

De vakdidactiek bevraagd

**Op zoek naar een lastig spanningsveld in de didactiek
bewegingsonderwijs volgens de Calo-lo-docenten.**

Chris Hazelebach

S 1121631

Begeleider: Dr. I. van Hilvoorde

Master Physical Education and Sport Pedagogy

Hogeschool Windesheim – 1 juli 2019

Inhoudsopgave

1. Voorwoord	3
2. Samenvatting	4
3. Inleiding	6
4. Aanleiding voor het onderzoek	6
5. Onderzoeksvraag	7
6. Theoretisch kader	8
7. Onderzoeksmethode	10
8. Tijdsplanning	11
9. Onderzoek deelvraag 1; Op zoek naar didactische vragen	12
a. Selecteren van de vakpublicaties	12
b. Frame-analyse wetenschappelijke publicaties	13
c. Frame-analyse TBO-publicaties	19
d. Terugblik op onderzoek deelvraag 1	28
10. Onderzoek deelvraag 2; Op zoek naar een lastig spanningsveld	31
a. Opzet vragenlijst	31
b. Analyse van de data	33
c. Terugblik op onderzoek deelvraag 2	41
11. Conclusie	43
12. Epiloog	46
13. Literatuurlijst	49
14. Bijlagen	53
1. Overzicht van de gevonden vragen uit de geselecteerde publicaties	
2. Overzicht axiaal coderen	
3. De vragenlijst	
4. Analyse van de antwoorden op de open vragen	
5. SPSS-analyse van de Cronbachs Alpha's.	
6. SPSS-analyse van overzicht van de gemiddelde score van de vragen per spanningsveld	
7. SPSS-analyse van overzicht van Spanningsveld 1 over het verband tussen de vier hoofdvragen	
8. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over doelstellingsvragen	
9. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over beginsituatievragen	
10. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over methodevragen	
11. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over evaluatievragen	
12. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over samenwerkingsvragen	

1. Voorwoord.

Als docent op de Calo heb ik een bijdrage proberen te leveren aan het verbeteren van de vakdidactiek bewegingsonderwijs van de Calo-lo-opleiding van de Hogeschool Windesheim. Op grond van mijn vragen over bijvoorbeeld de vormen van leerhulp ben ik op zoek geweest naar antwoorden (Hazelebach, 2011). Nooit heb ik echter de vraag gesteld welke vragen mijn collega's hadden over de vakdidactiek. Achteraf beschouw ik dit als een omissie, omdat het ontwikkelen van een vakdidactiek bewegingsonderwijs op een opleiding een gezamenlijk proces zou moeten zijn. Een didactisch ontwikkelproces is voor mij een zoektocht naar een mogelijk antwoord dat start met een praktijkrelevante vraag. Het vinden van een gemeenschappelijke vraag is een belangrijke stap om als team de vakdidactiek verder door te ontwikkelen. Nu ik niet meer werkzaam ben als Calodocent is het makkelijker om vanuit die positie afstand te nemen van mijn eigen vragen en te zoeken naar de gemeenschappelijke vragen van het Calo-lo-team. Dit onderzoek gaat over het wetenschappelijk bevragen van praktijkvragen die van belang kunnen zijn voor de vakdidactiek. In deze masterstudie doe ik een poging om op wetenschappelijke wijze te schrijven over wat mij in de opleidingspraktijk zo geraakt heeft. Het is een poging theorie en praktijk dicht bij elkaar te brengen. Tijdens het schrijfproces ontspringen in mijn hoofd allerlei metaforische associaties waardoor ik de praktijk beter kan begrijpen, maar die voor de lezer vaak onnavolgbaar zijn. Ik ben de docenten van de Master PESD dankbaar dat zij mij geholpen hebben om navolgbaarder te leren schrijven en hoop dat te bewijzen met deze thesis. Gelukkig heb ik ook de ruimte gevoeld om mijn associatieve vermogen te verwoorden. Mogelijk dat onderstaande metafoor behulpzaam kan zijn om de eventuele onduidelijkheden in deze thesis beter te begrijpen.

Metafoor van de veerpont tussen theorie en praktijk.

De metafoor van de brug tussen theorie en praktijk verwijst naar een vaste verbinding tussen twee verschillende landschappen die van elkaar gescheiden zijn. Die brug, de vaste verbinding, heb ik niet gevonden. Volgens Lakoff & Johnson (1999) kan het gebruik van een andere metafoor een nieuw inzicht geven. In dit onderzoek vaar ik op een veerpont die op en neer peddelt tussen theorieland en praktijkland. De veerpont gaat door het water en is daardoor in contact met de oorzaak van de scheiding tussen beide oeverkanten. Het verlangen bestaat om de veerpont stil te leggen midden op de rivier tussen de theorie en de praktijk. Meegenomen door de stroom van de rivier en dan vissen naar vragen over de richting van de didactiek (Serres, 1991).

Ik hoop met deze studie een bijdrage te leveren aan de doorontwikkeling van de Calovakdidactiek, als dank aan al mijn Calocollega's die dit prachtige gedachtegoed in ere houden.

Tot slot wil ik alle passagiers op de veerpont danken voor de hulp die ze geboden hebben om deze tocht te maken: Ivo, Nienke, Marja, Piet, Jaap, Corine, Ad, Jeantine, Biek, Amika, Gert, Harry, Hilde, Bruno, Tejo, Marck, Bram, Corina, Janet, Jeroen, Henk, Calo-lo-collega's, Liefste Jose en anderen die mij gesteund hebben.

2. Samenvatting.

De lerarenopleiding voor lichamelijke opvoeding introduceert de studenten in de vakdidactiek van het bewegingsonderwijs. De vakdidactiek is een theoretisch hulpmiddel om praktische lesgeefvragen te beantwoorden. De aanleiding van dit onderzoek is de vraag of de Calovakdidactiek in voldoende mate aansluit bij de huidige bewegingsonderwijspraktijk vanuit het perspectief van de lerarenopleiders.

Deze vraag was lastig te onderzoeken omdat er in de verplichte literatuur voor de Calo-lo-studenten geen tekst te vinden was waarin de gehele Calovakdidactiek beschreven staat. Vier wetenschappelijke publicaties (Tamboer, Meerdink, Heij) en elf verplichte TBO-teksten (Loopstra, Crum, Van der Palen, Verweij) vormden de bron voor een kwalitatief onderzoek naar didactische vragen in de Calovakdidactiek.

Door de frame-analyse van deze teksten werd duidelijk dat er vier didactische hoofdvragen zijn over de doelstelling, beginsituatie, methode en evaluatie. Een didactische hoofdvraag is geen eenduidige vraag maar een verzameling van verschillende vragen die ten opzichte van elkaar overeenkomen en verschillen. Zo'n verzameling vragen wordt op grond van de figuratietheorie een spanningsveld genoemd. Hierbij gaat het niet om het vinden van één antwoord maar om een onvoorspelbaar keuzeproces met herkenbare patronen. Naast de vier didactische hoofdvragen kwamen nog twee andere spanningsvelden in beeld: het verband tussen de vier hoofdvragen en het thema samenwerken tussen leerlingen onderling en met de vakleerkracht. De analyse van de deze teksten leverde zes didactische spanningsvelden op:

1. Spanningsveld tussen de vier didactische hoofdvragen.
2. Spanningsveld tussen de doelstellingsvragen
3. Spanningsveld tussen de beginsituatievragen.
4. Spanningsveld tussen de methodevragen.
5. Spanningsveld tussen de evaluatievragen.
6. Spanningsveld tussen de samenwerkingsvragen.

In een enquête onder de Calo-lo-docenten is gevraagd in welke mate de geselecteerde didactische vragen dienstbaar zijn uitgewerkt voor de praktijk. Uit de enquêteresultaten kan de positieve conclusie getrokken worden dat de meerderheid van de 36 respondenten tevreden is hoe de vragen over doelstelling, beginsituatie en methode zijn uitgewerkt. Ook het verband tussen deze drie didactische hoofdvragen wordt positief beoordeeld.

De meerderheid van de respondenten is ontevreden over de uitwerking van de evaluatie- en de samenwerkingsvragen. Dit betekent dat de leerkracht waarschijnlijk onvoldoende vakdidactische inzichten heeft om de bewegingsonderwijs lessen te evalueren. Vanuit de doelstelling van het bewegingsonderwijs is het wenselijk dat de leerlingen betrokken zijn bij de mogelijke keuzes tijdens het onderwijsleerproces en daardoor ook bij de evaluatie. Helaas zijn de samenwerkingsvragen ook niet voldoende uitgewerkt.

De aanbeveling aan het LO-team is om de antwoorden op de evaluatie- en samenwerkingsvragen te onderzoeken in samenwerking met de leerkrachten in de praktijk, omdat zij impliciete kennis hebben over hoe je samen met kinderen de lessen kunt evalueren. Dit vraagt om een omkering van de didactische ontwikkelrichting: niet van doelstellingen naar evaluatie, maar van evaluatie naar methode. Het gaat om een didactieswitch; **van waar naartoe, naar waar vandaan.**

Abstract

The physical education teacher training course introduces students to the subject of physical education (PE). The teaching methodology is a theoretical tool to answer practical teaching questions. The purpose of this research is to answer the question of whether the teaching methodology at the Christian Academy for Physical Education (CALO) is sufficiently in line with today's teacher educators' idea of PE.

Four scientific publications (twice Tamboer, Meerdink, Heij) and eleven compulsory texts on physical education theory (Loopstra, Crum, Van der Palen, Verweij) formed the basis for qualitative research into didactic questions about CALO's teaching methodology.

Based on the frame analysis of these texts, the questions found were grouped into four main didactic questions (objective, initial situation, method and evaluation). Based on figuration theory, such a set of questions is called an *area of tension*. This is not about finding *one* answer, but about an unpredictable choice process with recognizable patterns. In addition to the four main didactic questions, two other areas of tension emerged: the relationship between the four main questions and the topic of collaboration between students and with the subject teacher. The analysis of the aforementioned texts produced six didactic areas of tension between

1. the four main didactic questions;
2. the objective questions;
3. the initial situation questions;
4. the methodology questions;
5. the evaluation questions;
6. the collaboration questions.

A survey conducted among CALO PE teachers asked the teachers to indicate the extent to which the selected didactic questions applied to everyday practice. The results of the survey showed that the majority of the 36 respondents were satisfied with how the questions about objective, initial situation, and methodology were elaborated. They also rated the relationship between these three main didactic questions as positive.

The majority of respondents were dissatisfied with the elaboration of the evaluation and collaboration questions. This means that the teachers probably had insufficient insight into the subject to evaluate PE lessons. From the objective of PE, it is desirable to involve students in the possible choices during the educational learning process and therefore also in the evaluation. The respondents also found that the collaboration questions were not sufficiently elaborated.

The recommendation to the PE team is to examine the answers to the evaluation and collaboration questions together with the teachers in a classroom setting as they have implicit knowledge of how lessons can be evaluated together with children. This requires a reversal of the didactic development direction: not from objectives to evaluation, but from evaluation to method. This is a didactic switch from **where to**, to **where from**.

3. Inleiding.

Didactiek gaat over het op gang brengen van leerprocessen bij kinderen (Pols, 2016). Onderwijs in de didactiek vormt de kern van een lerarenopleiding. Het doel van dit onderzoek is vast te stellen in hoeverre de vakdidactiek bewegingsonderwijs van de opleiding voor leraar lichamelijke opvoeding aan de hogeschool Windesheim (de Calo-lo-opleiding) dienstbaar is uitgewerkt voor de lesgeefpraktijk (Meerdink 1976). De vaststelling over de dienstbaarheid van de vakdidactiek is gericht op de mening van de docenten die werkzaam zijn op de Calo-lo-opleiding. Het begrip dienstbaar verwijst naar de relatie tussen theorie en praktijk (Meerdink 1976). Korthagen (1998) schrijft hierover:

In de loop van de jaren zeventig begonnen lerarenopleiders te ontdekken dat hun werk minder effect sorteerde dan ze hoopten. Steeds meer onderzoek laat zien dat de “nuttige” theorieën nauwelijks door de studenten of afgestudeerde leraren gebruikt worden in de praktijk (Lortie, 1975; Zeichner & Tabachnick, 1981).

Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan het verbeteren van de samenhang tussen theorie en praktijk, door te zoeken naar belangrijke didactische vragen die onvoldoende dienstbaar in de theorie van de vakdidactiek zijn uitgewerkt volgens de Calo-lo-docenten.

4. Aanleiding voor dit onderzoek.

In de afgelopen twintig jaar zijn er op de Calo-lo-opleiding twee projectgroepen geweest die de opdracht hadden om duidelijkheid te creëren over de didactiek bewegingsonderwijs (Didactiekgroep Calo, 1998 en 2014). Deze projectgroepen hebben voorstellen gedaan over de betekenis en ordening van didactische begrippen die in de opleidingsmodulen gebruikt worden. Deze voorstellen hebben een bijdrage geleverd aan het gesprek over een didactisch kader, maar hebben niet geleid tot een gemeenschappelijk didactisch kader, dat in alle opleidingsmodulen gebruikt wordt. Mogelijk was de vraag die de projectgroepen hadden meegekregen niet in overeenstemming met de vraag die de docenten hadden. Dit is een reden om onderzoek te doen naar welke vragen de docenten wel hebben over de vakdidactiek. De hogeschoolhoofddocent en de curriculumcommissie van de LO-opleiding waren bereid mee te werken aan dit onderzoek. Deze bereidheid past bij een professionele leergemeenschap (Kelchtermans & Vanassche, 2010), waarbij docenten elkaar bevragen over hun werkzaamheden. Op de Calo-lo-opleiding wordt geen gebruik gemaakt van een tekst waarin de vakdidactiek staat beschreven. Bovendien hebben de Calo-lo-docenten binnen de opleidingsmodulen veel ruimte om een eigen invulling te geven aan de inhoud van de vakdidactiek. De grote diversiteit van uitwerkingen van de vakdidactiek maakt het lastig vast te stellen wat de Calo-lo-docenten onder vakdidactiek verstaan en welke vragen ze over de vakdidactiek hebben. De aanleiding voor dit onderzoek is de wens van de opleiding om meer zicht te krijgen in de richting waarop de vakdidactiek bewegingsonderwijs als gemeenschappelijk kader verder ontwikkeld kan worden.

5. Onderzoeksvraag.

Vakdidactiek van de Lichamelijke Opvoeding is volgens Timmers (2001) een bundeling van wetenschappelijke theorieën zoals bewegingswetenschappen, onderwijskunde, pedagogiek, psychologie, sociologie en filosofie. De wetenschappelijke basis van de vakdidactiek van het bewegingsonderwijs is in de afgelopen jaren door verschillende Calo-lo-docenten onderzocht (Meerdink, 1976; Tamboer, 1974, 1985; Heij, 2005). Deze studies onderzoeken vooral de samenhang tussen de theorie van het bewegingsonderwijs (Gordijn, 1975) en de bewegingsonderwijspraktijk. De kloof tussen de theorie en de praktijk is wel kleiner geworden, maar bestaat nog wel (Heij, 2006). Deze wetenschappelijke publicaties vormen een belangrijke bron voor een onderzoek naar de Calo vakdidactiek. Oud Calo-lo-docenten (Tamboer, 1974; Meerdink, 1976) verwijzen in hun publicaties naar de opvatting van de Corte over de didactiek als “een leer, dat wil zeggen een geheel van opvattingen over en vuistregels voor het praktische handelen in de schoolsituatie” (De Corte, Geerligts, Lagerweij, Peters & Vandenberghe, 1976). Didactiek is meer dan een bundeling van wetenschappelijke theorieën. Didactiek gaat ook over vuistregels voor het praktisch handelen (De Corte et al., 1976). Deze vuistregels zijn concrete aanwijzingen voor de leerkracht over hoe hij kan lesgeven aan de kinderen (Korthagen, 1998). In een didactiek wordt gezocht naar de samenhang tussen theoretische uitgangspunten en concrete vuistregels om het onderwijs goed te geven (De Corte et al., 1976; Korthagen, 1998). In dit onderzoek wordt de vakdidactiek van de Calo-lo-opleiding opgevat als een verzameling van theorie- en praktijkpublicaties over de samenhang tussen de praktijk en de theorie van het bewegingsonderwijs. Het is ondoenlijk om in dit onderzoek alle relevante publicaties te bestuderen. Daarom zal er een selectie uit de beschikbare publicaties gemaakt worden om de hoofdvraag te kunnen onderzoeken. De selectiecriteria voor de publicaties worden in de onderzoeksmethode toegelicht. De geselecteerde vakdidactische literatuur vormt de basis om te zoeken naar relevante didactische vragen. Op grond van de geselecteerde didactische vragen kan de vraag aan de Calo-lo-docenten gesteld worden in welke mate deze didactische vragen voldoende zijn uitgewerkt voor het praktische handelen van de leerkracht. In voldoende mate betekent dat de didactisch concepten duidelijk en hanteerbaar zijn voor pas afgestudeerde Calostudenten bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de les (De Corte et al., 1975). Voor dit onderzoek zijn de didactische vragen die in onvoldoende mate zijn uitgewerkt een interessante vaststelling voor het beantwoorden van de hoofdvraag. Op grond van bovenstaande specificering kan de volgende onderzoeksvraag geformuleerd worden:

Welke vragen in de didactiek van het bewegingsonderwijs zijn volgens de Calo-lo-docenten onvoldoende uitgewerkt?

De onderzoeksvraag wordt uitgewerkt in de twee deelvragen:

- 1. Welke vakdidactisch vragen zijn te vinden in de geselecteerde vakdidactische publicaties van Calo-lo-docenten?**
- 2. In welke mate zijn de geselecteerde vakdidactische vragen volgens de Calo-LO-docenten voldoende uitgewerkt in de vakdidactiek?**

6. Theoretisch kader.

Het zoeken naar vragen die mensen (Calo-lo-docenten) hebben over hoe andere mensen (leerkrachten) lesgeven aan weer andere mensen (leerlingen) is een ingewikkelde vraag die gaat over sociale verbanden tussen mensen. Vragen stellen over het waarom, hoe en wat van het lesgeven is de kern van een lerarenopleiding en daarvoor worden allerlei wetenschappelijke disciplines gebruikt (Timmers 2011). Deze diversiteit aan sociale verbanden en wetenschappelijke disciplines maakt het lastig om een theoretisch kader te vinden voor dit onderzoek. De figuratietheorie (Elias, 1982) probeert inzichten vanuit verschillende wetenschapsgebieden met elkaar te verbinden voor het begrijpen van de relaties tussen individuele processen, sociale processen en natuurlijke processen (Wouters, 2014). Pereira da Silva (2018) beargumenteert de keuze voor de figuratietheorie in haar onderzoek naar de samenwerkingsverbanden tussen docenten en studenten met de volgende notitie:

In this scenario, the concepts of configuration, power relations and game emphasized in Norbert Elias's writings are important for the understanding of phenomena in the sociological and educational fields, sometimes also requiring perspectives that transcend objective, direct associations with cause and effect relationships, as they involve subjective variables, in which a researcher's experiences become fundamental in this investigative and analytical process. Although these terms have specific meanings, they share similarities and interdependencies" (Pereira da Silva Junior, Both & Aparecido Bassoli de Oliveira, 2018).

De relaties tussen opleiders, leerkrachten en leerlingen is een sociaal veld waarbij alle deelnemers onderhevig zijn aan spanningen die een niet voorspelbaar veranderingsproces veroorzaken (Biesta, 2017; Pereira da Silva et al., 2018). Het begrijpen van dit onvoorspelbare proces heeft Elias & Dunning (2007) verduidelijkt aan de hand van een analyse van het voetbalspel. Deze analyse zal hieronder kort beschreven worden omdat het duidelijk maakt hoe de figuratietheorie dienstbaar kan zijn aan het begrijpen van de bewegingspraktijk.

Elias (2007) benadert een voetbalspel als: "een voortdurende beweging van de figuratie van spelers". Het spelverloop is een figuratie met een balans tussen de vastigheid van de afgesproken regels en de flexibiliteit van de interpretatie van de regels. De figuratietheorie benadert een voetbalspel als een voortdurende aanpassing van balansverstoringen die ontstaan door de initiatieven van de deelnemers (aanvallers en verdedigers) en andere betrokken bij het spel (scheidsrechter, coach, publiek). De spanningsbalans tussen aanvallers en verdedigers in een voetbalspel geeft inzicht in de polariteit tussen de kansen van aanvallers om met de bal te scoren en de kansen van de verdedigers om de bal in bezit te krijgen. Deze polariteit is niet de enige polariteit die in een spel aan de orde is. Elias benoemt meer mogelijke polariteiten zoals:

- . De algehele polariteit tussen de beide elftallen
- . De polariteit tussen samenwerking en spanning tussen de beide elftallen
- . De polariteit tussen het genieten van agressie door individuele spelers en de beteugeling van dergelijk genot door de spelregels

Al deze polariteiten zijn van elkaar afhankelijk voor het bereiken van een onevenwichtige balans die ervoor zorgt dat het spel enige tijd voort duurt. Het onvoorspelbare spelverloop heeft invloed op het spelgedrag van de spelers.

De figuratietheorie (Elias & Dunning, 2007) beschrijft een relationeel concept om de samenwerkingsverbanden tussen deelnemers in een onderwijscontext te onderzoeken. Dit relationele concept houdt in dat er wordt uitgegaan van een onlosmakelijk verband tussen individu en samenleving, tussen subject en object en tussen lichaam en ziel (Haut, Dolan, Reicher & Sánchez García, 2018). Dit relationele concept over de onlosmakelijk verbinding tussen lichaam en ziel (geest) is ook gebruikt door de grondlegger van het bewegingsonderwijs (Gordijn, 1975). Gordijn ontwikkelde een theoretische visie waarbij lichamelijke activiteiten begrepen worden als een bewegend zich verhouden in een uitdagende omgeving. Deze verwantschap in de relationele benadering van het bewegen van de mens, ondersteunt de keuze voor de figuratietheorie als theoretisch kader voor dit onderzoek. De figuratietheorie wordt gebruikt bij sportonderzoek naar sociale verbanden in de sportcontext (Haut et al., 2018). De verschillende afhankelijkheidsrelaties die mensen met elkaar hebben vertonen wisselende machtsbalansen (Mansfield, 2008). Deze machtsbalansen (zie voetbalvoorbeeld) veranderen voortdurend door geplande en ongeplande gebeurtenissen (Mansveld, 2008). Het begrijpen van individuele geplande acties vraagt om inzicht in de ongeplande veranderingen binnen een bredere context. (Wilterdink, 1982). De ontwikkeling van de vakdidactiek wordt in deze situatie opgevat als een sociaal gebeuren waarbinnen verschillende mensen (docenten, studenten, leerkrachten, leerlingen) en andere sociale systemen zoals leerjaren, leervakken, publicaties, het vakgebied van invloed zijn op de “machtsbalans” die mede bepalen welke vragen in de vakdidactiek aan de orde zijn.

De wetenschappelijke term die de figuratietheorie gebruikt om de relatie tussen verschillende variabelen te duiden is het begrip figuratie (Paulle, Heerikhuizen & Emirbayer, 2012). Er bestaat geen heldere omschrijving van het begrip figuratie (Goudsblom, 1978). Het begrip figuratie verwijst naar een relatienetwerk van mensen en systemen (Laeyendecker, 1984). Zo’n relatienetwerk kan begrepen worden als een polair spanningsveld waarbij er voortdurend een nieuw evenwicht (balans) gevonden wordt tussen verschillende van elkaar afhankelijke processen (Elias & Dunning, 2007). Zo’n spanningsveld is bijvoorbeeld de relatie tussen de theoretische inzichten en de hanteerbaarheid van deze inzichten in de praktijk, maar ook het spanningsveld tussen de didactiek voor het bewegingsonderwijs en het voortgezet onderwijs of tussen leraren en leerlingen en leerlingen onderling. De spanningsvelden die ontstaan in de bewegingsonderwijscontext roepen bij opleiders en lesgevers vragen op die in een didactiek beantwoord kunnen worden. In dit onderzoek wordt de figuratietheorie gebruikt om te zoeken naar spanningsvelden rondom didactische vragen over het bewegingsonderwijs in het netwerk van Calo-lo-docenten. Dit theoretische kader is bruikbaar geweest in de ontwikkeling van didactische kennis over het lesgeven in jagerbalspelsituaties (Plomp, 1993). Het gaat daarbij om het vinden van spanningen tussen lopers en jager, de lopers onderling, de spelers en wachters, één specifiek jagerbalspel en andere spelen, tussen jagerbalspelen en tikspelen, tussen de spelers en de leerkracht, tussen het doen, voelen en denken van de jager/loper/leerkracht. De figuratietheorie is een algemeen heuristisch kader dat behulpzaam kan zijn om vragen over de vakdidactiek op te sporen. Hoewel de figuratietheorie in deze studie summier is weer gegeven past het bij dit onderzoek omdat het open staat voor datgene wat “de wereld” ons wil leren en dat dit vooraf niet altijd in te kaderen valt (Biesta, 2017).

7. Onderzoeksmethode.

Dit onderzoek naar uitwerking van de vakdidactiek betreft een gemixte methode van kwalitatieve en kwantitatieve analyse-instrumenten. Eerst is een kwalitatief onderzoek nodig om vragen over de vakdidactiek te vinden en daarna een kwantitatief onderzoek om de tevredenheid van de Calo-lo-docenten te meten. De kwalitatieve analyse zorgt ervoor dat de hoeveelheid vragen wordt ingeperkt tot die vragen die mogelijk relevant zijn voor de Calo-lo-docenten. De kwalitatieve analyse wordt gedaan op basis van wetenschappelijke vakdidactische publicaties van oud Calo-lo-docenten en van vakdidactische publicaties die huidige studenten in het curriculum verplicht moeten bestuderen. Van de verzamelde vragen wordt een kwantitatieve vragenlijst ontwikkeld voor de Calo-lo-docenten op de Calo. De resultaten van deze vragenlijst zullen daarna geïnterpreteerd worden vanuit het theoretische kader om tot een slotconclusie te komen.

Onderzoekspopulatie.

Het onderzoek is uitgevoerd binnen het hele LO-team van de Calo. De afdeling bestaat uit 49 fulltime en parttime docenten. Dit zijn docenten die in verschillende leerjaren lesgeven in zowel de voltijd als de deeltijd. De kleine omvang van de afdeling maakt het mogelijk om alle docenten te benaderen. Vooraf is toestemming voor het onderzoek gekregen van de hogeschoolhoofddocent en van de curriculumcommissie van de LO-opleiding. De hogeschoolhoofddocent heeft de e-mailadressen aangeleverd van de 49 docenten die werkzaam zijn bij de Calo-LO-opleiding.

Onderzoeksinstrumenten.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van twee verschillende instrumenten. Voor de eerste deelvraag is dat de frameanalyse (Van Gorp, 2011) en voor de tweede deelvraag een vragenlijst (Brandl-Bredenbeck & Kampfe, 2012). Voor de eerste deelvraag is een onderzoeksmethode nodig die behulpzaam kan zijn bij het analyseren van vragen uit de geselecteerde literatuur. De frameanalyse is een onderzoeksmethode die ontwikkeld is voor onderzoek naar een cultureel fenomeen (Van Gorp, 2011). De vakdidactiek is een cultureel fenomeen, omdat het een geheel is van teksten, instanties, mensen die op elkaar betrokken zijn. De frameanalyse onderzoekt sociaal gedeelde principes waardoor de verandering van de werkelijkheid begrepen kan worden (Van Gorp, 2011). Van Gorp (2011) stelt dat elk frame *“rechtstreeks gekoppeld is aan een vertrouwd, cultureel fenomeen, zoals waarden, deugden en zonden, metaforen, mythes, narratives, archetypes en historische gebeurtenissen”*. De frameanalyse kan gebruikt worden voor het analyseren van teksten die door de betrokkenen bij een bepaald cultureel fenomeen (vakdidactiek) over het thema geschreven zijn (van Gorp, 2011). De onderzoeker interpreteert deze teksten en de onderzoeksmethode zorgt ervoor dat de interpretatieruimte beperkt blijft tot de manifeste inhoud van de tekst (van Gorp, 2011). In de frameanalyse wordt gebruik gemaakt van twee principes van de *Grounded Theory approach* (Van Gorp, 2011). Het eerste methodische principe van de frameanalyse is het simultaan verlopende proces van data verzamelen, coderen en analyseren. Het tweede principe is het herhaald bekijken van alle data om de nieuwe inzichten te vergelijken met de oude inzichten. De frameanalyse bestaat uit drie stappen:

- Open coderen van de tekst. Het noteren van de didactische vragen.
- Axiaal coderen van de tekst. Het ordenen van de didactische vragen.
- Selectief coderen van de tekst. Het interpreteren de geordende vragen.

De frameanalyse zal gebruikt worden voor het onderzoek naar de eerste deelvraag: Welke vakdidactisch vragen zijn te vinden in de geselecteerde vakdidactische publicaties van Calo-lo-

docenten? De betrouwbaarheid en de validiteit van de geselecteerde vragen zal nagevraagd worden bij docenten van twee andere lerarenopleidingen en oud-Calo-lo-collega's. De uitkomst van de frameanalyse van de geselecteerde vakdidactische literatuur is een overzicht van relevante vragen voor de vakdidactiek. Deze vragen zijn het vertrekpunt voor het onderzoek naar de tweede deelvraag.

Voor de tweede deelvraag wordt een vragenlijst gebruikt om te onderzoeken in welke mate de geselecteerde vragen volgens de Calo-lo-docenten bruikbaar en duidelijk voor de praktijk uitgewerkt zijn. Brandl-Bredenbeck en Kampfe (2011) beschrijven een 10-stappenplan voor een vragenlijst-onderzoek. De eerste stap omtrent de vraagstelling en theorie is hier boven (paragraaf 5 en 6) uitgewerkt. De tweede stap omtrent de doelgroepselectie is bepaald door de keuze om alle Calo-lo-docenten te bevragen omdat iedereen direct of indirect betrokken is bij het gemeenschappelijke beeld van de vakdidactiek. De derde stap omtrent het construeren van de vragen is gestart in de eerste deelvraag waar de vakdidactisch thema's in de vorm van vragen geselecteerd zijn met behulp van de frameanalyse. De validiteit van de geanalyseerde vragen zal nagevraagd worden bij vakexperts die niet op de Calo werken. Deze vragen zullen in een duidelijk format gezet worden, zodat ze eenvoudig te beantwoorden zijn. De antwoordcategorieën moeten inzicht geven in de mate waarin de didactische vraag dienstbaar is uitgewerkt voor de afgestudeerde Calostudent in de praktijk. Een vierpuntenschaal zorgt ervoor dat de Calodocent geen middenpositie kan kiezen en een keuze moet maken tussen positief of negatief. De volgende categorieën zullen gebruikt worden: goed, voldoende, matig en slecht. Daarbij komt nog een extra antwoordmogelijkheid voor degene die onbekend zijn met de vraag en daarom de vraag niet kunnen beantwoorden. De betrouwbaarheid van de vragenlijst wordt in de vierde stap getest met een pilot onder zes vakcollega's en onderzoekers die niet werkzaam zijn op de Calo. Naast de inhoudelijke vragen zullen achtergrondvragen gesteld worden over de werksituatie van de Calodocent, bijvoorbeeld naar de soort modules die de docent op de Calo geeft. Mogelijk kunnen de antwoorden op deze vragen gebruikt worden om te analyseren of er een verschil is tussen de antwoorden van bepaalde groepen docenten. De verspreiding zal online plaatsvinden en de Calo-lo-docenten kunnen online de vragen beantwoorden en anoniem verwerkt worden (stap 5). De data wordt ingevoerd in het systeem van SPSS (stap 6). Er wordt een stappenplan gemaakt om de datagegevens te analyseren op grond van de uitkomst van deelvraag 2. De betrouwbaarheid van de vragen wordt gemeten met Cronbach's Alpha (stap 7). De beantwoording van de deze deelvraag (stap 8) zal bestaan uit een overzicht van didactische vragen die volgens de data-analyse in onvoldoende mate zijn uitgewerkt in de vakdidactiek. De interpretatie van de uitkomst van de vragenlijst (stap 9) zal gebeuren op grond van het theoretische kader. Vanuit de figuratietheorie gaat het om het vinden van vragen die inzicht geven in de spanningsvelden van de Vakdidactiek en hoe deze spanningsvelden van elkaar afhankelijk zijn. De laatste stap (10) is het schrijven van deze thesis.

8. Tijdsplanning.

Het onderzoek is begin maart gestart met het opstellen van het onderzoeksvoorstel. Het onderzoek naar de didactische vragen (deelvraag 1) is eind maart afgerond. Begin april is begonnen met het opstellen van de vragenlijst. De vragenlijst is eind april bij het LO-team digitaal afgenomen. In mei zijn de uitkomsten van de vragenlijst verwerkt en beschreven (deelvraag 2). In juni is geschreven aan de conclusie en het afronden van de thesis. In juli is de thesis gepresenteerd aan geïnteresseerde collega's en zal de thesis aangeboden worden aan de hogeschoolhoofddocent van de Calo-lo-opleiding.

9. Deelvraag 1: Op zoek naar didactische vragen.

Welke vakdidactisch vragen zijn te vinden in de geselecteerde vakdidactische publicaties van Calo-lo-docenten.

Inleiding.

- a) Selecteren van de vakpublicaties
- b) Frame-analyse wetenschappelijke publicaties
- c) Frame-analyse TBO-publicaties
- d) Terugblik op onderzoek deelvraag 1

9.a Het selecteren van de didactische vakliteratuur.

Er is veel didactische vakliteratuur en een selectie is nodig in het kader van dit onderzoek. In het onderzoek worden publicaties bestudeerd die door Calodocenten geschreven zijn, omdat zij de doelgroep zijn. Volgens het theoretisch kader, de figuratietheorie van Elias (2007) is het van belang om onderzoek te doen naar de ontstaansgeschiedenis van het onderzoeksthema, omdat de huidige didactische vragen voort komen uit een culturele traditie. Hiervoor worden vier publicaties van Calodocenten gebruikt, die in het verleden een wetenschappelijke studie deden naar de theorie van het bewegingsonderwijs en de vakdidactiek daarbinnen. Tamboer (1974) was de eerste die zijn doctoraalscriptie schreef over de didactiek van het bewegingsonderwijs. Meerdink (1976) heeft zijn doctoraalscriptie geschreven over de verhouding tussen praktijk en theorie met name in de vakdidactiek. Tamboer (1985) publiceerde zijn proefschrift over de kinantropologische analyses van de lichamelijke opvoeding. Heij (2006) promoveerde over een studie over de filosofische en pedagogische doordenking van het bewegingsonderwijs. Deze vier studies van Meerdink (1976), Tamboer (1974, 1985) en Heij (2006) worden gebruikt om met behulp van de frameanalyse te onderzoeken welke didactische vragen in de geschiedenis van de vakdidactiek van belang zijn geweest.

Naast deze vier studies is de vakliteratuur die nu op de Calo-lo-opleiding gebruikt wordt van belang om te onderzoeken. De literatuurlijsten van de onderwijsmodulen geven een overzicht van verplichte en niet-verplichte literatuur. Voor dit onderzoek zijn de verplichte publicaties interessant omdat die volgens de docenten noodzakelijke informatie bevatten voor alle studenten. Van de verplichte vakliteratuur worden publicaties van Calodocenten geselecteerd. Deze verplichte publicaties van Calodocenten geven een beeld van de vakdidactiek. Er zijn veel verplichte publicaties die gebruikt worden bij de activiteitspracticum-modulen (spel, turnen, atletiek, bewegen op muziek, judo, zwemmen) en didactische practicum-modulen. Binnen de omvang van dit onderzoek is het niet mogelijk deze allemaal te bestuderen. Het maken van een selectie uit deze publicaties is helaas niet mogelijk. Het gevolg hiervan is dat belangrijke informatie die in de didactische practica en activiteitspractica aan de orde komen niet mee genomen kan worden in dit onderzoek. De keuze om alleen de verplichte literatuur van Calodocenten in het Moduul Theorie bewegingsonderwijs (TBO) te analyseren is vanwege de beschikbare tijd noodzakelijk, maar voldoende om een beeld te krijgen van de vakdidactische publicaties die nu op de Calo relevant zijn. De selectie van de verplichte TBO-publicaties leveren teksten op van vier Calodocenten: Loopstra (1983), Crum (1986, 1998), van der Palen (1998, 2000, 2012) en Verweij (2002, 2013).

Er worden twee groepen publicaties na elkaar geanalyseerd:

- Groep 1: “Wetenschappelijke publicaties”. Vier wetenschappelijke vakdidactische publicaties van Calo-lo-docenten,
- Groep 2: “TBO-publicaties”. Twaalf vakdidactische publicaties van Calodocenten die de studenten verplicht moeten bestuderen in de TBO-modulen.

Voor het vinden van de vakdidactische vragen uit de geselecteerde literatuur wordt gebruik gemaakt van de frameanalyse (Van Gorp, 2011).

De opzet van de frameanalyse van de geselecteerde publicaties.

De frameanalyse wordt gebruikt om uit de geselecteerde teksten vakdidactische thema's in de vorm van vragen te analyseren die een beeld geven van de vakdidactiek. Allereerst worden vier wetenschappelijke publicaties geanalyseerd waardoor een beeld ontstaat van de ontstaansgeschiedenis van de vakdidactiek. De uitkomst van deze eerste analyse vormt het startpunt voor de tweede analyse van de verplichte TBO-publicaties. De frameanalyse bestaat uit drie stappen: open, axiaal en selectief coderen van teksten (Van Gorp, 2011).

9.b Frameanalyse van de vier wetenschappelijke publicaties.

De vier wetenschappelijke publicaties zijn eerst in het geheel gelezen en daarna is in de inleiding en in de samenvatting gezocht naar de didactische vragen die in de publicatie zijn uitgewerkt. De opbrengst van deze open codering wordt eerst beschreven en daarna samengevat in een overzicht.

Stap 1: Open coderen.

Open codering van de tekst “Op weg naar een didactiek van het bewegingsonderwijs” van Tamboer (1974).

Tamboer (1974) gebruikt de didactische analyse van Van Gelder om vier didactische hoofdvragen toe te lichten:

- Wat wil ik bereiken (doelstellingen),
- Waar moet ik beginnen (beginsituatie),
- Hoe kan ik het onderwijs geven (onderwijsleersituatie),
- Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven (evaluatie).

Tamboer stelt dat vanuit het antwoord op de doelstellingsvraag de andere vragen pas relevant beantwoord kunnen worden. Als doel voor het bewegingsonderwijs noteert Tamboer; “Het door de persoon doen opbouwen van een door hem optimale dialoog met de motorische tegenwereld, tot zelfrealisatie en wereldrealisatie, opdat hij zijn beantwoordbare wereld als zijn bestaansveld leert ervaren”. Op de tweede vraag van de beginsituatie gebruikt Tamboer de formulering “de leerling in de leersituatie”. Voor de derde vraag over het “hoe” van het onderwijsgeven formuleert hij dertien vuistregels die de docent kan toepassen. Bij de vierde vraag, over de evaluatie, ligt het accent op het ontwikkelingsresultaat van de persoon in vergelijking met zichzelf.

Open codering van de tekst “Woord en Daad” van Meerdink (1976).

Meerdink (1976) studeert in dezelfde periode als Tamboer aan de Interfaculteit en doet een literatuurstudie naar de verhouding tussen praktijk en theorie, met name in de vakdidactiek. De literatuurstudie maakt duidelijk dat de traditionele didactiek weinig bijdrage heeft geleverd aan dienstbare inzichten die door lesgevers in de praktijk gebruikt kunnen worden (Meerdink, 1976).

Meerdink is op zoek naar een vakdidactiek die dienstbaar is aan de praktijk, waarbij er een spanningsveld is tussen instrumentele hulpverlening en kritische dienstverlening. De leerkracht in de praktijk heeft behoefte aan hanteerbare didactische begrippen die makkelijk te gebruiken zijn om bewegingsonderwijs te geven en aan de andere kant kunnen de gehanteerde didactische begrippen de lesgever op een verkeerd spoor zetten waardoor er geen samenhang ontstaat tussen de keuzes in de vier didactische beslissingsvelden. Meerdink (1976) verwijst naar vier didactische beslissingsvelden: doelstellingen, leerinhouden, methode en werkwijze/media.

Deze vier beslissingsvelden verschillen van de vier didactisch vragen van Tamboer. Beide schrijvers starten met het belang van het item “doelstellingen”. Meerdink gebruikt niet expliciet de beginsituatie- en de evaluatievraag. De “hoe-vraag” van Tamboer wordt door Meerdink preciezer uitgewerkt met de velden: leerinhoud, methodiek en werkwijze/media. Meerdink wijst op de afhankelijkheid van de vier didactische begrippenvelden ten opzichte van elkaar. Meerdink (1976, p. 155) schrijft: “De afzonderlijke didactisch componenten hebben bij het nemen van beslissingen een negatief inperkende functie. De inperking van de selectiefunctie verloopt in de richting van doelstellingen naar methode.” Uit het onderzoek van Meerdink (1976) blijkt dat in de vakdidactiek een scheiding te vinden is tussen de doelstellingen en de methode. De vakdidactiek gaat vooral over de doelstellingen en leerinhouden, waardoor er een scheiding te bespeuren is tussen theoretische didactiek en praktische methodiek. Meerdink wijst op een ander probleem in de vakdidactiek en die heeft te maken met de onduidelijkheid over wat in de theorie van het bewegingsonderwijs bedoeld wordt met het beslissingsveld “leerinhoud”. Op grond van de studie van Meerdink kunnen drie nieuwe kernvragen worden toegevoegd aan het onderzoek naar de vakdidactiek:

- Welke leerinhouden in het bewegingsonderwijs?
- Welke methodiek in het bewegingsonderwijs?
- Welke werkwijze/media in het bewegingsonderwijs?

Open codering de tekst “Mensbeelden achter bewegingsbeelden” van Tamboer (1985).

Elf jaar na zijn doctoraalscriptie promoveert Tamboer (1985) op een literatuurstudie over kinantropologische analyses vanuit het perspectief van de lichamelijke opvoeding. Tamboer stelt dat de gerichtheid van het bewegingsonderwijs op het optimaliseren van de bewegingshandeling vraagt om een heldere omschrijving van hoe een bewegingshandeling te herkennen is. Volgens Tamboer zijn er drie componenten nodig om het bewegen als een bewegingshandeling (betekenisrelatie) te herkennen:

- De persoon voor wat betreft diens primair op verplaatsen gerichte intentionaliteit,
- De wereld zoals die verplaatsend ‘verstaan’ wordt,
- De wijze van verplaatsen in termen van tijd-ruimtelijke verhoudingen.

Deze drie componenten van een bewegingshandeling kunnen als vragen opgevat worden om er achter te komen of het bewegen van iemand gezien kan worden als betekenisvol. De eerste component gaat over de vraag: In hoeverre is de persoon primair intentioneel gericht op het verplaatsen? Het tweede component stelt de vraag: hoe de wereld verplaatsend verstaan kan worden? Hierbij gaat het ‘om te’ betekenissen. Voor een kind, bijvoorbeeld, is een bal ‘om tegen aan te trappen’. De derde component gaat over de vraag: welke tijd-ruimtelijke verhoudingen de wijze van verplaatsen verduidelijken?

Open codering van de tekst “Grondslagen van ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs” van Heij (2006).

Het duurt twintig jaar voordat een Calodocent een nieuwe wetenschappelijk publicatie maakt over de didactiek van het bewegingsonderwijs. Heij (2006) promoveert op een filosofische en

pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs. Heij beantwoordt in zijn proefschrift de volgende drie vragen:

- Waartoe geven we bewegingsonderwijs?
- Wat willen we met het bewegingsonderwijs bereiken?
- Hoe geven we bewegingsonderwijs?

Het antwoord op de waartoe-vraag luidt volgens Heij (2006, p. 413): “Bewegingsonderwijs als het openen en verruimen van het bestaansveld ‘bewegen’ staat in het ethisch-pedagogische perspectief van individualiteitsontwikkeling in en door bewegingssituaties.” Heij stelt de twee pedagogische vragen centraal over de individualiseringsontwikkeling: Hoe kan ik recht doen aan de andersheid van mijn leerlingen en hoe kan ik omgaan met de onderscheiden leerlingen in de klas? Deze twee vragen vormen te samen een nieuwe vraag: hoe kan een leerkracht elke leerling waarderen om zijn anders zijn (uniciteit) en er toch voor zorgen dat al die verschillende leerlingen in een onderwijssysteem met elkaar kunnen omgaan (gezamenlijkheid). Als antwoord op deze vraag pleit Heij voor het perspectief van de sociale rechtvaardigheid bij de keuze tussen het “wegwerken” en het respecteren van de verschillen tussen de kinderen. Met de vraag naar sociale rechtvaardigheid in het bewegingsonderwijs opent Heij een breder pedagogisch perspectief dan de voorgaande Calodocenten.

De wat-vraag van het bewegingsonderwijs beantwoordt Heij op de volgende wijze: “Het gaat in het bewegingsonderwijs om het creëren van kansen en mogelijkheden voor kinderen en jeugdigen om in bewegingssituaties:

- de eigen bewegingsmogelijkheden (bewegingscompetentie) in een gewenste richting te ontwikkelen; en
- de meerwaarde van het met elkaar bewegen te ontdekken.”

De gewenste richting van het ontwikkelen van de bewegingscompetentie vindt Heij in publicaties van andere Calodocenten die in de jaren zeventig en tachtig in vakbladen, boeken en interne publicaties verschenen zijn. De gewenste bewegingsontwikkeling ontstaat door het succesvol oplossen van een bewegingsprobleem in een bewegingssituatie. Geschikte bewegingssituaties zijn voor het bewegingsonderwijs geordend in betekenisgebieden op grond van “wat” er verplaatsend geproblematiseerd (Heij, 2006). Hiermee geeft Heij een vervolg op de vraag van Meerdink (1976) over de inhoud van het bewegingsonderwijs en een vervolg op de vraag van Tamboer over het “verplaatsend verstaan” van de wereld. Nog verder toegespitst gaat de wat-vraag voor het bewegingsonderwijs over de vraag naar wat in een bewegingssituatie (betekenisgebied) voor een leerling een oproepbaar en uitbouwbaar bewegingsprobleem is (Heij, 2006).

De hoe-vraag van het bewegingsonderwijs wordt door Heij beantwoord met het opstellen van algemene richtlijnen, die samengevat kan worden in de term “ontwerpend lesgeven” (Heij, 2006). Een belangrijk aspect van het ontwerpend lesgeven is volgens Heij dat de kinderen actief betrokken worden bij het reguleren van de organisatie van de bewegingssituaties en daardoor invloed krijgen op het aanpassen van de bewegingssituatie. Het proefschrift van Heij heeft vooral betekenis voor de Calodidactiek gehad in de algemene beantwoording van zijn drie kernvragen. Deze waartoe-, wat- en hoe-vragen kunnen als volgt geformuleerd worden:

- Waartoe leidt sociale gerechtigheid bij het waarderen van de verschillen tussen kinderen?
- Wat is in een bewegingssituaties een oproepbaar en uitbouwbaar bewegingsprobleem?
- Hoe verloopt het ontwerpend lesgeven van de leerkracht in samenspraak met de leerlingen?

Overzicht van het open coderen van de vier wetenschappelijke teksten:

Op grond van bovenstaande verhalende open codering van de vier teksten kunnen de volgende dertien didactische vragen genoteerd worden:

Tamboer (1974)

1. Wat wil ik bereiken? (doelstellingen)
2. Waar moet ik beginnen? (beginsituatie)
3. Hoe kan ik het onderwijs geven? (onderwijsleersituatie)
4. Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven? (evaluatie)

Meerdink (1976)

5. Welke leerinhouden in het bewegingsonderwijs?
6. Welke methodiek in het bewegingsonderwijs?
7. Welke werkwijze/media in het bewegingsonderwijs?

Tamboer (1985)

8. In hoeverre is de persoon primair intentioneel gericht op het verplaatsen?
9. Hoe kan de wereld verplaatsend verstaan worden?
10. Welke tijd-ruimtelijke verhoudingen verduidelijken de wijze van verplaatsen?

Heij (2006)

11. Waartoe leidt sociale rechtvaardigheid bij het waarderen van de verschillen tussen kinderen?
12. Wat is in een bewegingssituaties een oproepbaar en uitbouwbaar bewegingsprobleem?
13. Hoe verloopt het ontwerpend lesgeven van de leerkracht in samenspraak met de leerlingen?

Alle drie de schrijvers beschouwen hun didactische kernvragen als een voortzetting van het gedachtegoed van Gordijn (1975). De gedeelde wens van alle drie de auteurs was om door hun onderzoek het gedachtegoed van Gordijn uit te werken in een dienstbare didactiek voor leerkrachten in het bewegingsonderwijs. Het beantwoorden van de gestelde vragen is een poging om een bepaald aspect van de Calodidactiek te verhelderen. Het antwoord op de kernvraag naar de doelstelling van het bewegingsonderwijs is in de periode van 1974 tot 2006 niet veel veranderd. Tamboer (1974, p. 109) formuleerde de doelstelling voor het bewegingsonderwijs als: "het door de persoon doen opbouwen van een voor hem optimale dialoog met de motorisch tegenwereld, tot zelfrealisatie en wereld realisatie, opdat hij zijn beantwoordbare wereld als zijn bestaansveld leert ervaren." Heij (2006, p. 413) formuleert de doelstelling voor bewegingsonderwijs: "Het gaat in het bewegingsonderwijs om het creëren van kansen en mogelijkheden voor kinderen en jeugdigen om in bewegingssituaties: -de eigen bewegingsmogelijkheden (bewegingscompetentie) in een gewenste richting te ontwikkelen en de meerwaarde van het met elkaar bewegen te ontdekken." De taal van het antwoord is anders, maar de bedoeling van bewegingsonderwijs is bij beide auteurs gelijk. Alle drie de auteurs zijn vooral op zoek naar didactisch antwoorden die het mogelijk maakt om deze doelstelling daadwerkelijk te realiseren in de praktijk. Ze beginnen hun onderzoekstocht bij de pedagogische en filosofische wetenschappen en blijven ver weg van de praktijk. Alle vier de publicaties zijn literatuurstudies. Deze theoretische benadering van de vakdidactiek is een kenmerk van waaruit de auteurs gezocht hebben naar de antwoorden voor didactische vragen.

Stap 2: Axiaal coderen van de genoteerde didactische vragen uit de vier wetenschappelijke teksten.

Bij het axiaal coderen gaat het om het ordenen van de vragen in categorieën. De vier algemene didactische vragen (1 t/m 4) van Tamboer (1974) geven een breed overzicht van de vakdidactiek. Tamboer heeft deze vier hoofdvragen ontleend aan het model van de “didactische analyse” van Van Gelder. Deze vier hoofdvragen kunnen dienen als categorieën voor het axiaal coderen. Tamboer (1974) definieert de vier hoofdvragen met vier eenvoudige zinnen. De hoofdvraag van de doelstellingsvraag is “wat wil ik bereiken”. Het gaat om datgene wat de leerkracht wil bereiken met het onderwijs geven aan de kinderen. De hoofdvraag van de beginsituatie is de zin “waar moet ik beginnen”. Het gaat bij deze vraag volgens Tamboer (1974) om de leerling in de leersituatie. De vraag kan smal en breed opgevat worden. In dit onderzoek wordt de vraag breed opgevat en hoort bijvoorbeeld de maatschappelijke context ook bij de beginsituatie. De derde hoofdvraag van de “onderwijsleersituatie” is de zin “hoe kan ik het onderwijs geven”. Het gaat bij deze vraag volgens Tamboer (1974) om allerlei didactische werkvormen, leerstof, leeractiviteiten, onderwijs- en leermiddelen. Meerdink (1976) noemt deze hoofdvraag de methodevraag. Dit begrip wordt overgenomen, omdat het makkelijker begrepen wordt dan het begrip “onderwijsleersituatie”. De vierde hoofdvraag van de evaluatie is de zin “met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven”. Het gaat bij deze vraag om het beoordelen van datgene wat er in de les gebeurt is. De volgende vier categorieën worden gebruikt voor het axiaal coderen:

Categorie 1; de doelstellingsvraag: “wat wil ik bereiken”.

Categorie 2; beginsituatievraag: “waar moet ik beginnen”.

Categorie 3; de methodevraag: “hoe kan ik het onderwijs geven”.

Categorie 4; de evaluatievraag: “met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven”.

In categorie doelstellingsvraag geven alleen Tamboer (1974) en Heij (2006) een definitie van het doel van het bewegingsonderwijs, die beide voortkomt uit de theorie van bewegingsonderwijs van Gordijn (1975). Het belangrijkste verschil zit in de explicitering van het sociale belang van het bewegen in de doelstelling van Heij. De beginsituatievraag komt bij Meerdink en Heij niet expliciet aan de orde, maar impliciet mogelijk wel. Daarvoor is een breed perspectief op het begrip beginsituatie nodig. De Corte (1976) verstaat onder een beginsituatie: “het geheel van persoonlijke, sociale, schoolse en situationele gegevens, die in verband met de te realiseren onderwijsdoelen van invloed kunnen zijn, respectievelijk zijn op het verloop en de resultaten van onderwijsprocessen”. Dit is een brede definitie van de beginsituatie die niet alleen naar de materiele en sociale context van het onderwijs verwijst maar ook naar de beginsituatie van de leerling. Tamboer (1974) richt zich op dit laatste aspect: “de beginsituatie gaat over de leerling in een leersituatie”. Hoe Tamboer naar de bewegende leerling kijkt, werkt hij op een filosofische wijze uit in zijn proefschrift (Tamboer, 1985). Vanuit een relationeel bewegingsconcept gaat het niet om de “lichaamsbewegingen” die een kind maakt, maar om de bewegingshandelingen van de leerling. Volgens Tamboer moet de bewegingshandeling aan drie componenten (vragen 8, 9, 10) voldoen. Wat de situatiegegevens zijn van een beginsituatie is een vraag die Meerdink (1976) onderzoekt. Het gaat om de vraag naar de leerinhouden. Deze vraag wordt door Heij (2006) verder uitgewerkt naar de vraag welke bewegingsproblemen voor de doelgroep betekenisvol kunnen zijn voor hun ontwikkeling (vraag 12). In de categorie methodevraag past het onderscheid van Meerdink (1976) tussen methodiek (vraag 6) en werkwijze/media (vraag 7). Meerdink constateert dat deze vragen te weinig aan de orde zijn geweest in de theorie van het bewegingsonderwijs. De vraag van Meerdink naar de werkwijze/media heeft Heij vertaald naar het thema “ontwerpend lesgeven” (kernvraag 13). De laatste categorie over

de evaluatievraag komt bij alle drie de oud-Calodocenten weinig aan de orde. Alleen de vraag naar sociale gerechtigheid in een bewegingssituatie (vraag 11) wordt opgevat als een evaluatievraag. De sociale gerechtigheidsvraag gaat over de uitkomst van het samenzijn van de leerkracht met de kinderen, waarbij blijkt of het gelukt is de individuele verschillen tussen de kinderen te respecteren.

<i>Categorie</i>	Tamboer 1974	Meerdink 1976	Tamboer 1985	Heij 2006
<i>Doelstellingsvraag</i>	Vraag 1. Doelstelling (volgens Gordijn)			
<i>Beginsituatievraag</i>	Vraag 2. Beginsituatie	Vraag 5. Leerinhouden	Vraag 8. Intentie van de persoon Vraag 9. Verstaan van de wereld Vraag 10. Wijze van verplaatsen	Vraag 12. Bewegingsprobleem
<i>Methodiekvraag</i>	Vraag 3. Onderwijsleersituatie	Vraag 6. Methodiek Vraag 7. Werkwijze/media		Vraag 13. Ontwerpend lesgeven
<i>Evaluatievraag</i>	Vraag 4. Evaluatie			Vraag 11. Sociale rechtvaardigheid

Tabel 1: Indeling in categorieën van de 13 genoteerde vragen.

Deze axiale codering van de dertien vragen geeft een nieuwe kijk op de vragen in de vakdidactiek. Over de doelstellingvraag zijn geen nieuwe vragen bij gekomen. De verbreding van de beginsituatievraag zorgt ervoor dat er vijf vragen in de categorie bij komen. Deze vragen (5,8,9,10,12) gaan over de analyse van het bewegen zelf. Deze vraag sluit aan bij de kernaanwijzing van Gordijn (1975) voor het bewegingsonderwijs, namelijk “het bewegen van het kind”. Deze kernaanwijzing kan opgevat worden als een belangrijke beginsituatie van het bewegingsonderwijs. In de categorie methode staan drie nieuwe vragen die nog weinig gedetailleerd zijn. In de laatste categorie evaluatievraag past de vraag naar sociale rechtvaardigheid (Heij, 2006).

Stap 3: Selectieve codering van de gecategoriseerde vragen uit de vier wetenschappelijke teksten.

De volgende stap in de frameanalyse is een selectieve codering van de gecategoriseerde vragen. Het gaat bij een selectieve codering om structuur aan te brengen in de gevonden coderingen in het perspectief van de onderzoeksvraag (Boeije, 2005). De structuur is wenselijk om later in dit onderzoek gerichte vragen te kunnen formuleren voor een enquête over de vakdidactiek. De vier categorieën die gebruikt zijn bij het axiaal coderen vormen onderling een structuur omdat ze gekoppeld zijn aan de vier didactische hoofdvragen van de didactiek (Tamboer, 1974). Het zoeken naar structuur (selectieve codering) kan verdiept worden door te zoeken naar de structuren binnen de vier categorieën. Vanuit het gekozen theoretische kader (Elias & Dunning, 2007) geeft het spanningsveld inzicht in de structuur tussen de vragen binnen één categorie. Bijvoorbeeld wat is het spanningsveld tussen de vragen over de doelstellingen. Uit de axiaal codering blijkt dat er weinig nieuwe vragen geformuleerd worden over de doelstelling van het bewegingsonderwijs. Dit wil zeggen dat er binnen de categorie doelstellingsvraag geen vragen gevonden zijn die een spanningsveld in de vakdidactiek op roepen. In de categorie beginsituatievraag staan drie didactische

vragen over de leerinhoud, bewegingshandeling en bewegingsprobleem die onderling met elkaar verbonden zijn en een polariteit oproepen over wat er in de beginsituatie van belang kan zijn. In deze categorie is er sprake van een spanningsveld tussen de vragen. In de categorie methode staan drie vragen over de methodiek, werkwijze en ontwerpend lesgeven. Deze vragen vormen ook een spanningsveld in hun onderlinge relatie. In de categorie evaluatievraag staat maar één nieuwe vraag over de sociale rechtvaardigheid. Onduidelijk hierbij is of deze vraag over sociale rechtvaardigheid gelijk gesteld kan worden aan de evaluatievraag en deze mogelijke tegenstelling kan als een spanningsveld opgevat worden. De selectieve codering van de vier hoofdvragen levert drie spanningsvelden binnen de hoofdvragen: beginsituatie, methode en evaluatie. Naast deze drie spanningsvelden is er nog een vierde spanningsveld. Dit spanningsveld heeft te maken met de verhouding tussen de vier didactische hoofdvragen. In hoeverre is er een spanning zichtbaar tussen de uitwerking van de doelstellingsvraag, beginsituatievraag, methodevraag en evaluatievraag. Dit spanningsveld was voor Tamboer (1974) en Meerdink (1976) de belangrijkste aanleiding om onderzoek te doen naar de vakdidactiek. De selectieve codering van de dertien geordende vragen uit de wetenschappelijke publicaties leveren de volgende vier spanningsvelden op:

- Het spanningsveld met betrekking tot de relatie tussen de vragen over de beginsituatie.
- Het spanningsveld met betrekking tot de relatie tussen de vragen over de methodevraag.
- Het spanningsveld met betrekking tot de relatie tussen de vragen over de evaluatievraag.
- Het spanningsveld met betrekking tot de relatie tussen de vier algemene didactische hoofdvragen.

Deze vier didactische spanningsvelden geven inzicht in wat er aan de orde is geweest in de vier wetenschappelijke publicaties over de vakdidactiek tussen 1974 en 2006. Op grond van de uitkomst van dit deelonderzoek wordt het onderzoek vervolgd met een frameanalyse van de dertien publicaties van Calodocenten uit de TBO-modulen.

9.c Frameanalyse van de TBO-publicaties.

De selectie van de publicaties voor dit deel van het onderzoek is gebaseerd op een oriëntatie op de literatuur die in de onderwijsmodulen op de LO-opleiding gebruikt wordt. De vakdidactiek komt expliciet aan de orde in de modulen van drie vakgebieden: Theorie bewegingsonderwijs (TBO), Didactisch Practicum (DP) en Activiteitspracticum. De hoeveelheid publicaties is te omvangrijk om allemaal te betrekken bij dit onderzoek. De publicaties die de studenten verplicht moeten bestuderen in de TBO-modulen vormen de basis voor dit deel van het onderzoek. In de vier TBO-modulen worden dertig teksten als verplichte literatuur aangeboden. Van deze teksten worden alleen de teksten geselecteerd die door Calodocenten geschreven zijn, omdat het onderzoek gericht is op de doelgroep van Calodocenten. Een twijfelgeval was de positie van Bart Crum, die een korte tijd als gastdocent les heeft gegeven op de Calo. Vanwege het groot aantal verwijzingen naar zijn publicaties in de TBO-literatuur is er voor gekozen deze publicaties mee te nemen in de selectie.

In het eerste TBO 1-moduul (2^e leerjaar): *“Visie op bewegen en bewegingsonderwijs”* gaat het om elf teksten waarbij de volgende auteurs dominant zijn: Crum, Heij, Loopstra, Tamboer, Verweij en Van der Palen. Het moduul TBO-2 (3^e leerjaar) heeft als titel *“Het Calo vakconcept – een didactische oriëntatie”* en behandelt acht teksten die geordend zijn op de thema’s: vakconcept, doelstelling, methode en evaluatie. In dit moduul wordt opnieuw naar Crum, Loopstra en Van der Palen verwezen. Het moduul TBO-3 (3^e leerjaar) heeft als titel; *“Visie op omgaan met verschillen in het bewegingsonderwijs”*. In dit moduul komen drie thema’s aan de orde: ethisch-pedagogisch perspectief, onderwijskundig-didactisch perspectief en sociologisch perspectief. In dit moduul worden negen artikelen gebruikt van onder andere Heij, Crum en Van der Palen. In het laatste

moduul TBO-4 (4^e leerjaar) met de titel: “ontwikkelen en legitimeren van een eigen vakvisie” is alleen één artikel van Crum verplicht. Er zijn drie auteurs die in de literatuurlijsten van het vakgebied TBO vaak genoemd worden, dat zijn: Loopstra, Crum en Heij. Het werk van Heij is hiervoor al geanalyseerd en zal daarom in deze analyse buiten beschouwing blijven. Crum heeft grote invloed gehad op de ontwikkeling van de vakdidactiek als begeleider van verschillende wetenschappelijke publicaties over de vakdidactiek. Loopstra heeft met zijn boek “Over bewegen en bewegingsonderwijs” ook buiten de Calo invloed gehad op de vakdidactiek. In de verplichte literatuurlijst staan artikelen van twee praktijkdocenten, Verweij en Van der Palen. Publicaties van vier auteurs, Crum, Loopstra, Van der Palen en Verweij zijn geselecteerd en worden onderzocht met behulp van de frameanalyse.

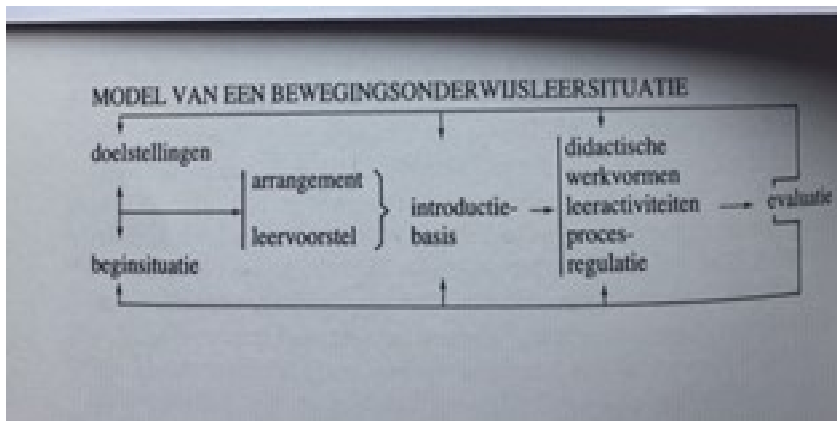
Schrijver	Publicaties
Loopstra	. Doelstellingen als oriëntatiebasis voor het didactische handelen. Hoofdstuk in “Over bewegen en bewegingsonderwijs” (1983). . Lichamelijke opvoeding en sport, samen werken aan bewegen (2008). . Bewegingsonderwijs; leerlingen leren deelnemen aan bewegingssituaties (1983). . Bewegen als kern van het onderwijsleergebeuren (1983).
Crum	. Nadenken over bewegingsonderwijs (1986). . Vakconcepten: belang en kritische bespreking (1998).
Van der Palen	. Aan bewegingsonderwijs georiënteerde sport voor jonge beginners” (1998). . De bewegings- en handelingsgerichte benadering in de lichamelijke opvoeding (2000). . (H)erkend beweging: opvoeden binnen bewegingsonderwijs (en sport) bij het verwerven van een beweeg- en sportidentiteit (2012).
Verweij	. Indrukken van Gordijn (2002) . Onderwijs in bewegen, tussen planning en improvisatie (2013)

Tabel 2: overzicht van de dertien TBO-publicaties.

Stap 1: Open coderen van de elf verplichte vakdidactische publicaties van vier Calodocenten.

Open codering van publicaties Loopstra (1983)

Loopstra wordt in de verplichte literatuur van TBO-modulen vier keer genoemd. Het zijn twee korte teksten, een artikel en een hoofdstuk uit zijn boek “Over bewegen en bewegingsonderwijs” (Loopstra 1983). De belangrijkste vraag die Loopstra (1983) in het artikel “bewegingsonderwijs; leerlingen leren deelnemen aan bewegingssituaties” stelt is; “wat willen we de kinderen leren in een bewegingssituatie?” Hij vindt dat bewegingsonderwijs op dezelfde wijze benaderd moet worden als andere leervakken zoals taal en rekenen. Bij taal en rekenen gaat het om het beter leren oplossen van een eenvoudige en complexe taal- of rekenproblemen. In het bewegingsonderwijs gaan de concrete leerdoelen over het beter oplossen van bewegingsproblemen (Loopstra, 1983). In het derde hoofdstuk van het boek van Loopstra (1983) wordt het belang van concrete leerdoelen uitgelegd en daarna geplaatst in het aangepaste didactische model van Van Gelder.



Figuur 1: model van een bewegingsonderwijsleersituatie (Loopstra, 1983).

In dit model worden vragen zichtbaar over de relatie tussen verschillende didactische begrippen: concrete doelen, beginsituatie, introductiebasis, leeractiviteiten, didactische werkvormen, procesregulatie en evaluatie. De introductiebasis wordt onderverdeeld in arrangement en leervoorstel.

Open codering van publicaties Crum (1986, 1998).

In de TBO-modulen worden twee artikelen van Crum gebruikt. Het eerste artikel (Crum, 1986) gaat over de aspecten van een vakdidactisch referentiekader voor het bewegingsonderwijs. Uitgangspunt zijn vier didactische hoofdvragen (Crum, 1986):

- De rechtvaardigingsvraag
- De doelstellingenvraag
- De methodevraag
- De evaluatievraag

De rechtvaardigingsvraag wordt voor het bewegingsonderwijs nader toegespitst op de het verschil tussen twee onderwijstaken: het toerusten (voorbereiden) van de kinderen tot deelname aan de samenleving en het ontplooiën van de persoonlijkheidsvorming van elk kind (Crum, 1986).

De doelstellingenvraag wordt geconcretiseerd in drie deelvragen; wat zijn de techno-motorische-, sociaal-motorische- en de cognitieve/affektieve doelen. Het techno-motorische doel gaat over het verbeteren van de motorische vaardigheden. De sociaal-motorische doelen gaan over de sociale vaardigheden in relatie tot een motorische vaardigheid van de beweger of een andere beweger. Het cognitieve doel is gericht op het leren over de aspecten rondom bewegen en het affectieve doel moet er voor zorgen dat de kinderen bewegen fijn blijven vinden.

De methodiekvraag wordt uitgewerkt aan de hand van drie vragen naar de thematische-, methodische- en institutionele openheid. De thematische openheid is gericht op de keuze van het lesaanbod in relatie met de wensen en mogelijkheden van de doelgroep. De methodische openheid gaat over de differentiatiemogelijkheden voor de leerlingen en de leerkracht tijdens de les. De institutionele openheid verbindt het bewegingsonderwijs met de schoolomgeving en de buitenschoolse sport.

De evaluatievraag gaat over het onderscheid tussen procesevaluatie en productevaluatie vanuit het perspectief van de leerling en van de leerkracht.

In het tweede artikel richt Crum (1998) zich op de verschillende vakconcepten die in Nederland gehanteerd worden. Crum omschrijft een vakconcept als het geheel van opvattingen over de identiteit en functie van het vak op school en als een bepaalde manier van denken over doel en plaats van het bewegingsonderwijs. Crum benoemt in dit artikel dezelfde vier didactische hoofdvragen. De legitimeringsvraag (voorheen de rechtsvaardigheidsvraag) wordt specifiek uitgewerkt, omdat deze richtinggevend is voor de andere drie didactische hoofdvragen. Het verband

tussen de verschillende didactische vragen kan vanuit deze tekst gezien worden als een belangrijke didactische vraag.

Open codering van de publicaties van Van der Palen (1998, 2000, 2012).

De drie publicaties van Van der Palen (1998, 2000, 2012) zijn gericht op de verbinding tussen bewegingsonderwijs en de sport. In het artikel “Aan bewegingsonderwijs georiënteerde sport voor jonge beginners” (Van der Palen 1998) wordt uitgelegd hoe de vakdidactiek gebruikt is voor het ontwerpen van een sportaanbod. De voetbalsport wordt eerst geanalyseerd in betekenisvolle spelbedoeelingen (bewegingsproblemen) en daarna worden overeenkomstige voetbalsituaties geordend in verschillende speelgebieden met een overéénkomstig spelbedoeeling. Deze spelsituaties moeten door de trainer door arrangementsveranderingen aangepast worden aan het bewegingsniveau van de doelgroep. Een tweede didactische aanpassing die de sport voor jonge beginners moet maken is de verandering van een klassikale organisatievorm naar een circuitmodel. In het circuitmodel, waarbij de gehele groep verdeeld wordt in kleine groepen, kunnen kinderen intensiever bewegen en moeten ze meer met elkaar samen werken. In dit artikel komen drie nieuwe didactische vragen aan de orde:

- Welke speelgebieden zijn geschikt voor het leren van een sport?
- Welke arrangementsveranderingen sluiten aan bij het bewegingsniveau van de doelgroep?
- Welke meerwaarde heeft het circuitmodel boven de klassikale werkwijze?

Het tweede artikel van Van der Palen (2000) is een lezing voor de Nederlandse Federatie voor Werkenden in de Sport waarin Van der Palen uitlegt wat het verschil is tussen een bewegings- en een handelingsbenadering van de sport. De bewegingsbenadering (motor-approach) deelt een sport op in deelbewegingen die apart aangeleerd worden. De handelingsbenadering (action-approach) deelt een sport op in bewegingssituaties met een betekenisvol bewegingsprobleem die kinderen leren oplossen.

Het derde artikel heeft als titel: “(H)erkend beweger: opvoeden binnen bewegingsonderwijs (en sport) bij het verwerven van een beweeg- en sportidentiteit.” (Van der Palen & Radstake, 2012). Het onderwijs en de sportvereniging zouden samen kunnen werken in het streven naar een betere beweeg- en sportidentiteit bij een kind, zodat deze levenslang, duurzaam, blijft bewegen (Van der Palen, 2012). De beweeg- en sportidentiteit kan worden opgevat als de mate waarin iemand zich sporter voelt en daardoor als sporter herkenbaar is (Van Hilvoorde, 2011). Van der Palen (2012) verbindt de ontwikkeling van de beweeg- en sportidentiteit met de drie basisbehoeften, competentie, autonomie en relatie (Stevens, 1997). De competentie-ontwikkeling gaat over het kunnen oplossen van sportrelevante bewegingsproblemen. De autonomie-ontwikkeling vraagt om diversiteit voor het vinden van een persoonlijke oplossingswijze van het bewegingsprobleem. De relatie-ontwikkeling is verbonden met de afhankelijkheid aan de bewegingsinitiatieven van medebewegers. Vanuit een pedagogisch perspectief zijn dit drie belangrijke didactische vragen over de ontwikkeling van de beweeg- en sportidentiteit van kinderen. Voor het ontwikkelen van een beweeg- en sportidentiteit dient het bewegingsonderwijs rekening te houden met de volgende aandachtspunten (Van der Palen, 2012): een aanbod dat aansluit bij de beleevingswereld van de doelgroep, bewegingssituaties waarin de doelgroep leert met elkaar bewegingsproblemen beter op te lossen (toerustingsfunctie) en het differentiëren tijdens de les zodat de leerhulp op maat is van het specifieke leerproces van een leerling op dat moment (ontplooiingsfunctie). Deze drie didactische vraagstukken zoomen specifiek in op het concrete didactische handelen van een leerkracht (of trainer) in de les (of training). De artikelen van Van der Palen leveren in totaal negen vragen op over de vakdidactiek.

Open codering van publicaties van Verweij (2002, 2013).

In de verplichte literatuur voor de TBO-modulen wordt twee keer verwezen naar het boek van Verweij (2002) *“Indrukken van Gordijn”*. De eerste tekst is 1 A-vier met een samenvatting van het bewegingsconcept van Gordijn. Dit bewegingsconcept is aan de orde gekomen in de vorige analyse van de vier wetenschappelijke teksten.

In de tweede tekst legt Verweij kort en helder uit hoe het bewegingsaanbod voor het bewegingsonderwijs eind jaren zeventig op de Calo is geordend door middel van de betekenisgebieden. Een betekenisgebied is een verzameling van bewegingsactiviteiten met een overéénkomstig bewegingsprobleem (Verweij, 2002). Verweij constateert dat deze ordening van het bewegingsaanbod een “enorme onderwijsvernieuwing” heeft veroorzaakt. Verweij (2002) stelt de volgende belangrijke vraag: “Met welke werkwijze is de Calo tot deze betekenisgebieden gekomen”? Verweij vraagt zich af of er bij het ordenen van de betekenisgebieden rekening is gehouden met de ruimte die een kind nodig heeft voor een persoonlijke wijze van betekenis verlening (Verweij, 2002). De derde tekst “Onderwijs in bewegen, tussen planning en improvisatie” heeft Verweij (2013) geschreven op verzoek van het Calodocententeam. Verweij (2013) beschrijft de volgende didactische drieslag; de les voorbereiden, uitvoeren en evalueren. Deze drieslag is een cyclisch proces, waarbij het evalueren het begin is van het voorbereiden van de volgende les. Het uitvoeren van een lesonderdeel is ook cyclisch proces van introduceren, begeleiden en afsluiten. Introduceren bestaat uit inrichten van de bewegingsarrangement en het leervoorstel voor de kinderen. Begeleiden bestaat uit observeren van het bewegingsgedrag en het initiëren van veranderingen (verrijkingen) in het bewegingsgedrag van de kinderen. Afsluiten bestaat uit opruimen van de materialen en het terugblikken op dat wat de leerlingen ervaren en gewaardeerd hebben. Het observeren en initiëren tijdens het begeleiden van de bewegingsonderwijsleersituatie wordt verbonden met drie didactische kijkvragen; loopt’t, lukt’t en leeft’t (lolulekader) (Van Berkel, 2007). De teksten van Verweij leveren zeven didactische vragen op.

Overzicht van het open coderen van de dertien TBO-publicaties.

De open codering heeft het volgende overzicht aan vragen over de Vakdidactiek opgeleverd. De schuin gedrukte woorden zijn de korte aanduiding van de vraag. Deze wordt gebruikt in het overzicht en bij verwijzing naar de vraag.

Loopstra (1983)

1. Wat willen we kinderen leren in een bewegingssituatie? (*leerdoel*)
2. Welke *concrete doelen* verwijzen naar het beter leren oplossen van een bewegingsprobleem?
3. Welke relaties zijn er tussen de didactische aspecten: doelen, beginsituatie, introductiebasis, leeractiviteiten, didactisch werkwijze, procesregulatie en evaluatie? (*model Loopstra*).
4. Welk arrangement en leervoorstel zorgt voor een geschikte *introductiebasis*?

Crum (1986, 1998)

5. De vraag naar de balans tussen *toerusten en ontplooiën*.
6. De vraag naar *motorische, sociale en cognitieve/affectieve doelen*.
7. De vraag naar *thematische, methodische en institutionele openheid* in de methode.
8. De vraag naar *proces en product van de leerling en leraar*.

Van der Palen (1998, 2000, 2012)

9. Welke *speelgebieden* zijn geschikt voor het leren van een sport?
10. Welke *arrangements*veranderingen sluiten aan bij het bewegingsniveau van de doelgroep?
11. Welke meerwaarde heeft het *circuitmodel* boven de klassikale werkwijze?
12. Hoe verloopt de *competentie*-ontwikkeling bij het oplossen van bewegingsproblemen?
13. Hoe verloopt de *autonomie*-ontwikkeling bij het vinden van een persoonlijke oplossingswijze van het bewegingsprobleem?
14. Hoe verloopt de *relatie*-ontwikkeling bij het afstemmen van de eigen bewegingsinitiatieven met de bewegingsinitiatieven van mede-bewegers?
15. welk aanbod sluit aan bij de *belevingswereld* van de doelgroep?
16. In welke *bewegingssituaties* leert een kind een *bewegingsprobleem* op te lossen?
17. Welke *leerhulp* zorgt voor een persoonlijk leerproces?

Verweij (2002, 2013)

18. Met welke werkwijze is de Calo tot deze *betekenisgebieden* gekomen?
19. In hoeverre is er binnen de didactische ordening van de betekenisgebieden voldoende *ruimte voor een kind* om op een persoonlijke wijze betekenis te verlenen?
20. Hoe verloopt het cyclisch proces tussen voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les (*cyclus VUE*)?
21. Hoe verloopt het cyclisch proces tussen introduceren, begeleiden en afsluiten van een bols? (*cyclus IBA*)
22. Hoe verloopt het introduceren als een geheel van opstellen, groeperen, demonstreren instrueren? (*introductieverloop*)
23. Hoe verloopt het begeleiden als een geheel van *observeren en initiëren*?
24. Wat wordt zichtbaar in de bewegingssituatie aan de hand van het kijkkader: *loopt't, lukt't leeft't*?

Deze vragen zullen in de volgende stap van de frameanalyse axiaal gecodeerd worden.

Stap 2: Axiaal coderen van de 24 genoteerde didactische vragen uit de TBO-publicaties.

De volgende stap in de frame-analyse is een axiale codering van de genoteerde vragen (Van Gorp, 2011). De nieuwe vragen zullen geordend worden in dezelfde vier categorieën die gebruikt zijn bij het axiaal coderen van de wetenschappelijke vakpublicaties. De categorieën zijn: de doelstellingsvraag, de beginsituatievraag, de methodevraag en de evaluatievraag.

Categorie: doelstellingsvraag.

In deze categorie passen de vragen van Loopstra (1983) over de leerdoelen (vraag 1) en de mate van concreetheid van het leerdoel (vraag 2). De doelstellingsvraag uit het didactisch model Loopstra (vraag 3) hoort ook in deze categorie. Twee vragen van Crum (1986) over “toerusten/ontplooien” (vraag 5) en de verschillende soorten doelen (vraag 6) zijn doelstellingsvragen. Van der Palen zoekt vanuit een pedagogisch perspectief verder in op de doelstellingsvraag door te wijzen naar de drie basisbehoeften van een kind: competentie, autonomie en relatie (vraag 12,13,14).

Categorie: beginsituatievraag.

Voor deze categorie zijn geen nieuwe vragen te vinden in de publicaties van Crum. In het model Loopstra staat expliciet een vraag naar de beginsituatie (vraag 3). De vraag naar introductiebasis (vraag 4) ligt op de grens tussen beginsituatie en methode. Deze vraag wordt bij de categorie beginsituatie geplaatst omdat de kinderen niet daadwerkelijk betrokken zijn bij de keuze van de introductiebasis. De vraag naar de keuze van het arrangement (vraag 10) vraagt om een analyse van het beginniveau van de kinderen. Hetzelfde geldt voor het inschatten van de belevingswereld van de doelgroep (vraag 15). De analyse van de bestaande sportcultuur in speelgebieden (vraag 9) is een beginsituatievraag. De vraag over de ordening van de betekenisgebieden (vraag 18) is daar een vervolg op. Een andere soort beginsituatievraag gaat over het circuitmodel (vraag 11). Deze vraag ligt ook tussen beginsituatie en methode in. Het belang dat Van der Palen hecht aan het werken in kleine groepen om voldoende te bewegen is een reden om deze vraag te plaatsen bij de beginsituatie. Verweij (2013) beschrijft twee modellen voor het lesgeven (vraag 20, 21) die starten bij de keuze die een lesgever moet maken ten aanzien van de beginsituatie. De eerste handeling van beide modellen worden gecategoriseerd bij de beginsituatievraag. Tenslotte gaat vraag 19 over de beginsituatie omdat deze vraag gaat over de ruimte die er voor de kinderen is na het ordenen van de betekenisgebieden.

Categorie: methodevraag.

Vraag 7 over de thematische, methodische en institutionele openheid van de methode is een duidelijke vraag voor deze categorie. Deze vraag naar de openheid van een methode moet er voor zorgen dat tijdens het onderwijsleerproces de leerkracht de ruimte heeft om in te spelen op het daadwerkelijke beweeggedrag van de kinderen. Dit belang wordt door Verweij verduidelijkt met de vraag naar hoe de leerkracht observeert en initieert tijdens de bewegingsonderwijs leersituatie (vraag 24). Deze vraag is een afgeleide vraag van de algemene vragen die aan de orde zijn in de twee cyclische modellen van Verweij (vraag 21 en 22). Het gaat in deze vragen om de begrippen: uitvoeren en begeleiden. Van der Palen besteedt expliciet aandacht aan de vraag wat een goede bewegingsonderwijsleersituatie is (vraag 16) en hoe de leerkracht of trainer daarbinnen leerhulp kan geven (vraag 17). De vraag hoe de leerkracht het onderwijs geeft is in de praktijk afhankelijk van het antwoord dat de leerkracht geeft op de drie kijkvragen over hoe de bewegingssituatie loopt, lukt en leeft (vraag 24). In het model Loopstra staan de vragen over de leeractiviteiten, didactische werkwijze en procesregulatie (vraag 3) die verwijzen naar de methodevraag. Tot slot past de vraag van Verweij over het introductieverloop (vraag 22) bij de methodevraag omdat deze vraag aan de orde is op het moment dat de kinderen reageren op de introductie van de leerkracht.

Categorie: evaluatievraag.

In het model Loopstra gaat de laatste vraag over de evaluatie (vraag 3). Bij Crum (1986) is een concrete evaluatievraag gevonden over de product- en procesevaluatie van de leerkracht en de leerlingen (vraag 8). Verweij geeft in zijn twee cyclische modellen aandacht aan de evaluatievraag (vraag 20 en 21), met de begrippen evalueren (vuE) en afsluiten (ibA).

Overzicht van het axiaal coderen.

De vierentwintig genoteerde vragen uit de TBO-publicaties zijn axiaal geordend op grond van de categorieën: doelstellingsvraag, beginsituatievraag, methodevraag en evaluatievraag. Dit levert het volgende overzicht op:

<i>categorie</i>	Doelstellingsvraag	Beginsituatievraag	Methodevraag	Evaluatievraag
<i>Loopstra (1983)</i>	1.leerdoel 2.concreet doel 3. did.mod. (doelen)	3.Did.mod. (beginsituatie) 4.introbasis (arrangement /leervoorstel)	3. did.mod. (leeractiviteiten/ didactische werkwijze/ Procesregulatie)	3 . did.mod. (evalueren)
<i>Crum (1986/ 1998)</i>	5.Toerusten/ ontplooien 6. motorische, sociale, cognitieve/affectieve		7.thematische-, methodische- en institutionele openheid.	8.product/proces/ leerling/leerkracht
<i>v/d Palen (1998/ 2000/ 2012)</i>	12.competentie 13.autonomie 14.relatie	9.speelgebieden 10. arrangement 11. circuit-model 15.belevings- wereld	16.bewegings- situaties 17.leerhulp	
<i>Verweij (2002/ 2013)</i>		20. cyclus Vue 21. cyclus Iba 22. intro- ductieverloop 18.betekenis- gebieden 19. ruimte voor een kind	20.cyclus vUe 21. cycus iBa 23. observeren en initiëren 24. kijkkader lolule	20. cyclus vuE 21. cyclus iBa

Tabel 3: Indeling in categorieën van de 24 vragen uit de TBO-publicaties.

Stap 3: Selectief coderen van de gecategoriseerde vragen uit de huidige vakdidactische publicaties.

De volgende stap in de frameanalyse is een selectieve codering van de hierboven gecategoriseerde vragen. In deze stap wordt gezocht naar een structuur tussen de gecategoriseerde vragen. Het axiaal coderen is uitgevoerd vanuit de structuur van de didactische hoofdvragen (Tamboer, 1974). Deze structuur is in de vorige selectieve codering van de wetenschappelijke publicaties gebruikt om te zoeken naar spanningsvelden (Elias & Dunning, 2007) in de vakdidactiek. De volgende vier spanningsvelden in de kwamen naar voren:

- Het spanningsveld met betrekking tot de relatie tussen de vragen over de beginsituatie.
- Het spanningsveld met betrekking tot de relatie tussen de vragen over de methodevraag.
- Het spanningsveld met betrekking tot de relatie tussen de vragen over de evaluatievraag
- Het spanningsveld met betrekking tot de relatie tussen de vier algemene didactische hoofdvragen.

In deze selectieve codering wordt onderzocht of de gecategoriseerde vragen uit de TBO-publicaties een verandering teweeg brengt in de reeds geselecteerde spanningsvelden en of er nog nieuwe spanningsvelden in beeld komen.

Selectieve codering van het spanningsveld: de relatie tussen de beginsituatievragen.

De elf nieuwe vragen in dit veld maakt duidelijk dat in de TBO-modulen veel aandacht wordt besteed aan de beginsituatievraag. De eerste vragen in dit spanningsveld over de bewegingshandeling, leerinhoud en bewegingsprobleem zijn in de TBO-publicaties zijn verder uitgewerkt naar vragen over de betekenisgebieden/speelgebieden en de introductiebasis van voor een bewegingshandeling. De zoektocht naar boeiende bewegingsproblemen in de bewegings- en sportcultuur heeft geleid tot een onderwijskundige ordening van de leerinhouden. Deze ordening staat bekend onder de naam “de theorie van de betekenisgebieden” (Loopstra, 1983). De theorie van de betekenisgebieden heeft veel invloed gehad op de hele vakwereld van de lichamelijke opvoeding. Dit is terug te vinden in de ordeningen die gebruikt worden in het basisdocument basisonderwijs (Mooij et al., 2011) en het basisdocument voortgezet onderwijs (Brouwer et al., 2012). De theorie van de betekenisgebieden heeft weer nieuwe vragen opgeroepen over de mate van detaillering en concretisering, waardoor er sprake blijft van een boeiend spanningsveld dat verder onderzocht kan worden. Opvallend is de plaats van de vraag over het circuitmodel bij de beginsituatievragen. Dit heeft mogelijk te maken met de opzet van de stagelessen op de Calo die beginnen met circuitmodellessen. Deze stagepraktijkervaringen hebben er toe geleid dat er inzicht kwam in het belang van samenwerking tussen kinderen en dat dit beter gaat in kleine groepen dan in grote groepen (Van der Palen, 1998). De keuze voor het circuitmodel in de vakdidactiek is niet voort gekomen vanuit de doelstellingen, maar vanuit de tegenovergestelde richting, de vraag naar de werkwijze. Vragen over de wijze van groeperen en samenwerken in de les bewegingsonderwijs komen in verschillende publicaties aan de orde, maar passen niet duidelijk bij één didactische hoofdvraag. Daarom zal een apart spanningsveld over het thema samenwerken uitgewerkt worden.

Selectieve codering van het spanningsveld: de relatie tussen de methodevragen.

Het spanningsveld met betrekking tot de methodevragen is vanuit de wetenschappelijke publicaties gerelateerd aan de vragen over de methodiek, de werkwijze/media en het ontwerpend lesgeven. Het ontwerpend lesgeven krijgt met het kijkkader Lolule een concrete invulling om gericht te observeren en te initiëren (Verweij 2013). Het initiëren van het bewegingsgedrag vraagt om gebruik van verschillende vormen van leerhulp (Van der Palen, 1998 en Verweij, 2013). Met deze nieuwe vragen is de methodevraag verder door ontwikkeld.

De methodevraag die Crum (1998) stelt over de thematische, methodische en institutionele openheid ligt op de grens tussen methode en beginsituatie. Het is een vraag die hierboven reeds aan de orde is geweest over de openheid van de ordening van de betekenisgebieden. Crum (1998) gebruikt bij zijn didactische ordening niet de vraag naar de beginsituatie en dat kan mogelijk de reden zijn dat hij deze vragen plaatst onder de methodiekvraag. De methodevragen van Loopstra (1983) over leeractiviteiten, werkwijze en procesregulatie zijn vragen die de breedte van dit spanningsveld in beeld brengen. De selectieve codering van de nieuwe vragen bevestigen het belang van dit spanningsveld voor de vakdidactiek

Selectieve codering van het spanningsveld: de relatie tussen de evaluatievragen.

In dit spanningsveld was in de frameanalyse van de wetenschappelijke publicaties maar één vraag extra geselecteerd. Dit was de vraag over sociale rechtvaardigheid. In de frameanalyse van de TBO-publicaties komen meer vragen in beeld. De gecategoriseerde vragen van Crum wijzen naar een interessante spanning tussen product en procesevaluatie van zowel leerlinggedrag als

leerkrachtgedrag. Proces- en product-evaluatie maakt de verschillen tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leerkracht duidelijk en dit is nodig om de vraag over sociale rechtvaardigheid te kunnen beantwoorden. De vraag over het afsluiten van de les met een gesprek (Verweij, 2013) tussen leerlingen en leraar sluit hierbij aan. Deze evaluatievragen verwijzen ook naar een nieuw spanningsveld dat al eerder herkenbaar werd bij de beginsituatievraag. Het gaat om het samenwerkingsthema in de gymles. Dit nieuwe spanningsveld zal daarom apart besproken worden.

Selectieve codering in het spanningsveld: De relatie tussen de vier didactische hoofdvragen.

De spanning tussen de vier hoofdvragen is opnieuw herkenbaar in gecategoriseerde vragen. Zowel Loopstra (1983) als Verweij (2013) beschrijven modellen waarin vragen staan over alle vier de hoofdvragen. Uit de publicaties blijkt dat de algemene doelstelling van het bewegingsonderwijs middels de theorie van de betekenisgebieden verder is verhelderd als beginsituatievraag. De theorie van de betekenisgebieden is weer concreter uitgewerkt in de methodiekvraag. De spanningsbalans tussen deze drie hoofdvragen is meer in evenwicht geraakt. De spanning is nog niet weg omdat de evaluatievraag minder lijkt uitgewerkt. Dit is de reden om dit spanningsveld te blijven onderzoeken.

Twee nieuwe spanningsvelden.

Uit de axiale codering van de TBO-publicaties blijkt dat er in de categorie doelstellingsvraag acht vragen zijn geplaatst. Deze vragen zullen hieronder selectief gecodeerd worden om te onderzoeken of er sprake is van een interessant spanningsveld. Uit de selectieve codering van de beginsituatievragen en de evaluatievragen kwam een nieuwe spanningsveld in zicht over het samenwerkingsthema in de gymles. Deze spanningsvelden worden hieronder verder selectief gecodeerd.

Selectieve codering van het spanningsveld: de relatie tussen de doelstellingsvragen.

De vraag over de balans tussen de toerustingsfunctie en de ontplooiingsfunctie van het onderwijs is een goed voorbeeld van een polaire tegenstelling die vragen oproept. De gecategoriseerde vragen proberen de algemene doelstelling verder te concretiseren. De auteurs (Crum, Loopstra, Van der Palen) gebruiken verschillende begrippenkaders om de doelen concreter te benoemen. Deze verschillende begrippenkaders creëren een nieuw spanningsveld. Bijvoorbeeld is er een verband tussen techno-motorische doelen, socio-motorische doelen en cognitieve/affectieve doelen van Crum (1986) en de driedeling van Van der Palen (2012): competentie, relatie en autonomie? Dit soort vragen over de invulling van de doelstellingen van het bewegingsonderwijs vormen een spanningsveld die in het tweede deel van het onderzoek verder onderzocht kan worden.

Selectieve codering van het spanningsveld: de relatie tussen de samenwerkingsvragen.

Tijdens de frameanalyse kwamen geregeld vragen naar voren die te maken hadden met de samenwerking tussen leerlingen onderling en met de leerkracht. Het was lastig deze vragen goed te categoriseren. Het samenwerkingsthema is terug te vinden bij de evaluatievraag en beginsituatievraag. Bij de doelstellingsvraag staan vragen over de sociaal-motorische doelen en de relatiedoelen. In bij de methodevraag staat de vraag naar procesregulatie. Het mogelijk belang van dit thema voor de vakdidactiek lijkt minder op te vallen als onderdeel van de didactische hoofdvragen. Dit is de reden om er een apart spanningsveld van te maken om verder te onderzoeken.

9.d Terugblik op het onderzoek naar deelvraag 1.

In deze paragraaf wordt teruggeblikt op de uitkomst van het onderzoek naar de didactische vragen.

Uitkomst van de frame-analyses.

Er zijn 37 vragen over de vakdidactiek gevonden (bijlage 1). Deze vragen zijn gecategoriseerd aan de hand van de vier didactische hoofdvragen. De selectieve codering leverde uiteindelijk zes spanningsvelden op die die inzicht geven in belangrijke vragen over vakdidactiek:

1. Spanningsveld tussen de didactische hoofdvragen
2. Spanningsveld tussen de doelstellingsvragen
3. Spanningsveld tussen de beginsituatievragen
4. Spanningsveld tussen de methodevragen
5. Spanningsveld tussen de evaluatievragen
6. Spanningsveld tussen de samenwerkingsvragen

Hiermee is de eerste deelvraag over “Welke vakdidactisch vragen zijn te vinden in de geselecteerde vakdidactische publicaties van Calo-lo-docenten?” beantwoord.

Betrouwbaarheid en validiteit van deze frameanalyse.

De betrouwbaarheid van deze inductieve methode kan ingeschat worden door andere deskundigen te bevragen of de gevonden vragen en spanningsvelden een “plausibel” beeld geven van de onderzochte publicaties (Van Gorp, 2011). De vragen en spanningsvelden zijn voorgelegd aan vier docenten die de Calo-opleiding hebben gedaan en als docent werkzaam zijn of zijn geweest aan een pabo- of alo-opleiding. Alle vier de commentatoren konden zich vinden in de uitkomst. De uitvoerige beschrijving van de frame-analyse maakt het mogelijk om de gemaakte keuzes te volgen (Van Gorp, 2011). Hiervoor is een zekere mate van bekendheid met de publicaties noodzakelijk. De betrouwbaarheid blijkt ook uit de consistentie tussen de vier hoofdvragen van de didactiek en de geselecteerde vier spanningsvelden. De twee andere spanningsvelden maken het mogelijk om de relatie tussen de vier didactische hoofdvragen vanuit een ander perspectief te bekijken. De herhaalbaarheid van dit onderzoek is lastig te bepalen, omdat de frame-analyse een interpretatie van de codes door de onderzoeker toelaat (Van Gorp, 2011). Een ander onderzoek zal daarom tot andere vragen kunnen komen. De validiteit van de frameanalyse zal blijken in het vervolgonderzoek waarbij de vragen en spanningsvelden verwerkt worden in een vragenlijst en beantwoord door de Calo-lo-docenten.

Terugblik van de onderzoeker.

De frameanalyse is behulpzaam geweest om de impliciete Calovakdidactiek beter in beeld te krijgen. De zes gevonden spanningsvelden kunnen opgevat worden als frames van de calovakdidactiek, die “een suggestie geven over hoe een boodschap over een bepaald onderwerp begrepen kan worden” (Van Gorp, 2011). De verzamelde vragen binnen een spanningsveld verwijzen niet naar één bepaald antwoord maar naar een samenspel (Elias & Dunning, 2007) van allerlei soorten vragen en antwoorden die door verschillende auteurs gegeven worden over een bepaald thema. Uit het onderzoek wordt duidelijk dat in de loop der jaren de vragen gedetailleerder worden gesteld en er meer inzicht ontstaat over mogelijke antwoorden. Deze diversiteit aan vragen zorgt voor meer spanning. Bijvoorbeeld de didactisch hoofdvraag over de doelstelling werd lange tijd alleen beantwoord met een verwijzing naar de doelstellingsformulering van Gordijn (1975). Later wordt de

doelstelling verbreed door andere doelstellingsvragen waardoor de leerkracht de keuze krijgt om aan verschillende doelen meer of minder aandacht te schenken in de les. Deze extra keuzemogelijkheden voor de leerkracht veroorzaakt een spanningsveld, waarbij de uitkomst van de keuze niet vast staat. Vijf van de zes spanningsvelden hebben direct te maken met de algemene didactische hoofdvragen en zijn daarom herkenbaar voor leerkrachten. Opvallend is dat de beginsituatievraag door Crum (1998) niet meer als hoofdvraag genoemd wordt en dat het niet altijd helder was welke didactische vragen in dit spanningsveld geplaatst konden worden. De beginsituatievraag is het tussengebied tussen doelstellingen en methode en de geselecteerde beginsituatievragen verwijzen daar ook naar. Toch is in dit onderzoek gekozen voor een apart spanningsveld beginsituatie, omdat het analyseren van de werkcontext van belang is om het onderwijsaanbod aan te passen aan de specifieke omstandigheden binnen de school. De suggestie van Crum (1998) om de legitimeringsvraag als aparte didactische vraag te behandelen is niet overgenomen, omdat deze vraag ook gezien kan worden als een verdiepende vraag van de doelstellingsvraag. De keuze voor het spanningsveld samenwerken komt voort uit een spanning die de onderzoeker constateerde in de verschillende teksten. Deze spanning heeft mogelijk te maken dat de doelstelling van het bewegingsonderwijs in eerste instantie gericht is op de individuele bewegingsontwikkeling van het kind, maar dat deze ontwikkeling niet los staat van de relatie met de medebewegers en de leerkracht. De keuze om dit spanningsveld apart te benoemen en mee te nemen naar de enquête kan verantwoord worden door het gekozen theoretische kader voor dit onderzoek (Elias & Dunning, 2007). Didactiek is niet alleen een theorie maar ook een praktijk van meningen van leerkrachten en leerlingen die verweven zijn in relatiernetwerk.

10. Deelvraag 2; Op zoek naar een lastig spanningsveld.

In welke mate zijn de geselecteerde vakdidactische vragen volgens de Calo-LO-docenten voldoende uitgewerkt in de vakdidactiek?

Inleiding.

Voor het onderzoeken van deze vraag wordt een enquête samengesteld op basis van de uitkomst van het onderzoek naar de vakdidactische vragen in de geselecteerde vakdidactische publicaties van Calodocenten. De bedoeling van de enquête is het verkrijgen van inzicht in de mening van de Calo-lo-docenten over de verschillende spanningsvelden. In hoeverre zijn de geselecteerde vragen voldoende dienstbaar uitgewerkt voor de praktijk (Brinkman, 2014). De spanningsvelden die volgens de Calo-lo-docenten minder zijn uitgewerkt, worden een lastig spanningsveld genoemd die in de toekomst verder kan worden uitgewerkt. Aan het einde van de enquête kunnen de deelnemers aangeven welke vragen zij belangrijk vinden of gemist hebben. Deze informatie over de open vragen wordt gebruikt om de uitkomst van de gesloten vragen te verifiëren.

10.a Opzet vragenlijst.

Bij het opstellen en afnemen van de vragenlijst is vooraf rekening gehouden met de volgende randvoorwaarden:

- De vragenlijst wordt opgesteld na het afronden van het eerste onderzoek.
- De vragenlijst wordt tien dagen voor de meivakantie afgenomen.
- Het invullen van de vragenlijst mag niet langer dan 25 minuten duren, anders kost het de respondenten teveel tijd om in te vullen en wordt de kans groter dat er minder docenten meedoen.
- In 25 minuten tijd zijn ongeveer 40 gesloten vragen met vijf antwoordmogelijkheden te beantwoorden.
- De vragenlijst zal online afgenomen worden bij alle Calo-lo-docenten.
- De datagegevens worden opgeslagen en verwerkt in Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS statistics 23).

Het formuleren van de vragen.

De 37 geselecteerde vragen zijn geordend in van zes spanningsvelden en deze velden vormen de basis voor de vragenlijst. De geselecteerde vragen zijn niet op dezelfde wijze geformuleerd en komen uit verschillende “taalspelen” waardoor ze niet geschikt zijn om rechtstreeks te gebruiken als enquêtevragen. Ze zijn daarom geherformuleerd om ze geschikt te maken voor de vragenlijst. Per spanningsveld worden de vragen ten opzichte van elkaar afgewogen en zondig samengevoegd of verduidelijkt. Op grond van de randvoorwaarden kunnen voor elk spanningsveld tussen de vijf en zeven vragen worden geformuleerd voor in de vragenlijst. De vragenlijst is bedoeld om te achterhalen welke vragen volgens de Calo-lo-docenten onvoldoende zijn uitgewerkt. Onder “onvoldoende” wordt verstaan de mate waarin de didactische vraag dienstbaar voor de praktijk is uitgewerkt.

Het woord “dienstbaar” komt uit het onderzoek van Meerdink (1974):

Zowel Gordijn als Tamboer hebben er in hun publikaties op gewezen dat voor een beoordeling van een didaktiek van het bewegingsonderwijs - om de terminologie van Beekman te gebruiken, het criterium van het dienstbaar inzicht gehanteerd dient te worden. Dienstbare theorie rekent het tot haar taak de praktijk kritisch te begeleiden, waar nodig begane wegen te kritiseren en nieuwe richtingen te wijzen.

Het woord dienstbaar is tegenwoordig minder gangbaar en daarom wordt dit begrip vooraf aan de vragenlijst toegelicht met de volgende zinnen: *“De vragen in de vragenlijst gaan over de **dienstbaarheid** van de vakdidactiek voor de pas afgestudeerde Calostudent. Hiermee wordt bedoeld of de Calovakdidactische inzichten **bruikbaar en duidelijk zijn bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de les bewegingsonderwijs**”.*

Als referentiegroep voor het beoordelen van de mate van dienstbaarheid is gekozen voor de pas afgestudeerde Calostudent. De reden hiervoor is dat de dienstbaarheid van de overgedragen vakdidactiek pas kan blijken na het afronden van de opleiding als een afgestudeerde Calostudent zelf verantwoordelijk is voor de gegeven lessen. Er is gebruikt gemaakt van een Rating Scale vraagtype (Brinkman, 2014). Alle vragen zijn op dezelfde wijze geformuleerd zodat ze makkelijk leesbaar zijn. De volgende wijze van formulering is gekozen: *“In welke mate is volgens jou de didactische hoofdvraag over **de doelstellingen** dienstbaar (bruikbaar en/of duidelijk) uitgewerkt?”* Er wordt aan het einde van de enquête een aparte vraag gesteld over de mate waarin er volgens de respondent overeenstemming is tussen de Calo-lo-docenten over de vakdidactiek. De enquête wordt afgesloten met twee open vragen waarin de respondenten kunnen aangeven welke vraag zij belangrijk vinden om verder uit te werken en welke vragen zij gemist hebben. De uitkomst van deze open vragen zullen gebruikt worden om de interpretatie van de uitkomst van de gesloten vragen te verifiëren.

Het opstellen van de antwoordcategorieën.

Er zijn vijf antwoordcategorieën. De eerste vier antwoordmogelijkheden geven een oordeel over de mate waarin de gestelde vraag dienstbaar is uitgewerkt in: goed, voldoende, matig, slecht. Deze vierdeling zorgt ervoor dat de respondent moet kiezen tussen een positief of een negatief oordeel. Er kan niet voor een middenpositie gekozen worden. Hierdoor ontstaat er een scherper beeld over het oordeel over de vraag. De vijfde antwoordmogelijkheid is *“Kan ik geen antwoord op geven”*. In de toelichting wordt uitgelegd dat dit antwoord bedoeld is voor respondenten die onbekend zijn met de vraag of geen beeld hebben over hoe deze vraag is uitgewerkt voor de praktijk.

Opbouw en vormgeving van de vragenlijst.

De eerste vraag van de enquête (bijlage 2) biedt de mogelijkheid om aan te geven waarom de respondent de vervolgvragen niet gaat invullen. Dit geeft de Calodocenten de kans om aan te geven of ze niet mee doen omdat ze geen tijd, geen interesse of geen kennis over het onderwerp hebben. De respondenten die mee doen vullen eerst algemene vragen in over hun achtergrond, zoals leeftijd, vooropleiding, aantal jaren werkzaam op de Calo, vakgebieden waar in wordt lesgegeven. Deze vragen bieden de mogelijkheid om de antwoorden op de vragen te koppelen aan diverse groepen respondenten. Daarna volgen er tien vragen over de achtergronden van de respondent, 37 gesloten vragen over de spanningsvelden, één gesloten vraag over de gemeenschappelijkheid en twee open vragen.

De opbouw van de gesloten vragen verloopt via de zes spanningsvelden, die in een logisch volgorde voor de respondenten zijn gezet:

1. Spanningsveld: verband didactische hoofdvragen(7 vragen)
2. Spanningsveld: doelstellingsvragen (6 vragen)
3. Spanningsveld: beginsituatievragen (7 vragen)
4. Spanningsveld: methodevragen (7 vragen)
5. Spanningsveld: evaluatievragen (5 vragen)
6. Spanningsveld: samenwerkingsvragen (5 vragen)

In de vormgeving zijn de kernwoorden in de vraag dik gedrukt, zodat de vraag beter leesbaar is. De vragen zijn ingevoerd in SPSS en worden online opgestuurd naar de Calo-lo-docenten, met een link naar de vragenlijst.

Validiteit van de vragenlijst.

De inhoudsvaliditeit is gebaseerd op de frameanalyse van de geselecteerde vakdidactische publicaties van Calodocenten. Geraadpleegde deskundigen vonden de uitkomst representatief voor de kern van de vakdidactiek zoals beschreven in de geselecteerde publicaties. De indrukvaliditeit (Face validity) is gebaseerd op de mening van drie andere deskundigen die opgeleid zijn op de Calo en niet werkzaam zijn op de Calo, maar wel opleidingsdocent zijn of zijn geweest. Deze docenten vonden de vragenlijst relevant en duidelijk. Enkele opmerkingen zijn verwerkt. De digitale versie is uitgetest bij drie andere docenten die niet werkzaam zijn op de Calo. Ook zij vonden de vragenlijst relevant en duidelijk. Alle controleurs melden dat er vragen tussen zitten die voor hun onbekend zijn. Dit was geen reden om deze vragen er uit te halen, omdat het antwoord *“Kan ik geen antwoord op geven”* wel informatie geeft over het belang van de gestelde vraag. Uit de data-analyse blijkt dat de interne consistentie van de vragen per spanningsveld goed is. De Cornbach alpha analyse is rond de 0,9.(Bijlage 3.)

Het benaderen van de respondenten.

De hogeschool hoofddocent heeft de e-maladressen van de 49 Calo-lo-docenten aangeleverd. De docenten hebben op dinsdag 16 april 2019 per email de uitnodiging ontvangen om deel te nemen aan de enquête. Er kon tot maandag 29 april gereageerd worden. Op donderdag 25 april is een herinnering gestuurd.

10.b Analyse van de data.

Inleiding

Op de uitnodiging om deel te nemen aan de enquête hebben 36 docenten volledig gereageerd en dertien niet. Zeven docenten hebben aangegeven dat ze alle vragen niet kunnen beantwoorden. Van de overgebleven deelnemersgroep wordt een beschrijving gegeven. Op grond van 29 overgebleven deelnemers worden de gesloten vragen geanalyseerd. De vragen worden eerst per spanningsveld geanalyseerd om een algemeen beeld per spanningsveld te krijgen. De laatste gesloten vraag, over de overeenstemming tussen de Calodocenten over de vakdidactiek, wordt apart geanalyseerd. Aan het einde worden de antwoorden op de twee open vragen ingedeeld in de zes spanningsvelden en een restcategorie.

De data-analyse verloopt volgens de volgende stappen:

- i. Analyse van de deelnemersgroep.
- ii. Analyse van de zes spanningsvelden met betrekking tot de gesloten vragen.
- iii. Analyse van de “overeenstemmingsvraag”.
- iv. Analyse van de twee open vragen.
- v. Samenvatting van de analyse.

i. Analyse deelnemers aan de enquête

Alle docenten van de LO-opleiding kregen de enquête digitaal opgestuurd. 49 Docenten hebben de enquête ontvangen. Daarvan hebben elf docenten niet gereageerd en twee docenten zijn na dertien vragen gestopt met antwoorden geven. Het is niet bekend waarom deze docenten gestopt zijn en daarom worden ze meegeteld als docenten die niet mee hebben gedaan aan de enquête. Totaal hebben dertien docenten niet meegedaan en 36 hebben wel gereageerd.

Van deze 36 docenten hebben vier docenten bij de eerste vraag aangegeven dat ze de vragen niet gaan beantwoorden omdat ze vinden dat ze te weinig bekend zijn met de vakdidactiek. Van deze docenten is de achtergrond niet bekend. Er is één docent die alle vragen uit de spanningsvelden met “kan ik geen antwoord op geven” heeft beantwoord en in de slotvraag opmerkt dat hij beter had kunnen aangeven dat hij te weinig bekend is met de vakdidactiek. Er zijn twee andere docenten die ook elke vraag met “kan ik niet beantwoorden” hebben beantwoord, maar geen opmerking hebben gemaakt. Totaal waren er zeven docenten die geen oordeel over de vraag hebben gegeven. Deze zeven docenten vormen een aparte groep (groep “niet beantwoord”). Deze groep zijn uit de datalist gehaald voor het analyseren van de enquêtevragen, zodat er een duidelijker beeld ontstaat over de beantwoording van de vragen door de groep docenten die wel of niet een oordeel hebben over de vragen in de enquête. De mening van deze groep, dat ze de vragen niet kunnen beantwoorden, zal wel bij de eindanalyse meegenomen worden. In totaal blijven er 29 respondenten over voor de data-analyse. De representativiteit van dit onderzoek is redelijk hoog met een deelname van 73% en uiteindelijk 59% respondenten die geanalyseerd worden.

	aantal	Aantal	aantal	percentage	percentage
Aangeschreven Calo-lo-docenten	49			100%	
Niet gereageerd		13		27%	
Wel gereageerd		36		73%	
De reacties kunnen verder verdeeld worden:			36	73%	
Gereageerd met het antwoord dat ze de vragen niet kunnen beantwoorden			7		14%
Geanalyseerde Respondenten			29		59%

Tabel 4: overzicht deelnemers.

Deze respondentengroep van 29 docenten komen uit verschillende leeftijdsgroepen: elf dertigers, negen veertigers, zeven vijftigers en twee zestigers. Er zijn vijf docenten die tussen de 4 en 8 jaar op de Calo werken, elf docenten tussen de 8 en 16 jaar, 12 docenten tussen de 16 en 25 jaar en 1 langer

dan 25 jaar. Uit deze gegevens valt op dat de meerderheid van de deelnemers langer dan 8 jaar werkzaam zijn op de Calo. De groep is gemiddeld ongeveer 16 jaar werkzaam op de Calo.

Van de 29 respondenten hebben 28 hun eigen opleiding op de Calo gedaan. In totaal zijn er negen docenten in het LO-team die geen Calo-opleiding zelf hebben gedaan. Van de 29 deelnemers hebben 20 docenten na hun alo-opleiding nog een masterstudie gevolgd.

Er hebben vier TBO-docenten meegedaan, zestien DP-docenten en twintig activiteitspracticum-docenten. Bijna alle DP-docenten geven ook een activiteitspracticum. De deelnemers zijn verdeeld over alle leerjaren. Er is 1 docent die niet betrokken is bij TBO of DP of methodiek. Docenten geven ook andere vakken zoals pedagogiek, onderzoeksvaardigheden, humaan biologie, studieloopbaanbegeleiding of geven les in minors of de deeltijdopleiding.

	Aantal docenten
Respondenten	29
Calo-opgeleid	28
TBO-docenten	4
DP-docenten	16
Activiteitspracticum-docenten	20
Master opleiding	20
Langer dan 8 jaar werkzaam op de Calo	24

Tabel 5: overzicht achtergronden van de respondenten.

De analyse van de achtergrondgegevens in relatie tot de gegeven antwoorden op de vragen heeft weinig relevante informatie opgeleverd. Voorspelbaar was de uitkomst dat TBO-docenten meer bekend zijn met de vragen dan de DP- en activiteitspracticum-docenten. De TBO-docenten zijn het meest bekend met de gestelde vragen omdat ze vooral geselecteerd zijn uit de publicaties die in de TBO-modulen behandeld worden.

ii. Analyse van de 6 spanningsvelden met betrekking tot de gesloten vragen.

De didactische vragen in de spanningsvelden zijn naar aanleiding van de volgende onderzoeksvragen geanalyseerd:

- Wat is de gemiddelde score van de vragen in dit spanningsveld van de respondenten die de vraag met een waarde beoordeeld hebben (de oordelende respondenten)?
- Hoeveel respondenten hebben gemiddeld de vragen met een matig/slecht beoordeeld?
- Welke vraag is het meest met matig/slecht beoordeeld en door hoeveel respondenten?
- Hoeveel respondenten hebben gemiddeld bij de vragen het antwoord gegeven: "kan ik geen antwoord op geven"?
- Welke vraag is het meest beantwoord met "kan ik geen antwoord op geven" en hoe vaak?

De uitkomsten van de SPSS-analyse zijn terug te vinden in de bijlage 6 t/m 12.

Spanningsveld 1: Verband tussen de didactische hoofdvragen.

De respondenten hebben alle vragen in dit spanningsveld beoordeeld met gemiddeld een voldoende (mean-score: 2,1). Er zijn gemiddeld zeven respondenten die de uitwerking van de vragen van dit spanningsveld met een matig/slecht beoordelen. De vraag over het verband tussen de methodiekvraag en evaluatievraag (Q16-7) is door de meeste (10) respondenten beoordeeld met matig/slecht (mean-score: 2,4). Gemiddeld acht respondenten hebben de vragen in dit spanningsveld met “kan ik geen antwoord op geven” beoordeeld. Tien respondenten deden dit bij de vraag over de uitwerking van het verband tussen de didactische hoofdvragen (Q16-1).

Gemiddelde score over spanningsveld	Gemiddeld aantal matig/slecht beoordelingen	meest matig/slecht beoordeelde vraag	Gemiddeld aantal “niet beantwoord”	Meest niet beantwoorde vraag
Voldoende (2,1)	7 x	Q16-7; verband tussen methodiekvraag en evaluatie vraag (10x) (mean-score 2,4)	8 x	Q16-1; verband tussen vier hoofdvragen(10X)

Tabel 6: overzicht spanningsveld 1; verband didactische hoofdvragen.

Spanningsveld 2: de doelstellingsvragen.

De oordelende respondenten hebben alle vragen in dit spanningsveld beoordeeld met gemiddeld een voldoende (mean-score: 2,1) Er zijn gemiddeld zes respondenten die de vragen van dit spanningsveld met een matig/slecht beoordelen. De vraag over de uitwerking van de vakoverstijgende doelen (Q18-3) is door de meeste (14) respondenten beoordeeld met matig/slecht (mean-score 2,7). Gemiddeld zeven respondenten hebben de vragen in dit spanningsveld met “kan ik geen antwoord op geven” beoordeeld. Tien respondenten deden dit bij de vraag over de uitwerking van het toerustingsdoel (Q18-1).

Gemiddelde score over spanningsveld	Gemiddeld aantal matig/slecht beoordelingen	meest matig/slecht beoordeelde vraag	Gemiddeld aantal “niet beantwoord”	Meest niet beantwoorde vraag
Voldoende (2,1)	6x	Q18-3; vakoverstijgende doelen (14 x) (mean-score 2,7)	7 x	Q18-1; toerustingsdoel (10 X)

Tabel 7: overzicht spanningsveld 2; doelstellingsvragen.

Spanningsveld 3: de beginsituatievragen.

De oordelende respondenten hebben alle vragen in dit spanningsveld beoordeeld met gemiddeld een voldoende (mean-score: 2,1). Er zijn gemiddeld acht respondenten die de vragen van dit spanningsveld met een matig/slecht beoordelen. De vraag over de uitwerking van de maatschappelijke analyse (Q20-4) is door de meeste (14) respondenten beoordeeld met matig/slecht (mean-score 2,9). Gemiddeld vijf respondenten hebben de vragen in dit spanningsveld met “kan ik geen antwoord op geven” beoordeeld. Twaalf respondenten deden dit bij de vraag over de uitwerking van de drie kenmerken van de bewegingshandeling (Q20-6). (zie bijlage XXX met statische gegevens)

Gemiddelde score over spanningsveld	Gemiddeld aantal matig/slecht beoordelingen	meest matig/slecht beoordeelde vraag	Gemiddeld aantal “niet beantwoord”	Meest niet beantwoorde vraag
Voldoende (2,1)	8 x	Q20-4; maatschappelijke analyse (14x) (mean-score 2,9)	5 x	Q20-6 bewegingshandeling (12x)

Tabel 8: overzicht spanningsveld 3; beginsituatievragen.

Spanningsveld 4: de methodevragen.

De oordelende respondenten hebben alle vragen in dit spanningsveld beoordeeld met gemiddeld een voldoende (mean-score: 2,0). Er zijn gemiddeld vijf respondenten die de vragen van dit spanningsveld met een matig/slecht beoordelen. De vraag over de uitwerking van de didactische hulpmiddelen (Q22-6) is door de meeste (14) respondenten beoordeeld met matig/slecht (mean-score 2,6). Gemiddeld vijf respondenten hebben de vragen in dit spanningsveld met “kan ik geen antwoord op geven” beoordeeld. Tien respondenten deden dit bij de vraag over de uitwerking van de methodiek per onderwijssoort (Q22-2).

Gemiddelde score over spanningsveld	Gemiddeld aantal matig/slecht beoordelingen	meest matig/slecht beoordeelde vraag	Gemiddeld aantal “niet beantwoord”	Meest niet beantwoorde vraag
Voldoende (2,0)	5 x	Q22-6 didactische hulpmiddelen (14x) (mean-score 2,6)	4x	Q22-2 methodische uitwerking (10x)

Tabel 9: overzicht spanningsveld 4; methodevragen.

Spanningsveld 5: de evaluatievragen.

De oordelende respondenten hebben alle vragen in dit spanningsveld beoordeeld met gemiddeld een voldoende tot matig (mean-score: 2.5). Er zijn gemiddeld tien respondenten die de vragen van dit spanningsveld met een matig/slecht beoordelen. De vraag over de uitwerking van de productevaluatie van de didactische activiteiten van de leerkracht zijn door de meeste (13) respondenten beoordeeld met matig/slecht (mean-score 2,8). Gemiddeld acht respondenten hebben de vragen in dit spanningsveld met “kan ik geen antwoord op geven” beoordeeld. Twaalf respondenten deden dit bij de vraag over de uitwerking van sociale rechtvaardigheid (Q24-5).

Gemiddelde score over spanningsveld	Gemiddeld aantal matig/slecht beoordelingen	meest matig/slecht beoordeelde vraag	Gemiddeld aantal “niet beantwoord”	Meest niet beantwoorde vraag
Voldoende/matig (2,5)	10 x	Q24-3 product-evaluatie leerkrachtgedrag (13x) (mean-score 2,8)	8 x	Q24-5 sociale rechtvaardigheid (12x)

Tabel 10: overzicht spanningsveld 5; evaluatievragen.

Spanningsveld 6: samenwerkingsvragen.

De oordelende respondenten hebben alle vragen in dit spanningsveld beoordeeld met gemiddeld een voldoende tot matig (gemiddelde score: 2.7). Er zijn gemiddeld 12 respondenten die de vragen van dit spanningsveld met een matig/slecht beoordelen. De vraag over de uitwerking van de samenwerking tussen leerkracht en leerlingen (Q26-5) is door de meeste (14) respondenten beoordeeld met matig/slecht. Gemiddeld tien respondenten hebben de vragen in dit spanningsveld met “kan ik geen antwoord op geven” beoordeeld. Dit antwoord gaven ze bij alle vragen even vaak.

Gemiddelde score over spanningsveld	Gemiddeld aantal matig/slecht beoordelingen	meest matig/slecht beoordeelde vraag	Gemiddeld aantal “niet beantwoord”	Meest niet beantwoorde vraag
Voldoende/matig (2,7)	12 x	Q26-5 samenwerking leerkracht - leerlingen (14x) (mean-score 2,8)	10 x	Alle vragen (10x)

Tabel 11: overzicht spanningsveld 6; samenwerkingsvragen.

Overzicht van de onderzoeksresultaten per spanningsveld:

Hieronder een overzicht van de uitkomsten van de analyse van de zes spanningsvelden.

<i>Spanningsvelden</i>	<i>Gem. score over spanningsveld</i>	<i>Gem. aantal matig/slecht</i>	<i>meest matig/slecht beoordeelde vraag</i>	<i>Gem. aantal "niet"</i>	<i>Meest niet beantwoorde vraag</i>
<i>SV 1 Verband</i>	Voldoende (2,1)	7 x	Q16-7; verband tussen methodievraag en evaluatie vraag (10x) (mean-score 2,4)	8 x	Q16-1; verband tussen vier hoofdvragen (10X)
<i>SV 2 Doelstellingen</i>	Voldoende (2,1)	6 x	Q18-3; vakoverstijgende doelen (14x) (mean-score 2,7)	7 x	Q18-1; Toerustingsdoel (10X)
<i>SV 3 Begin-situatie</i>	Voldoende (2,1)	8 x	Q20-4; maatschappelijke analyse (14x) (mean-score 2,9)	5 x	Q20-6 bewegings-handeling (12x)
<i>SV 4 methode</i>	Voldoende (2,0)	5 x	Q22-6 didactische hulpmiddelen (14x) (mean-score 2, 6)	4x	Q22-2 methodische uitwerking (10x)
<i>SV 5 evaluatie</i>	Voldoende/ matig (2,5)	10 x	Q24-3 product-evaluatie leerkrachtgedrag (13x) (mean-score 2,8)	8 x	Q24-5 sociale rechtvaardigheid (12x)
<i>SV 6 Samenwerking</i>	Voldoende/ matig (2,7)	12 x	Q26-5 samenwerking leerkracht - leerlingen (14x) (mean-score 2,8)	10 x	Alle vragen (10x)
<i>gemiddeld</i>	Voldoende (2,25)	8 x		7x	

Tabel 12: overzicht van de data van de zes spanningsvelden.

iii. Analyse van de mate van overeenstemming tussen Calodocenten over de vakdidactiek.

De respondenten hebben de vraag over de overeenstemming tussen de Calodocenten over de vakdidactiek met een voldoende/matig (gemiddelde score 2,6) beoordeeld. Er zijn veertien respondenten die de overeenstemming matig/slecht vinden. Er zijn vier docenten die deze vraag met “kan ik geen antwoord op geven” beantwoorden.

Reactie	aantal
Oordeel voldoende	11
Oordeel matig/slecht	14
Niet beantwoord	4
Totaal	29

Tabel 13: overzicht overeenstemming over vakdidactiek.

iv. Analyse van de antwoorden op de open vragen

Bij de open vragen konden de docenten aangeven welke vragen zij belangrijk vonden om verder uit te werken en welke vragen ze gemist hadden. Op grond van de inhoud van de vraag zijn de vragen onderverdeeld in de zes spanningsvelden (bijlage 4). De vragen die de respondenten aan de orde willen stellen komen overéén met de vragen in de vragenlijst. Wat opvalt is dat de vragen in een ander begrippenkader worden gesteld. Zo gaat een vraag bij de doelstellingsvraag over de visie van Biesta over de doeldomeinen socialisering-persoonsvorming-kwalificering. Bij de evaluatie staat een vraag over formatief evalueren. De vraag naar het samenwerkingsthema benoemt een docent als de “wij-vraag”. Opvallend veel vragen hadden als onderwerp het omgaan met gedragsverschillen tussen kinderen. Veertien vragen waren niet te plaatsen in de zes spanningsvelden omdat die vooral gericht waren op de opleidingsdidactiek van de Calo-lo-opleiding. Uit de vragen wordt duidelijk dat de Calo-lo-docenten behoefte hebben aan een beter overzicht over wat er in welke modules wordt gegeven over vakdidactiek. Zo stelt een docent de vraag naar: *“Afstemming met collega's welke termen door wie, waar en wanneer worden aangeboden en aan alle studenten aangeboden worden.”* De antwoorden op de open vragen gaven geen aanleiding om de spanningsvelden anders te analyseren.

v. Samenvatting van de data-analyse.

Het algemene beeld is dat van de 29 respondenten er gemiddeld acht respondenten zijn die de geselecteerde vragen beoordelen met een matig/slecht. Er zijn gemiddeld zeven respondenten die de vragen niet kunnen beantwoorden. Er zijn gemiddeld veertien respondenten die de vragen met voldoende tot goed hebben beantwoord.

respondenten	Matig/slecht	Onbeantwoord	Voldoende/goed
29	8	7	14

Tabel 14: overzicht beoordeling geselecteerde vragen.

Naast de 29 respondenten is een groep “onbeantwoord” die wel deel heeft genomen maar buiten de analyse is gehouden, maar er nu bijgeteld kunnen worden.

Deelnemers	Matig/slecht	Onbeantwoord	Voldoende/goed
36	8	7+ 7 = 14	14

Tabel 15: overzicht beoordeling geselecteerde vragen inclusief groep “onbeantwoord”.

Alle oordelende docenten beoordelen alle vragen gemiddeld met een 2,25 dat wil zeggen dat ze gemiddeld net iets onder de voldoende score. Er zijn twee spanningsvelden die lager scoren dan het gemiddelde en dat zijn de spanningsvelden evaluatievragen (mean-score 2,5) samenwerkingsvragen (mean-score 2,7). De andere vier spanningsvelden scoren boven het gemiddelde. De vragen in het spanningsveld van het samenwerkingsthema zijn volgens de meeste (12 x) respondenten matig tot slecht uitgewerkt. De vragen in dit spanningsveld zijn ook het meest (10 x) als “niet beantwoordbaar” beantwoord. De gemiddelde score (2,7) op de vragen is ook het laagst in vergelijking met de andere spanningsvelden. Het spanningsveld van de evaluatievraag is van de vier didactisch hoofdvragen door de meeste respondenten (10 x) met matig/slecht beoordeeld en heeft ook een lage score (2,5).

10.b Terugblik op onderzoek deelvraag 2.

Uit de geanalyseerde data blijkt dat bijna alle respondenten tevreden zijn over de uitwerkingen van de doelstellingen (23) en de methode (24). In de afgelopen veertig jaar heeft de Calo deze didactische hoofdvragen in voldoende tot goede mate uitgewerkt. Redelijk tevreden zijn de respondenten over het verband tussen de hoofdvragen (22) en over de beginsituatievragen (21). Deze positieve uitkomst bevestigt het algemene gevoel binnen de Calo dat de studenten opgeleid worden met een waardevolle vakdidactiek. Naast deze positieve uitkomst wordt in het onderzoek duidelijk dat er lastige vragen zijn die niet voldoende zijn uitgewerkt. Dit zijn de vragen van de spanningsvelden evaluatie en samenwerken. De lage score bij deze twee spanningsvelden zorgt er voor dat de gemiddelde score over alle vragen maar net een voldoende is. De mean-score is 2,25 en dat is in onderwijstermen een zes min. Hierdoor ontstaat er een wisselend beeld over de mate waarin de Calovakdidactiek is uitgewerkt. Vier spanningsvelden zijn voldoende uitgewerkt en twee spanningsvelden onvoldoende. In het algemeen zijn meer respondenten tevreden(14) dan ontevreden (8) over de uitwerking van de vragen. Daarnaast is er nog een groep (14) die de kennis mist om de vragen te beantwoorden. Dit is mogelijk veroorzaakt door vraagstellingen. Er waren drie elementen die tot onduidelijkheid konden leiden: inhoud van de vraag, het begrip dienstbaarheid en de verwijzing naar “pas-afgestudeerde Calostudent”. De inhoud van de vraag kon onduidelijk zijn omdat het didactische thema slechts aangeduid werd met enkele woorden of één begrip , bijvoorbeeld: “sociale rechtvaardigheid”, “toerustingsdoel” of “bewegingshandeling”. Docenten die onbekend zijn met deze begrippen kunnen de vraag niet beantwoorden. Het begrip dienstbaar was mogelijk een oorzaak voor onbegrip, omdat er twee criteria werden genoemd: bruikbaar en duidelijk. Een uitwerking van een vraag kan wel duidelijk zijn uitgewerkt, maar niet bruikbaar of andersom. In beide gevallen is het lastig om een oordeel te geven en dan is de kans groter dat ervoor gekozen wordt om de vraag als niet beantwoordbaar te beantwoorden. Tenslotte moet de respondent voor een oordeel over de uitwerking van de vraag een beeld hebben over het functioneren van de pas-afgestudeerde Calostudent. Mogelijk zijn er docenten die geen contact hebben met Calo-opgeleide leerkrachten in het werkveld en daarom geen oordeel willen of kunnen geven. Het onduidelijke beeld over de uitwerking van de Calovakdidactiek wordt versterkt door de uitkomst dat 14 van de 29 respondenten ontevreden zijn over de overeenstemming tussen de Calo-lo-docenten over de vakdidactiek.

Deze terugblik op de data-analyse van de enquête roept allerlei nieuwe vragen op die verder gaan dan de gestelde deelvraag: “In welke mate zijn de geselecteerde vakdidactische vragen volgens de Calo-LO-docenten voldoende uitgewerkt in de vakdidactiek?”. Op deze vraag volgt het relatief eenvoudige antwoord dat er twee lastige spanningsvelden zijn die nog onvoldoende zijn uitgewerkt. Het gaat om de spanningsvelden over de evaluatievragen en samenwerkingsvragen.

Terugblik op de vragen in het spanningsveld evaluatievragen.

Gemiddeld beoordelen tien respondenten de evaluatievragen met een matig/slecht en is de mean-score 2,5 (voldoende/matig). De vijf vragen in dit spanningsveld worden verschillende beoordeeld. De respondenten beoordelen de twee vragen over de product- en procesevaluatie van de leerling activiteiten hoger dan de andere drie vragen. Beide vragen hebben een mean-score van 2,2 (bijna voldoende). Dat wil zeggen dat de vakdidactiek bijna voldoende dienstbaar is uitgewerkt om het leerproces en de leeropbrengst van de leerling-activiteiten te evalueren. Deze uitkomst staat in contrast met de beoordeling van de product- en procesevaluatie van de didactische activiteiten van de leerkracht (leerkrachtgedrag). Beide vragen hebben een mean-score van 2,6 en 2,8 (tussen voldoende en matig). Een lage score van de productevaluatie van de leerkrachtgedrag betekent dat de vakdidactiek weinig inzicht geeft in hoe de leerkracht kan evalueren welke invloed zijn didactische handelen heeft gehad op het leerresultaat van de leerlingen.

Terugblik op de vragen in het spanningsveld samenwerkingsvragen.

Gemiddeld twaalf respondenten beoordelen deze vragen met een matig/slecht en de mean-score is 2,7 (bijna matig). Alleen de vraag over de uitwerking van het samenwerkingsthema als doelstellingsvraag krijgt een bijna voldoende beoordeling (2,2). De andere drie vragen over de uitwerking van het samenwerkingsthema als onderdeel van de beginsituatie-, methode- of evaluatievraag worden beoordeeld met een score van 2,7 en 2,8. De meeste respondenten (14) beoordelen de vraag over de samenwerking tussen de leerkracht en de leerlingen het allerlaagst (2,84). De lage score van deze samenwerkingsvraag komt overéén met de laagst scorende evaluatievraag. De samenwerking tussen leerkracht en leerlingen lijkt onvoldoende didactisch uitgewerkt.

11. Conclusie en discussie.

Het doel van dit onderzoek was om didactische vragen te vinden die volgens Calo-lo-docenten in onvoldoende mate zijn uitgewerkt voor de lesgeefpraktijk. Het onderzoek heeft als resultaat opgeleverd dat de geselecteerde vragen over de evaluatie van de les en de samenwerking in de les onvoldoende zijn uitgewerkt in de Calovakdidactiek volgens de respondenten. De conclusie is dat er twee lastige didactische spanningsvelden zijn die verwijzen naar polariteiten tussen de evaluatievragen en polariteiten tussen de samenwerkingsvragen. De aanbeveling is om deze twee spanningsvelden beter uit te werken.

Een sterk punt van dit onderzoek was dat de inhoud aansloot bij de vraag van het Calo-team. Dit bleek uit de grote groep docenten die mee deed aan de enquête. Het onderzoek gaf de doelgroep inzicht in belangrijke vragen over de Calovakdidactiek. De geselecteerde vragen en de uitkomst van de enquête kunnen gebruikt worden voor vervolgonderzoek over didactische thema's.

Het zwakke punt van het onderzoek was het ontbreken van een gestandaardiseerde Calovakdidactiek. Daarom is eerst een kwantitatief onderzoek gedaan naar relevante didactische teksten en naar relevante didactische vragen. De keuze om verplichte teksten uit de TBO-modulen te gebruiken heeft invloed gehad op de selectie van de vragen. Het beantwoorden van de vragen in de enquête was voor respondenten lastig omdat ze niet allemaal bekend waren met de geselecteerde didactische vragen.

Deze aandachtspunten waren verwacht omdat vakdidactiek een onderdeel is van een sociaal gebeuren (onderwijs) waarbij het gaat om interpretaties van mensen over elkaars doen en laten. Dit was de reden om te kiezen voor een theoretisch kader (figuratietheorie) en een kwalitatieve onderzoeksmethode (frame-analyse) die rekening houden met dit sociale proces. Deze benaderingswijze heeft ervoor gezorgd dat de didactische hoofdvragen onderzocht zijn als spanningsvelden van gelijksoortige vragen. Dit betekent dat het onderzoek niet alleen gericht was op het vinden van de vragen die de laagste beoordeling hebben gekregen, maar vooral gericht was op polariteiten die inzicht geven over wat er gaande is in de Calovakdidactiek.

Een voorbeeld hiervan is te vinden in het lastige spanningsveld tussen de evaluatievragen. De respondenten vinden dat de pas afgestudeerde Calostudent net voldoende kan evalueren wat een kind geleerd heeft, maar matig kan evalueren welke bijdrage de leerkracht daar aan heeft geleverd. De polariteit in dit spanningsveld heeft te maken met de relatie tussen wat de leerkracht doet en wat de kinderen leren. De matige uitwerking van de evaluatievragen maakt een polariteit duidelijk ten opzichte van de spanningsvelden die wel positief zijn beoordeeld. Als er geen duidelijk uitgewerkte evaluatiekader is om het didactische handelen in de praktijk te beoordelen, hoe denken de Calo-lo-docenten dan te weten dat doelstellings-, beginsituatie- en methodiekvragen wel dienstbaar zijn uitgewerkt? Deze polariteit tussen evaluatievragen en de andere didactische hoofdvragen is mogelijk een reden waarom er zo verschillend gedacht wordt over de uitwerking van Calovakdidactiek. Ook heeft dit mogelijk te maken met de inhoud van de modulen die de respondenten geven op de Calo. In de TBO-modulen wordt expliciet aandacht besteed aan de doelstellingsvragen. In de DP-modulen zijn vooral gericht op de beginsituatievragen naar aanleiding van de stage-ervaringen. In de AP-modulen komen de methodische vragen expliciet aan de orde. De evaluatievragen zijn niet de kern van een bepaald vakgebied en worden in alle vakken wel aangekaart, maar blijkbaar in onvoldoende mate. Hieruit volgt de aanbeveling om de evaluatievragen explicieter aan de orde te stellen.

Deze aanbeveling sluit aan bij wat op dit moment speelt in het hele onderwijs. De onderwijsraad (2018) bracht onlangs een advies uit om de huidige toets-praktijk meer in balans te brengen. De

onderwijsraad vindt dat er te veel aandacht is voor kwantitatief en “beslissend” toetsen en te weinig voor kwalitatieve en formatieve toetsing. Het vinden van een nieuwe balans in het toets-beleid komt ook aan de orde in het werk van Biesta (2012). Onderzoek naar toetsing in de lichamelijke opvoeding wees uit dat deze toetsing van matige kwaliteit is en dat de leerkrachten vaak wat anders toetsen dan verwacht kan worden vanuit de doelstellingen (Borghouts, Slingerland & Haerens, 2016). Hopman (2016) betoogt dat het evalueren door het geven van cijfers niet past bij de doelstellingen van het bewegingsonderwijs. Borghouts (2016) en Hopman (2016) laten in hun onderzoek zien wat er mis kan gaan bij het evalueren.

Er zijn weinig vakdidactische publicaties over de evaluatievraag door Calodocenten gepubliceerd. De Calodocent Van Driel (1991) heeft over evalueren wel een artikel geschreven met de titel: “Wanneer kijk je naar wat” . Dit artikel wordt gebruikt in het didactisch practicum van het derde jaar, maar is niet meegenomen in de geselecteerde publicaties voor dit onderzoek. Calodocent Koekoek (2013) heeft onderzocht hoe verschillend kinderen elkaar waarderen in een onderwijssituatie. Een andere Calodocent, Hopman (2016), pleit in zijn masterstudie voor een evaluatievorm die uitgaat van een gesprek tussen leerkracht en leerling over de vorderingen die in het leerproces gemaakt zijn. Deze publicaties bevestigen dat gezamenlijk evalueren belangrijk en een complexe kwestie is.

In de afgelopen veertig jaar hebben de Calodocenten een dienstbare vakdidactiek ontwikkeld vanuit de doelstellingsvraag naar de beginsituatievraag naar de methodevraag. Uit dit onderzoek blijkt dat de ontwikkeling van de vakdidactiek lijkt te stagneren tussen de methodevraag en de evaluatievraag. Deze stagnatie kan te maken hebben met de kloof tussen theorie en praktijk (Schön, 1983). De eerste drie didactische hoofdvragen kunnen vanuit een theoretisch kader bevraagd en uitgewerkt worden, omdat bij die vragen het directe contact met de leerlingen niet noodzakelijk is. Dit directe contact met de leerlingen is voor het evalueren noodzakelijk. Het evalueren kan niet zonder de daadwerkelijke acties van de leerlingen en de leerkracht. Tijdens dit sociale proces van leerkracht en leerlingen ontstaat een polair spanningsveld tussen de belangen van de leerlingen en van de leerkracht dat begrepen kan worden als een onevenwichtige balans tussen verschillende belangen met een onvoorspelbaar verloop (Elias & Dunning, 2007). De leerkracht is zich tijdens het lesgeven niet bewust van alle belangen en maakt gebruik van zijn “stilzwijgend kennen-in-actie” (Schön, 1983). Schön (1983) schrijft hierover: “In zijn alledaagse praktijk voelt hij talloze kwaliteitsoordelen waarvoor hij geen adequate regels of procedures kan aangeven, en spreidt hij vaardigheden ten toon waarvoor hij geen regels of procedures kan aangeven”. Docenten die leren reflecteren over hun eigen “weten-in-actie” krijgen nieuwe inzichten over hoe ze de kinderen beter onderwijs kunnen geven (Korthagen & Nuijten, 2019). Het expliciteren van de impliciete kennis die docenten hebben over hoe ze hun lessen evalueren kan een bron zijn van nieuwe kennis over de evaluatievraag. De aanbeveling aan de Calo-lo-opleiding is om samen met leerkrachten in de praktijk te onderzoeken hoe zij de evaluatievraag toepassen.

Deze aanbeveling vraagt om een omkering van het opleidingsdidactische proces. Tamboer (1974) en Meerdink (1976) hebben de vakdidactische ontwikkeling van het bewegingsonderwijs gestart vanuit de theorie naar de praktijk. Eerst helderheid over de doelstellingsvraag, dan via de beginsituatievraag naar de methodevraag. Aan de evaluatievraag zijn ze niet toegekomen. Mogelijk is de theoretische insteek een belemmering om de evaluatievragen in de praktijk te begrijpen (Schön, 1983). In de praktijk blijkt dat leerkrachten niet de doelstelling maar andere belangen belangrijker vinden om te evalueren (Borghout, 2016). Voor de opleidingsdidactiek kan dit betekenen dat eerst het evaluatieproces in de praktijk onderzocht moet worden met betrekking tot hoe leerkrachten samen

met de kinderen de gymles evalueren. Leerkrachten evalueren waarschijnlijk vooral impliciet. Maar juist het helpen expliciteren van de deze impliciete kennis van de vakmensen (Korthagen & Nuijten, 2019) kan veel informatie geven over de waarde en het nut van evalueren.

Het omkeren van het opleidingsdidactische proces vraagt van het Calo-team om te starten met onderzoek naar de evaluatievraag en de uitkomsten daarvan te verbinden met de methodiekvraag. Het gevaar van de theoretische benadering is dat de uitkomst van het onderzoek naar de evaluatievraag direct verbonden wordt aan de doelstellingvraag en dat vanuit een aangepaste doelstelling opnieuw naar de beginsituatie en methode wordt gekeken. De aanbeveling om de opleidingsdidactische ontwikkeling om te keren vraagt om de doelstellingvraag even in de wacht te zetten en eerst de methode aan te passen aan de uitkomst van de evaluatievragen.

Deze omkering van de didactiekontwikkeling past bij het pleidooi van Biesta (2018) voor het op de kop zetten van het curriculum, zodat er meer aandacht kan zijn voor “het persoon-willen-zijn” van de leerling. Hij stelt daar een grens aan vanwege de democratische vraag in welke mate particuliere verlangens collectief gedragen kunnen worden (Biesta, 2018b). Deze vraag sluit aan bij de Calodidactische vraag over de sociale rechtvaardigheid (Heij, 2006). Deze laatste overweging leidt tot de suggestie voor de LO-opleiding om het gezamenlijk evalueren in de praktijk van het gymlokaal te onderzoeken en te verbinden met de vraag van het ontwerpend lesgeven. Een aanzet voor zo’n vorm van evalueren is te vinden in de publicatie van Koekoek & Hazelebach (2016) waarin zorgverbreding voor de betere spelers gekoppeld wordt aan het leren anticiperen op het spelgedrag van de zwakkere spelers. De speciale aandacht voor de beste bewegers door ze bewegend nog beter te maken door ze met zwakke medespelers te leren samenspelen is een voorbeeld van een antwoord op de praktijkvraag hoe je een leerling die heel goed is in een sport in een onderwijssetting toch nog beter kan laten worden. Mogelijk is dit een voorbeeld van wat Stokvis (2013) bedoeld met zijn aanbeveling aan de Calo:

“Meer in het algemeen zou men moeten streven het polariserende denken achter zich te laten en meer te denken in termen van gradaties en mengvormen. De identiteit van het CALO-gedachtengoed zou niet moeten bestaan uit extreme noties maar uit voorkeuren voor bepaalde gradaties en mengvormen.

Stokvis (2013) wijst er op dat een analyse van de werkelijkheid een goede basis is om deze mengvormen te vinden.

Tot slot: De pas afgestudeerde Calostudent die samen met de kinderen de lessen evalueert vormt een belangrijke bron voor de nieuwe ontwikkeling van de vakdidactiek.

De eindconclusie van dit onderzoek kan kort samengevat worden met de woorden:

Van waar naartoe, naar waar vandaan.

13. Epiloog

Het zit er op. Het onderzoek is gedaan, de conclusie getrokken, de thesis geschreven. Een half jaar lang heb ik genoten van het lezen, schrijven, praten en dat in de herhaling. Telkens op zoek naar een balans tussen distantie en betrokkenheid. Na het schrijven van deze laatste drie woorden, distantie en betrokkenheid, loop ik naar mijn boekenkast en pak het boek van Norbert Elias met de titel: “Problemen van betrokkenheid en distantie” (Elias, 1982b). Om het probleem van betrokkenheid en distantie uit te leggen schrijft Elias “Als Paul over Peter spreekt, vertelt hij ons meer over Paul dan over Peter”. Mogelijk gaat dit op voor de thesis die ik geschreven heb, dat de thesis meer over mij vertelt dan over de Calovakdidactiek (re-search = me-search). Zo ging het een half jaar lang, steeds de behoefte om oude teksten er bij te halen en nieuwe verbindingen te maken. In de thesis heb ik geprobeerd zoveel mogelijk distantie te nemen van het onderwerp en nieuwe verbindingen even op zij te zetten. In de epiloog is er ruimte om de inzichten vanuit de persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp te benoemen. Ik wil in het kort nog iets schrijven over de volgende inzichten: het onderzoek, de omkering, methode, verbinding met buiten, drie voorbeelden.

Het onderzoek.

Het onderzoek heeft mij geleerd distantie te nemen van de Calovakdidactiek en van mijn eigen schrijven. Distantie zorgt ervoor dat je nieuwe inzichten krijgt. De inzichten zijn geen antwoorden, maar betere vragen. Boeiend was het proces van schrijven om die inzichten zo te verwoorden dat anderen het kunnen volgen. Voor mij is het belangrijkste nieuwe inzicht dat de richting van de didactiekontwikkeling omgekeerd moet worden. Dit is vooral een opleidingsdidactische kwestie; hoe verbeter je als opleiders de vakdidactiek. Veel Calo-lo-docenten gaven in de open vragen aan dat hun zorg vooral was dat ze niet wisten in welke leerjaren welke didactische thema's aan de orde kwamen. Het probleem van de vakdidactiek is verbonden met de problematiek van de opleidingsdidactiek. Opleidingsdidactiek was niet het onderwerp van deze studie, maar deze studie vertelt daar ook wat over.

De omkering van de opleidingsdidactiek.

Tijdens het schrijven van de eindconclusie verscheen het nieuwe boek van Korthagen (2019) waarin hij pleit voor realistisch opleiden. In 2000 volgde ik bij Korthagen een cursus over realistisch opleiden, waar ik leerde om vanuit een concreet onderwijsaanbod op zoek te gaan naar inzichten van de studenten over het thema. De kunst van realistisch opleiden is het verzamelen van die inzichten bij studenten en daar een kleine theorie aan te verbinden die passend is bij het niveau van de studenten. In de theorie van het realistische opleiden herkende ik de theorie van het bewegingsonderwijs (Van der Berg, Van Berkel, Hazelebach, Keur & Kuipers, 1988). Uitgaande van een uitdagende leersituatie op zoek gaan naar datgene wat leerbaar is voor de verschillende kinderen. Mijn onderzoek heeft duidelijk gemaakt waar het probleem ligt tussen vakdidactiek en opleidingsdidactiek. Het probleem heeft te maken met het ontwikkelen van de evaluatievragen. In de vakdidactiek moeten de vragen gevonden in het gesprek tussen leerkracht en leerlingen en in de opleidingsdidactiek in het gesprek tussen opleiders en aanstaande leerkrachten. Beide gesprekken gaan over wat er geleerd kan worden in het bewegingsonderwijs maar de gesprekken zijn verbonden aan totaal verschillende contexten. Een calodocent beschreef bovenstaande problematiek in de beantwoording van de enquête met de vraag: *“Hoe kan je studenten leren om meer zicht te krijgen op wat kinderen beleven in een activiteit en hoe ze met de informatie die ze daar uit halen hun lesgeven kunnen verrijken?”*

Deze complexiteit wordt niet opgelost door vanuit een theoretisch concept over doelstellingen opnieuw naar de evaluatievragen te kijken, bijvoorbeeld met een BKE-cursus. De oplossing zal lastig te vinden zijn binnen de muren van de opleiding, mogelijk liggen er kansen als opleiders samen met leerkrachten samen gaan lesgeven in het “echte onderwijs”?

Methode.

De aanbeveling om de (opleidings-) vakdidactiek om te keren om vanuit de evaluatie de methode aan te passen is geen eenvoudige opgave. Het onderwijsveld worstelt met de vraag over hoe een methode op een pedagogische wijze geëvalueerd kan worden. Het is een grote “plek der moeite” (Wierdsma & Swieringa, 2011) waar pas afgestudeerde Calostudenten zoeken naar oplossingen. Er zijn twee trends zichtbaar bij het oplossen: de keuze voor het invoeren van allerlei testen om te meten wat de kinderen kunnen of het afschaffen van vaste methoden. Testen die niet gekoppeld zijn aan de onderwijsmethode leveren weinig inzicht op in wat er kan veranderen aan de methode. Het onderwerp “testen” is te groot om in deze epilooft te bespreken.

De anti-vakmethode trend die herkenbaar is bij de vernieuwingsscholen past bij het gezegde: “het kind met het badwater weggooien”. De negatieve duiding van het belang van de methodiek blijkt uit een noot van een vertaler in een recent boek over pedagogiek (Masschelein, 2019) : *“Peters bedoelt hiermee methoden, maar omwille van de beladenheid van deze term vertaal ik deze term met werkwijzen”*. Pols (2016) doet iets vergelijkbaars door didactiek tegenover pedagogiek te stellen; *“Bij didactiek gaat het slechts om het opgang brengen van leerprocessen. De relatie met de leraar is daarbij van belang, maar de relatie is niet wederkerig. Ze is eenzijdig; ze richt zich op overdracht. Daarbij blijft het subject buiten spel. Didactiek betreft een afgeknotte vorm van vorming. Bij de pedagogiek daarentegen treffen we alle vier de kanten van vorming aan.”* (Pols, 2016). Pols lijkt hier het begrip didactiek gelijk te stellen met wat in dit onderzoek bedoeld wordt met het begrip “methode”. Deze tegenstelling tussen methode (didactiek) ten opzichte van de pedagogiek past in de traditie van de theorie van het bewegingsonderwijs. De term methode wordt in de theorie van het bewegingsonderwijs weinig gebruikt. Tamboer (1974) gebruikt het begrip niet bij het benoemen van de hoofdvragen. Alleen Meerdink (1976) gebruikt het woord methodiek, maar werkt het niet uit. In het boek van Loopstra (1983) “over bewegen en bewegingsonderwijs” komt het woord methode niet voor. In plaats van methode worden woorden gebruikt als didactische werkvormen, leeractiviteiten, procesregulatie (Loopstra 1983), “volgordeproblematiek” (Van der Berg, 1998) en “ontwerpend lesgeven” (Heij 2005). De kloof die in dit onderzoek gevonden is tussen methodevraag en evaluatievraag moet daarom niet alleen gericht worden op de evaluatie, maar ook op de uitwerking van de methode zodat deze ook geëvalueerd kan worden. De kwestie van het gezamenlijk evalueren past in het didactische model van Loopstra (1983) bij de evaluatievraag. In dit model staan er pijlen om aan te geven dat de antwoorden op de evaluatievragen terug moeten verwijzen naar alle andere didactische beslissingen. De eerste pijl verwijst terug naar de didactische werkvormen, leeractiviteiten en procesregulatie. De simpele terugkerende pijl in het model is van een andere orde dan de voortgaande pijlen, omdat nu het concrete belang van het kind daadwerkelijk een rol gaat spelen in bij de keuzes die de leerkracht moet maken. Biesta (2011, 2015, 2016, 2017, 2018) is tegenwoordig een grote inspirator om pedagogisch te doordenken hoe het kind persoonlijk invloed kan krijgen in het onderwijsgebeuren. Hij stelt daar een grens aan vanwege de democratische vraag in welke mate particulierere verlangens collectief gedragen kunnen worden (Biesta, 2018). Deze opmerking sluit aan bij de vraag die Heij (2006) in zijn promotie nadrukkelijk heeft verwoord over het belang van de sociale rechtvaardigheid in het bewegingsonderwijs. Dit belang kan een plek krijgen in het bewegingsonderwijs door het didactische item van “ontwerpend lesgeven” niet alleen te verbinden met de leerkracht. Ook de leerlingen kunnen ontwerpers zijn die hun eigen

onderwijsleerproces vorm geven (Koekoek & Knoppers, 2013). De ontwerpkracht van jongeren is goed zichtbaar bij trendsporten als freerunning, skaten, kub.

Verbinding met buiten

Uit de analyse kwam per spanningsveld één vraag naar voren die door de meeste respondenten als matig/slecht beoordeeld werd.

<i>spanningsveld</i>	<i>Vraag die het meest met matig/slecht beoordeeld is gaan over de volgende didactische thema's</i>
Spanningsveld 1; (SV1) Het verband tussen de hoofdvragen	Het verband tussen methode en evaluatie
Spanningsveld 2; (SV2) De doelstellingsvragen	Vakoverstijgende doelstelling
Spanningsveld 3 (SV3) De beginsituatievragen	Maatschappelijke analyse
Spanningsveld 4 (SV4) De methodevragen	Gebruik didactische hulpmiddelen
Spanningsveld 5 (SV5) De evaluatievragen	Productevaluatie leerkrachtgedrag
Spanningsveld 6 (SV6) Thema samenwerking	Samenwerking tussen leerling en leerkracht

De drie vragen van de spanningsvelden (SV2,3,4) met betrekking tot de doelstellingsvragen, beginsituatievragen en methodevragen vertonen een overeenkomst. Alle drie de matig/slecht uitgewerkte vragen uit deze spanningsvelden verwijzen naar de omgeving buiten het bewegingsonderwijs. De vragen die direct betrokken zijn op het bewegen van het kind worden positiever beoordeeld dan de andere vragen. De vraag over de vakoverstijgende doelstelling gaat over de uitwerking van de algemene doelstellingen die de school in de doelstellingen van het bewegingsonderwijs. Hetzelfde kan gezegd worden over de vraag over de maatschappelijke analyse, in hoeverre deze aansluit bij de vakdidactiek. Ook de vraag over het gebruik van didactische hulpmiddelen verwijst naar ontwikkelingen die buiten het bewegingsonderwijs plaatsvinden, zoals digitale media. Het bewegingsonderwijs krijgt steeds meer te maken met digitale middelen zoals in het gebruik van de iPad en digitale leerlingvolgsystemen. De verbinding tussen deze drie vragen maakt duidelijk dat het integreren van ontwikkelingen, die buiten het bewegingsonderwijs plaats vinden, een belangrijke kwestie is voor de vakdidactiek. Het lectoraat van Calo heeft in de afgelopen jaren onderzoek gedaan naar digitale middelen in het bewegingsonderwijs (Walinga et al., 2018). Mogelijk kan dit onderzoek behulpzaam zijn bij het beantwoorden van deze kwestie.

Drie voorbeelden

Tijdens mijn masterstudie heb ik bij verschillende modules onderzoek gedaan naar projecten die te maken hadden met de problematiek tussen methode en evaluatie. De studies naar de rekentafeljongeermethode (moduul ML) en de Caloskimethode (moduul PLIV) laten zien hoe leerlingevaluatie de bron kunnen zijn van nieuwe methodieken. Het beste voorbeeld van een methode die gekoppeld is aan de ervaring van de beweging is het observatiekader tijdsmomenten, tempo en richting (moduul API). Dit veertig jaar oude kijkkader dat op de Calo ontwikkeld is, is nog steeds een belangrijk hulpmiddel om te snappen hoe kinderen het bewegen ervaren.

Tot zover de epiloog, die vooral bedoeld is als aanleiding om in de toekomst met vakgenoten verder te zoeken naar nieuwe didactische vragen.

14. Literatuurlijst

- Berg, G.W. van den (1977). Afscheid van een vitalisme. *Tijdschrift van de werkgroep bewegingsonderwijs* 5/1977, 6-20.
- Berg, T. van der, Berkel M. van, Hazelebach, C., Keur, O., Kuipers, A. (1988/2003). *Werkboek bewegingsonderwijs voor de Basisschool*. Baarn, HBuitgevers.
- Biesta, G. (2011). *Het beeld van de leraar; over wijsheid en virtuositeit in het onderwijs en onderwijzen*. Tijdschrift voor lerarenopleiders, Velon/Velov (32-3).
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag, Boom Lemma uitgevers
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg, Phronese.
- Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij*. Culemborg, Phronese.
- Biesta, G. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem, ArtEZ.
- Biesta, G. (2018a). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg, Phronese.
- Biesta, G. (2018b). *Tijd voor pedagogiek*. Utrecht, Net aan Zet.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam, Boom.
- Boer, de F., Smaling, A. (2011). *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*. Den Haag, Boom.
- Boer, de F. (2011). De Grounded Theory Approach; een update. In Boer, de F., Smaling, A. *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*. Den Haag, Boom.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 423–489. Geraadpleegd op 1 juni 2019 van <http://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Brandl-Bredenback, P., Kampfe, A. (2011). Surveys. In Armour & Macdonald (red.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sports*. Oxon: Routledge (pp. 174 – 197).
- Brinkman, J. (2014). *De vragenlijst*. Groningen, Noordhoff Uitgevers.
- Brouwer, B., Houthoff, D., Massink, M., Mooij, C., Mossel van, G., Swinkels, E. (2012). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zeist, Jan Luitingfonds.
- Crum, B. & Stegeman, H. (1986). Nadenken over bewegingsonderwijs - Een vakdidactisch referentiekader. In: H.C.G. Kemper, B. Crum, H. Stegeman, J.W.I. Tamboer, L. Grégoire, C. de Bruijn, *Stilstaan bij bewegingsonderwijs - Theoretische achtergronden voor het werken in de basisschool*, pp. 125-145. Leiden: Martinus Nijhoff. [Hieruit: paragraaf 6.2 vanaf *Ontplooiing en toerusting* en 6.3 *Wat moet er geleerd worden?*, pp. 131-136]
- Crum, B.J. (1998/2011). Vakconcepten: belang en kritische bespreking. In: H. Stegeman & B. Brouwer & C. Mooij (red.). *Onderwijs in bewegen – Basisthema's in bewegingsonderwijs en sport op school* (pp. 54-86). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- De Corte, E., Geerligs, C., Lagerweij, N., Peters, J., Vandenberghe, R. (1976). *Beknopte didaxologie*. Groningen, Tjeenk Willink.

- De onderwijsraad. (2018). *Toets wijzer*. Geraadpleegd op 1 juni 2019, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/toets-wijzer/volledig/item7708>.
- Didactiekgroep Calo. (1998). *Verslag didactiek bewegingsonderwijs*. Interen publicatie Calo.
- Didactiekgroep Calo. (2014). *Verslag didactiek bewegingsonderwijs*. Interen publicatie Calo.
- Driel, G. (1991). Wanneer kijk je naar wat. *Lichamelijke Opvoeding*, (1991) nr. 8 pp 368-373.
- Elias, N., (1982a). *Het civilisatieproces*. Utrecht, Spectrum.
- Elias, N., (1982b). *Problemen van betrokkenheid en distantie*. Amsterdam, Meulenhoff.
- Elias, N., Dunning, E. (2007). *Sport en spanning*. Amsterdam, uitgeverij Bert Bakker.
- Ennis, C.D. & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. In Armour & Macdonald (red.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 217 –236).
- Goudsblom, J. (1978). *De sociologie van Norbert Elias*. Amsterdam, Meulenhoff.
- Gordijn, C. (1975). *Wat beweegt ons*. Baarn, Bosch en Keuning.
- Gorp van, B. (2011). Inhoudsanalyse; het reconstrueren van frames. In Boer, de F., Smaling, A. *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*. Den Haag, Boom.
- Haut, J., Dolan, P., Reicher, D., Sánchez García, R. (Eds.) (2018). *Excitement Processes : Norbert Elias's unpublished works on sports, leisure, body, culture*. (Wiesbaden: Springer VS).
- Hazelebach, C. (2011). Bewegen verbeteren, *Tijdschrift 't Web* 1, 5-10. Geraadpleegd 1 februari 2019, van <http://www.hetweb.nl/tijdschrift/archief/>.
- Heideveld, M. (2014). *Barriers to sustainability at the organizational level from a systemic perspective*. Rotterdam, Erasmus University.
- Heij, P. (2006). *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs*. Budel, Damon.
- Hilvoorde, van I. (2011). *Bewegingsrijkdom*. Hogeschool Windesheim, Zwolle.
- Hopman, W. (2016). *Over cijfers bij gym - een kritische beschouwing*. Eindthesis Master Wijsbegeerte Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 1 juni 2019, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/351183>
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord. Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 296--305.
- Koekoek, J., Knoppers, A. (2013). The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2015 Vol. 20, No. 3, 231–249.
- Koekoek, J., Hazelebach, C. (2016). Spelonderwijs en de aandacht voor zwakke en goede leerlingen. In: Doodewaard, van, C., Duteweerd, L. (2016). *MRT in perspectief*. Nijverdaal, Publicatiefonds 't Web.
- Korczak, J. (2019). Hoe houd je van een kind. In Masschelein, J. (red.) *Dat is pedagogiek*. Leuven, Universitaire Pers.
- Korthagen, F. (1998). *Leraren leren leren*. Amsterdam, Vossiuspers AUP.

- Korthagen, F., Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflecteren*. Amsterdam, Boom uitgevers.
- Lakoff, M., Johnson, M. (1999). *Leven in metaforen*. Nijmegen, Sun.
- Laeyendecker, L. (1984). *Sociale verandering*. Meppel, Boom.
- Loopstra, O. (1983). *Over bewegen en bewegingsonderwijs*. Baarn, Bosch en Keuning.
- Loopstra, O. (1983). Bewegingsonderwijs; leerlingen leren deelnemen aan bewegingssituaties". In ; *Lichamelijke Opvoeding*, 71, nr 2, pp. 45-47.
- Loopstra, O. (1983). Bewegen als kern van het onderwijs gebeuren. In ; *Lichamelijke Opvoeding*, 71, nr 2, pp. 44.
- Loopstra, O. (2008). Lichamelijke opvoeding en sport, samen werken aan bewegen. In: H. Bax & G. van Mossel (Red.). *Bewegingsonderwijs op waarde geschat – Liber amicorum voor Harry Stegeman* (pp. 61-65). Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Mansfield, L. (2008) Reconsidering feminisms and the work of Norbert Elias for understanding gender, sport and sport-related activities. *European physical education review*. Volume14(1):93–121, London.
- Meerdink, P. (1976). Woord en daad. Amsterdam, Interfaculteit lichamelijke opvoeding/ Vrije universiteit.
- Mooij, C., Berkel, M. van, Consten, A., Danes, H., Geleijnse, J., Graft, M. van der,Tjalsma, W. (2011). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds
- Oers, van B. (1987). Activiteit en begrip. Proeve van een handelingspsychologische didactiek. Amsterdam, VU Uitgeverij.
- Palen, Van der. H. (1998). Aan bewegingsonderwijs georiënteerde sport voor jonge beginners. In *Tijdschrift voor de Lichamelijke Opvoeding*. (nr 4 pg 127-131)
- Palen, Van der, H. (2000). *De bewegings- en handelingsgerichte benadering in de lichamelijke opvoeding*. Bijdrage aan het jubileumcongres van de Nederlandse Federatie voor Werkenden in de Sport, Arnhem.
- Palen, Van der, H. & Radstake, J. (2012). (H)erkend beweg(er): opvoeden binnen bewegingsonderwijs (en sport) bij het verwerven van een beweeg- en sportidentiteit. In: Schipper-van Veldhoven, N., Palen, H. van der, Kerk, J. van der & Schuijers, R. (Red.), *Goud in elk kind: Jeugdsport in een pedagogisch perspectief* (pp.141-155). Deventer: ...daM uitgeverij.
- Paulle, B., Heerikhuizen van, B., Emirbayer, M. (2012). Elias and Bourdieu. *Journal of Classical Sociology*. 12(1) 69-93. Sage.
- Pereira da Silva Junior, A., Both, J., Aparecido Bassoli de Oliveira, A. (2018). Configurations and relations established in supervised Physical education traineeship. *Journal of Physical Education* Volume 29. Geraadpleegd op 1 februari 2019, van <http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2937>
- Plomp, W. (1993). Overwegingen bij het ontwerpen van een jagerbalspel. *Tijdschrift voor de Lichamelijke Opvoeding*. Nummer 9 (1993) 446-449.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen*. Antwerpen, Garant.

- Schön, D. (1983). Reflectie-in-actie. In Masschelein, J. (red.) *Dat is pedagogiek*. Leuven, Universitaire Pers.
- Serres, M. (1991). Troubadour: Enkel, dubbel en gekruist. In: Masschelein, M. (2019). *Dat is Pedagogiek*. Leuven, Universitaire Pers.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stokvis, R. (2013). *Het 'gedachtegoed' van de CALO. Van polarisering naar gradualisering*. Interne publicatie, Zwolle, Calo.
- Tamboer, J. (1974) *Op weg naar een didactiek van het bewegingsonderwijs*. Amsterdam, Interfaculteit lichamelijke opvoeding, Vrije Universiteit
- Tamboer, J. (1985). *Mensbeelden achter bewegingsbeelden*. Haarlem, de Vrieseborch.
- Timmers, E. (2001). *Bewegingsdidactiek*. Haarlem, De Vrieseborch.
- Verweij, K. (2002). *Indrukken van Gordijn*. Nijverdal, Publicatiefonds 't Web.
- Verweij, K. (2013). *Onderwijs in bewegen, tussen planning en improvisatie*. Interne publicatie Calo, Zwolle.
- Walinga, W., Consten, A., van Driel, G., & van der Kamp, J. (2018). Using digital technology in physical education tailored to students' learning phase. *Digital Technology in Physical Education: Global Perspectives*.
- Wierdsma A., Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Noordhoff, Groningen.
- Wilterdink, N. (1982). Norbert Elias en onze beschaving. *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs*. Nijmegen, Sun.
- Wouters, C. (2014). Universally applicable criteria for doing figurational process sociology: Seven Balances, one triad. *Human Figurations*. Volume 3. Geraadpleegd 1 mei 2019, van <http://hdl.handle.net/2027/spo.11217607.0003.106> .
- Wilterdink, N. (1982). Norbert Elias en onze beschaving. *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs*. Nijmegen, Sun.
- Wouters, C. (2014). Universally applicable criteria for doing figurational process sociology: Seven Balances, one triad. *Human Figurations*. Volume 3.

15. Bijlagen

1. Overzicht van de gevonden vragen uit de geselecteerde publicaties
2. Overzicht axiaal coderen
3. De vragenlijst
4. Analyse van de antwoorden op de open vragen
5. SPSS-analyse van de Cronbachs Alpha's mbt de vragen binnen de zes spanningsvelden.
6. SPSS-analyse van overzicht van de gemiddelde score van de vragen per spanningsveld
7. SPSS-analyse van overzicht van Spanningsveld 1 over het verband tussen de vier hoofdvragen
8. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over doelstellingsvragen
9. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over beginsituatievragen
10. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over methodevragen
11. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over evaluatievragen
12. SPSS- analyse van overzicht van Spanningsveld 2 over samenwerkingsvragen

Bijlage 1

Overzicht van de gevonden vragen uit de geselecteerde publicaties

Tamboer (1974)

1. Wat wil ik bereiken? (doelstellingen)
2. Waar moet ik beginnen? (beginsituatie)
3. Hoe kan ik het onderwijs geven? (onderwijsleersituatie, leerstof, werkvormen, leeractiviteiten, leermiddelen)
4. Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven? (evaluatie)

Meerdink (1976)

5. Welke leerinhouden in het bewegingsonderwijs?
6. Welke methodiek in het bewegingsonderwijs?
7. Welke werkwijze/media in het bewegingsonderwijs?

Tamboer (1985)

8. In hoeverre is de persoon primair intentioneel gericht op het verplaatsen?
9. Hoe kan de wereld verplaatsend verstaan worden?
10. Welke tijd-ruimtelijke verhoudingen verduidelijken de wijze van verplaatsen?

Heij (2006)

11. Waartoe leidt sociale rechtvaardigheid bij het waarderen van de verschillen tussen kinderen?
12. Wat is in een bewegingssituaties een oproepbaar en uitbouwbaar bewegingsprobleem?
13. Hoe verloopt het ontwerpend lesgeven van de leerkracht in samenspraak met de leerlingen?

Loopstra (1983)

14. Wat willen we kinderen leren in een bewegingssituatie? (*leerdoel*)
15. Welke *concrete doelen* verwijzen naar het beter leren oplossen van een bewegingsprobleem?
16. Welke relaties zijn er tussen de didactische aspecten: doelen, beginsituatie, introductiebasis, leeractiviteiten, didactisch werkwijze, procesregulatie en evaluatie? (*model Loopstra*).
17. Welk arrangement en leervoorstel zorgt voor een geschikte *introductiebasis*?

Crum (1986, 1998)

18. De vraag naar de balans tussen *toerusten en ontplooien*?
19. De vraag naar *motorische, sociale en cognitieve/affectieve doelen*
20. De vraag naar *thematische, methodische en institutionele openheid* in de methode.
21. De vraag naar *proces en product van de leerling en leraar*.

Van der Palen (1998, 2000, 2012)

22. Welke *speelgebieden* zijn geschikt voor het leren van een sport?
23. Welke *arrangements*veranderingen sluiten aan bij het bewegingsniveau van de doelgroep?
24. Welke meerwaarde heeft het *circuitmodel* boven de klassikale werkwijze?
25. Hoe verloopt de *competentie*-ontwikkeling bij het oplossen van bewegingsproblemen?
26. Hoe verloopt de *autonomie*-ontwikkeling bij het vinden van een persoonlijke oplossingswijze van het bewegingsprobleem.
27. Hoe verloopt de *relatie*-ontwikkeling bij het afstemmen van de eigen bewegingsinitiatieven met de bewegingsinitiatieven van mede-bewegers.
28. welk aanbod sluit aan bij de *belevingswereld* van de doelgroep,
29. In welke *bewegingssituaties* leert een kind een *bewegingsprobleem* op te lossen (toerusten),
30. Welke *leerhulp* zorgt voor een persoonlijk leerproces.

Verweij (2002, 2013)

31. Met welke werkwijze is de Calo tot deze *betekenisgebieden* gekomen?
32. In hoeverre is er binnen de didactische ordening van de betekenisgebieden voldoende *ruimte voor een kind* om op een persoonlijke wijze betekenis te verlenen?
33. Hoe verloopt het cyclisch proces tussen voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les (*cyclus VUE*)?
34. Hoe verloopt het cyclisch proces tussen introduceren, begeleiden en afsluiten van een bols? (*cyclus IBA*)
35. Hoe verloopt het introduceren als een geheel van opstellen, groeperen, demonsteren instrueren? (*introductieverloop*)
36. Hoe verloopt het begeleiden als een geheel van *observeren en initiëren*?
37. Wat wordt zichtbaar in de bewegingssituatie aan de hand van het kijkkader: loopt't, lukt't leeft't.

Bijlage 2: Overzicht axiaal coderen

categorie	Doelstellingsvraag	Beginsituatie-vraag	Methodevraag	Evaluatievraag
Groep 1				
Tamboer (1974)	Vraag 1. Doelstellingen (volgens Gordijn)	Vraag 2. Beginsituatie	Vraag 3. “Hoe geef je onderwijs”	Vraag 4 evaluatie
Meerdink (1976)		Vraag 5 leerinhouden	Vraag 6 methodiek Vraag 7 Werkwijze/media	
Tamboer (1985)		Vraag 8. Intentie van de persoon Vraag 9: Verstaan van de wereld Vraag 10: Wijze van verplaatsen		
Heij (2005)		Vraag 12 Bewegings- probleem	Vraag 13: Ontwerpend lesgeven	Vraag 11. Sociale rechtvaardigheid
Groep 2				
Loopstra (1983)	1.leerdoel 2.concreet doel 3. did.mod. doelen	3.Did.mod. (beginsituatie 4.introbasis (arrangement /leervoorstel)	3. did.mod. (leeractiviteiten/ didactische werkwijze/ Procesregulatie)	3. did.mod. evalueren
Crum (1986/ 1998)	5.Toerusten/ ontplooien 6. motorische, sociale, cognitieve/affectieve		7.thematische-, methodische- en institutionele openheid.	8.product/proces/ leerling/leerkracht
v/d Palen (1998/ 2000/ 2012)	12.competentie 13.autonomie 14.relatie	9.speelgebieden 10. arrangement 11. circuit-model 15.belevings- wereld	16.bewegings- situaties 17.leerhulp	
Verweij (2002/ 2013)		20. cyclus Vue 21. cyclus lba 22. intro- ductieverloop 18.betekenis- gebieden 19. ruimte voor een kind	20.cyclus vUe 21. cycus iBa 23. observeren en initiëren 24. kijkkader lolule	20. cyclus vuE 21. cyclus iBa

Bijlage 3 : vragenlijst

Onderwerp: Enquête onderzoek Calovakdidactiek voor Calodocenten LO (april 2019).

Beste Calodocent van de LO-opleiding.

Voor mijn masterstudie PESP doe ik een onderzoek naar de mate waarin didactische vragen uit de Calovakdidactiek volgens Calodocenten, in de LO-opleiding, dienstbaar zijn uitgewerkt voor de praktijk. In februari heb ik van de hogeschool hoofddocent van de LO-afdeling, Henk van de Palen, toestemming gekregen om dit onderzoek te doen en via een mail (8-2-2019) heb ik jullie op de hoogte gebracht over de opzet van dit onderzoek. Graag wil ik je vragen om de **40 vragen** over de Calovakdidactiek die ik op basis van een literatuurstudie heb geformuleerd wil beantwoorden.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer **30 minuten**. De deelname is vrijwillig en de data worden anoniem verwerkt. De uitkomst van de enquête wordt beschikbaar gesteld aan de hogeschool hoofddocent.

Mijn hoop is dat jullie **voor 27 april** de vragenlijst ingevuld terug willen sturen. Als dat lukt dan kan ik in mei de antwoorden analyseren en in juni mijn onderzoek afsluiten.

Alvast dank voor je medewerking.

Vriendelijke groet, Chris Hazelebach

Toelichting op de vragenlijst:

De vragen voor deze enquête zijn tot stand gekomen naar aanleiding van een literatuurstudie. Eerst heb ik in de geschiedenis van de Calovakdidactiek gezocht naar invloedrijke academische publicaties (Tamboer, Meerdink, Heij). Uit deze publicaties heb ik didactische vragen geanalyseerd. Daarna heb ik in de verplichte literatuur van de TBO-modulen naar publicaties van Calodocenten over de vakdidactiek gezocht. Uit deze publicaties heb ik ook didactisch vragen geanalyseerd. Voor degene die onbekend zijn met deze publicaties kunnen bepaalde vragen moeilijk te beantwoorden zijn. Daarom staat er bij de antwoorden een optie om aan te geven dat je deze vraag niet kunt beantwoorden. Didactiek is gericht op *“een geheel van opvattingen over en vuistregels voor het praktische handelen in de schoolsituatie”* (De Corte, 1976). In dit onderzoek gaat het over de didactiek met betrekking tot het bewegingsonderwijs zoals die op de LO-afdeling van de Calo aan de studenten wordt onderwezen (de Calovakdidactiek). In mijn literatuuronderzoek heb ik geen duidelijk uitgeschreven Calovakdidactiek gevonden. Daarom het verzoek om bij de beantwoording van de vraag uit te gaan van **jouw persoonlijke opvatting over de Calovakdidactiek**. Als ordening voor de vragen in de vragenlijst heb ik de vier didactische hoofdvragen van Tamboer (1974) genomen die gaan over doelstellingen, beginsituatie, methode en evaluatie.

De vragen in de vragenlijst gaan over de **dienstbaarheid** van de Calovakdidactiek voor de pas afgestudeerde Calostudent. Hiermee wordt bedoeld of de Calovakdidactische inzichten **bruikbaar en duidelijk zijn** bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de les bewegingsonderwijs.

De vragenlijst start met een aantal vragen over achtergrondkenmerken zoals leeftijd en ervaring.

Vragen vooraf

- Wat is jouw leeftijd?
 - Tussen de 20 t/m 30
 - Tussen de 30 t/m 40
 - Tussen de 40 t/m 50
 - Tussen de 50 t/m 60
 - Ouder dan 60
- Hoe lang ben jij werkzaam op de Calo?
 - Tussen de 0 t/m 3 jaar
 - Tussen de 3 t/m 8 jaar
 - Tussen de 8 t/m 15 jaar
 - Tussen de 15 t/m 25 jaar
 - Langer dan 25 jaar
- Op welke alo ben jij afgestudeerd?
 - Calo- Zwolle/Arnhem
 - Andere Alo
 - Geen Alo, maar een andere opleiding
- In welke periode ben jij afgestudeerd?
 - Tussen 2018 en 2010
 - Tussen 2011 en 2000
 - Tussen 2001 en 1990
 - Tussen 1991 en 1980
 - Eerder dan 1980
- Welke (vervolg)opleiding heb jij gedaan (meerdere opties mogelijk)?
 - Master bewegingswetenschappen
 - Andere master
 - Promotie
 - Niet
- In welk leerjaar geef jij *dit cursusjaar* het moduul theorie bewegingsonderwijs (TBO) (meerdere opties mogelijk)?
 - 2^e jaar
 - 3^e jaar
 - 4^e jaar
 - Niet
- In welk leerjaar geef jij *dit cursusjaar* het moduul Didactisch practicum (DP)?
 - 1^e jaar
 - 2^e jaar
 - 3^e jaar
 - 4^e jaar
 - niet

- In welk **leerjaar** geef jij *dit cursusjaar* modules waarin methodiek aangeboden wordt (meerdere opties mogelijk)?
 - 2^e jaar
 - 3^e jaar
 - 4^e jaar
 - Niet

- In welk **vakgebied** geef jij *dit cursusjaar* modules waarin methodiek aangeboden wordt?
 - Zwemmen
 - Spel
 - Turnen
 - Atletiek
 - Bewegen op muziek
 - Judo
 - Klimmen
 - Niet

- In welk andere vakgebieden geef jij *dit cursusjaar* les in de LO-opleiding (meerdere antwoorden mogelijk)?
 - Pedagogiek
 - Humaan biologie
 - Ehbo
 - Andere vakken
 - Niet

De onderstaande vragenlijst bestaat uit de volgende categorieën:

- A. Vragen over vier didactische hoofdvragen
- B. Vragen over de doelstelling
- C. Vragen over de beginsituatie
- D. Vragen over de methode
- E. Vragen over de evaluatie
- F. Vragen over het thema samenwerken
- G. Algemene vragen

Antwoordmogelijkheden:

- goed
- voldoende
- matig
- slecht
- kan ik geen antwoord op geven.

A. Vragen over de vier didactische hoofdvragen

1. In welke mate is volgens jou de didactische hoofdvraag over **de doelstellingen** dienstbaar uitgewerkt?
2. In welke mate is volgens jou de didactische hoofdvraag over **de beginsituatie** dienstbaar uitgewerkt?
3. In welke mate is volgens jou de didactische hoofdvraag over **de methode** dienstbaar uitgewerkt?
4. In welke mate is volgens jou de didactische hoofdvraag over **de evaluatie** dienstbaar uitgewerkt?
5. In welke mate is volgens jou het **verband tussen doelstellingsvraag en beginsituatievraag** dienstbaar uitgewerkt?
6. In welke mate is volgens jou het **verband tussen beginsituatievraag en methodevraag** dienstbaar uitgewerkt?
7. In welke mate is volgens jou het **verband tussen methodevraag en evaluatievraag** dienstbaar uitgewerkt?

B. Vragen over de doelstellingsvraag

8. In welke mate is volgens jou het algemene **toerustingsdoel van het onderwijs** dienstbaar uitgewerkt?
9. In welke mate is volgens jou het algemene **ontplooingsdoel van het onderwijs** dienstbaar uitgewerkt?
10. In welke mate zijn volgens jou de **vakoverstijgende** doelstellingen van het onderwijs dienstbaar uitgewerkt?
11. In welke mate is volgens jou de **vakspecifieke** doelstelling van het bewegingsonderwijs dienstbaar uitgewerkt?
12. In welke mate zijn volgens jou de **concrete leerdoelen** dienstbaar uitgewerkt?
13. In welke mate zijn volgens jou **de drie basisbehoeften** (autonomie, competentie en relatie) dienstbaar uitgewerkt?

C. Vragen over de beginsituatie

14. In welke mate is volgens jou de ordening naar betekenisgebieden dienstbaar uitgewerkt?
15. In welke mate is volgens jou het analyseren van het **beginsituatie van de klas** dienstbaar uitgewerkt?
16. In welke mate is volgens jou het analyseren van **schoolspecifieke** context dienstbaar uitgewerkt?
17. In welke mate is volgens jou het analyseren van de **maatschappelijke context** dienstbaar uitgewerkt?
18. In welke mate is volgens jou **oproepbaarheid van een bewegingsprobleem** dienstbaar uitgewerkt?
19. In welke mate zijn volgens jou de **drie kenmerken van een bewegingshandeling** (intentie, wereld verstaan, tijd-ruimtelijke verhouding) dienstbaar uitgewerkt?
20. In welke mate is volgens jou de **introductiebasis: arrangement en leervoorstel** dienstbaar uitgewerkt?

d. Vragen over de methode

21. In welke mate is volgens jou het begrip “**bewegings(onderwijsleer)situatie**” dienstbaar uitgewerkt?
22. In welke mate is volgens jou de **methodiek per onderwijssoort** dienstbaar uitgewerkt?
23. In welke mate is volgens jou **uitbouwbaarheid van een bewegingsprobleem** dienstbaar uitgewerkt?
24. In welke mate is volgens jou het **kijkkader loopt, lukt’t, leeft’t** dienstbaar uitgewerkt?
25. In welke mate is volgens jou het **geven van leerhulp** dienstbaar uitgewerkt?
26. In welke mate is volgens jou het **gebruik van hulpmiddelen**(o.a. digitale media, materiaal gebruik) dienstbaar uitgewerkt?
27. In welke mate is volgens jou **ontwerpend lesgeven** dienstbaar uitgewerkt?

e. vragen over de evaluatie

28. In welke mate is volgens jou de **productevaluatie** van de leeractiviteiten van de **leerling** dienstbaar uitgewerkt?

29. In welke mate is volgens jou de **procesevaluatie** van de leeractiviteiten van de **leerling** dienstbaar uitgewerkt?
30. In welke mate is volgens jou de **productevaluatie** van de didactische activiteiten van de **leerkracht** dienstbaar uitgewerkt?
31. In welke mate is volgens jou de **procesevaluatie** van de didactische activiteiten van de **leerkracht** dienstbaar uitgewerkt?
32. In welke mate is volgens jou het **begrip sociale rechtvaardigheid (gezamenlijkheid)** dienstbaar uitgewerkt in?

A. Vragen over het thema: samenwerking tussen de leerlingen

33. In welke mate is volgens jou het thema “**samenwerken** tussen kinderen” dienstbaar uitgewerkt als **doelstellingsvraag** voor het bewegingsonderwijs?
34. In welke mate is volgens jou het thema “**samenwerken** tussen kinderen” dienstbaar uitgewerkt als **beginsituatie-vraag**?
35. In welke mate is volgens jou het thema “**samenwerken** tussen kinderen” dienstbaar uitgewerkt als **methodevraag**?
36. In welke mate is volgens jou het thema “**samenwerken** tussen kinderen” dienstbaar uitgewerkt als **evaluatievraag**?
37. In welke mate is volgens jou het thema “**samenwerken** tussen **kinderen en leerkracht**” dienstbaar uitgewerkt?

B. Algemene vragen:

38. In welke mate is volgens jou **overeenstemming tussen de Calodocenten** over de Calovakdidactiek?
39. Welke didactische vragen zouden volgens jou in de Calovakdidactiek verder uitgewerkt moeten worden?
40. Welke didactische vragen heb je gemist in deze enquête?

Bijlage 4. Analyse van de antwoorden op de open vragen

Bij de open vragen konden de docenten aangeven welke vragen zij belangrijk vonden om verder uit te werken en welke vragen ze gemist hadden. Op grond van de inhoud van de vraag zijn de vragen onderverdeeld in de zes spanningsvelden. De onderverdeling van de vragen is terug te vinden in bijlage XXXX.

Spanningsveld 1: de didactische hoofdvragen:

In dit spanningsveld zijn de volgende vragen van de deelnemers geplaatst:

"Ik zou ervoor willen pleiten alle drie (vier?) de didactische hoofdvragen verder uit werken. De didactische hoofdvragen hangen namelijk met elkaar samen en zouden consistent beantwoord dienen te worden. Zodra er gefragmenteerd gewerkt gaat worden aan één van de hoofdvragen ontstaat er disbalans. 'Verder uitwerken' zou voor mij inhouden dat we kijken hoe momenteel geantwoord wordt vanuit 'het' Calo-vakconcept ten aanzien van de hoofdvragen én dat we ook in de opleidingsdidactiek een voor de student en docent herkenbare lijn ontwikkelen. Nu is er veelal sprake van verschillen tussen jaarlagen, verschillen tussen theorie en praktijk, verschillen tussen didactiek en methodiek".

"Welke gevolgen hebben de uitgangspunten voor onze beslissingen, handelingen (volgorde van handelingen) in de onderwijsetting (concreet aangeven)?"

"Legitimeringsvraag: 'Waarom mag het vak bewegingsonderwijs bestaan in het schoolprogramma?' M.a.w.: wat is het verder reikende perspectief van bewegingsonderwijs? Waartoe geven we bewegingsonderwijs?"

"ik zou graag de 'waartoe' vraag nog opgenomen hebben zien worden. mede, omdat het (bewegings)onderwijs vandaag de dag een wildgroei aan methoden kent (in ons vakgebied: Smartgym, CLUKS, Fysical Literacy, ASM, etc.). hoe positioneren wij als Calo ons hierin en hoe verhouden wij ons daartoe?"

Spanningsveld 2; de doelstellingsvragen?

In dit spanningsveld zijn de volgende vragen van de deelnemers geplaatst:

Wat is ons uitgangspunt(en) binnen het onderwijs (waar staan we voor)?

Het aanwijzen van activiteitsgebieden, betekenisgebieden enzovoorts heeft er toe geleid dat de activiteit centraal is komen te staan. Het doel van een betekenisvolle activiteit is uiteindelijk de persoon, de leerling, het kind dat zich wil ontwikkelen, dat moet leren om betekenis te verlenen aan de werkelijkheid. Dit wordt mijns inziens op dit moment vaak ondergewaardeerd. We zijn misschien een beetje doorgeslagen in het activiteitsdenken en verliezen misschien het kind, de ontplooiing uit het oog. Daar mag wat mij betreft meer aandacht voor komen, al merk ik eerder dat er een tegengestelde tendens bezig is. Ontplooiing, ontwikkeling wordt onterecht gelijkgesteld met individualisme en dat is een vies woord. Gordijn's opvatting dat gezamenlijkheid uniciteit veronderstelt en vice versa wordt daarin veelal vergeten.

Doelstellingsvraag: relatie tussen ontplooiing en toerusting. Gebruik van doelstelling Heij vs. beroepsprofiel. Deels overlappend op personificatie (persoonsvorming?) en kwalificatie socialisering zeker ook goed positioneren. Als we ons willen baseren op Biesta zal het balansdenken v.w.b. doeldomeinen hoog op de agenda moeten.

Op welke wijze bewegingsonderwijs een bijdrage kan leveren aan vak-overstijgende doelen en antwoord kan helpen geven op maatschappelijke vragen rondom gezondheid, integratie, vorming, zonder gelijktijdig onrecht te doen aan de vak-immanente doelstelling: "het kinderen/ jongeren helpen thuis te geraken in de bewegende wereld". --> uitsluitende doelen of te combineren door het ontwikkelen van een positieve grondhouding jegens bewegen als motor voor een leven lang bewegen.

Visie op meer bewegen uitwerken

Ik zou wel iets toegevoegd willen zien worden dat te maken heeft met het welbevinden, persoonlijk welzijn (het GELUKken van kinderen), van kinderen. Aandacht voor dat wat altijd aanwezig is in een groep/bij individuen, dat niet direct gekoppeld is aan bewegen, maar minstens zo belangrijk en bepalend kan zijn

loopt't lukt't leeft't als doelstelling model voor praktisch handelen

Visie op socialisering-persoonsvorming-kwalificering

Hoe leren we studenten realistische leerdoelen op stellen

Spanningsveld 3: de beginsituatievragen

In dit spanningsveld zijn de volgende vragen van de deelnemers geplaatst:

Hoe leren we de studenten observeren van beweeggedrag?

Het aanwijzen van activiteitsgebieden, betekenisgebieden enzovoorts heeft er toe geleid dat de activiteit centraal is komen te staan. Het doel van een betekenisvolle activiteit is uiteindelijk de persoon, de leerling, het kind dat zich wil ontwikkelen, dat moet leren om betekenis te verlenen aan de werkelijkheid. Dit wordt mijns inziens op dit moment vaak ondergewaardeerd. We zijn misschien een beetje doorgeslagen in het activiteitsdenken en verliezen misschien het kind, de ontplooiing uit het oog. Daar mag wat mij betreft meer aandacht voor komen, al merk ik eerder dat er een tegengestelde tendens bezig is. Ontplooiing, ontwikkeling wordt onterecht gelijkgesteld met individualisme en dat is een vies woord. Gordijn's opvatting dat gezamenlijkheid uniciteit veronderstelt en vice versa wordt daarin veelal vergeten.

Hoe kan je studenten leren om meer zicht te krijgen op wat kinderen beleven in een activiteit en hoe ze met de informatie die ze daar uit halen hun lesgeven kunnen verrijken?

Hoe krijg je verstand van bewegen?

Leren observeren. Wat is er allemaal te zien en hoe kom je tot een keuze wanneer je waarop in stapt. Observeren op lukt 't op één activiteit wordt veel behandeld. Maar er gebeurt zoveel meer in een gymles. Ik merk dat studenten door de veelheid van wat er te zien is soms niet tot handelen komen of dat ze activiteiten één voor één langs gaan zonder eerst te kijken waar ze het beste eerst op in kunnen stappen.

De relatie tussen de spel-betekenisgebieden.

Op welke wijze ga je om met de gedragsverschillen tussen deelnemers

hoe leren we studenten beweeggedrag te duiden

Hoe krijg je verstand van mensen?

Hoe de inbreng van leerlingen te positioneren en te ontwikkelen? Leerlijnen of ontwikkelperspectieven die altijd een rol spelen, maar niet ver-didactiseerd moeten worden?

Hoe de kindercultuur in de lessen bewegingsonderwijs meer een plek kan krijgen.

Spanningsveld 4 : de methodevragen

In dit spanningsveld zijn de volgende vragen van de deelnemers geplaatst:

Methodische vraagstukken

Welke vakdidactische (werk)vormen hanteren wij op de Calo?

Uitwerking AARDE (activiteit, arrangement, regels, doelen, extra hulp).

Effect van (didactisch) handelen van de docent op het beter leren bewegen

Methodevraag: actualiseren en beschrijven vanuit een geheel. Veel bekend. Wat te doen met digitalisering, impliciet leren, differentieel leren, e.d.

Methodische vraag: we moeten de studenten veel beter het belang en de bedoeling van het ontwerpend lesgeven aanreiken.

Wat is ontwerpend lesgeven nu echt?

De didactische vraag: Leeft het?

Wat is de diepe betekenis van de factor leeft't in de trits Lo-Lu-Le...?En hoe dat aan te vliegen...!?

Hoe betrekken we kinderen meer in hun eigen (beweeg-)leerproces...?

Differentiëren verschillen tussen kinderen?

Hoe op het gedragsaspect van het bewegen onderwezen kan worden?

Op welke wijze ga je om met de gedragsverschillen tussen deelnemers?

Spanningsveld 5 : de evaluatievragen

In dit spanningsveld zijn de volgende vragen van de deelnemers geplaatst:

Evaluatie vraag: wat bedoelen we precies met het onderscheid tussen product en proces evaluatie? Willen we nog meer waarderen dan de beweegvaardigheid? vervolgens wat en hoe?

Evaluatievraag: specifiek uitwerken belang formatieve evaluatie(hoe staan wij t.o.v. ontwikkelingen geëntameerd door Fontys?) en in meer algemene zin het geheel van het methodisch denken (consistent) beschrijven

Proces evaluatie van beweegactiviteiten

Hoe betrekken we kinderen meer in hun eigen (beweeg-)leerproces...?

Een echt persoonlijke evaluatieproces, bv vanuit het kernkwadrant. Niet alleen op lesgeefvaardigheden, maar op persoonlijke beleven van het lesgeven.

Hoe kun je als leerkracht een zinvolle productevaluatie uitvoeren mbt jouw eigen didactisch handelen?

Spanningsveld 6: De samenwerking tussen de leerlingen

In dit spanningsveld zijn de volgende vragen van de deelnemers geplaatst:

Gezamenlijkheid in bewegen als leerproces. Methodiek en didactiek van leren samenwerken in bewegen

Wat bedoelen we echt met gezamenlijkheid?

Hoe kan je studenten leren om kinderen meer zicht te geven op wie zij zijn in relatie tot de ander en de groep? En hoe leer je kinderen dan hoe zij hun "ik" kunnen bewaken op het moment dat zij onder invloed van anderen komen.

Het ontwikkelen van een visie en methode op leren reguleren als doelstelling van het bewegingsonderwijs (zie o.a. onderzoek Kristine de Martelaere, artikelenreeks Berry van Iersel en artikel Jeroen Steeman). Inclusief: doelen - beginsituatie - methode - evaluatie

De 'wij-lijn'. Of zoals die hier wordt benoemd als sociale rechtvaardigheid (samenwerking). Gezien de ontwikkelingen op dit moment rondom persoonsvorming, die vrij eenzijdig en schraal lijken, zal de noodzaak in de toekomst daar komen te liggen. Dus in mijn optiek een combinatie van subjectificatie en socialisatie, aldus Biesta. Dat zou ook een nieuwe dimensie aan 'leeft -t ' kunnen toevoegen.....

Overige vragen

De vragen die moeilijk te plaatsen waren in de zes spanningsvelden zijn verzameld in de categorie “overige”.

Op welke wijze ondersteunt de opleidingsdidactiek het constructivistisch en cyclisch leren van onze studenten in de LO-opleiding van de Calo?

Wat is de gemeenschappelijke deler? Wat is onze visie? (ook in overeenstemming met PMT en SK voor de prop, maar ook onderling tussen de jaarlagen bij de LO). Een stuk eigenheid van de docent is prima, maar als ik geluiden van studenten moet geloven zijn er soms toch wel grote verschillen hoe een docent iets aanpak. Uitleg dmv overeenstemming in visie kan helpen. Die is er grotendeels, maar een soort opfriscursus kan geen kwaad. Waar staan we als Calo voor? Wat vinden we belangrijk in bewegingssituaties?

Ik zou ervoor willen pleiten alle drie (vier?) de didactische hoofdvragen verder uit werken. De didactische hoofdvragen hangen namelijk met elkaar samen en zouden consistent beantwoord dienen te worden. Zodra er gefragmenteerd gewerkt gaat worden aan één van de hoofdvragen ontstaat er disbalans. 'Verder uitwerken' zou voor mij inhouden dat we kijken hoe momenteel geantwoord wordt vanuit 'het' Calo-vakconcept ten aanzien van de hoofdvragen én dat we ook in de opleidingsdidactiek een voor de student en docent herkenbare lijn ontwikkelen. Nu is er veelal sprake van verschillen tussen jaarlagen, verschillen tussen theorie en praktijk, verschillen tussen didactiek en methodiek.

Gebruik van termen die vergelijkbaar zijn maar niet helder naar studenten worden wat de overeenkomst en verschillen zijn.

Wat is de Calo vakdidactiek? Is er een vakdidactiek per leerjaar of per schoolniveau (PO, VO, VSO etc.) Zo ja wat?

Opbouw van de didactiek over de verschillende leerjaren heen. wat leren studenten in welk jaar en wat wordt er aangeboden, zodat we geen overlap creëren

Afstemming met collega's welke termen door wie, waar en wanneer worden aangeboden en aan alle studenten aangeboden worden.

Hoe kunnen we de gekozen didactiek (en uitwerkingen) verantwoorden naar buiten toe?

Waarom willen we onderwijzen in onze opleidingsdidactiek?

Een betere (te begrijpen) verbinding tussen A. de terminologie binnen, het begrippenapparaat van en visie op Calo-bewegingsonderwijs en B. actuele didactische en pedagogische thema's (zoals onder meer verwoord door Biesta, Stevens en anderen - pedagogical content knowledge - motivatietheorie SDT), C. inzichten in motorisch leren en D. physical literacy.

Eenduidige didactische begrippen als kapstok voor praktijk onderwijs dilemma's

Is er overeenstemming over de didactische hoofdvragen binnen de DP-docenten binnen een jaarlaag en binnen de verschillende jaarlagen?

Is er genoeg tijd om overeenstemming te bereiken met alle DP-docenten? Nee dus

Tabel 1 gemiddelde score van de vragen per spanningsveld

Bijlage 5. analyse van de Cronbachs Aplha's mbt de vragen binnen de zes spanningsvelden.

Scale: q16 spanningsveld: verband tussen de vier hoofdvragen

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	18	62,1
	Excluded ^a	11	37,9
	Total	29	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,916	7

Scale: q18 spanningsveld; doelstellingsvragen

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	51,7
	Excluded ^a	14	48,3
	Total	29	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,832	6

Scale: q20; spanningsveld; beginsituatievragen

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	14	48,3
	Excluded ^a	15	51,7
	Total	29	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,921	7

Scale: q22'spanningsveld: methodevragen**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	18	62,1
	Excluded ^a	11	37,9
	Total	29	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,909	7

Scale: q24; spanningsveld; evaluatievragen**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	15	51,7
	Excluded ^a	14	48,3
	Total	29	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,836	5

Scale: q26; spanningsveld; samenwerkingsvragen**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	18	62,1
	Excluded ^a	11	37,9
	Total	29	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,898	5

Bijlage 6.

Statistics; Overzicht van de gemiddelde score van de vragen per spanningsveld

	mean_sv 1	mean_sv2	mean_sv3	mean_sv4	mean_sv5	mean_sv6
N Valid	23	26	28	29	25	19
Missing	6	3	1	0	4	10
Mean	2,0968	2,0885	2,1485	1,9799	2,4633	2,6711
Median	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,3333	2,6000
Mode	2,00	2,00	2,00	1,29 ^a	2,00	2,20 ^a
Std. Deviation	,70603	,66366	,66395	,67992	,72648	,66108

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Bijlage 7: Overzicht van SV1 over het verband tussen de vier hoofdvragen:

	Q16-1- de didactische hoofdvraag over de doelstellingen	Q16-2 de didactische hoofdvraag over de begin situatie	Q16-3 de didactische hoofdvraag over de methode	Q16-4 de didactische hoofdvraag over de evaluatie	Q16-5 het verband tussen doelstellingen vraag en beginsituatie vraag	Q16-6 het verband tussen beginsituatie vraag en methode- vraag	Q16-7 het verband tussen methode- vraag en evaluatie- vraag
N Valid	22	21	23	23	19	19	21
Missing	7	8	6	6	10	10	8
Mean	1,68	1,86	2,00	2,17	2,26	2,37	2,43

rQ16_1 de didactische hoofdvraag over de doelstellingen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	19	65,5	86,4	86,4
	matig tot slecht	3	10,3	13,6	100,0
	Total	22	75,9	100,0	
Missing	5,00	7	24,1		
Total		29	100,0		

rQ16_2 de didactische hoofdvraag over de begin situatie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	16	55,2	76,2	76,2
	matig tot slecht	5	17,2	23,8	100,0
	Total	21	72,4	100,0	
Missing	5,00	8	27,6		
Total		29	100,0		

rQ16_3 de didactische hoofdvraag over de methode

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	18	62,1	78,3	78,3
	matig tot slecht	5	17,2	21,7	100,0
	Total	23	79,3	100,0	
Missing	5,00	6	20,7		
Total		29	100,0		

rQ16_4 de didactische hoofdvraag over de evaluatie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	14	48,3	60,9	60,9
	matig tot slecht	9	31,0	39,1	100,0
	Total	23	79,3	100,0	
Missing	5,00	6	20,7		
Total		29	100,0		

rQ16_5 het verband tussen doelstellingsvraag en beginsituatievraag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	12	41,4	63,2	63,2
	matig tot slecht	7	24,1	36,8	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	5,00	10	34,5		
Total		29	100,0		

rQ16_6 het verband tussen beginsituatievraag en methode-vraag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	11	37,9	57,9	57,9
	matig tot slecht	8	27,6	42,1	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	5,00	10	34,5		
Total		29	100,0		

rQ16_7 het verband tussen methode-vraag en evaluatie-vraag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	11	37,9	52,4	52,4
	matig tot slecht	10	34,5	47,6	100,0
	Total	21	72,4	100,0	
Missing	5,00	8	27,6		
Total		29	100,0		

Bijlage 8; Statistics; Overzicht SV2; Over de Doelstellingsvragen.

	Q18-1 het algemene toerustings- doel van het onderwijs	Q18-2 het algemene ontplooings- doel van het onderwijs	Q18-3- vakoverstijgen de doelstellingen van het onderwijs	Q18-4 vakspecifieke doelstelling van het bewegings- onderwijs	Q18-5 de concrete leerdoelen	Q18-6 drie basisbehoeften (autonomie, competentie en relatie
N Valid	19	21	21	24	26	24
Missing	10	8	8	5	3	5
Mean	2,00	2,00	2,67	1,58	1,81	2,29

rQ18_1 het algemene toerustingsdoel van het onderwijs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	16	55,2	84,2	84,2
	matig tot slecht	3	10,3	15,8	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	5,00	10	34,5		
Total		29	100,0		

rQ18_2 het algemene ontplooiings-doel van het onderwijs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	16	55,2	76,2	76,2
	matig tot slecht	5	17,2	23,8	100,0
	Total	21	72,4	100,0	
Missing	5,00	8	27,6		
Total		29	100,0		

rQ18_3 vakoverstijgende doelstellingen van het onderwijs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	7	24,1	33,3	33,3
	matig tot slecht	14	48,3	66,7	100,0
	Total	21	72,4	100,0	
Missing	5,00	8	27,6		
Total		29	100,0		

rQ18_4 vakspecifieke doelstelling van het bewegings-onderwijs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	23	79,3	95,8	95,8
	matig tot slecht	1	3,4	4,2	100,0
	Total	24	82,8	100,0	
Missing	5,00	5	17,2		
Total		29	100,0		

rQ18_5 de concrete leerdoelen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	22	75,9	84,6	84,6
	matig tot slecht	4	13,8	15,4	100,0
	Total	26	89,7	100,0	
Missing	5,00	3	10,3		
Total		29	100,0		

rQ18_6 drie basisbehoeften (autonomie, competentie en relatie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	15	51,7	62,5	62,5
	matig tot slecht	9	31,0	37,5	100,0
	Total	24	82,8	100,0	
Missing	5,00	5	17,2		
Total		29	100,0		

Bijlage 9; Statistics; Overzicht Spanningsveld 3 Beginsituatievragen

Statistics

		Q 20-1 de ordening naar betekenisge- bieden	Q20-2 het analyseren van de beginsituatie van de klas	Q20-3 het analyseren van school- specifieke context	Q 20-4 het analyseren van de maat- schappelijke context?	Q20-5 oproepbaar- heid van een bewegings- probleem	Q20-6 drie kenmerken van een bewegings- handeling	Q 20-7 de introductie- basis: arrangement en leervoorstel
N	Valid	28	23	23	22	27	17	27
	Missing	1	6	6	7	2	12	2
Mean		1,93	2,26	2,43	2,86	1,78	2,41	1,59

rQ20_1 de ordening naar betekenisgebieden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	21	72,4	75,0	75,0
	matig tot slecht	7	24,1	25,0	100,0
	Total	28	96,6	100,0	
Missing	5,00	1	3,4		
Total		29	100,0		

rQ20_2 het analyseren van de beginsituatie van de klas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	15	51,7	65,2	65,2
	matig tot slecht	8	27,6	34,8	100,0
	Total	23	79,3	100,0	
Missing	5,00	6	20,7		
Total		29	100,0		

rQ20_3 het analyseren van school-specifieke context

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	15	51,7	65,2	65,2
	matig tot slecht	8	27,6	34,8	100,0
	Total	23	79,3	100,0	
Missing	5,00	6	20,7		
Total		29	100,0		

rQ20_4 het analyseren van de maatschappelijke context?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	8	27,6	36,4	36,4
	matig tot slecht	14	48,3	63,6	100,0
	Total	22	75,9	100,0	
Missing	5,00	7	24,1		
Total		29	100,0		

rQ20_5 oproepbaarheid van een bewegings-probleem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	22	75,9	81,5	81,5
	matig tot slecht	5	17,2	18,5	100,0
	Total	27	93,1	100,0	
Missing	5,00	2	6,9		
Total		29	100,0		

rQ20_6 drie kenmerken van een bewegingshandeling

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	9	31,0	52,9	52,9
	matig tot slecht	8	27,6	47,1	100,0
	Total	17	58,6	100,0	
Missing	5,00	12	41,4		
Total		29	100,0		

rQ20_7 de introductie-basis: arrangement en leervoorstel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	24	82,8	88,9	88,9
	matig tot slecht	3	10,3	11,1	100,0
	Total	27	93,1	100,0	
Missing	5,00	2	6,9		
Total		29	100,0		

Bijlage 10; Statistics; Overzicht Spanningsveld 4; methodevragen.

Statistics

		Q22-1 het begrip bewegings- onderwijs- leersituatie	Q22-2 methodiek per onderwijs- soort	Q22-3 Uitbouwbaar heid van een bewegings- probleem	Q22-4 het kijkkader loopt, lukt't, leeft't	Q22-5 het geven van leerhulp	Q22-6 het gebruik van hulp- middelen,	Q22-7 ontwerpend lesgeven
N	Valid	24	19	26	28	27	25	26
	Missing	5	10	3	1	2	4	3
Mean		1,75	1,89	1,69	1,68	1,78	2,60	1,96

Q22_1 het begrip bewegings-onderwijs-leersituatie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	21	72,4	87,5	87,5
	matig tot slecht	3	10,3	12,5	100,0
	Total	24	82,8	100,0	
Missing	5,00	5	17,2		
Total		29	100,0		

rQ22_2 methodiek per onderwijs-soort

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	16	55,2	84,2	84,2
	matig tot slecht	3	10,3	15,8	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	5,00	10	34,5		
Total		29	100,0		

rQ22_3 Uitbouwbaarheid van een bewegings-probleem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	22	75,9	84,6	84,6
	matig tot slecht	4	13,8	15,4	100,0
	Total	26	89,7	100,0	
Missing	5,00	3	10,3		
Total		29	100,0		

rQ22_4 het kijkkader loopt, lukt't, leeft't

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	25	86,2	89,3	89,3
	matig tot slecht	3	10,3	10,7	100,0
	Total	28	96,6	100,0	
Missing	5,00	1	3,4		
Total		29	100,0		

rQ22_5 het geven van leerhulp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	24	82,8	88,9	88,9
	matig tot slecht	3	10,3	11,1	100,0
	Total	27	93,1	100,0	
Missing	5,00	2	6,9		
Total		29	100,0		

rQ22_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	11	37,9	44,0	44,0
	matig tot slecht	14	48,3	56,0	100,0
	Total	25	86,2	100,0	
Missing	5,00	4	13,8		
Total		29	100,0		

rQ22_7 ontwerpnd lesgeven

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	18	62,1	69,2	69,2
	matig tot slecht	8	27,6	30,8	100,0
	Total	26	89,7	100,0	
Missing	5,00	3	10,3		
Total		29	100,0		

Bijlage 11; Statistics; Overzicht Spanningsveld 5 evaluatievragen.

Statistics

		Q24-1 de product- evaluatie van de leeractiviteiten van de leerling	Q24-2 De proces- evaluatie van de leeractiviteiten van de leerling	Q24-3 de product- evaluatie van de didactische activiteiten van de leerkracht	Q24-4 de proces- evaluatie van de didactische activiteiten van de leerkracht	Q24-5 het begrip sociale rechtvaardig- heid
N	Valid	23	24	20	22	17
	Missing	6	5	9	7	12

rQ24_1 de product-evaluatie van de leeractiviteiten van de leerling

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	16	55,2	69,6	69,6
	matig tot slecht	7	24,1	30,4	100,0
	Total	23	79,3	100,0	
Missing	5,00	6	20,7		
Total		29	100,0		

rQ24_2 De proces-evaluatie van de leeractiviteiten van de leerling

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	17	58,6	70,8	70,8
	matig tot slecht	7	24,1	29,2	100,0
	Total	24	82,8	100,0	
Missing	5,00	5	17,2		
Total		29	100,0		

rQ24_3 de product-evaluatie van de didactische activiteiten van de leerkracht

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	7	24,1	35,0	35,0
	matig tot slecht	13	44,8	65,0	100,0
	Total	20	69,0	100,0	
Missing	5,00	9	31,0		
Total		29	100,0		

rQ24_4 de proces-evaluatie van de didactische activiteiten van de leerkracht

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	12	41,4	54,5	54,5
	matig tot slecht	10	34,5	45,5	100,0
	Total	22	75,9	100,0	
Missing	5,00	7	24,1		
Total		29	100,0		

rQ24_5 het begrip sociale rechtvaardig-heid

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	6	20,7	35,3	35,3
	matig tot slecht	11	37,9	64,7	100,0
	Total	17	58,6	100,0	
Missing	5,00	12	41,4		
Total		29	100,0		

Bijlage 12; Statistics; Overzicht Spanningsveld 6; samenwerkingsvragen.

Statistics

		Q26-1 samenwerken tussen kinderen als doelstellings- vraag	Q26-2 samenwerken tussen kinderen als beginsituatie- vraag?	Q26-3 samenwerken tussen kinderen” als methodevraag	Q26-4 samenwerken tussen kinderen als evaluatievraag	Q26-5 samenwerken tussen kinderen en leerkracht	
N	Valid	19	18	19	19	19	
	Missing	10	11	10	10	10	
Mean		2,32	2,67	2,79	2,79	2,84	

Q26_1 samenwerken tussen kinderen als doelstellings-vraag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	13	44,8	68,4	68,4
	matig tot slecht	6	20,7	31,6	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	5,00	10	34,5		
Total		29	100,0		

rQ26_2 samenwerken tussen kinderen als beginsituatie-vraag?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	8	27,6	44,4	44,4
	matig tot slecht	10	34,5	55,6	100,0
	Total	18	62,1	100,0	
Missing	5,00	11	37,9		
Total		29	100,0		

rQ26_3 samenwerken tussen kinderen” als methodevraag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	9	31,0	47,4	47,4
	matig tot slecht	10	34,5	52,6	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	5,00	10	34,5		
Total		29	100,0		

rQ26_4 samenwerken tussen kinderen als evaluatievraag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	7	24,1	36,8	36,8
	matig tot slecht	12	41,4	63,2	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	5,00	10	34,5		
Total		29	100,0		

rQ26_5 samenwerken tussen kinderen en leerkracht

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voldoende tot goed	5	17,2	26,3	26,3
	matig tot slecht	14	48,3	73,7	100,0
	Total	19	65,5	100,0	
Missing	5,00	10	34,5		
Total		29	100,0		