

# Waarom we nu echt moeten stoppen met beoordelen in het (bewegings)onderwijs

**Afgelopen week moest ik weer cijfers inleveren voor het rapport van de basisschoolklas waar ik gymlessen aan geef. Het betreft onder andere groep 3. Door deze school is bepaald dat er op het rapport drie cijfers komen te staan voor bewegingsonderwijs, namelijk: gymnastiek, samenwerken en spel.** | Jaap Verhagen

Elke keer worstel ik weer met deze, in mijn ogen onzinnige, bezigheid. Hoe kan ik beoordelen als er zo'n groot verschil in ontwikkeling is? Wat zegt het als het ene kind wel een koprol kan maken en het andere kind (nog) niet? Samenwerken deed ik als jong jongetje moeizaam, ik wilde zelf meer leren en vond bewegingsonderwijs niet iets om samen te doen. Ik wilde al snel winnen en dat kon ik beter niet met een aantal klasgenootjes. Welke criteria bepalen goed spel? Zijn mijn ogen wel neutraal als ik weet dat het gedrag van Jan weleens storend voor anderen kan zijn en Marian altijd lief vraagt of ze kan helpen? Enkele vragen die weer bij mij opkwamen en waar collega's in het gehele onderwijs mee worstelen. In dit artikel beschrijf ik graag mijn kijk op de (on)zin van beoordelen en probeer ik onderbouwd uit te leggen waarom ik vind dat we daarmee moeten stoppen.

De volgende belangrijke argumenten om niet te beoordelen zal ik in de komende paragrafen uitwerken, namelijk:

- 1 Het gaat in het onderwijs om ontwikkelen en onderwijzen en dat is individueel en doe ik het liefst zonder be/veroordeling. Elke beoordeling is ook een impliciete veroordeling.
- 2 Wat zegt een norm? Elke norm is bedacht, uitgezocht door andere

mensen en dus altijd tot zekere hoogte subjectief (klopt de uitkomst van bijvoorbeeld een som niet, een beoordeling echter wel) waarbij er te vaak maar naar een of twee van de in totaal acht intelligenties wordt gekeken (Gardner, 2006). Er is te weinig aandacht voor het bredere spectrum van intelligenties die iedereen bezit.

- 3 Subjectificatie: dit ligt in het verlengde van het vorige punt, echter met toevoeging van het feit dat iedereen altijd vanuit zichzelf 'iemand' wil en kan worden en dat die 'zelf' dus altijd anders is en dat een norm bij voorbaat dus subjectief, discriminerend en te beperkt is.
- 4 We observeren over het algemeen slecht en we beoordelen dus ook niet goed (Galef, 2021). Bijvoorbeeld: een docent wil graag dat zijn leerlingen het goed doen, omdat (hij denkt) dat dat ook iets over hem zegt. Iedereen heeft een voorkeur voor bepaalde mensen en dus ook een mindere klik met andere mensen. Een observant is gekleurd door bijvoorbeeld zijn humeur net zo goed als degenen die geobserveerd worden een goede of minder goede dag kunnen hebben.
- 5 We zijn doorgeslagen in het vastleggen in cijfers van alles wat we doen en cijfers op zich zeggen heel weinig. Wat zegt het dat iemand

een 7 voor zijn wiskunde proefwerk heeft gehaald en je niet weet of hij daar hard voor heeft gewerkt, veel of weinig aanleg voor heeft, hij een goede of minder goede dag heeft, de norm is bedacht door iemand anders, de omgeving verschillend is, de dag weer anders is.

- 6 Verschillen in opvoeding. Het maakt een groot verschil waar en hoe iemand leeft. Is het een veilige omgeving met voldoende ontwikkelkansen, zijn ouders en broers en/of zussen van vergelijkbaar niveau, hoe zijn de verwachtingen die worden gesteld, is er toegang tot internet en andere bronnen, hoeveel tijd kan iemand vrijmaken om te studeren et cetera.
- 7 Verschillen in onderwijs. Onderwijsonderzoek is door de altijd wisselende omstandigheden erg moeilijk standaardiseerbaar, denk aan verschillen in docent, school, leermiddelen, een al dan niet drukke klas, mogelijkheden voor hulp, tijd van het jaar, letterlijk het klimaat in de klas, waar is de school gesitueerd tot aan 'hoe kijken anderen tegen de school aan?'.  
**1 Ontwikkelen ten opzichte van be/veroordelen**

## 1 Ontwikkelen ten opzichte van be/veroordelen

Boeken vol zijn er over geschreven. Ik probeer in één paragraaf te beschrijven wat ik vind en waarom. Mensen ontwikkelen zich allemaal in hun eigen tempo met hun eigen talenten/intelligenties en een norm is dus niet meer dan een oordeel (be- of ver-), dat één iemand (ja doorgaans echt niet meer dan een iemand, hoogstens een paar mensen) oplegt aan anderen. Met misschien als doel classificering



of kwalificatie of gemak of verantwoording of wat dan ook. En dat is de kern. Juist omdat ontwikkeling zo breed is en verschillende intelligenties (kwaliteiten) betreft en individueel verschillend en in tempo verschillend en soms nauwelijks meetbaar en mede wordt bepaald door factoren buiten het kind (omgeving, afkomst, inkomen, sociaaleconomische klasse, broers en/of/zussen etc.) zegt de norm (vrijwel) niets. De be/veroordeling heeft dus ook nauwelijks enige waarde. Normeren is een proces en niet zomaar toepassen van een formule. "Cijfergeven is een sluitstuk van een proces waarin docenten een keuze

maken op grond van de informatie die voorhanden is." (Berkel, van en Wijnen, 2017).

Waarom gebeurt het dan toch? Mensen hebben behoefte aan houvast, aan vergelijken, aan voortgang, aan meten. Ontwikkeling verloopt ook langs mijlpalen, fases. Je zult echt eerst moeten leren rollen en kruipen voordat je kan lopen en als je de letters niet kent kun je geen woorden maken. Daarnaast is het (onderwijs)systeem, de maatschappij geordend, wat verdelen kan hebben, zoals aan meer kinderen tegelijk lesgeven, docenten op één locatie laten werken, samen

van dezelfde middelen gebruikmaken. De ordening is echter ook een (groot) probleem want altijd door maximaal een aantal mensen georganiseerd en altijd maar op een beperkt aantal intelligenties gestoeld. Zo zijn er bijvoorbeeld nog nooit klassen of scholen ingericht aan de hand van de inter- en intrapersonlijke intelligenties of ruimtelijke, muzikale of lijfelijke/sportieve intelligenties. Hoogstens in bijvoorbeeld sportklassen of op muziekopleidingen. Die inrichting is ook veel lastiger te maken, hoe bepaal je namelijk hoe intelligent iemand is in zelfreflectie en/of samenwerken met anderen. Sportieve intelligentie wil

niet zeggen dat je alle sporten goed kunt en ook goed in een team kunt sporten bijvoorbeeld. Een cito toets is helaas makkelijker te standaardiseren en helaas wordt die gebruikt voor indelingen met alle gevolgen van dien. Mensen die andere intelligenties dan de veelal geteste talige en wiskundige intelligentie veel of juist weinig ontwikkelen, komen dan ook regelmatig in vervelende schoolsituaties terecht. Zij krijgen te maken met leerkrachten en klasgenoten die hen minder goed begrijpen. Een andere blik op zaken is moeilijk te 'vangen' en kan tot frustraties leiden. Veel veelbegaafde mensen (ik gebruik die term expres, zie verder [www.veelbegaafd.nl](http://www.veelbegaafd.nl)) 'passen' minder goed in het 'reguliere' onderwijs. Daardoor zijn ook hoogbegaafde mensen regelmatig drop-outs in onderwijs en hebben 'anders' denkende regelmatig last van de standaardisering van veel onderwijs. Op de mogelijke oplossingen ga ik nu niet in. Dit artikel is een onderbouwde kritiek op (elke) beoordeling in het onderwijs.

## 2 Wat is een norm en hoe zit dat met meervoudige intelligenties?

Gardner, 2006 onderscheidt de volgende acht intelligenties:

- 1 Muzikale intelligentie
- 2 Lichamelijke-kinetische intelligentie
- 3 Logisch-mathematische intelligentie
- 4 Linguïstische (talige) intelligentie
- 5 Spatiale (ruimtelijke) intelligentie
- 6 Interpersoonlijke intelligentie
- 7 Intrapersoonlijke intelligentie
- 8 Naturalistische intelligentie. Deze werd pas later toegevoegd en zou je kunnen begrijpen als de bekwaamheid om met de natuur om te gaan, te voelen wat de natuur van je vraagt en de natuur je brengt.

Gardner beschrijft intelligentie als: 'De bekwaamheid om te leren, om problemen op te lossen.' Kijkend naar deze acht intelligenties valt op dat in het huidige Nederlandse onderwijs de meeste aandacht uitgaat naar drie en vier en in mindere mate vijf, nog minder twee en een. Zes, zeven en acht komen amper of niet aan bod. Ik ga hier niet in op de verschillende vormen en stromingen in het onderwijs

die andere accenten leggen en allicht meer aandacht geven aan een of meerdere van deze intelligenties.

Onderwijsadviseurs en beleidsmakers zullen ongetwijfeld als belangrijke reden voor de grote aandacht voor logisch-mathematische en linguïstische intelligentie stellen dat deze van groot belang zijn voor het kunnen deelnemen aan de maatschappij. Het is belangrijk dat mensen leren lezen en schrijven en rekenen. Ik wil daar graag de volgende kanttekeningen bij plaatsen:

- Is taal en rekenen zoveel belangrijker dan weten hoe je lijf functioneert? Je lijf liegt nooit en kan je niet foppen, jij hebt altijd via je lijf contact met anderen. Gedrag is altijd lijfelij. En spel is van essentieel belang voor gezonde ontwikkeling (Brown, 2010).
- Is het juist niet erg belangrijk dat je leert met anderen om te gaan?
- En dat je leert naar jezelf te kijken, je eigen gedrag aan te passen of niet? Dat je leert wat je eigen kwaliteiten zijn en wat je graag en minder graag doet?
- We maken de wereld met zijn allen kapot, is het dan niet belangrijk om meer in contact te komen met die wereld, zodat je beter leert met haar om te gaan?
- Muziek roert en beroert en verbindt. Muziek brengt mensen in beweging en zorgt ervoor dat hersenen beter functioneren en mensen gelukkiger worden (Cranenburg van, 2007). Waarom besteedt het onderwijs daar dan zo weinig aandacht aan?
- Ruimte en lijf werken samen. In een ruimte heb je een lijfelij gevoel. Dat heeft alles te maken met veiligheid, geborgenheid, mogen zijn wie je bent, afstand en nabijheid.

De logisch-mathematische en talige intelligentie zijn gemakkelijk in een norm te gieten, stoppen, duwen. Zo hebben we bijvoorbeeld spellingregels gemaakt en moet je eerst de verschillende getallen en hun volgorde kennen voordat je er sommen mee kunt gaan maken en later vraagstukken kunt gaan oplossen. Er kleven echter een aantal (grote) problemen aan normen. Sommige normen

zijn vaag en vooral subjectief. Hoe bepaal je bijvoorbeeld wie het beste, mooiste verhaal heeft geschreven? Verschillende mensen vinden andere verhalen mooi(er). Het opstellen van criteria om een norm te bewaken leidt regelmatig tot veel papierwerk en verdelingen, rangen die ook nog verantwoord moeten worden. Op de interpretatie van observaties ga ik verder in, in paragraaf 4. Een norm is dan ook vaak niet meer dan een (krampachtige) poging om grip te (be)houden. Terwijl juist ontwikkeling en dus ook de ontwikkeling in onderwijs met sprongen verloopt, niet-lineair is en door bijvoorbeeld omgeving, locatie, aanwezigheid van broertjes en/of zusjes, stimulerende ouders enorm kan versnellen en in ieder geval kan veranderen. Tenslotte is juist de ontwikkeling van de verschillende intelligenties altijd anders, per persoon, maar juist ook per intelligentie. Muzikale intelligentie volgt bijvoorbeeld een totaal andere ontwikkeling (Breeuwsma et al, 2005) dan de lichamelijke/motorische intelligentie (Netelenbos, 2004) die bepaalde andere stadia doorloopt, die uitgelokt en gestimuleerd kunnen worden, maar zeker niet per se parallel lopen met andere intelligenties.

## 3 Subjectificatie

In het hedendaagse onderwijs is volgens Biesta, 2022 (nog) steeds te weinig aandacht voor subjectificatie. De pedagogische vraag hoe we zijn, hoe we ons leven proberen te leiden, wat we doen met onze identiteit, maar ook met ons niet-weten en ons niet-kunnen. Biesta noemt subjectificatie de existentiële dimensie van het onderwijs. In het kort gaat het er bij onderwijs om hoe ik besta als subject van mijn eigen leven en niet als object van wat anderen met mij en mijn leven zouden willen. In andere woorden: heeft degene die onderwezen wordt de ruimte om zelf te worden wie hij wil i.p.v. een product te worden van een idee van (een) ander(en). "Wees een zelf!", zegt Biesta.

Het werk van een opvoeder is erop gericht om de nieuwe generatie een eerlijke kans op hun eigen subject-zijn te geven, vooral gezien alle natuurlijke en sociale krachten die deze kans





dreigen te ondermijnen of blokkeren. Krijgt de leerling wel voldoende kans om zelf iemand te kunnen worden, of is hij gebonden aan regels, afspraken, inhoud, methoden zoals opgelegd door de onderwijzers? Wat geeft hun het recht om die te mogen bepalen op de manier die zij verkiezen?

Biesta ziet het aansporen, aanmoedigen en uitdagen om zelf iemand te zijn immers niet als een 'interventie' op een object, maar spreekt tegen de opvoeding als subject. Hé jij daar! veronderstelt immers, dat 'daar' een 'jij' is. Of de leerling zal reageren op datgene de onderwijzer hem onderwijst zal voor altijd diens zaak moeten blijven en buiten de controle van de leraar behoren te vallen.

Bij subjectificatie gaat het om 'gekwalificeerde' vrijheid, dat wil zeggen om vrijheid die integraal verbonden is aan ons bestaan als subject. Onderwijs gericht op een volwassen bestaan. Een vraag die daarbij gaat helpen is, welke verlangens gaan helpen bij goed leven en goed samenleven? Langevelt, in 1946, sprak over zelfverantwoordelijke zelfbepaling. Volwassenen die hun eigen leven in handen nemen en doen wat goed is voor hen en voor de wereld, rekening houdend met anderen en de ander. Daarbij zou het in het onderwijs altijd eerst om de leerling als subject moeten gaan en vervolgens een verlangen opwekken om op een volwassen wijze in de wereld te zijn waarna we ook de oriëntatie op de wereld moeten bieden de leerling voldoende moeten toerusten (dus subjectificatie voor socialisatie en kwalificatie). Helaas is het nog maar al te vaak andersom en wordt er gestart vanuit de oh zo belangrijk geachte kwalificatie. Elk subject staat immers altijd in relatie tot de wereld, de subjecten die een bepaalde kwalificatie nodig hebben.

#### 4 Waarom er zo slecht wordt geobserveerd?

Observeren is een vaardigheid, een kunst. Objectief observeren is vrijwel onmogelijk en veel mensen die zeggen dat te doen hebben geen idee waarom dat niet (goed) lukt. Galef

(2021) schrijft dat wat objectief wordt genoemd vaak helemaal niet objectief is. Zij spreekt in dat geval van een *soldiers mindset*. De *soldiers mindset* wordt gebruikt als mensen observeren en beoordelen- en dat doen we veel en vaak in het onderwijs- om gedachtes te adopteren en verdedigen die de observant:

- 1 Emotionele voordelen biedt.
  - a Comfort: omgaan met tegenslagen, angst voor bijvoorbeeld minder goed gewerkt te hebben, spijt van bijvoorbeeld onvoldoende aandacht voor een leerling, afgunst.
  - b Zelfwaardering: je goed voelen over jezelf. Bijvoorbeeld, 80 procent van de kinderen in de klas heeft een voldoende gehaald. Ik heb goed lesgegeven.
  - c Moreel: uitdagingen aangaan en niet teleurgesteld raken.
- 2 Sociale voordelen biedt.
  - a Verleiding: om anderen te overtuigen van ons gelijk. Bijvoorbeeld: er zijn veel kinderen te zwaar dus is het belangrijk dat kinderen meer gaan bewegen.
  - b Imago: je lijkt slim, toegewijd, deugdzaam, verfynd.
  - c Erbij horen: om in je sociale groep te kunnen passen. Bijvoorbeeld: ook in mijn klas zijn er vijftien van de achttien kinderen die over 1,05 meter kunnen springen.

Door het gebruik van een meer *scout mindset*, kun je beter observeren, zodat je beter kunt beoordelen welke problemen de moeite zijn om op te lossen, welke risico's het waard zijn om genomen te worden, hoe je je doelen kunt bereiken, wie je kunt vertrouwen, wat voor leven je wil leven en hoe je beter kunt observeren en oordelen. Bijvoorbeeld: het feit dat vijftien van de kinderen in de klas 1,05 meter hoog kunnen springen is maar beperkt het gevolg van de lessen die je hebt gegeven. Dat de leerlingen veel geoefend hebben in hun vrije tijd, dat er in die klas meer sportieve kinderen zitten dan in andere klassen, dat de kinderen meer gemotiveerd zijn in die leuke klas en elkaar steunen zijn misschien wel veel belangrijkere factoren dan jouw pedagogisch/didactische vaardigheden.

Om meer met een scout mindset te kijken doet Galef enkele aanbevelingen: - vraag jezelf bij een beslissing af welk vooroordeel meespeelt, bijvoorbeeld dat kind maakt altijd een goede indruk, - vermijd claims als 'dat kan zeker niet/wel', - zoek naar andere meningen dan die van jezelf en verdiep je daarin, - denk terug aan een onenigheid in het verleden en wat je daarvan leerde, - probeer je idee/mening te updaten, dat drukke kind dat minder goed oplet heeft daar misschien een reden voor die je (nog) niet kent.

#### 5 Waarom vastleggen van beoordelingen onzin is

Vrijwel iedereen die werkt in het onderwijs is niet blij met de grote hoeveelheid administratie die tegenwoordig wordt vereist. In veel gevallen wordt die administratie in stand gehouden vanwege een vorm van schijnveiligheid. Ik beperk mij in dit artikel tot administratie rondom beoordelen. Docenten hebben de neiging om uit controle zoveel mogelijk kleine delen afhankelijk te toetsen en elke toets vraagt om nakijken, een bepaalde weging in een periode en een verantwoording in een toetsplan of onderwijsleerplan. In vrijwel geen enkele beoordeling is er echter aandacht voor de hoeveelheid tijd die de leerling heeft gebruikt ter voorbereiding, wel of niet gevraagd en gekregen hulp, in hoeverre er progressie is geboekt (toetsen staan vaak op zich) en in hoeverre de toetsvorm passend is voor de betreffende leerling (Gulikers & Van Benthum, 2017). Leerlingen met een grote talige intelligentie zijn vaak in het voordeel, nog los van het feit dat er regelmatig leerlingen zijn die de vraagstelling niet goed begrijpen en daarom een verkeerd antwoord geven, anders dan dat ze de kennis niet hebben voor een juist antwoord.

Een ander voorkomend probleem, of eigenlijk meer een gebrek, is dat theoretische kennis in veel gevallen zonder praktische toepassing vrij zinloos is of kan zijn. Bijvoorbeeld: Het is prettig om te weten op welke manieren je kinderen kunt indelen tijdens een gymles, maar als je dat nooit hebt toegepast

tijdens een les heb je vrij weinig aan die kennis. De kennis alleen is dan ook niet voldoende, je moet deze ook weten toe te passen en dat vraagt meer dan alleen theoretische kennis. (Ploegman & De Bie, 2008).

Een ander punt dat ik graag wil beschrijven, is het feit dat bij het vastleggen van resultaten vaak veel informatie verloren gaat. Er is vaak niet meer dan het resultaat dat wordt weergegeven. Een beoordeling wordt vrijwel altijd numeriek of alfanumeriek ingevoerd. Een toelichting of inzage is er nog wel na een toets, maar deze verdwijnt wanneer het volgende onderwerp wordt gedoceerd. Er zijn bijvoorbeeld in het vrije schoolonderwijs wel voorbeelden van een geschreven beoordeling, die is dan vaak weer vrij subjectief (zie vorige paragraaf). Over de onzin van een norm schreef ik eerder al in dit artikel. Wel wil ik aan het einde van deze paragraaf nog graag beschrijven dat het in een (onderwijs)systeem vastleggen van menselijke intelligenties altijd beperkt is, namelijk gekleurd door degenen die het doen en helaas teveel gericht op kwantificeerbare gegevens en dus kwantificeerbare intelligenties en dat juist de minder goed te kwantificeren intelligenties een enorm verschil kunnen maken, bijvoorbeeld doordat iemand sterk is in creativiteit en samenwerking met anderen en dus nieuwe producten en/of diensten kan bedenken.

## 6 Verschillen in opvoeding en onderwijs

In deze paragraaf beschrijf ik iets waar boeken vol over geschreven zijn. Ik pretendeer dan ook niet om volledig te zijn en probeer slechts een korte inzage in mijn (onderbouwde) denkwijze te beschrijven. Langevelt, 1946, schreef over drie vormen van opvoeding. Ten eerste: *wachsen lassen*. Het kind wordt verondersteld zelf tot ontwikkeling te komen. Dat een omgeving zeer veel invloed kan hebben op de opvoeding werd terzijde geschoven. We weten echter dat bijvoorbeeld opgroeien in een beweegrijke, uitdagende omgeving ervoor zorgt dat motoriek verbeterd en veel spelen zorgt voor de aanmaak van meer

verbindingen in de hersenen en zelfs meer geluk (Brown, 2009).

Het andere uiterste dat Langevelt in 1946 beschreef noemt hij *führen*. In deze vorm van opvoeding gaat men ervan uit dat het kind gestuurd kan worden in elke wenselijke richting. Belangrijkste argumenten hiertegen zijn: erfelijkheid, iedereen heeft een bepaalde mate van intelligenties en interesses meegekregen en wat Biesta (2021) noemt subjectificatie, waar ik eerder in dit artikel over schreef. De door Langevelt geprefereerde vorm van opvoeden noemt hij personalistische opvoeding waarbij je uitgaat van de unieke mogelijkheden, interesses en talenten van een kind en deze door dat kind, met jouw hulp ontwikkelt. Een opvoeding die leidt tot volwassenen die op een zelfverantwoordelijke manier met zichzelf, anderen en de dingen omgaan. Er is weinig verbeeldingskracht nodig om te bedenken wat voor verschillende consequenties deze drie verschillende vormen voor de opvoeding – en in het verlengde daarvan, het onderwijs – zullen hebben.

Onderwijs vraagt ook om een bepaalde visie. Ik ga in dit artikel niet verder in op de verschillende visies en onderwijsvormen, daar zijn boeken over geschreven. Wel is vrij gemakkelijk te bedenken dat een uitdagende, rijk vormgegeven, alle intelligenties aansprekende vorm van onderwijs mijn voorkeur heeft. Omdat ik denk dat elk kind recht heeft om te worden wie hij wil en kan worden. Let wel, ik pleit niet voor een onderwijsvorm waarbij het kind centraal staat, dat kind is immers altijd in relatie tot anderen en de dingen om zich heen en heeft daar in zekere mate rekening mee te houden.

Tenslotte beschrijf ik nog graag dat onderwijsonderzoek, dat helaas te vaak om resultaten draait, erg lastig is. Immers een cito toets op een hele warme dag in een lokaal met veel geluid en slechte stoelen zorgt al voor minder hoge scores. Vergelijkingen tussen twee dezelfde jaargroepen op een school zijn door de sociale structuur, kennis en kunde van de

leerkracht, locatie en andere factoren al slecht te maken, laat staan tussen verschillende jaargroepen van verschillende scholen in een andere wijk of stad met andere ouders en andere mogelijkheden en onmogelijkheden voor de kinderen in de groepen. (Van der Plas, 2006). Dat daartoe wel herhaaldelijk pogingen worden gedaan, is in mijn ogen te herleiden tot de schijnbare behoefte aan (schijn)controle en de rol van de wijze van financiering in het onderwijs. Dat ik daar nu niet verder op inga lijkt mij evident. Wel is de conclusie dat een andere opvoeding en ander onderwijs een (erg) grote invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van een ieder, waarschijnlijk breed ondersteund door pedagogen en ontwikkelingspsychologen.

## 7 Wat en hoe dan wel?

Verwacht in deze paragraaf geen heldere en concrete oplossing. Daar is een aantal redenen voor: - een oplossing is altijd maatwerk, elke situatie is anders en verandert, - het Nederlandse onderwijssysteem is, zoals veel systemen, log en lastig te veranderen, niet alleen door wetgeving maar ook doordat mensen vaak moeilijk veranderen, dat kan namelijk als onveilig en niet urgent worden ervaren, - het onderwijssysteem bepaalt de kaders en daarbinnen zal verandering moeten plaatsvinden, de vraag is of dat mogelijk is.

Wat ik wel wil opperen zijn de volgende zaken:

- Geef spelen meer tijd en ruimte. In spelen ontstaat zoveel. Vanuit het spel, met en afzonderlijk van elkaar. Weinig regels, veel flexibiliteit. Gelukkig zijn er steeds meer mensen die dit inzien en daarover publiceren; (o.a. Ronde & Geurts, 2011 en Doom & Wynants, 2022).
- In spel is beoordeling verboden, juist vrijheid en eigen en gezamenlijke oplossingen, ideeën, wegen, suggesties ontstaan als er gespeeld wordt.
- Dat spelen juist ook van belang is voor de (onderwijs)teams om uit hun dagelijkse beslommeringen te komen, om anders te leren kijken en voelen, om te ontdekken met een open blik.

- Geef ruimte aan alle intelligenties en niet alleen in de vorm van een project (dat kan wel een start zijn). Zo leer je anders naar kinderen kijken en zal je merken dat gedrag verandert. Immers als je wordt beloond en mag zijn wie je bent, zal gedrag positief veranderen. Wie wil dat immers niet?
- Bedenk goed dat een schoolomgeving is gevormd door volwassenen en dat de omgeving dus niet (altijd) passend is voor de kinderen, laat hen de omgeving (mede) vormgeven.
- Bedenk goed dat ontwikkeling van de verschillende intelligenties allemaal verschillend verloopt en dat zaken als opvoeding, inkomen en opleiding van ouders, wel of geen broertjes of zusjes, omgeving allemaal van invloed zijn en dat deze ontwikkelingen zeker niet in leeftijden zijn te vatten.
- Ga naar buiten, veel naar buiten. Buiten werkt je brein anders, zijn andere intelligenties dominant. De kleur, geur en vorm van de natuur zorgen voor een andere hersenactiviteit (Paul, 2021) waardoor mensen en zeker kinderen relaxter worden en ander gedrag gaan vertonen, gedrag dat beter past bij wie zij zijn.
- Exploreer, ontdek, verken en probeer. Inderdaad heel algemeen, maar als je anders wil, zal je eerst moeten pionieren, anders gaan doen en net als in spel is dat vaak onbekend, onbestemd en ontdekkend en ik kan niet zeggen hoe dat is of zal zijn.

Bedankt dat je dit artikel volledig hebt gelezen. Ik wil je vragen om opmerkingen, vragen en suggesties te mailen naar [jaapverhagen@me.com](mailto:jaapverhagen@me.com). ●

#### Bronnen

##### Artikelen:

- Breeuwsma, G. et al (2005). *Ontwikkelingsstadia in het Leren van Kunst, Literatuur en Muziek*. Cultuurnetwerk Utrecht.
- Doom, M. & Wynants, N. (2022). *Homo Ludens*. Magazine van de jonge Academie.
- Cranenburgh, B. van (2007). *Muziek en Brein* in *Neuropraxis*, 11, 106-112.
- Ronde, M. de & Geurts, J. (2011). *De spelende professional*. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*. 65(6), 49-62.

##### Boeken:

- Berkel, H. van & Wijnen, W. (2017). *Normeren en Cijfersgeven*. In *Toetsen in het hoger onderwijs*. Maastricht: Bohn Stafleu van Loghum.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht Onderwijs Een Visie voor Vandaag*. Culemborg: Phronese.
- Brown, S. (2009). *Play. How It Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. New York: Penguin Group.
- Galef, J. (2021). *The Scout Mindset*. Londen: Piatkus.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gulikers, J. & Benthum, N. van (2017). *Toetsen van Competenties*. In *Toetsen in het hoger onderwijs*. Maastricht: Bohn Stafleu van Loghum.
- Langevelt, M. (1946). *Beknopte Theoretische Pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Netelenbos, J. (2004). *Motorische Ontwikkeling van Kinderen*.

- Handboek 1. Amsterdam: Boom uitgeverij.
- Paul, A. (2021). *The Extended Mind. The Power of Thinking Outside the Brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ploegman, M. & Bie, D. de (2008). *Aan de Slag! Inspirerende Opdrachten voor Beroepsopleidingen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

##### Webpagina's:

- [https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorie-modellen/gardner#:~:text=Gardner%20onderscheidt%20hierin%20op%20grond,%2C%20naturalistisch%2C%20interpersoonlijk%20en%20intrapersoonlijk.Geraadpleegd 19 april 2023.](https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorie-modellen/gardner#:~:text=Gardner%20onderscheidt%20hierin%20op%20grond,%2C%20naturalistisch%2C%20interpersoonlijk%20en%20intrapersoonlijk.Geraadpleegd%2019%20april%202023.)
- [https://www.toolshero.nl/persoonlijke-ontwikkeling/meervoudige-intelligentie-gardner/#:~:text=De%20meervoudige%20intelligentie%20theorie%20komt,op%20verschillende%20\(meervoudige\)%20manieren.Geraadpleegd 19 april 2023.](https://www.toolshero.nl/persoonlijke-ontwikkeling/meervoudige-intelligentie-gardner/#:~:text=De%20meervoudige%20intelligentie%20theorie%20komt,op%20verschillende%20(meervoudige)%20manieren.Geraadpleegd%2019%20april%202023.)
- [https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/3211531/geraadpleegd 21 april 2023.](https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/3211531/geraadpleegd%2021%20april%202023.)

##### Contact

[jaapverhagen@me.com](mailto:jaapverhagen@me.com)  
**Jaap Verhagen** werkt als ondernemer in coaching, onderwijs en sport voor zijn eigen bedrijf

##### Foto's

Anita Riemersma  
**Kernwoorden**  
 bewegingsonderwijs, beoordelen, spelen, buitenspelen, ontwikkelen