

Sport- en bewegingsonderwijs: een vak apart

Onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen



Sophie Kustermans

Utrecht, juni 2012

Sport- en bewegingsonderwijs: een vak apart

**Onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de positie en omvang van
het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen**

Utrecht, 26 juni 2012

Afstudeeronderzoek

Universiteit Utrecht

Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap

Master Sportbeleid en Sportmanagement

Auteur: Sophie Kustermans

Studentnummer: 3276481

E-mail: S.W.G.Kustermans@students.uu.nl

Begeleider: Mw. Prof. Dr. A.E. Knoppers

Tweede lezer: Drs. M.G. van Slobbe

Foto omslag: schoolgebouw van een van de geïnterviewde scholen

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Voorwoord	5
1. Inleiding.....	7
1.1. Aanleiding van het onderzoek	7
1.2. Doelstelling.....	8
1.3. Maatschappelijke ontwikkelingen en relevantie	8
1.4. Leeswijzer	11
2. Theoretisch Kader.....	12
2.1. Onderzoeksperspectief	12
2.2. Besluitvorming.....	13
2.3. Factoren die van invloed zijn op besluitvorming.....	15
2.4. Wetenschappelijke relevantie.....	17
3. Methode	18
3.1. Methoden van dataverzameling	18
3.2. Selectie onderzoekseenheden	18
3.2.1. Kenmerken onderzochte middelbare scholen	20
3.3. Analyse methode.....	20
4. Resultaten: literatuur.....	22
4.1. Geschiedenis sport- en bewegingsonderwijs	22
4.2. Beleid op het gebied van sport.....	23
4.3. Beleid op het gebied van onderwijs.....	24
4.4. Samenvattend	27
5. Resultaten: interviews.....	28
5.1. Positie en omvang bewegingsonderwijs	28
5.2. Totstandkoming beleid	29
5.2.1. Ideeën en ideologieën	29
5.2.2. Institutionele regelingen.....	30
5.2.3. Belangengroep activiteit	34
5.2.4. De invloed van belangrijke personen.....	35
5.2.5. De factoren: overzicht.....	37

6. Discussie.....	38
6.1. Reflectie op de literatuur	38
6.2. Reflectie op het onderzoek.....	41
7. Conclusie	42
7.1. Deelvragen	42
7.2. Hoofdvraag.....	43
7.3. Aanbevelingen.....	44
Referentielijst	45
Bijlagen	50
Bijlage A: Topiclijst	50
Bijlage B: Onderzoekspopulatie	51

Samenvatting

Het bewegingsonderwijs op middelbare scholen zou een ideaal middel kunnen zijn om zowel jongeren meer aan het bewegen te krijgen, als ze sociale vaardigheden bij te brengen. Middelbare scholen zijn echter over het algemeen nog weinig enthousiast om te investeren in sport- en bewegingsonderwijs. Daarom wordt in dit onderzoek gekeken naar welke factoren van invloed zijn op de positie en omvang van bewegingsonderwijs op middelbare scholen aan de hand van de volgende hoofdvraag:

Welke factoren zijn van invloed op de vormgeving van het sport- en bewegingsonderwijsbeleid op middelbare scholen?

Om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen zijn twee methoden van dataverzameling gehanteerd. Allereerst is er een literatuuronderzoek gedaan naar ontwikkelingen die spelen op en rondom het onderwijsterrein. Daarnaast zijn er twintig semi-gestructureerde interviews gehouden onder rectoren en docenten lichamelijke opvoedingen op verschillende middelbare scholen verspreid over heel Nederland. Onder deze twintig scholen bevinden zich negen scholen met een standaard hoeveelheid sport- en bewegingsonderwijs (subgroep 1) en elf scholen die meer uren bewegingsonderwijs aanbieden dan deze standaard (subgroep 2). De verkregen data uit de semi-gestructureerde interviews wordt besproken aan de hand van theorieën van Hetebrij (2006) en Houlihan en Green (2006) over besluitvorming. Hetebrij (2006) beschrijft het besluitvormingsproces en de rol van macht hierin. Houlihan en Green (2006) onderscheiden vier verschillende factoren die van invloed zijn op besluitvormingsprocessen: (1) ideeën en ideologieën, (2) institutionele regelingen, (3) belangengroep activiteit en (4) de invloed van belangrijke personen. Na het bespreken van de resultaten, volgt de discussie waarna de hoofd- en deelvragen worden beantwoord.

Uit het literatuuronderzoek komt naar voren dat er een stapsgewijze ontwikkeling zit in de positie van het vak lichamelijke opvoeding binnen het onderwijs. Zo wordt in het landelijke sportbeleid – in het kader van maatschappelijke ontwikkelingen als bewegingsarmoede onder kinderen en het terugdringen van schooluitval – steeds meer ingezet op de samenwerking tussen sport en school. In het onderwijsbeleid liggen echter beperkingen voor de verdere ontwikkeling van het vak. Middelbare scholen hebben een grotere keuzevrijheid gekregen, maar deze vrijheid is gebonden aan prestatie en cognitieve gerichte kaders en brengt tevens een vergrote verantwoordelijkheid met zich mee. Dit heeft voor middelbare scholen als gevolg dat het meer aanbieden van sport- en bewegingsonderwijs risico's met zich mee brengt. Uit de interviews komt naar voren dat de verschillende factoren die Houlihan en Green (2006) onderscheiden alle vier van invloed zijn op de besluitvorming van middelbare scholen ten aanzien van het sport- en beweegbeleid bij hen op school. Van deze vier zijn institutionele regelingen en de ideeën binnen de school de doorslaggevende factoren. De uitwerking van deze factoren op de positie en omvang van het bewegingsonderwijs verschilt per subgroep van middelbare scholen.

Voorwoord

Als student van de masteropleiding Sportbeleid en Sportmanagement was er voor mij geen sterkere motivatie om hard door te werken aan mijn scriptie dan de mooie sportzomer die voor ons ligt. Allereerst van WK voetbal in Polen en Oekraïne, gevolgd door de Tour de France in Frankrijk en tenslotte de Olympische Spelen in Londen. Zodra mijn scriptie klaar was kon ik daar ongestoord van gaan genieten. Nu is het eindelijk zo ver!

Het afgelopen half jaar heeft voornamelijk in het teken gestaan van dit onderzoek. In dit onderzoek worden de factoren in kaart gebracht die van invloed zijn op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen. De totstandkoming van dit onderzoek verliep met horten en stoten. De ene dag was het een feestje om aan mijn onderzoek te werken, de andere dag was een regelrecht drama. De vele hobbels die ik gaandeweg tegenkwam had ik nooit kunnen nemen zonder de hulp van een aantal mensen en die wil ik daarvoor dan ook ontzettend bedanken.

In de allereerste plaats wil ik de rectoren, LO coördinatoren en gymdocenten bedanken die ik heb mogen interviewen. Elk interview weer werd ik bevangen door de gedrevenheid waarmee jullie voor je school, leerlingen en vak staan. Op menige school had ik in mijn middelbare schooltijd graag rond gelopen. Hoe gaaf is het als je een klimmuur in je school hebt of dat je maar liefst acht uur in de week kan sporten onder schooltijd?

De schat aan informatie die ik op de verschillende scholen heb mee gekregen, had ik nooit tot dit onderzoek kunnen verwerken zonder de tijd, energie, kennis en kunde van mijn scriptiebegeleidster Annelies Knoppers. De gesprekken met haar en haar mailtjes – steevast eindigend met ‘zonnige groet’ – boden mij handvaten en hielpen me altijd weer verder de juiste richting op.

Tenslotte zijn er nog tal van andere mensen die ik de afgelopen tijd heb lastig gevallen met de zin en onzin van mijn scriptie: Mark Monsma, papa en Renee bedankt voor de feedback op mijn stukken; Yvon fijn dat ik je altijd kon bellen als zich weer een scriptiedrama voor deed of voor de nodige afleiding; en tenslotte mijn familie, huisgenootjes, vriendinnetjes dankjewel voor het aanhoren van al mijn scriptie perikelen.

Ik hoop dat jullie net zo tevreden zijn over het resultaat als ik. Veel leesplezier!

Sophie Kustermans

1. Inleiding

“In Nederland is het aantal dikke kinderen afgelopen twintig jaar verdubbeld.” (Brandt, 2004)

“Slechts de helft van de kinderen beweegt voldoende.

“De aantrekkingskracht van buitenspelen lijkt plaatsgemaakt te hebben voor de verleiding van binnen gamen.” (Stuij, Wisse, Mossel, Lucassen & Dool, 2011)

1.1. Aanleiding van het onderzoek

Bovenstaande citaten uit verschillende onderzoeken laten zien dat er reden tot zorg is over de gezondheid en het beweeggedrag van jongeren. Volgens bestaande normen is 10% van de jongeren te dik en beweegt de helft van de jongeren te weinig (Tiessen-Raaphorst, Verbeek, Haan & Breedveld, 2010). Deze bewegingsarmoede wordt gezien als een belangrijke oorzaak van het toenemende overgewicht onder kinderen in Nederland (Stuij e.a., 2011). De laatste jaren zijn daarom allerlei initiatieven ontplooid om de jeugd weer meer te laten sporten en bewegen, omdat ervan uit wordt gegaan dat dit belangrijk is voor hun gezondheid (Breedveld e.a., 2008; Platform Sport, Bewegen en Onderwijs, 2010). Onderzoek toont echter aan dat vooral kinderen die al sportminded zijn, deelnemen aan deze initiatieven (Lagendijk, 2006). Een ander probleem is dat deze initiatieven voor het merendeel uit projecten bestaan; dus slechts voor korte termijn. Als het doel is om kinderen en jongeren mee te laten sporten en bewegen, zou dus gekozen moeten worden voor een meer structurele aanpak (Platform Sport, Bewegen en Onderwijs, 2010; Lagendijk, 2006).

De school zou daarom een ideale plek kunnen zijn om een positieve impuls te geven aan het beweeggedrag van jongeren. Juist hier omdat alle kinderen en jongeren – zodra ze leerplichtig zijn – bewegingsonderwijs aangeboden krijgen (NOC*NSF, 2009; Platform Sport, Bewegen en Onderwijs, 2010, Slingerland, 2010). Verschillende onderzoeken ondersteunen deze visie. Zo constateren Slingerland & Borghouts (2008) dat de les lichamelijke opvoeding zowel direct als indirect een bijdrage kan leveren aan een actieve leefstijl: door bewegingsonderwijs leren kinderen de basisvaardigheden van sport en daarnaast vinden leerlingen door bewegingsonderwijs het pad naar de sportvereniging. Stegeman en anderen (2007) stelden bij onderzoek onder leerlingen van middelbare scholen vast dat een kwart van hen zegt door de lessen bewegingsonderwijs (meer) te zijn gaan sporten en bewegen.

Naast het geven van een positieve impuls aan het beweeggedrag van jongeren, zijn nog een aantal aan redenen aan te dragen voor het meer aanbieden van sport en bewegen op scholen. Zo kan het bewegingsonderwijs, door het bereik van het vak, een plek van integratie zijn. Door met elkaar te sporten leren kinderen met verschillende achtergronden met elkaar om te gaan en samen te werken (NOC*NSF, 2009; Olympisch Vuur 2028, 2009). Dit in tegenstelling tot de sportvereniging, waar een soort zelf selectie heeft plaatsgevonden. Daarnaast kunnen achtergestelde groepen via bewegingsonderwijs een kans krijgen om te sporten. Deze mogelijkheid zouden ze anders misschien niet hebben (Breedveld e.a., 2008; NOC*NSF, 2009).

Ondanks de verschillende mogelijkheden die het vak in zich heeft, zijn scholen echter over het algemeen nog weinig enthousiast om te investeren in sport- en bewegingsonderwijs (Stuij e.a., 2011). Zij geven prioriteit aan hun primaire taak: de cognitieve vakken (Lagendijk, 2006).

1.2. Doelstelling

Zoals hierboven omschreven, lijkt er een spanningsveld te bestaan met aan de ene kant de vraag uit de maatschappij om meer beweging voor de jeugd en de school als mogelijke ideale locatie hiervoor. Aan de andere kant zien we de scholen waar de daadwerkelijke implementatie van meer sport- en bewegingsonderwijs ontbreekt en zich focussen op de cognitieve vakken (Hardman, 2008; Lagendijk, 2006).

In dit onderzoek worden daarom de factoren in kaart gebracht die van invloed zijn op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen. Hierbij is gefocust op lokaal niveau. Echter, zijn ook de maatschappelijke ontwikkelingen en landelijke beleidsintenties ten opzichte van school en sport meegenomen voor een goed inzicht in de positie van het bewegingsonderwijs in de huidige maatschappij. Duidelijk is namelijk dat veel verschillende partijen er iets over vinden. In dit onderzoek is gekozen voor middelbare scholen, omdat zij de leeftijdscategorie kinderen onder hun hoede hebben waarin kinderen afhaken bij sportverenigingen en minder gaan sporten (Dool, Meulen en Breedveld, 2008). De middelbare school wordt in dit onderzoek vertegenwoordigd door de persoon die binnen de school inzicht heeft in besluiten ten aanzien van het sport- en beweegaanbod. Door middel van interviews wordt inzichtelijk gemaakt hoe deze personen tegen sport- en bewegingsonderwijs aankijken, hoe het sport- en bewegingsonderwijsbeleid is vormgegeven op de betreffende school en welke factoren hierop van invloed waren.

Dit leidt tot de volgende doelstelling van het onderzoek: achterhalen welke factoren van invloed zijn op de visie van middelbare scholen ten opzichte van het sport- en bewegingsonderwijs. Deze doelstelling wordt gerealiseerd aan de hand van de volgende hoofdvraag:

Welke factoren zijn van invloed op de vormgeving van het sport- en bewegingsonderwijsbeleid op middelbare scholen?

Deze hoofdvraag zal beantwoord worden aan de hand van een aantal deelvragen:

1. Welke ontwikkelingen binnen het onderwijs zijn van invloed op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen?
2. Welke betekenissen worden binnen middelbare scholen gegeven aan het sport- en bewegingsonderwijs en aan de rol van het vak binnen het curriculum?
3. Welke factoren spelen een rol bij het bepalen van deze betekenissen?

1.3. Maatschappelijke ontwikkelingen en relevantie

Sport is uit de huidige samenleving niet meer weg te denken. Veel mensen beoefenen een sport, zijn als vrijwilliger actief of kijken sport. Het plezier staat hierbij meestal voorop (Tiessen-Raaphorst e.a., 2010). Sport kan echter ook om andere redenen beoefend worden. Zo wordt vanaf de jaren negentig groot belang gehecht aan voldoende (intensieve) fysieke beweging door alle Nederlanders

vanuit het oogpunt van de volksgezondheid. Sport en bewegen worden namelijk verondersteld een positief effect te hebben op gezondheid (Ooijendijk, Hildebrandt en Chorus, 2008). De jeugd krijgt hierbij veel aandacht, omdat men er vanuit gaat dat een gezonde leefstijl het beste op een jeugdige leeftijd aan te leren is (Breedveld & Tiessen-Raaphorst, 2006) en het gezien wordt als langetermijninvestering die zich zeker terugbetaald (Bax, Driel, Jansma en Palen, 2010). Naast gezondheid, wordt maatschappelijke betrokkenheid en 'meedoen' tijdens alle levensfasen als belangrijk gezien in de huidige samenleving. Ook hierin ziet men een rol voor sport weggelegd (Tiessen-Raaphorst e.a., 2010).

Men gaat er dus vanuit dat sport, naast het zorgen voor plezier en enthousiasme, kan bijdragen aan fysiek, sociaal en cultureel kapitaal. Een uiting van dit geloof in de sport is het Olympisch Plan 2028. Dit breed gedragen Plan ondersteunt het belang van voldoende bewegen:

“Sport is niet alleen maar leuk, gezond en gezellig. Sport brengt ritme in ons levenspatroon. Sport bestaat bij de gratie van gezonde normen en waarden. Sport haalt tegenstellingen weg. Sport verbindt en verbreedert en draagt zo bij aan een samenleving waarin we ons veilig en geborgen weten.” (Olympisch Vuur 2028, 2009: 22).

In het kader van het Olympisch Plan 2028 en de steeds groter wordende rol van sport in de huidige samenleving, kunnen ook andere maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van sport gesignaleerd worden: ontwikkelingen van aandacht voor topsport en topsporters als rolmodel.

Mede door de gegroeide aandacht voor sport en bewegen (Tiessen-Raaphorst e.a. 2010), is het percentage van de Nederlandse bevolking dat voldoende beweegt – volgens de door de overheid gehanteerde combinorm¹ – de laatste jaren over het algemeen gezien toegenomen (Ministerie van VWS, 2005). Het aandeel Nederlanders dat aan deze norm voldoet is sinds 2000 gestegen van 52% naar 68% in 2009 (Chorus & Hildebrandt, 2010). Het percentage jongeren dat aan de combinorm voldoet is echter lager dan de landelijke 68%. Van de jongeren tussen 6 en 11 jaar 55% aan de combinorm voldoet, bij de 12-17 jarigen is dit slechts 43% (Tiessen-Raaphorst e.a., 2010). De sportdeelname van jongeren is rond de leeftijd van 10 jaar het hoogst, daarna loopt deze duidelijk terug. De puberteit – met veranderende interesses en vormen van vrijetijdsbesteding – wordt vaak aangewezen als transitiefase; de sportdeelname neemt sterk af tussen de 12 en 16 jaar (Dool e.a., 2008). Behalve leeftijd houden ook andere achtergrondkenmerken verband met deelname aan sport. Bij de jeugd tot en met 17 jaar zijn een aantal kenmerken van belang. De eerste is de etnische achtergrond: niet-westerse jongeren doen minder aan sport dan autochtone Nederlandse jongeren. Ten tweede speelt het huishoudinkomen een rol: jongeren uit armere gezinnen doen minder aan sport dan jongeren uit rijkere gezinnen. Hier hangt het derde kenmerk ook mee samen: kinderen uit eenoudergezinnen sporten minder dan kinderen uit een gezin met twee ouders (Tiessen-Raaphorst e.a., 2010). Jongeren die vallen in deze drie categorieën hebben vaker last van overgewicht (Elling,

¹ De combinorm is een combinatie van de Nederlandse norm gezond bewegen (NNGB) en fitnorm. Iemand voldoet aan de combinorm wanneer hij/zij aan ten minste een van beide normen voldoet.

2010). Een vierde kenmerk dat gerelateerd lijkt te zijn aan het beweeggedrag van jongeren is het schoolniveau. VMBO-leerlingen zijn minder lid van sportverenigingen dan leeftijdgenoten van HAVO/VWO (Rijpstra, Bernaards, Engbers en Jongert, 2009).

Als reactie op de toenemende maatschappelijke aandacht voor de positieve effecten van sport en bewegen en slechts de helft van de jongeren die de beweegnorm haalt, wordt al ten minste een kwart eeuw discussie gevoerd over de rol van het onderwijs hierin (Commissie Sport en Lichamelijk Opvoeding, 1986; Crum, 1978; Tiessen-Raaphorst e.a., 2010). Middelbare scholen kunnen – zoals eerder opgemerkt – door middel van hun sport- en bewegingsonderwijs jongeren voorzien in gestructureerde en regelmatige fysieke activiteit (Slingerland, 2010) en bijdragen aan hun sociale ontwikkeling (NOC*NSF, 2009; Olympisch Vuur 2028, 2009).

Scholen worden echter beoordeeld op de prestaties van hun leerlingen². De aandacht van de Inspectie van Onderwijs bij deze beoordeling gaat uit naar de cognitieve vakken (Veen, 2011) en niet naar vakken als lichamelijke opvoeding (Collard, 2010). In dat opzicht is het logisch dat scholen zich richten op vakken als Engels, Nederlands en wiskunde. Hier worden ze immers op afgerekend. Deze ontwikkeling wordt versterkt door het dalen van de Nederlandse onderwijsprestaties sinds het begin van deze eeuw. Leerlingen in het voorgezet onderwijs slagen met lagere cijfers voor Nederlands, Engels en wiskunde dan enkele jaren geleden en de absolute scores van Nederlandse leerlingen op PISA 2009 waren minder goed dan die in 2003. Daarnaast slagen andere goed presterende landen er beter in om hun leerprestaties te verhogen (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2010; Inspectie van Onderwijs, 2011). Dit is zorgelijk, want de kwaliteit van onderwijs kan bepalend zijn voor de economische prestaties van een land (Steeg, Vermeer en Lanser, 2011) vooral in tijden van economische crisis. De vraag vanuit de maatschappij om een kwaliteitsverbetering van het onderwijs kan hiermee verklaard worden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Ministerie van OCW), 2008). Het leidt er echter ook toe dat de cognitieve vakken als belangrijker gezien worden dan vakken als bewegingsonderwijs en handvaardigheid waarbij het gaat om andere vormen van persoonlijke ontwikkeling dan de cognitie.

Uit bovenstaande ontwikkelingen is op te maken dat scholen zich in een lastige situatie bevinden. Aan de ene kant ondervinden ze meer druk met betrekking tot de resultaten van hun leerlingen. Het onderwijsniveau moet omhoog, dus er moet voldoende aandacht zijn voor de cognitieve vakken. Aan de andere kant worden ze gewezen op hun rol met betrekking tot het voldoende bewegen van kinderen. De helft van de kinderen beweegt te weinig en er wordt verwacht dat scholen hierin hun verantwoordelijkheid nemen.

De situatie is nu dat het aanbieden van een structureel schoolsportprogramma op veel scholen geen gemeengoed is (Lagendijk, 2006). Het belangrijkste argument dat scholen hiervoor aanvoeren,

² Deze beoordeling wordt gedaan door de Inspectie van het Onderwijs in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. De inspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs op basis van voorschriften in de verschillende onderwijswetten en aan de hand van andere aspecten van kwaliteit, zoals het didactisch handelen van leraren, het schoolklimaat en leerresultaten. In het toezicht zijn de leerresultaten van een school leidend (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Aan deze beoordeling wordt veel waarde gehecht door ouders van (toekomstige) leerlingen van de school.

is dat zij zich geen probleemeigenaar voelen voor meer sport en bewegen door jongeren: “*Wij doen al ons uiterste best om onze primaire taken uit te voeren*” (Lagendijk, 2006: 40). Uit onderzoek van Stegeman (2005) blijkt dat echter draagvlak voor bewegingsonderwijs een van de zes voorwaarden is om dit goed te kunnen organiseren. Uit dit zelfde onderzoek komt naar voren dat er veel bekend is over het draagvlak onder jongeren voor bewegingsonderwijs maar dat informatie hier over voor de overige betrokkenen (zoals ouders en scholen) nog ontbreekt. Dit onderzoek kan daarom bijdragen aan een beter inzicht in de keuzes die scholen ten opzichte van het sport- en bewegingsonderwijs maken en welke factoren hierbij een rol spelen.

1.4. Leeswijzer

In dit eerste hoofdstuk zijn de aanleiding en doelstelling van dit onderzoek geschetst. Tevens is zijn hierin de belangrijkste maatschappelijke ontwikkelingen en relevantie van het onderzoek besproken. In hoofdstuk 2 komt het theoretisch kader aanbod waarin dit gehele onderzoek is opgehangen. Besluitvorming (Hetebrij, 2006) en de factoren die daarop van invloed zijn (Houlihan & Green, 2006), zijn hierin de centrale concepten. In hoofdstuk 3 wordt een toelichting gegeven op de gekozen methodologie die uiteindelijk moet leiden tot de beantwoording van de hoofd- en deelvragen. Vervolgens komen de resultaten uit het literatuuronderzoek en de interviews aan bod in respectievelijk hoofdstuk 4 en hoofdstuk 5. In hoofdstuk 6 volgt daarop de discussie van de resultaten. Tenslotte biedt hoofdstuk 7 de beantwoording van de hoofd- en deelvragen: de conclusie.

2. Theoretisch Kader

Dit onderzoek is geschreven vanuit een bepaald onderzoeksperspectief. Dit perspectief vormt de manier waarop mensen de wereld zien. Daarnaast bepaalt het onderzoeksparadigma hoe een onderzoek moet worden uitgevoerd, door wie en met welke vorm van betrokkenheid (Rubin & Rubin, 2005). Daarom wordt in dit hoofdstuk allereerst het onderzoeksperspectief nader toegelicht, vervolgens komen de concepten aanbod aan dan hand waarvan dit onderzoek is vormgegeven.

2.1. Onderzoeksperspectief

In dit onderzoek is gezocht naar betekenissen die binnen middelbare scholen bestaan over sport- en bewegingsonderwijs en de manier waarop beslissingen worden gemaakt ten aanzien ervan. De oriëntatie van dit onderzoek ligt daarom bij de interpretivistische onderzoeksstroming. Binnen het interpretativisme gaat men er vanuit dat er kennis kan worden verkregen door betekenissen en meningen van mensen te interpreteren. Doordat aan eenzelfde situatie meerdere interpretaties kunnen worden gegeven kunnen er dus meerdere waarheden zijn. De sociale wereld is op deze manier een wereld waarbinnen meerdere waarheden en meerdere realiteiten mogelijk zijn (Tsoukas & Knudsen, 2005). Deze aannames vormen de basis van dit onderzoek.

De interpretivistische onderzoeksstroming kan verder uiteengezet worden aan de hand van twee dimensies: 1. origine van concepten en problemen en 2. relatie met betrekking tot dominant sociale discoursen. De centrale vraag bij de dimensie 'origine van concepten en problemen' is waar en hoe onderzoeksconcepten ontstaan. Als onderzoeker kan je van binnenuit onderzoek doen of van buiten af (Deetz, 2000). Dit onderzoek vond plaats van binnenuit. Door middel van diepte-interviews zijn de betekenissen achterhaald die rectoren en docenten lichamelijke opvoeding geven aan bewegingsonderwijs. De verkregen resultaten uit deze interviews zijn gelinkt aan verschillende bestaande theorieën, onder andere theorieën over besluitvormingsprocessen. De dimensie 'relatie met betrekking tot dominant sociale discoursen' focust zich op de relatie tussen onderzoekswerkzaamheden en dominante sociale 'discourses'. De vraag hierbij is of er tijdens de analyse van de onderzoeksgegevens gezocht wordt naar overeenkomsten of naar verschillen tussen de middelbare scholen (Deetz, 2000). In dit onderzoek is onderscheid gemaakt tussen scholen die het standaard aantal uur sport- en bewegingsonderwijs aanbieden – het standaard aantal uur bewegingsonderwijs voor middelbare scholen is twee lessen (Tiessen-Raaphorst e.a., 2010) – en scholen die meer uren bewegingsonderwijs aanbieden. Er is vanuit gegaan dat de scholen binnen een subgroep overeenkomsten vertonen, maar dat tussen deze subgroepen verschillen bestaan.³

Zoals hierboven is opgemerkt, is de verkregen data uit de interviews gelinkt aan verschillende onderzoeksconcepten: besluitvorming en de factoren die hierop van invloed zijn. Deze concepten komen aan bod in de volgende twee paragrafen.

³ In het verdere onderzoek kunnen middelbare scholen die het standaard aantal uur sport- en bewegingsonderwijs aanbieden, aangeduid worden als 'standaard beweging (middelbare) scholen'. De middelbare scholen die meer uren sport- en bewegingsonderwijs aanbieden dan deze standaard, kunnen worden vernoemd als 'meer beweging (middelbare) scholen'. Dit om de leesbaarheid van dit onderzoek te vergroten.

2.2. Besluitvorming

Besluitvorming gaat over het voorbereiden en uitvoeren van besluiten (Hetebrij, 2000). Idealiter worden besluiten op rationele wijze gemaakt: het maken van consistente keuzes binnen bepaalde beperkingen met een zo hoog mogelijke waarde (Robbins, 2006). Echter, deze optimale manier van beslissen komt in praktijk nauwelijks voor. Over het algemeen gaat het bij besluitvorming om het combineren van verschillende inzichten en verschillende vaak tegenstrijdige belangen. Elk van de spelers probeert zijn eigen invloed uit te oefenen op het eindresultaat. Besluitvorming kan daarom gezien worden als een interactief proces tussen spelers, dat moet zorgen voor een eenheid van denken en handelen, voor een samenhangend beleid (Hetebrij, 2011).

In het besluitvormingsproces spelen communicatie en macht een belangrijke rol. Beiden zijn namelijk middelen voor het nemen van besluiten (Hetebrij, 2000). Communicatie is het middel wanneer overleg leidt tot het gezamenlijk nemen van besluiten. Macht is een alternatief middel dat naar dezelfde besluiten kan leiden. Communicatie is namelijk niet altijd genoeg voor eensgezindheid ten opzichte van een besluit of voor een besluit dat snel genomen dient te worden. In die gevallen is ook inzet van macht noodzakelijk (Hetebrij, 2006). In dit onderzoek wordt uitgegaan van de theorie van Foucault over macht. Zijn theorie heeft drie uitgangspunten: (1) macht is relationeel, (2) macht functioneert altijd binnen een specifieke sociale context, en (3) macht heeft een strategisch aspect. Van cruciale betekenis voor Foucaults benadering van macht is dat macht niet inherent is aan een individu of een ding dat iets bezit; zoals een organisatie. Macht is een resultaat, een gevolg van specifieke sociale en politieke omstandigheden (Henten, 2012). Macht kan zich daarom uiten in verschillende vormen. Op basis van verschillende onderzoeken is een overzicht gemaakt van machtsvormen die relevant zijn voor dit onderzoek.

1. *Macht over*

'Macht over' wordt gezien als dominantie of controle over anderen. Rectoren die deze vorm van macht gebruiken, kunnen gezien worden als autoritair. Deze machtsvorm is terug te vinden in de onderzoeken van Gramsci (1971), Hetebrij (2006) en Smeed, Kimber, Millwater en Ehrich (2009).

2. *Macht met*

'Macht met' is het doorgeven van macht aan anderen. Dit wordt ook wel macht delegeren genoemd (Hetebrij, 2006). Een rector die gebruikt maakt van deze machtsvorm geeft een docent bewegingsonderwijs bijvoorbeeld de verantwoording voor het schrijven van sport- en beweegbeleid op zijn school. Vaak gebeurt dit alleen wanneer er een hoge mate van vertrouwen is tussen opdrachtgever en personeel (Smeed e.a., 2009). Hetebrij (2006) geeft in zijn onderzoek tevens aan dat mensen vaak actief proberen om de machtbezitter over te halen een deel van zijn macht te delegeren. Ook in het onderzoek van Gramsci (1971) kan deze uitingsvorm van macht teruggevonden worden. Gramsci onderscheidt naast dominantie namelijk een tweede vorm van macht: hegemonie. Met hegemonie doelt hij op de verspreiding van een systeem van waarden, attitudes, overtuigingen en moraal dat moet leiden tot draagvlak en legitimiteit van de bestaande macht onder de ondergeschikten. Dit kan gecreëerd worden door macht te delegeren.

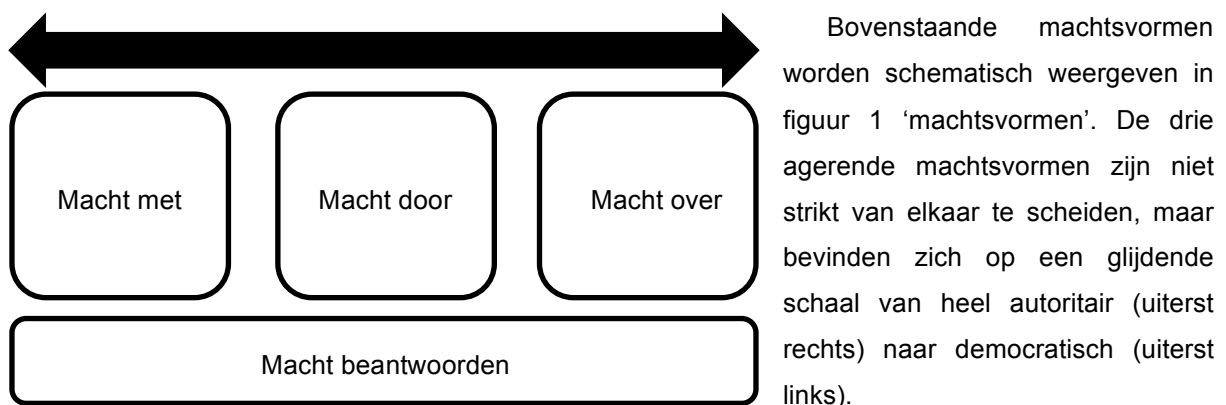
3. Macht door

'Macht door' ligt tussen de twee bovenstaande vormen van macht in. De formele macht blijft bij een bepaalde persoon, maar deze wordt gebruikt door iemand anders. Onderhandeling kan hierbij belangrijk zijn (Hetebrij, 2006; Smeed e.a., 2009). Een voorbeeld hiervan kan zijn dat een docent bewegingsonderwijs een plan – bijvoorbeeld met betrekking tot het invoeren van eindexamenvakken lichamelijke opvoeding – voorlegt aan de rector, in de hoop dat deze hierdoor overtuigt wordt en er wat mee doet. Andersom kan de leidinggevende zorgen voor de juiste condities zodat de medewerkers presteren zoals van hen wordt gevraagd en verwacht (Hetebrij, 2006; Smeed e.a., 2009). Ook deze vorm van macht kan geschaard worden onder de machtsstijl hegemonie van Gramsci.

4. Macht beantwoorden

Degenen die overheerst worden door anderen hebben ook macht. Zij zijn dragers van macht omdat zij deel uitmaken van het sociale netwerk en daardoor de mogelijkheid hebben om te reageren (Smeed e.a., 2009). In een organisatie als een middelbare school zal het beantwoorden van macht vaak het karakter hebben van leiding ontvangen. Wie leiding ontvangt denkt bijvoorbeeld actief mee, geeft loyaal feedback of werkt juist tegen, doet alsof hij gehoorzaamt maar ondermijnt de positie van de leidinggevende (Hetebrij, 2006).

De manier waarop betrokkenen macht beantwoorden kan naast het beïnvloeden van het besluit, van invloed zijn op de machtsvorm die gehanteerd wordt. Ter illustratie: geven docenten loyaal feedback op een besluit van de rector, dan zal de rector hen misschien de volgende keer mee laten denken in het besluitvormingsproces. Wanneer de docenten echter massaal tegenwerken, zal de rector zich in het vervolg wellicht meer autoritair opstellen.



FIGUUR 1: Machtsvormen

Machtsbronnen die leden van een organisatie kunnen gebruiken binnen de hantering van de verschillende machtsvormen, zijn: formeel gezag, beheersen van schaarse hulpbronnen, gebruiken van organisatiestructuur, regels en wetgeving, beheersen van besluitvormingsprocessen, controle over kennis en informatie, beheersen van grenzen, met onzekerheden kunnen omgaan, beheersen van de technologie, interpersoonlijke allianties, netwerken en beheersen van de 'informele

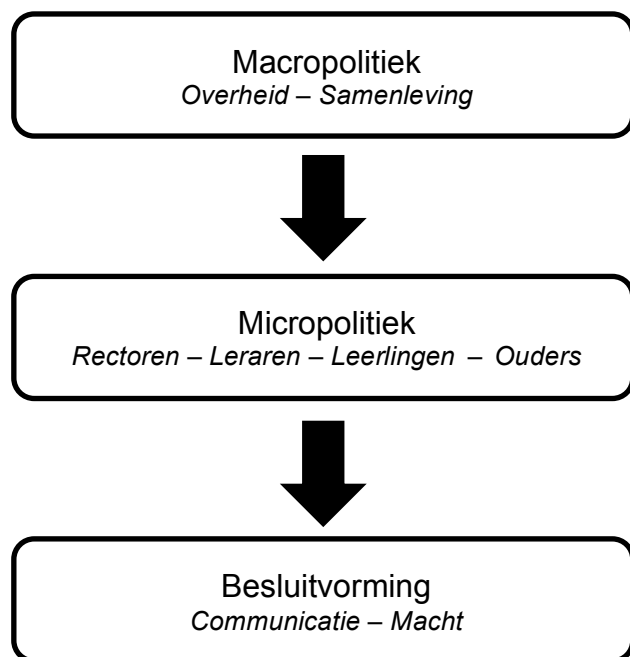
organisatie', toezicht op tegenorganisaties, symboliek en het management van zingeving, geslacht en het management van geslachtelijke relaties, structurele factoren die het strijdtoneel bepalen en tenslotte de macht die men al heeft (Morgan, 1992).

Zoals Foucault aangeeft, functioneert macht altijd binnen een specifieke sociale context (Henten, 2012). Dit geldt ook voor het besluitvormingsproces op middelbare scholen. Hoe deze sociale context er uit ziet, wordt toegelicht in de volgende paragraaf.

2.3. Factoren die van invloed zijn op besluitvorming

Het proces van besluitvorming maakt onderdeel uit van de 'micropolitiek' van scholen. Blase (1991: 11) omschrijft dit als *"the use of formal and informal power by individuals and groups to achieve their goals in organisations ... both cooperative and conflictive actions and processes are part of the realm of micropolitics"*. Het omvat de dagelijkse interacties, onderhandelingen van iedere school tussen netwerken van individuen en groepen in en rondom de school; macht en communicaties spelen hierbij een belangrijke rol. Actoren die hier een aandeel in hebben zijn rectoren, docenten, leerlingen en ouders (Smeed e.a., 2009).

De micropolitiek van een school, staat onder invloed van de macropolitieke context. Deze context werkt door op de beslissingen die scholen nemen en de manier waarop dit gebeurt. De macropolitieke context wordt gevormd door de eisen waar scholen aan moeten voldoen en de verantwoordelijkheden die ze krijgen toebedeeld. Dit pakket van eisen en verantwoordelijkheden wordt bepaald door de overheid, maar ook de samenleving is hierop van invloed (Smeed e.a., 2009). Discoursen die leven in de samenleving, zoals kinderen moeten voldoende bewegen, de zesjescultuur en het onderwijsniveau gaat drastisch achteruit, vinden hun weerslag in het onderwijsbeleid. Momenteel kenmerkt het



FIGUUR 2: Context besluitvorming

onderwijsklimaat zich door bestuurlijk en marktgericht denken. Dit heeft gevolgen voor het onderwijsbeleid op scholen. Zij dienen rekening te houden met: kwaliteitskaarten of ranglijsten in de kranten waar ze op worden afgerekend, concurrentie met andere scholen en met het particulier onderwijs en verstandig beheer als overlevingsnoodzaak (Wieringen, Ax, Karstanje en Voogt, 2004).

Naast de verantwoordingsplicht ten opzichte van de samenleving en overheid, hebben scholen ook morele en professionele verantwoordingsplicht waar zij rekening mee dienen te houden. Morele verantwoordelijkheid gaat over het afleggen van verantwoording aan personeel en studenten. Professionele verantwoordelijkheid verwijst naar de verantwoordelijkheid van de leerkrachten als

professionals. Dit is gebaseerd op te veronderstelling dat zij de beste positie hebben om effectieve beslissingen te nemen over de 'klanten' die zij bedienen (Smeed e.a., 2009).

Houlihan en Green (2006) onderscheiden naast macht en communicatie een viertal factoren die van invloed zijn op het besluitvormingsprocessen ten aanzien van sportbeleid op mesoniveau. Dit zijn: (1) ideeën en ideologieën, (2) institutionele regelingen, (3) belangengroep activiteit en (4) de invloed van belangrijke personen (Houlihan & Green, 2006). Deze factoren kunnen ook teruggevonden worden in de micro- en macropolitiek van een middelbare school. De vier factoren worden hieronder toegelicht.

1. Ideeën en ideologieën

De eerste factor die van invloed is op besluitvorming ten aanzien van het sportbeleid, zijn de ideeën die mensen hebben over sport (Houlihan & Green, 2006). Sabatier (1993) stelt dat beleidsvisies uit drie niveaus bestaan: (1) fundamentele overtuigingen, (2) beleidsstrategieën en (3) instrumentele beslissingen. De fundamentele overtuigingen hebben betrekking op de fundamentele waarden van een actor, bijvoorbeeld over genderverhoudingen en sport. De beleidsstrategieën zijn de basis normatieve verplichtingen binnen het subsysteem, bijvoorbeeld het relatieve belang van lichamelijk opvoeding binnen het curriculum of de nadruk op de holistische educatieve functie van het sport- en bewegingsonderwijs in tegenstelling tot een meer nadruk op de ontwikkeling van specifieke vaardigheden. Bij de instrumentele beslissingen gaat het tenslotte om een meer routinematige aspecten van het beleid, bijvoorbeeld de verscheidenheid aan sporten dat is opgenomen in het curriculum of de toewijzing van middelen.

De ideeën die iemand heeft over het sportbeleid worden bepaald door de houding die men inneemt ten aanzien van de heersende discourses; zoals hierboven benoemd. Men positioneert zich ten aanzien van deze discourses op basis van bronnen van kennis. Voorbeelden van de bronnen zijn autoriteit (media, docenten, wetenschappers, politici (Morgan, 1992)) en ervaring (Wieringen e.a., 2004). Zo kan verondersteld worden dat een rector die docent bewegingsonderwijs is geweest, eerder kiest voor meer bewegingsonderwijs dan een rector die deze beroepsachtergrond niet heeft.

2. Institutionele regelingen

Naast de overtuigingen van mensen kunnen institutionele regelingen bepalend zijn voor beslissingen ten aanzien van het sportbeleid op middelbare scholen (Houlihan & Green, 2006). Dit zijn ten eerste landelijke regelingen ten aanzien van school en sport. Voorbeelden hier van zijn de lumpsumfinanciering en de 1040 uren norm. Kortom regelingen waaraan scholen zich dienen te houden of op terug kunnen vallen. Daarnaast heeft ook elke school zijn eigen meerjarenbeleidsplan. In dit plan staat de visie van de school omschreven. Beslissingen omtrent bewegingsonderwijs worden in het kader van dit plan genomen. Tenslotte kunnen ook ongeschreven regels een rol spelen bij besluitvorming op scholen. Ongeschreven regels worden hier opgevat als de cultuur van de school. De cultuur is de neerslag van voorgaande gunstige ervaringen die zijn opgedaan bij het oplossen van belangrijke problemen. Deze neerslag heeft de neiging om tot een harde laag te worden die

bescherming en ondersteuning biedt, maar die ook ontoegankelijk maakt en de school blind kan maken voor nieuwe ervaringen (Wieringen e.a., 2004).

3. Belangengroep activiteit

Zoals in paragraaf 2.2 'besluitvorming' al genoemd is, probeert elke betrokkene zijn eigen invloed uit te oefenen op het eindresultaat. De actoren binnen een school zijn rectoren, docenten, leerlingen en ouders (Smeed e.a., 2009). De hoeveelheid invloed die zij kunnen uitoefenen in het besluitvormingsproces is afhankelijk van specifieke sociale en politieke omstandigheden (Henten, 2012). Voor een docent lichamelijke opvoeding is het waarschijnlijk makkelijker een rector te overtuigen meer uren bewegingsonderwijs te geven, wanneer een groot aantal leerlingen van de school te dik is.

4. De invloed van belangrijke personen

De laatste factor die van invloed is op de besluitvorming is de invloed van belangrijke personen binnen de school (Houlihan & Green, 2006). In het proces van besluitvorming waarin partijen verschillende meningen kunnen hebben, zijn er altijd personen waarvan de mening zwaarder weegt dan die van anderen. Dit geldt bijvoorbeeld voor de rector van de school of een docent die door jarenlange ervaring veel aanzien heeft gekregen binnen de school. Hierdoor hebben zij meer controle over het besluitvormingsproces (Gramsi, 1971; Heterbij, 2006; Smeed e.a., 2009).

In dit onderzoek wordt de factor 'invloed van belangrijke personen' gezien als de invloed die de rector op de besluitvorming ten aanzien van het beweegbeleid uitoefent, omdat de rector binnen een middelbare school de meeste zeggenschap heeft.

2.4. Wetenschappelijke relevantie

De factoren die Houlihan en Green (2006) onderscheiden in hun onderzoek naar beleidsverandering, zijn gebaseerd op een rijke inhoud aan theorievorming op mesoniveau. Op dit niveau hebben de vier factoren zich dus al vaak bewezen. In dit onderzoek worden deze vier factoren echter toegepast op een situatie op microniveau, de middelbare school. De vraag is of op dit niveau de factoren die Houlihan en Green onderscheiden ook van toepassing zijn. Aanwijzingen hiervoor kunnen gevonden worden in onderzoeken van Ball (1990, 1993). Hieruit blijkt dat individuele leraren en rectoren een rol spelen in de bemiddeling ten aanzien van beleid op microniveau. Of dit ook geldt voor de overige factoren die Houlihan en Green onderscheiden of dat hier andere factoren van invloed zijn, daar is minder zicht op. Dit onderzoek kan daarom een bijdrage leveren aan een beter inzicht hierin.

Hiernaast stellen Houlihan en Green (2006) in hun onderzoek dat sleutelfiguren als Tony Blair en Sue Campbell cruciaal waren in de beleidsveranderingen ten aanzien van de sport in Groot-Brittannië. Interessant is om te kijken of het ook de rectoren zijn, als sleutelfiguren op de middelbare scholen, die de doorslag geven bij de besluitvorming ten aanzien van het sport- en bewegingsonderwijsbeleid.

3. Methode

In dit hoofdstuk komen de methoden van dataverzameling, de selectie van de onderzoekseenheden en de analyse methoden aan bod. Tevens zal verantwoording afgelegd worden voor de gekozen methoden.

3.1. Methoden van dataverzameling

Om de hoofdvraag van dit onderzoek te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van twee methoden van dataverzameling. Ten eerste is er een literatuuronderzoek gedaan. Bij het vinden van relevante literatuur over de probleemstelling van dit onderzoek, is gestart met een globale oriëntatie. Vervolgens overgegaan op een uitgebreidere sneeuwbal methode. Dit houdt in dat aan de hand van literatuurlijsten van reeds gevonden publicaties verder is gezocht naar geschikte literatuur. Tenslotte is de gevonden informatie aangevuld en gecompliceerd door middel van een systematische zoektocht naar nog ontbrekende informatie. Voor alle gebruikte literatuur geldt dat er is geselecteerd op zowel technische als inhoudelijke criteria (Sonderen, 2002).

Een tweede vorm van dataverzameling waar gebruik van is gemaakt, is interviewen. Voor dit onderzoek is gekozen voor semi-gestructureerde interviews. Dit houdt in dat er een beperkte mate van structurering vooraf plaats heeft gevonden op de inhoud van de vragen, de formulering, de volgorde van de vragen en de antwoordkeuze. Enkele van tevoren vastgestelde onderwerpen zijn aan de orde gekomen, deze vormden de leidraad van het interview; deze zogenoemde topiclijst is te vinden als bijlage A 'topiclijst' op pagina 50. Hier is echter van afgeweken worden wanneer de situatie daar om vroeg (Boeije, 2008). De interviews zijn gehouden volgens het 'opening the locks' model van Rubin & Rubin (2005: 144). Dit houdt in dat er eerst is getracht een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de situatie op de desbetreffende school om aan de hand daarvan te achterhalen wat onderwerpen waren die nog specifieke aandacht vroegen. Op deze onderwerpen is vervolgens nog doorgevraagd aan de hand van door- en vervolgvragen (Evers, 2007; Rubin & Rubin, 2005). Door deze manier van interviewen kan breed inzicht gegeven worden in welke factoren van invloed zijn op het sport- en bewegingsonderwijsbeleid van een school, maar is daarnaast ook specifieke informatie beschikbaar van elke beïnvloedende factor.

In dit onderzoek zijn alle respondenten één maal geïnterviewd. Elk interview duurde een half uur tot een uur. De interviews zijn na het afnemen zo snel mogelijk letterlijk uitgewerkt. De reden hier achter is dat op basis van de gegevens die voortkwamen uit het interview ten eerste gekeken kon worden waar beter doorgevraagd had kunnen worden, zodat dit in een volgend interview opgepikt kon worden. Ten tweede kon op deze manier achterhaald worden wat interessante thema's zijn om dieper op in te gaan (Claringbould, 2011).

3.2. Selectie onderzoekseenheden

Met het afnemen van de interviews, is een zo divers mogelijke onderzoekspopulatie bevroegd. De kenmerken van de onderzochte middelbare scholen vormden de basis van de selectie. Dit principe wordt doelgerichte steekproeftrekking of doelgerichte selectie (purposive sampling) genoemd. De bedoeling van deze werkwijze is dat de diverse uitingsvormen van een verschijnsel in de

onderzoeksgroep gerepresenteerd worden (Boeije, 2008). Voor dit onderzoek zijn daarom twintig middelbare scholen geselecteerd, verspreid over heel Nederland. Van deze twintig scholen biedt de ene helft het minimale aantal uren sport- en bewegingsonderwijs aan, de andere helft biedt structureel meer uren sport- en bewegingsonderwijs; zoals reeds toegelicht in paragraaf 2.1 'Onderzoeksperspectief' op pagina 11. Op deze manier wordt een zo goed mogelijk beeld gevormd van de factoren die van invloed zijn op het besluitvormingsproces ten aanzien van bewegingsonderwijs.

De onderzochte populatie van dit onderzoek is daarnaast een relatief kleine groep middelbare scholen. De reden hier achter is dat op deze manier dieper ingegaan kon worden op de situatie per school en zo een goed inzicht geboden kon worden in de heersende ideeën op de betreffende school over sport- en bewegingsonderwijs (Tsoukas & Knudsen, 2005). Bij het houden van de interviews is gebleken dat de groep scholen groot genoeg was om verzadiging te laten optreden in de data.

Bij de selectie van de twintig middelbare scholen is begonnen met het selecteren van de middelbare scholen met een groot beweegaanbod. Deze waren namelijk makkelijker te bereiken: via contacten vanuit Olympisch Vuur 2028 of sites waarop deze scholen weergegeven worden; bijvoorbeeld www.schoolensport.nl. Via de mail is contact gelegd met ongeveer 25 van deze scholen. Op deze mail hebben twaalf scholen positief gereageerd. Uit deze twaalf scholen zijn er voor deze eerste subgroep tien middelbare scholen geselecteerd. Twee scholen vielen af op basis van het tekort aan kennis over het onderwerp van de persoon waar het interview mee gehouden kon worden.

Vervolgens is contact gelegd met middelbare scholen met een standaard beweegaanbod, ook dit gebeurde via de mail. Deze mailronde leverde echter slechts vijf scholen op; hoogstwaarschijnlijk voelden de scholen in deze subgroep zich minder aangesproken door een onderzoek naar sport- en bewegingsonderwijs. Via hulp van leeftijdsgenoten die nog de contactgegevens hadden van hun oude middelbare school en het nabellen van sommige scholen, is toch gekomen tot een groep van tien middelbare scholen met het standaard aantal uur lichamelijke opvoeding. Door namen te noemen van ex-leerlingen die hun school aanbevelen voor dit onderzoek of het creëren van een persoonlijkere benadering door te bellen, bleken scholen makkelijker over te halen om mee te werken.

Uiteindelijk bleek bij de voorbereiding op de interviews tussen de standaard beweging middelbare scholen een middelbare school op met een bijzonder sportaanbod te zitten. Deze school bleek sinds een korte tijd te zijn gestart met meer uren sport en bewegen en had dit nog niet op hun site aangepast. De verdeling tussen de standaard en meer beweging scholen komt hier mee te liggen op negen versus elf.

Op elk van de twintig middelbare scholen is gesproken met een persoon die de visie van de school ten opzichte van het bewegingsonderwijs goed kan verwoorden, weet waarom voor deze visie is gekozen en inzicht heeft in de organisatorische gevolgen voor dit vak. Hierbij is ingezet op het interviewen van de rector van een school maar wanneer dit niet mogelijk was, is er met de sport- en bewegingscoördinator van de desbetreffende school gesproken. Voor de verschillende interviews geldt dat ze zijn gehouden op een rustige plek die vertrouwd is voor de respondent. Tevens is voor het

houden van elk interview verteld dat de anonimiteit van de respondenten zal worden gewaarborgd. De namen van de respondenten zullen nergens in het onderzoek genoemd worden, bij het noemen van de middelbare scholen worden fictieve namen gebruikt. Op deze manier zullen respondenten zich vrijer voeler om te spreker en minder geneigd zijn om sociaal wenselijke antwoorden te geven (Baarda & de Goede, 2006). Tenslotte is aan de respondenten toestemming gevraagd om opnameapparatuur te gebruiken. Op deze manier zijn de participanten goed over het onderzoek geïnformeerd en hen is uitgelegd hoe de gegevens gebruikt worden in de rapportage. Op basis hiervan konden de respondenten beslissen of ze mee wilden werken aan het onderzoek en toestemming gaven om de verkregen data te gebruiken. Dit wordt informed consent genoemd (Boeije, 2008).

3.2.1. Kenmerken onderzochte middelbare scholen

De negen geselecteerde standaard beweging middelbare scholen bevinden zich allemaal in een grote of middelgrote stad. Binnen de zijn scholen verschillende opleidingsniveaus te onderscheiden, namelijk: drie gymnasia, vier HAVO/VWO scholen – waaronder twee scholen die ook gymnasium aanbieden – en twee scholen die alle onderwijsniveaus herbergen (van VMBO tot VWO). Hieronder bevinden zich twee cultuurscholen en drie middelbare scholen die zich de beste HAVO/VWO school van Nederland mogen noemen. Ook is er een school opgenomen die op dit moment juist tot een van de slechtste HAVO/VWO scholen van Nederland behoort. Op deze negen scholen zijn zes rectoren, een conrector, een LO coördinator, en een vestigingsdirecteur geïnterviewd. Hieronder waren zeven mannen en twee vrouwen. Vier van deze respondenten hebben de opleiding lichamelijke opvoeding afgerond. Van de negen respondenten geven vijf respondenten aan veel te sporten. De overige vier respondenten sporten niet of nauwelijks, maar proberen dit op te vangen door bijvoorbeeld op de fiets naar school te gaan of te wandelen in de natuur.

Ook de elf meer beweging middelbare scholen liggen allemaal in een grote of middelgrote stad. Het zijn daarnaast scholen met verschillende opleidingsniveaus, namelijk: een HAVO/VWO school die ook gymnasium aanbiedt, drie VMBO scholen en zeven scholen die alle onderwijsniveaus herbergen (van VMBO tot VWO). Op deze elf scholen zijn zeven rectoren, drie LO coördinatoren en een vestigingsdirecteur geïnterviewd. Van de elf respondenten waren tien man en een vrouw en hebben vijf respondenten de opleiding lichamelijke opvoeding afgerond. Van de elf respondenten geven negen respondenten aan veel te sporten, de overige twee respondenten sporten af en toe. In bijlage B 'Onderzoekspopulatie' op pagina 51 zijn deze gegevens in schema te vinden.

3.3. Analyse methode

Analyseren is de verwerking van de gegevens om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Het onderzoeksproces in kwalitatief onderzoek kenmerkt zich door een afwisseling van dataverzameling en data-analyse. De resultaten van de tussentijdse analyse geven richting aan de vraag welke gegevens nog verzameld moeten worden. In een nieuwe ronde van dataverzameling kunnen gegevens dan meer gericht gezocht worden (Boeije, 2008).

Bij de analyse van de gegevens uit het literatuuronderzoek is gelet op ontwikkelingen die van invloed zijn op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen.

De analyse van de interviews bestond hoofdzakelijk uit coderen. Bij het coderen worden thema's of categorieën onderscheiden en benoemt met een bepaalde code. Er kunnen drie typen codering onderscheiden worden, te weten: 1. open codering, 2. axiale codering en 3. selectieve codering. In dit onderzoek is bij het coderen het proces van open codering, via axiale codering naar selectieve codering doorlopen, zoals omschreven door Boeije (2008). Na het coderen is per thema/onderwerp een clustering van gegevens gemaakt en een kleine samenvatting geschreven. Hierbij zijn – zoals benoemd in paragraaf 2.1, pagina 11 – twee subgroepen gemaakt waarbinnen naar overeenkomsten is gezocht. In de analyse tussen de subgroepen zal de nadruk liggen op de verschillen die er tussen hen bestaan en waar deze vandaan komen.

4. Resultaten: literatuur

Naast ontwikkelingen op maatschappelijk gebied – zoals de groeiende wetenschappelijke kennis over de opbrengsten van sport en bewegen, de stijgende bewegingsarmoede en de totstandkoming van het Olympisch Plan 2028 (Bax e.a., 2010; Tiessen-Raaphorst e.a., 2010) – kunnen ook ontwikkelingen op andere terreinen van invloed zijn op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen. In dit hoofdstuk zal een overzicht gegeven worden van de ontwikkelingen die spelen op of rondom het onderwijsterrein, zoals gevonden in de literatuur.

4.1. Geschiedenis sport- en bewegingsonderwijs

De geschiedenis van het bewegingsonderwijs in Nederland begint eind achttiende, begin negentiende eeuw (Kugel, 1995). Op dat moment ontstaat er belangstelling voor gymnastiek op school. Pleitbezorgers hiervoor komen uit verschillende disciplines: medici zijn van oordeel dat een geoefend lichaam beter bestand is tegen ziekten, pedagogen vinden dat er met stilzitten geen harmonische ontwikkeling van lichaam en geest bereikt kan worden en volgens militairen is een weerbaar volk goed voor de verdediging van het land. Tegenstanders zijn voor bewegingsonderwijs zijn er echter ook. Zij vinden dat de school er slechts is voor kennisoverdracht, al het overige is franje (d'Hoker & Tolleneer, 2000; Kugel, 1995).

In treedt in 1857 de herziene 'Wet op het Lager Onderwijs' in werking. Deze wet noemt het vak 'gymnastiek' en stelt het facultatief. Door gebrek aan behoefte en middelen leidde deze wet er echter niet toe dat het vak ook daadwerkelijk goed van de grond kwam. Zo werden de lessen vaak gegeven op vrije woensdag en zaterdagmiddagen (d'Hoker & Tolleneer, 2000). Met de invoering van de eerste 'Wet op het Middelbaar Onderwijs' in 1863 wordt het vak wel verplicht gesteld op het middelbaar onderwijs. Echter, de enige vorm van middelbaar onderwijs die onder deze wet valt, is de hogere burgerijschool (hbs). Gymnasia vallen tot 1921 nog onder de Hoger Onderwijswet en tot dan komt gymnastiek niet op het gymnasiale lesrooster voor (Jansma, 2009). Verplichting voor het lager onderwijs is nog niet aan de orde. Reden hiervoor is ten eerste het gebrek aan gymnastieklokalen (Jansma, 2009; d'Hoker & Tolleneer, 2000). Daarnaast spelen het ontbreken van een richtlijn voor het aantal uren dat aan beweging moest worden besteed en het gebrek aan kennis bij de Nederlandse leerkrachten een belangrijke rol (Koninklijke Nederlandse Gymnastiek Unie, 2008; d'Hoker & Tolleneer, 2000; Kugel, 1995). Niettemin neemt de druk om gymnastiek in te voeren toe.

Een wijziging van de Wet op het Lager Onderwijs in 1889 brengt een compromis: een deel van het vak zal niet verplicht zijn, namelijk dat deel waarbij toestellen gebruikt worden. Een ander deel, waarvoor de speelplaats of een ruimte in of buiten de school goed genoeg is, wordt wel verplicht (Jansma, 2009). Uiteindelijk wordt in 1920 bij de herziening van de 'Wet op het Lager Onderwijs' de verplichting tot het geven van gymnastiekonderwijs op alle lagere scholen aangenomen. Deze herziening is het gevolg van een drietal ontwikkelingen. Ten eerste werd in 1910 het lesmateriaal 'Grondslagen van de Lichamelijke Opvoeding op lagere scholen en middelbare scholen en gymnasia' uitgebracht. Ten tweede kwamen er uniforme en gedegen en exameneisen bij de opleiding, pedagogische richtlijnen en structureel betere beroepsvoorwaarden voor gymnastiekleraren. Deze professionalisering zorgde ervoor dat het maatschappelijk aanzien van deze leraren en de erkenning van hun vak toenam. Tenslotte droeg de dreigende oorlog bij aan de herziening van de wet. De

fysieke conditie van de aankomende militairen was namelijk zo slecht dat er extra aandacht kwam voor het belang van gymnastiekonderwijs op scholen (d'Hoker & Tolleneer, 2000). Hoewel de wetwijziging plaatsvond in 1920, werd de invoeringsdatum gesteld op 1 januari 1936. Uiteindelijk zorgden de economische problemen in de jaren 30 ervoor dat de invoering van de verplichting tot bewegingsonderwijs op alle lagere scholen pas op 1 januari 1941 een feit is (Rhee, 2007).

Ondanks dat het bewegingsonderwijs vanaf 1863 een wettelijke basis had verworven, werd het nog steeds niet als een volwaardig vak gezien. Het werd geplaatst onder de pijler 'muzische opvoeding', een eigen pijler werd niet noodzakelijk geacht. Pas in 1994 wordt er gesproken over een apart leergebied (D'hoker & Tolleneer, 2000; Heer, 2000). Deze ontwikkeling heeft te maken met het feit dat de dualistische tegenstelling tussen geest en lichaam terrein verliest. Het dualisme maakt een streng onderscheid tussen lichaam en geest. Hierbij wordt het lichaam gezien als een beperking voor de geest (D'hoker, Renson en Tolleneer, 1994). Voor deze visie is momenteel weinig aanhang meer. Lichaam en geest horen bij elkaar: *“een gezonde geest in een gezond lichaam”* is een veel gehoorde uitdraging hiervan. Tevens komt er belangstelling voor de didactische en methodische aspecten van het vak. Dit leidt tot vele publicaties hier over (D'hoker & Tolleneer, 2000).

Ook de Nederlandse overheid herkent het belang van 'een gezonde geest in een gezond lichaam'. Dit en meer over het landelijke sportbeleid komt aan bod in de volgende paragraaf.

4.2. Beleid op het gebied van sport

De laatste jaren zijn er door de overheid allerlei maatregelen genomen om de jeugd meer te laten bewegen (Platform Sport, Bewegen en Onderwijs, 2010). De redenen hiervoor lopen sterk uiteen. Ten eerste kunnen de maatregelen bijdragen aan de reeds genoemde bewegingsarmoede onder kinderen en de daarmee samenhangende gezondheid. Uit onderzoek blijkt namelijk dat sporten en bewegen voor een belangrijk deel aan te leren is, stimulering door anderen is hierbij van belang (Hurrelmann, 2006). Daarnaast onderstreept het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (ministerie van VWS) de sociale aspecten van sport en bewegen (Tiessen-Raaphorst e.a., 2010); zoals benoemd in de inleiding op pagina 5. Tenslotte gaat het ministerie ervan uit dat bewegen en sport een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan kabinetsdoelen op het gebied van schooluitval en talentontwikkeling (Platform Sport, Bewegen en Onderwijs, 2008; Tiessen-Raaphorst e.a., 2010). Deze verwachte effecten worden ondersteund door verschillende onderzoeken. Ten eerste lijkt een toename van de beschikbaarheid van sportactiviteiten op school voor de leerlingen die dreigen uit te vallen aantrekkelijk te maken om op school te blijven (Fejgin, 1994). Daarnaast vonden Symons, Cinelli, James & Groff (1997) dat actieve kinderen en jongeren met meer plezier naar school gaan en meer gemotiveerd zijn om te leren dan kinderen en jongeren die niet actief zijn. Ten tweede blijkt uit verschillende studies, waarbij sportief actieve groepen met niet-sportief actieve groepen werden vergeleken, dat er een positieve relatie bestaat tussen sport en het cognitieve functioneren (o.a. Emmanouel, Zervas en Vagenas, 1992; Goni & Zulaika, 2000; Jonker, 2011; Sallis & Owen, 1999). Bailey (2006) constateert echter dat dit niet automatisch gebeurt maar dat de context hierbij een belangrijke factor is waar rekening mee gehouden dient te worden. Het sporten moet gericht zijn op plezier, positieve ervaringen, diversiteit en de betrokkenheid van de deelnemers om de positieve

waarde er van te kunnen verzilveren. Tevens is het sport- en beweeggedrag de uitkomst van een onderhandelingsproces tussen veel verschillende op elkaar ingrijpende stimulerende en belemmerende factoren (Elling, 2007). Ook daarom is de beïnvloeding daarvan niet eenvoudig en zijn de mogelijkheden daartoe per definitie begrensd (Stuij e.a., 2011).

Deze kennis en beweegredenen hebben hun weerslag gehad op het overheidsbeleid ten opzichte van sport en bewegen. Deze beleidsvoering heeft in de loop der jaren een aantal veranderingen ondergaan. Tot eind jaren tachtig richtte het beleid van de rijksoverheid en de georganiseerde sport zich vooral op sport toegankelijk maken voor zo veel mogelijk jongeren en bevorderen dat zij blijven sporten. Sport en (bewegings)onderwijs moesten elkaar aanvullen. Begin jaren negentig werd echter gesignaleerd dat het sport- en beweeggedrag van de jeugd nog te wensen overliet, vooral in het perspectief van een actieve, gezonde leefstijl en sociale integratie van jongeren. Daarom zouden de jeugd-, sport- en onderwijssector nauwer moeten samenwerken (Tiessen-Raaphorst e.a., 2010). Het accent in het beleid is dus steeds meer te komen liggen op de samenwerking tussen sport en school:

“Sport en onderwijs horen bij elkaar en versterken elkaar. Het belang van sport en beweging voor de jeugd staat buiten kijf. Sport is niet alleen leuk om te doen, maar levert net als het onderwijs ook een belangrijke bijdrage aan de motorische, sociale en cognitieve ontwikkeling van kinderen en jongeren. Sport is een van de terreinen waarop kinderen hun talenten kunnen ontwikkelen en kunnen ‘excelleren’.” (Ministerie van VWS, 2008: 1).

De drijvende factor hier achter is de vermaatschappelijking van zowel het onderwijs als de sport; de functie van beiden wordt steeds meer verbreed (Tiessen-Raaphorst e.a., 2010). Na de eeuwwisseling is dit letterlijk terug te vinden in een serie beleidsprogramma's. Stimulering van samenwerking en afstemming binnen de driehoek Buurt, Onderwijs en Sport, de zogenaamde BOS-impuls, en de mogelijkheid tot inzet van combinatiefunctionarissen bewegen en sport zijn hiervan de opbrengsten (Platform Sport, Bewegen en Onderwijs, 2010).

De samenwerking tussen sport en onderwijs wordt dus erg vanzelfsprekend gevonden in het sportbeleid. De vraag is of van deze wisselwerking ook sprake is in het onderwijsbeleid. Het onderwijsbeleid wordt toegelicht in de volgende paragraaf.

4.3. Beleid op het gebied van onderwijs

Door de jaren heen zijn er veel regels op het onderwijsveld gericht. Mede door de opkomst van de verzorgingsstaat in de jaren zeventig werd het onderwijs sterk gereguleerd. Doel hierachter was het oplossen van maatschappelijke problemen. Deze bemoeienis werd gerechtvaardigd met het feit dat het onderwijs wordt bekostigd uit publieke middelen en dat er sprake is van leerplicht. Dit geeft verantwoordelijkheid voor de wijze waarop deze middelen door de onderwijsinstellingen worden ingezet. De financiële gelijkstelling binnen het onderwijs, versterkte dit nog eens. Om eventuele

verwijten te voorkomen over een onrechtvaardige verdeling van de middelen, is de wetgever na 1917 de bekostiging van het onderwijs nauwgezet gaan uitwerking in regels (Hooge, 1998).

De problematiek rond de verregaande regulering van het onderwijs werd in de jaren tachtig voor het eerst gesignaleerd. Er ontstond een groeiend geloof dat veel problemen in het onderwijs te wijten zijn aan het beleid van de rijksoverheid en dat meer autonomie van scholen een noodzakelijke voorwaarde is voor kwaliteitsverbetering (Leune, 1994). Ook de overheid zelf omarmde deze gedachte (Janssens, 2004). Het stagneren van de economisch groei in deze tijd, waardoor de Nederlandse regering minder te besteden had, droeg hier aan bij (Hooge, 1998). Voornemens om de autonomie van onderwijsinstellingen te vergroten tekenen zich in die periode steeds scherper af. Allereerst in het hoger onderwijs en snel daarna ook in het primair en voortgezet onderwijs⁴. In eerste instantie gebeurt dit vanuit de meer negentiende-eeuwse liberale vrijheidsgedachte gericht op het wegnemen van de belemmeringen gevormd door het minutieuze stelsel van regelgeving. In de jaren negentig wordt deze gedachte echter genuanceerd. Vrijheid betekent verantwoordelijkheid om er iets van te maken. De gedachte van vrijheid van onderwijs is gekoppeld aan het afleggen van verantwoording door scholen (Janssens, 2004).

Het huidige onderwijsbeleid en de bekostigingssystematiek van scholen zijn gericht op verdere autonomie van de scholen. Deregulering en decentralisering zijn momenteel de kernwoorden in de besturingsfilosofie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Ministerie van OCW). Wettelijke termen gelden nog als brede kaders die wel richtinggevend zijn, maar ook vragen om eigen oplossingen en antwoorden (Bax e.a., 2010). Onderdeel van dit beleid is de lumpsum financiering die de overheid geeft aan middelbare scholen. Dit is een budget voor alle kosten van de scholen die onder hun beheer vallen. Het grootste deel (85%) van deze financiering is bedoeld voor personeelskosten. Hoe groot dit bedrag is, is afhankelijk de soort school en het aantal leerlingen dat op de school zit. Naarmate een school in het voortgezet onderwijs complexer wordt en er verschillende onderwijssoorten worden aangeboden, ontvangt de school bijvoorbeeld meer geld voor onderwijzend personeel. Naast deze personele bekostiging is ongeveer 15% van de financiering bedoeld voor materiële kosten. Dit kan onder meer besteed worden aan apparatuur, onderhoud, lesmateriaal en schoonmaak. De materiële bekostiging is opgebouwd uit een bedrag per leerling en een bedrag per school. Het bedrag per school is voor alle scholen gelijk, het bedrag per leerling is afhankelijk van schoolsoort, afdeling en leerjaren. Hoeveel een schoolbestuur inzet voor personeel en hoeveel voor materiële middelen, kan per school verschillen. Scholen mogen namelijk zelf uitmaken hoe ze het geld besteden; en bijvoorbeeld meer geld uitgeven aan bewegingsonderwijs dan aan Nederlands of wiskunde (Rijksoverheid, 2010).

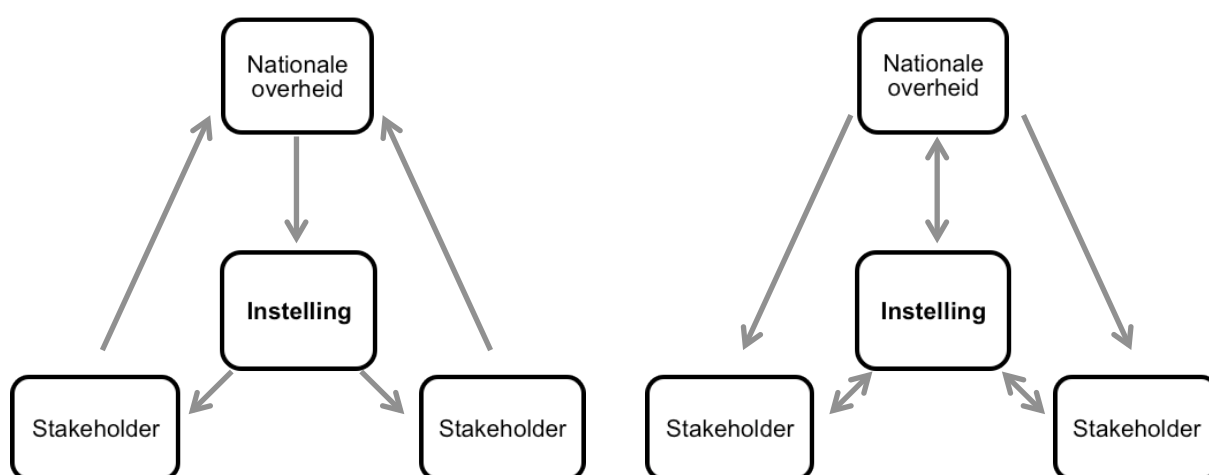
Met de verdergaande deregulering en autonomie zal de overheid vooral op hoofdlijnen richting geven aan de onderwijsinstellingen. In de kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs (Ministerie van OCW, 2008: 8) worden hiervoor de volgende beleidsprioriteiten geformuleerd:

1. Rekenen en Taal: basiskwaliteit op orde; aantoonbare verbetering taal- en rekenprestaties
2. Uitblinken: uitblinken op alle niveaus en een passende kwalificatie voor alle leerlingen

⁴ Zie bijvoorbeeld de nota 'De school op weg naar 2000' uit 1988.

3. Burgerschap: burgerschapsvorming voor alle leerlingen; maatschappelijke stages
4. Professionele ruimte: ruimte voor de leraar
5. Examens: goede en betrouwbare examens
6. Verbetercultuur: (zeer) zwakke scholen weer goed, goede scholen nog beter.

Binnen deze kaders, mogen scholen hun eigen beleid bepalen. Dit houdt in dat scholen in de afgelopen vijftien jaar een omslag hebben doorgemaakt van een situatie van 'het uitschenken van elders gezette koffie' naar een situatie waarin een behoorlijke eigen beleidsruimte aanwezig is. Tegenwoordig zijn scholen meer te kenschetsen vanuit een interne, eigen sturing. De scholen definiëren hun eigen identiteit en na te streven kwaliteit binnen gestelde randvoorwaarden; op deze manier kunnen scholen zich onderscheiden van andere scholen. Dat betekent ook dat de positie van de schoolmanagers, de directieleden, de leden van het College van Bestuur aan belang heeft gewonnen (Wieringen e.a., 2004). Scholen leggen nu verantwoording⁵ af aan hun omgeving en de overheid over hun keuzen en de feitelijke realisering ervan (Janssens, 2004). Dit sluit aan op maatschappelijke signalen in de afgelopen twintig jaar, waarin de burger en de media steeds kritischer zijn geworden over de effectieve en efficiënte besteding van belastinggeld en de dienstverlening aan de burger. De sturingsrelaties hebben zich daarmee ontwikkeld van eenzijdig en hiërarchisch naar wederkerig en polycentrisch (Bakker & Yesilkagit, 2005); zie figuur 3 'veranderde sturingsrelatie scholen'. Kenmerkend voor polycentrische sturing is dat sturing plaats vindt vanuit verschillende sturende centra. Hierdoor vindt sturing plaats in allerlei netwerken en ketens van relatief autonome maar tegelijkertijd wederzijdse afhankelijke actoren (Bekkers, 2009). Een aspect van de ontstane wederkerige en polycentrische sturing op middelbare scholen, is dat scholen ouders niet alleen meer informeren over hun beleidswijzigingen, maar deze ouders ook de mogelijkheid geven hier directe feedback op terug te geven in bijvoorbeeld ouderraden.



FIGUUR 3: Veranderde sturingsrelatie scholen

Bron: Bakker & Yesilkagit (2005)

⁵ Er is sprake van verantwoording, wanneer er een relatie is tussen een onderwijsinstelling en een forum van stakeholders in vele hoedanigheden. In die relatie ervaart de onderwijsinstelling een verplichting, een uitnodiging of een eigen behoefte om informatie en uitleg te geven over het eigen optreden of plannen daartoe. Het forum kan hierover nadere vragen stellen, eventueel oordelen uitspreken en sancties opleggen (Bakker & Yesilkagit, 2005: 185).

4.4. Samenvattend

Wanneer men terugkijkt op de geschiedenis van het bewegingsonderwijs valt op dat er een stapsgewijze ontwikkeling zit in de positie van het vak binnen het onderwijs. Het belang van het vak wordt steeds meer ingezien. Dit wordt onderstreept door de nadruk die binnen het sportbeleid gelegd wordt op de samenwerking tussen school en sport. Wanneer naar het beleid op het gebied van onderwijs gekeken wordt, valt op dat scholen een vergrote keuzevrijheid hebben ten opzichte van een aantal jaren geleden. Scholen kunnen zich hierdoor hun eigen identiteit aanmeten. Scholen hebben daardoor de mogelijkheid om meer sport- en bewegingsonderwijs aan te bieden binnen hun school. Zo hebben middelbare scholen de mogelijkheid om sportklassen te starten of het vak aan te bieden als examenvak: Lichamelijke Opvoeding 2 (LO2) en Bewegen, Sport en Maatschappij (BSM).

Tot hier lijkt de ontwikkeling van de positie en omvang van het bewegingsonderwijs dus alleen maar de positieve kant op te kunnen gaan. In praktijk blijkt echter dat er ook beperkende factoren binnen het overheidsbeleid zijn voor het bewegingsonderwijs op middelbare scholen. Dit uit zich vooral binnen het onderwijsbeleid. Ten eerste worden scholen gebonden door de zes beleidsprioriteiten die de overheid heeft gesteld. Uit deze zes punten valt op te maken dat er bij de verbetering van het voortgezet onderwijs niet specifiek ingezet wordt op de verbetering van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen. Ook wanneer verder ingezoomd wordt op deze zes punten blijkt dat sport- en bewegingsonderwijs nergens in de verbeterplannen van de overheid terugkomt (Ministerie van OCW, 2008; Rijksoverheid, 2011). Hoewel in het sportbeleid de positieve invloed van sport op leerprestaties en schooluitval genoemd worden (zie paragraaf 4.2 'beleid op het gebied van sport' op pagina 22), wordt het sport- en bewegingsonderwijs in de huidige plannen hier niet aan gelinkt (Ministerie van OCW, 2008). In tegenstelling tot de andere zes beleidsprioriteiten moeten scholen op het gebied van bewegingsonderwijs autonoom hun keuzes maken. Een tweede beperking is de grotere verantwoordelijkheid die scholen hebben gekregen. Dit uit zich onder andere op het gebied van de Lumpsum financiering. Scholen krijgen een bepaald bedrag van de overheid en daar moeten ze het mee doen. Lukt dat niet, dan staan ze net als elke andere organisatie in het rood. Binnen deze Lumpsum financiering wordt geen extra geld beschikbaar gesteld voor scholen die meer bewegingsonderwijs aanbieden. Het meer aanbieden van bewegingsonderwijs brengt voor scholen daarom risico's met zich mee.

De invloed van bovenstaande ontwikkelingen (en andere factoren) op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen, komt aan bod in het volgende hoofdstuk.

5. Resultaten: interviews

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken die voort zijn gekomen uit de gehouden interviews. Allereerst komt de positie en omvang van het bewegingsonderwijs op de geïnterviewde middelbare scholen aan de orde. Daarna wordt de totstandkoming van het beleid ten aanzien van het sport- en bewegingsonderwijs op de middelbare scholen besproken aan de hand van de genoemde onderzoeksconcepten in hoofdstuk 2 'Theoretisch Kader'.

5.1. Positie en omvang bewegingsonderwijs

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat er een stapsgewijze ontwikkeling zit in de positie van het vak lichamelijke opvoeding binnen het middelbaar onderwijs. Echter pakt de regelgeving binnen het onderwijsbeleid niet altijd even gunstig uit voor het sport en bewegingsonderwijs op middelbare scholen (Ministerie van OCW, 2008; Rijksoverheid, 2011). Desalniettemin wordt vanuit de vakwereld aangegeven dat de legitimering van het vak lichamelijke opvoeding op school vergelijkbaar is met die van de andere leergebieden (Bax e.a., 2010). Dit wordt onderstreept door de respondenten van dit onderzoek. De meeste van hen geven aan dat het vak lichamelijke opvoeding bij hen op school gelijkwaardig is aan andere vakken: *“Bij ons zijn alle vakken gelijk en die hebben ook allemaal net zo veel stemrecht”* (Teun de Nooijer College, 2012) en *“We hebben gewoon ooit gezegd alle vakken tellen mee, punt. En geen onderscheid maken”* (Multatuli Lyceum, 2012). Echter maken veel respondenten van de standaard beweging scholen hierbij de kanttekening dat, hoewel het sport- en bewegingsonderwijs gelijkwaardig is aan de andere vakken, de prioriteit anders kan liggen:

“Naar buiten toe dan heeft de sport duidelijk wel een kleinere plaats dan bijvoorbeeld kunst en cultuur. Dat is zeker zo. [...] Dat we zeggen, we zijn goed in de bètavakken, we zijn goed in de klassieke talen, we doen heel veel aan kunst en cultuur en je kunt hier ook sporten. In die prioriteitsvolgorde presenteren we ons ook naar buiten.” (Adriaen van Ostade Lyceum, 2012).

Dit sluit aan bij onderzoek van Stuij en anderen (2011). Zij stellen dat bij het verdelen van de financiële middelen bewegen en sport maar op 15% van de middelbare scholen prioriteit heeft. Tenslotte geeft een klein aantal respondenten op de standaard beweging middelbare scholen aan dat de positie van het vak minder ten opzichte van andere vakken.

De omvang van het vak lichamelijke opvoeding op de scholen uit de twee subgroepen verschilt sterk. In de subgroep standaard beweging middelbare scholen hebben leerlingen gemiddeld 2 lessen in de week lichamenlijk opvoeding met daarnaast een aantal keer in het jaar een sportdag of sporttoernooi. Een enkele school biedt leerlingen buiten schooltijd de mogelijkheid om te sporten. In de subgroep meer beweging middelbare scholen hebben leerlingen gemiddeld 3 lessen in de week bewegingsonderwijs; enkele scholen bieden zelfs 4 lessen in de week aan: *“We hebben sport verdubbeld. We hadden altijd twee uur sport in elke klas en elke klas heeft nu vier uur per week LO”* (Edwin van de Sar College, 2012). Daarnaast hebben leerlingen daar veelal de mogelijkheid om te kiezen voor een sportklas, eindexamenvakken lichamelijke opvoeding en/of

buitenschoolssportaanbod. Tenslotte hebben deze scholen vaak het vak sport- en bewegingsonderwijs verder door gevoerd in de school door het terug te laten komen bij andere vakken of het kantineaanbod aan te passen (in het kader van een gezonde leefstijl): *“Er wordt vakoverstijgend gewerkt. Als je een parabool moet leren bij natuurkunde en je gaat gelijktijdig speerwerpen er in betrekken, dan is het allemaal vrij logisch wat er gebeurt.”* (Nicolien Sauerbreij College, 2012).

5.2. Totstandkoming beleid

Zoals in hoofdstuk 2 ‘Theoretisch Kader’ is besproken kan het besluitvormingsproces worden beïnvloed door een viertal factoren. Dit zijn: (1) ideeën en ideologieën, (2) institutionele regelingen, (3) belangengroep activiteit en (4) de invloed van belangrijke personen (Houlihan & Green, 2006). Tevens spelen macht en communicatie een belangrijke rol in het besluitvormingsproces (Hetebrij, 2000). In deze paragraaf zal de totstandkoming van het sport op school beleid besproken worden aan de hand van de vier genoemde factoren. Wanneer nodig zal bij de desbetreffende factor ook de rol van macht en communicatie besproken worden.

5.2.1. Ideeën en ideologieën

Met het sport- en bewegingsbeleid op middelbare scholen hangen twee cruciale ideeën samen. Ten eerste hoe scholen hun rol zien in het aanbieden van sport en ten tweede het belang dat zij hechten aan sport- en bewegingsonderwijs. Beide ideeën kunnen gezien worden als de fundamentele overtuigingen van scholen die ten grondslag ligt aan de beleidsstrategieën en instrumentele beslissingen van scholen (Sabatier, 1993) ten aanzien van het sport en beweegbeleid.

De meerderheid van de scholen met het standaard aantal uren sport- en bewegingsonderwijs geeft aan dat een school zeker wat moet doen met lichamelijke opvoeding. Als school heb je de plicht om kinderen te wijzen waarom gymnastiek zo belangrijk is voor je gezondheid. Daarnaast erkennen de scholen het belang van bewegingsonderwijs als waardevolle aanvulling op de cognitieve vakken: *“Als ontspanning en als tegenwicht tegen de hele dag cognitief bezig zijn.”* (Gerard Reve Lyceum, 2012) en *“Het sociale aspect vind ik heel belangrijk [...] Dat ze leren hoe ze in de maatschappij moeten gaan functioneren en dat kan door omgang met elkaar. In de klas zitten ze naast elkaar, armpjes over elkaar. Bij sport moet je samenwerken.”* (Johan van der Waal Lyceum, 2012). De kanttekening die ze hier echter bij maken is dat een school niet alles kan oplossen, ook andere partijen hebben hier hun verantwoordelijkheid in: *“Ik denk dat iedereen rondom een kind dat zou moeten oppikken.”* (Boudewijn Buch Lyceum, 2012) en *“Een extra uurtje gym of zo wat je dan zou kunnen doen zou maar een druppel op een gloeiende plaat kunnen zijn als kinderen thuis op de bank zitten en zich vol eten.”* (Adriaen van Ostade Lyceum, 2012). Tevens zien veel van deze scholen de noodzaak er niet van in om meer sport- en bewegingsonderwijs aan te bieden dan nodig: *“De gemiddelde leerling hier sport redelijk veel in zijn vrije tijd.”* (Ronald Giphart Lyceum, 2012) en *“Als ik hier rond kijk, en dat is al heel wat jaren hier nu, dan zie ik in deze school eigenlijk niet dat leerlingen gemiddeld genomen zo veel dikker worden.”* (Multatuli Lyceum, 2012). Daarom geven een aantal

scholen aan er van te balen dat er door de overheid zo veel verantwoordelijk wordt gelegd bij de scholen.

De scholen die zelf al meer uren bewegingsonderwijs aanbieden voelen de rol die een school kan vervullen in het laten bewegen van kinderen over het algemeen wat sterker:

“Ik vind dat de verantwoordelijke mensen op die posities die daarin beslissingen kunnen nemen gewoon daar niet omheen kunnen. Want lees de berichten maar, kijk de kranten, kijk de televisieprogramma’s. [...] Onze jeugd en zeker hoe lager je komt in het onderwijsstelsel, hoe meer de koppeling er is tussen het slechte eten, ongezonde voeding, obesitas en dat soort zaken. Dus dat zijn zaken die er gewoon bij horen.” (Edwin van de Sar College, 2012).

Daarnaast zijn zij ook meer overtuigd van de meerwaarde die het vak bewegingsonderwijs kan hebben. Niet alleen voor de gezondheid van de kinderen: *“Wat je hiermee heel duidelijk kan aantonen is dat de aantallen leerlingen die hier niet aan sport doen, veel lager is dan op andere scholen. [...] Hun gezondheid en gewicht is ook beter daardoor”* (Nicolien Sauerbreij College, 2012); maar ook voor de andere vakken binnen de school: *“Ik vind het belangrijk dat ze genoeg bewegen, omdat het hun leerprestaties op een positieve manier beïnvloed. Ook het aanwezig zijn op school, van dat soort zaken.”* (Maarten van der Weijden College, 2012). Een zekere balans met andere vakken achten ook zij noodzakelijk: *“Ik vind een school is er ook voor om op te leiden voor een diploma. Dus niet alleen een speeltuin, niet alleen veel leren sporten maar ook gewoon een goede opleiding kiezen en je diploma halen op een goede manier.”* (Minke Booij College, 2012). Daarnaast erkennen zij hun grenzen in het stimuleren van kinderen om te sporten, het is toch de leerling zelf die de keuze maakt. Het ene kind voelt zich er meer door aangetrokken dan het andere kind. Dit is vaak de reden waarom voor aparte sportklassen gekozen wordt.

5.2.2. Institutionele regelingen

In de regelingen die betrekking hebben op het instituut school kan onderscheid gemaakt worden tussen macropolitieke regelingen en micropolitieke regelingen. Onder macropolitieke regelingen valt het beleid van de landelijke overheid, zoals besproken in paragrafen 4.2 en 4.3 vanaf pagina 22, en het gemeentelijke beleid. Micropolitieke regelingen zijn regels die de school zichzelf heeft opgelegd door onder andere de structuur van de school, het beleidsplan en de cultuur van de school.

Macropolitieke regelingen

Alle negen standaard beweging scholen geven aan dat de bezuinigen op het onderwijs vanuit de landelijke overheid, sterk van invloed zijn op hun beleidsvorming:

“De overheid bezuinigt niet heel actief in de zin van daar halen we heel veel gelden weg, maar ze compenseren onvoldoende de gestegen kosten. Met name op het gebied van personeelskosten en dat leidt er toe dat scholen toenemend onder druk staan; 70% van de Nederlandse scholen heeft een begrotingstekort op dit moment. En dat zet natuurlijk wel een

rem op het ontwikkelen van nieuwe dingen.” (Adriaen van Ostade Lyceum, 2012)

Ook de verandering van de opneemfinanciering naar de Lumpsum financiering beperkt de beleidsvrijheid van middelbare scholen volgens hen. Scholen moet nu meer bedrijfsmatig gaan na denken:

“Als men zegt hier is geld en beheer het maar, maar je kunt failliet gaan dan ga je er dus voor zorgen dat je niet failliet gaat. Dan ga je voor buffers zorgen, je gaat risico's incalculeren en je gaat dus niet elk jaar alles uitgeven wat je hebt. Dat doet geen bedrijf, dat doet een school dus ook niet, dat doe ik dus ook niet. [...] Vroeger zei de overheid dat zijn de lessen die je moet geven, hoeveel leerlingen heb je, dan mag je zoveel klassen vormen en stuur de rekening maar naar Den Haag. [...] Opneemfinanciering en scholen hadden daar niet veel ruimte in. Nu heb je wel wat meer ruimte, maar soms is dat toch niet ideaal.” (Multatuli Lyceum, 2012).

Over de invloed op het schoolbeleid van de regelgeving vanuit de landelijke overheid met betrekking tot de inhoud en vorm van het onderwijs verschillende de negen scholen van mening. Drie rectoren geven aan dat de regelgeving van uit de overheid van grote invloed is op het beleid dat zij op school voeren. Zo geeft de vrouwelijke rector van het Harry Mulisch Lyceum (2012) aan wanneer haar gevraagd wordt in hoeverre een school gebonden wordt door regels van de overheid: *“Veel en strak. [...] Je hebt zoveel dingen waar je rekening mee moet houden.”* De respondent van het Tessa de Loo Lyceum geeft aan een verschuiving te zien in de autonomie van scholen. Schoolbesturen hebben volgens hem een redelijke autonomie, maar de overheid is dit volgens hem steeds meer aan het beperken: *“Het komt wel op dit moment onder druk te staan door de sterke nadruk van de overheid op afrekenen. Dus je moet allemaal presteren.”* (Tessa de Loo Lyceum, 2012). De overige vijf respondenten geven aan wel restricties te ervaren bij de inrichting van hun beleid, maar dat dit slechts kaders zijn waarbinnen ze verder vrij kunnen handelen: *“De landelijke regering die stelt meer minimum regels en die geeft geen regels ten aanzien van de profilering bijvoorbeeld”* (Adriaen van Ostade Lyceum, 2012).

Bijna alle elf scholen met meer uren bewegingsonderwijs stellen dat de regelgeving van de landelijke overheid geen beperking oplevert voor het bepalen van het beleid bij hen op school. Een respondent stelt zelfs: *“Je bent er als school heen vrij in. Iedere school die beweert dat ze die vrijheid niet voelen die moet maar eens goed na denken over hoe ze het zelf georganiseerd hebben, want er mag heel veel.”* (Leontien van Moorsel College, 2012). Hierbij geven ze echter wel aan dat ze zich irriteren aan de nadruk van de overheid op het prestatie en opbrengsten:

“Dat prestatiegericht denken, het opbrengstgericht denken van het ministerie. [...] Ze hebben nu dat nieuwe bestuursakkoord gesloten, waarin eigenlijk gezegd wordt 'we moeten met z'n allen een treetje hoger. Daar wordt je ook steeds harder op af gerekend. Maar die kanten

waarbij het gaat om vorming van leerlingen in hun gedachten, of gedrag of voor mijn part bewegen, ja dat wordt niet gemeten. Dat is niet interessant voor de overheid.” (Teun de Nooijer College, 2012).

De scholen geven aan dat dit het uiteindelijk ook voor hen lastiger zal maken om nog zoveel sport- en bewegingsonderwijs aan te kunnen bieden: *“De eisen die de overheid stelt aan het onderwijs, die eisen gaan wel steeds omhoog. Dat kan ook een bedreiging worden voor dit soort dingen.”* (Leontien van Moorsel College, 2012).

De respondenten van alle twintig middelbare scholen geven aan dat de gemeente nauwelijks invloed uitoefent op het beleid zoals zij dat voeren binnen de school. De rol van de gemeente uit zich vooral op het gebied van ondersteuning. De mate van deze ondersteuning loopt sterk uiteen: *“We hebben niks aan de gemeente”* (Minke Booij College, 2012), *“Je kan een combinatiefunctionaris aanvragen”* (Harry Mulisch Lyceum, 2012) en *“Met de gemeente werken we samen.”* (Maarten van der Weijden College, 2012).

Micropolitieke regelingen

De geïnterviewde middelbare scholen worden ook gebonden door interne regels. Dit zijn ten eerste regels voor het afleggen van verantwoordelijkheid met betrekking tot het bepalen van het beleid. Van de negen standaard beweging middelbare scholen vallen zeven scholen onder een schoolbestuur, een school onder een scholengemeenschap en is een school zelfstandig. Van de overige twee scholen is dit niet bekend. Van de elf meer beweging middelbare scholen vallen vier scholen onder een schoolbestuur, drie scholen onder een scholengemeenschap, een school onder een stichting en zijn twee scholen zelfstandig. Van de overige school is dit niet bekend. Alle scholen geven aan dat beslissingen met betrekking tot een verandering in het beleid voorgelegd worden aan de medezeggenschapsraad waar docenten van verschillende vakken zitting in hebben, ouderraad en (eventueel) de raad van bestuur. Het voorleggen aan de raad van bestuur wordt het algemeen echter meer gezien als een noodzakelijk kwaad, dan dat het echt van invloed is op de besluitvorming ten aanzien van het beleid: *“Ons schoolbestuur laat individuele scholen heel erg vrij in de keuzes van waar leg je accenten.”* (Adriaen van Ostade Lyceum, 2012) en *“Dat bespreek ik wel met de raad van bestuur, maar die gaan niet zeggen dat mag je niet doen.”* (Gerard Reve Lyceum, 2012). In enkele gevallen legt de raad van bestuur scholen echter wel beperkingen op: *“Kijk als ik echt zou komen met ik wil sport- en lootschool worden, dan denk ik dat ik niet voor kom. Want dan zegt het college van bestuur dat hebben we al”* (Harry Mulisch Lyceum, 2012).

Hiernaast heeft elke school de verplichting om een beleidsplan op te stellen. In dit beleidsplan omschrijven scholen de koers die ze willen varen. Deze koers heeft gevolgen voor de besluitvorming omtrent het sport- en beweegbeleid. Onder de negen standaard beweging middelbare scholen zijn vijf scholen die zich in hun beleidsplan toespitsen op kunst en cultuur. Twee van deze scholen zijn gecertificeerd als kunst en cultuurprofiel school. Dit houdt in dat scholen een keurmerk krijgen, maar in ruil daarvoor verbinden zij zich wel aan bepaalde eisen; onder andere een minimum aantal uren kunst

en cultuur. Drie andere standaard beweging scholen richten zich meer op kennis en verdieping. Zij bieden zaken aan als wiskundeprojecten, academisch onderzoek en Cambridge Engels. De negen scholen geven aan dat het door deze koers moeilijker is om ruimte te vinden om meer sport- en bewegingsonderwijs aan te bieden op school. Zo stelt de rector van het Multatuli Lyceum (2012): *“Je zou ook kunnen zeggen we doen meer LO maar dan gaan onmiddellijk de kunst beeldend en kunst en muziek er uit. Anders kan ik het niet betalen.”* en geeft de respondent van het Annie M.G. Smith Lyceum aan:

“Binnen de huidige structuur kan dat niet, dan kan wel maar wij zijn een gymnasium. Dus wij hebben die uren die een kind op school zit al hard genoeg nodig. We kunnen niet uren vrij roosteren om een sportklas te maken of een cultuurklas. Bij ons hebben we al die lessen nodig om Grieks en Latijn toe doen.” (Annie M.G. Smith Lyceum, 2012).

Alle scholen met meer uren bewegingsonderwijs zijn sportactieve scholen. Van deze elf sportactieve scholen zijn er vier ook sportaccent school. Dit houdt in dat scholen de verplichting zijn aangegaan meer sport- en bewegingsonderwijs aan te bieden. Naast sport en bewegen, neemt cultuur op verschillende scholen nog een belangrijke plek binnen het curriculum in. Vijf van de elf scholen bieden naast extra sport ook nog cultuur aan.

Alle twintig scholen geven aan dat de ingeslagen koers, zoals omschreven in het beleidsplan, onderhevig is aan de cultuur of traditie van de school. Scholen die er voor gekozen hebben richting een sportprofiel te gaan, geven aan hier voor gekozen te hebben om dat dit bij hen past:

“Het moet echt passen bij de school die je wil zijn. Dus hoe zie je visie er uit? Hoe is de organisatiestructuur, is die er op aangepast? En hoe verhoudt die zich tot de cultuur van de school? Is het iets dat bij ons past, zijn wij dat ook? Dus het moet er ook wel echt zijn.” (Leontien van Moorsel College, 2012).

De scholen die in hun beleidsplan juist een andere richting op zijn gegaan, stellen juist dat het aanbieden van meer sport niet bij hun school past: *“Van origine zijn wij een echte cultuurschool. Dus er gebeurt altijd heel veel op het gebied van cultuur.”* (Tessa de Loo Lyceum, 2012) en *“BSM is het niet geworden, tot verdriet van. [...] Ik zou het ook leuk hebben gevonden. En hadden wij nooit de traditie van kunstvakken gehad dan was het vast en zeker een hele serieuze kans geweest.”* (Multatuli Lyceum, 2012). De cultuur is dus zoals Wieringen en anderen (2004) stellen een soort van houvast geworden dat bestaat uit ervaringen die scholen gedurende de tijd hebben opgebouwd. Dit heeft geleid tot een succesvol concept dat scholen niet zomaar veranderen: *“Ik denk dat maar heel weinig scholen dat hebben, wilde bewegingen van goh laten we bij lichamelijke opvoeding er twee uur op doen en dan doen we bij muziek wel een uurtje minder en bij Nederlands een uurtje minder.”* (Adriaan van Ostade Lyceum, 2012).

5.2.3. Belangengroep activiteit

De betrokken actoren bij de middelbare school zijn: rectoren, docenten, kinderen en ouders (Smeed e.a., 2009). Zij proberen ieder invloed uit te oefenen op het besluitvormingsproces ten aanzien van het sportbeleid op school (Hetebrij, 2011). Uit de interviews met verschillende middelbare scholen blijkt dat de positie die docenten bewegingsonderwijs innemen in de school erg belangrijk is voor de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op de scholen. Dit wordt onderstreept door zowel de standaard beweging als de meer beweging middelbare scholen. Rectoren van middelbare scholen die een groot sport- en beweegaanbod hebben, stellen zelfs dat een actieve sectie lichamelijke opvoeding essentieel is voor het aanbieden van een dergelijk sportaanbod:

“Ik heb wel een hele actieve club mensen in de sectiebewegingsonderwijs, want daar moet je het mee doen. Kijk als je collega’s dat niet aan kunnen dan moet je het ook niet te zwaar aan zetten. Maar het is een club die het vak heel belangrijk vindt, die er echt voor gaan. Ook als er leuke initiatieven zijn dan springen ze er gelijk op in.” (Teun de Nooijer College, 2012).

Opvallend is dat docenten sport- en bewegingsonderwijs op veel van de twintig geïnterviewde scholen een belangrijke rol binnen de school hebben gekregen of opgeëist. Ze hebben functies als mentor, conrector of (zorg)coördinator. De reden die hier vaak voor wordt gegeven is dat docenten lichamelijke opvoeding kinderen vaak op een andere manier mee maken dan de docenten van de andere vakken:

“Ze zien kinderen op hun kwetsbare momenten. Ze zijn goed getraind in het zien van dynamieken, ze zijn ook gewend om op die manier naar kinderen te kijken. Dat is heel handig, ook voor het andere functioneren van kinderen in school bij andere vakken.” (Adriaen van Ostade Lyceum, 2012).

De docenten sport- en bewegingsonderwijs hebben op deze manier macht gedelegeerd gekregen, waardoor ze instaat zijn meer hun stempel te drukken op het (sport)onderwijsbeleid: *“Ik zit niet voor niks in de schoolleiding en mijn collega die ondersteunt mij en we hebben een vervangster in de schoolleiding. Allemaal gymdocenten. [...] Dus ik kan zo overtuigen en de rector staat daar ook wel open voor.”* (Boudewijn Buch Lyceum, 2012). Daarnaast nemen de docenten bewegingsonderwijs, zoals Hetebrij (2006) aangeeft in zijn onderzoek, vaak zelf initiatief om het aantal sportactiviteiten op de school uit te breiden. Dit varieert van het aandragen van een plan bij de rector tot het zelf opstarten van sportactiviteiten buitenschool: *“We zijn gewoon van allerlei dingen gaan doen. We hebben allerlei kansen gepakt op allerlei manieren. [...] Wat we eigenlijk een beetje gedaan hebben, is ons eigen werk gecreëerd.”* (Maarten van der Weijden College, 2012). Natuurlijk hebben ook de andere docenten de mogelijkheid om invloed op het besluitvormingsproces uit te oefenen. Zoals in de vorige paragraaf werd aan gegeven, kunnen docenten zitting nemen in de medezeggenschapsraad. Voorstellen voor beleidswijzigingen dienen aan de medezeggenschapsraad voorgelegd te worden.

Naast de docenten, oefenen ook ouders en kinderen invloed uit op het besluitvormingsproces van scholen. Deze invloed uit zich in de eerste plaats in een vorm van indirecte macht in het besluitvormingsproces. Middelbare scholen hebben namelijk kinderen nodig om te kunnen voortbestaan: *“ieder leerling die binnenkomt levert geld op. Dus daar met je een beetje aan redeneren.”* (Maarten van der Weijden College, 2012) en *“Mijn bedoeling is ook om de school vol te krijgen, want dat moet ik ook hebben, ik heb wel mijn leerlingen nodig”* (Nicolien Sauerbreij College, 2012). Ouders en kinderen zijn dus dragers van macht omdat ze deel uitmaken van het sociale netwerk van middelbare scholen (Smeed e.a., 2009). Ouders en kinderen zijn de laatste jaren echter steeds kritischer geworden bij het uitkiezen van een school. Veel scholen hebben hierop geanticipeerd door zich op een bepaalde manier te profileren: *“Je moet kijken naar je klanten, leerlingen en ouders, wat willen zijn?”* (Harry Mulisch Lyceum, 2012), *“Als jij sportactieve school bent dan is het toch een trekpleister voor sommige leerlingen om welk deze kent op te kijken. Want zo is het nu eenmaal.”* (Inge de Bruin College, 2012) en *“Het is zo tegenwoordig dat ouders ook echt kijken naar schoolonderzoeken en leerprestaties om voor een school te kiezen”* (Ronald Giphart Lyceum, 2012). Op deze manier onderscheiden zij zich van anderen en kunnen zij de concurrentie aan met betrekking tot het trekken van leerlingen. Ouders kunnen daarnaast macht uitoefenen op het beleid door de ouderraden waarin zij zitting in hebben. Dit is een vorm van een wederkerige en polycentrische sturingsrelatie zoals Bakker & Yesilkagit (2005) deze omschrijven in paragraaf 4.3 op pagina 24.

Voor welke profilering scholen kiezen is, zoals besproken in de voorgaande paragrafen, afhankelijk van de ideeën die leven binnen de school, institutionele regelingen en verschillende belanghebbenden binnen de school. Bij deze verschillende belanghebbende is de rol van de rector - de persoon met beslissingsbevoegdheid binnen de school – nog niet benoemd. Deze rol komt in de volgende paragraaf aanbod.

5.2.4. De invloed van belangrijke personen

Bij elk interview komt naar voren dat de overtuiging die een rector heeft ten aanzien van sport- en bewegen, aansluit bij het sport en beweegbeleid van de middelbare school waar hij of zij werkzaam is. De manier waarop dit tot stand is gekomen wisselt per school. De ene rector heeft voor een specifieke school gekozen omdat het bestaande beleid aansluit bij zijn visie op onderwijs: *“Ik vond het zo’n leuk concept. Dat is leuk, kinderen twee keer zoveel, veel meer sport aangeboden krijgen. Ik werd daar enthousiast van. Nou uiteindelijk ben ik hier rector geworden en ik vind het nog steeds een heel mooi concept.”* (Minke Booi College, 2012). De andere rector heeft wel degelijk verschillende aanpassingen verricht in het beleid van de school: *“Wat we hier op school doen is in wezen wat ik allemaal bedacht heb, achter mijn bureau van hoe zou ik het willen.”* (Nicolien Sauerbreij College, 2012). De rectoren die wijzigingen hebben gemaakt in het bestaande schoolbeleid, doen er ook alles aan om de wijziging zo stevig mogelijk neer te zetten:

“Je moet het echt vastleggen en ook borgen ja en ook vasthouden. Want zoals het goede team dat ik heb, daar moet ik wel op sturen. Je ziet het ook wel eens in de waan van de dag

wat weg zakken. Dan zeg ik 'kom jongens we moeten even om de tafel. Dit constateer ik, dat moet weer beter'. En sturen om het naar een hoger niveau te krijgen.” (Teun de Nooijer College, 2012)

Dat op sommige middelbare scholen niets is veranderd, betekent niet dat daar de invloed van de rectoren er niet toe doet. Zij houden immers het beleid wat er bij hun aanstelling was in stand. Dat dit zo ook werkt, blijkt vooral uit de gesprekken met de respondenten op de meer beweging scholen. Zoals al aangegeven in de paragraaf 1.3.2 'Institutionele regels', staan scholen onder druk van de overheid op het gebied van prestaties. Rectoren kiezen er desondanks toch voor om hun sportbeleid over eind te houden zoals het is: *“Die strengere eindexameneisen mogen nooit ten koste gaan van dat programma sport en beweging.”* (Edith Bos College, 2012).

Naast de hoeveelheid invloed die rectoren uitoefenen binnen hun school, verschilt ook de manier waarop ze deze invloed gebruiken ofwel de machtsvorm die zij hanteren. Sommige rectoren zijn autoritair en voeren het beleid zoals zij het graag zien:

“Ik bepaal in feite wel de lijn die er is ten aanzien van de lessentabellen en dat soort zaken. [...] Dingen waarvan ik denk, er moet gewoon iemand zeggen dat gaan we dus niet meer doen en dan gebeurt het dus ook niet meer.” (Edwin van de Sar College, 2012).

Hier worden wel kanttekeningen bij gemaakt: *“Je moet natuurlijk wel je keuzes moet kunnen verantwoorden, ook naar docenten toe”* (Nicolien Sauerbreij College, 2012) en *“Je moet altijd zorgen voor draagvlak voor de dingen die je doet. Als het de hobby is van een schoolleider, dan komt er niet veel van terecht. Dan leeft het misschien in het hoofd van die schoolleider of op papier maar nooit in de werkelijkheid.”* (Edith Bos College, 2012). Een tweede machtsvorm die gehanteerd wordt door rectoren is power through (Hetebrij, 2006; Smeed e.a., 2009). Rectoren die deze machtsvorm hanteren, laten de desbetreffende docenten mee praten en gebruiken hun kennis, maar het uiteindelijke besluit ten aanzien van het beleid wordt door henzelf genomen:

“Het is niet zo dat ik hier achter mijn bureau ga zitten denken van waar gaan nou eens naar toe. Dat doe je natuurlijk samen. [...] Het zijn nog wel professionals, die hebben verstand van zaken, dus die wil je benutten. Alleen na zo'n ronde moet je wel zo'n koers vastzetten anders blijf je nog oeverloos discussie houden.” (Teun de Nooijer College, 2012).

De laatste groep rectoren delegeert macht naar docenten, zoals besproken in paragraaf 5.2.3 'Belangengroep activiteit', of zet sterk in op het overleggen en samenwerken met docenten: *“Als ik zou zeggen ik ga de lessentabel wijzigen, dat kan niet. Dan moeten we beginnen met mensen overleggen. En je zult daarover ook met je vakken voor moeten overleggen.”* (Multatuli Lyceum, 2012).

Wanneer teruggekeken wordt op de interviews met de verschillende middelbare scholen, valt op dat rectoren van scholen met meer bewegingsonderwijs vaak sterker hun mening uitdragen. Dit uit

zich in autoritair gedrag, het aanpassen van het beleid en/of het overtuigen van medewerkers van het belang van sport: *“Wij hebben een intern onderzoek laten doen, om weer te overtuigen naar docenten toe wat het belang is van de sport.”* (Nicolien Sauerbreij College, 2012). De respondenten geven aan dat eigen overtuiging en enthousiasme hier vaak aan ten grondslag ligt: *“De basis is, je moet er enthousiast over zijn”* (Maarten van der Weijden College, 2012). Op basis daarvan maken zij keuzes: *“Eigen overtuiging, eigen ervaring die brengen je tot een betere keuze dan objectieve informatie of dat een ander zegt dat moet je doen.”* (Mark van Bommel College, 2012). Deze citaten sluiten weer aan bij de eerste factor ‘heersende ideeën en ideologieën’ en daarmee is de cirkel rond. In de volgende paragraaf worden de resultaten per factor kort samengevat en de doorslaggevende factoren per subgroep benoemd.

5.2.5. De factoren: overzicht

Uit bovenstaande paragrafen kan worden opgemaakt dat de factoren zoals als Houlihan en Green (2006) ze onderscheiden in hun onderzoek, ook van toepassing zijn op de besluitvorming ten aanzien van het sportbeleid op middelbare scholen. De mate invloed van elke factor verschilt echter. Naast deze factoren, is ook de rol van macht te ontdekken in het besluitvormingsproces (Hetebrij, 2000; Hetebrij, 2006). De machtsvormen die gehanteerd worden, verschillen per subgroep. In tabel 1 ‘Factoren die van invloed zijn op het sport- en bewegingsonderwijsbeleid’ wordt hiervan een kort overzicht gegeven.

TABEL 1: Factoren die van invloed zijn op het sport- en bewegingsonderwijsbeleid

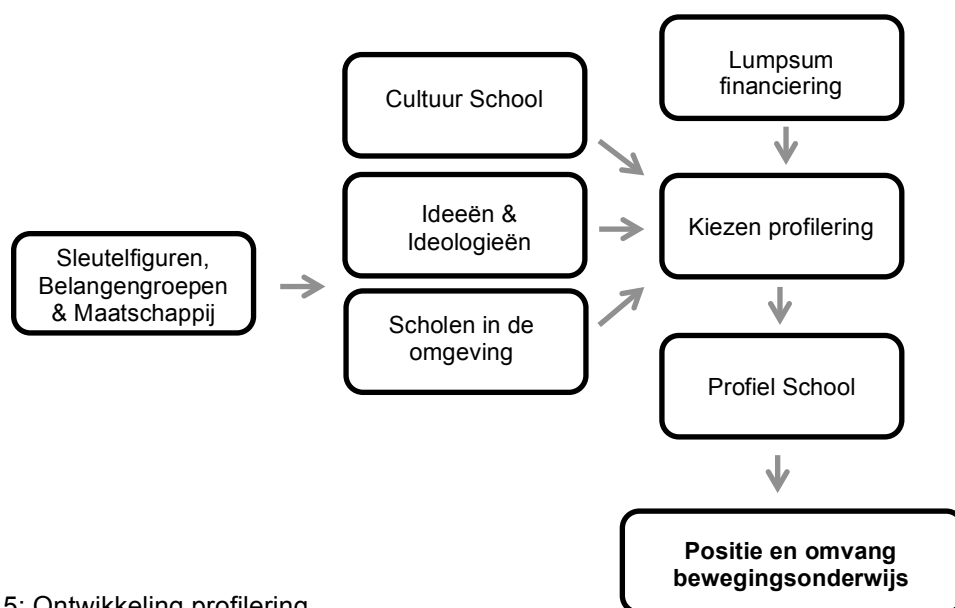
Meer beweging middelbare scholen	Standaard beweging middelbare scholen
Institutionele regels <ul style="list-style-type: none"> • Lumpsumfinanciering • Nadruk op leerprestaties • Cultuur school 	Institutionele regels <ul style="list-style-type: none"> • Lumpsumfinanciering • Bezuinigingen • Cultuur school
Ideeën en ideologieën <ul style="list-style-type: none"> • LO erg belangrijk • School heeft grote rol 	Ideeën en ideologieën <ul style="list-style-type: none"> • LO best belangrijk • Andere partijen ook een rol
Belangen groepen activiteit <ul style="list-style-type: none"> • Actieve LO sectie • Inspelen op vraag leerlingen 	Belangengroepen activiteit <ul style="list-style-type: none"> • Inspelen op vraag leerlingen
Invloed belangrijke personen <ul style="list-style-type: none"> • Macht over en door 	Invloed belangrijke personen <ul style="list-style-type: none"> • Macht met en door

6. Discussie

Dit hoofdstuk bestaat uit een reflectie op de literatuur en een reflectie op het onderzoek. De reflectie op de literatuur bestaat uit twee delen. Allereerst worden de gevonden resultaten nader verklaard aan de hand van het theoretisch kader en wordt teruggegrepen op de wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek. Bij de reflectie op het onderzoek komen de beperkingen van het onderzoek en de rol van de onderzoeker aan bod.

6.1. Reflectie op de literatuur

Op basis van de gevonden resultaten kan gesteld worden dat vier de factoren, zoals Houlihan en Green (2006) ze onderscheiden in hun onderzoek, ook van toepassing zijn op de besluitvorming ten aanzien van het sportbeleid op microniveau. Het onderzoek laat namelijk zien dat het gebruik van deze vier factoren inzicht kan geven over een bepaald onderwerp op microniveau, in dit geval de positie en omvang van sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen. Door de vier factoren met elkaar te linken en deze in verband te brengen met het literatuuronderzoek naar de ontwikkelingen die van invloed zijn op het onderwijs, kan de profileringskeuze van het scholen in kaart gebracht worden; zie figuur 5 'Ontwikkeling profilering'. De positie en omvang van het bewegingsonderwijs op middelbare scholen, hangt samen met deze profiel keuze.



FIGUUR 5: Ontwikkeling profilering

Uit het literatuuronderzoek naar de ontwikkelingen op en rondom het onderwijs, blijkt dat het huidige onderwijsbeleid is gericht op verdere autonomie van de scholen. In kader hiervan krijgen middelbare scholen sinds een aantal jaar in plaats van een openeindfinanciering een Lumpsumfinanciering (Bax e.a., 2010). Deze ontwikkeling heeft er voor gezorgd dat het huidige onderwijsklimaat zich kenmerkt door bestuurlijk en marktgericht denken (Wieringen e.a., 2004). Hoe groot het Lumpsum bedrag is, is namelijk mede afhankelijk het aantal leerlingen dat op de school zit (Rijksoverheid, 2010). Scholen doen er daarom alles aan om leerlingen te trekken. Vaak gebeurt dit door voor een bepaalde profilering te kiezen. Zo kan een school zich onderscheiden van de rest.

Welke profilering een middelbare school kiest is afhankelijk van de cultuur van de school en de ideeën en ideologieën die leven binnen de school. Welke ideeën en ideologieën de overhand hebben op de school is wordt weer bepaald door de belangengroepen en sleutelfiguren binnen de school en de hoeveelheid macht zij hierop kunnen uitoefenen.

In de hand hiervan, kan verklaard worden wat de uitwerking van elke factor op de besluitvorming ten aanzien van het sport- en bewegingsonderwijs is en welke factor doorslaggevend is in de keuze van middelbare scholen om wel of geen groot sportaanbod aan te bieden.

De eerste subgroep middelbare scholen in dit onderzoek bestaat uit middelbare scholen met een sportprofiel. Met dit sportprofiel hangt een groter aanbod van sport- en bewegingsonderwijs samen. De middelbare scholen geven aan voor dit profiel te hebben gekozen omdat ze daarmee leerlingen denken te trekken, het past binnen de cultuur van de school en het profiel aansluit bij de ideeën die binnen de school bestaan over bewegingsonderwijs. Veel middelbare scholen uit deze subgroep schrijven positieve effecten toe aan bewegingsonderwijs op het gebied van gezondheid, leerprestaties en schooluitval. Dit heersende idee wordt ten eerste ingegeven door rectoren die staan voor het belang van bewegingsonderwijs. Het feit dat ongeveer de helft van deze rectoren oorspronkelijk docent lichamelijke opvoeding is, kan hierbij een rol spelen. Daarnaast blijkt uit de interviews dat de docenten lichamelijke opvoeding een belangrijke plek innemen op deze scholen. Ook zij kunnen, vanuit hun beroepsmatige achtergrond, andere personen binnen de school inlichten over de effecten van bewegingsonderwijs. Een andere idee dat speelt op de meer beweging middelbare scholen is dat scholen een belangrijke rol hebben in het voorzien van kinderen in beweging. Dit kan verklaard worden aan de hand van de leerlingen als belangengroep binnen de school. Jongeren op deze scholen hebben vaker een lager schoolniveau en/of komen uit gezinnen met een lagere sociaal economische status. Hierdoor hebben deze kinderen eerder kans op overgewicht (Elling, 2010) en zijn ze minder lid van sportverenigingen dan leeftijdgenoten van HAVO/VWO (Rijpstra, Bernaards, Engbers en Jongert, 2009). Contextuele factoren als de achtergrond van de kinderen en het schoolniveau spelen dus een rol in de ideeën die binnen scholen bestaan over bewegingsonderwijs (Henten, 2012). Tenslotte dragen maatschappelijke ontwikkelingen als de groeiende wetenschappelijke kennis over de opbrengsten van sport en bewegen en de stijgende bewegingsarmoede onder jongeren (Bax e.a., 2010; Tiessen-Raaphorst e.a., 2010) er aan bij dat beide ideeën verder kunnen uitgroeien. Rectoren en docenten bewegingsonderwijs kunnen hier handig op in spelen met hun plannen met betrekking tot het sport- en bewegingsonderwijsbeleid.

De tweede subgroep binnen dit onderzoek bestaat uit middelbare scholen met een ander profiel. Met dit profiel hangt een klassieke talen aanbod of groter cultuuraanbod samen. Besluiten over het aantal uur bewegingsonderwijs worden in het licht van dit gekozen profiel genomen. Dit besluit houdt in dat deze middelbare scholen kiezen voor een standaard aanbod sport- en bewegingsonderwijs. De eerste factor die hier op van invloed zijn: de institutionele regelingen. De middelbare scholen hebben in het kader van overheidsfinanciering en de cultuur van de school gekozen voor een bepaalde profilering. Het meer aanbieden van sport- en bewegingsonderwijs ten koste zou gaan van de profilering die ze hebben gekozen. Scholen stellen namelijk dat het naast hun huidige profiel niet

mogelijk is om meer uren sport- en bewegingsonderwijs aan te bieden: ze kunnen hun geld maar een keer uitgeven. De keuze voor een bepaalde profilering hangt, zoals hierboven aangegeven, samen met de ideeën die binnen de school bestaan over onderwijs en bewegingsonderwijs in het bijzonder. Een hardnekkig idee dat binnen deze scholen bestaat, is dat kinderen op middelbare scholen voldoende les moeten krijgen in cognitieve vakken om te kunnen presteren. Dit idee wordt versterkt door de inzet van het ministerie van onderwijs op zes beleidsdoelen gericht op de cognitieve vakken (zie paragraaf 4.3 op pagina 25) en het dalende onderwijsniveau in Nederland (zie paragraaf 1.3 op pagina 10). Een ander idee wat binnen deze middelbare scholen heerst is dat het bewegingsonderwijs best belangrijk is voor leerlingen, maar dat twee uur wel genoeg is. Dit idee hangt samen met de achtergrond van de kinderen die op de desbetreffende scholen zitten en het schoolniveau dat aangeboden wordt. Het overgrote deel van de kinderen op deze scholen komt uit een welgesteld milieu en daarnaast biedt het merendeel van de standaard beweging scholen een HAVO/WVO niveau aan. Hierdoor sporten leerlingen op deze scholen al redelijk veel en komt overgewicht slechts in beperkte mate voor (Rijpstra e.a., 2009; Tiessen-Raaphorst e.a., 2010). Leerlingen op deze scholen 'vragen' dus niet om meer bewegingsonderwijs. Daarnaast leeft op de scholen het idee dat de effecten van bewegingsonderwijs beperkt zijn. Zo geven een aantal rectoren bijvoorbeeld dat het bewegingsonderwijs slechts een druppel op de groeiende plaat zou zijn, mocht een kind overgewicht hebben, wanneer andere partijen niets zouden doen. Effecten van bewegingsonderwijs op andere gebieden dan gezondheid, zoals op schooluitval en leerprestaties, worden niet genoemd. Dit maakt het voor docenten lichamelijke opvoeding moeilijker om personen binnen de school te overtuigen meer uren bewegingsonderwijs aan te bieden.

Uit het bovenstaande kan worden opgemaakt dat dezelfde factoren bepalend zijn voor de positie en omvang van het bewegingsonderwijs op de twee subgroepen middelbare scholen. Dit is in eerste instantie de factor institutionele regelingen. De inzet vanuit de overheid op de ontwikkeling van de autonomie van scholen heeft er namelijk toe geleid dat er marktwerking is ontstaan op het onderwijsterrein. Middelbare scholen hebben hier op gereageerd door een bepaald profiel te ontwikkelen. Op deze manier onderscheiden ze zich van andere scholen en kunnen de concurrentie om de leerlingen aan. De keuze van dit profiel is afhankelijk van de cultuur van de school en de heersende ideeën en ideologieën binnen de school. Welke ideeën en ideologieën overheersen is afhankelijk van de invloed van rectoren en belangengroepen. Deze invloed is relationeel en contextafhankelijk (Henten, 2012).

De uitwerking van de factoren verschilt echter wel per subgroep. Bij de middelbare scholen die voor een sportprofiel hebben gekozen, is de positie en omvang van het bewegingsonderwijs goed en groot door de cultuur van en de heersende ideeën binnen de school. Ook maken rectoren en docenten lichamelijke opvoeding zich hard voor het aantal uur bewegingsonderwijs. Bij de middelbare scholen die voor een ander profiel gekozen hebben, is de positie en omvang van het bewegingsonderwijs minder. Dit wordt ten eerste veroorzaakt door interne factoren zoals de cultuur, de heersende ideeën binnen de school en het ontbreken van rectoren die zich hardmaken van

bewegingsonderwijs. Daarnaast maken externe factoren als bezuinigingen en de lumpsumfinanciering het moeilijk om naast het huidige profiel ook meer bewegingsonderwijs aan te bieden.

Wanneer teruggegrepen wordt op het onderzoek van Houlihan en Green (2006), lijkt de doorslaggevende factor ten aanzien van het sportbeleid op microniveau lijkt dus een andere factor te zijn dan de factor die Houlihan en Green vinden op mesoniveau. Houlihan en Green stellen namelijk in hun onderzoek dat sleutelfiguren de doorslag gaven in de beleidsveranderingen ten aanzien van de sport in Groot-Brittannië; zie paragraaf 2.4 'Wetenschappelijke relevantie' op pagina 16. De rectoren zijn op de middelbare scholen echter minder bepalend in het bepalen van het beleid. De wederkerige en polycentrische sturingsrelaties op scholen kunnen hiervoor een verklaring zijn. Door deze relaties vindt sturing op middelbare scholen plaats in allerlei netwerken en ketens van relatief autonome maar tegelijkertijd wederzijdse afhankelijke actoren (Bekkers, 2009). Hierdoor is het voor rectoren moeilijker om hun stempel te drukken op het schoolbeleid. Verder onderzoek naar besluitvorming ten aanzien van beleidsvorming op microniveau is nodig om te bepalen of dit daadwerkelijk zo is.

6.2. Reflectie op het onderzoek

Wanneer teruggekeken wordt op het onderzoek, kan gesteld worden dat er een aantal beperkingen aan het onderzoek vast zitten. Ten eerste is op elke school slechts met een respondent gesproken. Aan deze respondent is gevraagd de situatie op de desbetreffende school te omschrijven. Aan een zelfde situatie kunnen echter meerdere interpretaties gegeven worden, waardoor er meerdere waarheden kunnen zijn (Tsoukas & Knudsen, 2005). Dit verschil in interpretatie kwam ook naar voren in de gehouden interviews. De geïnterviewde rectoren van een school kijken anders naar het sport- en bewegingsonderwijsbeleid dan de gesproken docenten lichamelijke opvoeding. Daarom was dit onderzoek vollediger geweest wanneer er per school met een rector, een gymdocent en een docent van een willekeurig ander vak was gesproken. Ten tweede is bij het selecteren van de middelbare scholen onvoldoende rekening gehouden met het schoolniveau en de grootte van de school. Onder de standaard beweging scholen zijn veel meer gymnasia en HAVO/VWO scholen geïnterviewd dan onder de meer bewegingsscholen. Dit kan van invloed zijn op de gevonden resultaten. Daarnaast bleek bij het schrijven van het resultaten hoofdstuk dat het weergeven van wisselwerkingen tussen de verschillende factoren lastig in het gehanteerde kader. Dit kader vroeg namelijk strikte scheiding van de factoren. Dit is getracht te ondervangen door de factoren op een logische volgorde aanbod te laten komen en zo nodig terug te verwijzen. Tenslotte ben ik als onderzoeker van invloed geweest op de gevonden resultaten. Dit komt ten eerste omdat ik mezelf in de e-mails heb voorgesteld als stagiair van Olympisch Vuur 2028. Middelbare scholen kunnen daardoor het idee gehad hebben zichzelf te moeten voordoen als een sportieve school en sociale wenselijke antwoorden hebben gegeven. Ik heb dit proberen te ondervangen door bij het afnemen van de interviews mijn stageorganisatie te veel te benadrukken. Daarnaast kan ik invloed hebben uitgeoefend op de resultaten vanwege mijn eigen mening over bewegingsonderwijs. Ik heb getracht mijn mening in de interviews niet naar voren te laten komen, maar ik kan deze onbewust uitgestraald hebben in mijn reactie op de antwoorden van de respondenten.

7. Conclusie

In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek: 'Welke factoren zijn van invloed op de vormgeving van het sport- en bewegingsonderwijsbeleid op middelbare scholen?'. Allereerst zal hiervoor antwoord gegeven worden op de genoemde deelvragen, aan de hand daarvan zal de hoofdvraag beantwoord worden.

7.1. Deelvragen

Welke ontwikkelingen binnen het onderwijs zijn van invloed op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen?

De resultaten uit het literatuuronderzoek geven aan dat er binnen en rondom het onderwijs verschillende ontwikkelingen van invloed zijn op de positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs op middelbare scholen. Dit zijn ten eerste de maatschappelijke ontwikkelingen als het beweegtekort van jongeren en de achteruitgang van het schoolniveau in Nederland. Daarnaast zijn ontwikkelingen in het sportbeleid en onderwijsbeleid van invloed op het vak lichamelijke opvoeding. De trend in het sportbeleid is dat er steeds meer ingezet wordt op de samenwerking tussen sport en school. Wanneer naar het beleid op het gebied van onderwijs gekeken wordt, valt op dat scholen een vergrote keuzevrijheid hebben ten opzichte van een aantal jaren geleden. Scholen kunnen zich hierdoor hun eigen identiteit aanmeten. Deze vrijheid is echter wel gebonden aan kaders en brengt tevens een vergrote verantwoordelijkheid met zich mee. Hierdoor is binnen het schoolklimaat een bestuurlijk en marktgericht denken ontstaan. Dit heeft zijn invloed op het onderwijsbeleid op scholen. Scholen dienen namelijk rekening te houden met: kwaliteitskaarten of ranglijsten in de kranten waar ze op worden afgerekend, concurrentie met andere scholen en met het particulier onderwijs en verstandig beheer als overlevingsnoodzaak (Wieringen e.a., 2004).

Deze ontwikkelingen te samen scheppen de kaders waarbinnen middelbare scholen hun sport- en bewegingsonderwijsbeleid kunnen vormgeven.

Welke betekenissen geven middelbare scholen aan sport- en bewegingsonderwijs en de rol van het vak binnen het curriculum?

Uit de resultaten die gebaseerd zijn op de interviewdata blijkt dat alle middelbare scholen in dit onderzoek zich bewust zijn van het belang van bewegingsonderwijs. Zij zien het nut van het vak voor de gezondheid en de sociale ontwikkeling van kinderen. De middelbare scholen geven daarom ook aan dat het vak lichamelijke opvoeding bij hen op school gelijkwaardig is aan de andere vakken. Tot zo ver is er geen verschil tussen de twee subgroepen te ontdekken. Echter, blijkt bij verder doorvragen dat standaard beweging middelbare scholen vaak niet de prioriteit leggen bij een vak als bewegingsonderwijs. Deze prioriteit komt te liggen bij de cognitieve vakken of bij de vakken waar zij zich wel op willen profileren. Daarnaast zien zij het vaak niet als de rol van de school om kinderen (voor een deel) te voorzien in voldoende beweging per week. Dit in tegenstelling tot de meer beweging middelbare scholen. Zij zien het wel als hun taak kinderen (voor een deel) te voorzien in hun dagelijkse beweegnorm. Sommige scholen bekommeren zich daarnaast ook om het eetpatroon van de kinderen en passen hun kantine aanbod aan. Tenslotte hechten deze middelbare niet alleen

belang aan bewegingsonderwijs om de gezondheids- en sociale aspecten, maar ook om de meerwaarde die het vak kan hebben voor de andere vakken. Vakoverstijgende lessen zijn dan ook geen uitzondering.

Welke factoren spelen een rol bij het bepalen van deze betekenissen?

Uit de empirische gegevens komt naar voren dat institutionele regels, belangengroepen en de invloed van belangrijke personen factoren zijn die een rol spelen bij het bepalen van deze betekenissen.

Onder institutionele regels die van invloed zijn op het beleid ten aanzien van bewegingsonderwijs op scholen valt ten eerste het overheidsbeleid. Zaken die door de middelbare scholen genoemd worden zijn bezuinigingen, lumpsumfinanciering en nadruk op prestaties. De standaard beweging middelbare scholen geven aan hier meer last van dan de meer beweging middelbare scholen. Dit komt omdat voor deze scholen geldt dat het eventueel meer aanbieden van lichamelijke opvoeding bovenop hun oorspronkelijke profilering komt. Naast het overheidsbeleid zijn ook de regels binnen de school van invloed op de besluitvorming ten aanzien van sport en bewegen op school. Vooral de cultuur of traditie van de school blijkt hierin doorslaggevend te zijn. Het aanbod sport en bewegen moet passen bij hoe een school is. Naast institutionele regels spelen belangengroepen een rol in de besluitvorming ten aanzien van het sport- en beweegbeleid van de scholen. Beide subgroepen scholen geven aan dat de inzet en invloed van gymdocenten medebepalend is voor de omvang en positie van het vak lichamelijke opvoeding. Ook ouders en kinderen oefenen hun invloed uit op de keuze van scholen ten aanzien van het beleid dat ze willen voeren. Ouders en kinderen worden namelijk steeds kritischer in hun keuze van de school. Scholen reageren hierop door een bepaalde profilering te kiezen. Vaak passen ze hun profilering aan op de kinderen die ze in hun omgeving hebben wonen. Zo hopen zij de strijd om de leerling te winnen. Tenslotte is ook de invloed van de rector – als belangrijke persoon – van invloed op het schoolbeleid. Opvallend is dat op elke school de visie van de rector en de visie van de school overeen stemmen. De hoeveelheid invloed die de rector hiervoor moet aanwenden is verschillend. Op de scholen met meer bewegingsonderwijs lijkt de rol van de rector groter te zijn.

7.2. Hoofdvraag

Nu de deelvragen hierboven zijn beantwoord kan antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek: ‘Welke factoren zijn van invloed op de vormgeving van het sport- en bewegingsonderwijsbeleid op middelbare scholen?’. Op basis van het literatuuronderzoek en de gehouden interviews kan gesteld worden dat (1) ideeën en ideologieën, (2) institutionele regelingen, (3) belangengroep activiteit en (4) de invloed van belangrijke personen van invloed zijn op de positie en omvang van het bewegingsonderwijs op middelbare scholen (Houlihan & Green, 2006). Deze vier factoren werken op elkaar in en zijn gezamenlijk bepalend voor keuzes ten aanzien van sport en beweegbeleid. De hoeveelheid invloed die de verschillende factoren uitoefenen op het beleid, loopt echter uit een. Als de doorslaggevende factoren kunnen institutionele regelingen en ideeën binnen de school aangewezen worden. De positie en omvang van het sport- en bewegingsonderwijs is namelijk onderhevig aan de profilering die een middelbare school heeft. De keuze die een middelbare school

met betrekking tot een bepaalde profilering maakt, wordt bepaald door: (1) concurrentie en marktwerking die gevoed worden door het overheidsbeleid, (2) de cultuur van de school en (3) de ideeën en ideologieën binnen de school over onderwijs in het algemeen en bewegingsonderwijs in het bijzonder.

7.3. Aanbevelingen

Uit dit onderzoek blijkt dat de concurrentiepositie van de school, de cultuur van de school en de ideeën die binnen de school bestaan van invloed zijn op de positie en omvang van bewegingsonderwijs op middelbare scholen. Om het aantal middelbare scholen met een groot aanbod bewegingsonderwijs uit te breiden, zal dus op deze drie factoren ingespeeld moeten worden. Veranderingen met betrekking tot de concurrentiepositie van de school en de heersende ideeën hebben hierbij het meeste kans van slagen.

Ten eerste zou de lumpsumfinanciering voor middelbare scholen aangepast kunnen worden, zodat scholen niet uit concurrentie-oogpunt het aanbieden van meer uren lichamelijke opvoeding laten schieten. Het geld dat middelbare scholen krijgen voor faciliteiten zou variabel gemaakt kunnen worden ten aanzien van de uren bewegingsonderwijs die een middelbare school aanbiedt. Dus hoe meer uren bewegingsonderwijs leerlingen binnen het curriculum krijgen, des te meer geld middelbare scholen krijgen om dit te faciliteren. Op deze manier hoeven scholen niet te kiezen tussen hun profilering en het aanbieden van meer sport en bewegen. Ten tweede zou ingespeeld kunnen worden op de heersende ideeën op middelbare scholen over bewegingsonderwijs door ze kennis te laten maken met de effecten van sport- en bewegingsonderwijs op leerlingen. Uit de interviews met de meer beweging scholen blijkt namelijk dat zij vaak goed op de hoogte zijn van deze effecten, op de standaard beweging scholen worden deze effecten nauwelijks genoemd. Door het verkrijgen van deze kennis zouden de standaard beweging middelbare scholen hun ideeën ten aanzien van bewegingsonderwijs kunnen bijstellen (Morgan, 1992; Wieringen e.a., 2004). Verder onderzoek naar de werking van beide mogelijkheden is echter noodzakelijk.

Referentielijst

- Baarda, B., Goede, M. de (2006), *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoeks*, Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Bailey, R. (2006), *Physical education and sports in schools: a review of the benefits and outcomes*, Journal of School Health, 76, p. 397-401
- Bakker, W., Yesilkagit, K. (red.) (2005), *Publieke verantwoording. Regimes van inzicht en rekenschap bij de uitvoering van publieke taken*, Amsterdam: Boom
- Ball, S.J. (1990), *Politics and policy-making in education: explorations in policy sociology*, Londen: Routledge
- Ball, S.J. (1993), *Education policy, power relations and teachers' work*, Londen: Centre for Educational Studies/King's College
- Bax, H., Driel, G. van, Jansma, F., Palen, H. van der (2010), *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding*, Zeist: Jan Luiting Fonds
- Bekkers, V. (2009), *Sturing van het onderwijs: over de (on)mogelijkheid van een robuuste sturingsconceptie*, gepubliceerd in: januari 2009, geraadpleegd op: 20 juni 2012
- Blase, J. (1991), *The politics of life in schools: power, conflict and cooperation*, Newbury Park: Sage
- Boeije, H. (2008), *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*, Den Haag: Boom Onderwijs
- Brandt, E. (2004), *Chips, cola, chocolade*,
<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/nieuws/archief/article/detail/1753866/2004/02/13/Chips-cola-chocola.dhtml>, gepubliceerd op: 13 februari 2004, geraadpleegd op: 29 januari 2012
- Breedveld, K., Kamphuis, C., Tiessen-Raaphorst, A. (2008), *Rapportage Sport 2008*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/W.J.H. Mulier Instituut
- Breedveld, K., Tiessen-Raaphorst, A. (red.) (2006), *Rapportage Sport 2006*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Chorus, A., Hildebrandt, V.H. (2010), *Bewegen in Nederland: de volwassen bevolking*, in: Hildebrandt, V.H., Chorus, A.M.J., Stubbe, J.H. (red.), *Trendrapport Bewegen en Gezondheid 2008/2009*, Leiden: TNO Kwaliteit van Leven
- Claringbould, I. (2011), *Workshop interviewen*, bijgewoond op: 8 november 2011
- Collard, D. (2010), *Schoolkinderen veel minder fit dan 30 jaar geleden*,
<http://www.vumc.nl/zorg/nieuws/4181351/>, gepubliceerd op: 27 mei 2010, geraadpleegd op: 25 januari 2012
- Commissie Sport en Lichamelijke Opvoeding (1986), *Naar een geïntegreerd beleid Lichamelijke Opvoeding en Sport*, Rijswijk: ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk
- Crum, B.J. (1978), *Aan sport georiënteerd bewegingsonderwijs in het spanningsveld van aanpassing en kritiek*, Haarlem: de Vrieseborch
- D'hoker, M., Tolleneer, J. (2000), *Het vergeten lichaam. Geschiedenis van de lichamelijke opvoeding in België en Nederland*, Leuven/Apeldoorn: Garant
- D'hoker, M., Renson, R. Tolleneer, J. (1994), *Voor lichaam & geest: katholieken, lichamelijke opvoedingen en sport in de 19^{de} en 20^{ste} eeuw*, Leuven: Leuven University Press

- Deetz, S., Alvesson, M. (2000), *Alternative social science perspectives*, in: *Doing critical management research*, Londen: Sage Publications, p. 23-47
- Dool, R., van den, Meulen, R. van der, Breedveld, K. (2008), *Van 65 naar 75. Bouwstenen voor een beleid gericht op de verhoging van de sportdeelname*, 's Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut
- Elling, A. (2007), *Het voordeel van thuis spelen. Sociale betekenissen en in- en uitsluitingsmechanismen in sportloopbanen*, 's-Hertogenbosch/Nieuwegein: W.J.H. Mulier Instituut/Arko Sports Media
- Elling, A. (2010), *Niet-sporters: achtergronden en opvattingen. Aanvullende rapportage SportersMonitor 2008*, s'Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut
- Emmanouel, C., Zervas, Y., Vagenas, G. (1992), *Effects of four physical education teaching methods on development of motor skill, self-concept, and social attitudes of fifth-grade children*, *Percept of Mot Skills*, p. 11151-1167
- Evers, J.C. (2007), *Kwalitatief interviewen: Kunst en kunde*, Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Goni, A., Zulaika, L. (2000), *Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupil's self-concept*, *Percept Mot Skills*, p. 246-250
- Gramsci, A. (1971), *Selections from the prison notebooks*, New York: International Publishers
- Hardman, K. (2008), *Physical education in schools: a global perspective*, *Kinesiology*, jg. 40, nr. 1, p. 5-28
- Heer, W. de (2000), *Sportbeleidsontwikkeling 1945-2000*, Haarlem: de Vrieseborch
- Henten, J.W. van (2012), *Religie en macht: Theoretische invalshoeken in verband met het Nieuwe Testament*, gepubliceerd op: 30 januari 2012, geraadpleegd op: 7 juni 2012
- Hetebrij, M. (2011), *Een goed besluit is het halve werk. Van politieke spelletjes tot excellente besluitvorming*, Assen: Koninklijke van Gorcum
- Hetebrij, M. (2006), *Macht en politiek handelen in organisaties. Iedereen speelt mee*, Assen: Koninklijke van Gorcum
- Hetebrij, M. (2000), *Communicatief management: tussen macht en communicatie*, Utrecht/Hilversum: Kluwer
- Hooge, E.H. (1998), *Ruimte voor beleid: autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*, Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut
- Houlihan, B., Green, M. (2006), *The changing status of school sport and physical education: explaining policy change*, *Sport, Education and Society*, jg. 11, nr. 1, p. 73-92
- Hurrelmann, K. (2006), *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur un Persönlichkeit*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Inspectie van het Onderwijs (2011), *Onderwijsverslag 2009/2010*, De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2012), *Effectief toezicht voor goed onderwijs*, <http://www.onderwijsinspectie.nl/organisatie/Missie>, geraadpleegd op: 5 mei 2012
- Jansma, R. (2009), *Onderwijsprotest tegen Haagse regeldwang in 1893*, <http://www.uba.uva.nl/sc-collections/news/schoolmuseum.cfm/7B321783-1321-B0BE-A4666892D7EE089D>, gepubliceerd op: 2 september 2009, geraadpleegd op: 22 december 2011

- Janssens, F.J.G. (2004), *Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs*, Universiteit Twente/Inspectie van het Onderwijs, <http://www.utwente.nl/gw/om/Members/Toezicht.pdf>, geraadpleegd op: 1 februari 2012
- Jonker, L. (2011), *Self-regulation in sport and education. Important for sport expertise and academic achievement for elite youth athletes*, Amsterdam: Ipskamp Drukkers B.V.
- Koninklijke Nederlandse Gymnastiek Unie (2008), *Geschiedenis van sport en lichamelijke opvoeding*, <http://kngu.nl/nl/bond/dienstverlening/~media/KNGU%20algemeen/Dienstverlening/Spreekbeurt/n/Geschiedenis%20sport.ashx>, geraadpleegd op: 10 november 2011
- Kugel, J. (1995), *Beknopte geschiedenis van de gymnastiek. Leerboek voor opleidingen in de lichamelijke opvoeding, de paramedische beroepen en de sport*, Haarlem: de Vriescheborch
- Lagendijk, E. (2006), *'School en Sport' samen werken. Rapportage van de kwalitatieve analyse in het kader van de Brede Analyse 'school en sport', samen sterker*, Amsterdam: DSP Groep
- Leune, J.M.G., (1994), *Onderwijskwaliteit en de autonomie van scholen*, In: Creemers, B.P.M. (red.), *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs*, Groningen: RION
- Linder, K.J. (2002), *Sport participation and perceived academic performance of school children and youth*, *Pediatric Exercise Science*, 11, p. 129-143
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008), *Onderwijs met ambitie. Samenwerking aan kwaliteit in het voorgezet onderwijs. Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs 2008-2011*, Den Haag: Kon. De Swart
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2005), *Tijd voor sport*, Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2008), *Beleidskader Sport, Bewegen en Onderwijs*, Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport
- Morgan, G. (1992), *Belangen, Conflict en Macht: organisatie als politieke systemen*, in: *Beelden van organisatie*, Schiedam/Londen: Scriptum Management/Sage
- NOC*NSF (2009), *Expertrapport. Nederlandse sport naar Olympisch niveau. Een nadere uitwerking van het sportgedeelte van het Olympisch Plan 2028*, Deventer: ...daM uitgeverij
- Ooijendijk, W.T.M., Hildebrandt, V.H. en Chorus, A.M.J. (2008), *Bewegen in Nederland 2000-2007*, In: Hildebrandt, V.H., Ooijendijk, W.T.M., Hopman-Rock, M. (red.), *Tendrapport Bewegen en Gezondheid 2006/2007*, Leiden: TNO Kwaliteit van leven
- Olympisch Vuur 2028 (2009), *Olympisch Plan 2028. Heel Nederland naar Olympisch niveau. Plan van aanpak op hoofdlijnen*, Baarle-Naussau: Koninklijke Drukkerij Em. de Jong
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Paris: OECD
- Platform Sport, Bewegen en Onderwijs (2010), *Sport, Bewegen en Onderwijs met beleid: Naar een duurzame aanpak met doorlopende leerlijnen en accent op implementatie en opschaling*, http://sportbewegenenonderwijs.nl/sites/sportbewegenenonderwijs.nl/files/Visiedocument_Sport_Bewegen_en_Onderwijsf.pdf, gepubliceerd op: 7 december 2010, geraadpleegd op: 8 november 2011

- Rhee, D.M. van (2007), *Cognitie in repetitie. Het krachtenveld rond de vakleerkrachten LO in het primair onderwijs te Utrecht*, Utrecht: Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap
- Rijksoverheid (2010), *Kamerbrief evaluatie Lumpsum financiering primair onderwijs*, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2010/12/10/kamerbrief-evaluatie-lumpsum-financiering-primair-onderwijs.html>, geraadpleegd op: 1 februari 2012
- Rijksoverheid (2011), *Kwaliteit voortgezet onderwijs*, <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/kwaliteit-voortgezet-onderwijs>, geraadpleegd op: 8 februari 2012
- Rijpstra, A., Bernaards, C., Engbers, L., Jongert, M.W.A. (2009), *De leefstijl van MBO Studenten in Nederland 2008/2009*, TNO-rapport Kwaliteit van Leven/GB/2009.104, Leiden: TNO
- Robinson, S.P. (2006), *Gedrag in organisaties*, Amsterdam: Pearson Education Benelux B.V.
- Rubin, H.J., Rubin, S.R. (2005), *Qualitative interviewing. The art of hearing data*, Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Sabatier, P.A., Jenkins-Smith, H.C. (1993), *Policy Change and Learning: An advocacy coalition approach*, Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press
- Sallis, J., Owen, N. (1999), *Physical Activity and Behavioral Medicine*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Slingerland, M. (2010), *Intensiteit van lessen lichamelijke opvoeding in Nederland gemeten*, <http://www.fontys.nl/generiek/bronnenbank/sendfile.aspx?id=243978>, gepubliceerd op: 16 januari 2010, geraadpleegd op: 18 april 2012
- Slingerland, M., Borghouts, L. (2008), *Kan LO bijdragen aan de beweegnorm?*, Lichamelijke Opvoeding, jg. 96, nr. 8, p. 12-13
- Smeed, J., Kimber, M., Millwater, J., Ehrich, L. (2009), *Power over, with and through: another look at micropolitics*, *Leading & Managing*, 15 (1), pp. 26-41
- Sonderen, P. (2002), *Wetenschappelijk onderzoek*, http://cf.hum.uva.nl/nhl/academische%20vaardigheden/wetenschappelijk_onderzoek.htm, gepubliceerd in: juni 2002, geraadpleegd op: 31 mei 2012
- Steeg, M. van der, Vermeer, N., Lanser, D. (2011), *Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*, Den Haag: Centraal Planbureau
- Stegeman, H. (2005), *Naar elke dag sport en bewegen op school. Vraagstellingen voor een brede analyse*, 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut
- Stegeman, H., Bax, H., Hoekman, R., Slotboom, H. (2007), *Aspecten van de kwaliteit van LO*, In: Stegeman, H. (red.), *Naar beter bewegingsonderwijs. Over de kwaliteit van sport en bewegen op school*, 's-Hertogenbosch/Nieuwegein: W.J.H. Mulier Instituut/Arko Sports Media, p. 23-100.
- Stuij, M., Wisse, E., Mossel, G. van, Lucassen, J., Dool, R. van den (2011), *School, Bewegen en Sport. Onderzoek naar relaties tussen de school(omgeving) en het beweeg- en sportgedrag van leerlingen*, Den Bosch: W.J.H. Mulier Instituut
- Symons, C.W., Cinelli, B., James, T.C., Groff, P. (2007), *Bridging student health risks and academic achievement through comprehensive school health programs*, *Journal of school health*, 67, p. 220-227

- Tiessen-Raaphorst, A., Verbeek, D, Haan, J. de, Breedveld, K. (red.) (2010), *Sport: een leven lang. Rapportage sport 2010*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Tsoukas, H., C. Knudsen (2005), *The Oxford handbook of organization theory. Meta-theoretical perspectives*, Oxford: university press
- Veen, T. van der (2011), *Wat is belangrijk om kinderen te leren? Alleen de cognitieve kant -taal en rekenen- of heeft het onderwijs een bredere maatschappelijke functie?*, gepubliceerd op: 24 mei 2011
- Wieringen, A.M.L., Ax, J., Karstanje, P.N., Voogt, J.C. (2004), *Organisatie van scholen*, Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Bijlagen

Bijlage A: Topiclijst

Inleiding: persoonlijk

- Functie
- Rol sport persoonlijke leven

Persoon & bewegingsonderwijs: visie

- Definitie bewegingsonderwijs
- Ervaring met bewegingsonderwijs
- Belang bewegingsonderwijs

School & bewegingsonderwijs: visie

- Definitie bewegingsonderwijs
- Positie bewegingsonderwijs
- Visie/Belang bewegingsonderwijs
- Verandering visie
- Uiting visie

School & bewegingsonderwijs: organisatie/beleid

- Opzet sport en beweegbeleid
 - Sterke punten
 - Zwakke punten
- Ontwikkeling sport en beweegbeleid
 - Omstandigheden
 - Kansen
 - Bedreigingen
- Ideaal sport en beweegbeleid

School & bewegingsonderwijs: context

- Autonomie school
- Omgeving school
 - Rol gemeente
 - Rol overheid
 - Rol ouders

Bijlage B: Onderzoekspopulatie

Standaard beweging middelbare scholen		
<i>School</i>	<i>Niveau</i>	<i>Functie</i>
Adriaen van Ostade Lyceum	Gymnasium	Rector
Johan van der Waal Lyceum	HAVO/Atheneum/Gymnasium	Rector
Boudewijn Buch Lyceum	HAVO/VWO	Conrector
Harry Mulisch Lyceum	HAVO/VWO	Rector
Ronald Giphart Lyceum	Gymnasium	LO Coördinator
Tessa de Loo Lyceum	Alles	Vestigingsdirecteur
Multatuli Lyceum	Alles	Rector
Gerard Reve Lyceum	HAVO/Atheneum/Gymnasium	Rector
Annie M.G. Smith Lyceum	Gymnasium	Rector
Meer beweging middelbare scholen		
<i>School</i>	<i>Niveau</i>	<i>Functie</i>
Inge de Bruin College	VMBO	LO Coördinator
Minke Booij College	Alles	Rector
Teun de Nooijer College	Alles	Rector
Edith Bos College	Alles	Rector
Edwin van de Sar College	VMBO	Rector
Maarten van der Weijden College	Alles	LO Coördinator
Mark van Bommel College	VMBO	Vestigingsdirecteur
John Heitinga College	HAVO/Atheneum/Gymnasium	LO Coördinator
Pieter van den Hoogeband College	Alles	Rector
Nicolien Sauerbreij College	Alles	Rector
Leontien van Moorsel College	Alles	Rector