interpretatie van de zesde en opvolgende factoren mede door de insufficiënte hoeveelheid items bij grotere factoroplossingen

Hoewel er weinig verschil was tussen de varimax en oblimin factoroplossingen is er voor de uiteindelijke oplossing gekozen voor een oblimin rotatie als best passend op grond van de literatuur (Costello & Osborne, 2005; Field, 2005) en de samenhang tussen de factoren aan de hand van de component correlation matrix (zie voor deze matrix bijlage 4).

Een overzicht van de factoren één tot en met vijf en de bijbehorende 45 items van de VEG is weergegeven in de tabellen zes tot en met tien op de navolgende bladzijden.

Tabel 6 Factorladingen gebaseerd op een PCA met obliminrotatie voor 44 items van de Vragenlijst Excellente Gymleraren (VEG) (N=513)

Nr item	Factor 1	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
23	<i>Past op tijd zijn/haar manier van lesgeven aan om te zorgen dat leerlingen zo goed mogelijk kunnen leren</i>	.69				
21	<i>Gebruikt verschillende werkvormen om te zorgen dat leerlingen goed genoeg worden in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs</i>	.58				
22	<i>Bouwt de volgorde van de lessen lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs goed en logisch op, zodat iedere leerling de mogelijkheid heeft waardevolle vaardigheden te leren</i>	.57				
29	<i>Zorgt ervoor dat hij/zij iedere leerling op een manier aanwijzingen geeft dat deze leerling daar het beste van leert</i>	.57				
14	<i>Moedigt ons aan meer dan één manier te vinden om moeilijke bewegingssituaties aan te pakken</i>	.54				
25	<i>Weet wat leerlingen (aan)kunnen en houdt daar rekening mee bij wat hij leerlingen laat doen in de lessen lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs</i>	.53			.32	
30	<i>Weet welke problemen bij leerlingen vaak voorkomen bij het leren van nieuwe bewegingen en kent manieren om ons daarbij te helpen</i>	.49				
18	<i>Moedigt ons aan verschillende manieren uit te proberen om lastige aspecten van bewegingssituaties op te lossen</i>	.49				
42	<i>Vertelt ons vooraf wat hij/zij met ons wil bereiken in de les</i>	.49		.34		
33	<i>Doet extra moeite om te zorgen dat alle leerlingen (ongeacht het niveau dat iemand heeft) beter leren bewegen en succes behalen in lo/bewegingsonderwijs</i>	.49		.38		
10	<i>Test regelmatig in de les wat het niveau en de vooruitgang van de leerlingen is, om zo hulp te kunnen bieden aan die leerlingen die dat nodig hebben</i>	.47				
19	<i>Zet zich in om alle leerlingen van de klas beter te laten worden in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs</i>	.45			.32	
15	<i>Maakt dat het beter worden in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs prettig voelt en stimuleert ons om nog beter te worden</i>	.44				
8	<i>Past de les aan wanneer we als klas moeilijkheden ondervinden bij het leren van de aangeboden lesstof</i>	.42			.34	
24	<i>Helpt ons zelf ontdekken / uitproberen hoe je het beste een bewegingssituatie aanpakt</i>	.41				.31
17	<i>Daagt leerlingen uit om, zelfstandig of met anderen in de groep, door te zetten en lastige aspecten van bewegingssituaties te overwinnen</i>	.41		.33		

Noot: Factorladingen van < .3 zijn onderdrukt

Tabel 7 Factorladingen gebaseerd op een PCA met obliminrotatie voor 44 items van de Vragenlijst Excellente Gymleraren (VEG) (N=513)

Nr item	Factor 2	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
38	Vraagt informatie aan mijn ouders over mij, zodat hij/zij mij beter kan laten leren tijdens de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs		.78			
32	Onderhoudt contact met de ouders/verzorgers van de leerlingen en werkt met hen samen als dat nodig is		.75			
20	Betrekt onze familie en andere leraren van de school om ons te helpen bij het leren van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs		.73			
44	Vertelt mijn ouders regelmatig hoe ik het doe op school		.70			
28	Maakt en gebruikt verschillende instructiematerialen zoals bijv. lesbrieven, kijkwijzers en leskaarten en laat ons ook digitaal kennis over lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs leren		.63			
37	Werkt samen met leraren van andere vakken om leerlingen in de klas zoveel en zo goed mogelijk te laten leren		.61			

Noot: Factorladingen van < .3 zijn onderdrukt

Tabel 8 Factorladingen gebaseerd op een PCA met obliminrotatie voor 44 items van de Vragenlijst Excellente Gymleraren (VEG) (N=513)

Nr item	Factor 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
40	Stimuleert me deel te nemen aan bewegen en sport buiten de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs en houdt me op de hoogte welke sport- en beweegmogelijkheden er zijn in de buurt van de school			.62		
34	Hij/zij bereidt ons voor op een gezond leven na onze schoolperiode door ons te leren hoe belangrijk goed bewegen en een gezonde leefstijl is			.60		
39	Leert ons wat de invloed is van sport op het dagelijks leven buiten school		.33	.57		
43	Helpt ons onze nieuwe kennis en vaardigheden ook toe te passen op situaties buiten school.		.36	.56		
41	Leert ons om kritisch te kijken naar onze prestaties op het gebied van sport en lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs			.54		
45	Slaagt erin conditietraining, fitness en gezond leven en bewegen aantrekkelijk voor mij te maken			.53	.43	
31	Moedigt ons aan lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs als waardevol te zien			.47		
35	Leert ons tijdens de lessen lichamelijke opvoeding sporten die op dat moment in de sportwereld populair zijn			.45		

Noot: Factorladingen van < .3 zijn onderdrukt

Tabel 9 Factorladingen gebaseerd op een PCA met obliminrotatie voor 44 items van de Vragenlijst Excellente Gymleraren (VEG) (N=513)

Nr item	Factor 4	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
6	<i>Slaagt erin turnen voor mij interessant te maken</i>				.62	
36	<i>Slaagt erin atletiek aantrekkelijk voor mij te maken</i>				.56	
1	<i>Maakt het vak lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs aantrekkelijk</i>				.54	
7	<i>Creëert een positieve sfeer in de klas waardoor we ons onderdeel voelen van een groep die hun vaardigheden op gebied van lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs verbetert</i>				.51	
5	<i>Zorgt ervoor dat ons zelfvertrouwen, ten aanzien van ons kunnen op het gebied van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs, groter wordt</i>	.31			.50	
12	<i>Slaagt erin spel (voetbal, basketbal, volleybal, softbal, handbal, etc) aantrekkelijk voor mij te maken</i>	.31			.42	

Noot: Factorladingen van < .3 zijn onderdrukt

Tabel 10 Factorladingen gebaseerd op een PCA met obliminrotatie voor 44 items van de Vragenlijst Excellente Gymleraren (VEG) (N=513)

Nr item	Factor 5	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
4	<i>Toont ons interessante en nuttige manieren om een bewegingssituatie aan te pakken</i>					.65
3	<i>Leert ons hoe je bewegingssituaties het beste kan aanpakken om zo goed mogelijk te presteren</i>					.49
16	<i>Geeft ons tijd om rustig na te denken en met elkaar te overleggen over hoe we bewegingssituaties (beter) kunnen aanpakken</i>	.38				.45
26	<i>Leert ons hoe we onze vooruitgang (richting de doelen die we willen behalen bij lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs) kunnen meten</i>			.35		.44
27	<i>Demonstreert de mogelijke manier van uitvoeren van bewegen op een bij de leerlingen passend niveau of laat dit doen</i>					.39
2	<i>Stelt prikkelende vragen waardoor we in de klas nadenken en discussiëren over hoe we het beste kunnen presteren (in lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs)</i>					.37
9	<i>Zorgt ervoor dat we vaardigheden en kennis, die we leren binnen de lessen lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs, ook buiten de school kunnen toepassen</i>			.32		.48
13	<i>Zorgt ervoor dat de leerlingen inzien dat geleerde vaardigheden tijdens de lessen lo nuttig en bruikbaar zijn voor situaties buiten school</i>			.37		.41
11	<i>Geeft de leerlingen inzicht in wat je buiten school kan met de geleerde kennis en vaardigheden die je binnen de lessen lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs leert.</i>					.46

Noot: Factorladingen van < .3 zijn onderdrukt

Na definitieve factoranalyse met obliminrotatie in vijf factoren met 44 items resulteerde dit in 42.4% totale verklaarde variantie. Na analyse van de pattern matrix en analyse van met name de items met een hoge factorlading bij de betreffende factor zijn er passende labels ontworpen voor het onderliggende construct bij elke factor. Dit leidde tot de volgende vijf schalen:

- 1) 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' (23.5% verklaarde variantie)
- 2) 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' (8.2% verklaarde variantie)(zie voorbeeldtabel 6)
- 3) 'Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl' (4.2% verklaarde variantie)
- 4) 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' (3.4% verklaarde variantie)
- 5) 'Vorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' (3.1% verklaarde variantie)

In de volgende paragraaf zal de schaalanalyse gepresenteerd worden.

4.2.2 Schaalanalyse

Bij het beoordelen van de kwaliteit van de schalen, gevormd door de factoren en de items, is volgens de Commissie Test Aangelegenheden Nederland (COTAN) voor onderzoek op groepsniveau als volgt te benoemen: Cronbach's alfa van $<.60$ worden als onvoldoende geïnclassificeerd, alfa's tussen de $.60$ en $.70$ als voldoende en $>.70$ als goed. De COTAN is een onafhankelijke commissie ingesteld door het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) die tests en toetsen beoordeelt (Evers, Lucassen, Meijer & Sijtsma, 2010). Elke schaal wordt gepresenteerd door een overzicht van de bijdrage en samenhang van de bijbehorende items in een score op Cronbach's alfa.

Voor de eerste schaal '*Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen*' (16 items) is de betrouwbaarheid $.86$, een overzicht van deze schaal en de bijdrage van de respectievelijke items in tabel 11.

Tabel 11 Overzicht schaal 1 '*Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen*' en de respectievelijke items en de bijdrage aan de consistentie en betrouwbaarheid

Item nr	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
23	.58	.86
21	.53	.86
22	.56	.86
29	.51	.86
14	.44	.86
25	.51	.86
30	.52	.86
18	.51	.86
42	.48	.86
33	.56	.86
10	.45	.86
19	.53	.86
15	.52	.86
8	.41	.86
24	.43	.86
17	.45	.86

Voor de tweede schaal '*Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school*' (5 items) is de betrouwbaarheid .82, een overzicht van deze schaal en de bijdrage van de respectievelijke items in tabel 12.

Tabel 12 Overzicht schaal 2 '*Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school*' en de respectievelijke items en de bijdrage aan de consistentie en betrouwbaarheid

Item nr	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
38	.67	.80
32	.63	.80
20	.63	.80
44	.62	.81
28	.54	.82
37	.57	.82

Na bestudering van de respectievelijke vijf factoren en de gegroepeerde items met als minimum criterium voor de factorlading .3 of hoger is besloten om bij factor twee een item te elimineren (zie tabel 7 op blz. 23 en tabel 12). Dit omdat de inhoud van het item te veel afweek van de overige items, ondanks de hoge lading op de betreffende factor. Item 28 "*Maakt en gebruikt verschillende instructiematerialen zoals bijv. lesbrieven, kijkwijzers en leskaarten en laat ons ook digitaal kennis over lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs leren*" paste ook niet bij een andere factor en is voor de definitieve schaalanalyse verwijderd. Verwijdering van item 28 uit deze schaal gaf een verandering van de alfa van .83 naar .82.

Voor de derde schaal '*Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl*' (8 items) is de betrouwbaarheid .78, een overzicht van deze schaal en de bijdrage van de respectievelijke items in tabel 13.

Tabel 13 Overzicht schaal 3 '*Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl*' en de respectievelijke items en de bijdrage aan de consistentie en betrouwbaarheid

Item nr	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
40	.53	.76
34	.55	.76
39	.58	.76
43	.54	.76
41	.49	.77
45	.48	.77
31	.46	.78
35	.38	.79

Voor de vierde schaal '*Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen*' (6 items) is de betrouwbaarheid .66, een overzicht van deze schaal en de bijdrage van de respectievelijke items in tabel 14.

Tabel 14 Overzicht schaal 4 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' en de respectievelijke items en de bijdrage aan de consistentie en betrouwbaarheid

Item nr	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
6	.51	.57
36	.39	.63
1	.40	.62
7	.38	.63
5	.34	.64
12	.38	.62

Voor de vijfde schaal 'Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' (9 items) is de betrouwbaarheid .74, een overzicht van deze schaal en de bijdrage van de respectievelijke items in tabel 15.

Tabel 15 Overzicht schaal 5 'Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' en de respectievelijke items en de bijdrage aan de consistentie en betrouwbaarheid

Item nr	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4	.45	.71
3	.36	.72
16	.35	.72
26	.35	.72
27	.37	.72
2	.44	.71
9	.41	.71
13	.51	.69
11	.46	.70

Zoals blijkt uit de voorgaande vijf tabellen was er geen substantiële toename van de alfa mogelijk in een van de schalen door verwijdering van een of meerdere items. Zie voor een algemeen overzicht van de schalen, aantal items, het gemiddelde, de standaardafwijking en Cronbach's alfa tabel 16.

Tabel 16 Overzicht schalen, aantal items en betrouwbaarheid

Schaal nr	Schaal VEG	N	Mean	SD	Cronbach's alpha
1	Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	16	3.79	8.89	.86
2	Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	5	2.32	5.44	.82
3	Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	8	3.38	5.63	.78
4	Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	6	3.87	3.77	.66
5	Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	9	3.52	5.08	.74

Op welke wijze de geëxtraheerde schalen corresponderen met de bekwaamheidseisen van de KVLO en de schalen van de oorspronkelijke vragenlijst van Irving is in een overzicht geplaatst in tabel 17 en tabel 18.

Tabel 17 Samenhang schalen vragenlijst VEG en KVLO bekwaamheidseisen

Nummer	Schaal VEG	Corresponderende KVLO-bekwaamheidseis	KVLO-nr.
1	Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	De (vak)inhoudelijke en organisatorische verantwoordelijkheid	3 en 4
2	Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	De verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's en in het samenwerken met de omgeving van de school	5 en 6
3	Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	De (vak)inhoudelijke verantwoordelijkheid	3
4	Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	De interpersoonlijke en pedagogische verantwoordelijkheid	1 en 2
5	Vorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	De (vak)inhoudelijke verantwoordelijkheid	3

Uit tabel 17 blijkt dat de KVLO-bekwaamheidseis '*de leraar is verantwoordelijk voor zijn eigen professionele ontwikkeling*' (7), zie ook paragraaf 2.1 en bijlage 1, niet correspondeert met de gevormde schalen van de VEG en derhalve niet in het overzicht voorkomt. Dit is overeenkomstig met de te meten onderdelen van excellentie door de vragenlijst VEG, namelijk de 'gymzaalcompetenties'.

De vragenlijst VLOP, die zich onder andere richt op de competenties die een excellente professionele lo-docent dient te bezitten, correspondeert wel met deze laatste KVLO-bekwaamheidseis. Zoals eerder vermeld valt de analyse van deze vragenlijst VLOP buiten het bestek van deze thesis en wordt er verder niet gerapporteerd over deze vragenlijst.

Tabel 18 Samenhang schalen vragenlijst VEG en schalen oorspronkelijke vragenlijst Irving

Schalen vragenlijst VEG, 44 items*	Schalen oorspronkelijke vragenlijst Irving, 51 items**
1) Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	2) Mathematical Pedagogy
2) Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	4) Family and Community
3) Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	3) Student Engagement with the Curriculum
4) Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	1) Commitment to Students and their Learning
5) Vorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	5) Relates Mathematics to the Real World

*: 42.4 verklaarde variantie, Cronbach's alpha = .87

** : 62.7 verklaarde variantie, Cronbach's alpha = .98

De interne consistentie en betrouwbaarheid van alle vijf schalen van de VEG en van elk item is gecontroleerd met gebruikmaking van Cronbach's alfa. De gevonden alfa's zijn gemiddeld tot hoog. De alfa voor alle 44 items van de VEG tezamen is .87, het is daarmee ook zinvol de scores op het niveau van de totale vragenlijst te interpreteren. Zoals te zien in tabel 18 vertonen alle schalen van de VEG een duidelijke samenhang met de oorspronkelijke schalen uit de vragenlijst van Irving (2004).

4.3 Beantwoording onderzoeksvragen met vragenlijst VEG

4.3.1 Inleiding

In deze paragraaf worden de tabellen gepresenteerd die samenhangen met de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag: 'Waarin komen leerlingen uit havo 5 klassen en docenten lichamelijke opvoeding uit het werkveld in Den Haag en Groningen overeen in het toeschrijven van kenmerken voor een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding?' (§ 4.3.2 tot en met 4.3.9).

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van analyses door middel van t-toetsen ($p < .05$). Aan de ene kant om verschillen tussen competentieschalen aan te geven en

aan de andere kant om verschillen en overeenkomsten tussen groepen te verhelderen. De analyse van de data op schaalniveau wordt telkens weergegeven door een overzicht van het gemiddelde verschil in scores op de vijf competentieschalen met respectievelijk het aantal respondenten (N), de gemiddelde scores (M) en de standaard afwijking (SD). Er is voor gekozen om bij het berekenen van de schaalcores te werken met 'exclude cases listwise' bij een missing value.

4.3.2 De gehele respondentgroep uit Den Haag en Groningen tezamen

De gehele respondentgroep ($N=498$) is op hun denken over een hypothetische, excellente, docent lo op de vijf verschillende schalen van de VEG vergeleken door middel van een one sample t-test. Op alle testwaarden één tot en met vijf, de vijf mogelijke antwoordscores op de Likertschaal van de vragenlijst VEG, wijken de gemiddeld gegeven antwoorden van de gehele respondentgroep significant van de neutrale middenwaarde drie af ($p < .05$). In tabel 19 is een overzicht van de scores van alle respondenten op de vijf schalen weergegeven in vergelijking met de testwaarde drie (Likertscore 'niet onbelangrijk, niet belangrijk'). Opvallend is de lage waardering voor schaal twee ($t(497) = -16.37, p < .05$).

Tabel 19 One sample t-test (testwaarde 3) gehele respondentgroep uit Den Haag en Groningen tezamen op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	31.96	497	.00	.79
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	-16.37	497	.00	-.67
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	12.90	497	.00	.38
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	31.37	497	.00	.87
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	20.75	497	.00	.52

Wanneer de scores op de vijf schalen door de gehele respondentgroep onderling worden vergeleken door middel van een paired sample dependent t-test ($p < .05$) zijn alle mogelijke vergelijkingen van de vijf schalen significant verschillend op een vergelijkbaar significantieniveau. Zie voor een overzicht van de schalen en de gegevens op de dependent t-test bijlage vijf.

Schaal vier 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' wordt door de gehele respondentgroep het hoogst gewaardeerd ($M=3.87, SE=.02$) en het belangrijkste gevonden op korte afstand gevolgd door schaal één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' ($M=3.79, SE=.02$). Schaal twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' ($M=2.32, SE=.04$) scoort het laagst en wordt door de gehele groep het minst belangrijk gevonden en opvallend veel lager gewaardeerd als kenmerk voor een hypothetische, excellente docent lo. Het is bij schaal twee de vraag of deze dient te worden meegenomen in een overzicht van excellente kenmerken van een hypothetische docent lo. In de discussie zal dit verder aan de orde komen. Zie voor een overzicht van de vijf schalen op volgorde van gemiddelde score door de gehele respondentgroep tabel 20.

Tabel 20 Verschillen tussen gemiddelden bij gehele respondentgroep uit Den Haag en Groningen tezamen op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal	N	Mean	Std. Deviation
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	498	3.87	.62
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	498	3.79	.55
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	498	3.52	.56
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	498	3.38	.67
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	498	2.32	.92

4.3.3 Vergelijking gehele respondentgroep leerlingen met gehele respondentgroep docenten uit Den Haag en Groningen

Wanneer we de gehele respondentgroep leerlingen ($N=461$) vergelijken met de gehele respondentgroep docenten ($N=37$) uit Den Haag en Groningen op hun denken over een hypothetische, excellente, docent lo valt op dat de docenten alle schalen belangrijker vinden dan de leerlingen.

Schaal vier *‘Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen’* vinden zowel de docenten ($M=4.50$, $SE=.06$) als de leerlingen ($M=3.82$, $SE=.02$) het belangrijkste van de vijf schalen. Het minst belangrijk vinden de docenten ($M=3.21$, $SE=.08$) de schaal twee *‘Samenwerking met collega’s en betrokkenheid creëren omgeving van de school’* en dat geldt ook voor de leerlingen ($M=2.25$, $SE=.04$). Dit stemt overeen met het beeld van de respondentgroep als geheel. Voor een volledig overzicht van alle vijf de schalen zie tabel 21.

Tabel 21 Gemiddelde verschil gehele respondentgroep leerlingen uit Den Haag en Groningen tezamen tegen gehele respondentgroep docenten Den Haag en Groningen tezamen op schalen binnen de VEG

Schaal	Functie	N	Mean	Std. Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	leerling	461	3.74	.53
	docent	37	4.43	.36
2)Samenwerking met collega’s en betrokkenheid creëren omgeving van de school	leerling	461	2.25	.90
	docent	37	3.21	.54
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	leerling	461	3.32	.64
	docent	37	4.17	.41
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	leerling	461	3.82	.61
	docent	37	4.50	.37
5)Vorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	leerling	461	3.48	.55
	docent	37	4.05	.39

In tabel 22 zijn de testgegevens van de independent t-test weergegeven met een toetsing van de homogeniteit van de variantie door middel van Levene’s test ($p<.05$). Bij schending van de aanname van homogeniteit van de variantie van de betreffende respondentgroepen zijn de analyse uitkomsten onder ‘Equal variances not assumed’ ook in de betreffende tabel vermeld. Beide uitkomsten zijn als voorbeeld weergegeven en de van toepassing zijnde getallen zijn vetgedrukt. Bij volgende weergaven zal alleen de analyse die van toepassing is in de tabel worden weergegeven.

Het verschil in denken bij de leerlingen en de docenten van de gehele respondentgroep over de vijf schalen van de VEG is in alle gevallen significant ($p<.05$). Zie voor een volledig overzicht tabel 22.

Tabel 22 T-toets gehele respondentgroep leerlingen uit Den Haag en Groningen tezamen tegen gehele respondentgroep docenten Den Haag en Groningen tezamen op schalen binnen de VEG

Schaal	Levene's Test for Equality of Variances				Sig. (2-tailed)	Mean Difference
	F	Sig.	t	df		
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	4.60	.03	-7.69	496	.00	-.69
			-10.71			
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	16.10	.00	-6.33	496	.00	-.96
			-9.67			
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	6.18	.01	-7.80	496	.00	-.85
			-11.22			
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	10.99	.00	-6.62	496	.00	-.68
			-10.06			
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	4.91	.03	-6.01	496	.00	-.56
			-8.01			

4.3.4 Vergelijking binnen de gehele respondentgroep leerlingen op geslacht

Een vergelijking van de gehele respondentgroep leerlingen op geslacht laat zien dat de meisjes de schalen één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' ($M = 3.83$, $SE = .03$), vier 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' ($M=3.92$, $SE=.03$) en vijf 'Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' ($M = 3.53$, $SE = .03$) als belangrijker cluster van kenmerken zien dan de jongens. Bij schaal één ($t(431) = -3.36$, $p<.05$) en vier ($t(431) = -3.44$, $p<.05$) is dat verschil ook significant (zie tabel 23 en 24).

Tabel 23 Gemiddelde verschil gehele respondentgroep leerlingen (m) uit Den Haag en Groningen tezamen tegen gehele respondentgroep leerlingen (v) uit Den Haag en Groningen tezamen op schaalniveau VEG

Schaal	Geslacht	N	Mean	Std.
				Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	man	196	3.66	.53
	vrouw	237	3.83	.50
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	man	196	2.39	.90
	vrouw	237	2.08	.86
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	man	196	3.37	.62
	vrouw	237	3.26	.65
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	man	196	3.72	.59
	vrouw	237	3.92	.59
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	man	196	3.46	.54
	vrouw	237	3.53	.54

De jongens uit de onderzochte havo 5 klassen vinden de schalen twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' ($M=2.39$, $SE=.06$) en drie 'Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl' ($M=3.37$, $SE=.04$) gemiddeld belangrijker. Zie hiervoor het overzicht in tabel 23.

Bij schaal twee ‘*Samenwerking met collega’s en betrokkenheid creëren omgeving van de school*’ ($t(431) = 3.59, p < .05$) blijkt dat verschil ook significant te zijn (zie tabel 24).

Tabel 24 T-toets gehele respondentgroep leerlingen (m) uit Den Haag en Groningen tezamen tegen gehele respondentgroep leerlingen (v) uit Den Haag en Groningen tezamen op schaalniveau VEG

Schaal	Levene's Test for Equality of Variances				Sig. (2-tailed)	Mean Difference
	F	Sig.	t	df		
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	.29	.58	-3.36	431	.00	-.17
2)Samenwerking met collega’s en betrokkenheid creëren omgeving van de school	2.33	.12	3.59	431	.00	.30
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	.11	.73	1.77	431	.07	.11
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	.00	.97	-3.44	431	.00	-.19
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	.19	.66	-1.42	431	.15	-.07

4.3.5 Vergelijking binnen de gehele respondentgroep docenten op geslacht

Een vergelijking van de gehele respondentgroep docenten op geslacht laat zien dat de vrouwelijke docenten de schalen één ‘*Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen*’ ($M = 4.45, SE = .08$), twee ‘*Samenwerking met collega’s en betrokkenheid creëren omgeving van de school*’ ($M=3.30, SE=.14$), vier ‘*Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen*’ ($M=4.62, SE=.11$) en vijf ‘*Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur*’ ($M = 4.10, SE = .09$) als belangrijker cluster van kenmerken zien dan de mannelijke docenten. Voor wat betreft de schalen één, vier en vijf is dit overeenkomstig het vrouwelijk deel van de leerlingen. Bij de docenten is echter bij geen van de schalen dat verschil ook significant.

De mannelijke docenten vinden schaal drie ‘*Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl*’ ($M=4.20, SE=.08$) net als het mannelijk deel van de leerlingen gemiddeld belangrijker maar ook hier blijkt dat verschil niet significant te zijn. Zie verder het overzicht in tabel 25.

Tabel 25 Gemiddelde verschil gehele respondentgroep docenten (m) uit Den Haag en Groningen tezamen tegen gehele respondentgroep docenten (v) uit Den Haag en Groningen tezamen op schaalniveau VEG

Schaal	Geslacht	N	Std.	
			Mean	Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	man	28	4.43	.39
	vrouw	8	4.45	.24
2)Samenwerking met collega’s en betrokkenheid creëren omgeving van de school	man	28	3.18	.59
	vrouw	8	3.30	.40
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	man	28	4.20	.43
	vrouw	8	4.06	.38
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	man	28	4.47	.38
	vrouw	8	4.62	.33
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	man	28	4.02	.43
	vrouw	8	4.10	.27

4.3.6 De respondentgroep uit Den Haag in vergelijking met Groningen

Wanneer we de gehele respondentgroep van leerlingen en docenten ($N=163$) uit Groningen vergelijken met de gehele respondentgroep van leerlingen en docenten ($N=331$) uit Den Haag op hun denken over een hypothetische, excellente, docent lo valt op dat de respondentgroep uit Groningen drie van de vijf schalen gemiddeld hoger waardeert. Het onderzochte werkveld uit Groningen vindt de schalen één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' ($M=3.97$, $SE=.03$), vier 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' ($M=3.92$, $SE=.04$) en vijf 'Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' ($M=3.67$, $SE=.03$) belangrijker. Het onderzochte werkveld uit Den Haag vindt de schalen twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' ($M=2.46$, $SE=.05$) en drie 'Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl' ($M=3.40$, $SE=.03$) belangrijker als kenmerk voor een hypothetische docent lo in vergelijking met Groningen. Voor een volledig overzicht zie tabel 26.

Tabel 26 Gemiddelde verschil gehele respondentgroep uit Den Haag in vergelijking met Groningen op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal	Plaats	N	Std.	
			Mean	Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	Groningen	163	3.97	.50
	Den Haag	331	3.71	.56
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	Groningen	163	2.05	.82
	Den Haag	331	2.46	.93
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	Groningen	163	3.34	.69
	Den Haag	331	3.40	.66
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	Groningen	163	3.92	.57
	Den Haag	331	3.85	.64
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	Groningen	163	3.67	.50
	Den Haag	331	3.47	.57

Echter, de gemiddelde verschillen in scores zijn alleen bij de schalen één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' ($t(492)= 4.93$, $p<.05$), twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' ($t(360.79)= - 5.06$, $p<.05$) en vijf 'Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' ($t(492)= 3.81$, $p<.05$) significant. Zie hiervoor tabel 27.

Tabel 27 T-toets gehele respondentgroep uit Den Haag in vergelijking met Groningen op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal	Levene's Test for Equality of Variances				Sig. (2-tailed)	Mean Difference
	F	Sig.	t	df		
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	1.18	.27	4.93	492	.00	.25
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	5.72	.01	-5.06	492	.00	-.41
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	.32	.56	-1.00	492	.31	-.06
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	4.00	.04	1.27	492	.20	.07
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	1.73	.18	3.81	492	.00	.20

4.3.7 Vergelijking respondentgroep leerlingen Den Haag en Groningen

Als we de respondentgroep leerlingen ($N=305$) uit Den Haag vergelijken met de respondentgroep leerlingen ($N=152$) uit Groningen op hun denken over een hypothetische, excellente, docent lo valt op dat de Groningse leerlingen de schalen één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' ($M=3.93$, $SE=.04$) en vier 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' ($M=3.90$, $SE=.04$) het belangrijkste vinden. Schaal vier wordt ook door de leerlingen uit Den Haag ($M=3.79$, $SE=.03$) het belangrijkste gevonden.

Het minst belangrijk vinden beide leerling-groepen schaal twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' maar deze schaal wordt door de leerlingen uit Den Haag ($M=2.40$, $SE=.05$) aanmerkelijk hoger gewaardeerd dan de leerlingen uit Groningen ($M=1.97$, $SE=.06$) en dat verschil is ook significant ($t(348.98) = -5.11$, $p<.05$). Zie hiervoor tabel 28 en 29.

Tabel 28 Gemiddelde verschil leerlingen uit Den Haag in vergelijking met leerlingen uit Groningen op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal	Plaats	N	Mean	Std.
				Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	Groningen	152	3.93	.49
	Den Haag	305	3.65	.53
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	Groningen	152	1.97	.79
	Den Haag	305	2.40	.93
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	Groningen	152	3.29	.68
	Den Haag	305	3.34	.63
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	Groningen	152	3.90	.57
	Den Haag	305	3.79	.63
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	Groningen	152	3.63	.49
	Den Haag	305	3.42	.56

Ook in de waardering voor de kenmerken met betrekking tot schaal één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' ($t(455) = 5.43$, $p<.05$) en schaal vijf 'Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' ($t(455) = 3.92$, $p<.05$) is het verschil significant. Voor een volledig overzicht zie tabel 29.

Tabel 29 T-toets verschil leerlingen uit Den Haag in vergelijking met leerlingen uit Groningen op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal	Levene's Test for Equality of Variances				Sig. (2-tailed)	Mean Difference
	F	Sig.	t	df		
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	.488	.48	5.43	455	.00	.28
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	8.32	.00	-5.11	455	.00	-.42
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	.62	.43	-.78	455	.43	-.05
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	2.10	.14	1.76	455	.07	.10
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	.81	.36	3.92	455	.00	.21

4.3.8 Vergelijking respondentgroep docenten Den Haag en Groningen

Een vergelijking van de gemiddelde verschillen tussen de docenten uit Den Haag en Groningen geeft aan dat de Groningse docenten de schalen één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' ($M = 4.47$, $SE = .11$) en vijf 'Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' ($M = 4.16$, $SE = .08$) hoger waarderen dan hun Haagse collega's. De Haagse docenten waarderen schaal twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' ($M=3.25$, $SE=.10$), drie 'Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl' ($M=4.22$, $SE=.08$) en vier 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' ($M=4.58$, $SE=.07$) hoger. Zie voor een overzicht tabel 30.

Tabel 30 Gemiddelde verschil docenten uit Den Haag in vergelijking met docenten uit Groningen op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal	Plaats	N	Mean	Std. Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	Groningen	11	4.47	.37
	Den Haag	27	4.43	.36
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	Groningen	11	3.09	.56
	Den Haag	27	3.25	.53
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	Groningen	11	4.08	.50
	Den Haag	26	4.22	.42
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	Groningen	11	4.32	.38
	Den Haag	27	4.58	.34
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	Groningen	11	4.16	.27
	Den Haag	27	4.05	.41

Alleen het verschil tussen beide groepen op schaal vier 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' is net significant ($t(36) = -2.10$, $p < .05$). De docenten uit de twee regio's verschillen in hun onderlinge denken over de kenmerken van een hypothetische docent lo in tegenstelling tot de leerlingen niet erg veel. Het significant verschillend denken over de schalen één, vier en vijf tussen Den Haag en Groningen wordt dus voornamelijk door het leerlingendeel van de respondentgroep veroorzaakt. Zie voor een overzicht tabel 31.

Tabel 31 T-toets verschil docenten uit Den Haag in vergelijking met docenten uit Groningen op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal	Levene's Test for Equality of Variances				Sig. (2-tailed)	Mean Difference
	F	Sig.	t	df		
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	.14	.71	.31	36	.76	.04
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	.00	.95	-.84	36	.41	-.16
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	.20	.66	-.88	36	.38	-.14
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	.01	.92	-2.10	36	.04	-.26
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	1.39	.25	.86	36	.40	.11

4.3.9 Vergelijking gehele respondentgroep leerlingen op leeftijd

Wanneer we de gehele respondentgroep leerlingen ($N=461$) onderling op twee goed vertegenwoordigde en uit elkaar liggende groepen in leeftijd vergelijken, namelijk 16 ($N=178$) en 18 jaar ($N=63$) laat de independent t-test tussen de vijf schalen van de VEG geen significante verschillen zien. Zoals te zien in tabel 32 zijn de gemiddelde verschillen erg gering tussen deze twee leeftijdsgroepen.

Tabel 32 Gemiddelde verschil gehele respondentgroep leerlingen op leeftijd 16 en 18 jaar op de vijf verschillende schalen VEG

Schaal			Std.	
	Leeftijd	N	Mean	Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	16	178	3.80	.51
	18	63	3.73	.58
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	16	178	2.25	.89
	18	63	2.27	.89
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	16	178	3.35	.58
	18	63	3.33	.78
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	16	178	3.88	.56
	18	63	3.80	.60
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	16	178	3.53	.55
	18	63	3.52	.57

4.4 Invloed van etniciteit op kenmerken van excellentie

4.4.1 Inleiding

In deze paragraaf worden de tabellen gepresenteerd die samenhangen met de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag: 'In hoeverre verschillen deze twee, in multiculturaliteit te onderscheiden, werkvelden (in Den Haag en Groningen) bestaande uit leerlingen en docenten in het toeschrijven van kenmerken voor een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding?' (§ 4.4.2 tot en met 4.4.3).

Ter beantwoording van deze onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van analyses door middel van t-toetsen ($p < .05$). Ook hier om aan de ene kant verschillen tussen competentieschalen aan te kunnen geven en aan de andere kant om verschillen en overeenkomsten tussen groepen te verhelderen. De analyse van de data op schaalniveau wordt telkens weergegeven door een overzicht van het gemiddelde verschil in scores op de vijf competentieschalen met respectievelijk het aantal respondenten (N), de gemiddelde scores (M) en de standaard afwijking (SD). Er is voor gekozen om bij het berekenen van de schaalscores te werken met 'exclude cases listwise' bij een missing value.

4.4.2 Invloed van etniciteit bij de gehele respondentgroep leerlingen uit Den Haag en Groningen tezamen op kenmerken van excellentie

Bij alle onderzochte scholen in Den Haag is sprake van een multiculturele samenstelling (zie hiervoor ook § 2.4 en tabel 3 en 4 op blz. 20) van de havo 5 klassen, in Groningen is dat niet het geval.

Wanneer we alle autochtone ($N=281$) en allochtone ($N=150$) leerlingen uit de gehele respondentgroep ($N=431$) van zowel Den Haag als Groningen met elkaar vergelijken op hun denken over excellente kenmerken van een hypothetische docent lo lopen de gemiddelde scores op één schaal na niet ver uiteen. Zie hiervoor tabel 33.

Tabel 33 Gemiddelde verschil gehele respondentgroep autochtone leerlingen uit Den Haag en Groningen tezamen tegen gehele respondentgroep allochtone leerlingen uit Den Haag en Groningen tezamen op schaalniveau VEG

Schaal	Etniciteit	N	Mean	Std.
				Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	autochtoon	281	3.78	.53
	allochtoon	150	3.72	.53
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	autochtoon	281	2.11	.82
	allochtoon	150	2.44	.98
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	autochtoon	281	3.30	.66
	allochtoon	150	3.36	.64
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	autochtoon	281	3.85	.59
	allochtoon	150	3.80	.64
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	autochtoon	281	3.52	.54
	allochtoon	150	3.47	.56

De autochtone leerlingen vinden gemiddeld de schalen één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' ($M = 3.78$, $SE = .03$), vier 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen' ($M=3.85$, $SE=.03$) en vijf 'Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' ($M = 3.52$, $SE = .03$) belangrijker maar de verschillen in gemiddelde scores met de allochtone leerlingen zijn erg gering en niet significant.

De allochtone leerlingen vinden de schalen twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' ($M=2.44$, $SE=.08$) en drie 'Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl' ($M=3.36$, $SE=.05$) gemiddeld belangrijker. Bij schaal twee is dat verschil ook significant ($t(261.53) = -3.56$, $p<.05$). Zie voor een overzicht tabel 33 en 34.

Tabel 34 T-toets gehele respondentgroep autochtone leerlingen uit Den Haag en Groningen tezamen tegen gehele respondentgroep allochtone leerlingen uit Den Haag en Groningen tezamen op schaalniveau VEG

Schaal	Levene's Test for Equality of Variances				Sig. (2-tailed)	Mean Difference
	F	Sig.	t	df		
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	.30	.58	1.12	429	.26	.06
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	11.52	.00	-3.56	429	.00	-.33
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	.047	.82	-.89	429	.37	-.05
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	1.66	.19	.70	429	.47	.04
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	.23	.63	.81	429	.41	.04

4.4.3 Invloed van etniciteit bij de respondentgroep leerlingen uit Den Haag en Groningen apart op kenmerken van excellentie

Bij een nadere analyse van de leerling-groepen apart uit Den Haag ($N=281$) en Groningen ($N=150$) blijkt dat in Den Haag de verschillen tussen de autochtone ($N=148$) en allochtone ($N=133$) leerlingen in denken over kenmerken van een hypothetische, excellente docent lo, gering zijn. Zie voor een overzicht tabel 35. Het verschil tussen de autochtone ($M=2.29$, $SE=.06$) en allochtone ($M=2.46$, $SE=.08$) leerlingen is bij schaal twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' wel het grootst maar evenals bij de andere schalen niet significant ($t(258.36) = -1.51$, $p>.05$).

Tabel 35 Gemiddelde verschil respondentgroep autochtone leerlingen tegen allochtone leerlingen uit Den Haag op schaalniveau VEG

Schaal	eticiteit	N	Mean	Std. Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	autochtoon	148	3.65	.53
	allochtoon	133	3.68	.52
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	autochtoon	148	2.29	.83
	allochtoon	133	2.46	.99
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	autochtoon	148	3.32	.64
	allochtoon	133	3.36	.64
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	autochtoon	148	3.79	.60
	allochtoon	133	3.79	.65
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	autochtoon	148	3.42	.57
	allochtoon	133	3.44	.55

De analyse van de groep leerlingen uit Groningen laat hetzelfde beeld zien bij de schalen één tot en met vijf met uitzondering van schaal twee '*Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school*'. Zie hiervoor tabel 36.

Tabel 36 Gemiddelde verschil autochtone leerlingen uit Groningen tegen allochtone leerlingen uit Groningen op schaalniveau VEG

Schaal	eticiteit	N	Mean	Std. Deviation
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	autochtoon	133	3.92	.49
	allochtoon	17	4.00	.54
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	autochtoon	133	1.90	.75
	allochtoon	17	2.32	.86
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	autochtoon	133	3.27	.69
	allochtoon	17	3.35	.63
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	autochtoon	133	3.91	.57
	allochtoon	17	3.88	.59
5)Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	autochtoon	133	3.62	.48
	allochtoon	17	3.70	.60

Het verschil tussen de autochtone ($N=133$) leerlingen en de allochtone ($N=17$) leerlingen is bij schaal twee '*Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school*' nu wel significant ($t(148) = -2.12, p < .05$). De autochtone ($M=1.90, SE=.06$) en allochtone ($M=2.32, SE=.20$) leerlingen denken over het betrekken van de omgeving bij het vak lo duidelijk anders maar de waardering voor deze schaal blijft laag ten opzichte van de andere schalen. Kanttekening is de relatief kleine groepsgrootte allochtone leerlingen ($N=17$) in Groningen. Voor een overzicht zie de tabellen 36 en 37.

Tabel 37 T-toets autochtone leerlingen uit Groningen tegen allochtone leerlingen uit Groningen op schaalniveau VEG

Schaal	Levene's Test for Equality of Variances				Sig. (2-tailed)	Mean Difference
	F	Sig.	t	df		
1)Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	.23	.62	-.57	148	.56	-.07
2)Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	1.35	.24	-2.12	148	.03	-.42
3)Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	.54	.46	-.42	148	.66	-.07
4)Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	.00	.97	.20	148	.84	.02
5)Vorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	1.43	.23	-.59	148	.55	-.07

4.5 Kwalitatieve aanvullingen vragenlijst VEG

Er zijn door de respondenten meer dan 170 aanvullende opmerkingen geplaatst in de vragenlijst VEG. Van de opmerkingen is 92% gemaakt door het leerlingendeel van de respondentgroep. Een deel van de opmerkingen (11.8%) was niet serieus of had geen duidelijk kenmerk. Alle andere opmerkingen zijn gegroepeerd aan de hand van kernwoorden en vervolgens gelabeld (Boeije, 2008). Dit leverde de volgende zes labels op: ouderbetrokkenheid, motivatie en zelfvertrouwen, persoonlijkheid docent en lessfeer, aandacht voor individueel leerling-niveau, lesinhoudelijk, eigen vaardigheid/actief meedoen en rekening houden met leerling-voorkeur.

De opmerkingen met betrekking tot persoonlijkheid docent en lessfeer zijn verder onderverdeeld in een vijftal subcategorieën: enthousiasme/ plezier/stimulerend, geduldig/meelevend, vriendelijk, humor /(niet) serieus en sociaal vaardig/interesse tonen. De opmerkingen met betrekking tot de lesinhoud zijn verder onderverdeeld in een drietal subcategorieën: lesgeven, organiseren en afwisseling. Zie voor een overzicht van aantallen geplaatste opmerkingen tabel 38.

Positief in tabel 38 betekent dat de respondent dit onderwerp of aspect ondersteunt of voor is en negatief betekent het tegenovergestelde. Bij bijvoorbeeld ouderbetrokkenheid hebben 14 leerlingen aangegeven dit geen belangrijk aspect te vinden of dit niet te ondersteunen en één leerling gaf dit aspect aan als wel belangrijk.

Tabel 38 Rangschikking aanvullende opmerkingen vragenlijst VEG

Label:	positief autoch. lln	positief alloch. lln	positief totaal lln	positief docenten	positief totaal	negatief autoch. lln	negatief alloch. lln	negatief totaal lln	negatief docenten	negatief totaal
ouderbetrokkenheid	1	0	1	1	2	13	1	14	3	17
motivatie en zelfvertrouwen	3	8	11	0	11	0	0	0	0	0
persoonlijkheid docent en lessfeer (totaal)	39	10	49	0	49	1	0	1	0	1
· enthousiasme/ plezier/stimulerend	13	1	14	1	15	1	0	1	0	1
· geduldig/meelevend	4	5	9	0	9	0	0	0	0	0
· vriendelijk	1	1	2	0	2	0	0	0	0	0
· humor /(niet) serieus	10	2	12	0	12	0	0	0	0	0
· sociaal vaardig/ Interesse tonen	6	1	7	1	8	0	0	0	0	0
aandacht voor individueel leerling-niveau	8	10	18	0	18	0	0	0	0	0
didactisch handelen (totaal)	17	9	26	0	26	0	0	0	0	0
· lesgeven	5	5	10	0	10	0	0	0	0	0
· organiseren	3	1	4	0	4	0	0	0	0	0
· afwisseling	7	1	8	0	7	0	0	0	0	0
eigen vaardigheid/actief meedoen	12	4	16	0	16	0	0	0	0	0
rekening houden met leerling-voorkeur	6	7	13	0	13	0	0	0	0	0

Over het geheel genomen wordt door de respondenten veel opgemerkt en toegelicht over aspecten die in de items van de VEG verwerkt zijn. Voor de meeste labels is er dan ook een factor en/of item in de VEG dat een dusdanige overlap heeft, dat de aangegeven aspecten niet als substantiële aanvulling kunnen worden bestempeld. Wel zijn de aanvullingen vaak waardevolle praktische uitwerkingen van wat in de items is verwoord.

Het is opvallend dat van alle categorieën met name de leerlingen aangeven bij het label 'ouderbetrokkenheid' (N=17, 10% van totaal aantal opmerkingen), dat een volledige overlap heeft met factor twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school', dit juist geen belangrijk aspect van excellentie te vinden. Uit de vragenlijst VEG geeft item 32 'Onderhoudt contact met de ouders/verzorgers van de leerlingen en werkt met hen samen **als dat nodig is**' aan dat ouderbetrokkenheid geen vanzelfsprekendheid is. Waarschijnlijk hebben veel leerlingen hier over heen gelezen zoals blijkt uit bijvoorbeeld de volgende opmerking van een respondent: 'School en privé moeten gescheiden blijven bij LO' en deze opmerking van een andere respondent: 'Ik heb zelf ook een mond en kan het goed zelf regelen, liever niet met mijn ouders contact opnemen'.

Het label 'motivatie en zelfvertrouwen' (N=11, 6.5% van totaal) geeft aan dat een aantal leerlingen uit de respondentengroep dit aspect nog eens extra willen benadrukken. Het wordt volledig afgedekt door de factoren één 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen' en vier 'Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen'. Een concrete uitwerking hiervan vinden we o.a. in de items 25: 'Weet wat leerlingen (aan)kunnen en houdt daar rekening mee bij wat hij leerlingen laat doen in de lessen lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs' en 5: 'Zorgt ervoor dat ons zelfvertrouwen, ten aanzien van ons

kunnen op het gebied van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs, groter wordt'. Een leerling respondent maakt bijvoorbeeld hierover de volgende opmerking: 'Ik denk dat een gymdocent ook vooral de kwaliteit moet hebben om goed met de kinderen om te gaan en hun vertrouwen te winnen zodat ze zich gemakkelijker voelen bij het verrichten van bepaalde sporten/activiteiten.'

Het label *'persoonlijkheid docent en lessfeer'* (N=50, 29.4% van totaal) geeft aan dat bepaalde aspecten van inter-persoonlijke kwaliteiten van de docent volgens deze leerlingen ook voor een belangrijk deel de sfeer van de les bepalen zoals enthousiasme, vriendelijkheid, geduld en interesse tonen in de leerling. Voor een deel komen deze aspecten direct of indirect terug in de items van de VEG zoals bijvoorbeeld bij item 19: *'Zet zich in om alle leerlingen van de klas beter te laten worden in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs'* en item 29: *'Zorgt ervoor dat hij/zij iedere leerling op een manier aanwijzingen geeft dat deze leerling daar het beste van leert'* en voor een deel ook niet. Een respondent merkt het volgende aanvullend op: *'Ik denk dat het voor een klas heel belangrijk is dat een docent er zelf veel plezier in heeft en dat ook uitstraalt. Dat breng je dan over naar de klas en dan wordt het en gezellige/sportieve les'*. Wellicht zijn aspecten van docentgedrag als enthousiasme en plezier uitstralen een facet dat in een volgende versie van de VEG dient te worden opgenomen.

Het label *'aandacht voor individueel leerling-niveau'* (N=18, 10.6% van totaal) wordt volledig afgedekt door factor één: *'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen'* met bijvoorbeeld item 8: *'Past de les aan wanneer we als klas moeilijkheden ondervinden bij het leren van de aangeboden lesstof'*. Ook het label *'didactisch handelen'* (N=26, 15.3% van totaal) met een aantal facetten die door de leerlingen worden benadrukt zoals afwisseling in de lessen wordt vrijwel volledig afgedekt door factor één: *'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen'* en factor drie *'Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl'* zoals item 35 uit laatstgenoemde factor drie: *'Leert ons tijdens de lessen lichamelijke opvoeding sporten die op dat moment in de sportwereld populair zijn'*. Als voorbeeld een opmerking van een respondent: *'Les leuk maken door middel van actuele bekende sporten te beoefenen en reageren op suggesties van leerlingen'*.

Het label *'eigen vaardigheid/actief meedoen'* (N=16, 9.4% van totaal) wordt volledig afgedekt door item 27: *'Demonstreert de mogelijke manier van uitvoeren van bewegen op een bij de leerlingen passend niveau of laat dit doen'* uit factor vijf: *'Vorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur'*. Het is blijkbaar wel een aspect van excellent docentschap dat speelt bij het leerlingendeel van de respondentgroep zoals blijkt uit de volgende twee opmerkingen van verschillende respondenten: *'Als een leraar het uitlegt en demonstreert blijft het veel beter bij'* en *'Belangrijk voor de prestaties van een leerling is dat hij het voordoet, zo leer je het meest'*. Tot slot het label *'rekening houden met leerling-voorkeur'* (N=13, 7.6% van totaal). Dit wordt niet volledig afgedekt door items uit de VEG. Wellicht verdient het aanbeveling in een volgende versie het actief naar wensen van de leerlingen vragen als aandachtspunt op te nemen. Twee opmerkingen van verschillende respondenten: *'De docenten houden te weinig rekening met de verlangens van de leerlingen'* en *'Een goede leraar is een leraar die duidelijk laat weten wat we gaan doen en een leraar die rekening houdt met sportkeuze'*.

5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de twee onderzoeksvragen en de twee veronderstellingen op basis van de resultaten uit hoofdstuk vier beantwoord. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een discussie en aanbevelingen.

5.1 Beantwoording toeschrijven kenmerken voor een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding

5.1.1 Beantwoording onderzoeksvraag 1

In deze paragraaf wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

Onderzoeksvraag 1: Waarin komen leerlingen uit havo 5 klassen en docenten lichamelijke opvoeding uit het werkveld in Den Haag en Groningen overeen in het toeschrijven van kenmerken aan een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding?

Uit de beantwoording van de vragenlijst VEG blijkt dat het werkveld als geheel vier van de vijf schalen zien als belangrijke kenmerken voor een hypothetische, excellente, docent lo. De schaal 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' wordt door de lage gemiddelde waardering onbelangrijk gevonden en niet gescoord als een kenmerk voor een excellente docent lo. De respondentgroep uit Den Haag scoort deze schaal wel significant hoger dan de respondentgroep uit Groningen maar nog steeds aanmerkelijk lager dan de waardering voor de andere schalen. Het significante verschil in waardering op deze schaal blijkt vooral afkomstig van het mannelijke deel van de leerlingen in de Haagse respondentgroep.

Van de vier overige schalen schrijven de leerlingen en de docenten grotendeels in dezelfde volgorde kenmerken toe aan een excellente docent lo. Docenten vinden opvallend genoeg alle schalen significant belangrijker in hun gemiddelde waardering dan de leerlingen. Van de vier schalen die wel als belangrijk worden gezien voor een excellente docent lo scoort schaal vier bij leerlingen en docenten het hoogst. Het gehele onderzochte werkveld vindt het het belangrijkste dat excellente docenten lo goed zijn in het 'creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen'.

Meer concreet uitgewerkt betekent dit voor het werkveld dat een excellente docent lo zich vooral kenmerkt door op de eerste plaats het vak lichamelijke opvoeding / bewegingsonderwijs aantrekkelijk te maken en op de tweede plaats een positieve sfeer in de klas te creëren waardoor leerlingen zich onderdeel voelen van een groep die hun vaardigheden op gebied van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs verbetert. Op de derde plaats is het een docent die ervoor zorgt dat het zelfvertrouwen van leerlingen ten aanzien van het kunnen op het gebied van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs, groter wordt.

Schaal één, 'Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen', komt voor zowel leerlingen als docenten op de tweede plaats als kenmerk voor een excellente docent lo. Het werkveld vindt het belangrijk dat een excellente docent lo in staat is zijn/haar manier van lesgeven aan te passen om te zorgen dat leerlingen zo goed mogelijk kunnen leren en verschillende werkvormen gebruikt om te zorgen dat leerlingen goed genoeg worden in lichamelijke opvoeding.

In het leerlingendeel van de respondentgroep vinden de meisjes deze twee hoog gewaardeerde schalen significant belangrijker dan de jongens. Het vrouwelijke deel van de docenten vindt ook deze twee schalen belangrijker dan het mannelijk deel van de docenten in de respondentgroep maar hier zijn de gevonden verschillen niet significant. De gehele respondentgroep uit Groningen vindt deze schaal overigens significant belangrijker dan de gehele respondentgroep uit Den Haag.

De onderzochte leerlingen uit de havo 5 klassen in Den Haag en Groningen vinden in volgorde van belangrijkheid daarna schaal drie 'Het voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' belangrijker dan de docenten. Leerlingen willen dat een excellente docent lo hen interessante en nuttige manieren toont om een bewegingssituatie aan te pakken en hoe daarin

zo goed mogelijk te presteren. Daar waar de leerlingen de ruimte hadden om zelf kenmerken van een excellente docent lo toe te lichten of aan te vullen gaat het grootste deel (ongeveer 30%) van de geplaatste opmerkingen over de persoonlijkheid van de docent en de lessfeer. Enthousiasme en humor zijn daarbij voor leerlingen belangrijke sleutelbegrippen.

De onderzochte docenten uit Den Haag en Groningen vinden in hun gemiddelde waardering op de derde plaats de schaal 'Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl' en vinden daarmee dit kenmerk belangrijker dan de leerlingen. De docenten geven daarmee aan meer belang te hechten dan de leerlingen aan het stimuleren van deelname aan bewegen en sport buiten de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs, het op de hoogte houden van sport- en beweegmogelijkheden in de buurt van de school en het voorbereiden op een gezond leven door lesgeven in goed bewegen en een gezonde leefstijl als kenmerk van een excellente docent lo. Uit de literatuur (§2.3) ter onderbouwing van de tweede onderzoeksvraag volgde een veronderstelling. Deze wordt beantwoord in de volgende deelparagraaf.

5.1.2 Verschil tussen leerlingen en docenten in toeschrijven kenmerken

De veronderstelling luidt:

'Er bestaat geen wezenlijk verschil tussen leerlingen uit havo 5 klassen en docenten lichamelijke opvoeding in het toeschrijven van kenmerken bij een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding'.

Evenals in het eerder aangehaalde onderzoek van Goldstein en Benassi (2006) in paragraaf 2.3 blijkt er ook in dit onderzoek in het toeschrijven van kenmerken bij een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding' geen wezenlijk verschil tussen leerlingen uit havo 5 klassen en docenten lichamelijke opvoeding te zijn. Uit de beantwoording van de vragenlijst VEG blijkt dat leerlingen uit havo 5 klassen en docenten lichamelijke opvoeding grotendeels hetzelfde denken over in welke volgorde van belangrijkheid ze de bevroegde kenmerken zien.

De gemiddelde leerling lijkt, gelijk aan het onderzoek van Goldstein en Benassi (2006), een groter accent bij de 'process dimension' te willen leggen door meer belang te hechten aan de schaal 'Het voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur' dan de docenten in het onderzoek. De docenten waarderen gemiddeld alle schalen hoger in een vergelijking met de leerlingen. Ook andere onafhankelijke variabelen zoals geslacht en plaats blijken over het geheel gezien voornamelijk een rol te spelen in de mate waarin een kenmerk gewaardeerd wordt en niet in de volgorde van belangrijkheid.

De veronderstelling 'Er bestaat geen wezenlijk verschil tussen leerlingen uit havo 5 klassen en docenten lichamelijke opvoeding in het toeschrijven van kenmerken bij een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding' wordt daarmee bevestigd.

5.2 Beantwoording verschillen in multiculturaliteit tussen Den Haag en Groningen

5.2.1 Beantwoording onderzoeksvraag 2

In deze paragraaf wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

Onderzoeksvraag 2: 'In hoeverre verschillen deze twee, in multiculturaliteit te onderscheiden, werkvelden (in Den Haag en Groningen) bestaande uit leerlingen en docenten in het toeschrijven van kenmerken aan een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding?'

Het is in het kader van deze onderzoeksvraag alleen interessant te kijken naar de uitkomsten van de vragenlijst VEG met betrekking tot de leerlingen. Van de bij het onderzoek betrokken docenten was slechts een docent van allochtone afkomst. Bij alle onderzochte scholen in Den Haag was sprake van een multiculturele samenstelling (zie hiervoor ook § 2.4 en tabel 3 en 4 op blz. 20) van de havo 5 klassen, in Groningen was dat niet het geval.

Wanneer alle autochtone leerlingen uit zowel Den Haag als Groningen vergeleken worden met de allochtone leerlingen uit beider regio's die de vragenlijst VEG hebben ingevuld, vinden we

geen significante verschillen bij vier van de vijf schalen. Alleen bij schaal twee 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' is er een significant verschil in de mate waarin allochtone en autochtone leerlingen dit kenmerk belangrijk vinden. Dit verschil blijkt alleen significant in de respondentgroep leerlingen afkomstig uit Groningen. Kanttekening daarbij is de relatief kleine groep van 17 allochtone leerlingen betrokken bij dit onderzoek in Groningen in verhouding tot Den Haag.

Omdat door de lage waardering van deze schaal dit kenmerk buiten beschouwing kan worden gelaten als kenmerk van excellentie bij een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding is het vooral van belang te kijken naar de verschillen in waardering en de volgorde van waardering bij de andere schalen. Dit blijkt volledig overeen te komen met het eerder geschetste algemene beeld en onderlinge verschillen blijken hier erg klein en veel geringer dan die tussen bijvoorbeeld jongens en meisjes in dezelfde respondentgroep.

Enig verschil in denken tussen de twee in multiculturaliteit te onderscheiden werkvelden over kenmerken van een hypothetische, excellente, docent lo wordt daarmee niet veroorzaakt door het feit dat er in Den Haag sprake was van een multiculturele samenstelling van alle klassen havo 5 die hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Uit de literatuur (§2.4) ter onderbouwing van de tweede onderzoeksvraag volgde een veronderstelling. Deze wordt beantwoord in de volgende deelparagraaf.

5.2.2 Bekendheid met de culturele bepaaldheid van de leerling

De veronderstelling luidt:

'Leerlingen in een multiculturele werkomgeving zullen in een perspectief op excellentie een significant sterkere nadruk leggen op een bekendheid van de lo-professional met de culturele bepaaldheid van de leefwereld van zijn leerlingen in bewegings- en sportsituaties binnen en buiten het onderwijs en hoe daarmee om te gaan'.

Deze veronderstelling is lastig te beantwoorden omdat 'bekendheid met de culturele bepaaldheid van leerlingen' als zodanig niet specifiek is opgenomen in één van de vragenlijsten. Indirect zit dit aspect wel in het kenmerk 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school'. Om bekend te zijn met die leefwereld en hoe daarmee om te gaan is contact met de (sport)omgeving, en de ouders in het bijzonder, noodzakelijk. Van alle vijf de kenmerken wordt dit kenmerk van een excellente docent lo het laagst gewaardeerd door het gehele werkveld.

De allochtone leerlingen uit de gehele respondentgroep waarderen dit kenmerk hoger als kenmerk voor een hypothetische, excellente, docent lo en voor de leerlingen uit Groningen die de VEG hebben ingevuld met slechts een klein aandeel allochtone leerlingen is dit verschil ook significant. Blijkbaar vinden allochtone leerlingen samenwerken met en betrokkenheid van de omgeving gemiddeld gezien wel iets belangrijker maar is dit voor allochtone leerlingen in een multiculturele klas niet significant. Items als 'vertelt mijn ouders regelmatig hoe ik het doe op school' en 'vraagt informatie aan mijn ouders over mij, zodat hij/zij mij beter kan laten leren tijdens de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs' maken deel uit van deze schaal.

Uit de kwalitatieve data van de VEG blijkt dat de leerlingen aspecten die betrekking hebben op het lesklimaat en de interpersoonlijke kwaliteiten van de docent belangrijk vinden en extra benoemen. Ongeveer 35 procent van de opmerkingen gaat over 'motivatie en zelfvertrouwen' en 'persoonlijkheid docent en lessfeer'. Dit beeld stemt overeen met de hypothetische, ideale docent uit het onderzoek van Epting en collega's (2004) die gemakkelijk benaderbaar is, inbreng van studenten toelaat, gebruik maakt van verschillende leerstrategieën en zorgt voor een aangename sfeer in de klas om te leren voor de studenten. Er is hierbij geen duidelijk verschil tussen de respondenten uit Den Haag en Groningen zichtbaar.

De veronderstelling 'Leerlingen in een multiculturele werkomgeving zullen in een perspectief op excellentie een significant sterkere nadruk leggen op een bekendheid van de lo-professional met de culturele bepaaldheid van de leefwereld van zijn leerlingen in bewegings- en sportsituaties binnen en buiten het onderwijs en hoe daarmee om te gaan' is daarmee verworpen.

5.3 Discussie

De respons op de vragenlijst is door het persoonlijk bezoeken van de deelnemende scholen vrijwel 100%. Een relatief groot aantal respondenten (n = 513) heeft aan het onderzoek meegedaan. Door telefonisch contact en via mail konden de bezoeken op een goede manier met de docenten lo in het werkveld voorbereid worden. Gegevens uit de database van de beide opleidingen zorgden voor een selecte steekproef van middelbare scholen met een breed programma in het vakgebied lichamelijke opvoeding. Omwille van een beantwoording van een van de onderzoeksvragen en veronderstellingen is er bewust voor gekozen om contact te zoeken met scholen in de regio Den Haag met een hoog percentage multiculturele klassen.

Het is in dit onderzoek belangrijk om in gedachten te houden dat het niet gaat om een aselechte steekproef van het werkveld van de lichamelijke opvoeding in Nederland. Er kunnen als zodanig geen uitspraken gedaan worden over kenmerken van een hypothetische, excellente, docent lichamelijke opvoeding in Nederland. Daarvoor is verder onderzoek nodig bij een groter deel van het betreffende werkveld in Nederland.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat er als basis voor de VEG gebruik is gemaakt van een gerenommeerde en gevalideerde vragenlijst voor kenmerken van excellente wiskundedocenten, de SEAT-M (Irving, 2004). Deze Engelstalige vragenlijst is vertaald naar het Nederlands en aangepast aan de context van het onderzoek. De geschiktheid van het instrument voor het onderzoek is deels bevestigd door de uitkomst van de pilot en de psychometrische eigenschappen. Na de schaalanalyse blijkt er een grote overlap te bestaan met het recent gepubliceerde beroepsprofiel voor docenten lichamelijke opvoeding van de KVLO (Bax et al, 2011).

Minder sterk is onder andere dat van de totale groep respondenten het docentendeel (n=40) en het deel allochtone leerlingen (n=147) scheef is verdeeld over de twee onderzochte regio's waardoor de keuze in betrouwbare analysemogelijkheden van de data beperkter is.

Hoewel in de uitleg voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst VEG sterk is benadrukt dat het gaat om een in gedachten te nemen hypothetische excellente docent lo, kan het toch zijn dat een deel van de leerlingen bij het invullen zich teveel heeft laten leiden door het referentiekader van de bestaande situatie op de betreffende school. Voor een deel wordt deze gedachte bevestigd door de opmerkingen van leerlingen bij de mogelijkheid tot aanvullen in de vragenlijst VEG.

Gezien de hoge gemiddelde uitkomst en de geringe onderlinge verschillen op de vijf schalen van de VEG, met uitzondering van schaal vier, kan de vraag gesteld worden of een beter discriminerende Likertschaal hierin een verbetering zou kunnen brengen. Geen neutrale antwoordmogelijkheid en een meer naar het positieve verdeelde puntenverdeling kan een meer uiteenlopende waardering van de items door de respondenten afdwingen.

Opvallend is de lage score op schaal vier 'Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school' die door vrijwel de gehele respondentengroep onbelangrijk wordt gevonden. Opvallend omdat deze schaal een duidelijke verwantschap heeft met twee van de zeven KVLO-bekwaamheidseisen (Bax et al, 2011) en vanuit het beroepsprofiel hieraan een belang wordt gehecht. Ook in de oorspronkelijke vragenlijst van Irving (2004) heeft de hiermee samenhangende schaal 'family and community' de minst discriminerende werking in het kunnen onderscheiden van een excellente en niet-excellente docent. Er zal enerzijds gericht naar de items in deze schaal gekeken moeten worden of ze voor de leerling voldoende duidelijk maken op welk aspect van docentschap ze betrekking hebben en anderzijds of docenten in het werkveld zich voldoende realiseren dat dit aspect onderdeel uitmaakt van hun beroepsprofiel.

Om de omgevingsverschillen en de invloed van multiculturele klassen die een rol kunnen spelen in het denken over excellente docenten nog beter in kaart te kunnen brengen zal het nodig zijn de items hier meer naar toe te schrijven. Kenmerken als creëren van positieve docent-leerling relaties, het managen en monitoren van leerling-gedrag, het lesgeven gericht op aandacht en betrokkenheid van de leerling en kennis van en interesse in de culturele achtergrond van de leerling te hebben en de invloed hiervan op leerling-gedrag moeten dan vertaald worden in items (Wubbels et al, 2006).

5.4 Aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was in kaart te brengen welke kenmerken leerlingen en docenten lo toeschrijven aan een hypothetische, excellente, docent lo. Uitkomsten van het onderzoek in de twee regio's kunnen vergeleken worden met de onderwijsvisie van de zich in de nabijheid bevindende beroepsopleidingen tot docent lichamelijke opvoeding en het recent opgestelde beroepsprofiel van de docent lichamelijke opvoeding.

Standaarden vervullen in een dergelijk profiel een rol om te vast te stellen wat docenten zouden moeten weten en kunnen, de kwaliteit van docentschap en effectiviteit van onderwijs te bepalen en het docentschap als professionalisme verder te ontwikkelen (Ingvarson & Rowe, 2007; Irving, 2004). Of dit onderzoek ook praktische implicaties zal hebben voor het huidige lo-onderwijs zal voor een belangrijk deel afhangen van de bereidheid van de beroepsopleidingen en een vakorganisatie als de KVLO het curriculum en het beroepsprofiel te spiegelen aan uitkomsten van onderzoek. Irving (2004) geeft aan dat de vraagstelling naar wat excellentie inhoudt wel een belangrijke is, omdat een beter begrip over wat docenten excellent maakt ons kan helpen om het onderwijs en de opleidingen van docenten verder te verbeteren.

Zover bekend is dit het eerste onderzoek naar kenmerken van excellente docenten in het vakgebied van de lichamelijke opvoeding. Een verdere ontwikkeling van het instrumentarium zal nodig zijn op de aangegeven verbeterpunten om datgene wat het werkveld verstaat onder excellentie bij een lo-docent nog beter in kaart te kunnen brengen. De vragenlijst VEG kan daarbij als basis dienen bij verder onderzoek in andere regio's en bij andere onderwijstypen.

Tot slot is er op de verschillende hogescholen en beroepsopleidingen tot docent lichamelijke opvoeding een toenemende tendens waar te nemen in het verrijken van het curriculum voor excellente studenten. Wellicht liggen er mogelijkheden trajecten voor excellente studenten op de beroepsopleidingen te koppelen aan facetten van excellent docentschap voortkomend uit voorliggend en vergelijkbaar onderzoek.

Literatuur

- Academies voor Lichamelijke Opvoeding (ALODO) (2005). *Gemeenschappelijke opleidingskwalificaties voor de lerarenopleidingen aan ALO's en Sporthogescholen in Nederland*. Gevonden op 20 maart 2010, op <http://www.kvlo.nl/sf.mcgi?id=27&term=alo>
- Bax, H. (2010). Beroepsprofiel leraar 'bewegen & sport' anno 2010. *Lichamelijke Opvoeding*, 6, 6-12.
- Bax, H., van Driel, G., Jansma, F., & van der Palen (2011). *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding*. Den Haag: Delta Hage.
- Boeije, H. (2006). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Purmerend: Boom onderwijs.
- Brok, P. den, Wubbels, T., Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2009). Perceived teacher-student interpersonal relationships in Dutch multi-ethnic classes. *Educational Research and Evaluation*, 15 (2), 119–135.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), (2009). *Statistisch Jaarboek 2009*. Gevonden op 7 september 2010, op <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/D8729376-8401-4248-8976-AA1909974A02/0/2009a26pub.pdf>
- Collinson, V. (1999). Redefining teacher excellence. *Theory Into Practice*, 38 (1), 4-11.
- Costello, A.B., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, Research & Evaluation*, 10 (7). Gevonden op 11 oktober 2010, op <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Cruickshank, D.R., & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58 (5), 26-30.
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *International Journal of Academic Development*, 3, 3-11.
- Emans, B. (2002). *Theorie, techniek en training*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Epting, L. K., Zinn, T. E., Buskist, C., & Buskist, W. (2004). Student perspectives on the distinction between ideal and typical teachers. *Teaching of Psychology* 31, 181-183.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010). *COTAN beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Gevonden op 7 januari 2010, op <http://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingssysteem.php>
- Feldman, R.S. (2005). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Gemeente Den Haag in cijfers (2004). Gevonden op 26 maart 2011, op <http://denhaag.nl.eu.org/>
- Gibbs, G. (1995). Promoting excellent teaching is harder than you'd think. *Change*, 27(3), 17-20.
- Goldstein, G.S., & Benassi, V.A. (2006). Students' and instructors' beliefs about excellent lecturers and discussion leaders. *Research in Higher Education*, 47 (6), 685-707.
- Grimm, L.G. (1993). *Statistical Applications for the Behavioral Sciences*. New York: John Wiley & Sons.
- Hartgers, M. (2007). *Scholen in de Randstad sterk gekleurd*. Gevonden op 26 maart 2011, op <http://downloads.alleato.nl/public/Document/145/file/scholen>
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Gevonden op 8 april 2010, op http://www.annedavies.com/pdf/19C_expertteachers_hattie.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning; A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real education and change development*. Londen: Routledge Falmer.
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2007). *Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and methodological issues*. Gevonden op 23 mei 2010, op http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=learning_processes

- Irving, S.E. (2004). *The development and validation of a student evaluation instrument to identify highly accomplished mathematics teachers*. Gevonden op 11 mei 2010, op <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/326>
- Jansma, F. (2006). *Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar*. Gevonden op 4 april 2010, op <http://www.leroweb.nl/lero/cob/1569>
- Johnson-Farmer, B. & Frenn, M.(2009). Teaching excellence: what can great teachers teach us. *Journal of Professional Nursing*, 25 (5), 267-272.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education* 47, 283–310.
- Koster, B., & Dengerink, J. J.(2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*,31 (2), 135-149.
- Leeman, Y., & Veendrick, L. (2001). De kleur van de school. Inleiding op een serie artikelen over etnische concentratie binnen het onderwijs. *Pedagogiek*, 21 (3), 259-273.
- Little, B., Locke, W., Parker, J., & Richardson, J. (2007). *Excellence in teaching and learning: A review of the literature for the Higher Education Academy*. Gevonden op 3 februari 2010, op http://oro.open.ac.uk/10752/1/excellence_in_tl_litrev.pdf
- McLean, M. (2001). Rewarding teaching excellence. Can we measure teaching 'excellence'? Who should be the judge? *Medical teacher*, 23 (1), 6-11.
- McMillan, W.J. (2007). 'Then you get a teacher'-Guidelines for excellence in teaching. *Medical teacher*, 29, 209-218.
- Moore, S. & Kuol, N. (2007). Retrospective insights on teaching: exploring teaching excellence through the eyes of the alumni. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (2), 133-143.
- Nationale Atlas Volksgezondheid (2009). Gevonden op 26 maart 2011, op <http://www.zorgatlas.nl/beinvloedende-factoren/demografie/ethniciteit/niet-westerse-allochtonen-2009#breadcrumb>
- National Board for Professional Teaching Standards (2001). *Standards for AYA Math*. Gevonden op 20 april 2010, op http://www.nbpts.org/userfiles/File/aya_math_standards.pdf
- National Board for Professional Teaching Standards (2001). *Standards for AYA Physical Education*. Gevonden op 7 mei 2010, op http://www.nbpts.org/userfiles/File/eaya_pe_standards.pdf
- Nieuwenhuizen, E. (2006). *Factsheet allochtone jongeren in het onderwijs*. Gevonden op 26 maart 2011, op <http://www.art1.nl/nprd/factsheets/FactsheetOnderwijspositieNPRDNov2006.pdf>
- Pinsky, L.E., Monson, D., & Irby, D.M. (1998). How excellent teachers are made: reflecting on success to improve teaching. *Advances in Health Sciences Education*, 3, 207–215.
- Schutte, I. (2009) *Quickscan opvattingen werkveld sportstudies over excellente professionals*. Interne publicatie, Instituut voor Sportstudies Hanzehogeschool Groningen.
- Skelton, A. (2004). Understanding 'teaching excellence' in higher education: a critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. *Studies in Higher Education*, 29 (4), 451-468.
- Skelton, A.M.(2009). A 'teaching excellence' for the times we live in? *Teaching in Higher Education*, 14 (1), 107-112.
- Sonnentag, S. (2000). Excellent performance: the role of communication and cooperation processes. *Applied Psychology: an International Review*, 49, 483-497.
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 8, 151-184.
- Tartwijk, J. van, Brok, P. den, Veldman, I., & Wubbels, T., (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 453–460.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *The International Journal for Academic Development* 6 (1), 65-73.
- Uitwerking alumni enquête HALO (2005). Interne publicatie, Academie voor Sportstudies Den Haag.
- Velo, V. (2007). Who defines excellence? An intercultural study of perceptions of 'excellence' and the effects of these interpretations in global higher education. *International Business & Economics Research Journal*, 6 (11), 15-22.

- Vlugschrift allochtonen gemeente Groningen (2005). Gevonden op 26 maart 2011, op <http://gemeente.groningen.nl/statistiek/gronometer>
- Wolfensberger, M. V. C. (2008). Six habits of highly inspiring honours teachers. In Clark, L., & Zubizarreta, J. (Ed.), *Inspiring exemplary teaching and learning: perspectives on teaching academically talented college students* (pp. 107-112). Birmingham: Commercial Printing Company.
- Wubbels, T., Brok, P. den, Veldman, I., & Tartwijk, J. van, (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (4), 407–433.
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55, 447-459.

Bijlagen

Bijlage 1 KVLO Beroepsprofiel

1. De leraar heeft interpersoonlijke verantwoordelijkheid

De leraar is verantwoordelijk voor het leef- en werkklimaat in de groepen waarmee hij¹ werkt. Hij zorgt ervoor dat er een op samenwerking gerichte sfeer ontstaat waarin hij en zijn leerlingen² op een prettige en open wijze met elkaar omgaan. Hij bevordert daarbij dat leerlingen ook zelfstandig die samenwerking en omgangsvormen met elkaar kunnen onderhouden. Hij doet dat op een professionele planmatige manier door zijn kennis en vaardigheden op dit gebied te onderhouden en in praktijk te brengen.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar het volgende doen:

- Hij is in communicatie en omgangsvormen een voorbeeld voor zijn leerlingen.
- Hij laat leerlingen merken dat hij begrijpt hoe zij sport- en bewegingssituaties ervaren; wat zij er moeilijk in vinden en waarderen.
- In het contact met leerlingen geeft hij aandacht aan bewegingservaringen die leerlingen opdoen in bewegingscontexten buiten het onderwijs en bespreekt deze met hen.
- Hij begeleidt leerlingen in de klassensituatie bij het maken van groepen zowel naar bewegingsinteresse als naar bewegingsniveau en toont daarbij aandacht voor de effecten van deze indelingen op het deelnemen van leerlingen.
- Via uitleg en interventies creëert hij een sfeer, waarin leerlingen zich in de bewegings- en sportsituaties kwetsbaar durven opstellen. De leraar zorgt ervoor dat leerlingen bereid zijn ondersteunende taken op zich te nemen voor het bewegen van medeleerlingen.
- In risicovolle bewegingssituaties stimuleert hij leerlingen waar nodig of remt hen af waardoor er voor iedereen een zo veilig mogelijke leersituatie ontstaat.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar kennis hebben van:

- Actuele communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van zijn leerlingen en in sport- en bewegingscontexten buiten de school waarin zij verkeren en waarvoor zij worden toegerust.
- Communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie zoals deze zich in het bijzonder voordoen in bewegings- en sportsituaties.

Dilemma:

De leraar b&s is zich bewust dat zijn interpretatie van leersituaties van grote invloed is op de interpretaties van de leerlingen. Dit betekent dat hij de spanning die het verleggen van grenzen in bewegingssituaties kenmerkt, op een attractieve manier bij leerlingen kan introduceren en stimuleren. Tegelijkertijd zijn leerlingen in spannende situaties soms kwetsbaar en is er behoefte aan zorgvuldige omgang en veiligheid. Het vinden van een balans hierin is lastig, zeker gezien de omvang van groepen en de grote verschillen tussen leerlingen in interesse en waardering.

2. De leraar heeft pedagogische verantwoordelijkheid

De leraar is verantwoordelijk voor het realiseren van een veilige en stimulerende leeromgeving in de lessen b&s. Door zijn leerlingen te stimuleren, te motiveren en te begeleiden zorgt hij ervoor dat zij zich sociaal-emotioneel en moreel verder kunnen ontwikkelen. Daarbij houdt hij rekening met de culturele diversiteit en schenkt aandacht

¹ In verband met de leesbaarheid is gekozen voor de mannelijke vorm. Waar hij staat kan ook zij gelezen worden.

² Met het begrip leerlingen worden ook studenten en deelnemers bedoeld.

aan gezondheid en een actieve levensstijl. Hij realiseert zo'n veilige en stimulerende leeromgeving zowel voor de groepen waarmee hij werkt als voor individuele leerlingen. Hij doet dat op een professionele en planmatige manier door zijn kennis en vaardigheden op pedagogisch gebied te onderhouden en in praktijk te brengen.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar het volgende doen:

- Hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep in de verschillende bewegingssituaties. Op basis hiervan ontwikkelt hij een plan van aanpak om het zelfstandig en verantwoordelijk werken van leerlingen te bevorderen.
- Hij creëert een stimulerende leeromgeving, enthousiasmeert leerlingen om dagelijks te bewegen en sporten, zodat zij zelfstandig aan de slag gaan met het halen van beweegnorm op een manier die bij hen past.
- Hij houdt rekening met het individuele perspectief van de leerlingen in de verschillende bewegingssituaties en hij begeleidt hen zodanig dat er ook voor de individuele leerling een persoonlijk en positief ontwikkelingsklimaat wordt gerealiseerd.
- Hij maakt plannen of benaderingen met betrekking tot gedragsregels en afspraken in bewegingssituaties die resulteren in ruimte en veiligheid voor alle leerlingen.
- Hij evalueert zijn aanpak of benadering en stelt deze zo nodig bij, voor de hele groep en/of voor individuele leerlingen.
- Hij signaleert leer- of gedragsproblemen op basis van waarneming van het gedrag in bewegingssituaties. Hij geeft daaraan een vervolg door zijn bevindingen in te brengen en te bespreken in het team van leraren en/of te verwijzen naar hulpverleners buiten de school.
- De leraar signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar kennis hebben van:

- De leefwereld van zijn leerlingen in sport- en bewegingssituaties binnen en buiten het onderwijs. Hij is vertrouwd met hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet hoe hij daarmee kan omgaan.
- Waarden en normen zoals deze voorkomen in de buitenschoolse bewegings- en sportcultuur.
- De sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van kinderen, tieners en jongvolwassenen en problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen. Hij weet hoe hij die kan signaleren in bewegingssituaties en hoe daarmee om te gaan.
- Ontwikkelings- en opvoedingstheorieën en hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan, met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn handelen.
- Processen van identiteitsvorming, zingeving en waardeontwikkeling in en over bewegingssituaties bij kinderen, tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties die hebben voor zijn handelen.

Dilemma:

De Westerse samenleving kent een grote diversiteit. Meestal volgen leerlingen de lessen b&s in klassenverband. De groepen zijn dan per definitie heterogeen. In de les b&s krijgen leerlingen soms de rol van scheidsrechter. Veel leerlingen vinden dat leuk, maar er zijn ook leerlingen die deze taak moeilijk of eng vinden. Maar wat is dat moeilijke of enge? Gaat het daarbij om de beheersing van de regels of om het spelgedrag van de klasgenoten? Is de sociale en/of culturele diversiteit voor leerlingen ingewikkeld? Natuurlijk mist de scheidsrechter wel eens of vaker een spelovertreiding en commentaar krijgen is vervelend. Sturing aan zo'n situatie geven is voor een leerling veel moeilijker dan voor de leraar. Betekent dit dat de leraar toch maar beter zelf deze taak kan uitvoeren?

3. De leraar heeft (vak)inhoudelijke verantwoordelijkheid

De leraar is verantwoordelijk voor het plannen, realiseren en evalueren van krachtige leeromgevingen in bewegings- en sportsituaties voor de groepen waarmee hij werkt en voor individuele leerlingen. Hij zorgt ervoor dat de leerlingen zich de gestelde doelstellingen van het leergebied b&s eigen maken. Hij doet dat op een professionele planmatige manier door zijn vakinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden te onderhouden en in praktijk te brengen.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar kennis hebben van:

Vakkennis

- Verschillende gangbare legitimeringen voor b&s in het onderwijs en hij kan op basis van de schoolvisie en de opvatting van de vakgroep de schoolgebonden legitimering zowel schriftelijk als mondeling communiceren.
- Veel gebruikte brondocumenten en methodes die voor de planning van verantwoord b&s nodig zijn.
- Veel voorkomende bewegings- en sportsituaties in de Nederlandse bewegingscultuur en heeft voldoende methodische kennis over deze situaties.
- De actuele situatie van schoolsport in Nederland. Maatschappelijke ontwikkelingen met betrekking tot de brede school, gezondheid en een actieve levensstijl.
- Humaan biologische en sociaalwetenschappelijke achtergronden om b&s op een verantwoorde manier te kunnen plannen.
- De bewegingsontwikkeling van kinderen en kan deze vertalen naar de verschillende leeftijden en fasen in het onderwijs.
- De wijze waarop het leren in bewegen tot stand komt en het effect van verschillende groepeeringsvormen op het leren bewegen.
- Verschillende manieren waarop leerlingen leren en weten hoe hij zijn onderwijs hierop aan kan passen.
- Specifieke leerproblemen en -belemmeringen bij de meest voorkomende bewegingssituaties en kent verschillende manieren om daar bij te helpen.
- Verschillende opvattingen over het bieden van speciale leerlingenzorg en motorische remedial teaching.
- EHBSO en houdt zijn kennis daaromtrent actueel.
- Verschillende manieren waarop het bewegen van leerlingen kan worden geanalyseerd.
- Verschillende theorieën over het observeren en evalueren van bewegingsonderwijs.
- Het doen en interpreteren van praktijkgericht onderzoek met betrekking tot verschillende aspecten van bewegen.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar het volgende doen:

Leerprocessen

Plannen

- Hij maakt jaarplannen en periodeplannen die aansluiten en passen binnen de vastgestelde eindtermen en kerndoelen voor b&s op school.
- Hij vormt zich een goed beeld van het bewegingsniveau en de interesse van leerlingen en van de wijze waarop zij als groep en individu deelnemen aan sport- en bewegingssituaties.
- Hij ontwerpt op basis van deze analyse gevarieerde en attractieve bewegingssituaties die voor de leerlingen uitvoerbaar en veilig zijn en stimuleren tot een sportieve levensstijl.
- Hij ontwerpt op basis van gesignaleerde achterstanden en/of een leerlingbespreking een individueel behandelplan voor sport en bewegen.

- Hij ontwerpt op basis van gevoerd overleg cursussen en toernooien binnen de school en werkt mee aan de organisatie van buitenschoolse toernooien.

Uitvoeren

- Hij brengt lessen b&s op gang door bewegingssituaties na en naast elkaar aan te bieden.
- Hij demonstreert de mogelijke uitvoeringswijzen in bewegingssituaties op een aan de leerlingen aangepast niveau of laat dit doen.
- Hij legt de bedoeling van de leersituaties uit op het niveau van de leerlingen.
- Hij maakt en gebruikt verschillende instructiematerialen zoals lesbrieven en leskaarten, ook digitaal. Het gebruik van ict en filmmateriaal sluit daarbij aan.
- Hij geeft ondersteunende theorie ten dienste van leren in, leren regelen van en leren over bewegingssituaties.
- Hij ondersteunt en beveiligd het oefenen van leerlingen door het geven van aanwijzingen en/of het aanleggen van passende hulpverleningstechnieken.
- Hij neemt samen met leerlingen maatregelen om leersituaties vlot en veilig te laten verlopen.
- Hij past verschillende werkvormen en organisatieprincipes toe tijdens de lessen en verandert deze waar nodig.
- Hij stelt vooruitgang en verhinderingen vast in de leersituatie en past deze daarop aan of geeft leerhulp aan groepen of individuele leerlingen.
- Hij scheidt een bewegingspedagogisch klimaat, waarin voor leerlingen optimale ontwikkelingskansen gecreëerd worden.
- Hij schat bij ongelukken situaties in en handelt in overeenstemming met de ernst van het ongeval. Biedt zelf eerste hulp

Toetsen en feedback geven

Evalueren

- Hij stelt op grond van evaluaties planningsdocumenten bij.
- Hij observeert binnen de lessen b&s vorderingen van leerlingen en legt deze vast, hij werkt met digitale leerlingvolgsystemen en portfolio's.
- Hij ontwerpt met behulp van bestaande observatie- en evaluatie-instrumenten een programma van toetsing en afsluiting.
- Hij meet binnen de lessen of in aparte sessies verschillende aspecten van de bewegingsontwikkeling van leerlingen en vergelijkt deze met standaards.
- Hij stelt conclusies op na observaties en metingen en bespreekt deze met leerlingen, ouders en collega's.
- Hij leert leerlingen om observatie- en evaluatie-instrumenten te gebruiken, zodat zij elkaars vorderingen kunnen waarnemen en vastleggen.
- Hij stimuleert leerlingen tot zelfevaluatie en het nemen van verantwoordelijkheid voor een actieve levensstijl met sport en bewegingsactiviteiten die hen aanspreken.
- Hij gebruikt evaluatiegegevens voor de vervolgbepaling van leerprocessen binnen lessen en lessenreeksen. En stelt indien nodig individuele behandelplannen bij.

Contexten

- Hij ontwerpt samen met collega's, al dan niet van andere vakken, thema's, projecten en cursussen, waar bewegen en sport deel van uitmaken.
- Hij overlegt met leerlingen, collega's en schoolleiding over wenselijke extra-curriculaire bewegings- en sportprogramma's.
- Hij begeleidt en coacht leerlingen bij het deelnemen aan schoolsporttoernooien en ander buitenschools bewegingsaanbod.
- Hij doet onderzoek onder leerlingen naar de interesse voor buitenschools sport en bewegingsaanbod.

Dilemma:

Bij het beoordelen van leerlingen in bewegingssituaties moeten heel verschillende aspecten van gedrag met elkaar vergeleken en ten opzichte van elkaar gewogen worden. Scholen vragen echter meestal om eenduidige coderingen bij het beoordelen, hierdoor gaat veel informatie verloren en kan gemakkelijk een vertekend beeld ontstaan van de leerervaringen van leerlingen. Bovendien zijn jongeren vaak erg kwetsbaar voor beoordelingen in bewegingssituaties. Er zal informatie gegeven moeten worden over de vorderingen van een leerling. Daarbij is het de kunst om leerlingen te sterken in hun zelfvertrouwen met betrekking tot hun sport- en bewegingsgedrag.

4. De leraar heeft organisatorische verantwoordelijkheid

De leraar is verantwoordelijk voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in de groepen waarmee hij werkt. Hij werkt overzichtelijk en zorgt ervoor dat zijn leerlingen voldoende houvast en structuur hebben om succesvol te kunnen leren. Hij doet dat op een professionele planmatige manier door zijn kennis en vaardigheden op dit gebied te onderhouden en in praktijk te brengen.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar het volgende doen:

- Hij organiseert leerprocessen adequaat, door werkwijzen, leermiddelen en leermaterialen aan te bieden die leerdoelen en leeractiviteiten in sport- en bewegingssituaties ondersteunen.
- Hij richt leersituaties op een veilige manier in, zo mogelijk samen met de leerlingen, met het beschikbare materiaal en accommodatie. Hij organiseert dat leerlingen zorg dragen voor de veiligheid van anderen en zichzelf en dat zij binnen aanvaardbare risico's tot leren kunnen komen.
- Hij brengt op een overzichtelijke en ordelijke manier bewegingssituaties na en naast elkaar op gang in de lessen.
- Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de leerlingen gedragen procedures en afspraken in en rondom de lessen b&s.
- Hij richt de lessen zodanig in dat een beroep wordt gedaan op zowel zelfstandig als samen met anderen werken van leerlingen.
- Hij wijzigt tijdens een leerproces waar nodig regels en omstandigheden om gestelde leerdoelen te bereiken.
- Hij houdt een planning aan voor zijn onderwijs die bij leerlingen bekend is en waar zij hun eigen planning op af kunnen stemmen.
- Hij verdeelt de onderwijstijd op een passende wijze over meerdere activiteiten zowel over de lessen heen als binnen afzonderlijke lessen, waardoor leerlingen voldoende kansen krijgen om tot leerresultaten te komen.
- Hij organiseert in het kader van het schoolsportprogramma op een adequate manier voor en met leerlingen een aansprekend sport- en beweegaanbod buiten de lessen bijvoorbeeld in projecten en evenementen.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar kennis hebben van:

- Aspecten van groeps- of klassenmanagement die voor zijn beroepspraktijk relevant zijn.
- Organisatorische aspecten van verschillende soorten leeromgevingen in en rondom het onderwijs, in bijzonder met betrekking sport en bewegen.
- Projectmatig werken en projectmanagement vanuit de eigen beroepssituatie.

Dilemma:

Leerlingen hebben ruimte nodig om zelfstandig dan wel met een groep bewegingssituaties op gang te houden en zich daarvoor verantwoordelijk te voelen. Anderzijds is het nodig dat de leraar overzicht houdt over de gehele, vaak grote en diverse, klas of groep en ervoor zorgt dat alle leerlingen tot hun recht kunnen komen. Om

leerlingen te brengen tot zelfverantwoordelijk denken en handelen in sport- en bewegingssituaties moeten zij gelegenheid krijgen om te experimenteren. Tegelijkertijd moet de veiligheid gewaarborgd blijven.

5. De leraar heeft verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's

De leraar is verantwoordelijk voor een goede communicatie en samenwerking met zijn collega's en tezamen met hen verantwoordelijk voor het pedagogisch en didactisch klimaat in zijn school. Hij draagt bij aan goede en productieve werkverhoudingen in de schoolorganisatie, de vaksectie en andere teams zoals mentorenteam, beweegteam, projectteam waaraan hij deelneemt. Ook levert hij een bijdrage aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de onderwijsorganisatie goed te laten functioneren.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar het volgende doen:

- Informatie die voor de voortgang van het werk en de samenwerking van belang is, deelt hij met vakgenoten en andere collega's.
- Hij levert een effectieve en constructieve bijdrage aan team en vaksectie overleggen en maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt.
- Hij komt afspraken na en geeft uitvoering aan hem toebedeelde en/of door hem geaccepteerde school- en sectietaken, ondermeer materiële, financiële en organisatorische beheerstaken.
- Hij zorgt samen met collega's voor een goed gebruik van materialen en accommodatie van het vak en de school.
- Leiding kunnen geven aan collega's en de vaksectie.
- Stagiaires van opleidingsinstituten begeleiden in hun proces van leren lesgeven.
- Hij geeft coaching en werkbegeleiding aan nieuwe vakcollega's en staat open voor collegiale consultatie.
- Hij werkt met collega's (onderzoeksmatig) samen aan de ontwikkeling en verbetering van het leergebied en zijn school. Hij positioneert samen met anderen doel en plaats van het leergebied b&s binnen het schoolbeleid.
- Hij ontplooit initiatieven voor een beweegteam met als doel het verbeteren van de samenwerking tussen sport en bewegen in en rondom de school.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar deze kennis hebben:

- De leraar is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en coaching.
- Hij kent systemen om zijn eigen werk toegankelijk te administreren.
- Hij heeft kennis van organisatie- en bestuursvormen met betrekking tot onderwijsinstellingen.
- Hij kent modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling.

Dilemma:

Competenties als onderhandelen, beleidsontwikkelingen implementeren en projectplannen bedenken zijn tegenwoordig nodig voor het functioneren als leraar. Met de ontwikkelingen van het 'competentie leren' en 'nieuwe leren' wordt er op scholen meer thematisch en vanuit projecten gewerkt. Scholen krijgen veel ruimte van de overheid om zich te profileren. Dat kan op allerlei gebieden. Bij de keuze voor een thema spelen PR overwegingen vaak een belangrijke rol. Sport scoort en het aantal scholen met een sportprofiel groeit. Voor de vakgroep b&s is het belangrijk dat de vakspecifieke en schoolbelangen elkaar in balans houden. Sportklassen in de onderbouw, keuze-examenvakken BSM en LO2, schoolsport, samenwerken met sportverenigingen et cetera vraagt veel tijd en energie van de vakgroep b&s en dat kan niet zonder goede facilitering vanuit de school.

6. De leraar heeft verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school.

De leraar is verantwoordelijk voor een goede communicatie en afstemming met ouders of verzorgers van zijn leerlingen en met anderen die bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen betrokken zijn. Hij zorgt op een professionele wijze voor een goede samenwerking met hen. Hij stelt zich op de hoogte van maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoeken met betrekking tot onderwijs in brede zin.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar het volgende doen:

- Hij onderhoudt waar nodig, contact met ouders/verzorgers en professionals buiten de onderwijsorganisatie die betrokken zijn bij de zorg voor de leerling. Hij gaat op een professionele manier om met de informatie over de leerling(en). Hij werkt in voorkomende gevallen samen met speciale sportclubs en organisaties voor leerlingen die bijzondere zorg nodig hebben.
- Hij verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg indien nodig zijn werkwijze met die leerling aan.
- Hij onderhoudt op basis van het vakwerkplan een actief netwerk van contacten buiten de onderwijsorganisatie op de gebieden van sport en bewegen (gemeente, sportverenigingen, GGD et cetera) en neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school de gebieden van sport en bewegen.
- Hij bevordert het tot stand komen van veel en goede mogelijkheden voor zijn leerlingen om in het verlengde van de school te bewegen en te sporten.
- Hij werkt samen sportleiders en andere deskundigen op het gebied van bewegen, sport en gezondheid in de omgeving van de school. Als de samenwerking vorm krijgt in een beweegteam dan neemt de leraar daarin het voortouw.
- Hij drukt zich mondeling en schriftelijk helder en duidelijk uit in de Nederlandse taal en toont zich in de omgang met externe contacten representatief voor de school.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar deze kennis hebben:

- De leraar is bekend met de leefwereld en de culturele achtergronden van de leerlingen en met de consequenties daarvan voor zijn contacten met ouders of verzorgers.
- De leraar is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar zijn school onderdeel van is.
- De leraar is bekend met de cultuur en de actuele gang van zaken bij instellingen (zoals sportverenigingen, buurthuis en fitnesscentra) waar zijn leerlingen sporten en bewegen en weet hoe hij daar als leraar mee om kan gaan.
- Hij is bekend met de regelgeving en samenwerkingsprocedures tussen zijn school en gemeentelijke- en sportinstellingen waarmee wordt samengewerkt.

Dilemma:

Vanuit de samenleving wordt met enige regelmaat een beroep gedaan op de leraar b&s om de doelstellingen van het vak meer te richten op gezondheid en een actieve levensstijl. De lessen kunnen zowel direct als indirect een bijdrage leveren aan het halen van de Nederlandse Norm Gezond Bewegen (NNGB)³. Op school wordt de basis gelegd voor een positieve bewegingsattitude, die kan leiden tot een actieve en sportieve levensstijl, een leven

³ Volgens de Nederlandse Norm Gezond Bewegen (NNGB) dient iedere volwassene in totaal minimaal 30 minuten matige intensieve lichamelijke activiteit te hebben op tenminste vijf dagen van de week. Voor kinderen is dat 60 minuten per dag, waarbij de lichamelijke activiteit tenminste twee dagen per week gericht moet zijn op het verbeteren of handhaven van de lichamelijke fitheid.

lang. Hoe kan de leraar b&s hiermee aan de slag gaan? Wat betekent dat voor de inrichting van de lessen en de samenwerking met (sport)organisaties buiten de school? Wat kunnen de lessen b&s betekenen voor het oplossen van maatschappelijke problemen, zoals toenemend overgewicht bij kinderen, sociaal onaangepast gedrag, samen werken en leven in een pluriforme samenleving? Het is de kunst om tussen deze vakoverstijgende doelen en de algemene vakdoelstelling 'leerlingen inleiden in sport en bewegingssituaties vanuit een pedagogisch-didactisch veilige leeromgeving' een balans te vinden.

7. De leraar is verantwoordelijk voor zijn eigen professionele ontwikkeling

De leraar is verantwoordelijk voor de kwaliteit van zijn beroepsuitoefening en zijn professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar en hij verantwoordt de wijze waarop hij die in de praktijk brengt.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar het volgende doen:

- De leraar maakt zijn beroepsuitoefening en zijn opvattingen daarover, onderwerp van onderzoek en hij maakt daarbij gebruik van feedback van leerlingen en collega's (in het onderwijs en daarbuiten) en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie.
- Hij werkt planmatig aan het onderhoud en de ontwikkeling van zijn bekwaamheid. Hij doet dat op basis van een kritische analyse van zijn competenties. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn onderwijsopvattingen gerelateerd aan zijn persoonlijke functioneren als leraar.
- Hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school en de ontwikkeling en afspraken binnen het team.
- Hij is actief betrokken bij zijn collega's binnen en buiten de onderwijsorganisatie. Hij helpt collega's en laat zich helpen bij vragen die zijn professionaliteit betreffen.

Om te voldoen aan deze beroepsstandaard moet de leraar deze kennis hebben:

- De leraar is op de hoogte van de onderwijspraktijk op de gebieden van sport en bewegen in andere scholen en schooltypen en van actuele ontwikkelingen in het bedrijfsleven en de maatschappij die relevant zijn voor zijn onderwijs
- Hij is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van de pedagogiek en de didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs
- Hij heeft kennis van recente literatuur en relevante onderzoeken over bewegen, sport en onderwijs en is op de hoogte van nieuwe denkbeelden en ontwikkelingen, verworven door wetenschappelijk onderzoek op deze gebieden.

Dilemma:

In lessen b&s speelt lichamelijke een grote rol zowel tussen leerlingen onderling als tussen de leraar en zijn leerlingen. In risicovolle situaties zijn helpers nodig en is direct lichamelijk contact inherent aan de bewegingssituatie. Dat geldt natuurlijk ook voor judo en acrobatieksituaties. Maar ook in spelsituaties vindt lichamelijk contact plaats. Uitdagende lessen waarin leerlingen op een verantwoorde manier hun grenzen kunnen verleggen brengen risico's met zich mee. Dat is spannend en leuk, zeker als het lukt, maar minder prettig als het mislukt. Toch mag de (materiële en emotionele) veiligheid tijdens de les niet in het geding komen. Het probleem is echter dat leerlingen op dit gebied ook van elkaar verschillen. Ze nemen andere ervaringen mee en in uitzonderlijke gevallen kunnen zich conflicten voordoen. Vanzelfsprekendheden vallen weg en reflectie is geboden om in te spelen op zo'n situatie.

Bijlage 2 Oorspronkelijke vragenlijst Irving

Students Evaluating Accomplished Teaching - Mathematics

Please indicate the EXTENT of your disagreement/agreement with the following statements by using the following scale:

1 = Strongly disagree 2 = Tend to disagree 3 = Slightly agree 4 = Somewhat agree 5 = Usually agree 6 = Strongly agree

For each statement, fill in one bubble completely with black/blue pen or pencil. If you change your mind, put a cross (X) through that response, and fill in the one bubble you want to be counted.

My mathematics teacher

1. makes math come alive in the classroom. .
2. skillfully asks questions to help classroom discussion and thinking.
3. teaches us the fundamental processes of mathematical thinking – for example: exploration, interpretation, representation, modelling, and analysis.
4. shows us interesting and useful ways of solving problems.
5. enables us to develop confidence and self esteem in math.
6. makes geometry interesting for me.
7. creates a positive atmosphere in class where we feel part of a team of learners.
8. adjusts the lesson if we experience difficulties in learning.
9. helps us make the links between the different strands of math and other aspects of our lives.denn
10. helps us construct an understanding of the language and processes of math.
11. uses assessment results to provide extra help/extension to appropriate students.
12. teaches us that math is a “science of patterns” with the power to describe significant patterns from the real world.
13. makes calculus interesting for me.
14. helps the class to understand that math relates to the real world.
15. encourages us to seek more than one solution to problems.
16. makes learning math satisfying and stimulating.
17. provides time for us to reflect and talk about the math we are learning.
18. challenges students to think through and solve problems, either by themselves or together as a group.
19. encourages us to try different techniques to solve problems.
20. is committed to the learning of all the students in the class.
21. involves our families and other teachers in the school to help and support us to learn and continue in math.

22. uses different ways of teaching to help us understand.
23. sequences each lesson in a way that makes sense to us, making it possible for everyone to learn worthwhile math.
24. consistently makes decisions about their teaching that will further our learning.
25. explores ideas with us even if the answer is not known in advance.
26. integrates the goals of the curriculum and their knowledge of the students in the class.
27. sometimes involves us and our family in exploring career opportunities.
28. teaches us how to evaluate progress towards our goals.
29. uses examples that help us to understand and learn new ideas.
30. uses a variety of methods to collect, organize represent and summarize collections of data.
31. uses interesting materials and resources that appeal to different people in the class.
32. teaches us about the fundamental role of proof in establishing the truth of mathematical statements.
33. knows and caters for the problems we commonly encounter in learning new topics.
34. encourages us to place a high value on math.
35. creates a welcoming environment in the classroom for family members and members of the community.
36. takes extra steps to ensure that all students (regardless of their ability) learn and achieve success in math.
37. prepares us for adult life by helping us to see how important math will be to our careers and to everyday life.
38. helps us to realize that math is continuously evolving and growing to make sense of the world –its order, chaos, stability and change.
39. makes statistics interesting for me.
40. works with other subject teachers to provide for students in the class.
41. seeks information from my family about my strengths, interests, habits and home life.
42. teaches us about the way that math contributes to technological changes in society, and the way that technology has changed math.
43. applies concepts in realistic settings.
44. gets us to think about the nature and quality of our work.
45. tells us what the purpose of each lesson is.
46. encourages us to test mathematical ideas and discover mathematical principles.
47. helps us apply our growing knowledge in both pure and applied settings.
48. develops our ability to think and reason mathematically, and have a mathematical point of view.
49. keeps my family informed on a regular basis about my progress in math.
50. makes algebra interesting for me.
51. compared with all other math teachers I have had, is the best.

Bijlage 3 Mondelinge toelichting en vragenlijst VEG

Mondelinge toelichting voor afname VEG bij leerlingen

Beste leerlingen,

Allereerst erg fijn dat jullie mee willen werken aan dit onderzoek.

Het gaat om een onderzoek naar wat nu de belangrijkste zaken zijn die excellente ofwel uitmuntende of best denkbare docenten lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs kenmerkt. Probeer daarbij te denken aan wat in jouw ogen een gymdocent(e) uitmuntend maakt. Wat moet hij/zij daarvoor heel goed kunnen?

In gedachten neem je dus een denkbeeldige, geen bestaande, uitmuntende docent(e). Wees serieus en kieskeurig in wat je echt belangrijk vindt en er toe doet.

Jouw mening telt en die mening willen we door middel van deze vragenlijst graag van je weten. Uitkomsten kunnen bijvoorbeeld worden gebruikt om het bewegingsonderwijs op jouw school (en op de opleiding tot docent bewegingsonderwijs) verder te verbeteren.

Op de eerste bladzijde vind je de instructie hoe je de vragenlijst in moet vullen en daarna volgen de vragen. Op de laatste bladzijde is er ruimte om nog verder toelichting te geven als je dat nodig vindt, bijvoorbeeld omdat je vindt dat er naar iets niet gevraagd is wat in jouw ogen wel belangrijk is voor een uitmuntende docent(e).

Dan kun je nu de toelichting lezen, het invullen duurt ongeveer 10 a 15 minuten.

Beste leerling,

Erg fijn dat je mee wilt werken aan ons onderzoek. In dit onderzoek willen we gaan onderzoeken wat nu belangrijkste zaken zijn die excellente (ook wel genoemd 'uitmuntende' of 'best denkbare') docenten lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs kenmerken.

Met andere woorden, wat doet een excellente docent nu dat hem/haar excellent maakt?!

Jouw mening vinden we erg belangrijk en die mening willen we door middel van deze vragenlijst graag van je weten.

- Op de volgende bladzijde vind je de instructie hoe je de vragenlijst in moet vullen (graag goed doorlezen) en daarna volgen de vragen.
- Wanneer je de vragen hebt ingevuld is er tenslotte nog ruimte om nog verder toelichting te geven (je kan dan zaken uitleggen of in je eigen woorden benoemen).

Alvast hartelijk bedankt voor het invullen!

De onderzoekers,

René Elzinga & Dennis van der Honing

Vragenlijst Excellente Gymleraren in het Voortgezet onderwijs (VEG)

leeftijd: jaar	geslacht: m / v	plaats school:	Naam school
nationaliteit:	nationaliteit vader:	nationaliteit moeder:	

Instructie

1. Neem in je gedachten de beste docent(e) lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs die je voor kunt stellen. Dit is de excellente (best denkbare) docent lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs.
2. Lees de items (de zinnen waarin gedrag van de excellente docent(e) is beschreven) en geef aan **in hoeverre het belangrijk** is dat die excellente docent(e) het in de items beschreven gedrag vertoont.
3. Je kunt uit de volgende antwoordmogelijkheden kiezen:

1	=	geheel onbelangrijk
2	=	onbelangrijk
3	=	niet onbelangrijk en niet belangrijk
4	=	belangrijk
5	=	zeer belangrijk
4. Als je het bijvoorbeeld '**zeer belangrijk**' vindt dat een excellente docent(e):
'de les aanpast wanneer de leerlingen in de klas moeilijkheden ondervinden bij het leren van de aangeboden lesstof', dan geef je dat aan door een **5** te omcirkelen.

Beschrijving item	antwoord
Past de les aan wanneer we als klas moeilijkheden ondervinden bij het leren van de aangeboden lesstof	1 2 3 4 5

Indien je je vergist, corrigeer je je antwoord door het foute door te kruisen en het antwoord dat je wel wilt geven te omcirkelen. Zie hieronder:

Beschrijving item	antwoord
Past de les aan wanneer we als klas moeilijkheden ondervinden bij het leren van de aangeboden lesstof	1 2 3 4 5

5. Het invullen van de (in totaal 45) vragen kost ongeveer 10-15 minuten.
6. Als je de vragen hebt ingevuld kan je nog antwoorden toelichten of dingen noemen die jij erg belangrijk vindt bij excellente docenten lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs.

Alvast bedankt voor het invullen!

1 = geheel onbelangrijk
2 = onbelangrijk
3 = niet onbelangrijk en niet belangrijk
4 = belangrijk
5 = zeer belangrijk

De excellente docent(e) lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs...

Nr.	Item	antwoord
1	Maakt het vak lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs aantrekkelijk	1 2 3 4 5
2	Stelt prikkelende vragen waardoor we in de klas nadenken en discussiëren over hoe we het beste kunnen presteren (in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs)	1 2 3 4 5
3	Leert ons hoe je bewegingssituaties het beste kan aanpakken om zo goed mogelijk te presteren	1 2 3 4 5
4	Toont ons interessante en nuttige manieren om een bewegingssituatie aan te pakken	1 2 3 4 5
5	Zorgt ervoor dat ons zelfvertrouwen, ten aanzien van ons kunnen op het gebied van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs, groter wordt	1 2 3 4 5
6	Slaagt erin turnen voor mij interessant te maken	1 2 3 4 5
7	Creëert een positieve sfeer in de klas waardoor we ons onderdeel voelen van een groep die hun vaardigheden op gebied van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs verbetert	1 2 3 4 5
8	Past de les aan wanneer we als klas moeilijkheden ondervinden bij het leren van de aangeboden lesstof	1 2 3 4 5
9	Zorgt ervoor dat we vaardigheden en kennis, die we leren binnen de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs, ook buiten de school kunnen toepassen	1 2 3 4 5
10	Test regelmatig in de les wat het niveau en de vooruitgang van de leerlingen is, om zo hulp te kunnen bieden aan die leerlingen die dat nodig hebben	1 2 3 4 5

De excellente docent(e) lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs...

11	Geeft de leerlingen inzicht in wat je buiten school kan met de geleerde kennis en vaardigheden die je binnen de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs leert.	1 2 3 4 5
12	Slaagt erin spel (voetbal, basketbal, volleybal, softbal, handbal, etc) aantrekkelijk voor mij te maken	1 2 3 4 5
13	Zorgt ervoor dat de leerlingen inzien dat geleerde vaardigheden tijdens de lessen LO nuttig en bruikbaar zijn voor situaties buiten school	1 2 3 4 5
14	Moedigt ons aan meer dan één manier te vinden om moeilijke bewegingssituaties aan te pakken	1 2 3 4 5
15	Maakt dat het beter worden in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs prettig voelt en stimuleert ons om nog beter te worden	1 2 3 4 5
16	Geeft ons tijd om rustig na te denken en met elkaar te overleggen over hoe we bewegingssituaties (beter) kunnen aanpakken	1 2 3 4 5
17	Daagt leerlingen uit om, zelfstandig of met anderen in de groep, door te zetten en lastige aspecten van bewegingssituaties te overwinnen	1 2 3 4 5
18	Moedigt ons aan verschillende manieren uit te proberen om lastige aspecten van bewegingssituaties op te lossen	1 2 3 4 5
19	Zet zich in om alle leerlingen van de klas beter te laten worden in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs	1 2 3 4 5
20	Betrekt onze familie en andere leraren van de school om ons te helpen bij het leren van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs	1 2 3 4 5
21	Gebruikt verschillende werkvormen om te zorgen dat leerlingen goed genoeg worden in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs	1 2 3 4 5
22	Bouwt de volgorde van de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs goed en logisch op, zodat iedere leerling de mogelijkheid heeft waardevolle vaardigheden te leren	1 2 3 4 5

Ga verder op de volgende pagina

1 = geheel onbelangrijk
 2 = onbelangrijk
 3 = niet onbelangrijk en niet belangrijk
 4 = belangrijk
 5 = zeer belangrijk

De excellente docent(e) lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs...

23	Past op tijd zijn/haar manier van lesgeven aan om te zorgen dat leerlingen zo goed mogelijk kunnen leren	1	2	3	4	5
24	Helpt ons zelf ontdekken / uitproberen hoe je het beste een bewegingssituatie aanpakt	1	2	3	4	5
25	Weet wat leerlingen (aan)kunnen en houdt daar rekening mee bij wat hij leerlingen laat doen in de lessen lichamelijke opvoeding/ bewegingsonderwijs	1	2	3	4	5
26	Leert ons hoe we onze vooruitgang (richting de doelen die we willen behalen bij lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs) kunnen meten	1	2	3	4	5
27	Demonstreert de mogelijke manier van uitvoeren van bewegen op een bij de leerlingen passend niveau of laat dit doen	1	2	3	4	5
28	Maakt en gebruikt verschillende instructiematerialen zoals bijv. lesbrieven, kijkwijzers en leskaarten en laat ons ook digitaal kennis over lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs leren	1	2	3	4	5
29	Zorgt ervoor dat hij/zij iedere leerling op een manier aanwijzingen geeft dat deze leerling daar het beste van leert	1	2	3	4	5
30	Weet welke problemen bij leerlingen vaak voorkomen bij het leren van nieuwe bewegingen en kent manieren om ons daarbij te helpen	1	2	3	4	5
31	Moedigt ons aan lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs als waardevol te zien	1	2	3	4	5
32	Onderhoudt contact met de ouders/verzorgers van de leerlingen en werkt met hen samen als dat nodig is	1	2	3	4	5
33	Doet extra moeite om te zorgen dat alle leerlingen (ongeacht het niveau dat iemand heeft) beter leren bewegen en succes behalen in lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs	1	2	3	4	5

De excellente docent(e) lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs...

34	Hij/zij bereidt ons voor op een gezond leven na onze schoolperiode door ons te leren hoe belangrijk goed bewegen en een gezonde leefstijl is	1	2	3	4	5
35	Leert ons tijdens de lessen lichamelijke opvoeding sporten die op dat moment in de sportwereld populair zijn	1	2	3	4	5
36	Slaagt erin atletiek aantrekkelijk voor mij te maken	1	2	3	4	5
37	Werkt samen met leraren van andere vakken om leerlingen in de klas zoveel en zo goed mogelijk te laten leren	1	2	3	4	5
38	Vraagt informatie aan mijn ouders over mij, zodat hij/zij mij beter kan laten leren tijdens de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs	1	2	3	4	5
39	Leert ons wat de invloed is van sport op het dagelijks leven buiten school	1	2	3	4	5
40	Stimuleert me deel te nemen aan bewegen en sport buiten de lessen lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs en houdt me op de hoogte welke sport- en beweegmogelijkheden er zijn in de buurt van de school	1	2	3	4	5
41	Leert ons om kritisch te kijken naar onze prestaties op het gebied van sport en lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs	1	2	3	4	5
42	Vertelt ons vooraf wat hij/zij met ons wil bereiken in de les	1	2	3	4	5
43	Helpt ons onze nieuwe kennis en vaardigheden ook toe te passen op situaties buiten school.	1	2	3	4	5
44	Vertelt mijn ouders regelmatig hoe ik het doe op school	1	2	3	4	5
45	Slaagt erin conditietraining, fitness en gezond leven en bewegen aantrekkelijk voor mij te maken	1	2	3	4	5

Hieronder vind je ruimte om eventueel bovengegeven antwoorden toe te lichten (indien van toepassing graag verwijzen naar de betreffende vraag) of aanvullende aspecten aan te geven.

Toelichting gegeven antwoorden

<i>Nummer van het item</i>	<i>Toelichting</i>

Aanvullende aspecten / gedragingen die een excellente docent(e) lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs kenmerken:

Hartelijk dank voor het invullen!

Bijlage 4 Component Correlation Matrix factoranalyse

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3	4	5
1	1.00	.12	.23	.30	.40
2	.12	1.00	.25	.03	.23
3	.23	.25	1.00	.19	.25
4	.30	.03	.19	1.00	.21
5	.40	.23	.25	.21	1.00

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Bijlage 5 Gemiddelden en standaardafwijking Paired Sample t-test met schalen VEG

Pair	Schalen	M	N	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	1) Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	3.79	505	.56			
	2) Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	2.33	505	.92			
	Paired differences	1.46		.99	33.04	504	.00
Pair 2	1) Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	3.79	503	.56			
	3) Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	3.38	503	.67			
	Paired differences	.41		.59	15.40	502	.00
Pair 3	1) Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	3.79	505	.56			
	4) Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	3.87	505	.63			
	Paired differences	-.08		.55	-3.14	504	.00
Pair 4	1) Realiseren en in stand houden van krachtige leeromgevingen	3.79	506	.56			
	5) Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	3.53	506	.57			
	Paired differences	.26		.47	12.60	505	.00
Pair 5	2) Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	2.32	502	.92			
	3) Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	3.38	502	.67			
	Paired differences	-1.06		.81	-29.22	501	.00
Pair 6	2) Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	2.33	505	.92			
	4) Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	3.87	505	.63			
	Paired differences	-1.54		1.06	-32.54	504	.00
Pair 7	2) Samenwerking met collega's en betrokkenheid creëren omgeving van de school	2.33	505	.92			
	5) Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	3.53	505	.57			
	Paired differences	-1.20		.94	-28.75	504	.00
Pair 8	3) Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	3.39	502	.67			
	4) Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	3.87	502	.63			
	Paired differences	-.49		.68	-15.99	501	.00
Pair 9	3) Koppeling van het vak met en promotie van een actieve en gezonde leefstijl	3.38	503	.67			
	5) Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	3.53	503	.57			
	Paired differences	-.14		.59	-5.40	502	.00
Pair 10	4) Creëren van bewegingsinteresse bij en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	3.87	505	.63			
	5) Voorbereiden op een zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur	3.53	505	.57			
	Paired differences	.34		.64	12.04	504	.00