

# Over cijfers bij gym

-

## een kritische beschouwing

Eindthesis Master Wijsbegeerte

Universiteit Utrecht

(April. 2017)

Begeleider: dr. J.M.G. Vorstenbosch

Tweede lezer: dr. M. Liefers

Wim Hopman

Hoewelaken

(studentnummer: 3486532)



## Inhoudsopgave

<b>Inleiding en vooruitblik</b>	4
<b>1. Gymnastiek: doelstelling en vertaling</b>	6
1.1 Inleiding	6
1.2 Toerusten voor deelname	7
1.2.1 Kritische deelname	8
1.2.2 Zelfstandige deelname	8
1.2.3 Zelfgekozen deelname	9
1.2.4 Verantwoorde deelname	9
1.2.5 Perspectiefrijke deelname	9
1.2.6 Blijvende deelname	10
1.3 Vertaling naar 'krachtig' onderwijs	10
1.3.1 Drie doeldomeinen	11
1.3.2 'Krachtig' gymonderwijs	13
1.4 Afsluiting	15
<b>2. Onderwijs: evalueren en cijfers geven</b>	16
2.1 Inleiding	16
2.2 Evalueren: twee insteken	16
2.3 Cijfers geven	17
2.3.1 Verantwoorden	18
2.3.2 Controleren	19
2.3.3 Motiveren	20
2.3.4 Selecteren	21
2.4 Conclusie	22
<b>3. Een cijfer voor gym</b>	24
3.1 Inleiding	24
3.2 Geen grond	25
3.2.1 Niet functioneel	25
3.2.2 Niets zeggend	27
3.2.3 Vergelijkend presteren	29
3.2.4 Inter-esse	30
3.3 Niet wenselijk	31
3.3.1 Gelijke monniken	32
3.3.2 Plaats van ont-moeten	33
3.3.3 Verbonden pluralisme	35
3.4 Cijfers werken averechts	35
<b>Terugblik en afsluiting</b>	37
<b>Literatuurlijst</b>	38

Onderwijs is niet het vullen van een vat, maar het ontsteken van een vuur.

- William Butler Yeats

## Inleiding en vooruitblik

Deze scriptie gaat over gymnastiekonderwijs. Of beter (en specifieker): over de vraag of er daarbinnen nu *wel* of *geen* cijfers gegeven zouden moeten worden. Het bijzondere is namelijk dat, hoewel er nauwelijks een vaksectie te vinden is die dit vraagstuk niet (of nooit) ter discussie stelt (of gesteld heeft), er in de praktijk van alledag gewoon dus *wel* cijfers gegeven worden voor allerhande voorgeschreven activiteiten respectievelijk door leerlingen geleverde prestaties. Ondanks de klaarblijkelijke reserves - waar komt die regelmatig terugkerende discussie anders vandaan tenslotte - lijkt de gemiddelde vakgroep het niet aan te durven om het geven van cijfers af te schaffen. Desgevraagd verschuilt men zich achter een van directiewege opgelegd 'moeten', benoemt men het als een voor de motivatie van de leerling noodzakelijk kwaad of wijst men op het gevaar dat het vak zonder het geven van cijfers niet langer als volwaardig onderwijs gezien zou worden. En verzanden de gesprekken meestal in *wat* er becijferd moet worden en/of *op welke wijze* dat zou moeten gebeuren.

Toch blijft de twijfel knagen en geven veel docenten aan dat de praktijk van het cijfers geven in hun ogen op de een of andere manier schuurt met wat men met of binnen het bewegingsonderwijs beoogt. Dat, met andere woorden, het 'afrekenen' van leerlingen op basis van welke criteria dan ook niet strookt met de doelstellingen en invulling van het vak. En dat de gevoerde discussie in eerste instantie dus toch meer dáárover zou moeten gaan - over het *waartoe* van het cijfers geven dus - in plaats van over het *hoe* en *wat* ervan.

Deze scriptie wil een poging wagen aan deze intuïtieve twijfel woorden te geven. Door middel van een kritische analyse proberen na te gaan, met andere woorden, of, en zo ja: in hoeverre, die subpraktijk van het cijfers geven inderdaad haaks staat op datgene wat men met bewegingsonderwijs wenst te bereiken. Hiertoe zullen we ons in het hiernavolgende allereerst buigen over de vraag wat dan precies de doelstelling van dat beweegvak op school is en hoe zich dat op de werkvloer - in de zaal of op het veld - laat vertalen tot 'goed' onderwijs. Vertrekkend vanuit het breedgedragen, door Harry Stegeman zo prachtig verwoorde uitgangspunt dat bewegingsonderwijs gericht moet zijn op het meervoudig bekwaam maken van leerlingen voor een kritische, zelfstandige, zelfgekozen, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur, zal ik mede aan de hand van onderwijsfilosoof Gert Biesta en de zogeheten 'handelende' modaliteit van de *vita activa* van Hannah Arendt betogen dat, wil die algemene vakdoelstelling überhaupt kans van slagen hebben, de praktische vertaling daarvan neerkomt op het oog hebben voor - en het expliciet ruimte geven aan - eigenheid, uniciteit of, zoals Biesta dat noemt, de gebeurtenis van subjectiviteit.

Na deze verkenning van het beoogde en de daaruit voortvloeiende opdracht van het bewegingsonderwijs zullen we in het tweede hoofdstuk de praktijk van het evalueren en waarderen aan de orde stellen zoals dit in zijn algemeenheid binnen het onderwijs (of naar aanleiding daarvan) een plek heeft of daar als zodanig plaatsvindt. We zullen niet alleen inzoomen op het *waarom* van cijfers geven - de diverse redenen daarvoor - maar ook constateren dat het controleren van leerresultaten onderverdeeld kan worden in een evalueren *om* te leren - ook wel formatief toetsen genoemd - en een evalueren *van* het leren, dat summatief toetsen genoemd wordt. En dat het afsluitend toekennen van cijfers expliciet onder de laatstgenoemde insteek valt.

In het derde en laatste hoofdstuk tenslotte zullen we, het één en ander combinerend, inzoomen op onze kernvraag of er met het oog op de gestelde doelstelling en ten aanzien van krachtig onderwijs nu wel of geen cijfers bij gym gegeven zouden moeten worden. We zullen zien dat de redenen voor het geven van cijfers in zijn algemeenheid als argument voor het geven van cijfers bij gym niet van toepassing blijken te zijn. Als symbolische neerslag van het summatieve evalueren blijkt het gymcijfer uiteindelijk niets te zeggen of te legitimeren en is het daarnaast ook niet echt nodig ter controle van het gegeven onderwijs. Verder telt het gymcijfer niet (of nauwelijks) mee voor het studievervolg of de overgang en lijkt het de motivatie om te blijven sporten of bewegen eerder te onderdrukken dan te bevorderen. We zullen op basis hiervan dan ook concluderen dat we het geven van cijfers bij gym net zo goed achterwege zouden kunnen laten. Ten aanzien hiervan willen we dan echter nog een stap verder gaan en aan de hand van opnieuw Arendt en Biesta betogen dat er niet alleen redenen zijn om geen cijfers te *hoeven* geven, maar dat er ook zwaarwegende argumenten zijn om het niet te *willen*. Cijfers, zo zullen we laten zien, maken gelijk namelijk: gelijk aan een externe norm. En in dat gelijk maken aan die externe norm wordt er geen ruimte gegeven of gelaten aan het zogeheten 'verbindende ontmoeten' van het in Arendtiaanse zin handelende, dat wil zeggen: uniek in de wereld komende subject. Daarmee dreigt dit handelende subject niet alleen gedemotiveerd maar vooral ook gediskwalificeerd te worden. Wat, zoveel zal tegen die tijd duidelijk zijn, met het oog op de algemene vakdoelstelling haaks staat op krachtig onderwijs.

Dit alles beargumenteerd hebbende, zullen we deze scriptie afsluiten met een korte terugblik en een expliciete aanbeveling voor de praktijk.

## Hoofdstuk 1. Gymnastiek: doelstelling en vertaling

### 1.1 Inleiding

Gymnastiek is onderwijs, onderwijs in bewegen. Als zodanig stelt zij zich ten doel kinderen en jongeren wegwijz te maken (en zich voor nu en later thuis te laten voelen) in de rijke en betekenisvolle wereld van gezondheid, bewegen en sport. Of, zoals het op het moment van schrijven in het meest recente *Beroepsprofiel Leraar Lichamelijke Opvoeding* verwoord staat: “het vakgebied lichamelijke opvoeding heeft als doel dat leerlingen vanuit een pedagogisch perspectief zich meer(voudig) bekwamen in bewegen en enthousiast worden deel te nemen aan de beweeg- en sportcultuur, voor nu en later”.<sup>1</sup> Gym, bewegingsonderwijs, sport, lichamelijke oefening of opvoeding - of onder welke andere naam men het onderwijs in bewegen ook wenst te vangen<sup>2</sup> - wil leerlingen toerusten voor een kritische, zelfstandige, zelfgekozen, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur. Een hele mond vol inderdaad, maar als zodanig door het overgrote deel van de vakwereld overtuigd onderschreven.

Natuurlijk komt deze algemene vakdoelstelling niet zomaar uit de lucht vallen. Zij is gefundeerd op de overtuiging dat een levenslange deelname aan de bewegingscultuur waardevol, betekenisvol of van belang zou zijn. En dat bewegingsonderwijs het meest geëigende middel zou zijn om kinderen met betrekking tot die deelname de nodige handvatten te geven. Of dit alles werkelijk zo is - of (en waarom) een levenslange deelname aan de bewegingscultuur inderdaad van belang is en wáárom de toerusting daartoe nu juist een taak voor de school zou zijn - dat zijn vragen die we in het kader van deze scriptie laten rusten. We gaan er hier vanuit, met andere woorden, dat die deelname van belang wordt geacht (zowel voor het individu als door de samenleving) en dat bewegingsonderwijs als zodanig inderdaad uniek en onvervangbaar is. Voor een bondige, heldere uitwerking van deze vragen verwijzen we de geïnteresseerde lezer overigens naar het boek *Bewegingsonderwijs: belang en bedoeling* van Harry Stegeman.<sup>3</sup> En, niet te vergeten, naar internet natuurlijk.<sup>4</sup> Dit verder latend voor wat het is, zullen we in de volgende paragraaf de bovenstaande algemene doelstelling nader uitwerken. Nagaan, met andere woorden, wat dat toerusten voor een kritische, zelfstandige, zelfgekozen, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur nu precies inhoudt. Om daarna stil te staan bij de vraag of (en hoe) deze doelstelling haalbaar is.

<sup>1</sup> Hilde Bax (e.a.), *'Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding'*. KVLO, Zeist. Conceptversie (februari 2017).

<sup>2</sup> Achter al deze termen gaan op de keper beschouwd zekere vakvisies schuil. Deze zijn in het kader van deze scriptie van geen enkel van belang echter. Ik zal de termen dan ook 'ad random' en zonder bijbedoelingen gebruiken: het gaat in alle gevallen om het welbekende beweegvak op school dat (tegenwoordig) officieel Lichamelijk Opvoeding (of LO) genoemd wordt.

<sup>3</sup> Harry Stegeman, *Bewegingsonderwijs: belang en bedoeling*. Jan Luiting Fonds, Zeist (2001).

<sup>4</sup> De google zoekopdracht 'de maatschappelijk waarde van sport' bijvoorbeeld geeft alleen al zo'n 449.000 hits! En voor cijfers en statistieken, zie <https://www.volksgezondheidszorg.info/onderwerp/sport-en-bewegen> (februari 2017)

## 1.2 Toerusten voor deelname

Wie zich daadwerkelijk in een bewegingssituatie begeeft, komt in principe drie typen problemen tegen. Om te beginnen zal zo iemand *handelend* uit de voeten moeten kunnen: de bal zal moeten worden gespeeld, de afstand afgelegd, de helling bedwongen en de tegenstander zal in bedwang moeten worden gehouden. Hij (of zij) zal dus - tot op zekere hoogte in ieder geval - handelingsbekwaam dienen te zijn. Of, nog weer anders gezegd: over een zekere bewegingsvaardigheid dienen te beschikken. Omdat de bewegingscultuur buitengewoon breed is, stellen Gallahue, Ozmun en Goodway dat het daarom van het grootste belang is dat leerlingen binnen het bewegingsonderwijs een breed scala aan fundamentele bewegingsvaardigheden leren uitvoeren zodat zij daar vervolgens binnen de meer specifieke vaardigheden die de bewegingscultuur van hen vraagt mee uit de voeten zullen kunnen.<sup>5</sup>

Het tweede probleem waar bovenstaande persoon mee te maken krijgt, is het feit dat bewegen vrijwel nooit geïsoleerd gebeurt. Je beweegt in de regel samen met of anders wel onder het oog van andere bewegers. Dit houdt in dat je een zekere gevoeligheid moet hebben (of krijgen) voor de wensen, de verwachtingen, de talenten en/of de mogelijkheden van die ander. En deze af leren stemmen op jouw eigen wensen en mogelijkheden. Deelname aan beweegsituaties vraagt dus ook om een specifiek soort *sociale* vaardigheid: je moet *samen* kunnen bewegen.

En dan is er nog een derde type 'probleem': om zijn persoonlijke deelname aan beweegsituaties te kunnen blijven sturen en beïnvloeden, zal de beweger ook een zekere kennis *over* en inzicht *in* bewegen moeten hebben. Hij of zij zal op zijn minst iets moeten weten over hoe de bewegingscultuur in elkaar steekt bijvoorbeeld, welke risico's er aan verbonden kunnen zijn, hoe regels, afspraken of manieren van doen aan wensen en bedoelingen kunnen worden aangepast en wat de samenhang is tussen bewegen en gezondheid. Stegeman stelt dat deze kennis over (of inzicht in) bewegen ook van belang is voor de zogeheten 'wendbaarheid' van de leerresultaten: "de kans dat een kind het in het bewegingsonderwijs geleerde in overeenkomstige situaties kan toepassen, wordt [mede] beïnvloed door het inzicht dat het heeft in de aard van die overeenkomst".<sup>6</sup>

Samenvattend kunnen we dus stellen dat het toerusten voor een kritische, zelfstandige, zelfgekozen, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur neerkomt op het beter leren *bewegen*, het beter leren *samen* te bewegen en het leren *over* bewegen. Waar dat kritische tot en met het perspectiefrijke - hieronder uitgewerkt - dan weer nadere verbijzonderingen van zijn.

---

<sup>5</sup> David L. Gallahue, John C. Ozmun & Jackie D. Goodway, *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. New York, McGraw-Hill 2007 (7th. ed)

<sup>6</sup> Stegeman (2001); p.126

### 1.2.1 Kritische deelname

Om een blijvende deelname aan de bewegingscultuur voor *ieder* kind (en op termijn volwassene) mogelijk te maken, zal er binnen het bewegingsonderwijs op een zogeheten kritisch-constructieve wijze naar die bewegingscultuur gekeken moeten worden. Anders gezegd: leerlingen dienen, naast het leren (her)kennen van de hun omringende sport- en bewegingscultuur, ook vaardigheden te ontwikkelen om deze naar behoefte en mogelijkheden aan te kunnen passen. Dit, opdat zij er te allen tijde, op eigen niveau en met het meeste plezier aan deel kunnen nemen. De toerustingstaak van het bewegingsonderwijs betreft dus niet alleen cultuuroverdracht, met andere woorden - het bestendigen van het feitelijke of van wat als vanzelfsprekend respectievelijk als een 'zo hoort het' aangenomen wordt - maar dient, aldus Bart Crum, ook altijd een vorm van cultuurinnovatie te zijn: zoeken naar wat gewenst, nodig of wat *juist* is.<sup>7</sup> Het moge duidelijk zijn dat deze kritische reflectie, dit precaire balanceren tussen 'aanpassing en kritiek', de volle breedte van wat mogelijk, wat wenselijk en wat haalbaar is beslaat. De volle breedte, met andere woorden, van het leren bewegen, het samen leren bewegen en het leren over bewegen.

### 1.2.2 Zelfstandige deelname

Op enig moment zal er van leiding (of begeleiding) binnen beweegsituaties geen sprake meer zijn. Buiten- of naschools bewegen gebeurt in veel gevallen 'zelfstandig' namelijk. Dit betekent dat ook dáár binnen het onderwijs de nodige aandacht aan besteed zal moeten worden. Leerlingen dienen te ontdekken (en te leren) wat het is om scheidsrechter of spelleider te moeten zijn bijvoorbeeld.<sup>8</sup> Of hoe zij zelfstandig beweegarrangementen kunnen inrichten. Stuk voor stuk zijn dat (leer)taken die ten aanzien van het zich thuis voelen in de wereld van bewegen en sport van belang kunnen zijn. Leerlingen dienen dus, zoals dat heet, bewegen uiteindelijk zelfstandig te kunnen 'regelen'.

Naast deze zogeheten regeltaken is er overigens nog iets anders dat voor het zelfstandig leren en kunnen werken pleit. Susan Harter stelt in haar *Effectance Motivation Reconsidered. Toward a Developmental Model* dat de voor een beklijvende participatie voorwaardelijke succeservaringen des te sterker en effectiever zijn naarmate iemand meer het gevoel heeft het prestatieniveau *op eigen kracht* te hebben bereikt.<sup>9</sup> De mate waarin iemand gemotiveerd is om dóór te gaan, met andere woorden, dóór te gaan met een bepaalde taak of op een bepaalde weg, blijkt rechtsevenredig te zijn met de mate waarin diezelfde persoon zichzelf als directe oorzaak van het competent-zijn daarbinnen ervaart. Dat betekent, aldus Stegeman, dat "de leerkracht [LO; w.h.] niet slechts uit

<sup>7</sup> Bart Crum, 'Vakconcepten: belang en kritische bespreking'. In Harry Stegeman en Kees Faber (redactie), *Onderwijs in bewegen; basisthema's in de lichamelijk opvoeding*. Bohn Stafleu Van Lochem, Houten/Diegem (1998); pp.71/72 (parafraze)

<sup>8</sup> Niet alleen om met elkaar een spel fair en volgens de regels te kunnen spelen, maar ook om vanuit het perspectief van een scheidsrechter of van een spelleider te leren en te kunnen denken.

<sup>9</sup> Susan Harter, 'Effectance Motivation Reconsidered. Toward a Developmental Model'. In *Human Development 21* (1978); pp.34-64



moet zijn op het verbeteren van motorische vaardigheden, maar er tevens op gericht moet zijn dat dit gepaard gaat met een *bewustwording* van de ervaring van succes".<sup>10</sup> Een blijvende deelname aan beweegsituaties is dus gebaat bij een trots zijn op *persoonlijk* bereikt lukken.

### 1.2.3 Zelfgekozen deelname

Op jonge leeftijd *wordt* de sport bepaald voor het kind. Over het algemeen betreft dit eerst het 'verplichte' zwemlessen volgen, daarna blijkt het merendeel van de jongens op voetbal respectievelijk judo en de meisjes op turnen respectievelijk hockey te gaan.<sup>11</sup> Het zal geen verbazing wekken dat deze keuzes aanvankelijk niets met een bewuste of, beter wellicht, *doorleefde* interesse van het kind te maken heeft. Laat staan met diens eventuele aanleg of talent. Net zo goed is het een open deur echter dat het ten aanzien van een beklijvende (want waardevol geachte) deelname aan de bewegingscultuur van belang is dat het opgroeiende kind, de puber, de adolescent of de volwassene op een gegeven moment zijn of haar *persoonlijke* beweegpassie ontdekt. Ook hierin ligt dus een taak voor het gymnastiekonderwijs: kinderen middels het aanbieden van een breed scala van activiteiten aan den lijve laten ervaren waar hun persoonlijke mogelijkheden met betrekking tot (en passie voor) bewegen ligt.

### 1.2.4 Verantwoorde deelname

Het deelnemen aan beweegsituaties dient zodanig te gebeuren dat ongelukken, blessures en andere fysieke ongemakken zoveel als mogelijk voorkomen worden. Daarnaast houdt verantwoord deelnemen ook in dat er rekening gehouden wordt met eigen en andermans grenzen en mogelijkheden, dat ieders eigenheid erkend en geaccepteerd wordt en dat de beginselen van fair play als leidend gezien worden. En waar dit alles nog gaat over mensen - over ons als bewegers -, valt er met betrekking tot verantwoord bewegen ook nog wat te zeggen over het feit dat het altijd *ergens* plaatsvindt. Op een verantwoorde manier bewegen houdt ook in dat er aandacht en zorg is voor de omgeving en het milieu. Met je mountainbike dwars door een kwetsbaar natuurgebied 'raggen' bijvoorbeeld mag dan weliswaar uitdagend zijn (en binnen jouw fysieke grenzen vallen), het zal ook duidelijk zijn dat dit alsnog de grenzen van 'verantwoorde deelname' ruimschoots overschrijdt.

### 1.2.5 Perspectiefrijke deelname

Het kunnen deelnemen aan de bewegingscultuur moet in principe voor *alle* kinderen haalbaar en mogelijk zijn. *Iedereen* moet zich daarin thuis kunnen voelen, met andere woorden, er plezier aan kunnen beleven en succeservaringen kunnen opdoen. Dat vraagt met betrekking tot het onderwijs om een gevarieerd en gedifferentieerd aanbod: de lessen dienen zoveel als mogelijk afgestemd te zijn op de individuele behoeftes, interesses en mogelijkheden van kinderen. Dat is overigens iets

---

<sup>10</sup> Stegeman (2001); p.104. Mijn cursief (w.h.)

<sup>11</sup> Internet (febr. 2017): <https://www.volksgezondheidszorg.info/bestanden/documenten/meest-beoefende-sporten-2015-kinderen-4-12-jaar>

anders dan zeggen dat de leerlingen de *inhoud* van de lessen bepalen - het spreekwoordelijke onbekende dat onbemind maakt zou de lessen wel heel erg eenzijdig maken namelijk - maar wel dat er binnen de lessen nadrukkelijk rekening gehouden wordt met het (vaardigheids)niveau van ieder kind. En, niet te vergeten, met de hun omringende actuele bewegingswereld. Wat, qua succesbeleving, allemaal weer raakt aan het eerder aangehaalde onderzoek van Susan Harter.

### 1.2.6 Blijvende deelname

Zo zijn we aangekomen bij datgene waar de algemene doelstelling van het bewegingsonderwijs uiteindelijk op uitloopt: een *blijvende* deelname of *levenslange* beweegparticipatie. Dáár is het de gymlessen uiteindelijk om te doen. En dát is het dan ook wat in de voorgaande subparagrafen als 'Leitmotiv' of horizon fungeerde. Hier rest ons nog slechts een laatste benadrukking.

Ergens *plezier* aan beleven blijkt één van de meest bepalende voorwaarden te zijn om ergens mee door te gaan. Dat geldt in het bijzonder voor het deelnemen aan beweegactiviteiten. "Wat ook de maatschappelijke waarde van sport mag zijn", stellen Van Bottenburg en Schuyt bijvoorbeeld vanuit hun onderzoek voor NOC\*NSF, "voor de meeste beoefenaars staat het plezier dat sport hun geeft voorop. Zonder het genoegen dat mensen aan sport beleven, was het snel gedaan met de grootschalige betrokkenheid van sport."<sup>12</sup> Dit wordt overigens bevestigd door Michael Bräutigam die, waar het gaat om een beklivende sportdeelname, 'Spas haben' eveneens als centrale factor opvoert.<sup>13</sup> Tegelijkertijd moet echter worden vastgesteld dat dit 'hebben van plezier' op de langere termijn wel degelijk afhankelijk is van het ervaren van succes (in welke vorm dan ook). "Er kan", om deze paragraaf met Stegeman af te sluiten, "voor een blijvende deelname dan ook niet worden volstaan met het bieden van ervaringen *met een vluchtig en oppervlakkig karakter*; daarvoor is in de regel 'echte' bekwaamheid voor participatie in beweegsituaties vereist".<sup>14</sup>

Om het te laten 'leven', zo zouden we kunnen stellen, zal er dus geïnvesteerd moeten worden in het steeds beter laten 'lukken'. Dit, omdat in 'het leeft' de kans op volharding in 'het doen' ontstaat. Dichter bij het realiseren van de algemene doelstelling valt er niet te komen.

## 1.3 Vertaling naar 'krachtig' onderwijs

Dichter bij het realiseren van het in algemene zin beoogde valt er inderdaad niet te komen. Gymlessen - zelfs de beste die zich denken laten - geven (per leerling) geen enkele garantie op het daadwerkelijk 'halen' van de doelstelling. Het enige dat wellicht gezegd zou kunnen worden, is dat

<sup>12</sup> Maarten van Bottenburg en Kees Schuyt, *De maatschappelijke betekenis van sport*. Onderzoek in opdracht van NOC NSF, Arnhem (1996); p.25

<sup>13</sup> Michael Bräutigam, 'Spas als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? In *Sportunterricht*, 43 (1994); pp.236-244

<sup>14</sup> Stegeman (2001); p.128 (mijn cursief; w.h.). Stegeman refereert hier aan het feit dat gymlessen, hoewel 'plezierig', serieuze 'leerlessen' moeten zijn en niet mogen verzanden in zap-achtige 'fun' lessen.

het *niet* geven van gym, of het *slecht* of *verkeerd* aanbieden daarvan, de kans op een blijvende deelname negatief zal beïnvloeden (slechte ervaringen bij gym blijken iemand zijn leven lang te achtervolgen). Of in 'het doen' daadwerkelijk volhard zal worden, met andere woorden, is dus niet of nauwelijks te voorspellen. Net zo min overigens als dat opvoeding garant staat voor een 'aardige, vaardige en waardige volwassene'.<sup>15</sup> Wat ons er ondertussen niet van weerhoudt om alle zeilen bij te zetten en te blijven spreken van een goede en van een slechte opvoeding. Om welke reden we ook durven blijven spreken van goede en slechte gymlessen. Dit, omdat we blijven geloven in de, hoewel 'zwakke' (met de woorden van onderwijsfilosoof Gert Biesta), *kracht* van onderwijs.<sup>16</sup>

### 1.3.1 Drie doeldomeinen

Wanneer, echter, is er dan sprake van 'goed' (in de zin van *krachtig*) bewegingsonderwijs? Welke criteria kunnen er dienaangaande worden aangevoerd? Natuurlijk is er in het voorgaande al het nodige gezegd over waar het binnen de gymlessen om (of over) zou moeten gaan. Met het oog op de gestelde doelstelling moet er worden ingezet op het *uitbreiden van het bewegingsrepertoire* bij leerlingen, op het leren dat *samen* te doen en op het opdoen van kennis *over* bewegen. En verder dat daarbinnen, met het oog op (het ontstaan van) het nodige beweegplezier, succeservaringen van het allergrootste, dat wil zeggen: voorwaardelijk belang zijn. Maar dan nogmaals: wanneer verdient dit alles, praktisch gezien, het predikaat 'goed' of 'krachtig'? Welk *houvast* heeft een vakleerkracht hierbinnen? We gaan hiervoor te rade bij Gert Biesta, die ons hiervoor een aantal prachtige handvatten verschaft.

Goed onderwijs, zegt Biesta, functioneert op tenminste drie domeinen. Drie deelgebieden waarbinnen onderwijsdoelen kunnen worden geformuleerd.<sup>17</sup> Het eerste deelgebied is het domein van de *kwalificatie*. Hierbinnen gaat het om het aanreiken respectievelijk verwerven van kennis en begrip en om het leren van vaardigheden die te maken hebben met het kunnen oordelen en onderscheiden en die kinderen of jong-volwassenen in staat stellen om 'iets' te begrijpen of te doen. Het zal geen verbazing wekken dat dit domein als één van de belangrijkste peilers van het dure, door de overheid betaalde onderwijs ervaren wordt. Het mag dan wat kosten, op zich geen probleem, maar dan moet er met het oog op de arbeidsmarkt, de kenniseconomie en de maatschappelijke groei en ontwikkeling wel wat geléerd worden. "Maar", zo zegt Biesta, "onderwijs werkt niet alleen in op het domein van de kwalificatie maar ook op het domein van de *socialisatie*".<sup>18</sup> Binnen dit tweede doel-

<sup>15</sup> 'Aardig, vaardig en waardig' zijn termen die staatssecretaris Sander Dekker lanceert in *Ons Onderwijs2032 Eindadvies* (2016).

<sup>16</sup> Gert J.J. Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese (2015a). 'Zwak', omdat onderwijs nooit als een mechanisch proces opgevat kan worden: het is altijd afwachten wat de 'opbrengsten' (welke dan ook) zullen zijn.

<sup>17</sup> Gert J.J. Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van meten. Ethiek, politiek en democratie*. Boom Lemma uitgevers, Den Haag (2012); p. 30 e.v.

<sup>18</sup> Gert J.J. Biesta, 'Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt'. In Ruud Klarus & Fedor de Beer (red.), *Waar, goed en schoon onderwijs*. ISVW Uitgevers, Leusden (2015b); p. 91 (mijn cursief; w.h.)

domein draait het om de vele manieren waarop we als ‘lerende’ ingevoerd, gedrenkt of ingebed worden in bestaande sociale, culturele en politieke structuren, tradities en praktijken. In manieren van doen en manieren van zijn, zeg maar. Dat dit doeldomein niet zomaar terzijde geschoven kan worden, blijkt volgens Biesta wel uit het feit dat, zelfs wanneer ‘socialisatie’ niet het expliciete doel van de les of van de onderwijspraktijk is, dat dan het onderwijs alsnòg een socialiserend effect heeft.<sup>19</sup> Bedoeld of onbedoeld, met andere woorden: aan socialisatie valt niet te ontkomen. Wat met betrekking tot het onderwijs als geheel de nodige verantwoordelijkheden (lees: de noodzaak van het ‘bewust-zijn’ hiervan) met zich meebrengt. Met name omdat het socialiserende zo vaak (of vooral) ‘onderhuids’ gebeurt.

Onderwijs heeft nog een derde deelgebied echter waar het invloed op heeft. Dit is het domein van de ‘*individuation*’, of, zoals Biesta het voorstelt te noemen, het gebied van de ‘subjectwording’, de persoonsvorming of - om qua terminologie in lijn met de andere twee domeinen te blijven - dat van de *subjectificatie*. Volgens Biesta valt dit domein het beste te begrijpen door het als tegenhanger te zien van de socialisatiefunctie van onderwijs. Het gaat daarbinnen juist niet om het invoegen van ‘nieuwkomers’ in vastliggende c.q. voorgeschreven structuren of praktijken maar “over manieren van zijn die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden, manieren van zijn waarin het individu niet slechts een ‘specimen’ is van een grotere, meeromvattende orde”.<sup>20</sup> Biesta haast zich overigens daaraan toe te voegen dat het bereik, het succes of zelfs de waarde van dit derde domein vaak ter discussie gesteld wordt. Met name omdat het ‘*werken aan subjectwording*’ - het heet toch niet voor niets een *doeldomein* - in wezen een vorm van sturing, dat wil zeggen: van socialisatie zou zijn. Hij erkent dit probleem, maar wil daar nadrukkelijk zijn ‘pedagogiek van de onderbreking’ tegenover stellen: een pedagogiek waarin het hele idee dat opvoeding en onderwijs bedoeld zouden zijn om een bepaald soort subjectiviteit te *produceren* vervangen wordt door de vraag hoe het kind als uniek individu zou kunnen *verschijnen*. En, belangrijke toevoeging, hoe dit *veilig* zou kunnen gebeuren in een wereld van pluraliteit en verschil.<sup>21</sup> Het is een pedagogiek, met andere woorden, die de mogelijkheid van een niet te voorspellen, laat staan te sturen, gebeurtenis (een onderbreking van de ‘normale’ orde namelijk) nadrukkelijk open wil houden. Dit, omdat “alleen wanneer we het idee laten varen dat menselijke subjectiviteit op enige manier via het onderwijs te produceren valt, [er] ruimte ontstaat voor uniciteit om in de wereld te komen”.<sup>22</sup> Het serieus nemen van dit doeldomein vraagt dus om een zekere mate van lef. De lef namelijk om ons onderwijs niet volledig dicht te metselen - niet alles te willen bepalen - maar om binnen de absoluut belangrijk

<sup>19</sup> Biesta (2015b) refereert hier aan onderzoeken naar het zogeheten ‘verborgen leerplan’ en geeft als voorbeeld dat alleen al de wijze hoe onderwijs wordt ingericht onbedoeld maatschappelijke rolvoorstellingen bestendigt of bestaande sociale verschillen reproduceert.

<sup>20</sup> Biesta (2012); p.31

<sup>21</sup> Idem., p.81. ‘Veilig’, omdat verschil niet zomaar geaccepteerd wordt. Ik kom daar verderop in de tekst nog op terug.

<sup>22</sup> Idem., p.90

geachte kwalificerende en socialiserende opdracht van het onderwijs expliciet ruimte te laten voor, zoals Biesta dat noemt: 'de gebeurtenis van subjectiviteit'.<sup>23</sup>

### 1.3.2 'Krachtig' gymonderwijs

Wat valt hier nu ten aanzien van onze vraag naar 'krachtig' bewegingsonderwijs allemaal uit af te leiden? Allereerst de belangrijke aanwijzing dat gym binnen haar kwalificerende taak en opdracht om leerlingen de nodige vaardigheden en/of kennis bij te brengen ook (of vooràl ook) oog dient te hebben voor het feit dat zij dit altijd en onontkoombaar op een bepaalde *wijze* doet. Wat ook altijd (en onontkoombaar) een bepaald, al dan niet gewenst, *effect* heeft. Het op zichzelf zo onschuldig lijkende 'groot maken' van de winnende partij bijvoorbeeld - hoewel het voor het ophemelen van die verre worp of het prijzen van die prachtige wendsprong net zo goed geldt - kan bij leerlingen al snel het idee doen postvatten c.q. bestendigen dat het binnen het bewegen met name om het 'de beste zijn' gaat. En de jongens laten voetballen terwijl er met de meisjes 'ge-jazz-danced' wordt, reproduceert, zoveel zal duidelijk zijn, de maatschappelijk rolvoorstelling dat voetbal voor jongens en dansen voor meisjes is. De voorbeelden zijn onbeperkt uit te breiden overigens. Gymonderwijs is nooit onschuldig: ingebed als zij is in allerlei bestaande structuren en verbanden, is zij nooit en te nimmer neutraal of waarden-vrij. Ze wordt *krachtig* echter - krachtig in de zin dat ze 'het niet zo-maar laat gebeuren', meer 'in control' blijft, zeg maar - wanneer zij zich dit nadrukkelijk voor ogen houdt. Zich dat in haar handelen voortdurend realiseert. Al was het alleen al om het eerder aangekaarte 'kritische' in de algemene doelstelling serieus te nemen.

Een tweede wegwijzer naar 'krachtig' bewegingsonderwijs is Biesta's pedagogiek van de onderbreking. Zijn denktrant volgend zou goed gymonderwijs de ruimte moeten geven aan de 'gebeurtenis van subjectiviteit'. Om dit wat meer te concretiseren, is het vruchtbaar om een klein uitstapje naar Hannah Arendts analyse van de *vita activa* te maken.<sup>24</sup> Zij onderscheidt daarin drie modaliteiten van het actieve leven, namelijk arbeiden, werken en handelen. Terwijl de eerste twee modaliteiten te maken hebben met vormen van noodzakelijkheid en instrumentaliteit, met doelen of doeleinden die buiten de activiteit zelf liggen, betekent handelen voor Arendt het initiatief nemen, iets beginnen respectievelijk aan de gang brengen of iets nieuws in de wereld zetten.<sup>25</sup> Het is in het

<sup>23</sup> Biesta (2015a); p.42

<sup>24</sup> Hannah Arendt, *De Menselijk Conditie*. Uitgeverij Boom, Amsterdam (2009)

<sup>25</sup> Idem., p.162. Arendt acht dit initiatief nemen, iets beginnen of onthullen "de hoogste prestatie waartoe menselijke wezens in staat zijn". Zij sluit daarbij aan bij het door Aristoteles geijkte begrip *energeia* ('effectuering'), "waarmee hij alle activiteiten aanduidde die geen doel nastreven (*ateleis* zijn) en geen werk tot resultaat hebben (geen *par' autas erga*), maar waarvan de betekenis volledig samenvalt met de verrichting zelf". Fluitspelen, heelkunde en toneelspelen leverden de antieke wereld een aantal voorbeelden op "ter illustratie van de[ze] hoogste en schitterendste activiteiten van de mens". (Arendt (2009); p. 190/191). Ik meen dat het 'zich onthullen in het bewegen' hier ook onder valt: hoewel er net als bij fluitspelen, toneelspelen of bij 'genezen' om de meest uiteenlopende redenen gesport en/of bewogen kan worden - en er in sommige gevallen wel degelijk sprake kan zijn van extrinsiek beoogde goederen (gezondheid, status of geld bijvoorbeeld) -, wordt er in de pure uitingvorm ervan geen extern gelegen doel nagestreefd. Het doel ligt opgesloten in het bewegen zelf (en is verbonden met doen van de activiteit zelf).

handelen dat iemand onthult wie hij of zij ‘als unieke persoonlijke zelf’ ten diepste is.<sup>26</sup> De grote vraag is echter hoe er op dit ‘onthullen’ wordt gereageerd. Als niemand mijn handelen oppikt - of wèl, maar deze vervolgens uitwist of, plat gezegd, de kop indrukt - dan volgt er niets uit mijn initiatief en zou *ik* (of zouden mijn *initiatieven*) niet ‘in de wereld komen’. De handelende persoon, het *subject* in Arendts analyse, is dan ook nooit slechts iemand die ‘doet’, maar altijd en tegelijkertijd ook iemand die ‘on-dergaat’.<sup>27</sup> Mijn subject-zijn, met andere woorden, de *mate* én de *mogelijkheid* daartoe, is fundamenteel verweven met de (reacties van de) ander. En dus niet iets wat ik - als een soort van vaste identiteit - bezit of heb. Waarmee ook helder is dat de ‘gebeurtenis van subjectiviteit’ - we zijn weer terug bij Biesta - inderdaad alleen kan plaatsvinden in een wereld van geaccepteerde pluraliteit en verschil. Dit, omdat een wereld zónder verschil (als dat überhaupt mogelijk zou zijn), de wereld van vastliggende structuren en verbanden, van zo-is-of-hoort-het-en-niet-anders, het ‘verschijnen’ van het unieke individu bij voorbaat uitsluit of corrumpert.

Terug naar onze oorspronkelijke vraag. Krachtig bewegingsonderwijs zou, naast een zich bewust zijn van de bepalende verbanden en structuren waarbinnen zij kwalificeert en socialiseert, zich zodanig moeten opstellen dat er te allen tijde ruimte en aandacht is voor de ‘gebeurtenis van subjectiviteit’. Ruimte en aandacht, met andere woorden (en vertaald naar gym), om handelend te kunnen en te mogen verschijnen als uniek (bewegend) individu. Dit is allereerst en inderdaad een *normatieve* stellingname: een aanduiding van de overtuiging dat we op die wijze met elkaar om zouden moeten gaan. Omdat, we halen Arendt nog maar eens aan, een begin maken, initiatief nemen of in de wereld komen niet alleen de hoogste prestatie is waartoe de mens in *staat* is, maar ook waartoe hij *geboren* is.<sup>28</sup> En: dit ontkennen of uitschakelen - nogmaals: als dit al mogelijk zou zijn - zou betekenen “mensen te willen veranderen in iets wat zij niet zijn”<sup>29</sup>. Biesta’s pedagogiek van de onderbreking heeft - in de normatieve betekenis van het woord - dus ‘goede’ papieren.

Daarnaast echter is de eis van ruimte geven aan eigenheid ook *feitelijk* te onderbouwen. Wanneer het kind (in zijn algemeenheid) binnen de gymlessen niet de vrijheid krijgt te ‘verschijnen’ in zijn of haar bewegende uniek-zijn - niet de mogelijkheid geboden wordt een persoonlijk ‘antwoord’ te formuleren op de uitdaging die in het bewegen ligt - zal de kans op een *perspectiefrijke* en daarmee *blijvende* deelname aan de bewegingscultuur in veel gevallen verkeken (of op zijn minst ingeperkt) zijn. Het kind *gelijk* maken aan het in de bewegingscultuur gestelde is dan weliswaar veilig en geeft de lesgever houvast en zekerheid, tegelijkertijd echter is het voor veel kinderen de meest zekere route naar het *niet* of *matig* passen daarin. Krachtig bewegingsonderwijs, met andere woorden - en

<sup>26</sup> Arendt (2009), p.164. ‘Handelen’ omvat voor Arendt, politiek geëngageerd als zij is, nadrukkelijk ook het spreken overigens. Deze detaillering is in het kader van het punt dat ik wil maken echter niet (of nauwelijks) van belang.

<sup>27</sup> Idem., p.174

<sup>28</sup> Idem., p.190/228

<sup>29</sup> Idem., p.168

dan krachtig in de zin van *perspectiefrijk* - geniet van, gaat in gesprek met of geeft ruimte aan een te verwachten uniciteit in het bewegend zich gedragen respectievelijk handelen. Wat, zoveel zal duidelijk zijn, iets anders is dan rekening houden met (of zich neerleggen bij) het feit dat er binnen het bewegen onvermijdelijk niveauverschillen op zullen treden. Zó denken is een ideaal-typische bewegingsuitvoering als uitgangspunt nemen namelijk. En de beweger langs dié lat leggen. *Ruimte* geven daarentegen is het onderwijs langs de lat van het kind leggen. Het onderwijs - het leren bewegen en het sámen leren bewegen - aan *het kind* gelijkmaken, met andere woorden, in plaats van andersom.

#### 1.4 Afsluiting

We begonnen dit hoofdstuk met de stelling dat het gymonderwijs kinderen en jongeren wegwijs wil maken in de rijke en betekenisvolle wereld van gezondheid, bewegen en sport. Wij voegden daar in een tussen haakjes aan toe dat het daarbij ook zou gaan om *het zich thuis voelen* daarbinnen. Dit laatste, zo hebben we lopende dit hoofdstuk beargumenteerd, blijkt ten aanzien van de *bedoeling* van dit wegwijs maken - een blijvende deelname aan de bewegingscultuur - het meest wezenlijk of urgent te zijn. Je kunt de weg weten namelijk zonder je echt thuis te voelen. Jezelf *thuis* voelen daarentegen, *is* je weg weten. Jezelf thuis voelen is jezelf 'handelend' geaccepteerd en gewaardeerd te weten. Jezelf thuis voelen is een zeker vertrouwen hebben om bewegend 'in de wereld' te mogen komen en/of te mogen staan. Het is hierin - in mijn ogen althans (en ondersteund door Biesta en Arendt) - dat het al dan niet *krachtig* zijn van bewegingsonderwijs haar expliciete uitdaging heeft liggen. Gym dient kinderen beter te leren bewegen, absoluut, maar dan wel zonder al te scherp, vooraf én subject-onafhankelijk vast te willen leggen waar dat 'beter' aan zou moeten voldoen. En verder zou het kinderen moeten leren om *samen* te bewegen. Maar ook dan evenwel zonder de neiging het pluriforme daarvan uit te willen wissen of te willen homogeniseren.

## Hoofdstuk 2. Onderwijs: evalueren en cijfers geven

### 2.1 Inleiding

Leraren, zo zegt hoogleraar Adriaan D. de Groot in zijn oorspronkelijk uit 1966 stammende maar nog altijd akelig actuele boek *Vijven en zessen*, “zijn cijfer-gevers van beroep”. Want, zo vervolgt hij, “de onderwijstaak is onontkoombaar tweeledig: het leerproces bevorderen enerzijds, de resultaten ervan toetsen en controleren anderzijds”.<sup>30</sup> De grote vraag is namelijk of de leerling wel iets geleerd heeft. Of, andersom geredeneerd, of het onderwijs het gewenste effect gehad heeft. Zijnde de keerzijden van één en dezelfde medaille, worden er ter beantwoording van die vraag evaluatiemomenten ingepland: repetities, overhoringen, opdrachten, proefwerken, tentamens, examens en assessments. En worden aan de resultaten daarvan bepaalde consequenties verbonden. Meestal in de vorm van een cijfer.

Waarom dat *cijfers* zijn overigens - hoe dat zo gekomen is, met andere woorden - blijkt moeilijk te achterhalen. Men veronderstelt dat de zogeheten ‘getuigschriften’, regulier gangbaar in de negentiende eeuw, als voorloper gezien kunnen worden van het latere (ons huidige) cijfersysteem. Deze getuigschriften, op advies van pedagoog en hoofdonderwijzer Jan Geluk (1835 - 1919) eens per kwartaal of half jaar uitgereikt, waren opmerkelijk genoeg in *woorden* gesteld echter - in plaats van in cijfers - omdat, zo zei Geluk, cijfers door leerlingen en ouders toch in woorden vertaald zouden worden. Hoe het ook zij, op enig moment zijn beoordelingen toch in de vorm van cijfers gemeengoed geworden. Aanvankelijk van 1 tot 5, later van 1 tot 10, in een enkele geval zelfs van 1 tot 12. Waarbij het overigens ook niet direct vanzelfsprekend was - zoals dat tegenwoordig wel het geval is - dat het laatstgenoemde cijfer ook de hoogste beloning of waardering betekende. Allerlei verschuivingen, met andere woorden, maar naar de rationale daarachter blijft het gissen. We weten gewoonweg niet waarom wij ‘het’ met cijfers doen en waarom men in Amerika, om maar eens wat te noemen, met letters werkt. In wezen echter doet dat er eigenlijk ook niet toe. De uiteindelijk veronderstelling - met een zeker ‘teken’ zowel iets over het gegeven onderwijs als ook over de leerling menen te moeten én te kunnen zeggen - is vergelijkbaar namelijk.<sup>31</sup> Meer daarover echter in het vervolg.

### 2.2 Evalueren: twee insteken

Kasten vol zijn er - en worden er voortdurend - geschreven over toetsen en evalueren. En kasten vol ook over het verbinden van cijfers daaraan. Evalueren, laat dat duidelijk zijn, is niet *hetzelfde*

<sup>30</sup> A.D. de Groot en W.H.F.W. Wijnen, *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Wolters-Noordhoff bv Groningen, The Netherlands (tiende druk, maart 1983); p.1

<sup>31</sup> Bron: *Toets! Het eerste magazine over toetsen in het voortgezet onderwijs*. Nummer 3 (oktober 2014). Online: <http://www.toetsmagazine.nl> (maart 2017)



als cijfers geven. Evalueren is het verzamelen en waarderen van gegevens.<sup>32</sup> Een proces van 'nagaan of' c.q. 'nagaan in hoeverre'. Cijfers daarentegen zijn niet meer dan de in getallen gevangen symbolische neerslag of weergave daarvan. De opgestoken duim, met andere woorden, of juist de meer naar beneden wijzende. Tekens die het 'in hoeverre' op een specifieke wijze uitdrukken. En waar evalueren het *proces* van verzamelen en waarderen is, is het toekennen van 'tekens' er dus de *afsluiting* van. Het geven van cijfers is een punt zetten achter de geleverde (leer)prestatie. Een afsluitend oordeel plaatsten: zó zit het, zó staat het ervoor. *Case closed*.

Evalueren hoeft overigens niet perse zo'n afsluitpunt te hebben. Naast het afrondende evalueren - het aan het eind van een bepaalde periode of lessenreeks toetsen respectievelijk evalueren *van* het leren - kennen we in het onderwijs ook het evalueren *om* te leren. Dat is het evalueren dat (al dan niet voortdurend) plaatsvindt *tijdens* het leerproces en dat bedoeld is om de leerlingen inzicht te geven in hun eigen leerproces en aanwijzingen te geven in welke richting het verder moet. Het evalueren *van* het leren wordt ook wel summatief toetsen genoemd terwijl het evalueren *om* te leren formatief toetsen heet. Het zal duidelijk zijn dat cijfers geven onder het summatieve evalueren valt. Het gaat dan niet meer om de *voortgang* van het leren - om het begeleiden, bijstellen en stimuleren van het leerproces - maar om het *resultaat* ervan. En het afrondende oordeel daarover.

Twee insteken dus: een *summatieve* insteek, waarbij het verzamelen, verwerken en interpreteren van relevante gegevens leidt tot een 'gewaardeerde' eindscore (punt!), en een *formatieve* insteek, waarbij de evaluatie ingezet wordt om de voortgang of verdieping van het leren te bewerkstelligen. Beide insteken zijn volkomen legitiem en functioneel (het legitieme en functionele van de tweede insteek noemden we hierboven reeds een aantal keer) maar in het kader van deze scriptie zullen we ons in het hiernavolgende expliciet op de eerste insteek richten. Niet omdat het formatieve evalueren niet interessant of van belang zou zijn - integendeel, zou ik willen zeggen: in het kader van 'waar, goed en schoon onderwijs' blijken dáár juist kansen te liggen<sup>33</sup> - maar omdat we het *cijfers geven* bij gym nader willen beschouwen en we dus voor alles na dienen te gaan wat in algemene zin de functie van het *summatieve* evalueren is, Of, ietwat specifiek (en precies vanwege het feit dat het summatieve evalueren zijn neerslag in cijfers heeft), wat in algemene zin de reden (of redenen) voor het geven van cijfers zou (of zouden) kunnen zijn.

## 2.3 Cijfers geven

<sup>32</sup> Waarderen in actieve, toeschrijvende zin. Er een zekere waarde of betekenis aan *toekennen*, met andere woorden.

<sup>33</sup> Ik meen zelfs te kunnen stellen dat het formatieve evalueren hét kenmerk van (of de drijvende kracht achter) krachtig onderwijs is. Onderwijzen is 'het bevorderen van het leerproces' (De Groot, 1983) namelijk of het 'samen op reis gaan' (Rene ten Bos in Klarus & Beer, 2015) en dat is iets anders dan ('strijdig verbonden met' (De Groot, 1983)) het geven van cijfers. Het formatieve evalueren, het begeleiden, bijstellen en stimuleren met andere woorden, *is* onderwijs.

Summatief evalueren gebeurt natuurlijk niet zomaar. Als subpraktijk, niet rechtstreeks verbonden met of deel uitmakend van de hoofdpraktijk (het geven en ontvangen van onderwijs), moet het op de een of andere manier wel van belang geacht worden. Of, zoals we eerder zeiden, moet het legitiem en functioneel zijn. Wanneer dit alles niet het geval zou zijn namelijk, zou het, naar we mogen aannemen, allang afgeschaft zijn geworden. Hoe dan ook, goed beschouwd zijn er vier redenen aan te voeren waarom er binnen het onderwijs cijfers gegeven zouden moeten worden. Vier redenen, met andere woorden, waarom het summatieve evalueren er een rechtmatige plek in verdient. Cijfers, zo wordt aangevoerd, verantwoorden en controleren het gegeven onderwijs en zij motiveren en selecteren de ‘klant’ (de leerling) van datzelfde onderwijs.<sup>34</sup> We zullen, met het oog op de discussie in het volgende hoofdstuk, deze vier redenen hieronder nader beschouwen.

### 2.3.1 Verantwoorden

We spreken van verantwoorden wanneer we aan een derde partij duidelijk proberen te maken waarom iets van belang is. En, belangrijke toevoeging, dat die ander, die externe partij, een beslissing over ons zou kunnen nemen wanneer ons ‘verantwoorden’ als onvoldoende wordt gekwalificeerd, ongeacht het feit of we het daar nu mee eens zijn of niet. In het onderwijs lijkt verantwoorden steeds belangrijker te worden. Biesta weidt dit aan de toenemende ‘*learnification*’ van het onderwijs: een sluipend ‘*ver-leren*’ met de nadruk op leren en leeropbrengsten. Want, zegt hij, “in het kielzog daarvan is men de kwaliteit van dat onderwijs steeds meer aan leerresultaten gaan afmeten”<sup>35</sup>. Over onderwijs wordt dus steeds meer gedacht en gesproken in termen van kosten en baten. Het dient aan te tonen dat het effectief en efficiënt is. Dat het een kwalitatief goed ‘product’ kan leveren, met andere woorden, en dat het in het leveren daarvan een hoog rendementsgehalte heeft. Afsluitende toetsen, zoals die door het Cito gemaakt worden bijvoorbeeld, werken op die manier. Door ten opzichte van het landelijk gemiddelde hoog te scoren ‘bewijst’ een school dat zij efficiënt en effectief is. En dat zij daarmee dus wel een ‘goeie school’ moet zijn. Of dit ook *werkelijk* zo is, is nog de vraag overigens. Scholen in achterstandswijken bijvoorbeeld scoren over het algemeen laag op die toetsen maar hoeven daarmee nog geen ‘slechte school’ te zijn. En kan, omgekeerd, die eerder genoemde goede school op sociaal-pedagogisch gebied de plank wel eens volledig misslaan.<sup>36</sup> Hoe het ook zij echter: cijfers, voor zover voortkomend uit valide en betrouwbare toetsen tenminste, bewijzen wat er gedaan is (of

<sup>34</sup> We laten hier de ‘socialiserende’ functie die het geven van cijfers ook nog zou kunnen hebben achterwege. Dit argument stelt dat de gehele maatschappij met het ‘beoordelend evalueren’ doordrenkt is en dat het niet juist zou zijn wanneer we in het onderwijs leerlingen hier niet (alvast) aan zouden laten wennen. Dit is naast een ethisch fundamentele, ook een pedagogische discussie die we hier even laten voor wat het is. In hoofdstuk drie overigens zal het binnen het kritisch beschouwen van het cijfers geven bij gym nog wel een argumentatieve rol spelen.

<sup>35</sup> Biesta (2012); p.8/9

<sup>36</sup> Dat het ten aanzien van de vraag ‘wat goed onderwijs is’ om méér gaat dan alleen de effectiviteit en efficiëntie van het gegeven onderwijs moge duidelijk zijn. Biesta (Biesta, 2012) wijdt hier zijn hele boek aan. Wij laten dit hier verder rusten echter.

wordt) en van welke kwaliteit dat is. En in die hoedanigheid verantwoorden zij inderdaad het gegeven onderwijs. Versterken zij haar rechtmatigheid en tonen zij haar doeltreffendheid. Althans (en nogmaals), tot op zekere hoogte en naar de mate daarvan.

Dit was, laten we zeggen, de *positieve* kant van verantwoorden. En dan 'positief' niet als zijnde een of ander gunstig uitvallend waardeoordeel maar in de zin dat het produceren en het ter bewijs van efficiëntie en effectiviteit kunnen overleggen van cijfers het legitimeren c.q. verantwoorden van het gegeven onderwijs metterdaad èn met succes ten uitvoer brengt. Er valt mijns inziens ook nog een *negatieve* kant aan het verantwoorden door middel van cijfers geven te ontdekken echter.<sup>37</sup> Dat is aan de orde wanneer het geven en kunnen overleggen van cijfers als een *verplicht* en *noodzakelijk* iets gezien gaat worden. Als een *sine qua non*, met andere woorden, in het proces van duidelijk maken welke prestatie er geleverd is en waarom het onderwijs dienaangaande rechtmatig en doeltreffend zou zijn. Waarmee het niet mee kunnen of willen doen aan de Cito toetsen (om maar bij ons eerdere voorbeeld te blijven) de betreffende school haast per definitie in een verdacht daglicht stelt. Of een vak dat gefundeerd zou besluiten geen cijfers meer te geven de gerede kans doet lopen gemarginaliseerd te worden. In beide gevallen zou het 'scoren' of het geven van cijfers een soort van must zijn geworden - al dan niet terecht overigens en/of al dan niet slechts als zodanig beleefd - en manifesteert zich in dat 'moeten' naar mijn mening de *negatieve* (want òpleggende) kant van de verantwoordende functie van cijfers geven. Dit zal binnen de discussie in ons derde hoofdstuk nog van belang blijken te zijn.

### 2.3.2 Controleren

De controlerende functie van summatief evalueren gaat in wezen aan het verantwoorden vooraf. Om zijn of haar onderwijs überhaupt te *kunnen* verantwoorden heeft de docent een hoeveelheid gegevens nodig tenslotte. Los van de noodzaak tot verantwoorden echter, is de docent *zelf* net zo goed benieuwd naar die gegevens. Een van de meest prangende vragen die hij of zij zich regelmatig stelt namelijk, is de vraag of de leerling ook maar iets van zijn of haar lessen geleerd respectievelijk opgestoken heeft. Hij (zij) wil graag weten, met andere woorden, of het gegeven onderwijs - de alleszins geleverde inspanning van de kant van de lesgever - het gewenste resultaat heeft opgeleverd. Het is om die reden dat er, nadat de zogeheten *differentiatie* en de *cesuur* bepaald zijn geworden, ook summatief wordt getoetst en dat de resultaten daarvan voor het

---

<sup>37</sup> Wellicht is dit alles vergelijkbaar met de in de politieke filosofie gangbare begrippen *positieve* en *negatieve vrijheid*. De *positieve* kant van legitimeren zou dan de mogelijkheid zijn zich vrijelijk en op eigen wijze te kunnen en te mogen legitimeren, de *negatieve* kant de gedwongen onmogelijkheid zich aan een vastgelegde, geëiste wijze van legitimeren te kunnen onttrekken.

nodige overzicht 'omgewerkt' worden tot cijfers.<sup>38</sup> Zodat de leerkracht, in één oogopslag haast, kan zien of en in hoeverre zijn of haar onderwijs 'gewerkt' heeft. Om daar dan vervolgens eventuele maatregelen aan te kunnen verbinden. Het onderwijs aanpassen bijvoorbeeld of de leerling op het matje roepen.

Een dergelijke wijze van evalueren wordt overigens ook wel *productevaluatie* genoemd. Dit, omdat alleen het eindproduct - dat wil zeggen: het leerresultaat - als informatiebron ten aanzien van het al dan niet behalen van de beoogde einddoelen gebruikt wordt. Toch vallen productevaluatie en summatief toetsen niet volledig samen. Het is voorstelbaar namelijk dat de docent iets toetst - en zelfs becijfert - maar dit vervolgens niet mee laat wegen in de eindscore maar het ter sturing respectievelijk begeleiding van (of als stimulans voor) het leerproces bedoelt te laten zijn. Omdat echter het gevaar bestaat dat de leerling het als formatief bedoelde toetsen als summatief *beleeft* - er worden tenslotte 'punten' toegekend: 'je hebt het zo en zo goed gedaan' - waarschuwen de schrijvers van het boek *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school* er echter voor om productevaluatie formatief in te zetten.<sup>39</sup> En is het dus niet verkeerd productevaluatie alsnog als synoniem voor summatief toetsen te zien en de zogeheten procesevaluatie als een vorm van formatief evalueren. Een cijfer, zo zouden we kunnen zeggen, beantwoordt de vraag "wat 'heb' ik: hoe luidt uw oordeel over het product dat ik geleverd heb?". Formatieve toetsing daarentegen - procesevaluatie - zou gevangen kunnen worden onder de vraag "waar 'ben' ik?". En: "welke vervolgstap zou logisch of aan te raden zijn?".

### 2.3.3 Motiveren

"We grade to motivate", schrijft Joe Bower in zijn artikel *Reduced to Numbers: From Concealing to Revealing Learning*.<sup>40</sup> Cijfers zouden nodig zijn om leerlingen te motiveren met de hun voorgehouden leertaak aan de gang te gaan: of ter voorkoming van straf (een laag cijfer) of ter verkrijging van een beloning (een hoog cijfer). Zonder de externe druk van cijfers, is de algemene bevinding, zou de motivatie van de gemiddelde leerling nog lager zijn dan dat die al is. En daar staat het al niet te best mee voor in Nederland. In een in 2014 verschenen rapport van de Inspectie van Onderwijs is te lezen namelijk dat de Nederlandse leerling van alle welvarende landen als scholier het minst gemotiveerd zou zijn.<sup>41</sup> En hoewel de inspectie natuurlijk niet zover gaat dat ze voor wat betreft haar

<sup>38</sup> De term 'differentiatie' duidt het verschil aan tussen een 6 en een 7 (bijvoorbeeld) - bepaalt de plek en rangorde van de minst goede tot en met de beste leerling. De 'cesuur' daarentegen is de bepaling van wat de absolute of scheidende grens is tussen voldoende en onvoldoende, tussen 'dit kan er nog mee door, maar dat is beneden de maat'.

<sup>39</sup> Jos Castelijns, Mien Segers & Katrien Struyven (red.), *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Uitgeverij Coutinho bv, Bussum (2015); p.43

<sup>40</sup> Joe Bower, 'Reduced to Numbers: From Concealing to Revealing Learning'. In Bower, J. & Thomas P.L. (ed.), *De-Testing and De-grading Schools* (June 2013). Bron (maart 2017): <http://www.youblisher.com/p/852611-Reduced-to-Numbers-by-Joe-Bower>

<sup>41</sup> Inspectie van het Onderwijs: *Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Bron (maart 2017): <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/04/15/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2013-2014>

zorgen daarover de oplossing zoekt in een beter en/of meer motiverend systeem van becijfering klinkt de vraag “is het voor een cijfer, meneer” iedere docent niet alleen zeer bekend in de oren maar spreekt ook de nodige boekdelen over de mate waarin de vraagstellers hun leertaak berekend tegemoet treden. Zonder cijfers, of deze nu als ‘carrot’ of als ‘stick’ fungeren, lijkt er niet ‘gewerkt’ te worden. Of minder in ieder geval. En zou de docent, nog vele malen meer dan nu al het geval is, zich methodisch en didactisch in de meest creatieve bochten moeten wringen om zijn of haar vak alsnog (of enigszins) ‘aan de man’ te kunnen brengen.

De kritische lezer zal zich inmiddels afvragen of in het bovenstaande ‘we grade to *motivate*’ dan eigenlijk niet verward wordt met - of eufemistisch gebruikt wordt voor - ‘we grade to *force*’. Dat cijfers in wezen een machtsmiddel zijn, met andere woorden, wat toch weinig met motiveren als zodanig te maken heeft. In het kader hiervan is het echter van belang onderscheid te maken tussen de zogeheten *intrinsieke* en *extrinsieke* motivatie. Iemand is intrinsiek gemotiveerd wanneer hij of zij iets doet ‘for its own sake’. Wanneer het belang van de zaak, de lol, de waarde (of wat dan ook) ervan, ‘om zichzelfs wille’ ervaren, (h)erkend en/of ingezien wordt. We noemen dezelfde persoon extrinsiek gemotiveerd echter, wanneer hetzelfde gedaan (of gelaten) wordt op basis van een buiten de zaak gelegen ‘goed’. Vanwege een dreigende straf bijvoorbeeld of vanwege een zekere in het vooruitzicht gestelde beloning. Welnu: cijfers fungeren als zodanig en motiveren extrinsiek waar de intrinsieke motivatie te wensen overlaat. Of, beter wellicht: wanneer deze te wensen over *mocht* laten. En kunnen, wanneer dit laatste het geval is, dus inderdaad als een vorm van dwang gezien worden. Maar dan wel goed bedoeld: ten behoeve van het door de leerling niet direct als zodanig (h)erkende namelijk - de betekenis, het nut en de waarde van *leren* - en vanuit de hoop dat het *in* dat leren gelegen ‘goed’ op enig moment boven zal komen drijven. Leren is niet perse leuk namelijk. Leren kan soms ook heel saai, vervelend en afzien zijn. Of een zekere vorm van discipline, aanpassing, falen en conflicten met zich meebrengen. En iedere leerling vindt (of heeft zo) wel zijn redenen om wel of geen zin te hebben in school. Vanuit een hoog verantwoordelijkheidsgevoel voor het slagen van het gegeven onderwijs echter - en met de toenemende legitimeringsdruk in het achterhoofd - is ‘*het is inderdaad voor een cijfer, jongens*’ een van de vele didactische tools die de docent ter beschikking staat om zijn of haar leerlingen - met hun vanzelfsprekende frisse tegenzin natuurlijk - aan het werk te krijgen. En is, om terug te keren naar bovenstaande kritische vraag, het zetje dat je de leerling geeft zo nu en dan een ‘geforceerd’ zetje inderdaad.

#### 2.3.4 Selecteren

De selecterende functie van summatief evalueren is onze vierde en laatste reden waarom er cijfers gegeven worden in het onderwijs. We spreken van selecteren wanneer de mogelijkheid tot nader bijstellen ontbreekt, het resultaat vast staat en er op basis van dat resultaat bepaalde beslissingen genomen worden. Het eindrapport is daar natuurlijk het meest sprekende voorbeeld van: het eind-

niveau 'staat' en is als zodanig aanleiding en houvast voor het nemen van allerhande beslissingen betreffende overgang, doubleren en/of studievervolg van de leerling. De mate alleen al waarin er aan dat rapport de nodige waarde gehecht (en aandacht besteed) wordt, bewijst het belang en bestaan van deze vierde functie van het toekennen van cijfers. Ze fungeren als stoplicht, zouden we kunnen zeggen: sommigen mogen door, anderen daarentegen moeten nog even wachten of worden links- dan wel rechtsaf gestuurd.

Het zal duidelijk zijn echter dat de selecterende werking van cijfers niet slechts beperkt blijft tot het eindrapport. In wezen, zo moeten we stellen, selecteert *elk* cijfer. Dit omdat ieder cijfer, voor zover meetellend natuurlijk (maar laten we nog even aan onze eerder gestelde waarschuwing denken), mede het definitief selecterende eindcijfer bepaalt. Waarmee we mogen constateren dat het dan ook precies *dé*ze functie is die de drijvende kracht achter de motiverende werking van het geven van cijfers is. De 'beloning' in de vorm van een cijfer is niet alleen het cijfer zelf, maar natuurlijk ook - of wellicht *juist* - de consequenties die deze in zich draagt. En zoals ten aanzien van het gegeven onderwijs de verantwoordende en controlerende functie van het summatief evalueren verband hielden met elkaar, zo zijn aan de kant van de leerling ook de *controlerende* en daarmee *motiverende* - want *selecterende* - werkingen nauw met elkaar verbonden.

## 2.4 Conclusie

Leraren, zo startten we dit hoofdstuk, zijn cijfers-gevers van beroep. Eigenlijk hadden we moeten zeggen: 'evalueerders' van beroep. Onderwijs en controle - het laatste in de zin van 'nagaan of' of 'nagaan in hoeverre - horen namelijk bij elkaar. Wat *niet* perse bij elkaar hoort is onderwijs en cijfers geven. Er is namelijk onderwijs denkbaar dat weliswaar evalueert - onontkoombaar - maar dat hieraan geen beoordeling hangt. Dit hebben we onder de noemer *formatief* toetsen geplaatst. Dit evalueren heeft als doel inzicht te geven in, te kunnen begeleiden bij en het kunnen sturen van het leerproces. Het evalueren dat wèl tot cijfers leidt, is het zogeheten *summatieve* evalueren. Hoewel ook deze vorm van toetsen niet *gelijk* is aan cijfers geven, loopt het er uiteindelijk wel op uit. De resultaten ervan moeten namelijk op de een of andere wijze weergegeven worden en dat wordt dan in Nederland met behulp van cijfers gedaan. Het had ook anders gekund - te denken valt aan het lettersysteem in Amerika of aan een rapport bestaande uit o's (onvoldoende), v's (voldoende) en/of g's (goed) - maar dat is voor wat betreft de functie en werking daarvan van generlei belang. Het effect is hetzelfde namelijk: een punt achter de geleverde (leer)prestatie zetten.<sup>42</sup> Een afsluitend oordeel vellen, met andere woorden. Een 'zo zit het', een 'zo staat het ervoor'.

---

<sup>42</sup> Een *punt* inderdaad: uit diverse onderzoeken blijkt namelijk dat leerlingen (en ook ouders) nauwelijks geïnteresseerd zijn in wat er *geleerd* is (of moet worden) maar vooral in welk *cijfer* er behaald is (of moet worden). Men leert 'voor een voldoende' en het cijfer eventueel begeleidende commentaar blijkt niet of nauwelijks gelezen of opgenomen te worden. Cijfers, met andere woorden, lijken het lopende en te vervolgen *leren* eerder te stoppen dan te stimuleren. Zie Bower (2013), Castelijns, Segers & Struyven (2015), Kohn (2011) en Sluijsmans & Kneyber (2016).

Na deze algemene verkenning van de twee manieren - of insteken - waarop het evalueren in het onderwijs plaatsvindt, hebben we de vier redenen verkend *waarom* summatief evalueren een plek heeft in het onderwijs. Waarom er cijfers gegeven worden, met andere woorden. Cijfers dienen, zo voerden we aan, ter verantwoording en ter controle (van het gegeven onderwijs) en ter motivatie en selectie (van de onderwezene). Alles bleek aan elkaar en onderling gerelateerd te zijn. En alle vier op 'common sense' niveau legitiem en vanzelfsprekend. Wat we hebben laten liggen is de vraag welke eisen er aan goed evalueren (aan het verzamelen van informatie, zoals we zeiden, of aan wat goed 'meten' is) gesteld zouden kunnen worden. In de literatuur worden ten aanzien hiervan vier criteria genoemd: het meten moet valide, betrouwbaar, hanteerbaar en transparant zijn.<sup>43</sup> Pas wanneer aan deze eisen voldaan is, zouden cijfers gebruikt mogen worden ter controle, ter verantwoording en ter selectie. En zijn ze als motivatiebron eerlijk of althans: niet willekeurig. Zoals we er in hoofdstuk twee echter van uitgingen dat een levenslange beweegparticipatie bewezen belangrijk *is* (zonder daar verder op in te gaan), zo zijn we er in dit hoofdstuk met betrekking tot het legitiem en functioneel zijn van summatief evalueren gemakshalve van uitgegaan dat het toetsen inderdaad *en* als zodanig dekkend, docent-onafhankelijk, te doen en doorzichtig is.<sup>44</sup> En zijn we nu zover dat we het beoordelen binnen gym onder een kritische beschouwing kunnen gaan plaatsen.

---

<sup>43</sup> Men zou kunnen aanvoeren dat er op zijn minst nog een vijfde criterium aan toegevoegd zou moeten worden: dat het meten ook *rechtvaardig* zou moeten zijn. Rechtvaardig in die zin dat er bij het (be)oordelen ook altijd rekening gehouden zou moeten worden met de mogelijkheden of capaciteiten van de beoordeelde. Dit speelt in het bijzonder bij gymnastiek, omdat leerlingen (in het VO) *homogeen* geselecteerd zijn voor wat betreft hun cognitieve 'kunnen' maar *heterogeen* voor wat betreft hun 'beweegaanleg'. Dat het 'rechtvaardig moeten zijn' niet als criterium genoemd wordt in de literatuur vindt overigens zijn reden in het feit dat 'rechtvaardig meten' een normatieve lading heeft, terwijl hier 'goed meten' een 'meten wat je *wilt* meten' inhoudt.

<sup>44</sup> Berend Brouwer, 'Evaluatie van bewegingsonderwijs' in Harry Stegeman en Kees Faber (red.), *Onderwijs in bewegen. Basisthema's in de lichamelijke opvoeding*. Bohn Stafleu Van Lochum, Houten/Diemen (1998).

## Hoofdstuk 3. Een cijfer voor gym

### 3.1 Inleiding

Het is logisch en vanzelfsprekend om een cijfer te krijgen voor vakken als Nederlands, Wiskunde, Engels en Natuurkunde. Maar, en dan snijden we direct de kernvraag van deze scriptie en het onderwerp van het huidige hoofdstuk aan, hoe zit dat nu precies met gymnastiek? Met betrekking tot dat *vanzelfsprekende* lijkt het wel goed te zitten. Men, dat wil zeggen: de school, de leerling en de ouders, vindt (of vinden) het de gewoonste zaak van de wereld dat er een gymcijfer op het rapport komt. Het bijzondere, of beter: het paradoxale daaraan is echter dat diezelfde 'men' daar dan vervolgens weinig waarde aan blijkt te hechten. De leerling misschien nog een heel klein beetje - de betere althans - maar er zijn maar weinig scholen die het cijfer dat voor gym gescoord wordt mee laten tellen voor de overgang. Niet alleen omdat datzelfde cijfer het voor het nemen van een juiste beslissing vast te stellen gemiddelde van iemands schoolprestaties onrealistisch zou kunnen 'optrekken' (want wat 'zegt' dat cijfer tenslotte daarbinnen), maar ook omdat, als puntje bij paaltje zou komen, geen enkele directie het aan zou durven om een leerling op basis van een eventuele *onvoldoende* voor gym te laten doubleren.<sup>45</sup> Hoewel, en dat benadrukt het bijzondere van dat cijfers geven bij gym nog maar weer eens, diezelfde onvoldoende niet of nauwelijks voor blijkt te komen. Er worden dus wel cijfers gegeven, maar op de een of andere manier resulteert dat bij gymnastiek gemiddeld of omgerekend genomen vrijwel nooit in een onvoldoende. De vraag rijst hoe *logisch* dit allemaal is. Wel vanzelfsprekend (zo lijkt het), maar om meerdere redenen niets of nauwelijks iets zeggend. Welke waarde heeft het beoordelen dan? Voor menig gymdocent of vaksectie een lastige kwestie.

Natuurlijk is (en wordt) er in de vakbladen en leerboeken over didactiek (al) het nodige geschreven over het beoordelen binnen gym. Genoeg verhandelingen over de wijzen en mogelijkheden, over de valkuilen die er zijn (en die je voor alles dient te vermijden) en over de vraag hoe je de in jouw ogen wezenlijke informatie die jij als gymdocent hebt over een kind van waarde kunt laten zijn binnen de regelmatig terugkerende klassen- en/of rapportbesprekingen. Wat *niet* (of nauwelijks) aangekaart wordt echter, is de daar nog onder liggende kwestie of er eigenlijk wel cijfers gegeven zouden moeten worden bij gym. Of het dus eigenlijk niet juist het *vanzelfsprekende* daarvan is dat ter discussie gesteld zou moeten worden. In dit derde en laatste hoofdstuk zullen we ons precies op dit onderwerp gaan richten. We zullen proberen na te gaan of (of in hoeverre) de in het vorige

---

<sup>45</sup> Dat dit alles ook voor andere (niet-zaak)vakken zou kunnen gelden - voor tekenen of muziek bijvoorbeeld (hoewel qua effect op het gemiddelde dan vaak in omgekeerde richting) - doet in het kader van deze scriptie niet ter zake. Althans: niet in directe zin. Men zou hooguit kunnen zeggen dat dat wat in ons verdere redeneren hier argumentatief voor gym geldt dan ook voor die andere vakken zou kunnen gelden. En als zodanig reden zou kunnen zijn om ten aanzien van een zeker pakket aan vakken een andersoortige manier van evalueren en rapporteren - naast de reguliere voor de zaakvakken - te gaan ontwikkelen en/of te accepteren.



hoofdstuk verkende redenen voor het geven van cijfers binnen het onderwijs ook als zodanig van toepassing zijn binnen gymnastiek. Met daarbij in ons achterhoofd (belangrijke toevoeging) dat het ons, zoals we in het eerste hoofdstuk beargumenteerd hebben, ten aanzien van dit alles uiteindelijk of ten diepste gaat om het gymonderwijs zo *krachtig* mogelijk te laten zijn.

### 3.2 Geen grond

Gymnastiek is een 'leervak', zo zagen we in het eerste hoofdstuk. Geen leervak zoals Wiskunde of Nederlands bijvoorbeeld, gericht als deze zijn op voornamelijk cognitieve kennis en vaardigheden met een overwegend extrinsiek, dat wil zeggen: buiten het geleerde gelegen belang, maar evenzo goed een *leervak*.<sup>46</sup> Kinderen leren er bewegen namelijk, ze leren er samen bewegen en ze leren er over bewegen. Met als doel dat zij niet alleen lol *krijgen* maar vooral ook lol *houden* in bewegen. Dáár is het onderwijs op gericht: kinderen (beter) leren bewegen, omdat het bewegen *zelf* leuk en waardevol is. Waarmee het leren bewegen geen 'middel tot' is - een buiten het bewegen gelegen doel beoogt - maar helemaal op zichzelf gericht of naar binnen gekeerd is.<sup>47</sup> Het nut, de waarde of het 'goede' van het leren binnen gym ligt volledig in het geleerde zelf. Met als achterliggend doel kinderen en/of jongeren hoe dan ook 'warm te maken' voor een levenslange beweegparticipatie. Dit laatste, door hen in de wekelijks terugkerende praktijk van de gymles het intrinsiek goede van bewegen persoonlijk én aan den lijve te laten ontdekken en ervaren.

Wat, echter (en dat is dan hier de vraag), heeft het beoordelen hiermee van doen? Op welke wijze, met andere woorden, past het toekennen van cijfers bij gym in die heldere en nauwelijks mis te verstane opdracht en doelstelling om kinderen blijvend te enthousiasmeren voor (een leven lang) bewegen? Zijn cijfers hierbinnen noodzakelijk respectievelijk functioneel? Legitimeren zij het vak? Zijn zij nodig om de 'opbrengst' te controleren? Of dienen ze vooral ter motivatie c.q. selectie? Omdat we eerder constateerden dan al deze zaken in elkaar grepen en aan elkaar gerelateerd waren, zullen we ze gecombineerd langslopen.

#### 3.2.1 Niet functioneel

Laten we starten op intuïtief niveau. Stellen we ons een vader voor die zijn kind leert schaken. Niet omdat dat van 'hogerhand' moet, of omdat hij denkt dat het zonder de nodige schaakvaardigheden niet gelukkig zou kunnen zijn of worden, maar omdat hij hoopt dat het schaken (net als voor hem-

---

<sup>46</sup> Ik schrijf hier 'met een *overwegend* extrinsiek belang', omdat er ook leerdoelen binnen de cognitieve vakken denkbaar zijn die op *intrinsieke* goederen gericht (kunnen) zijn: leren lezen bijvoorbeeld is *ook* van belang omdat het 'kunnen lezen' (van boeken bijvoorbeeld) leuk en/of waardevol is of kan zijn. Toch meen ik dat de meeste (zaak)vakken een hoofdzakelijk extrinsiek gericht karakter hebben: je leert, om een voorbeeld te geven, geen vergelijking oplossen om 'het oplossen van een vergelijking'. En ook leer je niet grammaticaal correct te spellen vanwege het spellen. Het belang van dit soort zaken ligt elders: om het in daarom vragende situaties te kunnen *gebruiken*, zo zouden we kunnen zeggen, of daarin te kunnen *toepassen*. Het bij vakken als Wiskunde en Nederlands geleerde, met andere woorden, is voor een groot deel - of in eerste instantie - 'middel tot' en geen 'doel op zich'.

<sup>47</sup> Gym, zo zouden we kunnen zeggen, is 'nergens goed voor'. Je wordt er niet gezonder van bijvoorbeeld. En ook geen beter mens. Zij is ten diepste doel in zichzelf.

zelf) ook voor zijn kind intrinsiek betekenisvol wordt. Hij hoopt er zijn kind van ganser harte warm voor te maken, met andere woorden - een vuurtje bij hem of haar aan te steken. Beginnend bij de meest basale dingen (hoe elk stuk heet bijvoorbeeld, op welke wijze het verzet mag worden en wat de uiteindelijke bedoeling van het spelletje is) zal hij bij toenemende vaardigheid steeds meer richting complexere (lees: tactische) zaken gaan. Daarnaast echter zal hij het spel vooral *regelmatig* spelen. In de herhaling zit het geleerde tenslotte en in het 'lukken' een potentieel 'leven': een mogelijk enthousiast worden. We schreven hier 'mogelijk' inderdaad, want alle inspanningen ten spijt is het nog altijd niet gezegd dat het kind ook daadwerkelijk plezier krijgt in schaken. Welke moeite de vader zich ook getroost, met andere woorden, zijn persoonlijk ervaren en als zodanig beleefde betekenisvol zijn van schaken is niet rechtstreeks overdraagbaar op zijn kind. Misschien dat het uiteindelijk meer zal zien in lezen, in het maken van complexe bouwwerken van lego of in het spelen van computerspelletjes. Hoe het ook zij: om interesse (voor wat dan ook) te laten ontstaan, om ongeacht welke activiteit dan ook de kans te geven betekenisvol te worden voor het kind, is het *introduceren* in en het *leren* van de betreffende activiteit voorwaardelijk. Of, anders gezegd: om überhaupt tot 'leven' te kunnen komen dient het één en ander in de voorwaardelijke sfeer zowel te 'lopen' als te gaan 'lukken': regelmatig op gang gebracht te worden op een juist gekozen en daardoor uitdagend niveau.<sup>48</sup>

Stellen we ons nu dezelfde vader voor die ter ondersteuning en bekrachtiging van zijn 'project' zijn kind een bepaalde beloning (of straf) gaat voorhouden: een avondje opblijven wanneer het op een zeker tijdstip een 'gewaardeerde' vaardigheid aan de dag legt, maar zonder televisie kijken vroeg naar bed wanneer het wat minder scoort tijdens dat partijtje.<sup>49</sup> Los van het feit of dit pedagogisch gezien al dan niet toe te juichen is, lijkt het ons ten aanzien van het ontsteken van het nodige schaakvuur bij het kind intuïtief gezien toch allesbehalve slim. Het zal op zijn gunstigst extrinsiek gemotiveerd worden namelijk (waarbij de wens op te mogen blijven over het op zichzelf staande plezier in schaken dreigt te schuiven), op zijn ongunstigst voortdurend bevreesd om 's avonds weer eens vroeg in bed te liggen. Met daar tussenin de mogelijkheid natuurlijk dat de geleverde kwaliteit van dien aard is dat er weliswaar niet vroeg naar bed gegaan hoeft te worden maar dat er ook geen sprake kan zijn van opblijven. Ook die 'beloning' spreekt boekdelen echter: "het hield niet echt over". Het is de vraag in hoeverre het in dit alles nog om het plezier krijgen in schaken gaat.

---

<sup>48</sup> Loopt't, lukt't en leeft't zijn vakdidactische termen binnen het hedendaagse gymonderwijs. De laatste twee termen zijn we eerder al tegengekomen, ten aanzien van de eerste valt te denken aan eerlijk spelen, regelmatig spelen en spelen in een arrangement van min of meer gelijke kansen en samenvallende intenties. Zodat, belangrijk en voorwaardelijk, de activiteit ook daadwerkelijk op gang komt (of kan komen).

<sup>49</sup> Waarbij we er voor (en lopende) het argument even van uitgaan dat er zekere objectieve maatstaven zouden bestaan voor wat op welk moment als welke kwaliteit gezien mag worden. Dit zal verderop nog van belang blijken te zijn wanneer we (voor wat betreft gymnastiek) de legitimerende functie van het cijfers geven kritisch beschouwen.

We zijn er nog niet echter. De vader komt bij zinnen namelijk en snapt dat hij zijn minder getalenteerde kind met zo'n regulier beloningssysteem niet alleen geen plezier doet (het ligt voortdurend vroeg in bed) maar vooral ook dat het niet *rechtvaardig* is. Het kan tenslotte niet beter. Hij bouwt daarom ten aanzien van de 'vroeg naar bed' beoordeling een soort van ontsnappingsclausule in. Niet door deze straf helemaal te verwijderen - het blijft als zwaard van Damocles een absolute rol spelen (hij heeft zo zijn eigen of met andere vaders afgesproken kwaliteitscriteria) - maar wanneer zijn kind tenminste inzet getoond, zich goed gedragen en/of enige vooruitgang geboekt heeft, dan komt het 'vroeg naar bed moeten' te vervallen. Niet dat het dan mag opblijven, dat natuurlijk ook weer niet, maar er is in ieder geval geen sprake meer van een vervelende straf. Althans, dat is de intentie en opzet van de kant van de vader.

Het effect is anders echter. En, minstens zo belangrijk, de mate van rechtvaardig-zijn neemt er niet mee toe. Stel namelijk dat die vader twee kinderen zou hebben: de één getalenteerd, de ander ongetalenteerd. De eerste zou, ongeacht zijn of haar inzet, regelmatig op mogen blijven. Of op basis van geleverde schaakprestaties nooit vroeg naar bed te hoeven in ieder geval. De tweede daarentegen loopt én tegen zijn of haar minder-getalenteerd zijn aan én moet voor alles voortdurend zijn of haar best doen om de vervelende consequentie van 'vroeg naar bed' te ontlopen. Opnieuw rijst de vraag in hoeverre de oorspronkelijk doelstelling van de kant van de vader gehaald zal worden. Het blijft afwachten natuurlijk, zelfs bij het talentvolle kind. Voor de minder-getalenteerde echter zal schaken met een te verwachten aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid geassocieerd blijven met 'mislukken, vooral braaf zijn én je uiterste best moeten doen'. We zijn niet geneigd de acties van de kant van de vader het predicaat 'krachtig' mee te geven met het oog op zijn gestelde doel. Het beloningssysteem, met andere woorden, lijkt ons wat dat betreft weinig effectief of functioneel.

### 3.2.2 Niets-zeggend

De oplettende en kritische lezer zou met betrekking tot dit alles kunnen tegenwerpen echter dat de *startaannname* in bovenstaande vergelijking verkeerd is. En dat daarmee alles wellicht in een ander daglicht zou kunnen komen te staan. Er wordt namelijk met betrekking tot het leren schaken van uitgegaan dat het niet van hogerhand verplicht zou zijn (en terecht natuurlijk: het is tenslotte maar een spelletje). Dat is met betrekking tot het gymonderwijs echter - we verlaten de met zijn kinderen schakende vader en keren terug naar waar het in werkelijkheid allemaal om gaat - toch absoluut wél het geval. Gym is niet alleen een *verplicht* schoolvak, het is ook nog eens een van de meest *dure* schoolvakken. En dan kan én mag je als docent of als sectie het een en ander toch niet op zijn beloop laten. Je zult je moeten verantwoorden. Wat weer betekent dat je jouw onderwijs niet alleen zult moeten checken (controleren) maar ook de mate van effectiviteit en efficiëntie ervan zult moeten kunnen aantonen (verantwoorden). De vader in ons verhaal mag dus terecht bekritiseerd worden om zijn rigide beloningsbeleid, de gymnastieker daarentegen dient zijn inspanningen en

onderwijs alleszins summatief te evalueren en met harde cijfers te verantwoorden. Net zoals elk vak dat doet.

Toch gaat die vergelijking van gymnastiek met de andere vakken (zo doen zij het, zo doen wij het) niet geheel op. Allereerst omdat er bij gym nergens sprake is van welke ondoorzichtigheid dan ook ten aanzien van wat er bereikt is met het gegeven onderwijs. Op ieder moment is helder waar elk kind 'staat'. En de noodzaak om achteraf, na het gegeven onderwijs, datzelfde onderwijs nog even op resultaat te controleren, is dus absoluut niet aan de orde. Het gymonderwijs is wat dat betreft volkomen transparant: niet alleen voor de docent, maar ook voor het kind (ja voor alle kinderen) is volkomen duidelijk waar wie op welk moment goed (of slecht) in is. Het na afloop van het gegeven onderwijs checken van de opbrengst ervan en het verbinden van een of ander cijfer daaraan is dus niet meer dan een nodeloze bekrachtiging van datgene wat iedereen al weet (of wist). Waarmee de controlerende functie van het summatieve evalueren voor wat betreft gym geen grond heeft en als argument - als reden om cijfers te geven - nietig verklaard kan worden.

Daarnaast moet ook de verantwoordende functie van het kunnen aanleveren van cijfers met een korreltje zout genomen worden echter. Verantwoorden is, zoals we eerder al zeiden, bewijzen aan derden dat datgene wat je gedaan hebt van een dusdanige kwaliteit is dat je de in het vooruitzicht gestelde verwachtingen waargemaakt en/of de van buitenaf gestelde eisen (minimaal) behaald hebt. Dit alles vraagt om objectieve maatstaven of kwaliteitscriteria waaraan het een en ander geijkt of gespiegeld kan worden. Dit soort vaststaande criteria bestaan er echter gewoonweg niet voor gymnastiek. Er zijn gewoonweg geen landelijk geldende normen waaraan, laten we zeggen, een handstandoverslag zou moeten voldoen om voor een voldoende door te kunnen gaan. Laat staan dat duidelijk is wat het precieze verschil is tussen, laten we zeggen, een zeven en een acht. Iedere sectie maakt hier eigen afspraken over: soms vastgelegd in schema's met in woorden gevatte niveauduidingen, meestal echter wordt de cesuur en differentiatie aan de individuele docent overgelaten. Tel daarbij op dat er nauwelijks onvoldoendes gegeven worden - de vader in ons verhaal snapte dat het niet rechtvaardig was zijn minder-getalenteerde kind al te vaak vroeg naar bed te sturen - én dat het cijfer besmet wordt door er ook de werkhouding, de inzet en/of een aangetoonde vooruitgang in te verdisconteren, en we hebben hét argument waarom het cijfer voor gym niet kan dienen ter legitimering of verantwoording van het gegeven onderwijs. Als bewijs van bereikt resultaat en geleverde kwaliteit is het cijfer zowel te vol als te leeg namelijk. En precies daarmee niet valide, ondoorzichtig en als zodanig dus niets-zeggend. *Als* het vak zich al heeft te verantwoorden - en dat zal het moeten: het is onderwijs tenslotte - dan zal het uit een ander vaatje moeten tappen. En dat vaatje hééft het. Mits zij het lef én de wil heeft (om af te wijken). We zullen daar nog op terugkomen.

### 3.2.3 Vergelijkend presteren

In de inleiding van dit hoofdstuk constateerden we reeds dat gym over het algemeen niet meetelt voor de overgang. Als dat al gebeurt, dan is het óf slechts ‘zogenaamd’ (omdat men uitgaat van een vanzelfsprekende voldoende voor dat vak) óf het telt slechts mee in de voorwaardelijke sfeer, waarbij het *cijfer* niet zozeer van belang is maar het vak als zogeheten handelingsdeel helemaal moet zijn afgevinkt om bevorderd te kunnen worden naar een volgend leerjaar (of om aan het eind-examen te kunnen meedoen). Het zal duidelijk zijn dat in beide gevallen het selectie-argument - de leerlingen rangschikken om op basis daarvan bepaalde *beslissingen* over hen te kunnen nemen - als reden om bij gym cijfers te moeten geven komt te vervallen. Het gymcijfer selecteert gewoonweg niet, althans niet op de manier zoals de cijfers bij andere vakken dat doen. Het enige wat het wél doet is *onderscheiden*: de winnaars (de beteren) en de verliezers (de minderen) door middel van een bepaald getal *apart* stellen van elkaar. Niet meer, maar ook niet minder. Niet meer, omdat het als bestaande (sub)praktijk geen studieloopbaan-achtige consequenties blijkt te hebben. Maar ook niet minder, omdat het, zoals we eerder reeds zeiden, de aanwezige verschillen bevestigt en bekrachtigt. En daarmee het vergelijkend of zogeheten ‘scheidend presteren’ benadrukt.<sup>50</sup>

En dat benadrukken van het vergelijkende of scheidende presteren is niet onschuldig. Allereerst omdat het een bevestiging inhoudt van het beeld dat men van het bewegen in zijn algemeenheid (en van sporten in het bijzonder) heeft. Dat het, anders gezegd, binnen het sporten en bewegen inderdaad, ten diepste én altijd zou gaan om het jij óf ik, om het eróp of eronder en om het winnen of verliezen. Dat alleen ‘het (of de) beste zijn’ telt. Dit is niet alleen feitelijk onjuist - het gaat binnen het bewegen om zoveel méér dingen namelijk - maar er zijn, juist omdat het *onderwijs* is, ook de nodige normatieve vraagtekens bij te plaatsen. Met name omdat, zo schrijft Van Strien, op deze wijze benaderd en benadrukt, de prestatie van de één een bedreiging is voor de ander. Wat ten aanzien van de relatie tussen (in dit geval: bewegende) mensen (leerlingen!) *vervreemdend* zou kunnen werken. Want, zo zegt Van Strien, “reeds de reductie van het presteren tot een primair kwantitatief te beoordelen bezigheid houdt een element van vervreemding in”<sup>51</sup>. Vervreemding, zo zou ik dan willen zeggen, als zijnde zowel tegenovergesteld aan het *samen* - toch één van de drie pijlers van krachtig gymonderwijs - als ook resulterend in een soort van krampachtig, gespannen of onvrij maken van het eigen bewegen.

Is presteren binnen het gymonderwijs dan *not done*? Het antwoord lijkt ons evident: natuurlijk niet! Allereerst (en allermeeest) omdat het precies dé hoge opdracht van gym is ‘het beste’ uit ieder kind te halen. Daarnaast echter ook omdat er binnen het samen leren bewegen toch duidelijk gemaakt

<sup>50</sup> Pieter J. van Strien, ‘Prestatiemotivatie’. In P.J. Abbing (red.), *Wat drijft of bezielt ons? Essays over motivatie en maatschappij* (pp. 63-85). Meppel: Boom (1972).

<sup>51</sup> Idem., p. 79

moet worden dat winnen en verliezen (lukken en mislukken) er tot op zekere hoogte bijhoren. Er in ieder geval mede deel van uitmaken. Dit ontkennen zou van een grote (beweeg)wereldvreemdheid getuigen. Waar het om gaat echter - en dat is wat we hier met betrekking tot het onderscheidende cijfers geven willen benadrukken - is op welke wijze dit presteren (het verheerlijken of groot maken daarvan) aangevlogen wordt. Eerder spraken we ten aanzien van de socialiserende functie van 'goed' onderwijs over de noodzaak van een zich terdege bewust-zijn van de onderhuidse effecten daarvan. Dit nu is ook ten aanzien van becijferen aan de orde: het is nooit effect- of waarde vrij. En (laat dit helder zijn): het toekennen van een cijfer is met het oog op de voor gym gestelde doelstelling niet de enige, laat staan de beste manier om de individuele of gezamenlijk geleverde prestatie te 'waarderen'. We constateerden het reeds bij onze 'schaakvader' en zullen ook hier verderop nog op terugkomen. Voor nu laten we het even bij de constatering ervan.

#### 3.2.4 Inter-esse

Zo hebben we in onze kritische beschouwing ten aanzien van het cijfers geven bij gym nog één argument te gaan: het zou noodzakelijk zijn om de leerling - en dan vooral de minder gemotiveerde natuurlijk - 'in beweging' te krijgen. Zonder cijfers, zo is de redenatie, zou gym marginaliseren en/of niet langer serieus genomen worden. Ze zouden de stok achter de deur zijn om leerlingen aan het werk te krijgen en als 'bewijs' dienen van het volwaardig zijn als (onderwijs)vak.

In wezen kunnen we hier kort over zijn. Het laatstgenoemde - dat cijfers de volwaardigheid als vak aantonen of stutten - is alleen al gelet op het voorgaande een absolute farce. Het gymnastiekcijfer selecteert niet, het zegt (ter legitimering) nauwelijks iets en het telt, zoals we zagen, in de rapport- of begeleidingsvergadering niet of nauwelijks mee. Daar komt nog bij echter dat het vak sowieso, ook mét cijfers bedoel ik, al laag scoort in 'belangrijkheid'.<sup>52</sup> Dit al dan niet belangrijk geacht worden blijkt rechtevenredig te zijn met de moeilijkheidsgraad of 'zwaarte' van een vak namelijk, wat vervolgens weer afgemeten wordt aan de hoeveelheid onvoldoendes die er voor dat vak gegeven of gescoord worden. En met weinig tot geen onvoldoendes valt dit voor gym, zoals te verwachten valt, extra laag uit. En kunnen we dus stellen dat cijfers (geven) de status van gymnastiek op geen enkele wijze stutten laat staan de volwaardigheid ervan als vak aan zouden tonen of helpen ondersteunen. Wellicht in tegendeel zelfs.

Blijft over de motiverende werking die er van een cijfer uit zou kunnen gaan: het niet-getalenteerde en/of ongemotiveerde kind vreest vroeg naar bed te moeten en doet extra zijn of haar best om dat te voorkomen. Extrinsiek gemotiveerd? Zou best kunnen - en jammer dan - maar het gaat in ieder geval wel met de 'leertaak' aan de gang. Het komt in ieder geval wel in beweging.

<sup>52</sup> De Groot & Wijnen (1983); pp. 100-106. Over 'belangrijk' zijn valt natuurlijk nog veel meer te zeggen. Hier gaat het echter slechts over de vraag of het geven van cijfers een vak belangrijk kunnen maken. En dat gym door haar eigen cijfersysteem dit niet als argument kan aanvoeren.

Heeft de gymdocent dat ‘dreigement’ nodig? Moeten kinderen/leerlingen gemotiveerd worden om ‘in beweging’ te komen. De praktijk wijst uit van niet: er blijkt geen surplus aan ongemotiveerde of niet in beweging te krijgen leerlingen te ontstaan.<sup>53</sup> Dat zou ook best wel vreemd zijn overigens, gelet op het feit dat ook de leerling best doorheeft dat het belang, de ernst of de lol van het vak niet door het erbij komen van cijfers gerealiseerd wordt. Daarnaast echter is het blijvend in beweging krijgen (of brengen) van kinderen niet zozeer een kwestie van *motiveren* - blijvend gemotiveerd zijn om te schaken, te voetballen of te gymmen kan als set innerlijke toestanden niet alleen met van alles en nog wat verbonden zijn maar kan als zodanig ook nog eens zowel kort- als langdurig zijn - maar is een zaak, zo stellen Masschelein & Simons in *Apologie van de School*, die letterlijk *tussen* de docent en de leerling instaat: een zaak van *inter-esse*, van een ‘tussen-zijn’ van datgene wat geleerd moet worden.<sup>54</sup> Zowel de vader als de docent hoopt (en zet in) op het ontstaan van een zekere interesse voor ‘de zaak’ en neemt vanuit die gedrevenheid zowel het kind als de leerling op sleeptouw. Niet door te dreigen met cijfers of beloningen - dat is door het ‘er zelf buiten kunnen blijven staan’ van de kant van de docent nauwelijks een op sleeptouw nemen te noemen én ten aanzien van een zekere interesse krijgen voor de zaak geen handige keus - maar door de gestelde leertaak samen met het kind of de leerling aan te gaan.<sup>55</sup> En dan is de ervaring dat deze laatsten (ja, óók de ongemotiveerden) zich, of het nu wel of niet voor een cijfer is, op sleeptouw *laten* nemen.<sup>56</sup> In plaats van uit een misplaatst wantrouwen in te zetten op een te verwachten gebrek aan motivatie *in het hier en nu*, met andere woorden, zou de docent er beter aan doen te focussen op het uitdagende en meer beklijvende ‘inter-essante’ van de zaak zelf.

### 3.3 Niet wenselijk

Zo hebben we in het voorgaande de gangbare argumenten voor het geven van cijfers, voor wat betreft het bewegingsonderwijs althans, plausibel ter discussie gesteld. Cijfers bij gym zijn niet alleen *niets-zeggend*, zo constateerden we, ze zijn in bepaald opzicht ook nog eens *nutteloos*. Het eerste omdat ze in een zekere niet-gestandaardiseerde docent-afhankelijkheid zowel te weinig als teveel zeggen - vaardigheid? werkhouding? inzet? vordering? criteria? - en nutteloos omdat ze én niet selecteren én als stok achter de deur niet echt nodig, laat staan effectief blijken te zijn. Wat het geven van cijfers *niet* is echter, dat is dat het *krachteloos* zou zijn of zonder *gevaar*. We noemden het *scheidende* en daarmee *vervreemdende* karakter ervan reeds. In het hiernavolgende zullen we

<sup>53</sup> Er is (en wordt) hier en daar geëxperimenteerd met gym-zonder-cijfers. En daarnaast zijn er ook zeer veel lessen waarin er enthousiast gewerkt en geleerd wordt, zonder dat daar ook maar enigszins sprake is van een (komend) cijfer.

<sup>54</sup> Jan Masschelein & Maarten Simons, *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco, 2012.

<sup>55</sup> Gemotiveerd zijn vanwege (of bang zijn voor) een in het vooruitzicht gesteld cijfer heeft niets met een onbesmette en voortstuwende interesse voor de zaak zelf te maken. In de woorden van onze schaakmetafoor: het kind dat zijn of haar best doet omdat er een bepaalde consequentie aan verbonden zit, schaakt niet vanwege het leuk of interessant zijn van schaken. Het schaakt onder ‘dwang’ (of voor een beloning). In beide gevallen echter met een vader die in het stellen van de straf (of de beloning) op afstand blijft.

<sup>56</sup> En zo niet, dan zouden dezen dat waarschijnlijk ook niet (of slecht) laten gebeuren mét cijfers.

beargumenteren dat deze scheidende en vervreemdende werking niet alleen het 'met elkaar' bewegen bedreigt maar ook het toerusten voor een enthousiaste en blijvende beweegparticipatie in gevaar brengt. Waar we in het voorgaande, met andere woorden, lieten zien dat we het geven van cijfers bij gym vanwege het niet-nodig en niet-functioneel zijn daarvan net zo goed zouden kunnen *laten*, willen we in deze paragraaf nog beargumenteren dat we het ook niet zouden moeten *willen*. Hiervoor gaan we nogmaals te rade bij Arendt en Biesta.

### 3.3.1 Gelijke monniken

Kinderen wegwijs maken én zich thuis laten voelen in de wereld van bewegen vraagt, zoals we in het eerste hoofdstuk benadrukten, om bewegingsonderwijs dat zich niet alleen richt op kwalificatie (beter leren bewegen) en socialisatie (in de bestaande structuren en verbanden), maar dat zich nadrukkelijk rekenschap van geeft van het feit dat dit aan inhoud en structuur gerelateerde leren pas *dán* krachtig wordt wanneer het daarbinnen plaats biedt - ruimte geeft - aan de subjectwording. Of, sterker nog, en zoals Biesta het verwoordt: wanneer men "het verband tussen subjectwording en inhoud-gerelateerd leren *vanuit de invalshoek van de subjectwording [benadert]*".<sup>57</sup> Krachtig gymonderwijs, met andere woorden, is geen vorm van africhten, het leren van kunstjes of het op straffe van uitsluiting moeten invoegen in bestaande verbanden. Het is het verleiden van - en ook ruimte geven aan - de leerling zijn of haar persoonlijke antwoord te vinden (en te geven) op de uitdaging die in het bewegen ligt. En cijfers, zo is mijn stelling, staan hier haaks op.

Cijfers, namelijk, maken gelijk. En in dat gelijk maken introduceren ze een vorm van moeten waar - binnen het bewegen althans - 'ont-moeten' tot kunst verheven zou moeten zijn. Een cijfer relateert de leerling aan een extern vastgestelde norm namelijk: het geeft aan hoe ver de leerling (nog) van die norm verwijderd is of hoe deze zich daartoe verhoudt. En zoals voor de wet iedereen gelijk is, is voor de vastgestelde norm ook iedereen gelijk. *Dáár* heeft iedereen zich naar te verhouden. En het is dan ook *dáárin* dat het 'verleiden tot' of 'ruimte geven aan' tot niet meer dan een mooie maar al te zeer lege slogan verwordt. Wat nu 'eigen antwoord'! Met een cijfer in het verschiet wordt het kind geacht zich te richten op een vastgesteld, van officiële zijde goedgekeurd antwoord. Gelijkelijk inderdaad, zonder aanzien des persoons, zelfs wanneer er 'rek' zit in de norm en er ten aanzien van het gegeven antwoord rekening wordt gehouden met de eventuele (on)mogelijkheden van de kant van de antwoordgever. Elk denken en oordelen vanuit welke externe norm dan ook staat per definitie op gespannen voet met het ruimte geven aan 'de gebeurtenis van subjectiviteit' of 'het verschijnen van uniciteit'. Niet zozeer omdat ik als docent niet ergens iets van zou mogen vinden, maar vooral omdat ik in het cijfers geven ventileer eigenlijk maar één bepaald antwoord *echt* goed te vinden. En daarmee in wezen aan het diskwalificeren ben.

<sup>57</sup> Biesta (2012); p.102 (mijn cursief; w.h.)



Is dan elk gegeven antwoord goed? Natuurlijk niet. Een kind dat tijdens voetballen met de handen speelt, kan zich niet beroepen op het feit dat dát zijn unieke antwoord is op het beweegprobleem om de bal richting en/of in het doel te transporteren. En mag je dan geen eisen stellen? Ook hier geldt: natuurlijk wel. Je mag 'eisen' dat bij het springen van de fosburyflop met het 'binnenste' been word afgezet en dat de lat ruggelings gepasseerd wordt. Anders is het geen fosburyflop tenslotte. Waar het om gaat echter is dat binnen het voetballen of binnen dat springen het geven van cijfers *homogeniserend* werkt. In het labelen van de niveaus wordt de standaard zichtbaar waarnaar gestreefd werd (of moest worden). En dat plaatst elke prestatie onder het opzicht van die standaard. Waarbij een enkeling vooraan staat, de rest daarentegen meer naar achteren of zelfs helemaal achteraan. Met, zoals ik dat zie althans, een toenemend bewijs van onvermogen in de hand. Voor een hoger cijfer - een beter plekje op de ranglijst - had het anders moeten tenslotte.

### 3.3.2 Plaats van 'ont-moeten'

Terwijl, bijzonder genoeg, bewegen nu juist géén kwestie is van moeten. Het is in Arendtiaanse zin noch van levensbelang (arbeiden), noch nodig om het leven te verfijnen, te vergemakkelijken of leefbaar te maken (werken). Het is, zo zouden we kunnen zeggen, een vorm van Arendtiaans 'handelen' hetwelk gekenmerkt wordt door vrijheid. Voor Arendt echter, we hoorden het reeds in het eerste hoofdstuk, is vrijheid van handelen fundamenteel verweven met die van anderen. Zij is afhankelijk namelijk van het feit hoe mijn initiatief - mijn in de wereld komen - opgepikt wordt door de ander. Handelen in de Arendtiaanse zin van het woord is dus alleen mogelijk wanneer pluraliteit wordt geaccepteerd. Of beter, wanneer pluraliteit de kwaliteit van de menselijke interactie is. Als politiek denker positioneert Arendt deze kwaliteit van de menselijke interactie nadrukkelijk in het publieke domein - niet te begrijpen in fysieke termen overigens maar als 'plaats van ontmoeten', als plaats "waar mensen niet louter bestaan als andere levende wezens of levenloze dingen, maar nadrukkelijk *acte de présence* [kunnen] geven"<sup>58</sup>. Als plaats, met andere woorden, "waar mensen tezamen zijn in die zin dat zij met elkaar spreken en handelen".<sup>59</sup> Wat ook weer inhoudt dat de kwaliteit van dit ontmoeten ernstige schade oploopt (of zelfs geheel ophoudt ontmoeten te zijn) zodra de mogelijkheid *acte de présence* te geven stagneert, wegvalt of onderdrukt wordt. Als er dan al wat overblijft op dat soort momenten, dan is het een 'moeten' geworden (in plaats van een ontmoeten): een conformeren of moeten voldoen aan wat de ander wil, wenst of oplegt.

Bewegen (als zijnde *handelend* in de wereld komen) zou dus ook zo'n plaats van ontmoeten moeten zijn. Een plaats van niet hoeven maar mogen. Een plek waarin pluraliteit de kwaliteit van de menselijke interactie is. Toch blijken we dit alles niet zomaar even op het *onderwijs* in bewegen te

---

<sup>58</sup> Arendt (2009); p.183

<sup>59</sup> Idem.

mogen projecteren. Dit, omdat Arendt datzelfde onderwijs nadrukkelijk buiten het publieke domein positioneert. In *The Crisis in Education* betoogt ze namelijk dat de school als instituut ergens tussen het private en publieke domein in staat.<sup>60</sup> Noch volledig het één, nodig voor het vitale welzijn en de aanvankelijke opvoeding van het opgroeiende kind, noch reeds het andere: de vertoning van de vrije *acte de présence* gevende mens. Wat Arendt betreft is het de taak van de school om het kind, dat simpelweg nog niet tot 'handelen' in staat zou zijn, in een soort van geleidelijkheid te introduceren in de wereld van het ontmoeten. Het kind, zo zegt zij zelfs, vanuit een positie van gezag, verantwoordelijkheid en conservatie te koesteren en te beschermen tegen het gevaar overspoeld en vernietigd te worden door - of (in onze taal) het vroegtijdig de weg kwijt te raken in - die wereld. Voor Arendt is het onderwijs dus altijd een vorm van *voorbereiding*. En vrijheid komt in haar betoog over opvoeding en onderwijs dan ook niet voor. Vrijheid is bij haar een politiek en geen onderwijspedagogisch concept. En zou, consequent doorgedacht, het onderwijs in bewegen door haar ogen bezien dus toch een vorm van 'moeten' moeten zijn. Een 'werken aan', zeg maar, met vastgestelde criteria. En met oordelen betreffende het al dan niet voldaan hebben daaraan. Geen plaats in ieder geval van een direct en vrij ontmoeten.

Het lijkt plausibel allemaal: om je in de wereld van het bewegen überhaupt te kunnen vertonen, om acte de présence te kunnen geven, zul je tenslotte moeten kunnen bewegen. En zullen er aan dat bewegen - aan dat *leren* bewegen - toch de nodige eisen gesteld moeten worden. Helemaal waar: het belang van goed leren bewegen kan op op geen enkele wijze ontkend worden. Toch meen ik ten aanzien van specifiek het gymonderwijs vraagtekens te moeten en te kunnen zetten bij Arendts pleidooi voor een scheiding tussen het domein van het onderwijs en de sfeer van 'het echte leven'. Allereerst is daar de kwestie waarom we het 'zich mogen vertonen' - de gebeurtenis van subjectiviteit - pas zouden willen toestaan wanneer de bewegende volwassene is en/of ergens 'buiten' beweegt. Bewegen *is* zich tonen, waar en wanneer dan ook. Dus waarom die kunstmatige scheiding tussen 'zó' moeten bewegen op school en 'vrij' mogen bewegen daar buiten? Daarmee wordt het eerste, in plaats van een zich mogen vertonen, vooral een zich *bekwaam* of *onbekwaam* tonen. Met, opnieuw (en in mijn ogen), een diskwalificatie van veel bewegen/bewegende als gevolg.

Een vergelijkbare conclusie overigens valt mijns inziens te trekken wanneer we het geheel van de andere kant benaderen. Waarom zou 'het zich (ver)tonen' buiten de school geaccepteerd worden wanneer dat binnen de school niet geleerd, of beter: als zijnde de normaalste zaak van de wereld gedaan en ervaren is geworden? Hoe, nog weer anders gezegd, zouden verschillende bewegende *samen* kunnen bewegen wanneer ze in het onderwijs voortdurend te horen en benadrukt hebben gekregen wat hen *scheidt*? Wanneer we bewegen in Arendtiaanse zin als een vorm van handelen,

---

<sup>60</sup> Hannah Arendt, 'The Crisis in Education'. In Hannah Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Harmondsworth: Penguin (1977)

dat wil zeggen als een unieke en haast heilige wijze van in de wereld komen beschouwen, dan zou ik willen stellen dat we dat dan altijd en overal uit dienen te spelen. En andersom: pas wanneer we aannemen dat kinderen niet tot bewegend handelen in staat zouden zijn - enkel 'gebrabbel' en 'broddelwerk' voort zouden brengen, zeg maar - dán pas zou ik Arendt willen volgen in haar pleiten voor een scheiding tussen dat wat er in het onderwijs plaatsvindt en dat wat in het publieke domein (hier: het bewegen buiten) zich voltrekt. Omdat dit allerminst het geval is echter, dient bewegen op school in mijn ogen de leerplaats van het ont-moeten te zijn. De léérplaats inderdaad: ont-moeten valt te leren. Echter, dat zal inmiddels duidelijk zijn, niet door cijfers te geven.

### 3.3.3 Verbonden pluralisme

Cijfers, zo schreven we eerder, scheiden namelijk. Zij scheiden in het 'moeten'. Waarmee het *ont-moeten* (het gezamenlijke of gemeenschappelijke) niet plaatsvindt onder de conditie van *pluraliteit*, maar onder de conditie van het *verschillend* zijn. En dit laatste is wat Biesta betreft geen waarlijk of echt ontmoeten. Ontmoeten-in-het-verschil noemt hij een 'niet-verbonden pluralisme'.<sup>61</sup> Je ontmoet elkaar zoals je een vreemde op straat ontmoet: in het voorbijgaan, je bent elkaar alweer vergeten. Ontmoeten in verbondenheid daarentegen vraagt om accepteren en begrijpen van de ander. Meer dan dat zelfs: het is een "toegewijd [zijn] aan het *met elkaar* bestaan [...] en dat op zo'n manier te doen dat *pluraliteit* in stand blijft [...]".<sup>62</sup> Daarom schreven we aan het eind van de vorige paragraaf ont-moeten met een verbindingsstreepje. Bewegingsonderwijs dient de plek te zijn waar leerlingen leren niet náást elkaar maar mét elkaar te bestaan. De uitgelezen plek waar geleerd wordt elkaar te ontmoeten in het bewegen zonder (qua aanleg, vaardigheid of interesse) perse elkaars gelijke te hoeven zijn. Leren bewegen én leren *samen* te bewegen: op zo'n manier inderdaad, dat pluraliteit als kans en mogelijkheid wordt gezien en niet als scheidend, onwerkbaar of als iets dat hoognodig moet worden uitgewist.

### 3.4 Cijfers werken averechts

Als we terugkeren naar onze oorspronkelijk vraag hoe logisch en vanzelfsprekend cijfers geven bij gym nu eigenlijk is, kunnen we antwoorden dat dit met het oog op krachtig gymonderwijs allerminst het geval is. Cijfers voor gym legitimeren én selecteren niet, noch dienen zij ter controle of zijn zij nodig - of zelfs verstandig - om de leerling interesse in de zaak bij te brengen. Wat zij wél doen is gelijk maken. En in dat gelijk maken stigmatiseren, scheiden en vervreemden zij. Daarmee zal het *wegwijs* maken van de gemiddelde leerling (in de wereld van het bewegen) misschien dan nog wél gerealiseerd worden: in een 'zó werkt dat dus' namelijk. Ten aanzien van het zich daarbinnen *thuis voelen* daarentegen zullen de kansen op een goede afloop in den breedte naar alle waarschijnlijkheid heel wat minder groot zijn. Allereerst omdat de meer 'back-in-line' leerlingen de kans lopen

<sup>61</sup> Biesta (2015a); p.169

<sup>62</sup> Idem., p.168

ontmoedigd te worden - 'ik ben er toch niet goed in' - terwijl, goed beschouwd, de algemene vakdoelstelling er nu juist vooral voor hén was (de betere bewegers zijn en blijven vanuit zichzelf wel enthousiast en geïnteresseerd namelijk). Daarnaast (of daarenboven) echter ook omdat het 'met elkaar', het *verbonden* pluralisme, een gereede kans loopt een *niet-verbonden* pluralisme te worden. Dit, omdat er vanuit het tot mislukken gedoemde homogeniseren, vanuit het tot mislukken gedoemde pogen de leerlingen qua vaardigheid dichterbij de norm te brengen, een onvermijdelijk *onderscheidende* en daarmee ook *scheidende* werking uitgaat. Cijfers werken gewoonweg niet. Of beter: ze werken averechts! En we zouden het geven ervan dus niet alleen moeten laten, we zouden het ook niet moeten willen.

## Terugblik en afsluiting

Beter geen cijfers geven dus. Maar hoe zit het dan met je *verantwoordelijkheid* als gymdocent, als sectie of als onderwijs? Is het niet geven van cijfers dan geen al te gemakkelijke vrijbrief voor 'laat maar waaien', 'freewheelen', 'lang leve de lol' of voor 'alles is goed'? Géénszins, ook het onderwijs in bewegen heeft zich te verantwoorden. Niet alles is goed: alleen het woordje 'beter' bijvoorbeeld (in 'beter leren bewegen') veronderstelt tenslotte al dat er inderdaad zoiets als een 'beter' bestaat. Het gaat (en ging) in deze scriptie echter niet om het wel of geen eisen mogen stellen binnen (of naar aanleiding van) het gymonderwijs maar om het feit dat deze eis van beter leren bewegen, in plaats van aan de één of andere buiten het subject gelegen norm, gerelateerd zou moeten worden aan de individuele leerling als zijnde een uniek bewegend-in-de-wereld-komend persoon. Het gaat (en ging) dus niet om het leveren van een vergelijkende prestatie die tot uitdrukking komt in een zekere *'prae-sto'* ("ik sta vóór jou in de rij!"). Het gaat (en ging) daarentegen om het wederkerige *'se-prestare'*, om het zich mogen betonen zus of zo te zijn. Om een bewegend, zichzelf verwerkend deel van de wereld te mogen zijn.<sup>63</sup> En dat, zo hebben we betoogd, behoeft geen cijfers die relateren aan een externe norm. Integendeel, het vraagt om aan de leerling aangepast *onderwijs*. Om succescriteria die hem of haar letterlijk op het lijf geschreven zijn. Om een formatieve, dat wil zeggen: *begeleidende* procesevaluatie die dat succes helpt bewerkstelligen. Het vraagt, nog weer anders gezegd, om het reeds eerder aangehaalde 'op sleeptouw nemen'.

Blijft over de vraag hoe je zulk onderwijs verantwoordt. Mijns inziens zouden we voor wat betreft gym terug moeten naar het advies dat pedagoog en hoofdonderwijzer Jan Geluk eens gaf: stel het eventuele (gym)rapport op in woorden. Vertel - in samenspraak met het kind! - welke vorderingen het gemaakt heeft, waar het goed in is, wat hij of zij leuk (of interessant) lijkt te vinden en op welke wijze hij of zij deelgenomen c.q. zich ingezet heeft. En last but not least: vertel in welke mate hij of zij zich, *binnen de verschillen*, geraakt weet of toont door het 'samen' of door het 'met elkaar'. Heel wat meer werk dan een simpel cijfertje, dat zeker. Maar het is ook heel wat meer dan de moeite waard. Allereerst omdat er in dat vertellen niet zozeer het niveau van bewegen maar vooral het zich al dan niet thuis voelen daarbinnen verwoord wordt - waar het toch allemaal en uiteindelijk om begonnen was. Daarnaast is het echter ook de moeite meer dan waard omdat gym in het vertellen zichzelf niet belangrijk en interessant hoeft te *maken* - voor wie dan ook -, maar belangrijk en interessant *is*. Wat op geen enkele wijze van het geven van cijfers gezegd kan worden.

(14.751 woorden)

---

<sup>63</sup> Carl C.F. Gordijn, *Bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning (1961); parafrase pp.156 - 159

## Literatuurlijst

- Arendt, H. 'The Crisis in Education'. In Hannah Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Harmondsworth: Penquin (1977).
- Arendt, H. *De Menselijk Conditie*. Uitgeverij Boom, Amsterdam (2009).
- Bax, H., Brouwer, B. (e.a.). *'Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding'*. KVLO, Zeist. Conceptversie (februari 2017).
- Biesta, G.J.J. *Goed onderwijs en de cultuur van meten. Ethiek, politiek en democratie*. Boom Lemma uitgevers, Den Haag (2012).
- Biesta, G.J.J. *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese (2015a).
- Biesta, G.J.J. 'Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt'. In Ruud Klarus & Fedor de Beer (red.), *Waar, goed en schoon onderwijs*. ISVW Uitgevers, Leusden (2015b).
- Bottenburg, M. van & Schuyt, K. *De maatschappelijke betekenis van sport*. Onderzoek in opdracht van NOC NSF, Arnhem (1996).
- Bos, R. ten. 'Heel de leerling (Een brief van een vader aan zijn zoon)'. In Ruud Klarus & Fedor de Beer (red.), *Waar, goed en schoon onderwijs*. ISVW Uitgevers, Leusden (2015).
- Bower, J. 'Reduced to Numbers: From Concealing to Revealing Learning'. In Bower, J. & Thomas P.L. (ed.), *De-Testing and De-grading Schools* (June 2013). Bron: <http://www.youblisher.com/p/852611-Reduced-to-Numbers-by-Joe-Bower> (maart 2017)
- Bräutigam, M. 'Spas als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? In *Sportunterricht*, 43 (1994).
- Brouwer, B. 'Evaluatie van bewegingsonderwijs' in Harry Stegeman en Kees Faber (red.), *Onderwijs in bewegen. Basisthema's in de lichamelijke opvoeding*. Bohn Stafleu Van Lochum, Houten/Diemen (1998).
- Castelijns, J., Segers, M. & Struyven, K. (red.), *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Uitgeverij Coutinho bv, Bussum (2015).
- Crum, B.J. 'Vakconcepten: belang en kritische bespreking'. In Harry Stegeman en Kees Faber (redactie), *Onderwijs in bewegen; basisthema's in de lichamelijke opvoeding*. Bohn Stafleu Van Lochum, Houten/Diemen (1998).
- Gallahue, D.L., Ozmun, J.C. & Goodway, J.D. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. New York, McGraw-Hill 2007 (7th. ed).
- Gordijn, C.C.F. *Bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning (1961).
- Groot, A.D. de & Wijnen, W.H.F.W. *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Wolters-Noordhoff bv Groningen, The Netherlands (tiende druk, maart 1983).
- Harter, S. 'Effectance Motivation Reconsidered. Toward a Developmental Model'. In *Human Development* 21 (1978).
- Kneyber, R. & Sluismans, D. *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij Phronese (2016).
- Kohn, A. *The Case Against Grades*. Educational Leadership (2011).
- Masschelein, J. & Simons, M. *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco, 2012.
- Stegeman, H. *Bewegingsonderwijs: belang en bedoeling*. Jan Luiting Fonds, Zeist (2001).
- Strien, P.J. van. 'Prestatiemotivatie'. In P.J. Abbing (red.), *Wat drijft of bezielt ons? Essays over motivatie en maatschappij* (pp. 63-85). Meppel: Boom (1972).

## **Internetbronnen (maart/april 2017):**

Inspectie van het Onderwijs: *Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Bron:  
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/04/15/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2013-2014> (maart 2017).

*Toets! Het eerste magazine over toetsen in het voortgezet onderwijs*. Nummer 3 (oktober 2014). Bron:  
<http://www.toetsmagazine.nl>

<https://www.volksgezondheidenzorg.info/bestanden/documenten/meest-beoefende-sporten-2015-kinderen-4-12-jaar>

<https://www.volksgezondheidenzorg.info>

<http://www.alfiekohn.org/article/case-grades>