

Persoonsvorming in het bewegingsonderwijs.

Max van Boxel

Studentnummer: 2562232

Begeleider: Dr. Ivo van Hilvoorde

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. Doret de Ruyter

Masterthese Onderwijspedagogiek

Juni, 2017

Vrije Universiteit Amsterdam

Persoonsvorming in het bewegingsonderwijs.

Samenvatting

Scholen moeten volgens het adviesrapport van het platform onderwijs2032 middels het gehele onderwijsaanbod meer aandacht besteden aan de persoonsvorming van de leerlingen. Dit geldt dus ook voor het bewegingsonderwijs. Veel vakleerkrachten geven aan dat het bewegingsonderwijs geschikt is om meer aandacht aan persoonsvorming te besteden. Onbekend is hoe het begrip persoonsvorming door vakleerkrachten bewegingsonderwijs geïnterpreteerd wordt en hoe daar momenteel (impliciet of expliciet) al aandacht aan wordt besteed binnen het vak bewegingsonderwijs. In deze exploratieve studie is de visie op persoonsvorming van acht vakleerkrachten met elkaar vergeleken om dit verborgen gebied beter in kaart te brengen. De hoofdvraag in deze studie is: hoe wordt het begrip persoonsvorming door vakleerkrachten bewegingsonderwijs geïnterpreteerd en hoe wordt er vormgegeven aan dit begrip binnen de lessen bewegingsonderwijs in het Nederlandse primaire onderwijs? Uit acht semigestructureerde interviews met vakleerkrachten blijkt de interpretatie van de vakleerkrachten onderling sterk te verschillen. Ook blijkt dat veel vakleerkrachten het lastig vinden om persoonsvorming van maatschappelijke toerusting te onderscheiden. Bij het vormgeven van persoonsvorming in de lessen bewegingsonderwijs blijkt leerkrachtgedrag belangrijker te zijn dan een specifieke activiteit. Vakleerkrachten geven aan dat het voeren van een gesprek met de leerlingen in de lessen hierbij een belangrijke stimulans is voor de potentiële (bewuste) persoonsvorming. Om meer gefundeerde uitspraken te kunnen doen over de landelijke populatie vakleerkracht is grootschaliger vervolgonderzoek naar aanleiding van deze exploratieve studie nodig.

Abstract.

Education is always a subject of change. Dutch government has written an advisory report to show what the education in the future should look like. In this report, called onderwijs2032 [education2032] they write about the distinction between the qualification, socialisation and subjectification function of education. Subjectification, called character building in the report and in this study, should be a bigger aim of education and thus should get more attention. This study focusses on character building in the subject physical education (PE). A recent survey showed that PE teachers think that their subject is suitable to spent more attention to character building. Unknown is how PE teachers interpreted the term character building, as well as how they already work out character building in their lessons. In this explorative research eight PE

teachers are interviewed to answer the main question: How is the term character building being interpreted by physical education teachers and how do they work with this interpretation the Dutch primary education? The research data show that there is a big difference in interpretation of the term character building. Some think more about Bildung where others think about subjectification. The results also show that the term is misinterpreted often as well. The participants said that there is no concrete activity to build a child's character. The teacher behaviour is way more important than the (movement)activity. In this teacher behaviour, the use of language is very important to the participants. To be able to make more informed statement it is important to organise larger scale follow-up research of this explorative study.

Inleiding

Naamgeving

Onderwijs in bewegen kent veel verschillende naamgevingen: zintuigelijke en lichamelijke oefening, gymnastiek, lichamelijke opvoeding, bewegingsonderwijs, bewegen en sport of gewoon sport. Al deze verschillende benamingen hebben te maken met een verschil in visie op het vak. De wettelijke naam van het vak is lichamelijke opvoeding. In deze studie wordt echter een andere term gebruikt. De term lichamelijke opvoeding wijst namelijk op een dualistisch mensbeeld, waarbij het lichaam en de 'geest' apart opgevoed zouden kunnen worden. In deze studie is uitgegaan van een relationeel mensbeeld. De mens wordt gezien als één en van meet af aan en altijd onlosmakelijke verbonden met de wereld (de ander en het andere). Voorloper en aanhanger van deze visie op onderwijs in bewegen, Carl Gordijn zegt hierover: "Als we kijken naar een gymnastiekles op school zien we geen lichamen, maar bewegende kinderen" (Heij, 2006, p. 94). Bij dit schoolvak gaat het om onderwijs in bewegen, ofwel: bewegingsonderwijs. Dit is tevens een veel gebruikte term in Nederlandse (wetenschappelijke) vakliteratuur (zie o.a.: Stegeman, 2000, 2008; Heij, 2006; Stegeman, Brouwer, Mooij, 2011; SLO, 2011).

Wegens pragmatische redenen is er in deze studie gekozen om het primaire onderwijs te onderzoeken. De reden hiervoor is de grote leerbaarheid van leerlingen op de basisschoolleeftijd. De leerlingen staan letterlijk aan het begin van de persoonswording en de school levert daar een bijdrage aan. Tevens krijgen de leerlingen in de laatste jaren van de basisschool te maken met de (pre)puberteit waarin de leerlingen zich bewuster worden van hun identiteitsontwikkeling. Een vergelijkbare studie zou zeker interessant zijn voor het voortgezet onderwijs waar de identiteitsontwikkeling nog meer vorm krijgt. Bij het spreken over het onderwijs in deze studie zal echter het primaire onderwijs bedoeld worden.

Actualiteit

"Het hedendaagse onderwijs is sterk gericht op de cognitieve prestaties van leerlingen, veel scholen hebben het gevoel te worden overladen met verzoeken om verplicht van alles in hun onderwijsaanbod op te nemen". (Bureau 2032, 2016, p.15). De Amerikaanse filosoof Martha Nussbaum schrijft in haar boek 'Niet voor de winst' (2011) dat het hedendaagse westerse onderwijs vooral gericht is op economische doelen en economisch nut. Het gaat hierbij om het aanleren van vaardigheden die marktgericht zijn omdat die zorgen voor professionals die winstgevend zullen zijn voor de maatschappij. Dit is volgens Nussbaum een ontwikkeling met

kwalyke gevolgen. Volgens Nussbaum voed je kinderen op die manier niet op tot kritische, tolerante en empathische burgers (Nussbaum, 2011).

Pols en Berding spreken over een ‘leer-economie’ waarbij in het onderwijs gesproken wordt met de termen: leeropbrengsten, effectiviteit, klassenmanagement, efficiëntie en onderwijsuitkomsten. Dat het onderwijs steeds meer verweven raakt met de economische belangen van een land blijkt wel uit de rapporten van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Deze organisatie richt zich op economische ontwikkeling in Europese landen en publiceerde in 2001 rapporten die betrekking hadden op het Europese onderwijs. Volgens Dijkstra (2012) markeren deze grootschalige metingen een internationale trend waarbij wordt gekeken naar de opbrengsten van onderwijs met economisch nut. Kneyber en Evers (2013) zien deze trend ook duidelijk in de Nederlandse onderwijspraktijk. Volgens hen is er in het onderwijsbeleid sprake van een grote gerichtheid op meetbare uitkomsten. Kneyber en Evers stellen dat er mede vanuit de overheid druk werd uitgeoefend om de onderwijsorganisaties zo vorm te geven dat zij sterk gericht zijn op het leveren van prestaties.

De grote aandacht voor prestatiegerichtheid en meetbaarheid in het onderwijs is de afgelopen jaren kritisch geanalyseerd in publieke opiniestukken en wetenschappelijke publicaties vanuit de onderwijspedagogiek en -filosofie. Hierbij staat over het algemeen de vraag centraal hoe het marktmechanisme en de prestatiegerichtheid binnen het onderwijs zich verhoudt tot waarden omtrent persoonlijke vorming, democratie en burgerschap (Biesta, 2006, 2012, 2015; Klaver, 2015; Kneyber & Evers, 2013; Lock, 2009, 2012; Masschelein & Simons, 2002, 2012; Nussbaum, 2011; De Ruyter & Miedema, 2012; Volman, 2011). De in deze publicaties geconstateerde spanning tussen een onderwijsbeleid dat gericht is op specifieke meetbare uitkomsten en persoonlijke vorming van leerlingen heeft er onder andere toe geleid dat de persoonsvorming van leerlingen hoog op de onderwijsagenda staat.

Deze spanning werd, en wordt nog steeds, ook door de Nederlandse overheid geconstateerd. De fundamentele vraag over wat de vormende functie van het onderwijs is kwam meermaals terug. Dit blijkt onder andere uit het verzoek dat de eerste kamer in 2010 indiende bij de onderwijsraad. De onderwijsraad moest onderzoeken wat de vormende functie van het onderwijs was en publiceerde hierna verschillende rapporten en adviezen waaronder ‘vormen van onderwijs’ (Overdiep, 2010) en ‘essays over vorming’ (Onderwijsraad, 2011). Uit dit laatste rapport bleek dat de vraag: ‘wat is de vormende functie van het onderwijs?’ erg moeilijk te beantwoorden valt. Wel kan men uit het essay *onderwijs vormt* (Van Crombrugge, 2011) concluderen dat (persoons)vorming in ieder geval tot de wettelijke taak van het

onderwijs behoort, en dat nader zal worden onderzocht hoe vorm gegeven kan worden aan dit brede begrip.

De staatssecretaris van OCW (onderwijs, cultuur en wetenschap), Sander Dekker, stelde een adviescommissie in die deze en andere relevante onderwijsvraagstukken onderzocht om zo in kaart te brengen hoe het onderwijs van de toekomst eruit moet zien. Het platform onderwijs2032 opende in november 2014 een nationale maatschappelijke dialoog/brainstormsessie over de toekomst van het onderwijs. De vraag die door het Ministerie van OCW werd gesteld was: ‘Wat moeten de kinderen die in 2014 geboren worden, als ze 18 jaar later (in 2032) van school komen, kunnen om te functioneren in de maatschappij?’. Iedereen kon zijn mening over de toekomst van het onderwijs laten horen. Al deze input is samengebracht tot een adviesrapport dat in januari 2016 gepresenteerd werd.

Motivatie, inspiratie en ruimte zijn in het advies van het platform onderwijs2032 kernbegrippen voor het onderwijs van de toekomst. Leerlingen moeten werken aan persoonlijke ontwikkeling en er moet, naast een vaste kern van kennis, ruimte zijn voor verdieping en verbreding op basis van de capaciteiten en interesses van leerlingen. De persoonsvorming van leerlingen zou naast kennisontwikkeling en maatschappelijke toerusting een van de drie hoofddoelen van het toekomstige onderwijs moeten zijn.

Het begrip persoonsvormig is in de volgende paragraaf uitgewerkt. Kennisontwikkeling is het verkrijgen van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen, dit domein is handelingsgericht. Maatschappelijke toerusting gaat om het proces waarbij iemand deel wordt van bestaande tradities en praktijken, de nadruk ligt hierbij op de overdracht van normen en waarden. Theoretisch zijn deze drie hoofddoelen goed van elkaar te onderscheiden. In de praktijk blijkt er echter veel overlap tussen de drie doeldomeinen (Biesta, 2011, 2015).

Deze drie hoofddoelen moeten in het gehele onderwijsaanbod terugkomen. Het bewegingsonderwijs heeft in de loop van de geschiedenis een vaste plek verworven in het Nederlandse onderwijs. Zo hoort ook de persoonsvorming van leerlingen in dit vakgebied volgens de adviescommissie tot een van de drie hoofddoelen. Hierover schrijft het platform: “Het gaat erom dat ze ervaren dat ze vaardiger worden in bewegen en dat ze het belang van bewegen waarderen. Deelname aan sport- en bewegingssituaties draagt bij aan groeps- en persoonsvorming, en leert leerlingen samenwerken en omgaan met competitie.” (p. 26). Echter, over hoe het begrip persoonsvorming door vakleerkrachten bewegingsonderwijs wordt geïnterpreteerd en hoe dit momenteel wordt vormgegeven is nog weinig bekend.

Persoonsvorming

In deze studie zal de term persoonsvorming gebruikt worden. In de literatuur zijn verschillende termen in gebruik voor het derde doeldomein. Enkele voorbeelden zijn: persoonlijke ontwikkeling, persoonlijke vorming, identiteitsvorming, individuatie, identiteitsontwikkeling, zelfactualisatie, ontplooiing, zelfontplooiing, subjectificatie. Iedere term heeft zijn eigen nuancerings, gefundeerd op (kleine) verschillen in visie. De belangrijkste reden dat in deze studie voor de term persoonsvorming gekozen is, is omdat dit de term is die in het adviesrapport van het platform onderwijs2032 gebruikt wordt. Dit rapport is de directe aanleiding geweest voor deze studie. In deze paragraaf zal een omschrijving gegeven worden van wat persoonsvorming volgens het platform inhoudt. De omschrijving van het platform zal met behulp van (wetenschappelijke) literatuur verder worden uitgewerkt. Hiermee kan een definitie van het begrip persoonsvorming voor deze studie gegeven worden. Tot slot zal ook de vertaalslag naar het bewegingsonderwijs gemaakt worden.

Persoonsvorming is volgens de adviescommissie naast kennisontwikkeling en maatschappelijke toerusting een van de drie kerntaken van het onderwijs. In het rapport staat vermeld dat er in toekomstgericht onderwijs meer ruimte moet zijn voor de persoonsvorming van leerlingen. Persoonsvorming wordt omschreven als (Bureau 2032, 2016):

Het onderwijs helpt leerlingen te ontdekken wie ze zijn en willen worden, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om hen heen verhouden. ... Leerlingen leren zelfstandig keuzes maken en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen handelen. ... Onderwijs dat bijdraagt aan persoonsvorming motiveert en vormt leerlingen in brede zin. Het sluit aan bij wat ze aanspreekt, maar verbreedt ook hun horizon en laat ze kennismaken met zaken waar ze niet uit zichzelf mee in aanraking komen. (p. 22)

Verder in het adviesrapport wordt persoonsvorming omschreven als (Bureau 2032, 2016):

De school draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen en helpt hen na te denken over hun persoonlijke drijfveren en ambities. Ze reflecteren op wat ze van waarde vinden en hoe ze daar met anderen gestalte aan kunnen geven. Leerlingen denken na over vragen als 'Wie ben ik?', 'Wie wil ik worden?', 'Wat vind ik belangrijk?' en 'Hoe wil ik omgaan met anderen?' ... Het gaat daarbij ook om hun lichamelijke ontwikkeling en hun creatieve ontwikkeling. (p. 26)

Volgens Visser (2016) kan het construct persoonsvorming historisch gezien op vier manieren worden geïnterpreteerd. Te weten: Religieuze/morele vorming, bildung/algemene vorming, (zelf)ontplooiing en persoonsvorming als/door kwalificatie. In het adviesrapport zijn twee

interpretaties van persoonsvorming terug te lezen. Ten eerste de bildungs/algemene vormingsgedachte. Hierbij wordt geschreven over een brede vorming van leerlingen door ze met veel verschillende zaken kennis laat maken. Bildung streeft naar een algemene ontwikkeling van alle menselijke kwaliteiten. Door de ontwikkeling van o.a. kritisch denken en moreel oordelen worden de leerlingen opgevoed tot zelfbewuste en vrije burgers (Visser, 2016).

Ten tweede is ook de (zelf)ontplooiingsgedachte terug te lezen in het rapport. Voor de toelichting van deze vorm is gebruik gemaakt van het ethisch-filosofisch begrippenkader van de Nederlandse onderwijspedagoog Gert Biesta (Biesta, 2015). Biesta maakt, even als het platform onderwijs2032, onderscheid tussen drie doeldomeinen van het onderwijs, te weten: kwalificatie, socialisatie en subjectwording¹. Het doeldomein subjectwording noemt Biesta ook wel persoonsvorming. Het gaat daarbij om de subjectiviteit van degenen die onderwezen worden (Biesta 2015), Biesta stelt dat dit domein het beste omschreven kan worden als het tegenovergestelde van socialisatie (Biesta, 2012), waarbij het gaat om hoe een leerling door middel van onderwijs een individu met unieke kwaliteiten en eigen ontwikkeling wordt.

Het gaat hier precies *niet* om het invoegen van “nieuwkomers” in bestaande ordes, maar over manieren van zijn die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden, manieren van zijn waarin het individu niet slechts een “specimen” is van een grotere, meer omvattende orde. (Biesta, 2012, p. 31)

Met persoonsvorming verwijst Biesta (2006) naar de constructie van het individuele subject. Bij deze constructie moet de uniciteit van ieder individu worden ondervangen. Volgens Biesta (2011) neemt de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen een belangrijke rol in tijdens de subjectwording, onderwijs moet daarom zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen uitlokken.

Het is volgens Biesta van belang dat er in het onderwijs een balans is tussen de drie doeldomeinen. “Wanneer er op een school te veel aandacht is voor kwalificatie en socialisatie dan wordt de mogelijkheid voor subjectificatie ondermijnd en dus de ruimte voor subjectwording beperkt, er is dan geen sprake van een “pedagogische situatie”” (Biesta, 2015, p. 215).

¹ Bij de drie doeldomeinen moet worden opgemerkt dat het altijd gaat om het relatieve ‘gewicht’ voor een van de drie dimensies. De drie dimensies zijn niet van elkaar te scheiden, er kan enkel een analytische onderscheiding gemaakt worden. In de werkelijkheid werkt onderwijs altijd in op zowel de kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen (Biesta, 2011).

Op basis van het adviesrapport en de gelezen literatuur kan de volgende omschrijving van persoonsvorming worden gegeven. Persoonsvorming krijgt vorm als er in het hele onderwijsaanbod - dus ook in het bewegingsonderwijs - ruimte is voor de volgende aspecten: leerlingen krijgen de ruimte om te ontdekken wie ze zijn en wie ze willen worden, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om zich heen verhouden. Het onderwijs is betekenisvol en sluit aan bij de talenten en belevingswereld van de leerlingen, maar verbreedt ook de horizon door leerlingen kennis te laten maken met zaken waar ze uit zichzelf niet mee in aanraking zouden komen. Leerlingen leren rekening te houden met zichzelf en met de ander. Ze leren op een verantwoordelijke/creatieve manier initiatief te nemen en worden zelfstandig(er). Bij dit alles is de uniciteit als gevolg van interactie met de wereld van belang.

De bovenstaande omschrijving van persoonsvorming vertaald naar het bewegingsonderwijs luidt als volgt: Persoonsvorming in het bewegingsonderwijs krijgt vorm door middel van bewegingsactiviteiten waar de leerlingen veel keuzes kunnen maken en verantwoordelijkheid kunnen nemen, waarbij veel zelfstandigheid vereist is en er gereflecteerd wordt op activiteiten. De creativiteit van leerlingen wordt gestimuleerd en leerlingen mogen fouten maken. Dat alles in activiteiten die aansluiten bij de belevingswereld van het unieke individu. De lessen geven (impliciet) antwoord op vragen als: Wat voor type mens ben ik? Wat voor type sporter/beweger ben ik? Van welk type (bewegings)activiteiten word ik blij/gelukkig? Wat vind ik belangrijk aan/in sport? Wat zijn op gebied van bewegen en sport mijn sterke en zwakke kanten? Hoe draag ik verantwoordelijkheid voor de ander en het andere?

Of deze definitie ook gangbaar en gebruikelijk is in het werkveld van vakleerkrachten bewegingsonderwijs is echter niet bekend. In deze studie zal daarom onder andere onderzocht worden hoe dit diffuse begrip voor vakleerkrachten geïnterpreteerd wordt.

Persoonsvorming in het bewegingsonderwijs

Het bewegingsonderwijs in Nederland is lang gedomineerd door invloeden uit het buitenland. Tot omstreeks 1940 domineerde vooral het Duitse stelsel in het Nederlandse bewegingsonderwijs. Hierbij stond de disciplinerende van het lichaam en het ontwikkelen van zelfbeheersing, weerbaarheid, wilskracht, zelfvertrouwen en moed centraal (Kramer & Lommen, 1987; Heij, 2006; Tuinenga, 2012). Omstreeks de jaren dertig bereikt de 'Oostenrijkse school' het Nederlandse bewegingsonderwijs. Dit Oostenrijkse stelsel was vanuit het 'vom Kinde aus'-principe gefundeerd (Heij, 2006). Het doel hierbij was dat het

kind zich ‘natuurlijk’ bewoog. Er werd getracht in te spelen op de ontwikkelingsfase, de ervaring en de belevingswereld van het kind.

“Vanaf de tweede wereldoorlog begint in Nederland (voor het eerst) een zelfstandige doordenking van de lichamelijke opvoeding. Hierbij liep de Groningse gymnastiekleraar Geert Groenman (1901-1978) voorop. ... In zijn kielzog kwamen Carl Gordijn (1909 – 1998) en Klaas Rijdsdorp.” (Heij, 2006, p. 186). Groenman, Gordijn en Rijdsdorp hebben een grote invloed gehad op het bewegingsonderwijs in het Nederlandse onderwijs. Alle drie waren ze voorstander van de integratie van bewegingsonderwijs in het opvoedingstotaal. Ze waren dan ook voor een pedagogische en vormende benadering van het vak (Heij, 2006).

Gesteld kan worden dat het bewegingsonderwijs, zeker onder invloed van het Duitse en het Oostenrijkse stelsel, een belangrijke vormende waarde had. Ook het werk van Groenman, Gordijn en Rijdsdorp heeft bijgedragen aan een legitimering die vorming veronderstelt van het bewegingsonderwijs. Tot ongeveer de begin jaren zestig werd het bewegingsonderwijs in Nederland dan ook gezien als belangrijk vormingsvak (Stegeman, Loopstra & Mooij, 2011).

De belangstelling voor de vormende functie als vaklegitimering nam echter geleidelijk af. De economische recessie van de jaren tachtig wordt gezien als belangrijke reden voor het veranderen van onderwijsidealen (Bax, 2010; Heij, 2006). Scholen moesten bezuinigen waardoor het aantal lessen bewegingsonderwijs afnam. Daarnaast merkt Heij (2006) op dat de afnemende aandacht voor vorming in het bewegingsonderwijs het gevolg kan zijn van de emeritaten van de hoogleraren Gordijn (1975) en Rijdsdorp (1979).

Het vormingsprincipe van de school verloor duidelijk aan waarde en de ‘back to basics’-beweging kreeg meer invloed op het onderwijs (Stegeman et al., 2011). Deze beweging ziet lezen, schrijven en rekenen als enige legitieme en realiseerbare doelstellingen van het primair onderwijs. Welke rol het bewegingsonderwijs volgens deze beweging precies krijgt is niet duidelijk (Bax, 2010).

In de huidige Nederlandse (formele) legitimering lijkt de persoonsvormende bijdrage die het vak levert nog steeds op de achtergrond te staan. Dit als gevolg van de stevige kritiek die op een vormende legitimering van het vak gegeven wordt. Stegeman et al. (2011) schrijven over de complexiteit van het meten van persoonsvorming waardoor de leerwinst van het vak lastig aan te tonen is. “Zo’n louter op veronderstellingen gegronde vaklegitimering is dan ook allesbehalve overtuigend” (p. 18). Ook schrijven zij dat er nauwelijks tot geen criteria zijn op basis waarvan de leerstof -de bewegingsactiviteiten – met een veronderstelde vormingswaarde geselecteerd kunnen worden. De vraag hoe een leerkracht weet welke

bewegingsactiviteiten een vormende waarde hebben blijkt vaak enkel gebaseerd op de subjectieve ervaring van de leerkracht (Stegeman et al., 2011). (Zie voor meer kritiek hoofdstuk 2 van *Onderwijs in Bewegen*, Stegeman et al., 2011).

Opvallend is dat veel van de kritiek gebaseerd is op de complexiteit van het meten van leervorderingen en leerresultaten. Al in 1963 werd over deze problematiek geschreven. Zo schreef Cameron (1963): ‘Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted’. Recenter heeft Gert Biesta (2012) zich in zijn boek ‘Goed onderwijs en de cultuur van het meten’ een vraag met betrekking tot dit thema gesteld. Hij vraagt zich af of we in het hedendaagse onderwijs niet zijn gaan waarderen wat we kunnen meten in plaats van dat we waarderen wat we belangrijk vinden terwijl dit mogelijk niet concreet en op korte termijn meetbaar is.

Binnen de KVLO (Koninklijke Vereniging Voor Lichamelijke Opvoeding) komt sinds het uitkomen van het adviesrapport onderwijs2032 langzaam enige belangstelling voor persoonsvorming in het bewegingsonderwijs. Toch blijft de KVLO voorzichtig met erkennen van een vormende vaklegitimering. Volgens de KVLO gaat het er in het bewegingsonderwijs vooral om dat leerlingen beter leren bewegen. De doelen in de maatschappelijke toerusting en persoonsvorming worden gezien als didactische hulpmiddelen voor het verbeteren van de motorische vaardigheden (Hazelebach, 2016; Team Onderwijs KVLO, 2017). De reden voor deze huivering van de KVLO komt voort uit angst dat (te veel) aandacht voor deze ‘subdoelen’ ten koste gaat van het hoofddoel.

De kritiek op persoonsvorming als vaklegitimering komt (in de Nederlandstalige literatuur) onder andere van de, voor het bewegingsonderwijs invloedrijke, beleidsmaker, wetenschapper en auteur Harry Stegeman en van de KVLO. Dat terwijl er in de internationale wetenschap steeds vaker wordt aangegeven dat contexten waarin bewogen wordt vaak een grote potentie hebben voor de persoonsvorming van kinderen (Coakley, 2011; Turnnidge, Côté & Hancock, 2014) en dat deze vorming ook een transfer heeft naar “het echte leven” (Turnnidge, Côté & Hancock, 2014).

In deze studie zal onderzocht worden hoe vakleerkrachten bewegingsonderwijs de persoonsvorming van leerlingen in hun doelen hebben opgenomen. Dit is momenteel niet bekend, maar wel belangrijk om te weten. Hiermee kan namelijk in kaart worden gebracht hoeveel aandacht er moet uitgaan naar de persoonsvorming in het bewegingsonderwijs bij de concretisering van de adviezen van het platform onderwijs2032. Wat er landelijk (formeel) op het gebied van persoonsvorming beoogd wordt, zal in de volgende paragraaf beschreven worden.

Stand van zaken

De meest gebruikte vaklegitimering die momenteel door de vakwereld wordt gebruikt, luidt als volgt: lichamelijke opvoeding is een essentieel basisvak dat leerlingen bekwaam maakt voor een zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur (Stegeman, 2000, 2008; Brouwer, Alderhof, Bax, Berkel, Dokkum, Mulder & Nienhuis, 2011). Uit onderzoek van SLO in samenwerking met de zes verschillende ALO's (Academie voor Lichamelijke Opvoeding) en de KVLO blijkt dat bovenstaande legitimering door de gehele vakwereld wordt ondersteund en wordt uitgedragen (Brouwer et al., 2011). Het doel van deze studie is dan ook niet om de huidige breed gedragen vaklegitimering te veranderen. Wel wordt getracht bewustwording van de vormende waarde van het bewegingsonderwijs te creëren bij onder andere vakleerkrachten, onderwijskundigen, beleidsmaker en leerplanontwikkelaars.

Naast deze legitimering heeft de overheid voor het bewegingsonderwijs kerndoelen opgesteld. Anno 2017 zijn de volgende twee kerndoelen voor het bewegingsonderwijs van kracht (OCW, 2005):

57: “De leerlingen leren op een verantwoorde manier deelnemen aan de omringende bewegingscultuur en leren de hoofdbeginselen van de belangrijkste bewegings- en spelvormen ervaren en uitvoeren”.

58: “De leerlingen leren samen met anderen op een respectvolle manier aan bewegingsactiviteiten deelnemen, afspraken maken over het reguleren daarvan, de eigen bewegingsmogelijkheden inschatten en daarmee bij activiteiten rekening houden”. (p. 69)

Als deze twee kerndoelen en de breed gedragen vaklegitimering vanuit de drie doeldomeinen uit het adviesrapport van het platform onderwijs2032 geanalyseerd worden dan kan geconcludeerd worden dat de beide kerndoelen vooral gericht zijn op de maatschappelijke toerusting van de leerlingen. De vaklegitimering richt zich zowel op de maatschappelijke toerusting als op de kwalificatie (beter leren bewegen). Op te merken valt dat zowel in de vaklegitimering als in de kerndoelen, de persoonsvorming van de leerlingen maar mondjesmaat beoogd wordt. Dit terwijl eerder beschreven is dat de drie doeldomeinen hetzelfde relatieve gewicht zouden moeten krijgen om te kunnen komen tot een pedagogische situatie (Biesta, 2015).

De twee kerndoelen zijn de enige twee formele doelen voor het vak bewegingsonderwijs in het primaire onderwijs. Echter, de landelijke overheid brengt geregeld

rapporten uit waarin het belang van bewegingsonderwijs op school wordt benadrukt (zie o.a.: VWS, 2005; OCW & NOC*NSF, 2005; VWS, 2008). In deze rapporten spreekt de overheid zich vaak, als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen, uit over sport en de belangrijke rol die het (bewegings)onderwijs hierbij speelt. De school is namelijk bij uitstek de instelling om de jeugd te bereiken. Opvallend is dat de bijdragen die het bewegingsonderwijs volgens deze rapporten kan leveren aan de maatschappij helemaal niet terugkomen in hetgeen dat formeel door de landelijke overheid beoogd wordt. Gesteld wordt dat bewegingsonderwijs positief kan bijdragen aan het zelfbeeld, de integratie, de persoonlijke, sociale en cognitieve ontwikkeling, de gezondheid. Het bewegingsonderwijs wordt vooral vanuit deze 'algemene/hogere doelen' belangrijk geacht (VWS, 2005; OCW & VWS, 2007; VWS, 2007, 2008; Schmitt, 2007).

Er lijkt dus een discrepantie te zijn tussen de formeel beoogde landelijke doelstellingen en de (in)formeel toegeschreven effecten van het bewegingsonderwijs. Een mogelijke oorzaak van deze discrepantie kan zijn dat er in de formele doelstellingen weinig staat over de algemene onderwijstaken. Het gaat voorbij aan het doel van deze studie om verder op deze mogelijke discrepantie in te gaan.

Het is voor de vakwereld van belang dat zij op de hoogte is van de mogelijke eenzijdigheid van de doelen en legitimeringen voor het bewegingsonderwijs. Het bevorderen van de persoonsvorming van leerlingen wordt namelijk wel gezien als een van de kerntaken van het onderwijs in het algemeen (Bax, 2010; Van Crombrugge, 2011) en zou volgens het platform onderwijs2032 in het gehele onderwijs (vakoverstijgend) aan bod moeten komen. Ondanks dat persoonsvorming niet expliciet in de kerndoelen van het vak bewegingsonderwijs is opgenomen, mag van een professionele vakleerkracht verwacht worden dat hij zich bewust is van de kerntaken van het onderwijs en daar ook (expliciet) aandacht aan besteedt.

De visie van de vakleerkracht

De visie op de kern van het vak bewegingsonderwijs blijkt in hoge mate gelijk te zijn onder Nederlandse vakleerkrachten (Bax, 2010). Er blijkt overeenstemming over waarden als: 'samen sporten en bewegen' en een 'positieve bewegingsattitude', dat geldt ook voor de meest genoemde intrinsieke waarde van het vakgebied voor vakleerkrachten, de introductie van leerlingen in de bewegingscultuur (Faber, 2001; Stegeman, 2000, 2008, Bax, 2010, Brouwer et. al., 2011). In de lessen bewegingsonderwijs wordt aandacht gegeven aan de leergebieden: beter leren bewegen, samen bewegen, bewegen leren regelen en leren over

bewegen (Bax, 2010), deze aspecten worden in de vakliteratuur samengevat tot de ‘meervoudige deelnamebekwaamheid’ van leerlingen (Faber, 2001).

Op een gedetailleerder niveau bestaan er tussen vakleerkrachten echter grote vakconceptuele verschillen (Heij, 2006). Heij (2006) beschrijft twee constituerende kenmerken. Dit zijn de kenmerken die samen bewegingsonderwijs tot bewegingsonderwijs maken. Ontbreekt een van deze constituerende kenmerken, dan kan men niet meer over bewegingsonderwijs spreken. De twee kenmerken zijn: 1) bewegingsonderwijs betreft een pedagogisch activiteit. 2) bewegingsonderwijs is gericht op de beïnvloeding van bewegen. De vakconceptuele verschillen tussen leerkrachten slaan niet op de constituerende kenmerken, maar op didactische en pedagogische concretisering en accenten. Deze vakconceptuele verschillen bestaan als gevolg van meerdere factoren, denk bijvoorbeeld aan de eigen ervaring met de lessen bewegingsonderwijs in de schooltijd, de eigen levensbeschouwelijke/religieuze overtuigingen, het eigen mensbeeld, de plaats waar de opleiding genoten is of de visie van de school waar de vakleerkracht werkzaam is.

In deze studie zal van vier factoren worden onderzocht of deze van grote invloed zijn op de visie van de vakleerkracht. De factoren die in het onderzoek meegenomen zijn:

1. De ALO (Jarvis-Selinger, Collins & Pratt, 2007).
2. Na- of bijscholingen (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005).
3. Persoonlijke interesse in persoonsvorming (Hammerness, 2001).
4. De visie van de school waar de vakleerkracht werkzaam is.

Dit is interessant om te weten aangezien hiermee zichtbaar kan worden gemaakt waar(door) de visie van vakleerkrachten vorm krijgt, en waar(door) juist niet.

In de bovenstaande paragrafen zijn de volgende drie deelvragen aan bod gekomen:

- Hoe wordt het begrip persoonsvorming door vakleerkrachten geïnterpreteerd?
- Op welke wijze hebben vakleerkrachten persoonsvorming opgenomen in hun onderwijsdoelen?
- Welke factoren zijn van invloed op de visie op persoonsvorming van vakleerkrachten?

De vierde deelvraag is gebaseerd op de construct operationalisatie zoals in de methode beschreven en luidt:

- Welke belang krijgen keuze, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor leerlingen, en de belevingswereld en uniciteit van de leerlingen, van de vakleerkracht?

De hoofdvraag voor deze studie luidt: hoe wordt het begrip persoonsvorming door vakleerkrachten bewegingsonderwijs geïnterpreteerd en hoe wordt er vormgegeven aan dit begrip binnen de lessen bewegingsonderwijs in het Nederlandse primaire onderwijs?

Methodie

Design

In de studie is gekozen voor een kwalitatief onderzoeksdesign. Door middel van een kwalitatief onderzoeksdesign kunnen achterliggende interpretaties van de sociale werkelijkheid inzichtelijk worden gemaakt (Denzin & Lincoln, 2005). Hierdoor kan objectief worden weergegeven hoe de participanten van deze studie het begrip persoonsvorming interpreteren en vormgeven in hun lessen. Er is gekozen voor semigestructureerde interviews omdat enige sturing richting het begrip persoonsvorming nodig was maar de respondenten toch voldoende ruimte moesten krijgen om hun eigen interpretatie en werksituatie te formuleren (Boeije, 2010). Op basis van de bestudeerde literatuur is een interviewbijlage gemaakt (bijlage 3). Daarnaast zijn er meerdere lesobservaties bij een van de participanten gedaan om een concreter beeld te krijgen van de werksituatie van de participant. Op deze manier kon een objectieve beschrijving gegeven worden van een werkwijze waarbij meer aan persoonsvorming wordt gedaan ter inspiratie voor vakleerkrachten.

Om het begrip persoonsvorming te operationaliseren is gebruik gemaakt van literatuur. Dit was nodig om te kunnen onderzoeken of de participanten voorwaarden schepten die de persoonsvorming van hun leerlingen stimuleren zonder dat ze zich hiervan bewust waren. Voor dit onderzoek zijn de volgende vijf didactische invullingen uit de literatuur geselecteerd. Deze zouden een goede voedingsbodem zijn voor onderwijs dat bijdraagt aan persoonsvorming.

- Veel keuzemogelijkheden voor leerlingen (Overdiep, 2010; De Haan, 2011);
- Een grote mate van zelfstandigheid van de leerlingen (De Haan, 2011);
- Een groot verantwoordelijkheidsgevoel bij de leerlingen (Biesta, 2006; 2015; De Haan 2011);
- Onderwijs dat aansluit bij de persoonlijke (bewegings)belevingswereld van de leerlingen (De Haan, 2011);
- Onderwijs dat aandacht heeft voor het unieke individu (de uniciteit van de mens) (Biesta, 2006, 2012, 2015).

Steekproef

Op acht ($N = 8$) verschillende scholen is bij de vakleerkracht bewegingsonderwijs een semigestructureerd interview afgenomen. De keuze voor deze kleine steekproef is mede gemaakt omwille van de gewenste diepgang en daarmee de haalbaarheid van de studie. De verwachting was tevens dat een bepaald punt van verzadiging (Boeije, 2010) bereikt zou worden bij acht verschillende visies. Twee vakleerkrachten waren werkzaam in het openbaar onderwijs, twee in het (openbaar) religieusonderwijs (Katholiek) en vier op een traditionele vernieuwingsschool (Vrijeschool, Montessori en tweemaal Dalton). Voorwaarde voor het deelnemen aan het onderzoek was dat de vakleerkracht op het moment van interviewen werkzaam moest zijn in het bewegingsonderwijs. Een van de participanten was tevens werkzaam als groepsleerkracht. Er zijn vijf mannelijke en drie vrouwelijke vakleerkrachten met een gemiddelde leeftijd van 35 jaren en zes maanden ($SD = 10$ jaren) geïnterviewd. Alle participanten hadden de academie voor lichamelijke opvoeding gevolgd waarvan zes in Amsterdam, een in Zwolle en een in Tilburg. Het gemiddelde aantal jaren werkervaring was 10 jaren en zes maanden ($SD = 8$ jaren en 8 maanden). De scholen waar de vakleerkrachten werkten hadden gemiddeld 254 leerlingen ($SD = 97$), waarbij gemiddeld tussen de 15 en 27 leerlingen per klas. Zes scholen waren gevestigd in de verschillende stadsdelen van Amsterdam, één school was gevestigd in Utrecht en een in Almere. De school waar de lesobservaties hebben plaatsgevonden was een ‘zwarte’ openbare basisschool in Amsterdam West. Hierop zaten 250 leerlingen, waarbij 20 tot 25 leerlingen per klas. De vakleerkracht op deze school was 28 en hij had zes jaren werkervaring.

Ethiek

De participanten zijn per mail ingelicht over het doel en de werkwijze van de studie. Bij de kennismaking is de werkwijze nogmaals verteld. Aan alle participanten is toestemming gevraagd om de interviews met een audiorecorder op te nemen. Bij de lesobservaties zijn enkel aantekeningen gemaakt. In het onderzoeksrapport zijn geen namen van personen of scholen genoemd. De participanten is verteld dat alle ruwe data van dit onderzoek niet geplaatst zou worden op openbaar toegankelijke bronnen. De onderzoeksgegevens zullen enkel voor vijf jaar beveiligd bewaard blijven op de Vrije Universiteit Amsterdam. Om de anonimiteit van de participanten te waarborgen zijn de acht participanten in de resultaten en discussie aangeduid met de cijfers 1 tot en met 8.

Materialen

De semigestructureerde interviews werden afgenomen met behulp van een interviewbijlage voor de onderzoeker. Deze bijlage is opgesteld aan de hand van de gelezen literatuur en bijgesteld na de afname van een proefinterview. De interviewbijlage bestond uit twee onderdelen. Ten eerste een achttal korte vragen, te weten: naam, leeftijd, geslacht, aantal jaren werkervaring, plaats waar academie genoten is, aantal leerlingen school, gemiddeld aantal leerlingen per klas, type school en plaats school. Het tweede deel van de interviewbijlage bestond uit een serie open vragen gesitueerd rond de hoofdvraag en de deelvragen van deze studie. Om erachter te komen hoe het begrip persoonsvorming geïnterpreteerd werd is zonder inleiding gevraagd hoe zij het begrip zouden omschrijven. Vervolgens is gevraagd of ze het als doel hebben en hoe ze dat vormgeven. Dan is er gevraagd hoe de schoolleiding naar persoonsvorming in het bewegingsonderwijs keek. De factoren die van invloed waren op de visie van de vakleerkracht werden vervolgens besproken. Daarna is iets meer uitleg gegeven over de drie doeldomeinen, om vervolgens te vragen hoe ze persoonsvorming afzetten tegen maatschappelijke toerusting en kennisontwikkeling. Ten slotte zijn er nog vragen geweest naar: de ruimte voor keuze van leerlingen, de mate waarin leerlingen verantwoordelijkheid krijgen in de les, de mate van zelfstandigheid die van de leerlingen gevraagd wordt in de les, de ruimte en de aandacht voor het unieke individu tijdens de les en de manier waarop vakleerkrachten ingaan op de (sport)belevingswereld van de leerlingen.

Tijdens het interview is de volgorde van de vragen variabel geweest waardoor het gesprek tussen de onderzoeker en participant op een natuurlijke manier verliep. Op basis van de gegeven antwoorden is doorgevraagd om nog duidelijker in beeld te krijgen wat de participant met zijn antwoord bedoelde. Ook bij het doorvragen is gebruik gemaakt van de van tevoren opgedane kennis uit de literatuur.

Procedure

De participanten zijn in januari 2017 per email benaderd. De meerderheid van de scholen zijn benaderd via het algemene e-mailadres van de school. Bij de scholen waar het e-mailadres van de vakleerkracht op de website van de school stond is de vakleerkracht persoonlijk benaderd. In de mail stond een korte omschrijving van het onderzoek en de manier van data verzamelen (zie bijlage 1). Er zijn in totaal 57 scholen benaderd. Dit waren 28 scholen met traditioneel vernieuwingsonderwijs (tien Vrijescholen, tien Montessorischolen en acht Daltonscholen), 15 scholen met openbaar onderwijs en 14 scholen met een religieuze grondslag. Met de vakleerkrachten die positief repondeerden is per e-mail of per telefoon een

afpraak gemaakt. Een week voordat het interview plaatsvond kreeg de participant een e-mail met daarin aanvullende informatie over het onderzoek (bijlage 2). Alle acht semigestructureerde interviews zijn in een periode van vijf weken in februari en maart bij vakleerkrachten bewegingsonderwijs afgenomen. Zeven van de interviews vonden een-op-een plaats in een afgesloten ruimte op de school waar de vakleerkracht werkzaam was. Eén interview vond plaats bij een vakleerkracht thuis. De gemiddelde duur van een interview was 45 minuten. De participanten zijn hartelijk bedankt en kregen een ballenpomp en een samenvatting van het uiteindelijke onderzoeksrapport als bedankje. De interviews zijn opgenomen met een audiorecorder. Direct na afname van de interviews zijn deze woordelijk getranscribeerd in het programma Word 2010.

Na afloop van de interviewperiode is de ruwe data geanalyseerd om een participant uit te kiezen waar nog lesobservaties zouden plaatsvinden. De betreffende vakleerkracht is hiervoor benaderd. Deze gaf aan dat het voor hem geen probleem was als er in zijn lessen observaties zouden plaatsvinden.

Data-analyse

Na het transcriberen zijn de interviews met behulp van de website www.dedoose.com voorzien van een open codering. Omdat er voor de hoofdvraag van deze studie geen labelsysteem bij de onderzoeker bekend was zijn de data axiaal gecodeerd (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009). In eerste instantie zijn ruim 60 verschillende codes aan de data toegekend. Om een beter overzicht te kunnen verkrijgen van de uiteenlopende antwoorden van de participanten zijn de codes vervolgens gecategoriseerd in verschillende hoofdthema's die van toepassing waren voor de beantwoording van de hoofdvraag en deelvragen. Aan de codes: 'keuze, zelfstandigheid verantwoordelijkheid, belevingswereld en uniek individu' is via www.dedoose.com een 1-10 Likertschaal gehangen waarmee de onderzoeker kon aangeven hoe belangrijk de vakleerkracht deze begrippen in zijn lessen vond. De bij een code aangegeven score is een interpretatie van de onderzoeker.

Aan de hand van de aantekeningen van de lesobservaties is een voorbeeldwerkwijze geschreven (bijlage 5). Dit ter inspiratie voor vakleerkrachten.

Resultaten

Wanneer er in de resultaten een interactie tussen de onderzoeker en de participant wordt gequoteerd zal de uiting van de onderzoeker met de letter O worden aangegeven en die van de participanten met de letter P.

Als eerste wordt ingegaan op de deelvraag: Hoe wordt het begrip persoonsvorming door vakleerkrachten geïnterpreteerd? Om deze deelvraag te onderzoeken is aan het begin van het interview de volgende vraag gesteld: “Wat verstaat u onder persoonsvorming voor het algemene onderwijs?”.

De antwoorden van de participanten waren uiteenlopend. De ene leerkracht kwam direct met een accuraat antwoord: “Ik denk dat al het onderwijs gaat om... om in zekere mate zelfontplooiing, dus je moet, het gaat om zelfvertrouwen krijgen, het gaat om weten wie je bent, weten waar je goed in bent, weten waar je moeite mee hebt, en uh... dat je ruimte hebt voor jezelf en anderen, en daar zou alles over moeten gaan” (3). Anderen moesten lang nadenken en gebruikten veel veel ‘uhm’. “Ja, [stilte] persoonsvorming is natuurlijk een heel erg breed, breed iets. Uhm [stilte]. Ja dat is, wat je leuk vindt om te doen, uhm, maar ook je omgang met anderen, [lange stilte] ja eigenlijk alles wel. En uhm...” (1). Weer anderen konden geen antwoord geven op de vraag: “Pfoeh, dat is zo een breed begrip uiteraard. [...] nja, ik zeg altijd, wat je aanbiedt dat beïnvloedt iemands persoons uh... vorming vaak. Dus wat voor kwali... ja wat voor kwaliteiten ofzo weet je wel. Het is..., pfoeh” (5). Deze drie quotes laten duidelijk een verschil in parate kennis over het begrip persoonsvorming zien.

Uit de bestudering van de data blijkt verder dat de interpretatie van de participanten uiteenloopt. Waar de ene vakleerkracht vooral denkt aan de (zelf)ontplooiingsgedachte bij persoonsvorming, gaat het bij de andere meer om de bildung/algemene vorming of juist om morele vorming. Ook zijn er vakleerkrachten met een combinatie van verschillende opvattingen.

Gedurende het interview bleek ook dat meerdere participanten maatschappelijke toerusting en persoonsvorming regelmatig door elkaar haalden. Zie bijvoorbeeld de volgende quotaties: “O Denk je dat er hier op school veel aandacht is voor persoonsvorming? P Ja, ... we zijn ook een vreedzame school en daar wordt ook heel veel gedaan over hoe jij je kan staan in de maatschappij en wat je kan betekenen voor de maatschappij en hoe je met elkaar omgaat” (5). En: “O zou je kunnen aangeven hoe de persoonsvorming bij jou in de lessen aandacht krijgt? P ja, ook deels met respect met elkaar omgaan, uhm... het op je beurt wachten, de simpele omgangsvormen en regeltjes.” (7). Er wordt gesproken over: ruzies oplossen, klassen afspraken of hoe je je moet gedragen, en andere sociale doelen. Over hoe de vorming van het unieke individu aandacht krijgt zei een leerkracht: “dat zit hem meer in als je individuele dingen doet, zoals turnen” (4). En: “Individuele aandacht is ervoor op het moment dat je gaat beoordelen” (7).

Later werd gevraagd wat persoonsvorming voor het vak bewegingsonderwijs inhoudt voor de participant. Een van de participanten had geen idee wat persoonsvorming voor het vak bewegingsonderwijs inhoudt: “ja... dat vind ik ook heel lastig. Zoals ik uhm... ja ik geef natuurlijk gewoon bewegingsonderwijs, en uhm... ja zoals je zegt, persoonsvorming komt niet echt aan bod. Dus om dat nou echt goed te kunnen omschrijven, dat kan ik niet helaas” (5). De andere zeven participanten gaven verschillende omschrijvingen van hun interpretaties. De beschrijvingen zijn ondergebracht in zes categorieën (zie tabel 1).

Tabel 1

Waarin zie je persoonsvorming terug in het bewegingsonderwijs? (N = 8)

Categorie	Criterium	n	Voorbeeldquote categorie
Winst verlies	Hoe leer/laat je een leerling te reflecteren op winnen en verliezen?	5	“Ja en op zich vind ik omgaan met winst en verlies vind ik ook wel heel persoonsvorming, dat is uh, ja dat zegt ook wel heel veel over je persoonlijkheid als je niet tegen verliezen kan, ja” (1)
Zelf versus sociaal	Hoe komt een leerling als uniek individu tot zijn recht in de lessen bewegingsonderwijs?	0	
	Hoe reflecteert een leerling persoonlijk op groepsprocessen en zijn plek in de groep?	3	“Nou ik kijk per leerlingen wat hij nodig heeft, en ik bied gedifferentieerde lessen aan, dus niet alles in 1 niveau, maar met heel veel dingen draait het wel om de groep.” (3)
	Ik vind zowel het “zelf” als het “sociaal” van de leerling even belangrijk.	3	“Dus het heeft voor mij twee componenten, het individuele, en het sociale in omgang met elkaar.” (4)
Sterke en zwakke kanten	Hoe leer ik een leerling zijn eigen sterke en zwakke kanten kennen?	2	“Kinderen bewust laten worden van hun eigen kracht en de punten waar ze nog wat te leren hebben.” (6)
Intrinsieke waarde van sport	Hoe laat ik een leerling de intrinsieke waarde van sport inzien?	2	“Het gaat mij er dan om dat ze inzien dat het leuker is om te verliezen als je een hele heftige strijd hebt gehad, dan winnen terwijl het supersaai is.” (1)
Plezier	Het gaat er om dat kinderen het leuk vinden om te bewegen en sporten	2	“Ja! Gewoon het spelplezier, dus er zit toch wel een waardering aan, van wat vind ik het meeste waard.” (2)
Talent	Kinderen moeten zich kunnen ontplooiën en ontwikkelen in de activiteiten waar ze talent voor hebben	1	“Ik vind dat het onderwijs is ingericht, dat als je 10 zessen haalt, 10 keer iets hebt afgevinkt, dan heb je het goed gedaan, maar ik vind je moet ook een 10 kunnen halen, en een 4, weet je een onvoldoende hoeft geen probleem te zijn, als je ergens in excelleert, alleen we zijn zo gefocust op het moet allemaal boven die streep de hele tijd uitkomen. En we kijken niet meer naar een kind dat een ding gewoon kan en daar heel goed in wil worden.” (3)

Note. n is het aantal participanten dat die betreffende categorie in het interview ter sprake bracht. 1 staat voor 1 participant ook al bracht deze het meerdere keren ter sprake.

De leerkrachten werd gevraagd of ze een concrete activiteit konden noemen waarmee ze aan de persoonsvorming van leerlingen werkten. Alle leerkrachten gaven aan dat ze dat een lastige vraag vonden: “Ja, het is moeilijk te zeggen: we gaan vandaag een activiteit doen die puur op de persoonsvorming is” (2). Als ze dan een activiteit moesten noemen, gaven vijf vakleerkrachten aan dat ze samenwerkingsspelletjes geschikt vonden om aan persoonsvorming te werken: “uhm... ik denk dat dat vooral zit in samenwerkingsactiviteiten.” (4). Ook noemden vier vakleerkrachten dat het vooral gaat om activiteiten waarin de leerlingen veel vrijheid hebben: “in groep 8 laat ik leerlingen ook zelf lessen ontwerpen en

zelf lessen aan elkaar geven, en dan is ook niet het doel om perfect te leren bewegen, maar hoe geef ik een les aan mijn klasgenoten en hoe krijg ik les van mijn klasgenoten.” (8).

Alle vakleerkrachten gaven aan dat de persoonsvorming meer terugkomt in de reflectie en de voor- en nabespreking van een activiteit. Op die manier kan je voor leerlingen zichtbaar maken waar hun voorkeuren liggen, en als je vraagt naar het waarom dan leert een leerling zichzelf nog beter kennen. Er zijn leerkrachten die vooral kiezen voor groepsevaluaties na een situatie of les:

P ik sluit ook eigenlijk altijd een les zo af.

O met de groep?

P ja, heel kort ja, ... dan stel ik een reflectievraag en dan zijn er altijd 3 of 4 kinderen die ik even aan het woord laat. ... wat heb je vandaag geleerd? Wat vond je moeilijk? Waar keek je tegen op? Wat zou je volgende keer graag weer willen doen? En wat wil je eigenlijk niet meer doen? En waarom dan niet? (6)

Er zijn ook vakleerkrachten die aangeven dat juist het individuele gesprek waardevol is:

Dat vind ik het meest interessante van ruimte geven voor autonomie, dat je dingen ziet die je niet zou verwachten, keuzes kunnen verrassen, en op het moment dat er een verrassende keuze wordt gemaakt, heb je een interessant gesprek over het waarom daarvan. ... en dan kan ik er op een kwalitatief moment bij zijn. (3)

Ondanks dat er in het interview geen vraag was voorbereid over de beperkingen van persoonsvorming in het bewegingsonderwijs waren er toch 6 leerkrachten die hier vrij snel over begonnen. In tabel 2 zijn de belangrijkste drie beperkingen uiteengezet. De beperkte tijd van de lessen bewegingsonderwijs is een van de genoemde beperkingen. De duur van een les bewegingsonderwijs van de participanten lag tussen de 45 en 65 minuten. Op één leerkracht na gaven alle leerkrachten aan dat de duur van de lessen te kort is en de frequentie te laag om echt goed tot persoonsvorming bij de leerlingen te komen: “ik zie ze twee keer in de week drie kwartier, ik heb nog steeds niet het gevoel dat dat heel veel zoden aan de dijk zet zeg maar” (8).

Tabel 2

Beperkingen voor persoonsvorming in het bewegingsonderwijs die gegeven werden inclusief de frequentie (N = 8)

Categorie	Criterium	n	Voorbeeldquote categorie
Tijd	Vakleerkrachten vinden de tijd en de frequentie van de lessen bewegingsonderwijs te kort om te komen tot persoonsvorming.	10	“Ja! En in de praktijk gebeurt dat eigenlijk te weinig, als je maar twee keer drie kwartier hebt met die kinderen ... en je wilt zo veel mogelijk doen.” (1)
Klasgrootte	Vakleerkrachten vinden de klassen te groot om voldoende persoonlijke aandacht aan de leerlingen te geven om te komen tot persoonsvorming.	3	“... en zeker nu met dat probleem van grote klassen en dat soort dingen.” (4)
Meetbaarheid/ formuleerbaarheid	Persoonsvorming is moeilijk te formuleren als doel en daardoor moeilijk meetbaar.	8	“Nee, ik denk dat het wel een ding is [de persoonsvorming] dat in een vergeten hoekje zit, maar ook omdat het inderdaad heel lastig is om hem te omschrijven en te meten.” (4) “Ik vind dat de persoonsvorming van kinderen ook wel een van mijn doelen is, hij is alleen zo moeilijk te formuleren.” (6)

Note. n is het aantal keer dat de betreffende beperking aangegeven is. Een participant kan meerdere keren hebben aangegeven dat het een beperking is.

In het volgende deel van de resultatensectie wordt gekeken naar de manier waarop de leerkrachten persoonsvorming hebben opgenomen in hun doelen. Alle vakleerkrachten gaven aan dat de persoonsvorming van leerlingen een doel voor het bewegingsonderwijs is. Echter, hoe ze dat doel vormgeven verschilt. Twee vakleerkrachten gaven aan dat het voor hun een duidelijk en belangrijk expliciet doel van het vak is: “als er een school is waar aan persoonsvorming wordt gewerkt dan is dat hier! Dat durf ik wel te zeggen. Er zijn niet veel scholen die zo extreem verkondigen dat dat het belangrijkste punt is van mijn vak.” (3). De andere participanten geven aan dat de persoonsvorming momenteel een impliciet doel van hun vak is:

Ik denk dat het meer een gevolg is en ik denk niet dat het per se uhm... voor het vak bewegingsonderwijs gesteld moet worden als doel, maar meer als doel op zich, ook waar je in de klas aan werkt, persoonsvorming zit hem in zo veel dingen. En als ik dan alleen specifiek naar het bewegingsonderwijs kijk denk ik dat het voortvloeit uit de andere dingen, dat het iets is wat er automatisch bij komt kijken. (8)

Twee van de leerkrachten die aangeven dat persoonsvorming momenteel een impliciet doel in hun lessen is, geven aan dit in de toekomst wel explicieter te willen maken: “Ja, ik zou dat veel... want die persoonsvorming daarin en überhaupt dat opvoeden, dat pedagogische gedeelte, dat zit vaak impliciet in onze lessen, maar ik zou het vaak explicieter willen behandelen.” (2). Vijf van de acht leerkrachten gaf aan behoefte te hebben aan meer theoretische kennis en praktische tools met betrekking tot persoonsvorming in het bewegingsonderwijs.

De vakleerkrachten gaven aan dat hun visie op persoonsvorming door verschillende invloeden gevormd wordt. De invloeden die de visies van de vakleerkrachten beïnvloeden zijn onder te verdelen in vier categorieën (zie tabel 3). Combinaties van de verschillende categorieën zijn ook mogelijk.

Tabel 3

Invloeden op de visie op persoonsvorming van vakleerkrachten bewegingsonderwijs (N = 8)

Categorie	Criterium	n	Voorbeeldquote categorie
Visie school	De visie van de huidige school waar de vakleerkracht werkzaam is, is van invloed op de visie op persoonsvorming in het bewegingsonderwijs van de vakleerkracht.	3	“Dus ik denk in die zin dat de visie van de school mijn visie wel een beetje heeft gevormd.” (8) “Dat weet je natuurlijk niet zeker, maar ik denk dat dat [de schoolvisie] het wel positief heeft beïnvloed.” (2)
Bijscholing	Gevolgte bijscholingen zijn van invloed op de visie op persoonsvorming in het bewegingsonderwijs van de vakleerkracht.	1	“Ik durf bijna zelf te zeggen dat een deel van de visie van de school gevormd is omdat ik daarmee ben gaan werken. Maar ik heb het geleerd op een studiedag in Zwolle. Van een docent die dat al 30 jaar doet.” (3)
Opleiding	De academie voor lichamelijke opvoeding is van invloed op de visie op persoonsvorming in het bewegingsonderwijs van de vakleerkracht.	0	“Dat is wel interessant en dat ik ook wel iets wat ik heb gemist in de hele opleiding.” (5)
Eigen interesse	De eigen interesse in de persoonsvorming van leerlingen is van invloed op de visie op persoonsvorming in het bewegingsonderwijs van de vakleerkracht.	3	“Ik denk dat het ook heel erg persoonsgebonden is, het heeft ook mijn interesse heel erg. En ik denk dat geldt niet voor iedereen.” (6)

Note. n is de frequentie waarmee een bepaalde categorie benoemd werd. Het kan zijn dat een participant meerdere categorieën genoemd heeft.

In de manier waarop de vakleerkrachten hun vak organiseren blijken ze volledig autonoom. Afgezien van een functioneringsgesprek waaraan de schoolleiding een les komt observeren is er weinig invloed van de schoolleiding op het vak. De leerkrachten kunnen het vak zo inrichten als ze zelf willen: “Ja, sowieso heb ik volledig autonomie over hoe het ingevuld moet worden.” (3). Slechts één participant gaf aan dat hij regelmatig een gesprek had met de Daltoncoördinator om over de invulling van zijn vak te spreken: “nou, er is een Daltoncoördinator, specifiek voor dat Dalton stukje, daar leg ik het dan wel aan voor. Soms wordt er ook een vraag bij mij neergelegd, zou je dit willen doen?” (3).

Alle vakleerkrachten gaven aan dat ze het met de schoolleiding nooit spreken over het doel persoonsvorming voor het vak bewegingsonderwijs. Ze gaven aan dat de schoolleiding op dit gebied niets van ze verwacht en dat ze dit op hun eigen manier moeten invullen.

De participanten is gevraagd hoe belangrijk ze het vinden dat leerlingen kunnen kiezen in hun les, dat leerlingen veel zelfstandig werken in hun les en dat leerlingen veel verantwoordelijkheid krijgen in hun les. Ook is gevraagd hoeveel belang de leerkrachten geven aan het unieke individu en hoe ze inspelen op de (bewegings)belevingswereld van de leerlingen. Deze punten zijn door de onderzoeker gescoord op een tienpunts Likertschaal. Hierbij staat 10 voor zeer belangrijk en 1 voor helemaal niet belangrijk. Het overzicht is te zien in tabel 4 deel 1. In het tweede deel van tabel 4 zijn 15 punten verdeeld over de

doeldomeinen. De participanten is gevraagd om de drie doeldomeinen in volgorde van belangrijkheid te zetten. De punten zijn later door de onderzoeker toekent.

Tabel 4

Deel 1: Door de onderzoeker toegekende scores (1-10) voor verschillende belangen.

Deel 2: Door de onderzoeker toegekende scores voor belang van de drie doeldomeinen. 15 punten per participant.

Leerkracht ⇒ Belang van ↓	1	2	3	4	5	6	7	8
Keuze	7	8	10	6	7	10	6	5
Verantwoordelijkheid	5	8	10	7	3	10	4	7
Zelfstandigheid	7	9	10	9	7	10	6	8
Uniek individu	6	7	10	5	3	10	4	8
Belevingswereld	6	7	9	8	8	10	8	7
Totaal	31	41	49	35	28	50	28	35
Persoonsvorming in het bewegingsonderwijs	6	5	5	4	2	5	2	3
Maatschappelijke toerusting in het bewegingsonderwijs	6	5	5	6	7	5	5	6
Kennisontwikkeling in het bewegingsonderwijs	3	5	5	5	6	5	8	6

Wanneer de cijfers uit tabel 4 deel 1 vergeleken worden met de cijfers uit deel 2 dan is te zien dat de drie vakleerkrachten met een hoogste totaalscore voor de vijf didactische invullingen die persoonsvorming stimuleren het alle drie niet wenselijk vonden om een van de drie doeldomeinen op de eerste plaats te zetten. De twee vakleerkrachten met de laagste totaalscore lijken minder belang te hechten aan persoonsvorming in het bewegingsonderwijs.

Discussie en conclusie

Dat er verschillen in interpretatie gevonden zouden worden was, op basis van de -uit de inleiding gebleken- complexiteit van het begrip, te verwachten. Ook de constatering dat meerdere vakleerkrachten het lastig zouden vinden om persoonsvorming van maatschappelijke toerusting te onderscheiden is niet onverklaarbaar. De begrippen persoonsvorming en maatschappelijke toerusting (en ook kennisontwikkeling) kennen overlap en zijn niet altijd duidelijk van elkaar te onderscheiden (Biesta, 2011, 2015). Toch is belangrijk dat een vakleerkracht een conceptueel onderscheid kan maken. Alleen dan kan men de opvatting over de persoonsvorming van leerlingen gefundeerd in de visie opnemen.

Als de verdeeldheid in interpretatie van het begrip persoonsvorming (ook landelijk) zo groot is als deze studie doet vermoeden, dan moet voorzichtig worden omgegaan met uitkomsten van vragenlijstonderzoek zoals gedaan door de KVLO (Klaasen & Rijpstra, 2016).

Als de ene vakleerkracht namelijk maatschappelijke toerusting bedoelt bij persoonsvorming en de andere meer denkt vanuit de (zelf)ontplooiingsgedachte, dan kunnen ze beide zeggen dat ze persoonsvorming belangrijk vinden terwijl ze iets totaal anders bedoelen. Het is tevens belangrijk dat in de praktische implementaties van het adviesrapport van het platform onderwijs2032 heel duidelijk wordt omschreven wat persoonsvorming, specifiek voor het bewegingsonderwijs, inhoudt. Om er daadwerkelijk achter te komen wat landelijk de meest breed gedragen interpretatie van het begrip persoonsvorming is, is grootschaliger onderzoek nodig.

De bovenstaande onduidelijkheid over het begrip persoonsvorming zou kunnen betekenen dat persoonsvorming niet het juiste begrip is om het derde doeldomein te duiden. Uit vervolgonderzoek zou moeten blijken of een ander begrip nodig is om meer consistentie omtrent het derde doeldomein in de vakwereld te verkrijgen.

Uit de resultaten blijkt dat de praktische invulling van de interpretatie van het begrip persoonsvorming bij de verschillende participanten uiteenloopt. Opvallend hierbij is dat de helft van de vakleerkrachten aangaf dat persoonsvorming vooral om het sociale aspect gaat en niet te kennen gaf dat het persoonlijke individu met zijn persoonlijke voorkeuren in de lessen bewegingsonderwijs ook een belangrijke rol kreeg. Dit terwijl juist bij de (zelf)ontplooiingsgedachte de uniciteit van de leerling een belangrijke rol speelt (Visser, 2016). Dit zou kunnen betekenen dat er voor een deel van de vakleerkrachten nog winst te behalen valt op het vlak van de (bewuste) beïnvloeding van de persoonsvorming.

Qua praktische invulling gaven de participanten verder aan dat persoonsvorming eerder zit in het leerkrachtgedrag dan in de activiteit zelf. Het voor- en nabespreken van een activiteit werd daarbij als belangrijkste en meest waardevolle leerkrachtgedrag genoemd. Dit gebeurde zowel in de groep als een-op-een. Door twee leerkrachten werd aangegeven dat juist de een-op-een interactie tot diepgang leidt. De constatering dat reflectie en dialoog belangrijk zijn bij het vormen van de persoon kan ook vanuit de literatuur gedaan worden. Tornburn en MacAllister (2013) schrijven in hun artikel over hoe het bewegingsonderwijs vanuit de democratische visie van John Dewey ingericht zou kunnen worden. Deweyaans bewegingsonderwijs zou vooral gaan om lessen waarbij de leerlingen zich betrokken voelen en zijn. Deze actieve betrokkenheid wordt gecreëerd door aan te sluiten bij de persoonlijke interesse van de leerlingen, hierdoor worden de (bewegings)activiteiten betekenisvol. Tornburn en MacAllister benadrukken hierbij het belang van een gesprek (dialoog) in de lessen bewegingsonderwijs. Bij het ontnemen van het gesprek van de (bewegings)activiteit van een kind, ontnem je ook de betekenis (Tornburn & MacAllister, 2013). Ook Overdiep

schrijft over het belang van de dialoog met leerlingen. “Zonder een gesprek waarin zij worden beschouwd als gelijkwaardige gesprekpartners, zal het onderwijsaanbod ‘hen niet raken’.” (Overdiep, 2010, p. 32).

Alle leerkrachten gaven – ongevraagd – beperkingen aan om tijdens het bewegingsonderwijs bewust aan persoonsvorming te werken. Zeven van de acht participanten gaven aan dat er niet voldoende tijd was om veel met de leerlingen voor en na te bespreken, laat staan voor een-op-een gesprekken. De participanten gaven aan dat voor- en nabespreken ten koste gaat van de beweegtijd, die al zo schaars gevonden werd. Het was niet wenselijk om meer dialoog in de lessen te brengen ten koste van de overige doelen. De participant die aangaf geen moeite te hebben met het voeren van voldoende (een-op-een) dialogen met zijn leerlingen richtte zijn lessen daarop speciaal in. In bijlage 5 staat zijn werkwijze ter inspiratie omschreven.

Een andere beperking die door de participanten gegeven werd was het feit dat persoonsvorming moeilijk waarneembaar en dus lastig meetbaar is. Hierdoor is het voor vakleerkrachten complex om persoonsvorming in de doelen op te nemen. Zoals eerder in deze studie te lezen valt, blijkt dit probleem ook in de maatschappelijke/wetenschappelijke discussie rondom persoonsvorming te spelen (Stegeman et. al. 2011). In vervolgonderzoek zou moeten worden onderzocht of het wenselijk gevonden wordt om doelen voor persoonsvorming in het bewegingsonderwijs te formuleren. Daarnaast zou het interessant zijn om te onderzoeken of het noodzakelijk is om deze doelen meetbaar te maken en ook daadwerkelijk te meten.

Bewegingssituaties en sport blijken een geschikte plaats om de persoonsvorming te bevorderen (Coakley, 2011; Turnnidge, Côté & Hancock, 2014). Nederlandse vakleerkrachten vinden de lessen bewegingsonderwijs geschikt om meer aandacht aan persoonsvorming te besteden (Klaasen & Rijpstra, 2016). Maar is dit ook terug te zien in de persoonlijke doelstellingen van de vakleerkrachten? Uit deze studie blijkt dat het antwoord op deze vraag binair is. De helft van de participanten heeft persoonsvorming expliciet in zijn doelen opgenomen of zou dat in de toekomst willen. De andere helft vindt persoonsvorming meer een impliciet doel van het vak dat een gevolg is van goed bewegingsonderwijs. Als deze verdeeldheid ook landelijk onder alle vakleerkrachten het geval is, is het belangrijk om voorzichtig te zijn met het trekken van een formele landelijke lijn. Draagvlak onder leerkrachten is namelijk belangrijk voor het slagen van veranderingen in het onderwijs (Fullan, 2007). Het is daarom wenselijk om de idealen van de vakwereld omtrent

persoonsvorming verder te onderzoeken om op die manier een breed gedragen invulling te geven aan de adviezen van het platform onderwijs2032.

De positie van de KVLO in deze kwestie is aan de zijde van de participanten die persoonsvorming liever impliciet in de lessen ziet terugkomen. Over persoonsvorming als doel schrijft de KVLO bijvoorbeeld: "Voor het doelgebied 'subjectivering' is het moeilijk of onwenselijk om voor alle kinderen dezelfde leerdoelen vast te stellen, zoals bij kwalificering, omdat het juist gaat om de uniciteit van het kind." (Hazelebach, 2016). Toch is het belangrijk dat er vanuit de KVLO voldoende aandacht naar persoonsvorming in het bewegingsonderwijs uitgaat. Dit belang komt voort uit het feit dat persoonsvorming tot de wettelijke taak van het onderwijs behoort (Bax, 2010; Van Crombrugge, 2011). Daarnaast blijkt uit deze studie dat mogelijk de helft van haar leden meer (expliciet) aan persoonsvorming zou willen doen. Het is van betekenis dat ook deze vakleerkrachten worden gesteund in hun visie. Biesta en het platform onderwijs2032 streven naar een evenwichtig aandacht voor de drie doeldomeinen om te komen tot een pedagogische situatie (Biesta, 2015).

De visie op persoonsvorming verschilt van leerkrachten tot leerkracht. Een persoonlijke visie kan van veel factoren afhankelijk zijn en het zou een studie op zich zijn om volledig uit te pluizen hoe de visie gevormd is. In het interview is enkel gevraagd naar de invloed van de visie van de school waar de vakleerkracht werkzaam was, de invloed van de ALO, de invloed van bij/nascholingen en de invloed van persoonlijke interesse. Een opvallende constatering is dat alle vakleerkrachten aangeven weinig kennis over de persoonsvorming van leerlingen uit hun opleiding op de ALO te hebben meegenomen. Ze vertelden allen dat ze dit achteraf gemist hebben in de opleiding. Het lijkt dus wenselijk dat er op de ALO in de toekomst meer aandacht aan persoonsvorming besteed wordt.

De invloed van de visie van de school waar de vakleerkracht werkte was klein. Slechts op twee scholen (Dalton en Montessori) werd duidelijk gewerkt vanuit de visie van de school. Op de andere scholen (inclusief twee traditionele vernieuwingsscholen (Vrijeschool en Dalton) werd vooral gewerkt vanuit de persoonlijke visie. De vakleerkrachten van de twee laatstgenoemde traditionele vernieuwingsscholen waren tevens werkzaam op een openbare basisschool. Ze gaven aan dat er geen verschillen waren tussen de lessen voor de verschillende scholen. De autonomie die vakleerkrachten van de schoolleiding krijgen is opvallend groot. Er lijkt weinig integratie van de visie van de school in het bewegingsonderwijs. Ook wordt er weinig vakoverstijgend gewerkt. Het is hierom nog belangrijker dat vakleerkrachten zich goed en regelmatig extern laten bijscholen (ook) op het gebied van persoonsvorming.

Meer dan de helft van de participanten gaf aan behoefte te hebben aan meer houvast om persoonsvorming meer bewuster terug te laten komen in hun lessen. Deze vakleerkrachten gaven te kennen dat ze niet goed wisten hoe ze hun visie op persoonsvorming zouden moeten voeden met theoretische en praktische kennis. Deze constatering zou ertoe kunnen leiden dat er wellicht vanuit de KVLO of vanuit SLO een handreiking of hulpmiddel gemaakt kan worden om vakleerkrachten op weg te helpen in de zoektocht naar verheldering bij het diffuse begrip persoonsvorming.

Vakleerkrachten die veel belang hechten aan de vijf, voor persoonsvorming belangrijke, didactische invullingen lijken zich (onbewust) in het midden van het diagram (bijlage 4) te positioneren. Dit is in overeenstemming met de visie van Biesta en van het platform onderwijs2032. Hiermee zou voorzichtig geconcludeerd kunnen worden dat vakleerkrachten die deze vijf didactische invullingen van belang vinden het ook eerder belangrijk vinden om bewust bij te dragen aan de persoonsvorming van de leerlingen. Hiermee is echter nog niet direct bewezen dat veel aandacht voor de didactische invullingen ook automatisch zorgt voor onderwijs met een grote persoonsvormende bijdrage. Of er ook echt meer ruimte komt voor (zelf)ontplooiing in de lessen bewegingsonderwijs als de vakleerkracht veel belang hecht aan deze invullingen zou uit vervolgonderzoek moeten blijken. Hoe de persoonsvorming van leerlingen verder het beste vorm gegeven zou kunnen worden in het bewegingsonderwijs zou in grootschaliger vervolgonderzoek onderzocht moeten worden.

Conclusie:

In deze beknopte conclusie wordt kort antwoord gegeven op de hoofd en deelvragen. Uit de resultaten van deze studie blijkt dat de interpretatie van het begrip persoonsvorming niet voor iedereen gelijk is. Een deel van de vakleerkrachten denkt meer aan (zelf)ontplooiing, waar de anderen meer denken aan *bildung*. Het verschil in (parate) kennis rondom het begrip persoonsvorming blijkt groot te zijn. Vakleerkrachten hebben regelmatig moeite om persoonsvorming van maatschappelijke toerusting te onderscheiden. Ook de manier waarop de eigen interpretatie vorm krijgt in de lessen bewegingsonderwijs verschilt van leerkracht tot leerkracht. Een veelgenoemde invulling is het omgaan met winst en verlies. Persoonsvorming is volgens de participanten echter moeilijk te vangen in een concrete activiteit, het gaat meer om het handelen van de leerkracht. Het voeren van een gesprek met de leerlingen blijkt daarbij essentieel te zijn. Een belangrijke beperking die daarbij wordt genoemd is dat voor- en nabespreken van bewegingsactiviteiten kostbare tijd kost. Vakleerkrachten vinden het gezien

de geringe tijd die ze hebben zonde om veel te praten met de leerlingen. Tevens blijkt het voor de participanten lastig om persoonsvorming te vangen in (meetbare) doelen.

Wanneer gekeken wordt naar de visie op doelen omtrent persoonsvorming in het bewegingsonderwijs kan een tweedeling gemaakt worden. Enerzijds zijn er de vakleerkrachten die vinden dat persoonsvorming een belangrijk expliciet doel van het vak is, anderzijds de vakleerkrachten die vinden dat persoonsvorming eerder impliciet terugkomt in de lessen.

Uit de resultaten blijkt dat de opleiding (ALO) niet bewust van invloed is geweest op de visie op persoonsvorming van de vakleerkrachten. De visie van de school waar de vakleerkracht werkt is voor minder dan de helft van de participanten bewust van invloed. Ook de eigen interesse en bijscholingen zijn voor minder dan de helft van de vakleerkrachten van belang voor de vorming van de visie rondom het begrip persoonsvorming.

Vakleerkrachten vinden het over het algemeen belangrijk dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken en dat ze bewegen binnen hun eigen belevingswereld. Dat leerlingen veel keuzevrijheid hebben is van minder belang. Van nog minder belang is dat leerlingen veel verantwoordelijkheden krijgen en dat rekening wordt gehouden met de uniciteit van de leerling.

Beperkingen

In deze studie lijkt het (theoretische) onderscheid tussen kennisontwikkeling, maatschappelijke toerusting en persoonsvorming duidelijk. Ook lijkt het mogelijk dat er geen persoonsvorming plaatsvindt als hier niet bewust aandacht aan besteed wordt. Het tegendeel is waar. Onderwijs zal altijd bijdragen aan de persoonsvorming, of er nou wel of geen aandacht aan wordt besteed (Biesta, 2015). Echter, wanneer men bewust handelt kunnen leerlingen meer ruimte krijgen om te ontplooiën naar hun eigen voorkeuren.

Bij de uitvoering van het empirische deel van deze studie zijn enkele beperkingen die de uitkomst mogelijk hebben beïnvloed. Ten eerste is er omwille van de gewenste diepgang en daarmee de haalbaarheid van de studie gekozen voor een vrij kleine steekproef ($N = 8$), in een klein geografisch gebied (omgeving Amsterdam). Om de reikwijdte te vergroten en daarmee een representatief beeld te geven van de vakwereld zou in vervolgonderzoek een vergelijkbare studie gedaan moeten worden met een grotere en meer landelijk verdeelde steekproef.

Een tweede beperking van de studie is de manier waarop de participanten geworven zijn. Er is naar bijna 60 scholen gemaïld en er is gevraagd om vrijwillige respons. De kans

bestaat dat de leerkrachten die gereageerd hebben al enige affiniteit met persoonsvorming hadden en dat de leerkrachten die daar niks mee hebben niet gereageerd hebben. Hierdoor is de steekproef mogelijk geen objectieve afspiegeling van het werkveld. Door de steekproef te vergroten en het thema persoonsvorming minder nadrukkelijk te laten terugkomen in de uitnodiging kan hier in vervolgonderzoek rekening mee worden gehouden.

Literatuur

- Baarda, D. B., Goede, M. P. M., de. & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhof.
- Bax, H. H. T. (2010). *De samenleving over de kwaliteit van bewegen & sport op school: Een spiegel voor de vakwereld*. Zeist: Pre Press Media Groep
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2011). De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (eds), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 15-35). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. The Hague: Boom/Lemma.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Brouwer, B., Alderhof, A., Bax, H., Berkel, M. van., Dokkum, G. van., Mulder, M. J., & Nienhuis, J. (2011). *Human Movement en Sports in 2028*. Enschede: SLO.
- Bureau 2032. (2016). *Eindadvies platform onderwijs2032*. Den Haag: Platform OnsOnderwijs2032.
- Cameron, W. B. (1963). *Informal Sociology: A Casual Introduction to Sociological Thinking*. New York: Random House.
- Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as “positive development?” *Journal of Sport & Social Issues*, 35(3), 306-324.
- Crombrugge, H. van. (2011). Vorming tussen gisteren en morgen. In *Studie essays over vorming in het onderwijs* (pp. 17-22). Den Haag: Onderwijsraad.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Derkse W. (2011). Vorming en het belang daarvan. In *Studie essays over vorming in het onderwijs* (pp. 7-15). Den Haag: Onderwijsraad.
- Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers UVA.
- Faber, K. (2001). *Bewegingsonderwijs op maat*. Baarn: Bekadidakt, HB-uitgevers.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge.

- Haan, D. de. (2011). Persoonsvorming en ontwikkelingsgericht onderwijs. In *Studie essays over vorming in het onderwijs* (pp 23-34). Den Haag: Onderwijsraad.
- Hammerness, K. (2001). Teachers' vision: The role of personal ideals in school reform. *Journal of educational change*, 2, 143-163.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford (2005). How Teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds), *Preparing teachers for a World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358-389). San Fransisco: Jossey Bass.
- Hazelebach, C. A. (2016). *Meer bewegen in het basisonderwijs: Bewegen als doel en bewegen als middel*. Zeist: KVLO.
- Klaasen, C. & Rijpstra, J. (2016). LO in 2032: een onmisbare noodzaak (2). *Lichamelijke opvoeding magazine*, 104(9), 10-13.
- Klaver, J. (2015). De mythe van het economisme. Amsterdam: De bezige Bij.
- Kneyber, R., & Evers, J. (Eds.). (2013). Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs. Amsterdam: Boom/Lemma.
- Kramer, J. P., & Lommen, N. (1987) *Geschiedenis van de Lichamelijke Opvoeding in Nederland*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Lock, G. (2009) De onmenselijke maat en de "crisis in het onderwijs. Voordracht symposium Beter Onderwijs Nederland. Geraadpleegd op 25 november, 2016, van: [http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/Graham%20ALV2009BON-Lock%20\(3\).pdf](http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/Graham%20ALV2009BON-Lock%20(3).pdf)
- Lock, G. (2012), Het onderwijs creëert gezapige koeien. In Reijngoud, T.(Eds.), *Weten is meer dan meten*. Amsterdam: Lias.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2002). An adequate education in a globalized world? A note on immunization against being-together. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 565–584.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012) *Apologie van de school: Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- Nussbaum, M. C. (2013). Niet voor de winst: waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft. Amsterdam: Ambo Anthos uitgevers.
- OCW (2005). Kerndoelen primair onderwijs. *Staatsblad 551*. Den Haag: Deltahage.
- OCW & NOC*NSF (2005). *Alliantie 'School en Sport samen sterker'*. Den Haag/Arnhem: ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap/NOC*NSF.

- OCW & VWS (2007). *Impuls brede scholen, sport en cultuur*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap en ministerie Volksgezondheid, Welzijn & Sport.
- Onderwijsraad. (2011). *Studie essays over vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Overdiep, I. (2010). *Vorming van onderwijs. Inventarisatie activiteiten vorming en persoonsontwikkeling*. Amsterdam: Opus8.
- Pols, W. & Berding, J. (2012). Review: Apologie van de school: Een publieke zaak. *Pedagogiek*, 3, 277 - 280.
- Jarvis-Selinger, S., Collins, J. B. & Pratt, D. D. (2007). Do Academic Origins Influence Perspectives on Teaching? *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 67-81.
- Ruyter, D. J. de. & Miedema, S. (2012). *Moral Education and Development. A lifetime Commitment*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schmitt, P. (2007). *Over de rol van sport in het onderwijs*. Commissie Cultuur en onderwijs, Europees Parlement 2004-2009.
- Stegeman, H. (2000). *Belang van bewegingsonderwijs. Over legitimatie en algemene doelstellingen van het schoolvak lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Stegeman, H. (2008). *Bewegingsonderwijs op waarde geschat*. Zwolle: Christelijke hogeschool Windesheim.
- Stegeman, H., Brouwer, B. & Mooij, C. (2011). *Onderwijs in bewegen: basisthema's in bewegingsonderwijs en sport op school*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Stegeman, H., Loopstra, O. & Mooij, C. (2011). *Lichamelijke opvoeding: ontwikkeling en stand van zaken*. In Stegeman, H., Brouwer, B., & Mooij, C. (2011). *Onderwijs in bewegen: basisthema's in bewegingsonderwijs en sport op school*, pp, 14-52. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Team Onderwijs KVLO. (2017). Bewegen als noodzakelijk doel en krachtig middel (1). *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 105(2), 44-46.
- Thorburn, M., & MacAllister, J. (2013). Dewey, Interest, and Well-Being: Prospects for Improving the Educational Value of Physical Education, *Quest*, 65(4), 458-468. DOI: 10.1080/00336297.2013.805657
- Tuinenga, J. (2012) *Praktijk der gymnastiek*. Geraadpleegd op 16 november, 2016, van <http://www.canonlo.nl/venster/5>
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66(2), 203-217.
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging*. Enschede: SLO.

Volman, M. (2011). Kennis van betekenis: Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten. Oratie Universiteit van Amsterdam. Gevonden op 18 juli 2015 op http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/pdf_documenten/110617%20oratie%20Monique%20Volman.pdf

VWS (2005). *Tijd voor sport – Bewegen, Meedoen, Presteren*. Den Haag: ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

VWS (2007). *Beleidsbrief Sport, De kracht van sport*, Kamerstuk. Den Haag: ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

VWS (2008). *Beleidskader Sport, Bewegen en Onderwijs*, Kamerstuk, Den Haag: ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

Bijlage 1
Email naar scholen.

Geachte heer/mevrouw,

Voor mijn master onderwijspedagogiek schrijf ik een scriptie over persoonsvorming in het bewegingsonderwijs op Nederlandse primair onderwijs scholen. Ik zou voor dit onderzoek graag in contact komen met de vakleerkracht(en) bewegingsonderwijs van uw school. Zou u het onderstaande bericht aan hen kunnen doorsturen of zou ik hun email adressen kunnen ontvangen?

Alvast bedankt,

Met vriendelijke groet,
Max van Boxel.

Beste vakleerkracht,

Voor mijn master onderwijspedagogiek ben ik bezig met mijn scriptie over persoonsvorming in het bewegingsonderwijs. Ik ben hiervoor op zoek naar vakleerkrachten bij wie ik eenmalig een interview kan afnemen.

Aanleiding voor dit onderzoek is het adviesrapport van de Commissie Onderwijs2032. In het adviesrapport staat beschreven dat het onderwijs van de toekomst in het gehele onderwijsaanbod (dus ook voor ons vak) meer aandacht besteed moet worden aan de persoonsvorming van leerlingen. Het huidige onderwijs zou zich te veel toerusten op de kennisontwikkeling en maatschappelijke toerusting van leerlingen. Er is echter niet bekend wat persoonsvorming voor het bewegingsonderwijs is en hoe vakleerkrachten hierover denken.

Om dit te onderzoeken wil ik graag een interview bij u afnemen om te spreken over uw visie op persoonsvorming voor het bewegingsonderwijs. Een interview duurt ongeveer 45 minuten. Voor een interview hoeft u niets voor te bereiden, het gaat puur om uw mening. Het is dan ook zeker geen oordeel, en er zijn geen 'foute' antwoorden. Het gaat om een inventarisatie van de vakwereld.

Wat levert het u op? Mogelijk is het voor u interessant om door middel van mijn vragen eens dieper over dit onderwerp na te denken. Daarnaast ontvangt u het volledige onderzoeksrapport zodra deze af is. Na afloop van het interview krijgt u een klein bedankje.

De persoonsgegevens en de schoolgegevens zullen volledig anoniem worden behandeld en dus nergens in het verslag terug te vinden zijn.

Ik verneem graag van u of u geïnteresseerd bent in deelname aan mijn onderzoek, u zou mij daar erg mee helpen.

Alvast bedankt.

Met vriendelijke groet,
Max van Boxel

Bijlage 2

Informatie vergeven per email een week voor het interview.

Beste Collega,

Bedankt voor uw interesse in deelname aan mijn afstudeeronderzoek. Met uw deelname laat u zien dat u het bewegingsonderwijs van de toekomst een warm hart toe draagt. Middels deze mail wil ik u extra informatie geven en op de hoogte brengen van de procedure van het onderzoek.

Aanleiding voor dit onderzoek is het adviesrapport van de commissie onderwijs 2032 dat door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in 2016 is uitgegeven. In dit rapport staat een advies over hoe het onderwijs van de toekomst eruit moet zien. Een van de belangrijkste uitkomsten is dat het onderwijs van de toekomst meer evenwichtig aandacht moet besteden aan de doeldomeinen: kwalificatie, maatschappelijke toerusting en persoonsvorming. De drie doeldomeinen moeten middels het gehele onderwijsaanbod, dus ook middels het bewegingsonderwijs, aandacht krijgen. Over de manier waarop de kwalificatie van leerlingen in het bewegingsonderwijs plaatsvindt bestaat in zeker mate consensus. Het gaat hierbij vooral om het leren van bewegingsvaardigheden en het verbeteren hiervan. Dit geldt ook voor de maatschappelijke toerusting, hierbij gaat het om het inwijden in de bewegingscultuur van de leerlingen. Over hoe de persoonsvorming van leerlingen binnen ons vak vorm krijgt is nog grote onduidelijkheid. Met deze studie wil ik onderzoeken hoe vakleerkrachten bewegingsonderwijs in verschillende onderwijstypen denken over persoonsvorming en of ze hier wel of niet bewust aandacht aan besteden in hun lessen.

Om dit te onderzoeken zal ik een interview van ongeveer 45 minuten over persoonsvorming van leerlingen in het bewegingsonderwijs bij u afnemen. Het interview zal worden opgenomen zodat dit later zo representatief mogelijk kan worden uitgewerkt. Het gaat in dit interview over uw mening en uw manier van handelen. Het is de bedoeling dat u zo objectief en eerlijk mogelijk antwoord geeft. Er is niets goed of fout, en er zal geen oordeel plaatsvinden. Het gaat om een kijk op de werkelijkheid die speelt in de vakwereld. U hoeft dan ook niets voor te bereiden voor het interview.

Het interview moet worden afgenomen in een ruimte met zo min mogelijk ruis.

Na de analyse van de interviews zal u het volledige onderzoeksrapport worden toegezonden.

Mocht u nog vragen hebben dan kunt u deze naar mij mailen, of vragen voorafgaand aan het interview.

Met vriendelijke groet,
Max van Boxel

Bijlage 3 Interview bijlage

Introductie van mijzelf en van het onderzoek. Toelichting gang van zaken anonimiteit, opname. Duur ongeveer 45 minuten. Als je iets niet begrijpt of meer uitleg nodig hebt dan moet je dat zeker kenbaar maken. Als er een verschil is tussen hoe het nu is en hoe je het zou willen moet je dat aangeven.

Gesloten vragen:

Geslacht: m / v

Leeftijd:

Aantal werkjaren als vakleerkracht bewegingsonderwijs:

Plaats waar de academie voor lichamelijke opvoeding genoten is:

Type school:

Aantal leerlingen:

Klasse grootte:

Open vragen:

Dit onderzoek gaat over onderwijs in bewegen, kunt u mij vertellen hoe dit vak hier op school genoemd wordt?

- Is deze naam bewust gekozen?
- Is dit ook hoe u het persoonlijk zou noemen?
- Past dit ook bij de visie van de school?

Wat verstaat u onder de persoonsvorming van kinderen in het onderwijs?

- Hoe wordt er hier op school aan de persoonsvorming van de leerlingen bijgedragen?
- Wordt er school breed aandacht aan persoonsvorming besteed?
- Waarom wel/niet?
- Hoe gebeurt dit?
- Zijn hier personen voor verantwoordelijk?
- Is het ook in de schoolvisie opgenomen?
- Is er een gemeenschappelijke taal?

Wat is persoonsvorming in het bewegingsonderwijs?

In de literatuur wordt het vak veel doelen toegeschreven, o.a. twee kerndoelen en de vaklegitimering van SLO. Vindt u dat het bevorderen van de persoonsvorming ook tot een expliciet doel van uw vak behoort:

- Waarom wel/niet?
- Welke delen van de persoonsvorming wel/niet?

Op welke wijze besteed u aandacht aan de persoonsvorming van de leerlingen binnen de lessen bewegingsonderwijs:

- Vindt u dat dit voldoende is?
- Liever impliciet of expliciet?

Kunt u een of enkele concrete voorbeelden van activiteiten geven die volgens u een persoonsvormend karakter hebben?

- Wat doet dit met de leerlingen?

- Waardoor krijgen ze dit karakter?

Hoe denkt u dat uw schoolleiding over persoonsvorming bij bewegingsonderwijs denkt?

- Heeft u hier weleens gesprekken over met de schoolleiding?
- Bent u het hier mee eens?
- Krijgt u voldoende faciliteiten om aan de verwachtingen te voldoen?

In hoeverre is de visie van de school van invloed op uw persoonlijke visie m.b.t. persoonsvorming?

- Hoe wordt u beïnvloed?
- Welke factoren zijn nog meer van invloed op uw visie.

Uitleg over doeldomeinen van Biesta. Welke doeldomein verdient wat u betreft het meeste aandacht?

- Waarom juist die?
- Is dit per leerjaar afhankelijk?

Op welke wijze kunt u de persoonlijke en unieke ontwikkeling van de leerlingen stimuleren?

Ik ga u drie begrippen voorleggen. Kunt aangeven in welke mate u deze begrippen belangrijk vindt in uw lessen: Keuze voor de leerlingen, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

- Wat is de reden hiervoor?
- Is dit bij alle leerjaren gelijk?

Hoe sluit u aan bij de sportbeleving en de belevingswereld van de leerlingen?

- Populaire sporten in de wijk?
- Trendsporten?

Heb je nog vragen of wil je nog iets aanvullen?

Afsluiting en bedankje. Wat gebeurt er nu met de gegevens? Mocht u nog iets te binnen schieten dan kunt dat altijd naar mij mailen.

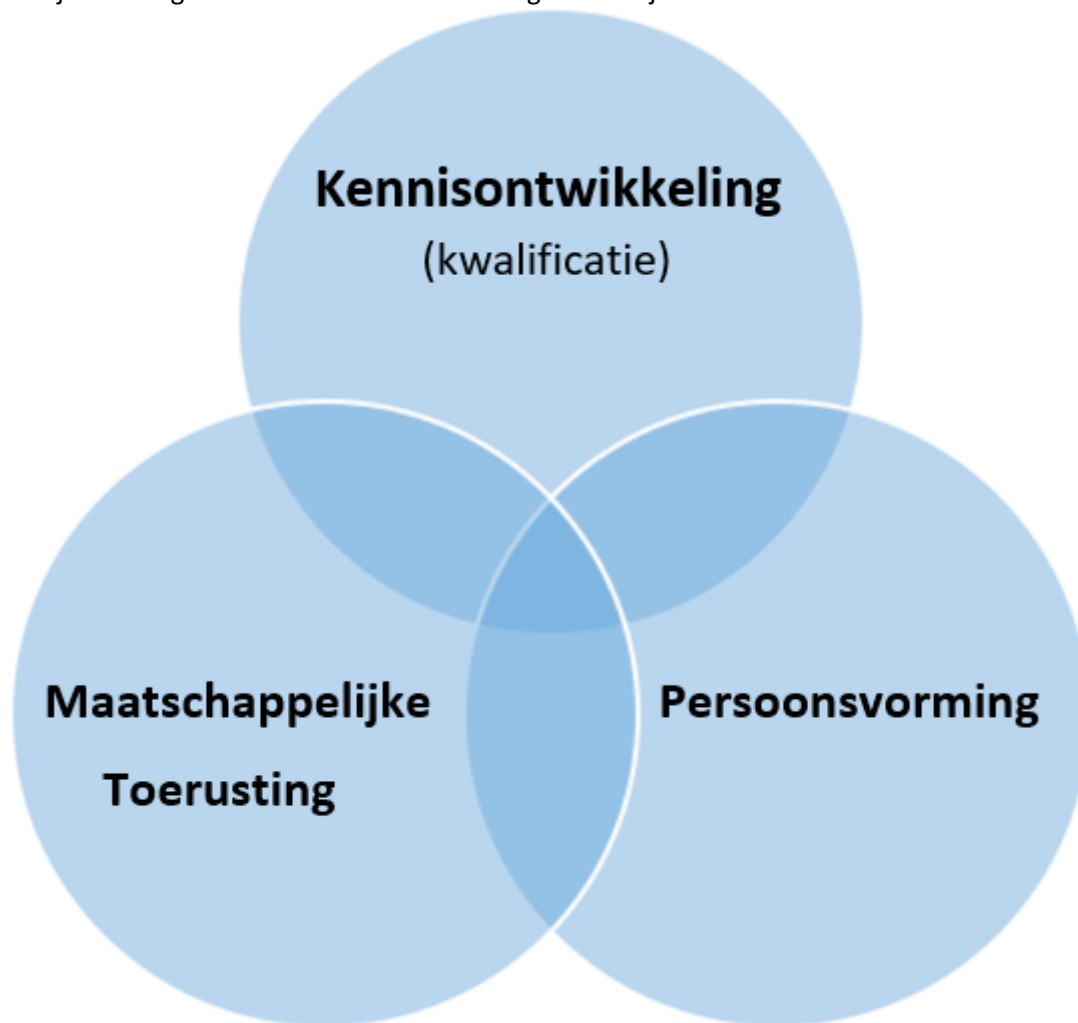
Algemene doorvragen:

Kunt u daar nog wat meer over vertellen?

Kunt u daar een voorbeeld van geven?

Bijlage 4

Plaatje van diagram met drie doeldomeinen gebruikt tijdens het interview.



Bijlage 5

Werkwijze van een vakleerkracht uit deze studie

Ter inspiratie voor vakleerkrachten en andere geïnteresseerden volgt hier een beschrijving van de werkwijze van participant drie. Deze vakleerkracht gaf aan dat hij bewust bezig is met de persoonsvorming van zijn leerlingen en dat hij zijn lessen hier ook naar ontwerpt. Deze werkwijze is een voorbeeld dat gebruikt kan worden door lezers van deze studie. Er wordt niet gezegd dat dit dé manier is om aandacht aan persoonsvorming te besteden in het bewegingsonderwijs, het is een manier.

In de gymzaal staan minimaal zes bewegingssituaties klaar, de meeste bewegingssituaties zijn bekend voor de leerlingen. De vakleerkracht is de architect die de zaal zo inricht dat alle kinderen tegelijk actief kunnen zijn. Als de leerlingen binnenkomen geven ze de vakleerkracht een hand een gaan ze gelijk aan de slag. Er volgt geen centrale uitleg over de verschillende bewegingsactiviteiten, de activiteiten zijn in principe zo ingericht dat ze voor zich spreken en dus weinig uitleg behoeven. De nieuwe of moeilijke spellen worden individueel of in kleinen groepjes uitgelegd aan de kinderen die daar interesse in tonen. Ook de technische uitvoering van het bewegen kan individueel of in kleine groepjes worden benoemd, maar over het algemeen beweegt de leerling op zijn eigen en unieke wijze. Enkele kleine tips zijn gebruikelijker dan de leerling te laten voldoen aan een ideaaltypische beweging. De effectieve beweegtijd is hierdoor bijna 100% van de lestijd. Leerlingen krijgen in de lessen veel ruimte voor eigen keuzes, ze zijn zelfstandig en er wordt gevraagd om verantwoordelijk te nemen voor het eigen gedrag, voor de ander en het materiaal. De leerlingen lossen al vanaf jonge leeftijd (evt. met hulp) hun eigen problemen op. De leerlingen krijgen de verantwoordelijkheid om zelf te kiezen wanneer ze door wisselen naar een ander onderdeel. Door ze een grote verantwoordelijkheid te geven gaan ze hier op een verantwoorde manier mee om. De vakleerkracht loopt rond door de zaal en houdt overzicht op wat er gebeurt in de les. Ook heeft hij/zij zeer veel ruimte om op kwalitatieve momenten individuele gesprekjes te voeren met de leerlingen waardoor er een gefundeerde band ontstaat tussen de leerlingen en de leerkracht. Er worden in de lessen geen cijfers of beoordelingen gegeven voor bewegen. Wel wordt twee keer per jaar een motorische test afgenomen om het motorische niveau van de kinderen in kaart te brengen.

Voorbeeld situatie:

Leerling staat op 1,5 turnblok, onder het blok ligt een dikke mat. De leerling roept de meester en vraagt: mag ik hier een salto vanaf doen. De meester loopt ernaartoe en vraagt: “weet ik niet. *Vind je zelf dat het mag, is het veilig?*” De leerling antwoord met ja, en de leerkracht zegt dat het mag. De leerling twijfelt een beetje en de leerkracht vraagt of hij hulp nodig heeft. “*nee, ik wil het zelf doen*” De leerling maakt de salto en land op z’n voeten/billen op de mat. Hij kijkt trots naar de meester en roept zijn vrienden om het te laten zien.

De vijf didactische invullingen waarvan uit de literatuur bleek dat deze een goede voedingsbodem zijn voor veel ruimte voor persoonsvorming komen bij deze werkwijze duidelijk terug.

- De leerlingen mogen tijdens de les veel keuzes maken. Ze kiezen welke bewegingsactiviteit ze gaan doen. Ze kiezen hoe lang ze die activiteit gaan doen en wanneer ze wisselen. Ze kiezen met wie ze een bepaalde activiteit gaan doen.
- Er wordt een hoge mate van zelfstandigheid van de leerlingen verwacht. De leerlingen bespreken onderling de regels van een spel (binnen de grenzen). De leerlingen lossen zelf problemen op. De leerlingen vervullen zelf de regelende taken (scheidsrechter,

punten bijhouden enz.). De leerlingen maken zelf teams en starten en stoppen het spel zelf.

- Er wordt veel verantwoordelijkheid aan de leerlingen gegeven. De leerlingen houden oog voor de opstelling (bijv. mat aanschuiven). De leerlingen ruimen na beëindigen van spel zelf het materiaal op. De leerlingen kijken of iedereen mee kan doen. De leerlingen zijn verantwoordelijk voor hun eigen motorische ontwikkeling door aan alle bewegingsactiviteiten deel te nemen.
- Er is veel ruimte voor het unieke individu. Leerlingen kunnen kiezen of ze iets wat ze moeilijk vinden kunnen verbeteren of dat ze nog beter worden in wat ze al goed kunnen. Er wordt niet gekeken naar een ideaaltypische bewegingsuitvoering, iedereen beweegt op zijn manier. Leerlingen kunnen aangeven welke onderdelen ze willen doen, hier is vaak ruimte voor.
- Leerlingen bewegen in hun eigen belevingswereld. De leerkracht is op de hoogte van welke sporten en spellen er populair zijn op straat en bij verenigingen in de buurt en laat deze terugkomen in de les. Leerlingen die goed zijn in een activiteit worden gestimuleerd om als tutor op te treden.

De betreffende vakleerkracht werkt nu al drie jaar met dit keuze lessen systeem. Hij wisselt deze lessen af met klassikale lessen. Voordat hij met dit keuze lessen systeem begon werkte hij erg docent gestuurd. Hij werkte vaak in drie vakken met een centrale uitleg en centrale wisselmomenten. Hierdoor ging er volgens hem veel beweegtijd verloren en was er vaak strijd tussen hem en de leerlingen. De leerlingen wilde dat hij alles ging doen, en dan werd er ook nog verwacht dat hij het dan goed deed. Het lesgeven koste hem heel veel energie. Nu komen de drie vakken lessen waarbij er zeer docent gestuurd gewerkt wordt niet meer voor in zijn gymzaal. Het eerste jaar dat hij begon met de keuzelessen was een schakeljaar. De leerlingen waren nog niet gewent aan het systeem en maakte niet altijd de juiste keuze of namen niet hun verantwoordelijkheden. Doordat hij constant rondliep en een-op-een gesprekken met de leerlingen voerde voelde ze steeds meer dat ze het zelf in de hand hadden. Nu werkt het perfect!

Bijlage 6

Afkortingen en begrippen.

- Onderwijsraad: De onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege. Deze raad geeft, gevraagd en ongevraagd, advies aan de regering en de Kamer over de hoofdlijnen van wetgeving en beleid op het gebied van het Nederlandse onderwijs.
- OCW: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- KVLO: Koninklijke vereniging voor Lichamelijke opvoeding. De vakvereniging voor het Nederlandse bewegingsonderwijs.
- ALO: Academie voor Lichamelijke opvoeding. De opleiding voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs