

Wat beweegt het basisonderwijs?

Een kwalitatief onderzoek naar de aanstelling van vakleerkrachten bewegingsonderwijs in het basisonderwijs.



Geschreven door
Studentnummer
Scriptiebegeleidster
Opleiding

Nicky Overvliet
3737853
Noortje van Amsterdam
Master, Sportbeleid en Sportmanagement,
Universiteit Utrecht

Voorwoord

Met één druk op de knop uren werk vernietigen, en op het allerlaatste moment hele paragrafen verplaatsen. Alles om een goed onderzoek en een mooie scriptie te kunnen presenteren als kroon op mijn studententijd. De afgelopen twee jaar stonden in het teken van de master Sportbeleid en Sportmanagement en mijn stage de afdeling Sportbeleid van de Gemeente Amsterdam. Twee zeer leerzame jaren, waarin theorie en praktijk samen zijn gekomen.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken die op verschillende manieren hebben bijgedragen aan het eindresultaat. Mijn scriptiebegeleidster Noortje van Amsterdam die met haar deskundigheid en interesse me telkens weer een stap verder kon brengen. Ik heb de samenwerking als zeer prettig ervaren. Verder ben ik twee docenten, Michel van Slobbe en Inge Claringbould, ook dank verschuldigd. Zij waren met hun positieve energie de drijvende kracht achter het succes van de sportmaster.

Dan van de theorie naar de praktijk. Graag wil ik alle collega's van de afdeling sportbeleid van de Gemeente Amsterdam bedanken. In het bijzonder Jan Paddenburg wiens rol in mijn ontwikkeling de term stagebegeleider te boven gaat. Zijn positieve en soms humoristische manier van leiding geven voor is mij een grote inspiratiebron. Daarnaast wil ik Bert Veldkamp bedanken voor zijn feedback in de laatste fase van dit onderzoek

De theorie van de master en de praktijk bij de Gemeente Amsterdam zijn samengekomen in deze scriptie. Deze zou niet tot stand zijn gekomen zonder de medewerking van de respondenten. Bij deze wil ik alle schooldirecteuren en schoolbestuurders bedanken die ik heb mogen interviewen. Ondanks de hoge werkdruk hebben zij toch tijd weten vrij te maken voor een uitgebreid interview.

Nu een aantal woorden van dank buiten de studiesfeer. Allereerst wil ik mijn familie bedanken voor het vertrouwen dat zij altijd in mij hebben. Mijn vader Fred en broer Anthony wil ik bovendien bedanken voor de feedback op mijn scriptie en de hulp bij de eindredactie. Tot slot wil ik mijn vriendin Aafke bedanken. Je weet mijn stress altijd te relativeren en na een lange dag van schrijven en herschrijven was het altijd heel fijn om thuis te komen. Deze scriptie markeert het einde van mijn studie. Ik heb heel hard gewerkt en ik ben trots op het resultaat dat voor u ligt. Nu op naar een nieuwe uitdaging!

Nicky Overvliet
Amsterdam, Juni 2013

Samenvatting

Achtergrond

Verschillende partijen in Nederland doen een oproep aan scholen om te kiezen voor een vakleerkracht bewegingsonderwijs. Ondanks deze maatschappelijke aandacht neemt het aantal vakleerkrachten in Nederland af. Dit onderzoek biedt inzicht in de wijze waarop schooldirecteuren en schoolbestuurders betekenis geven aan de context waarbinnen de keuze voor de personele invulling tijdens de uren bewegingsonderwijs wordt gemaakt. En hoe zij de vrijheid ervaren om hier vrije keuzes in te maken.

Onderzoeksparadigma

Dit onderzoek is geschreven vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief. Dit houdt in dat de ervaren werkelijkheid van de respondenten naar de oppervlakte wordt gebracht. Bij het verwerven en analyseren van de data hebben drie theoretische concepten centraal gestaan: 1) De *agency versus structure* discussie. 2) Het analysemodel van betekenisgeving van Karl Weick (1995). 3) De variabelen voor beleidsverandering ten aanzien van de status van sport op school van Houlihan en Green (2006)

Methodologie

Voor dit onderzoek zijn semigestructureerde diepte-interviews afgenomen met in totaal elf respondenten. De onderzoekspopulatie bestaat uit drie schoolbestuurders en negen directeuren van scholen verspreid over Amsterdam. Naast de interviews is er ook een tweedelige literatuurstudie verricht.

Resultaten/ conclusie

Alle respondenten geven aan graag een vakleerkracht aan te willen stellen die les geeft aan de groepen 3 tot en met 8. Toch wordt er niet altijd voor een vakleerkracht gekozen. De mogelijkheid vrije keuzes te maken wordt sterk beperkt door sociale structuren. Op scholen lijken daarom institutionele kaders en de invloed van belangengroepen in een polycentrische sturing (*structure*) doorslaggevend te zijn in de beleidsbepaling ten aanzien van de aanstelling van vakleerkrachten dan de individuele voorkeur van schooldirecteuren en schoolbestuurders (*agency*).

Discussie

Binnen de deterministische stroming wordt aangenomen dat sociale structuren de mogelijkheid beperken om als individu vrije keuzes te maken of keuzes zelfs geheel determineren (Reed, 2003). Dit onderzoek laat zien dat sociale structuren niet alleen de keuzemogelijkheden beperken, maar ook keuzemogelijkheden kunnen creëren. Wanneer twee sociale structuren de keuzevrijheid op zo'n manier beperken dat het onmogelijk wordt om aan beide structuren te voldoen komt de *agency* centraler te staan in het handelen. Dit laat de wisselwerking tussen *agency* en *structure* zien en levert daarmee een goed argument dat het denken in extremen als reductionisme of determinisme niet zinvol is (Reed, 2003). Met dit inzicht draagt dit onderzoek bij aan de *agency versus structure* discussie in de sociale wetenschappen.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
Doelstelling en vraagstelling	8
Onderzoeksperspectief	10
Theoretisch kader	12
Onderzoeksmethodologie	16
Resultaten literatuurstudie	19
6.1 Literatuurstudie deel 1: Het belang van sport op school	19
6.2 Literatuurstudie deel 2: Ontwikkelingen in het onderwijsbeleid	22
Resultaten	25
7.1 Vakleerkrachten in het basisonderwijs	27
7.2 Het belang van sport op school binnen de context	30
7.3 De vakleerkracht	32
Discussie	35
Conclusie	37
Reflectie op het onderzoek	40
Bijlagen	41
Institutionele regelingen	41
Aantal vakleerkrachten in Amsterdam	43
Ontdubbelen van lesgebonden formatie	44
Bezuinigingen in het primair onderwijs	45
Literatuurlijst	47

Inleiding

Wat moeten basisscholen de kinderen aanbieden op school? Welke opvoedende en maatschappelijke rol hebben basisscholen? Iedereen heeft daar wel een mening over. Of het nu gaat om de opleiding van je kinderen of de toekomstige concurrentiepositie van het land. Dat elk kind recht heeft op goed onderwijs, daar is vrijwel iedereen het over eens. Wat goed onderwijs is, is echter niet eenduidig. De betekenis die hieraan gegeven wordt is constant onderhevig aan publieke en politieke discussie. Een voorbeeld hiervan is sport op school. Sportparticipatie wordt veelal in verband gebracht met positieve maatschappelijke effecten bijvoorbeeld op het gebied van: integratie, gezondheid, sociale cohesie (Breedveld 2012). In hoeverre zouden basisscholen hierin een rol moeten spelen? Hoeveel zouden basisscholen moeten investeren in sport in de huidige tijden van financiële krapte? De wetgeving resulterend uit deze discussie biedt de kaders waarbinnen schooldirecteuren en schoolbestuurders vrijheid hebben om zelf invulling te geven in dit vraagstuk. Dit geldt ook voor het vak bewegingsonderwijs. Sinds 1920 is het vak bewegingsonderwijs een verplicht vak in het basisonderwijs. Maar de wettelijke kaders bieden basisscholen de vrijheid om zelf invulling te geven aan de wijze waarop het bewegingsonderwijs wordt vormgegeven (zie bijlage 1). Een voorbeeld hiervan is de keuze om de lessen bewegingsonderwijs door een vakleerkracht te laten verzorgen of niet.

Kwaliteit en de vakleerkracht bewegingsonderwijs

Een breed gedragen aanname is dat bewegingsonderwijs dat verzorgd wordt door een vakleerkracht van betere kwaliteit is dan wanneer het verzorgd wordt door een groepsleerkracht. Verschillende onderzoeken ondersteunen dit beeld (o.a. Lucassen et al. 2011, Stegeman 2007; Weerden et al. 2008). Op basisscholen waar bewegingsonderwijs wordt verzorgd door een vakleerkracht wordt in de voorbereiding van die lessen vaker gebruik gemaakt van een methode of handboek. (Lucassen, 2011). Bovendien zouden leerlingen die les hebben van een vakleerkracht significant beter scoren op verschillende beweegtoetsen. Ook blijkt dat er bij een aantal leerlijnen een positief significant verschil is in de motorische prestaties van de leerlingen als zij twee keer per week les hebben gehad van een vakleerkracht. (Weerden et al. 2008). Uit het meest recente onderzoek van Cito (Periodieke Peiling Onderwijs Nederland) blijkt dat vakleerkrachten ten opzicht van groepsleerkrachten een breder aanbod van bewegingsactiviteiten aanbieden (Stegeman, 2007).

Ondanks dat de aanname dat bewegingsonderwijs door een vakleerkracht van betere kwaliteit is en de verschillende onderzoeken die dit beeld ondersteunen, wordt er lang niet altijd voor een vakleerkracht gekozen. Zo blijkt uit de meest recente cijfers dat gemiddeld in Nederland slechts 42% van de basisscholen een vakleerkracht heeft (Berkel, 2008). In Amsterdam ligt het percentage scholen met een vakleerkracht relatief hoog op 96% (Thermometers, 2013. Bij deze metingen wordt alleen in beeld wordt gebracht of er een vakleerkracht op de school in dienst is. Hierbij blijft het onduidelijk hoeveel uren de vakleerkracht les geeft en aan welke klassen de vakleerkracht les geeft. In werkelijkheid ligt het percentage scholen waarbij een

vakleerkracht alle lessen bewegingsonderwijs verzorgt nog lager (zie voor meer informatie bijlage 2). Er wordt daarom door verschillende partijen een oproep gedaan aan basisscholen om te kiezen voor de aanstelling van een vakleerkracht.

Maatschappelijke aandacht voor vakleerkrachten

Overgewicht en obesitas worden door de gemeente Amsterdam gezien als een groot probleem. De sport wordt daarom steeds meer als preventiemiddel ingezet zo blijkt uit de beleidsbrief Sportplan, 2013-2016. De missie van het Amsterdamse sportplan luidt dan ook: *Alle Amsterdammers een leven lang actief!* De gemeente Amsterdam ziet het bewegingsonderwijs als de plek waar het fundament wordt gelegd om een leven lang actief te kunnen zijn. Daarnaast doet de gemeente ook een beroep op de docent lichamelijke opvoeding voor het begeleiden van de kinderen naar de naschoolse sportstimuleringsprogramma's van de gemeente. De kwaliteit van het bewegingsonderwijs wordt daarom door de gemeente van grote waarde geschat voor het succes van het Amsterdamse sportbeleid. De graadmeter voor kwalitatief bewegingsonderwijs is hierbij dat de lessen bewegingsonderwijs in het primair onderwijs door vakleerkrachten worden verzorgd. De gemeente hanteert daarom de volgende doelstelling op het gebied van vakleerkrachten in Amsterdam:

(...)” . Gymnastiek is een leervak dat vakleerkrachten vereist. Komende jaren zal het aantal uren bewegingsonderwijs onder leiding van een daarvoor opgeleide leerkracht worden uitgebreid.” (...)
Beleidsbrief Sportplan 2013 - 2016, p.10)

Ook op landelijk niveau wordt er een beroep gedaan op basisscholen om vakleerkrachten aan te stellen. Zo pleit bijvoorbeeld de Koninklijke Vereniging voor Lichamelijke Opvoeding (KVLO) al jaren voor de invoering van meer vakleerkrachten op basisscholen. Daarnaast komt het thema vakleerkrachten in de media regelmatig terug. Zo deed zondag 28 Februari 2010 toenmalig kroonprins en IOC lid Willem-Alexander een oproep in een interview met Mart Smeets om op elke school in Nederland een vakleerkracht aan te stellen. Recenter werd in een uitzending van Brandpunt op zondag 26 mei 2012 door Johan Cruyff en prof. dr Willem van Mechelen een pleidooi gehouden voor vakleerkrachten naar aanleiding van een onderzoek van VeiligheidNL, waaruit blijkt dat sportende kinderen van 9 tot 12 jaar in de periode 2006-2011 vaker geblesseerd zijn geraakt. In dit onderzoek worden de beperkte motorische vaardigheden van kinderen als voornaamste oorzaak genoemd voor dit verhoogde percentage.

Al deze partijen doen een oproep aan scholen om te kiezen voor een vakleerkracht. Maar ondanks alle maatschappelijke aandacht voor vakleerkrachten lijkt het aantal vakleerkrachten op basisscholen eerder af te nemen dan groter te worden. Zo kopt op 24 april 2013 Trouw op de voorpagina 'Geen geld meer voor echte gym'. In dit artikel komt naar voren dat door bezuinigingen van gemeenten en de overheid steeds meer vakleerkrachten worden ontslagen. Verder zou op zo'n dertig procent van de scholen de gymlessen soms of regelmatig ingeruild worden voor lessen spel en beweging: vrij spelen of balspelletjes op het schoolplein (Eimers, 2013). Dit leidt tot de vraag in welke context de keuze voor vakleerkrachten op scholen wordt gemaakt en in hoeverre er sprake is van vrije keuze.

Aanleiding voor onderzoek

Een van de oudste discussies in de sociale wetenschappen is de *agency versus structure* discussie. Centraal in deze discussie staat de vraag in hoeverre individuen in staat zijn om onafhankelijke vrije keuzes te maken en in hoeverre mensen in hun handelen worden gestuurd of zelfs gedetermineerd door sociale structuren. De mogelijkheid tot het maken van vrije keuzes wordt hierbij ter discussie gesteld. Een meer algemeen erkende stelling is dat mensen bij het maken van keuzes worden gestuurd door sociale structuren (Reed, 2003). Dit onderzoek, dat in opdracht van de gemeente Amsterdam is uitgevoerd, biedt inzicht in de context waarbinnen schooldirecteuren en schoolbestuurders al dan niet kiezen voor een vakleerkracht en hoe zij de vrijheid ervaren om hierover keuzes te maken.

Doelstelling en vraagstelling

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te geven in de vraag waarom schooldirecteuren en schoolbestuurders al dan niet kiezen voor een vakleerkracht, hoe zij de vrijheid ervaren om keuzes hierin te maken en in wat voor krachtenveld deze keuzes worden gemaakt. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

Hoofdvraag

Hoe wordt er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam betekenis gegeven aan de context waarbinnen keuzes worden gemaakt over de personele inzet tijdens de lessen bewegingsonderwijs.

Deelvragen

1. Welke betekenissen worden er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam gegeven aan het belang van sport op school en de rol van vakleerkrachten hierin?
2. Welke betekenissen worden er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam gegeven aan de vrijheid om keuzes te maken op het gebied van de aanstelling van vakleerkrachten?
3. Welke betekenissen worden er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam gegeven aan de vrijheid om keuzes te maken op het gebied van de aanstelling van vakleerkrachten?

Begripsbepaling

Schooldirecteuren en schoolbestuurders

Met schooldirecteuren en schoolbestuurders worden de personen bedoeld die verantwoordelijk zijn voor de keuzes die gemaakt worden over de personele invulling tijdens de lessen bewegingsonderwijs

Betekenisgeving

Betekenisgeving heeft betrekking op de wijze waarop respondenten de werkelijkheid zien. Dit zal verder worden uitgewerkt in hoofdstuk 4.

Vakleerkracht

Onder een vakleerkracht wordt in dit onderzoek een docent verstaan die enkel of voornamelijk lessen bewegingsonderwijs verzorgt. Er wordt in dit onderzoek geen onderscheid gemaakt in de vooropleiding.

Personele inzet

Met personele inzet wordt het personeelsbeleid bedoeld. In dit geval wat voor soort docent de lessen bewegingsonderwijs verzorgt. Dit kan bijvoorbeeld een vakleerkracht zijn of een groepsleerkracht of een combinatie van vakleerkracht en klassenleerkracht.

Context

Met context wordt in dit onderzoek het geheel van omgevingselementen bedoeld die direct en/of indirect invloed hebben op de keuzes die gemaakt worden over de personele inzet tijdens de lessen bewegingsonderwijs.

Onderzoeksperspectief

In de vorige hoofdstukken is het vraagstuk van vakleerkrachten bewegingsonderwijs in het primair onderwijs in zijn context beschreven. Uit de hoofdvraag blijkt dat de betekenisgeving van schooldirecteuren en schoolbestuurders hierbij centraal staat. De wijze waarop de hoofdvraag is geformuleerd laat veel zien over het wetenschapsfilosofisch perspectief waarop dit onderzoek is gebaseerd. In dit hoofdstuk zal het onderzoeksparadigma van dit onderzoek besproken worden. Centraal hierin staan het perspectief op de werkelijkheid (ontologie) en het onderzoeken van deze werkelijkheid (epistemologie). Dit perspectief heeft gevolgen voor elke stap in het onderzoeksproces, zo ook op de beschrijvingen van theorie en wetenschappelijke literatuur.

Ontologie

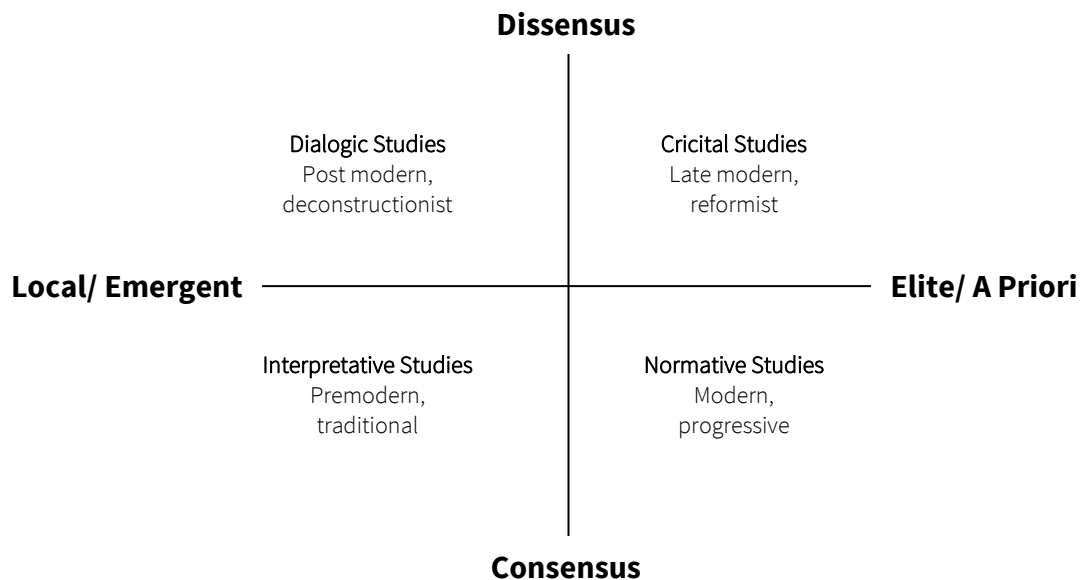
Het onderzoeksperspectief is het wetenschappelijk raamwerk waarbinnen dit onderzoek wordt verricht. Binnen het onderzoeksparadigma komen de visie op de werkelijkheid, de ontologie en de kenbaarheid van deze werkelijkheid, de epistemologie, samen. Het persoonlijk perspectief van de onderzoeker is van groot belang voor de manier van onderzoeken. Dit onderzoek wordt verricht vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief. Dit perspectief gaat uit van een werkelijkheid die wordt geconstrueerd in sociale interactie. Individuen en groepen handelen binnen die werkelijkheid. Hun gedrag wordt daarbij beïnvloed door de wijze waarop zij betekenis geven aan hun omgeving. Tegelijkertijd beïnvloeden ze de omgeving met hun gedrag (Roth et al, 2002). De betekenisgeving van personen binnen organisaties is veelal niet eenduidig en worden in grote mate beïnvloed door de individuele achtergrond, positie en omgeving. De werkelijkheid is wat in de ogen van betrokkenen als 'waar' wordt beschouwd. Dit is geen statisch gegeven maar constant aan verandering onderhevig. Kwalitatief onderzoek is vanuit deze ontologische benadering de dominante manier van onderzoek doen (Glesne, 2006).

Epistemologie

Het epistemologisch en ontologisch perspectief hangen nauw met elkaar samen. Vanuit een sociaal constructivistisch perspectief is er niet één werkelijkheid die objectief te kennen is. Bij het doen van onderzoek vanuit een sociaal constructivistisch perspectief staan de verschillende percepties van betrokkenen over het vraagstuk centraal. Het is belangrijker om de complexiteit van een vraagstuk in kaart te brengen dan om een vraagstuk eenduidig te verklaren. Termen als voorspelbaarheid, generaliseerbaarheid zijn daarom vanuit dit perspectief minder belangrijk dan bij kwantitatief statistisch onderzoek. Voor dit onderzoek is gekozen voor een interpretatieve onderzoeksmethode. Concepten en hypothesen zijn niet van tevoren worden gesteld om deze vervolgens te toetsen. De belangrijke problemen en concepten komen voort uit de empirie. Dit komt overeen met de Local/ emergent dimensie (Deetz, 2000). Toch zitten er wel degelijk elite a priori elementen in dit onderzoek. Zo hebben de vooraf bestudeerde context van het onderzoek en

literatuur mede de topics van de interviews bepalen. Ook zijn de resultaten uit interviews gelinkt worden met bestaande theorieën.

Naast de local/emergent - elite/a priori dimensie, hangt het onderzoeksparadigma ook af van de positie die de onderzoeker inneemt ten opzichte van de consensus – dissensus dimensie. De vraag hierbij is of er bij de analyse van de onderzoeksdata wordt gezocht naar overeenkomsten of verschillen. Voor dit onderzoek zijn schooldirecties en schoolbesturen geïnterviewd. Hierbij hebben de verschillen centraal gestaan bijvoorbeeld als het gaat om de betekenis die wordt gegeven aan het belang van sport op school en de rol van de (vak)leerkracht hierin. Dit komt overeen met de dissensus dimensie (Deetz, 2000). Het samenvallen van de local/ emergent dimensie met de dissensus dimensie houdt in dat dit onderzoek te plaatsen is binnen de dialogische studies. In de onderstaande figuur zijn bovenstaande dimensies weergegeven.



Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal het theoretisch kader van dit onderzoek belicht worden. Het theoretisch kader kan gezien worden als de theoretische bril waarmee de data geanalyseerd zijn. De theoretische concepten vormen een coherent abstract denkkader: de theorie maakt de onderzoeker bewust van de processen, maar biedt geen directe empirische verklaringen (Dom, 2005).

Agency versus Structure

Centraal in dit onderzoek staat de context waarbinnen schoolbestuurders en schooldirecteuren betekenis geven aan de personele inzet tijdens de uren bewegingsonderwijs. En hoe zij de vrijheid ervaren om hierover keuzes te maken. Een van de oudste discussies in de sociale wetenschappen is de *agency versus structure* discussie. *Structure* verwijst naar de structuren waarbinnen het sociale leven plaats vindt en de mate waarin het menselijk handelen wordt beïnvloed door deze structuren. *Agency* verwijst naar het vermogen van individuen om vrijwillig en onafhankelijk van deze structuren te handelen (Reed, 2003). Het concept *structure* kan het best worden toegelicht aan de hand van een voorbeeld. Een goed voorbeeld is de situatie die ervaren wordt door spelers van een sportteam. Elke speler heeft een bepaalde vrijheid om te handelen, maar dit handelen wordt in grote mate bepaald door de spelregels die aan de sport verbonden zijn (*structure*). De druk uit de omgeving om te voldoen aan deze regels weerhoudt de spelers ervan om zomaar alles te doen waar ze zin in hebben.

In deze discussie zijn twee uitersten te onderscheiden. Aan de ene kant zijn er sociologen die stellen dat mensen een grote vrijheid hebben om keuzes te maken zonder dat ze hierin gestuurd worden door sociale structuren: *agency*. Er zijn zelfs sociologen die ontkennen dat sociale structuren überhaupt bestaan. En als ze al bestaan worden ze door deze auteurs enkel geduid als het resultaat van het handelen van mensen uit vrije wil. Reed noemt dit de reductionistische stroming (Reed, 2003). Aan de andere kant zijn er sociologen die stellen dat sociale structuren in grote mate de mogelijkheid beperken om vrij te kunnen handelen, ofwel geheel determineren. Volgens deze sociologen is alles wat mensen denken en voelen direct verbonden met sociale structuren die volledig onafhankelijk van ons zijn. Reed noemt dit de deterministische stroming (Reed, 2003). Het grootste deel van de sociologen positioneert zichzelf ergens tussen deze twee uitersten in. De meest gangbare stelling in deze discussie is dat mensen in hun handelen worden gestuurd door sociale structuren maar dat deze sociale structuren tegelijkertijd telkens weer bevestigd en beïnvloed worden door het handelen van mensen (Reed, 2003).

Betekenisconstructie in organisaties

Wanneer gekeken wordt naar de hoofdvraag van dit onderzoek; *Hoe wordt er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam betekenis gegeven aan de context waarbinnen een keuze wordt gemaakt over de personele inzet tijdens de lessen bewegingsonderwijs*, wordt duidelijk dat betekenisgeving een belangrijk thema is in dit onderzoek. Het gaat er dus om hoe de werkelijkheid omtrent dit onderwerp door de respondenten van dit onderzoek wordt gezien. Over betekenisgeving is veel geschreven. In dit onderzoek is de analyse van betekenisgeving gefundeerd zijn op het werk van Karl Weick (1995). Weick ziet betekenisgeving als basis voor handelen in organisaties. Organisaties zijn volgens hem sociale constructies waarbinnen het handelen wordt bepaald door de regels van sociale interactie. Betekenissen worden gecreëerd in die sociale interactie en daarmee worden werkelijkheden geconstrueerd. Het resultaat van het proces van betekenisgeving kan worden gedefinieerd als een constructie van de werkelijkheid van een bepaalde groep mensen op een bepaald moment. Mensen handelen op basis van deze geconstrueerde werkelijkheid en beïnvloeden daarmee de betekenisgeving en het handelen van anderen (enactment). De geconstrueerde werkelijkheid wordt hierdoor bevestigd. (Weick, 1969). Weick neemt hiermee ook een positie in de *agency versus structure* discussie in. Weick herkent het bestaan van sociale structuren die invloed uitoefenen op het proces van betekenisgeving en daarmee het handelen van individuen. Hij stelt bij het creëren die sociale structuren wel het handelen van het individu centraal. Zijn stellingname ligt daarmee dichterbij de reductionistische stroming dan bij de deterministische stroming (Reed, 2003).

Aanleiding voor nieuwe betekenisgeving

In dit onderzoek wordt de betekenisgeving van betrokkenen op beleidsvormend niveau in kaart gebracht. De aanleiding voor het geven van nieuwe betekenissen is volgens Weick ambigüiteit en onzekerheid (Weick, 1995). Organisaties staan niet los van hun omgeving. Interne en externe veranderingen zorgen voor onzekerheid en ambigüiteit. Een onzekere situatie kenmerkt zich doordat er te weinig informatie beschikbaar is. Een ambigue situatie kenmerkt zich doordat er te veel en tegenstrijdige informatie aanwezig is. De nieuwe ervaringen sluiten dan niet meer aan op het oude frame, de manier waarop men tegen de wereld aan kijkt. Dit heeft volgens Weick als gevolg dat mensen nieuwe betekenissen creëren. Mensen scheppen op deze manier orde in chaos door betekenissen te construeren. Aan de hand van nieuwe ervaringen (*cues*) zal men de manier waarop men tegen de wereld aankijkt (het frame), continu bevragen en nieuwe betekenissen toekennen aan de situatie (Weick, 1995). De manier waarop er betekenis wordt gegeven in organisaties staat volgens deze theorie dus niet los van de buitenwereld. De organisatie kan in dit verband dus beschouwd worden als een open systeem. De wijze waarop er op beleidsvormend niveau betekenis wordt gegeven aan het belang van sport op school wordt beïnvloed door interne en externe factoren.

Sociale structuren

Om inzicht te krijgen in welke sociale structuren er mogelijk invloed kunnen hebben op de ervaren vrijheid van respondenten om keuzes te maken over de personele inzet tijdens de lessen bewegingsonderwijs, grijpt dit onderzoek terug op de onderzoeken van Houlihan en Green (2006) en Kustermans (2012). Houlihan en Green onderscheiden in hun onderzoek naar beleidsverandering met betrekking tot de status van schoolsport en lichamelijke opvoeding in Groot Brittannië vier variabelen die beleidsverandering op mesoniveau (overheidsniveau) in het onderwijs tot stand kunnen brengen. De vier variabelen die zij onderscheiden zijn: 1) ideeën en ideologieën, 2) institutionele veranderingen, 3) en de invloed van sleutelfiguren en 4) de lobby van belangengroepen (Houlihan & Green, 2006). De belangrijkste uitkomst van hun onderzoek is dat sleutelfiguren op mesoniveau de meeste doorslag gaven in de beleidsveranderingen ten aanzien van de sport in Groot-Brittannië. Kustermans (2012) toont in haar onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de positie en omvang van het sport- en bewegingonderwijs op middelbare scholen aan dat de vier variabelen ook van invloed zijn op besluitvormingsprocessen op middelbare scholen (op micro niveau) in Nederland. Binnen de *agency versus structure* discussie kunnen de vier variabelen gezien worden als sociale structuren die het handelen van mensen bepalen. Deze auteurs nemen daarom binnen deze discussie een positie in die dichter ligt bij de deterministische stroming dan de reductionistische stroming (Reed, 2003). Deze onderzoeken geven aanleiding om te veronderstellen dat de vier variabelen als sociale structuren ook van invloed kunnen zijn op de context waarbinnen schooldirecteuren en schoolbestuurders de keuze maken over de personele inzet tijdens de lessen bewegingsonderwijs. Het is mogelijk dat deze structuren de keuze van de respondenten beïnvloeden of zelfs bepalen (determineren). Deze vier variabelen hebben dan ook de topics die tijdens de interviews mede bepaald. De variabelen worden hieronder kort uitgewerkt.

Ideeën en ideologieën

Met deze variabelen borduren Houlihan en Green (2006) voort op het werk van Ball (1990). Ball stelt dat ideeën en ideologieën ten aanzien van sport op school niet los gezien kunnen worden van de heersende betekenisgeving van sport en bewegen in de maatschappij. De keuzes die worden gemaakt met betrekking tot de personele invulling tijdens de uren lichamelijke opvoeding in het primair onderwijs in Amsterdam hangen samen met de ideeën en ideologieën die bij schooldirecteuren en schoolbestuurders aanwezig zijn over sport op school.

Institutionele regelingen

Institutionele regelingen scheppen de kaders waarbinnen organisaties zich bewegen. Instituties worden in dit onderzoek gezien als het geheel van regulerende, normatieve en cultureel-cognitieve elementen die met gerelateerde activiteiten en middelen voorzien in maatschappelijke stabiliteit en betekenis (Scott, 2008). Institutionele kaders kunnen de context scheppen waarbinnen schooldirecteuren en schoolbestuurders de vrijheid ervaren om keuzes te maken.

De invloed van sleutelfiguren

Deze variabele van Houlihan en Green doet veronderstellen dat een intern krachtenveld in de organisatie van invloed kan zijn op de keuzes die schooldirecteuren en schoolbestuurders maken op het gebied van sport. Deze interne strijd kan invloed hebben op de ervaren vrijheid om al dan niet te kiezen voor vakleerkrachten.

De lobby van belangengroepen

Zoals het interne krachtenveld van invloed kan zijn op de ervaren vrijheid om keuzes te maken kan ook een extern krachtenveld van belangengroepen invloed uitoefenen op de ervaren vrijheid om keuzes te maken.

Wetenschappelijke relevantie

Het doel van dit onderzoek is om de context in kaart te brengen waarbinnen keuzes op het gebied van de personele invulling worden gemaakt. De wetenschappelijke vraag die daarbij centraal staat is in hoeverre deze context determinerend is in de wijze waarop de personele invulling tijdens de lessen lichamelijke opvoeding wordt vorm gegeven. En in hoeverre schoolbestuurders en schooldirecteuren de vrijheid ervaren om keuzes te maken met betrekking tot de personele invulling tijdens de lessen lichamelijke opvoeding. Daarmee levert dit onderzoek een bijdrage aan de *agency versus structure* discussie.

Onderzoeksmethodologie

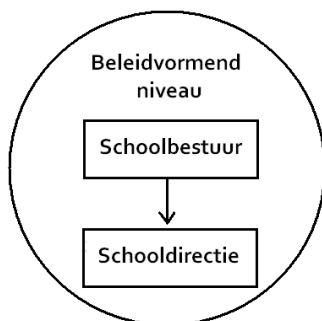
In dit hoofdstuk wordt de aanpak van het onderzoek uiteengezet en wordt er verklaard waarom voor deze aanpak gekozen is. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een twee onderzoeksmethoden; literatuurstudie en diepte-interviews.

Literatuurstudie

In het theoretisch kader komt naar voren dat Ball (1990) stelt dat ideeën en ideologieën over sport op school niet los gezien kunnen worden van de heersende betekenisgeving over sport en bewegen in de maatschappij. Om inzicht te krijgen in die betekenissen in de maatschappij is een literatuurstudie verricht. Het tweede deel van de literatuurstudie richt zich op de ontwikkelingen in het onderwijsbeleid die invloed hebben gehad op de keuzevrijheid van schooldirecteuren en schoolbestuurders om invulling te geven aan beleid. De literatuurstudie vormt samen met het theoretisch kader de basis voor de empirische dataverzameling. De literatuurstudie wordt in hoofdstuk 6 uiteengezet.

Interviews

Om tot een antwoord te komen op de centrale probleemstelling is gebruik gemaakt van een aantal diepte-interviews bij zowel school directies als stichtingbesturen. Alle scholen in Amsterdam zijn aangesloten bij koepelorganisaties, bijvoorbeeld een stichting of vereniging. Beleid wordt gevormd op het niveau van de koepelorganisatie en op het niveau van de afzonderlijke basisscholen. Ergens tussen deze twee niveaus komt het beleid tot stand dat de personele invulling tijdens de uren lichamelijke opvoeding bepaalt. Dit wordt in dit onderzoek het beleidvormend niveau genoemd. Binnen dit beleidvormend niveau zijn de betrokkenen benaderd als respondenten voor dit onderzoek.



Selectie van respondenten

De koepelorganisaties zijn geselecteerd op basis van de aangesloten basisscholen. Voor dit onderzoek zijn zo veel mogelijk schoolbesturen en scholen geselecteerd met uiteenlopende eigenschappen ten aanzien van de personele invulling tijdens de uren lichamelijke opvoeding. Een onderscheid is daarbij gemaakt tussen vier typen basisscholen; 1) scholen die alle lessen bewegingsonderwijs laten verzorgen door een vakleerkracht; 2) Scholen die twee keer per week de lessen bewegingsonderwijs aan de groepen 3 tot en met 8 laten verzorgen door een vakleerkracht. 3) Scholen die één keer in de week de lessen 3 tot en met 8 laten verzorgen door een vakleerkracht en 4) scholen die geen vakleerkracht hebben. Hiervoor is als leidraad het onderzoek van Brandsma (2012) gebruikt naar het aantal vakleerkrachten in Amsterdam (zie bijlage). In dit onderzoek is van alle basisscholen in Amsterdam inzichtelijk gemaakt of er een vakleerkracht bewegingsonderwijs¹ is aangesteld en hoeveel uren en aan welke klassen deze vakleerkracht les geeft. In totaal zijn er drie schoolbestuurders en 8 schooldirecteuren geïnterviewd. Onderstaand schema geeft inzicht in de spreiding van respondenten over de stad. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen zijn alle gebruikte namen in dit onderzoeksverslag fictieve namen.

	Stadsdeel
Directeur 1	Zuidoost
Directeur 2	Nieuw West
Directeur 3	Noord
Directeur 4	West
Directeur 5	Oost
Directeur 6	Noord
Directeur 7	Zuidoost
Directeur 8	Zuid
Schoolbestuurder 1	Anoniem
Schoolbestuurder 2	Anoniem
Schoolbestuurder 3	Anoniem

¹ Onder een vakleerkracht wordt in dit onderzoek een docent verstaan die alleen de lessen bewegingsonderwijs verzorgt. Deze definitie komt overeen met de definitie die in dit onderzoek gebruikt wordt. Hij komt echter niet overeen met de definitie van de Gemeente Amsterdam, die stelt dat een vakleerkracht een leerkracht is met een ALO diploma.

Interviewtechnieken

Voor dit onderzoek zijn semigestructureerde diepte-interviews afgenomen waarbij gebruik is gemaakt van een vooraf opgestelde topiclijst. Dit type interview maakt het voor de onderzoeker mogelijk om flexibel met onderwerpen en daaruit voortvloeiende vragen om te gaan en in te spelen op de antwoorden die de respondenten gedurende het interview geeft. Het doel hierbij is om inzicht te krijgen in achterliggende gedachten, gevoelens en betekenissen van gegeven antwoorden (Rubin & Rubin, 2005). Tijdens de interviews kan telkens worden teruggevallen op de topiclijst waarop ter zake doende thema's en onderwerpen vermeld staan. Op deze manier wordt voorkomen dat er tijdens het interview relevante topics (onderwerpen) niet worden besproken. De topiclijst is voor aanvang van de interviews opgesteld aan de hand van het theoretisch kader, de literatuur en gesprekken met medewerkers van DMO Sport. Gedurende het interviewproces zijn, op basis van tussenanalyses, bepaalde onderwerpen van de lijst zijn geschrapt of toegevoegd aan de topiclijst. Dit wordt ook wel *responsive interviewing* genoemd (Rubin & Rubin, 2005). De interviews zijn gehouden op de door de respondent gewenste locatie. Dit is veelal op de scholen en in de bestuurskantoren van de stichtingen gebeurd. Er is ook een enkele keer bij een respondent thuis geïnterviewd. De interviews zijn in een rustige omgeving afgenomen om de aandacht en concentratie niet te verstoren. Dit maakte het eveneens mogelijk om met behulp van een voicerecorder de gesprekken op te nemen. Hiervoor is uiteraard voor aanvang van elk interview toestemming gevraagd. De opnames zijn na elk interview handmatig getranscribeerd.

Methode van analyse

Het analyseren in het onderzoeksproces van 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. Zoals hierboven is besproken is aan de hand hiervan de topiclijst telkens opnieuw kritisch bekeken en aangepast. In een nieuwe ronde van dataverzameling kunnen gegevens dan meer gericht gezocht worden (Boeije, 2008). Het afwisselen van data verzameling en data analyse heeft er ook toe geleid dat de literatuurstudie zich op basis van verschillende data analyserondes verder heeft ontwikkeld. Zo heeft de literatuurstudie in de eerste ronde van dataverzameling de interviewtopics medebepaald. En de verschillende rondes van data analyse hebben er toe geleid dat er de onderwerpen naar voren kwamen die vroegen om verder literatuuronderzoek. De analyse van de interviews is vormgegeven aan de hand van verschillende rondes van codering. Bij het coderen worden thema's en categorieën onderscheiden en benoemd met een samenvattende naam (code). Er kunnen drie fases van codering onderscheiden worden: 1) open codering, 2) axiale codering en 3) selectieve codering. Bij elke fase wordt in toenemende mate de onderlinge verbinding en overkoepelende thema's van de codes in kaart gebracht (Boeije 2008). In dit onderzoek is het proces van open codering, via axiale codering naar selectieve codering doorlopen.

Resultaten Literatuurstudie

In het theoretisch kader komt naar voren dat Ball (1990) stelt dat ideeën en ideologieën over sport op school niet los gezien kunnen worden van de heersende betekenisgeving over sport en bewegen in de maatschappij. Het is daarom belangrijk om de betekenissen die schooldirecteuren en schoolbestuurders geven aan het belang van het bewegingsonderwijs te kunnen plaatsen in de sociale, politieke en economische context. Daarom richt het eerste deel van dit literatuuronderzoek zich op de historische ontwikkelingen van de betekenissen die gegeven worden aan het belang van bewegingsonderwijs. Vervolgens zullen huidige betekenissen die gegeven worden aan de maatschappelijke betekenis van sport uiteengezet worden. Het tweede deel van de literatuurstudie richt zich op de ontwikkelingen in het onderwijsbeleid die invloed hebben gehad op de keuzevrijheid van schooldirecteuren en schoolbestuurders om invulling te geven aan beleid.

6.1 Literatuurstudie deel 1: Het belang van sport op school

Historie van betekenissen aan bewegingsonderwijs

De betekenissen die worden gegeven aan het belang van sport op school zijn gebonden aan plaats en tijd. Vanaf 1857 bestond er in Nederland voor het eerst de mogelijkheid om gymnastiek op de lagere school te geven, maar dit was nog niet verplicht. De belangrijkste argumenten hiervoor waren toen de overtuiging dat een geoefend lichaam beter bestand is tegen ziekten, dat er met te veel stilzitten geen harmonische ontwikkeling tussen lichaam en geest bereikt kan worden en om de bevolking weerbaarder te maken voor de verdediging van het land (d'Honker, M & Tolleneer J. 2000). De onderstaande quote van een brief van minister Thorbecke op 6 januari 1857 aan burgemeester Kleine van Spaarnewoude laat dit treffend zien:

" (...) Uwe opmerkingen over de invloed der gymnasie op de geest bevestigen mij in mijne overtuigingen; ik geloof daarenboven, dat wij bij mijne algemene opvatting der gymnastie, ons budget van oorlog met eenigen millioenen kunnen verminderen en een oneindig weerbaar volk hebben. (...)"

Het duurde nog ruim 60 jaar (1920) totdat in Nederland het vak lichamelijke opvoeding verplicht werd in het onderwijs. Dit had onder meer te maken met het gebrek aan kennis van de Nederlandse leerkrachten en het ontbreken van een geschikte onderwijsmethode (d'Honker, M & Tolleneer J. 2000).

In de periode vanaf de jaren 20 tot de jaren 70 van de vorige eeuw wordt Lichamelijke opvoeding hoofdzakelijk als vormingsmiddel gezien. Leren bewegen had vooral tot doel de persoonlijkheid van leerlingen te vormen. Deze gedachtegang is ontstaan onder invloed van verschillende pedagogische

stromingen, waarvan de samenhang niet altijd duidelijk is. De Oostenrijkse School en de reform pedagogiek waren hier belangrijke stromingen in. In deze individu-gecentreerde vormingsbenadering wordt de lichamelijke opvoeding vooral gelegitimeerd vanuit het veronderstelde pedagogische gehalte. Hierbij werden als positieve effecten van bewegingsonderwijs onder andere de ontwikkeling van daadkracht, moed, besluitvaardigheid, wilskracht, zelfvertrouwen en gemeenschapsgevoel genoemd. (Stegeman, & Faber, 2002).

De jaren 70 van de vorige eeuw worden gekarakteriseerd door het verzet, vooral onder jongeren, tegen de gevestigde orde, het establishment. De ideologische inzet is de democratisering van de samenleving. Deze roerige maatschappijkritische jaren zeventig zijn aan het onderwijs niet voorbij gegaan en zo ook de betekenissen die aan lichamelijke opvoeding werden gegeven. Lichamelijke opvoeding werd in die tijd meer vanuit een neomarxistisch georiënteerde, maatschappijkritische perspectief gezien. Sport op school moest leiden tot meer zelfontplooiing, zelfrealisatie, solidariteit, emancipatie, plezier in bewegen en samenwerkingsbereidheid. In deze periode lag niet de nadruk op legitimering van het vak op basis van beoogde positieve effecten. Zelfevaluatie van de leerling op basis van satisfactievariabelen was de gebruikelijke benadering. (Stegeman, H & Faber, K, 2002).

In de jaren 80 raakt de politieke ideologie in het denken over onderwijs wat meer op de achtergrond. Het onderwijs moet beter aansluiten op de vraag uit het bedrijfsleven. In deze stroming wordt het onderwijs opnieuw de legitimeringsvraag voorgehouden. Budgettaire overwegingen geven aanleiding voor een tendens om wat niet bijdraagt aan de voorbereiding op vervolgstudies of maatschappelijk functioneren te verwijderen uit de onderwijsprogramma's. Het onderwijs moet 'Back to Basics'. Dit basisprogramma wordt in eindtermen of kerndoelen gespecificeerd. Vanuit dit perspectief moet het bewegingsonderwijs zich in toenemende mate verantwoorden. Het bewegingsonderwijs zou op een kritische, vernieuwende wijze cultuur moeten overdragen (Stegeman, H & Faber, K, 2002).

Huidige betekenissen aan sport en bewegingsonderwijs

Het idee dat het bewegingsonderwijs cultuur zou moeten overdragen is vandaag de dag nog steeds actueel. Zo verwoordt het de Koninklijke Vereniging voor Lichamelijke Opvoeding (KVLO) het hoofddoel van het huidige bewegingsonderwijs in het primair onderwijs als volgt: (...)” *Tijdens de lessen bewegingsonderwijs in het primair onderwijs worden kinderen geïntroduceerd in de beweegcultuur*” (...). Met introductie in de beweegcultuur wordt bedoeld dat de basiscompetenties worden geleerd voor een succesvolle deelname aan de georganiseerde en ongeorganiseerde sport (Berkel, 2008). Maar waarom is het belangrijk dat kinderen leren sporten op school? Wat is de meerwaarde van sport? Deze legitimeringsvraag naar de meerwaarde van sport (op school) heeft geleid tot een groot aantal onderzoeken. De uitkomsten van deze studies zijn lang niet altijd eenduidig en in de meeste gevallen is er geen sprake van aangetoonde causale verbanden. Zo suggereren verschillende onderzoeken dat mensen die sporten het statistisch gezien beter doen op school (o.a. Visscher 2008, Visscher e.a. 2011), minder vaak overgewicht hebben (bijv. Elling 2010), langer leven (bijv. Tiessen-Raaphorst. 2012), meer vertrouwen in de medemens hebben (bijv. Verweel & Wolterbeek 2011), minder vaak crimineel zijn en vaker aangeven gelukkiger te zijn dan niet-sporters (Breedveld e.a. 2012). Dit betekent echter nog niet dat sportdeelname de verklarende factor is voor de waargenomen verschillen. Veel

van bovengenoemde aspecten hangen sterk samen met de sociaaleconomische status van mensen, waaronder opleidingsniveau. Het opleidingsniveau van mensen is nog steeds een belangrijke voorspeller van sportdeelname. (Breedveld e.a. 2012).

Hoewel veelal het bewijs voor de positieve neveneffecten van sportparticipatie ontbreekt, worden deze beoogde positieve effecten toch als belangrijkste legitimering gebruikt voor overheidsinvesteringen in de sport en in het bewegingsonderwijs. Zo omarmt de overheid in toenemende mate de sport gericht op gezondheid, meedoen en presteren (o.a. VWS 2005, 2008, 2011). Dit zegt iets over de huidige betekenissen die worden toegekend aan de (maatschappelijke) waarde van sport. Knoppers stelt dat de sport steeds meer gezien wordt als (wonder)middel om grote maatschappelijke problemen (sociale cohesie, overgewicht, sociale ongelijkheid) aan te pakken zonder dat hier overtuigend empirisch bewijs voor is (Knoppers, 2000; 2006). In de onderstaande tabel wordt in een overzicht gegeven van de verschillende domeinen waarbinnen met sportparticipatie een positief effect beoogd wordt (Van der Meulen, 2000).

Domein	Voorbeelden van beoogde positieve effecten van sport
Economisch	Verhoging prestaties Beperken verzuim
Pedagogisch	Ontwikkelen van psychologische, organisatorische, sociale en fysieke vaardigheden Vorming van normen, waarden en karakter Zelfvertrouwen
Sociaal	Emancipatie Participatie Integratie Werving sociaal kapitaal
Medisch	Preventie van hart- en vaatziekten, hoge bloeddruk, suikerziekte, botontkalking Preventie van overgewicht en obesitas Preventie van depressies, angst, slaapproblemen
Cultureel	Diversiteit Beschaving

Een heel dominant discours hierin (re)produceert het idee dat overgewicht en obesitas in toenemende mate een maatschappelijk probleem zijn. Er wordt in dit verband op internationaal niveau zelfs gesproken over een obesitas crisis of obesitas epidemie. De wetenschappelijke literatuur is hier echter niet eenduidig over. Kirk (2006) stelt dat het obesitas discours eerder wordt ge (re)produceert in een complex proces van sociale productie van kennis dan dat het gefundeerd is op empirisch bewijs. Johns (2005) stelde met een groot internationaal onderzoek vast dat wanneer kinderen worden genoemd in dit obesitas discours, dit gelijk in verband wordt gebracht met school en bewegingsonderwijs als bron én als oplossing van het probleem. De constructie van het obesitas discours kan volgens Gard en Wright (2001) niet los gezien worden van Ulrich Beck's (1992) theorie over de Risk Society. Beck stelt dat westerse samenlevingen in toenemende mate worden ingericht om zo veel mogelijk risico's in te dammen en te ontlopen. Gard en Wright (2001) stellen dat

het obesitas discours wordt ge(re)produceerd onder invloed van het westerse drang om (gezondheids)risico's te vermijden. Naast het obesitas discours wordt er in de (internationale) sportsociologie veel onderzoek gedaan naar de schaduwzijden van (top)sport. Zoals de (re)productie van sociale ongelijkheid (Webb & Macdonald, 2007; Taket et al 2009), Agressie in de sport (Grange & Kerr, 2010) en doping (Coacley & Pike, 2009).

6.2 Literatuurstudie deel 2: Ontwikkelingen in het onderwijsbeleid

In de jaren 1920 tot 1980 is het onderwijsveld sterk gereguleerd. Mede door de opkomst van de verzorgingsstaat in de jaren zeventig werd de wet- en regelgeving met betrekking tot het onderwijs uitgebreid. Dit werd versterkt door de financiële gelijkstelling tussen het openbaar en bijzonder onderwijs (Hooge, 1998). Deze verregaande regulering van het onderwijs werd in de jaren tachtig voor het eerst geproblematiseerd. Het stagneren van de economisch groei in deze tijd, waardoor de Nederlandse regering minder te besteden had, leidde tot een brede stroming van deregulering binnen de publieke sector, en een terugtrekkende overheid. In dit kader werd men ook in toenemende mate kritisch over het sterk gereguleerde onderwijsveld (Hooge, 1998). Het geloof groeide dat meer autonomie van scholen een noodzakelijke voorwaarde was voor kwaliteitsverbetering en dat veel problemen in het onderwijs te wijten waren aan het beleid van de rijksoverheid (Leune, 1994). Dit werd ook door de overheid zelf omarmd (Janssens, 2004). Deze omslag heeft er toe geleid dat de autonomie van onderwijsinstellingen steeds groter is geworden. Het huidige onderwijsbeleid en de bekostigingssystematiek van scholen zijn gericht op verdere autonomie van de scholen. De invoering van de lumpsumfinanciering in 2006 en het verzelfstandigen van het openbaar onderwijs zijn hier voorbeelden van (zie kader).

Op 1 augustus 2006 is de lumpsumfinanciering ingevoerd in het primair onderwijs. Lumpsum wordt een 'beleidsrijk middel' genoemd. Er is meer vrijheid op financieel gebied binnen het primair onderwijs, zodat er meer ruimte is om eigen schoolbeleid te voeren in plaats van overheidsbeleid. (Berkel, 2008). Zo is er nu één budget (lumpsum) voor alle kosten. Dit houdt in er dat geen schot (meer) is tussen personeel en materieel. Scholen mogen nu zelf bepalen hoe het geld wordt besteed. Al deze organisatorische veranderingen hebben er toe geleid dat scholen veel meer vrijheid hebben om eigen beleid te bepalen.

Per 1 januari 2008 is het bestuur van het openbaar onderwijs van de (lokale) overheden overgedragen aan stichtingen. Het openbaar onderwijs werd dus verzelfstandigd. Uit onderzoek van Pranger et al (2008) blijkt dat de behoefte om elke schijn van belangenverstrengeling tussen de taak als lokaal bestuurder en als schoolbestuurder te vermijden en de daarmee samenhangende wens om het bijzonder onderwijs gelijk te behandelen als het openbaar onderwijs de belangrijkste motieven vormden tot de verzelfstandiging (Pranger et al, 2008). Alle schoolbesturen hebben sinds dien ten opzichte van de (lokale) overheid dezelfde positie als subsidieontvanger.

Wettelijke kaders zijn tegenwoordig richtinggevend, maar laten ook ruimte voor basisscholen om zelf te komen tot oplossingen en antwoorden (Bax e.a., 2010). Op het gebied van het vakleerkrachten in het bewegingsonderwijs in Amsterdam lijkt in het bijzonder de keuzevrijheid van basisscholen toegenomen. Waar voorheen alle vakleerkrachten in dienst waren van de Gemeentelijke Inspectie Lichamelijke Opvoeding (GILO) is in 1990 de aanstelling van vakleerkrachten overgenomen door de basisscholen (zie kader).

Vóór de jaren 90 waren alle vakleerkrachten in het primair onderwijs in Amsterdam in dienst van de Gemeentelijke Inspectie Lichamelijke Opvoeding (GILO). Toen in 1990 in Amsterdam de stadsdelen werden ingevoerd, veranderde de organisatie van de vakleerkrachten bewegingsonderwijs in Amsterdam. De GILo werd opgeheven en het bestuur van het openbaar onderwijs kwam bij de stadsdelen te liggen. De vakleerkrachten bewegingsonderwijs waren vanaf dat moment niet meer in dienst bij de GILo maar bij de basisscholen

Het bovenstaande laat zien dat formeel de keuzevrijheid van basisscholen om zelf invulling te geven op beleid is toegenomen. Volgens Wieringen (2004) heeft deze ontwikkeling ervoor gezorgd dat het huidige onderwijsklimaat zich kenmerkt door marktgericht denken. Hoe groot het lumpsum bedrag is, is namelijk mede afhankelijk het aantal leerlingen dat op de school zit. De basisscholen definiëren hun eigen identiteit en na te streven kwaliteit binnen gestelde randvoorwaarden; op deze manier kunnen scholen zich onderscheiden van andere scholen (Wieringen e.a., 2004). De aanstelling van een vakleerkracht en de keuzes over hoeveel uren en aan welke klassen een vakleerkracht les geeft maken daar een onderdeel van uit.

Er zijn ook auteurs die de toegenomen keuzevrijheid van scholen relativeren. Jansens (2004) stelt dat naarmate de basisscholen formeel vrijer zijn geworden om keuzes te maken de vraag om verantwoording van die keuzes groter is geworden. Dit sluit aan op de maatschappelijke stroming waarin de burger en de media

steeds kritischer zijn geworden over de effectieve en efficiënte besteding van belastinggeld en de dienstverlening aan de burger. Volgens Bakker en Yesilkagit (2005) hebben de sturingsrelaties op basisscholen zich ontwikkeld van eenzijdig en hiërarchisch naar wederkerig en polycentrisch. Polycentrische sturing houdt in dat de sturing vanuit verschillende centra plaats vindt. Hier hebben allerlei netwerken en ketens van relatief autonome maar tegelijkertijd wederzijds afhankelijke actoren (zoals bijvoorbeeld de overheid, ouders, media etc.) invloed op. (Bekkers, 2009).

Resumé

De literatuurstudie bestaat uit twee delen. Het eerste deel heeft betrekking op de wijze waarop betekenis wordt gegeven aan het belang van sport op school in onze maatschappij. Het historisch perspectief laat goed zien dat de betekenissen afhankelijk zijn van plaats en tijd en niet los gezien kunnen worden van de sociale, politieke en economische context. De huidige betekenissen die aan sport worden gegeven zijn veelal heel positief. Ondanks dat de wetenschappelijke literatuur niet altijd eenduidig is over de invloed van sport op maatschappelijke problemen wordt de sport steeds meer ingezet om verschillende maatschappelijke problemen aan te pakken. Het discours dat overgewicht en obesitas in toenemende mate een maatschappelijk probleem zijn, en dat de sport op school een belangrijke rol speelt bij de bestrijding van dit probleem is heel dominant. Dit roept de vraag op in welke mate schooldirecteuren en schoolbestuurder betekenis geven aan het belang van sport op school en hoe dit zich verhoudt met de maatschappelijke aandacht voor sport in het kader van overgewicht.

Het tweede deel van de literatuurstudie gaat over de ontwikkelingen in het onderwijsbeleid en de invloed die dit gehad heeft op de mogelijkheid van scholen om zelf invulling te geven aan beleid. De literatuur is verdeeld over de vraag in hoeverre de vrijheid om keuzes te maken is toegenomen of afgenomen. Aan de ene kant lijken verschillende beleidsontwikkelingen ervoor gezorgd te hebben dat scholen meer vrijheid hebben gekregen in het maken van keuzes met betrekking tot de aanstelling van een vakleerkracht. Bijvoorbeeld door de invoering van de lumpsum financiering, de verzelfstandiging van het openbaar onderwijs en het opheffen van het GILO in Amsterdam. Aan de andere kant lijkt de vraag om verantwoording en de verandering van de sturing van scholen van eenzijdig hiërarchisch naar meervoudig polycentrisch die keuzevrijheid juist te beperken. Dit roept de vraag op, op welke manier schooldirecteuren en schoolbestuurder de vrijheid ervaren om keuzes te maken met betrekking tot de personele inzet tijdens de uren lichamelijke opvoeding.

Resultaten

In dit hoofdstuk wordt de verbinding gelegd tussen de resultaten en de literatuur. Tijdens de interviews zijn topics behandeld die gebaseerd zijn op de variabelen van Hoolihan en Green (2006) en de uitkomsten van de twee delen van het literatuuronderzoek. De resultaten zijn vervolgens met elkaar verbonden en geanalyseerd op basis van de behandelde theorie en literatuur.

Terug naar de basis

In de interviews komt naar voren dat respondenten unaniem zouden willen dat de lessen bewegingsonderwijs voor de groepen 3 tot en met 8 door een vakleerkracht worden verzorgd. Uit de literatuur komt naar voren dat de autonomie van onderwijsinstellingen sinds de jaren 80 groter geworden is. Wettelijke kaders zijn tegenwoordig richtinggevend, maar laten ook ruimte voor basisscholen om zelf te komen tot oplossingen en antwoorden (Bax e.a., 2010). Toch wordt er niet altijd voor een vakleerkracht gekozen. De context waarin deze keuze wordt gemaakt is complex. In deze analyse wordt getracht deze context inzichtelijk te maken.

Volgens Karl Weick kunnen organisaties het best worden opgevat als open systemen. De resultaten binnen dit onderzoek laten goed zien dat dit voor de organisatie van scholen geldt. De omgeving van de scholen is van invloed op de wijze waarop het beleid op de scholen wordt vormgegeven. Datzelfde geldt voor de wijze waarop schooldirecteuren en schoolbestuurders betekenis geven aan de aanstelling van een vakleerkracht. Karl Weick stelt dat mensen in organisaties aan de hand van nieuwe ervaringen, *cues*, de manier waarop ze tegen de wereld aankijken, het *frame*, continu bevragen en nieuwe betekenissen toekennen aan de situatie (Weick, 1995). De omgeving van de scholen creëert continu *cues* waar de respondenten duiding aan moeten geven. In dit proces worden door respondenten *cues* genegeerd en *cues* als relevant beschouwd. De *cues* die door respondenten worden opgevat als relevant worden in de theorie van Weick *extracted cues* genoemd.

Een belangrijke cue die vanuit de empirische gegevens naar voren komt zijn de (stille) bezuinigingen in het primair onderwijs. Alle respondenten geven aan te maken hebben met gestegen kosten voor energie, schoonmaak en onderhoud aan het gebouw. Dit komt overeen met de onderzoeken van CBS (2013) en Deloitte (2012) (zie bijlage 4). Dit komt bijvoorbeeld naar voren in de volgende uitspraak van de heer van der Plas:

Met schoonmaken kom ik fundamenteel ieder jaar te kort. Als ik dan in formatie praat dan kan je zomaar een halve baan daar op toe moeten leggen, wil je die schoonmaak goed geregeld hebben. In dat soort proporties moet je wel denken rondom energie, schoonmaak of het onderhoud van je gebouw.

(De heer van der Plas, directeur)

Parallel aan de 'stille bezuinigingen' loopt de wijziging in de regeling voor gewogen leerlingen. Veel respondenten geven aan door deze wijzigingen gemiddeld minder geld per leerling binnen te krijgen. Ook zijn veel respondenten kritisch over de criteria waarop de indicering wordt berekend. Ouders zouden niet altijd eerlijk zijn over hun opleidingsniveau. Hier wordt volgens deze respondenten onvoldoende op gecontroleerd. De heer Bakker zegt hier gekscherend over:

Er zijn mensen die op 14 jarige leeftijd de Universiteit in Akra hebben afgerond. En dat wordt dus gewoon geaccepteerd want ze hoeven geen bewijzen te overleggen. En zo'n kind is dus gewoon 1.0 in plaats van 1.8 wat het voorheen geweest is.

(De heer Bakker, directeur)

Veel van de respondenten geven aan hierdoor te moeten letten op, of snijden in de uitgaven van de school. Deze *cue* leidt ertoe dat het bestaande beeld dat schooldirecteuren en schoolbestuurders hebben van wat de school zou moeten aanbieden in veel gevallen niet meer volstaat. Of anders verwoord, het is niet mogelijk om te blijven doen wat er altijd is gedaan. Dit dwingt de respondenten om opnieuw te duiden wat de school wel en niet zou moeten aanbieden. In de theorie van Weick wordt dit ook wel *chaos* genoemd. Dit komt bijvoorbeeld naar voren in deze uitspraak van de heer Hoogvliet, schoolstichting bestuurder in Zuidoost:

Of het nou uit de lengte komt of uit de breedte komt. Als je minder te besteden hebt dan gaat het steeds meer naar het gewone basisonderwijs terug, het basispakket! Dus gewoon wat je echt moet doen. En dan blijft er steeds minder over voor de extraatjes.

(De heer Hoogvliet, directeur)

De betekenis die wordt gegeven aan wat 'de basis' is en wat de 'extraatjes' zijn verschilt per geïnterviewde. Vrijwel alle respondenten geven aan dat de groepsgrootte in de loop van de jaren is toegenomen. Dit komt overeen met de gegevens van de Dienst Uitvoering Onderwijs (2012) waaruit blijkt dat in Amsterdam sinds 2007 het aantal leerlingen per leerkracht is toegenomen (zie bijlage 4). Er moet volgens verschillende respondenten daarom gekeken worden naar andere posten om in te snijden. Hierbij geven respondenten aan onder andere te kijken naar ondersteunende taken zoals conciërges, onderwijsondersteuning en vakleerkrachten. De vakleerkracht bewegingsonderwijs wordt daar ook onder geschaard. In dit proces van betekenisgeving wordt de aanstelling van de vakleerkracht dus heroverwogen.

7.1 Vakleerkrachten in het basisonderwijs

Institutionele kaders

Uit de resultaten komt naar voren dat institutionele regelingen een belangrijke rol in spelen bij de aanstelling van vakleerkrachten. Instituties worden in dit onderzoek gezien als het geheel van regulerende, normatieve en cultureel-cognitieve elementen die met gerelateerde activiteiten en middelen voorzien in maatschappelijke stabiliteit en betekenis (Scott, 2008). Of anders verwoord, institutionele regelingen scheppen de kaders waarbinnen organisaties zich bewegen. Het bewegingsonderwijs in het primair onderwijs is een verplicht vak in het curriculum. Dit dwingt directeuren en bestuurders er toe om het vak op een of andere manier vorm te geven. Een belangrijk gegeven daarbij is dat afgestudeerde PABO leerkrachten sinds 2006 geen bewegingsonderwijs meer mogen geven in groep 3 t/m 8 (zie bijlage 4). Eén respondent geeft aan vanwege de hoeveelheid onbevoegde groepsleerkrachten op zijn school geen andere mogelijkheid te zien dan voor een vakleerkracht te kiezen.

Hier is dat gewoon ontstaan en zeker in de groei van het team en de vele wisselingen die plaats hebben gevonden. Waardoor ik een team heb waarvan eigenlijk maar een enkeling gym mag geven. En je hebt een wettelijke verplichting dus ik heb niet eens een keuzemogelijkheid.

(De heer Heerwaarde, directeur)

De vakleerkracht hoort volgens deze respondent dus binnen 'de basis'. Wanneer er geen geld meer zou zijn voor de vakleerkracht zou er volgens deze respondent gekeken moeten worden naar het aantal uren dat de kinderen op school bewegingsonderwijs krijgen. Voor de groepen 1 en 2 zijn deze institutionele kaders minder sturend. De groepsleerkrachten zijn met een PABO diploma altijd bevoegd om bewegingsonderwijs te geven aan de groepen 1 en 2. Niet elke respondent ervaart deze institutionele kaders als zo sturend. Zo blijkt bijvoorbeeld uit deze uitspraak van mevrouw de Neut

Ik zou graag een vakleerkracht willen die alle lessen geeft. Maar zolang ik daar de middelen niet voor heb moeten de groepsleerkrachten één keer in de week gym geven. En daarmee loop ik natuurlijk wel een risico. Want niet iedereen is bevoegd.

(Mevrouw de Neut, directrice)

Wanneer er in de beleving van de respondenten binnen deze kaders sprake is van keuzevrijheid speelt de omgeving een belangrijke rol in de wijze waarop betekenis wordt gegeven aan wat de school zou moeten aanbieden en wat niet. Of anders verwoord wat in de basis hoort en wat de extraatjes zijn.

Polycentrische sturing

Zoals in de literatuurstudie naar voren is gekomen hebben volgens Bakker en Yesilkagit (2005) sturingsrelaties op basisscholen zich ontwikkeld van eenzijdig en hiërarchisch naar wederkerig en polycentrisch. Kenmerkend voor polycentrische sturing is dat sturing plaatsvindt vanuit verschillende sturende centra, waarvan de overheid er slechts één is; terwijl diezelfde overheid ook weer uit allerlei sturende centra bestaat. Dit wordt door alle respondenten herkend en veelal als problematisch omdat

hierdoor de werkdruk volgens hen toegenomen is. In het krachtenveld van deze polycentrische sturing worden volgens de respondenten constant (maatschappelijke) onderwerpen naar voren gebracht waarvan wordt verwacht dat de school hier iets mee doet.

Scholen worden heel erg gezien als een kruispunt in vernieuwing. Ik zeg wel eens gekscherend: als het idee is om het welzijn van huisdieren te vergroten dan denken ze niet van dat doen we via dierenartsen of dierenwinkels ofzo, niet via buurten. Ze zullen altijd denken van, we moeten bij de school wezen!

(de heer Fischer, directeur)

Onderwerpen die in dit verband genoemd worden lopen zeer uiteen en zijn volgens de respondenten veelal gebaseerd op de waan van de dag. De media spelen daarbij een belangrijke rol. Ouders, belangenorganisaties en commerciële organisaties reageren hierop, of andersom. Voorbeelden die hiervan tijdens de interviews genoemd zijn lopen zeer uiteen, bijvoorbeeld: homoacceptatie, cultuuronderwijs, duurzame vleesconsumptie, verantwoord omgaan met geld etc.

Binnen het onderwijs zijn er telkens dingen die zo maar ineens het onderwijs binnen komen, waar je iets mee moet. Pesten bijvoorbeeld; ik noem maar iets. Afgelopen weken was dat zo in de media. En als school wordt er dan van je verwacht dat je daar iets mee doet. Ouders komen daar dan ook mee.

(de heer Heerwaarden, directeur)

Het gevolg is dat verschillende respondenten aangeven nooit aan verwachtingen uit de omgeving te kunnen voldoen. Beperkende factoren die tijdens de interviews naar voren zijn gekomen zijn de financiële middelen, de beschikbare tijd, de belasting van het personeel. Vanuit de theorie van Weick is dit te begrijpen als ambiguïteit. Met ambiguïteit wordt bedoeld dat de situatie zich kenmerkt door te veel en tegenstrijdige informatie. Het krachtenveld van de polycentrische sturing kenmerkt zich door verschillende stromingen die te veel en tegenstrijdige dingen van de school verwacht. De schooldirecteuren en schoolbestuurders moeten daarom bewust of onbewust keuzes maken. De vraag die hierbij centraal staat is: Aan welke verwachtingen uit de omgeving geeft de school wel gehoor geeft en aan welke niet? Binnen het krachtenveld van de polycentrische sturing zijn twee stromingen te onderscheiden die in het bijzonder relevant zijn voor de wijze waarop respondenten betekenis geven aan het belang van sport op school. Dit zijn de maatschappelijke aandacht van sport op school en het primaat op de cognitieve en meetbare vakken. Deze worden hieronder verder uitgewerkt.

Maatschappelijke aandacht voor sport versus het primaat op cognitieve vakken

De maatschappelijke aandacht voor sport en gezondheid en de problematiek van overgewicht worden door alle respondenten herkend. Vrijwel alle respondenten geven aan het gevoel te hebben dat de kinderen op hun school of in de wijk waar de school staat te weinig bewegen en dat er te veel kinderen lijden aan overgewicht of obesitas. In de literatuurstudie is naar voren gekomen dat Johns (2005) met zijn onderzoek heeft vastgesteld dat wanneer kinderen worden genoemd in dit obesitas discours, dit meteen in verband wordt gebracht met school en bewegingsonderwijs als bron en als oplossing van het probleem. Dit blijkt bijvoorbeeld ook uit de *Beleidsbrief Sportplan, 2013- 2016* van de gemeente Amsterdam. Verschillende

respondenten herkennen dit en ervaren hierdoor een toegenomen druk uit de omgeving om iets te doen met de problematiek van overgewicht en obesitas. Zo zegt de heer Fisher over sport op school in het kader van preventie van overgewicht :

Nou kijk, het sporten heeft tegenwoordig veel maatschappelijke aandacht. Maar tegelijkertijd zie je dat de facilitering en de financiën juist minder worden. Dus dan voel je je eigenlijk steeds gefrustreerder. Je krijgt wel een hogere last. De norm wordt steeds belastender maar je middelen worden juist minder. En dat is een typisch geval voor mislukken!

(de heer Fischer, directeur)

Naast de druk binnen het krachtenveld van de polycentrische sturing op schooldirecteuren en schoolbestuurders om iets te doen met sport en bewegen in het kader van gezondheid wordt er tegelijkertijd een grote druk ervaren om als school goed te scoren op cognitieve vakken. De voor het onderwijs geformuleerde ambitie om als land bij de top 5 van kenniseconomieën te willen horen heeft volgens verschillende respondenten toe geleid dat de vakken rekenen, taal, wiskunde en Engels het primaat krijgen boven andere vakken. Bovendien zou de inspectie alleen toetsen op wat meetbaar is. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de uitspraken van de heer Heerwaarden:

Ik word nog steeds bij de inspectie niet afgerekend op de kwaliteit van het bewegingsonderwijs. Dus dat is de realiteit. Ik zou graag willen dat ook de gymlessen net zo serieus genomen werd als rekenen en taal en alle cognitieve vakken. Maar zolang dat niet het geval is zeg ik dat het cognitieve stuk echt in orde moet zijn.

(de Heer Heerwaarde, directeur)

Ook ouders zouden volgens verschillende respondenten vooral de nadruk leggen op de cognitieve vakken. Het beeld dat onder de respondenten heerst van de ouders is dat ze over het algemeen het sporten en bewegen op school wel leuk vinden, maar vooral de cognitieve vakken belangrijk vinden. Hierbij zijn de CITO-scores een heel belangrijke graadmeter.

Wat mensen nu gewoon willen, en dat is nu ook hot in het nieuws. Als die eindopbrengsten maar goed zijn. Als die CITO scores maar hoog zijn. Dan doet de school het goed. En dat brengt de kinderen naar mijn school. Niet omdat ik hier een vakleerkracht heb die de gymlessen geeft.

(de Heer Heerwaarde, directeur)

Opvallend is dat verschillende respondenten hierbij onderscheid maken tussen allochtone en autochtone ouders. Autochtone ouders zouden volgens deze respondenten 'verder' zijn in het erkennen dat sport en bewegen op school belangrijk is.

De Nederlandse cultuur en dan chargeer ik natuurlijk, maar de Nederlandse cultuur staat er veel meer voor open dat ook dat stukje [bewegingsonderwijs] belangrijk is, dan bijvoorbeeld de Marokkaanse cultuur. Ze zijn erg van het leren en van het huiswerk meegeven.

(de heer Heerwaarde, directeur)

In de literatuurstudie is naar voren gekomen dat de betekenissen die gegeven worden aan het belang van sport op school tijd gebonden is en niet los gezien kunnen worden van de politieke, sociale en economische context. De betekenissen die schooldirecteuren en schoolbestuurders geven aan het belang van sport op school kunnen niet worden losgezien van de hierboven omschreven context. Dit wordt hieronder verder uitgewerkt.

7.2 Het belang van sport op school binnen de context

De literatuurstudie laat zien dat sport in de huidige Nederlandse maatschappij in verband wordt gebracht met beoogde positieve effecten op tal van terreinen. Van der Meulen (2000) clustert deze beoogde positieve effecten van sport in vijf domeinen; *het economische, het pedagogische, het sociale, het medische, en het culturele domein*. Opvallend is dat het belang van sport op school door de respondenten voornamelijk wordt beargumenteerd vanuit het economische domein (verbeteren van cognitieve prestaties). Elke respondent legt de verbinding tussen sporten en bewegen en de leerprestaties op school. Een aantal respondenten verwijzen naar onderzoeken die zouden aantonen dat sporten en bewegen positieve effecten hebben op de cognitieve ontwikkeling van een kind. Er zijn ook respondenten die sport op school zien als een belangrijke voorwaarde om te kunnen leren. De hele dag stil zitten is voor kinderen volgens deze respondenten onmogelijk. Sport op school zien zij een belangrijke uitlaatklep. De heer Fischer, directeur van een school in Amsterdam Oost, vergelijkt sporten en bewegen zelfs met zuurstofhappen.

Kijk het menselijk lijf is meer dan alleen de geest. Het is een voorwaarde. Als je meer gerend hebt kun je beter een boek lezen bij wijze van spreken. Het is net zoiets als zuurstofhappen.

(de heer Fischer, directeur)

Sommige respondenten maken hierbij een onderscheid tussen jongens en meisjes. Jongens zouden volgens hen een andere energiebalans hebben waardoor de sport als uitlaatklep voor hen in het bijzonder belangrijk zou zijn. Andere respondenten geven aan het belang van sport en bewegen op school ook te zien in de positieve effecten op het zelfvertrouwen van kinderen. Kinderen kunnen volgens hen tijdens de lessen bewegingsonderwijs leren waar ze goed in zijn en hun talenten op dit gebied ontwikkelen. Hiermee bouwen ze zelfvertrouwen op. Dit zelfvertrouwen wordt vervolgens weer in verband gebracht met het leervermogen en de ontwikkeling van het kind.

Als je bij een kind bijvoorbeeld het zelfvertrouwen kan ontwikkelen. Dan weet ik zeker dat je daar als kind heel ver mee kan komen. Sterker nog, ik denk verder dan met een IQ van 120! Dat zijn wel belangrijke voorwaarden om optimaal te kunnen leren en je te ontwikkelen.

(Mevrouw Derksen, directrice)

Naast het economische domein wordt het belang van sport op school door verschillende respondenten ook vanuit het medische domein (stimuleren van een gezonde leefstijl en preventie van overgewicht) beargumenteerd. Deze respondenten vinden het belangrijk dat hun school een signaal af geeft dat sporten en bewegen gezond is en 'erbij' hoort. De respondenten echter zijn verdeeld over de verantwoordelijkheid van de school om te bevorderen dat kinderen meer gaan sporten en bewegen. Een aantal respondenten vindt dat de school daar wel degelijk een verantwoordelijkheid in heeft. Zo sluit mevrouw van Veen, directrice van een basisschool in Nieuw West haar antwoord over het belang van sporten en bewegen op school als volgt af:

En ook om ze te stimuleren, in het verlengde van hun thuisactiviteiten om niet al te veel te zitten maar om gewoon lekker actief te zijn. De school heeft daarin een opvoedende rol.

(Mevrouw van Veen, directrice)

Andere respondenten vinden dat het stimuleren van sport niet (primair) een taak van de school is en dat de ouder hier de (voornaamste) verantwoordelijkheid in heeft. Zo zegt de heer Bakker, directeur van een basisschool in Zuidoost hierover:

De vraag is, moet je als school en kun je als school dat meer sporten daadwerkelijk beïnvloeden. Kijk, de primaire taak ligt bij de opvoeders.

Daarnaast wordt door verschillende respondenten ook de pedagogische kracht van sport erkend. Zo wijst één respondent op sociale ontwikkelingen die leerlingen tijdens de lessen lichamelijke opvoeding op doet. Een ander noemt specifiek het samenwerken. De heer de Boer zegt hier over:

Wat niet altijd wordt gezien is dat het bij gym om meer gaat dan alleen sport. Ze leren er ook samenwerken en grenzen verleggen, maar bijvoorbeeld ook om met frustraties om te gaan. Dat zijn allemaal hele belangrijke dingen om goed te kunnen functioneren in onze maatschappij.

(De heer De Boer, directeur)

In de wijze waarop de respondenten het belang van sport op school beargumenteren zijn de twee hierboven genoemde stromingen binnen het krachtenveld van de polycentrische sturing (de maatschappelijke aandacht voor sport en het primaat op cognitieve vakken) duidelijk te herkennen. De betekenisconstructie vindt binnen deze context plaats en wordt daardoor beïnvloed.

De sterke nadruk die door de respondenten wordt gelegd op de economische waarde van sport zou op twee manieren verklaard kunnen worden. Het is mogelijk dat respondenten de positieve effecten op de

leerprestaties benadrukken om bestedingen op het gebied van sport te kunnen legitimeren. De meetbaarheid van die positieve effecten speelt volgens de heer Bakker wel een beperkende rol. Hij zegt hierover:

Zolang ik niet kan hard maken dat het bewegen echt een positieve invloed heeft op het leren heb ik als directeur geen recht van spreken om daar echt zo hard op in te zetten.

(De heer Bakker, directeur)

Het kan ook zijn dat de respondenten sporten en bewegen op school in dienst stellen van de cognitieve vakken, juist omdat de cognitieve vakken een hogere status lijken te hebben ten opzichte van bewegingsonderwijs. Het idee dat sporten en bewegen een leerdoel op zichzelf is verschuift dan meer naar de achtergrond.

Andere rationaliteit

In de literatuurstudie is naar voren gekomen dat aan sportparticipatie in de huidige maatschappij positieve effecten wordt toegekend op tal van terreinen (Van der Meulen, 2000). Deze positieve kijk op sport is ook bij de respondenten duidelijk terug te zien. Er zit echter ook een discrepantie in de waarde die de respondenten toekennen aan sport op school en de maatschappelijke aandacht voor sport en bewegen. Zo blijkt uit de literatuurstudie dat op maatschappelijk niveau, het discours dat overgewicht en obesitas in toenemende mate een maatschappelijk probleem zijn, en dat sport op school een belangrijke rol speelt bij de bestrijding van dit probleem, heel dominant is (Johns, 2005). De argumentatie voor sport op school vanuit het medische domein krijgt op maatschappelijk niveau dus de meeste nadruk. Bij de respondenten uit dit onderzoek blijkt de argumentatie vanuit het economische domein dominant te zijn. Er blijkt daarom sprake te zijn van een verschil in focus en een andere rationaliteit voor het belang van sport op school.

7.3 De vakleerkracht

Het belang dat respondenten hechten aan sport op school kan investeringen op dit gebied door schoolbestuurders en schooldirecteuren voor een deel verklaren. Bij de keuze voor een vakleerkracht spelen echter nog meer overwegingen een rol. Deze worden hieronder uiteen gezet.

Werkdruk en kwaliteit

Volgens verschillende respondenten is de werkdruk van het lesgevend personeel in de loop der jaren behoorlijk toegenomen. Oorzaken die hiervoor genoemd worden zijn onder andere bezuinigingen in het onderwijsondersteunend personeel, de verschillende extra taken die in de loop der jaren aan het takenpakket van de klassenleerkracht zijn toegevoegd, de grotere klassen en de toegenomen vraag naar verantwoording. De hoge werkdruk van groepsleerkrachten kan niet worden losgezien van de polycentrische sturing die te veel verschillende en vaak tegenstrijdige dingen van de school verwacht. Het beeld dat onder respondenten leeft van de hoge werkdruk onder de groepsleerkrachten komt overeen met een recentelijk

verschenen onderzoek van het CNV Onderwijs onder haar leden waaruit naar voren komt dat 86% van de basisschool leerkrachten aan geeft last te hebben van hoge werkdruk (CNV, 2013).

Ik werk al 20 jaar in het onderwijs. Maar dat was vroeger wel even anders hoor! Het is nu gewoon echt veel drukker. Er zijn meer taken, de groepen worden groter en de administratie is ook veel meer. Je moet tegenwoordig alles verantwoorden.

(De heer Hoogvliet, stichtingbestuurder)

Het voornaamste argument voor het grootste deel van de respondenten om voor een vakleerkracht te kiezen, is dat de groepsleerkrachten niet hoeven te schakelen tussen de reguliere lessen en de gymlessen. Hierdoor gaat de kwaliteit van de (gym)lessen omhoog en tevens worden de groepsleerkrachten in hun werkdruk ontlast. Daarnaast zou een vakleerkracht door zijn specialisme beter in staat zijn om motorische achterstanden bij de leerlingen te signaleren en daar op in te spelen.

Het zit mij natuurlijk in het schakelen tussen de verschillende dingen. Kijk ben je van half 9 tot 2 met allerlei verschillende dingen bezig en je moet daarna nog naar de gymzaal toe, en als je geen doorgaande lijn hebt binnen de school dan moet je eerst allerlei dingen neer zetten. En je moet het ook voorbereiden. Moet je eens kijken wat een tijd daar in gaat zitten. Dan haal je nooit het niveau!

(De heer van der Plas, directeur)

Groepsleerkrachten zouden dus belang hebben bij de aanstelling van een vakleerkracht. Tegelijkertijd zijn er ook respondenten die aangeven dat de groepsleerkrachten een obstakel vormen bij de aanstelling van een vakleerkracht. Zo bestaat de mogelijkheid om in de aanstelling van groepsleerkrachten lesgebonden uren om te zetten in niet-lesgebonden uren op het moment dat de vakleerkracht de groep van de groepsleerkracht overneemt. Hierdoor zouden groepsleerkrachten bijvoorbeeld minder ADV dagen (compensatiedagen) kunnen opnemen waarmee geld wordt vrij gemaakt voor (een deel van) de aanstelling van de vakleerkracht (zie bijlage 3). Respondenten geven verschillende redenen om niet van deze mogelijkheid gebruik te maken. Zo geven verschillende respondenten aan niet op de hoogte zijn van de mogelijkheid van deze constructie of deze constructie (te) ingewikkeld te vinden. Mevrouw Verschoor geeft aan deze constructie niet wenselijk te vinden omdat er in deze constructie niemand is om de groep op te kunnen vangen wanneer de vakleerkracht ziek is. Een vaker genoemd argument tegen deze constructie is de weerstand die het creëert bij de groepsleerkrachten. De heer van der Plas zegt hier over:

Je krijgt natuurlijk een redelijk opstandig team. Want dat kost dan natuurlijk op hun werktijdfactoren. Dus ik denk dat dat niet zo heel erg makkelijk is en ook invloed heeft op hun inzet. Dus er zijn verschillende argumenten om te zeggen van wij maken niet van deze vorm gebruik.

(De heer van der Plas, directeur)

Veiligheid

Veiligheid speelt ook een rol bij de voorkeur voor vakleerkrachten. Bewegingsonderwijs wordt door verschillende respondenten als een risicovol vak gezien. Een aantal van deze respondenten geeft aan met de keuze voor een vakleerkracht het gevoel te hebben de risico's het best in te dekken. In de literatuurstudie komt naar voren dat in westerse maatschappijen mensen in toenemende mate risico's proberen te vermijden. Beck (1992) noemt dit de Risk Society. De vakleerkracht is volgens verschillende respondenten een veilige keuze omdat hij beter in staat zou zijn om risico's in te schatten dan groepsleerkrachten. Dit sluit aan bij Becks theorie.

Kijk er zitten wel risico's aan. Op het moment dat jij bij een handstand overslag die techniek verkeerd hanteert. Nou dan kunnen er hele nare consequenties aan vast zitten. Nou dat mag en dat kan niet. Dus dat veiligheidsaspect is daarbij heel belangrijk.

(Mevrouw Derksen, directrice)

Bovendien zouden volgens verschillende respondenten groepsleerkrachten het eng vinden om bepaalde 'risicovolle' oefeningen aan te bieden. Een vakleerkracht durft volgens hen meer, waardoor de lessen uitdagender zouden zijn. Een aantal respondenten ziet ook positieve kanten aan een groepsleerkracht die de lessen bewegingsonderwijs verzorgt. Zo zouden de leerkrachten tijdens de lessen de kinderen in een hele andere context zien waardoor ze veel kunnen leren over de ontwikkeling van de kinderen.

Discussie

In het theoretisch kader is de *agency versus structure* discussie beschreven. In deze discussie staat de vraag centraal in hoeverre mensen in staat zijn om onafhankelijk keuzes te maken (agency) en in hoeverre sociale structuren (structure) hier invloed op hebben. De hierboven beschreven context laat goed zien dat de mogelijkheid van schooldirecteuren en schoolbestuurders om onafhankelijke vrije keuzes te maken op het gebied van de personele invulling tijdens de lessen lichamelijke opvoeding moet worden gerelativeerd. Er zijn in de resultaten verschillende structuren te herkennen die de vrijheid om keuzes te maken beperken. Institutionele kaders blijken daarin heel sturend. Het bewegingsonderwijs in het primair onderwijs is een verplicht vak in het curriculum. Dit dwingt directeuren en bestuurders ertoe om het vak op een of andere manier vorm te geven. Een belangrijk gegeven daarbij is de beperking van de bevoegdheden van afgestudeerde PABO leerkrachten om bewegingsonderwijs te mogen geven die sinds 2006 van kracht is (zie bijlage 1).

In de ruimte die binnen deze institutionele kaders overblijft om keuzes te maken spelen verschillende stromingen in het krachtenveld van de polycentrische sturing (Bakker & Yesilkagit, 2005) een sturende rol. De maatschappelijke aandacht voor sport en bewegen en tegelijkertijd het primaat op de cognitieve en meetbare vakken lijken elkaars tegenpolen te zijn. De invoering van de lumpsum leidt er toe dat de inkomsten van de school afhankelijk zijn van het aantal leerlingen dat een school naar zich toe weet te trekken (Rijksoverheid, 2010). Ouders zijn daarom binnen de polycentrische sturing een machtige partij. Het beeld dat door verschillende schooldirecteuren en schoolbestuurders wordt geschetst dat ouders voornamelijk de cognitieve vakken en CITO scores belangrijk zouden vinden lijkt het primaat op cognitieve vakken dominanter te maken dan de maatschappelijke aandacht voor sport. Dit wordt versterkt door de inspectie die enkel de meetbare cognitieve vakken toetst. De krachtige stroming van het primaat op de cognitieve vakken in het krachtenveld van de polycentrische werkt als een sociale structuur die de vrijheid van de respondenten om keuzes te maken beperkt. Houlihan en Green (2006), stellen in hun onderzoek dat op mesoniveau (landelijk niveau) sleutelfiguren de doorslag gaven in de beleidsveranderingen ten aanzien van de sport in Groot-Brittannië. Dit onderzoek laat zien dat op scholen (micro niveau) institutionele kaders en de invloed van belangengroepen binnen het krachtenveld van de polycentrische sturing (structure) doorslaggevend zijn in de beleidsbepaling ten aanzien van de aanstelling van vakleerkrachten dan de individuele voorkeur van schooldirecteuren en schoolbestuurders (agency). De context bepaalt de mate waarop de sociale structuren sturend zijn in het handelen. Zo lijkt het dat schooldirecteuren en schoolbestuurders van scholen die goed scoren op de cognitieve vakken, meer ruimte hebben om te investeren in het bewegingsonderwijs en de aanstelling van een vakleerkracht dan schooldirecteuren en schoolbestuurders van scholen die minder goed scoren op de cognitieve vakken. Ditzelfde geldt voor

schooldirecteuren en schoolbestuurders van scholen waar meer financiële mogelijkheden zijn en of waarvan het team uit voldoende bevoegde leerkrachten bestaat om de lessen bewegingsonderwijs te verzorgen.

Paradox, the lesser of two evils

Een ander interessant fenomeen is wat Mathew David King noemt een *lesser of two evils case* (King 2008). Wanneer verschillende structuren elkaar tegen spreken wordt de schooldirecteur of schoolbestuurder gedwongen om een keuze te maken tussen twee kwaden. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in het interview met mevrouw de Neut. In dit interview geeft zij aan dat ze graag zou willen dat een vakleerkracht de lessen bewegingsonderwijs zou geven maar omdat er bij haar op school bezuinigd moet worden wordt er gekozen om op de formatie van de vakleerkracht te bezuinigen. Hiermee wordt dus het structurerende institutionele kader van de verplichting om bevoegde leerkrachten de lessen bewegingsonderwijs te laten verzorgen genegeerd. Het primaat op de cognitieve vakken lijkt in dit geval zo sterk dat deze respondent gedwongen wordt om een keuze te maken tussen 'twee kwaden'. De volgende quote die op pagina 27 al eerder is aangehaald bevestigt dit beeld:

Ik zou graag een vakleerkracht willen die alle lessen geeft. Maar zolang ik daar de middelen niet voor heb moeten de groepsleerkrachten één keer in de week gym geven. En daarmee loop ik natuurlijk wel een risico, want niet iedereen is bevoegd.

(Mevrouw de Neut, directrice)

Wetenschappelijke relevantie

In de bovenstaande situatie zit een paradox verscholen. Binnen de deterministische stroming wordt aangenomen dat sociale structuren de mogelijkheid om als individu vrije keuzes te maken beperken of keuzes zelfs geheel determineren (Reed, 2003). In deze situatie blijkt dat wanneer twee structuren elkaar tegenspreken er keuzemogelijkheden ontstaan die voorheen niet mogelijk leken (zoals het laten verzorgen van de lessen bewegingsonderwijs door onbevoegde leerkrachten). De sociale structuren beperken in deze situatie niet alleen de keuzemogelijkheden, ze creëren ze ook. De twee sociale structuren beperken de keuzevrijheid op zo'n manier dat het onmogelijk wordt voor deze respondent om aan beide structuren te voldoen. In dit geval komt de agency centraler te staan in het handelen. De respondenten moeten immers kiezen aan welke structuur gehoor wordt gegeven en welke structuur wordt genegeerd. Dit laat de wisselwerking tussen agency en structure zien. En levert daarmee een goed argument dat het denken in extremen als reductionisme of determinisme niet zinvol is (Reed, 2003). Met dit inzicht draagt dit onderzoek bij aan de agency versus structure discussie in de sociale wetenschappen.

Conclusie

In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek: *‘Hoe wordt er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam betekenis gegeven aan de context waarbinnen keuzes worden gemaakt voor de personele inzet tijdens de lessen bewegingsonderwijs?’* Allereerst zal hiervoor antwoord gegeven worden op de genoemde deelvragen, aan de hand daarvan zal de hoofdvraag beantwoord worden.

Deelvragen

Welke betekenissen worden er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam gegeven aan het belang van sport op school?

Uit de resultaten blijkt dat alle respondenten aangeven sport en bewegen op school belangrijk vinden. Bij de argumentatie van het belang van sport op school blijkt het economische domein (verhogen van cognitieve prestaties) het meest dominant naar voren te komen uit de interviews. Daarnaast worden ook beoogde positieve effecten vanuit het pedagogische domein (ontwikkelen van zelfvertrouwen en sociale vaardigheden) en het medische domein (stimuleren van een gezonde leefstijl en preventie van overgewicht) genoemd. Het is mogelijk dat respondenten de positieve effecten op de leerprestaties benadrukken om bestedingen op het gebied van sport te kunnen legitimeren in de context van de polycentrische sturing waarin bijvoorbeeld ouders en de politiek sterk aansturen op goede scores op meetbare cognitieve vakken. Het kan ook dat de respondenten sporten en bewegen op school in dienst stellen van de cognitieve vakken. Het idee dat sporten en bewegen een leerdoel op zichzelf is verschuift dan meer naar de achtergrond. Uit de literatuurstudie blijkt dat op maatschappelijk niveau het discours dat overgewicht en obesitas in toenemende mate een maatschappelijk probleem is en dat sport op school een belangrijke rol speelt bij de bestrijding van dit probleem, heel dominant is (Johns, 2005) De argumentatie voor sport op school vanuit het medische domein krijgt op maatschappelijke niveau dus de meeste nadruk. Er blijkt daarom sprake te zijn van een verschil in focus en een andere rationaliteit voor het belang van sport op school.

Welke betekenissen worden er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam gegeven aan de vrijheid om keuzes te maken op het gebied van de aanstelling van vakleerkrachten?

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat ondanks dat ontwikkelingen in het onderwijsbeleid ertoe geleid hebben dat schooldirecteuren en schoolbestuurders sinds de jaren 80 formeel meer vrijheid hebben om zelf keuzes te maken in het schoolbeleid deze vrijheid in handelen moet worden gerelativeerd. De gevonden sociale structuren (*structure*) beperken in grote mate de mogelijkheid van schooldirecteuren en schoolbestuurders (*agency*) om vrije onafhankelijke keuzes te maken. Zo blijken institutionele kaders heel sturend te zijn. Het bewegingsonderwijs in het primair onderwijs is een verplicht vak in het curriculum. Directeuren en schoolbestuurders worden daarom gedwongen om het vak op een of andere manier vorm te geven. Doordat de bevoegdheden van afgestudeerde PABO leerkrachten om bewegingsonderwijs te mogen geven in 2006 zijn beperkt, voelen schooldirecteuren en schoolbestuurders zich in sommige gevallen gedwongen om een vakleerkracht aan te stellen. Tegelijkertijd vormen de bezuinigingen een belangrijke beperkende factor en blijkt er vanuit het krachtenveld van de polycentrische sturing meer druk uitgeoefend te worden op scholen om te investeren in de cognitieve vakken en meetbare resultaten dan in sport en de vakleerkracht bewegingsonderwijs. De context bepaalt de mate waarin de sociale structuren sturend zijn in het handelen. Zo lijkt het dat schooldirecteuren en schoolbestuurders van scholen die goed scoren op de cognitieve vakken, meer ruimte hebben om te investeren in het bewegingsonderwijs en de aanstelling van een vakleerkracht dan schooldirecteuren en schoolbestuurders van scholen die minder goed scoren op de cognitieve vakken. Ditzelfde geldt voor schooldirecteuren en schoolbestuurders van scholen waar meer financiële mogelijkheden zijn en of waarvan het team uit voldoende bevoegde leerkrachten bestaat om de lessen bewegingsonderwijs te verzorgen.

Hoofdvraag

Hoe wordt er door schooldirecteuren en schoolbestuurders van basisscholen in Amsterdam betekenis gegeven aan de context waarbinnen keuzes worden gemaakt voor de personele inzet tijdens de lessen bewegingsonderwijs?

Nu de deelvragen zijn beantwoord, kan antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. De wijze waarop schoolbestuurders en schooldirecteuren betekenis geven aan de personele inzet tijdens de lessen bewegingsonderwijs is niet los te zien van de complexe context waarin deze keuzes worden gemaakt. Uit de resultaten blijkt dat de bezuinigingen in het primair onderwijs er toe leiden dat schoolbestuurders en schooldirecteuren opnieuw betekenis geven aan wat de school zou moeten aanbieden. In dit proces wordt ook betekenis gegeven aan de vraag of en op welke manier een vakleerkracht bewegingsonderwijs daarbij hoort. Alle respondenten geven aan graag te willen dat een vakleerkracht de lessen bewegingsonderwijs verzorgt voor de groepen 3 tot en met 8. Het verlagen van de werkdruk, kwaliteit en veiligheid van de lessen bewegingsonderwijs zijn argumenten die hierbij vaak genoemd worden. Institutionele regelingen blijken behoorlijk sturend te zijn. Zo is het bewegingsonderwijs in het primair onderwijs een verplicht vak in het curriculum. Een belangrijk gegeven daarbij is de beperking van de bevoegdheden van afgestudeerde PABO leerkrachten om bewegingsonderwijs te mogen geven in 2006, waardoor sommige respondenten aangeven

wel voor een vakleerkracht te *moeten* kiezen. Tegelijkertijd wordt er vanuit de polycentrische sturing door bijvoorbeeld ouders en de inspectie sterk aangestuurd op goede resultaten in de meetbare en cognitieve vakken. Deze sturing lijkt sterker dan de sturing die uitgaat van de maatschappelijke aandacht voor sport en gezondheid. Op scholen lijken daarom institutionele kaders en de invloed van belangengroepen in de polycentrische sturing (*structure*) doorslaggevend te zijn in de beleidsbepaling ten aanzien van de aanstelling van vakleerkrachten dan de individuele voorkeur van schooldirecteuren en schoolbestuurders (*agency*).

Reflectie op het onderzoek

Terugkijkend op dit onderzoek kan worden gesteld dat er een aantal beperkingen aan het onderzoek vastzitten. De eerste beperking zit in het gekozen theoretisch kader. Het theoretisch kader kan gezien worden als de bril waarmee ik als onderzoeker de resultaten analyseer. Een ander theoretisch kader kan daarom een ander verhaal vertellen. Bij kwalitatief onderzoek heeft de onderzoeker daarom altijd invloed op de resultaten. Daar komt bij dat betekenisgeving een continu proces is. Onderzoek is daarom nooit af. Deze scriptie is mijn weergave van de werkelijkheid gebaseerd op de werkelijkheden van schooldirecteuren en schoolbestuurders in Amsterdam. Het onderzoek kan inzichten bieden voor de toekomst, maar men moet er wel rekening mee houden dat betekenissen altijd opnieuw worden geconstrueerd. Ook bij de benadering van de respondenten zijn kanttekeningen te plaatsen. Omdat het erg lastig is gebleken om schoolbestuurders en schooldirecteuren te vinden die wilden meewerken aan dit onderzoek heb ik besloten om schoolbestuurders en schooldirecteuren ook te benaderen vanuit mijn stageorganisatie DMO Sport. Het is hierdoor mogelijk dat respondenten niet het achterste van hun tong hebben laten zien of bewust bepaalde onderwerpen hebben aangedikt in de hoop financiële middelen bij de gemeente vrij te spelen. Ik heb dit geprobeerd te ondervangen door tijdens de interviews goed door te vragen en mijn stageorganisatie niet te veel te benadrukken. Daarnaast kan ik invloed hebben uitgeoefend op de resultaten vanwege mijn eigen mening over en achtergrond in het bewegingsonderwijs. Zo ben ik zelf opgeleid aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding en werkt mijn vriendin als vakleerkracht in het basisonderwijs. Ik ben onder andere hierdoor overtuigd van het belang van vakleerkrachten in het primair onderwijs. Ik heb getracht mijn mening in de interviews niet naar voren te laten komen, maar ik kan deze onbewust hebben uitgestraald in mijn reactie op de antwoorden van de respondenten.

Institutionele regelingen

Bewegingsonderwijs in het primair onderwijs

Lichamelijke opvoeding is een vast onderdeel van het onderwijsprogramma in het primair onderwijs. De Wet op het primair onderwijs noemt twee kerndoelen waarop het bewegingsonderwijs zich specifiek richt (OCW, 2010):

1. Het op een verantwoorde manier leren deel te nemen aan de omringende bewegingscultuur en leren om de hoofdbeginselen van de belangrijkste bewegings- en spelvormen te ervaren en uit te voeren;
2. Het leren samen met anderen op een respectvolle manier aan bewegingsactiviteiten deel te nemen, afspraken te maken over het reguleren daarvan, de eigen bewegingsmogelijkheden in te schatten en daarmee rekening te houden bij activiteiten.

Voor geen enkel leer- of vormingsgebied in het primair onderwijs bestaat een verplichte lessentabel. De Wet Primair Onderwijs geeft wel aan welke vakgebieden moeten worden gegeven, maar zegt niets over het aantal uren (Rijksoverheid, 2013). Er moet echter wel voldoende tijd ingepland worden om de algemene doelstelling en de kerndoelen te realiseren. De Inspectie gebruikt hiervoor als indicator dat basisschoolleerlingen van groep 1 en 2 dagelijks en leerlingen van groep 3 tot en met 8 tenminste twee keer per week drie kwartier bewegingsonderwijs volgen. De tijd die, indien van toepassing, daarbij besteed wordt aan zwemonderwijs dient niet in mindering te worden gebracht op de lestijd voor lichamelijke opvoeding (Jansens, 2004). Dezelfde richtlijn staat in artikel 38 van de Vereniging Nederlandse Gemeenten modelverordening op huisvesting in de vergoeding voor het gebruik van de gymzaal. De vergoeding voor de 6- tot en met 12-jarigen is voor het basisonderwijs 1,5 uur per week. Basisscholen met vier groepen 1 en 2 hebben één speellokaal. Vanaf de veertiende groep of bij een stabiele vijfde groep jongste kinderen kan een tweede speellokaal aangevraagd worden, mits geen gebruik kan worden gemaakt van een gymnastieklokaal of een ander speellokaal binnen hemelsbreed driehonderd meter van de school. Bovenstaande geeft aan wat gangbaar is en waar minimaal aan moet worden voldaan. Deze normen zijn niet bindend. (VNG, 2007).

Er is geen wettelijke verplichting vanuit de overheid tot het aanstellen van een vakleerkracht, die opgeleid is aan de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding (ALO), in het basisonderwijs. De Wet Beroepen in het Onderwijs stelt dat naast een afgeronde ALO-opleiding ook de onderstaande kwalificaties het recht geven de lessen lichamelijke opvoeding in het basisonderwijs te verzorgen: (1), Akte J, oude structuur lerarenopleiding basisonderwijs (2) Aantekening, J (3) PABO gestart voor 1 september 2000 en afgestudeerd voor 2005, (4) PABO, gestart na 1 september 2000 en in het bezit van de Leergang Vakbekwaamheid Bewegingsonderwijs via PABO. Scholen kunnen hier dus zelf een keuze in maken. (Wet IBO, 2013)

In 2001 is de regeling omtrent de bevoegdheid voor het vak lichamelijke opvoeding in het primair onderwijs gewijzigd. De bevoegdheid van afgestudeerde PABO-studenten voor het geven van bewegingsonderwijs werd daarmee beperkt tot groep 1 en 2 van het basisonderwijs. Deze verandering was het gevolg van een door de Tweede Kamer aangenomen amendement dat in 1997 was ingediend bij de behandeling van een wijziging van de Wet op het primair onderwijs. De wetwijziging werd doorgevoerd omdat was vastgesteld dat het verwerven van de vakbekwaamheid voor dit vak in de PABO-opleiding onder druk was komen te staan en het aanvullend verwerven van vakbekwaamheid wenselijk was om de kwaliteit van het bewegingsonderwijs te bevorderen. (Lucassen et al, 2012).

De volledige onderwijsbevoegdheid voor dit vak kan door PABO studenten sindsdien worden verkregen via het volgen van een aanvullende Leergang Vakbekwaamheid Bewegingsonderwijs via de PABO. De gedachten achter deze nieuwe opzet waren dat de PABO opleidingen op deze manier werden ontlast van de taak om het vak bewegingsonderwijs in volle breedte (gericht op alle groepen) aan te bieden en de opleidingen zich kunnen concentreren op het geven van het bewegingsonderwijs aan het jonge kind (groep 1 en 2). Tevens zou de kwaliteit van het bewegingsonderwijs aan het oudere kind (groep 3 t/m 8) worden versterkt doordat de extra Leergang Vakbekwaamheid bewegingsonderwijs moet worden gevolgd voordat de bevoegdheid voor het oudere kind verkregen wordt (Lucassen et al, 2012).

Aantal vakleerkrachten in Amsterdam

Elk jaar wordt het aantal vakleerkrachten in Amsterdam geteld. In 2012 lag het percentage basisscholen met een vakleerkracht in Amsterdam op 96% (Thermometers, 2012). Dit is in vergelijking met de rest van Nederland hoog. Gemiddeld heeft in Nederland 42% van de basisscholen een vakleerkracht (Berkel 2008). Bij deze meting wordt alleen in beeld gebracht of er een vakleerkracht op de school is in dienst is. Hierbij blijft het onduidelijk hoeveel uren de vakleerkracht les geeft en aan welke klassen de vakleerkracht les geeft.

Het onderzoek van Brandsma (2012) geeft hierin meer inzicht. In totaal heeft Amsterdam 237 basisscholen in het primair onderwijs. Hiervan hebben 7 basisscholen helemaal geen vakleerkracht (3%). Op 40 basisscholen wordt minder dan 2 x 45 minuten bewegingsonderwijs aangeboden aan de groepen 3 tot en met 8 (17%). En op 13 basisscholen verzorgt de vakleerkracht maar één van de twee lessen in de week (5%). In totaal wordt er op 11% van de basisscholen niet 2 x 45 minuten in de week aan de groepen 3 tot en met 8 bewegingsonderwijs aangeboden door een vakleerkracht. Voor de groepen 1 en 2 ligt dat percentage een stuk hoger. Op 121 basisscholen worden de lessen bewegingsonderwijs voor de groepen 1 en 2 door een vakleerkracht verzorgd (51%) (Brandsma, 2012).

Ontdubbelen van lesgebonden formatie

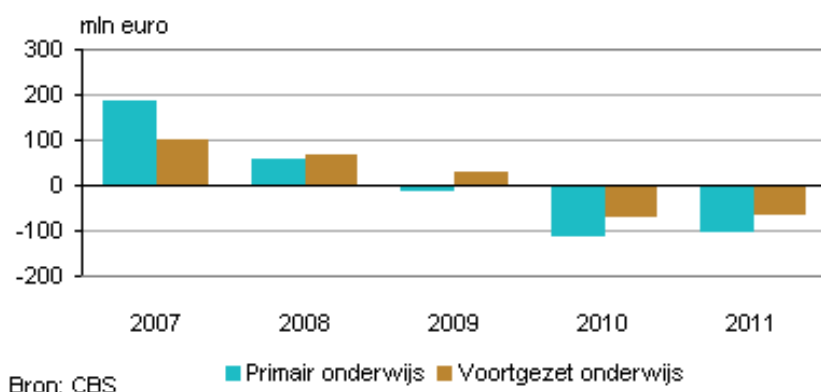
Alle leerkrachten in het primair onderwijs hebben een takenpakket dat bestaat uit lesgebonden en niet lesgebonden uren. Op het moment dat de vakleerkracht de groep van de groepsleerkracht overneemt voor de les bewegingsonderwijs kan de groepsleerkracht worden ingeroosterd op niet lesgebonden uren. De lesgebonden uren worden dan zo ingevuld dat niet twee leerkrachten voor dezelfde groep staan ingeroosterd. Als op de lesgebonden uren van de groepsleerkrachten de twee lessen bewegingsonderwijs per week (90 minuten) in mindering worden gebracht, kan hieruit een vakleerkracht worden bekostigd. Daarbij wordt voorkomen dat leerkrachten meer lesgebonden uren werken dan de 930 uur die ze op basis van een volledige baan horen te werken. Dit betekent dat er minder compensatie van uren nodig is (bijvoorbeeld doormiddel van ADV compensatiedagen) en deze docenten ook niet vervangen hoeven te worden.

Bezuinigingen in het primair onderwijs

In het primair onderwijs wordt al enkele jaren 'stil' bezuinigd. Met stille bezuinigingen wordt bedoeld dat de kosten per leerling in de sector harder stijgen dan de bekostiging per leerling. Het probleem waar schoolbesturen in het primair onderwijs financieel mee geconfronteerd worden is dat de inkomsten per leerling weliswaar stijgen, maar dat lasten per leerling al enige jaren harder stijgen. De btw-verhoging, stijgende energielasten en overige kosten worden niet voldoende geïndexeerd. Deze ontwikkeling trekt een steeds grotere wissel op de exploitatie van de scholen. Hierdoor is bij de meeste schoolbesturen de rek eruit en moeten ze bezuinigen. Bij elkaar opgeteld heeft de sector de afgelopen jaren te maken gehad met bezuinigingen en niet toereikende compensatie voor de kostenstijgingen van circa € 500 miljoen zo stelt de PO Raad (2012).

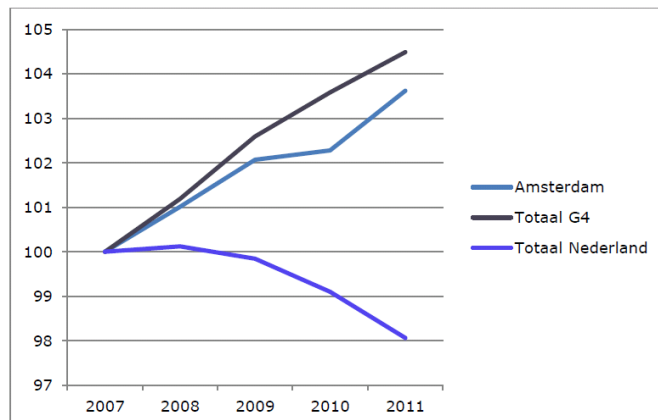
Parallel aan deze bezuinigingen blijkt uit onderzoek van het CBS (2013) dat de tegoeden van scholen in Nederland sinds 2007 behoorlijk zijn afgenomen. In 2007 hielden scholen in het primair en het voortgezet onderwijs samen nog 285 miljoen euro over. Hun financiële resultaat nam vervolgens geleidelijk af en drie jaar later, in 2010, kwamen ze 190 miljoen euro tekort. In 2011 was het tekort 171 miljoen euro. Sindsdien zijn de uitgaven en inkomsten van scholen nauwelijks veranderd. Onderzoek van Deloitte naar de ontwikkelingen in de onderwijssector bevestigt dit beeld (Deloitte, 2012). Scholen gaven 14 miljard euro uit aan personeel in 2010 en 2011. Dat is ongeveer 80 procent van hun totale uitgaven.

Financieel resultaat scholen



Een groot aantal scholen moeten hierdoor leraren ontslaan waardoor de klassen groter worden. In Amsterdam is dit ook goed terug te zien. In Amsterdam is het aantal leerlingen ten opzichte van 2007 met ruim drie procent toegenomen. De ontwikkeling wijkt in Amsterdam af van het beeld in Nederland, daar is in de periode 2007-2011 het leerlingaantal juist afgenomen met twee procent, zie tabel 2 (Arbeidsmarktplatform PO, 2012)

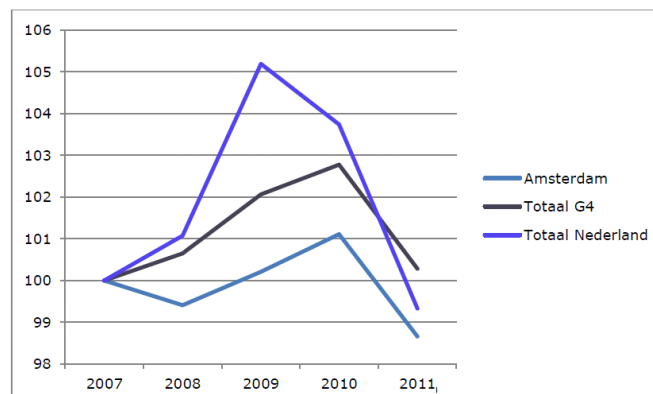
Ontwikkeling aantal leerlingen primair onderwijs 2007 – 2011 (index 2007 = 100).



Bron: Databestanden bekostigd onderwijs basisonderwijs en speciaal onderwijs, Dienst Uitvoering Onderwijs.

Wanneer dit vergeleken wordt met de totale werkgelegenheid voor onderwijspersoneel in Amsterdam wordt duidelijk dat in Amsterdam naar ratio het aantal leerlingen per docent toeneemt. Dit ratio neemt zelfs sneller toe dan het landelijk gemiddelde. Zo is in de periode 2007 – 2011 is de werkgelegenheid in Amsterdam met ruim één procent afgenomen, tot 6.448 fte in 2011. In Nederland is de Werkgelegenheid met bijna één procent afgenomen. (Arbeidsmarktplatform PO, 2012)

Ontwikkeling totale werkgelegenheid onderwijspersoneel in fte, 2007 – 2011



Bron: Personeelsbestanden primair onderwijs, Dienst Uitvoering Onderwijs.

Literatuurlijst

- Arbeidsmarktplatform PO (2012). *Regionale arbeidsmarktportages primair onderwijs 2012*, Amsterdam.
- 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* (London, Routledge).
- Bax, H., Driel, G. van, Jansma, F., Palen, H. van der (2010), *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding*, Zeist: Jan Luiting Fonds
- Beck, U.: 1992b, 'From Industrial Society to the Risk Society: Questions of Survival, Social Structure and Ecological Enlightenment', *Theory, Culture and Society* 9, 97–123.
- Bekkers, V. (2009), *Sturing van het onderwijs: over de (on)mogelijkheid van een robuuste sturingsconceptie*, gepubliceerd in: januari 2009, geraadpleegd op: 20 juni 2012
- Berkel, van M. Appelman, M. Mooij, C. Dam, E. (2008). *Brochure, Bewegingsonderwijs is het primair onderwijs* Zeist: Jan Luiting Fonds
- Boeije, H. (2008), *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*, Den Haag: Boom Onderwijs
- Brandsma, E. (2012), *Vakleerkrachten bewegingsonderwijs in het basisonderwijs in Amsterdam, een Overzicht*. Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling, Gemeente Amsterdam
- Breedveld, K. Elling, A & H. van der Poel. (2012) *10 jaar sportonderzoek en -beleid*. Mulier Instituut Utrecht.
- CBS, (2013) *StatLine, Onderwijsinstellingen; financiën*. Den Haag, Centraal Bureau voor de Statistiek
- CNV Onverwijs, (2013), *Maak werk van werkdruk*. Utrecht
- Coakley, J. & E. Pike (2009). *Sports in society: Issues and controversies*. Boston: McGraw Hill.
- d'Honker, M & Tolleneer J. (2000). *Het vergeten lichaam, geschiedenis van de lichamelijke opvoeding in België en Nederland*. Leuven/ Apeldoorn
- Deetz, S. (2000). *Describing differences in approaches tot organisation science: Rethinking*
- Deliotte (2012) *Benchmark Onderwijs 2012, Meten is weten*.
- Dienst Maatschappelijke ontwikkeling (2008). *Beleidsbrief, Sportplan 2013-2016*. Gemeente Amsterdam
- Dienst Maatschappelijke ontwikkeling (2008). *Beleidsdocument, Sportplan 2009-2012*. Gemeente Amsterdam
- Dienst Maatschappelijke ontwikkeling (2011). *Monitor, Thermometers doelstellingen sportplan 2009-2012. Resultaten Januari 2011*. Gemeente Amsterdam

- Dienst Maatschappelijke ontwikkeling (2012). *Jong Amsterdam II, De locale educatieve agenda van Amsterdam*. Gemeente Amsterdam
- Dienst Maatschappelijke ontwikkeling (2012). *Monitor, Thermometers doelstellingen Sportplan 2009-2012.Resultaten Januari 2011*. Gemeente Amsterdam
- Dom, L. (2005), 'Het nut van Giddens'structuratietheorie voor empirisch onderzoek in de sociale wetenschappen', in: *Mens en Maatschappij*, jaargang 80, nr 1, pp 69-91
- Eimers, D (2012), *Geen geld meer voor echte gym*' Artikel in dagblad Trouw van 24 April 2013
<http://www.trouw.nl/tr/nl/4508/Sport/article/detail/3431172/2013/04/24/Geen-geld-meer-voor-echte-gym.dhtml>
- Elling, A. (2010) *Niet-sporters: achtergronden en opvattingen. Aanvullende rapportage SportersMonitor 2008*. 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut.
- Gard, M. Wright, J. (2001) *Managing Uncertainty: Obesity Discourses and Physical Education in a Risk Society*. *Studies in Philosophy and Education* 20: 535-549, 2001.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers*. An introduction. Boston: Pearson AB
- 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
- 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: 13 februari 2013
- Johns, D. P. (2005) *Recontextualizing and delivering the biomedical model as a physical education curriculum*, *Sport, Education and Society*, 10(1), 69-84.
- King, M, D (2008). *The Structure of Responsibility: Symmetry, Agency, and Undermining Factor* Ann Arbor: Proquest
- Kirk, D. (2006). *The 'obesity crisis' and school physical education*. *Sport, Education and Society*
- Knoppers, A. (2000). *The construction of meaning in sport organizations: management of diversity*. Maastricht: Shaker Publishing BV.
- Knoppers, A. (2006). *Wat brengt sport teweeg?!* Zeist: Jan Luiting Fonds
- Kustermans, S. (2012), *Sport- en bewegingsonderwijs: een vak apart*.
- 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
- Lucassen, J., Wisse, E., Smits, F., Beth, J., & Van der Werff, H. (2011). *Sport, Bewegen en Onderwijs: kansen voor de toekomst. Brede Analyse 2010*. 's-Hertogenbosch: WJH Mulier Instituut.
- Lucassen, J. Reijgersberg, N. Werf van der, N. 2012. *Evaluatie Leergang Vakbekwaamheid Bewegingsonderwijs via PABO*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau / WJH Mulier Instituut.
- OCW (2010) *Kerdoelen basisonderwijs*, Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Grange, P. Kerr, JH. (2010) *Physical aggression in Australian football: A qualitative study of elite athletes*. *Psychology of Sport and Exercise*, Elsevier

- Po Raad (2012) Stille bezuinigingen brengen primair onderwijs in rode cijfers: de rek is eruit, <http://www.poraad.nl/content/stille-bezuinigingen-brengen-primair-onderwijs-rode-cijfers-de-rek-eruit> geraadpleegd op: 132 April 2013
- Pranger R. De Muijnck, J.A., Van der Linden, R.J.E.M. & Berkvens, M. (2008). *Verzelfstandiging van het openbaar primair onderwijs. Een onderzoek naar motieven en doelen van de verzelfstandiging en de intensiteit van het toezicht in de praktijk*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Reed, M. (2003), 'The Agency/Structure Dilemma in Organization Theory: Open Doors and Brick Walls', in: Tsoukas, H. & C. Knudsen (2003): *The Oxford Handbook of Organization Theory*, Oxford: Oxford University Press, pp. 289-309
- Rijksoverheid (2013). *Wet beroepen in het Onderwijs (BIO)*. Gevonden via: http://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/geldigheidsdatum_05-04-2013, geraadpleegd op: 5 April 2013
- Rijksoverheid (2013). *Wet op het Primair onderwijs (WPO)* Gevonden via: http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/geldigheidsdatum_05-04-2013 geraadpleegd op: 5 April 2013
- Roth, W, Mehta, J. (2002). *The Rachomon Effect, combining positivist and interpretivist approaches in the analysis of contested events*. Sociological methods & research, Vol 31 No2. Harvard University
- Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and organizations, Ideas and Interests*. California, Sage Publications Inc.
- Stegeman, H. (2007). *Effecten van sport en bewegen op school*. 's-Hertogenbosch: WJH Mulier Instituut.
- Stegeman, H. Faber, K. (2002). *Onderwijs in bewegen, Basisthema's in de lichamelijke opvoeding*. Houten
- Taket, A. Crisp, B.R. Nevill, A. Lamaro, G. Graham, M. Barter-Godfrey, S. (2009). *Theorising Social Exclusion*. Routledge, Canada. p.31, 131
- Tiessen-Raaphorst, A. Verbeek, D. de Haan, J. Breedveld, K. (2012) *Sport een leven lang, Rapportage sport 2010*. Sociaal en Cultureel Planbureau/ W.J.H. Mulier Instituut Den Haag/ 's Hertogenbosch
- Van der Meulen, R (2000). *Een leven lang in beweging, Een dynamisch sociologisch onderzoek naar drop-out in de sport*.
- Van Weerden, J., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2008). *Balans van het bewegingsonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2006*. Arnhem: Cito. Verweel, P. & M.
- Wolterbeek (2011). *De alledaagse kracht van sport*. Amsterdam: SWP.
- Visscher, C. (2008). *Jeugd sport: leren en presteren: over motoriek, cognitie, tijd, kwaliteit en effectiviteit*. Groningen: Christiaan Visscher, verslag.
- Visscher, C., E. Hartman & M. Elferink-Gemser (2011). *Fit, vaardig en verstandig!: een decennium "Groninger" onderzoek naar de relatie tussen bewegen en cognitie, sport- en schoolprestaties bij de jeugd*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

- VNG (2007). *Wijziging Modelverordening Voorzieningen Huisvesting Onderwijs Modernisering ruimtebehoeftemodel PO en (V)SO*. Den Haag: Vereniging Nederlandse Gemeenten.
- VWS (2005). *Tijd voor sport: bewegen, meedoen, presteren*. Nota sportbeleid. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- VWS (2008). *De kracht van sport*. Beleidsbrief. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- VWS (2011). *Sport en bewegen in Olympisch perspectief*. Beleidsbrief. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Webb, L. Macdonald, D. (2007). *Dualing with gender: teachers' work, careers and leadership in physical education*. Gender and Education.
- Weick, K.E. (1969), 'The Enacted Environment', in: *The Social Psychology of Organizing*, Reading, MA: Addison- Wesley
- Weick, K.E. (1995) *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wieringen, A.M.L., Ax, J., Karstanje, P.N., Voogt, J.C. (2004), *Organisatie van scholen*, Antwerpen – Apeldoorn:Garant