



“IK NOEM HET LIEVER EEN BEWEGINGSAMBASSADEUR”

Een onderzoek naar hoe vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties kijken naar de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

Siebe de Bruijn (5649781)
Master Sportbeleid en Sportmanagement
Universiteit Utrecht
Eerste beoordelaar: Jan-Willem van der Roest
Tweede beoordelaar: Maarten van Bottenburg

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt de masterscriptie “ik noem het liever een bewegingsambassadeur” die ik geschreven heb ter afsluiting van de master Sportbeleid en Sportmanagement aan de Universiteit Utrecht. Aan deze scriptie is van november 2021 tot eind mei 2022 gewerkt met veel inzet en plezier gewerkt.

Deze masterscriptie zie ik als het eindproduct van zes jaar studeren en de laatste essentiële stap richting een maatschappelijk waardevol en gelukkig werkzaam leven. In de eerste vier jaar ben ik aan de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding (HALO) opgeleid tot wat ik toen in een opdracht over mijn visie op het vak ‘vakleerkracht bewegingsonderwijs’ heb genoemd. Dat nota bene de scriptie aan het einde van de master Sportbeleid en Sportmanagement me heeft doen inzien dat ik destijds op de HALO niet tot ‘vakleerkracht bewegingsonderwijs’ maar tot ‘leerkracht schoolbeweging’ ben opgeleid, typeert de geslaagde zoektocht van de afgelopen zes jaar naar wat ik wil gaan doen in mijn werkende leven. De master Sportbeleid en Sportmanagement en deze scriptie hebben me namelijk doen inzien hoe mooi het is om in de dagelijkse praktijk van het bewegen op school als leerkracht schoolbeweging aan de slag te zijn en te gaan. Ik ben dan ook nu druk bezig om een werkplek te creëren waar ik met het geven van lessen bewegingsonderwijs en het uitvoeren van (nieuwe) (beleids)taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om mijn eerste droombaan kan realiseren. In de toekomst zou ik graag de ervaringen die ik op ga doen in deze eerst droombaan, overbrengen op anderen waarmee ik hoop bij te dragen aan het tegengaan van de neerwaartse trend van de motorische vaardigheid van kinderen in Nederland. Hoe deze tweede droombaan er uit zal komen te zien weet ik nog niet precies en wil ik ook nog niet weten, maar de kans dat daarin de opgedane beleidstechnische kennis uit de master Sportbeleid en Sportmanagement van pas gaat komen, lijkt me honderd procent.

In het bijzonder wil ik mijn ouders René en Ingrid en mijn zusje Meike bedanken voor de steun die zij mij tijdens mijn hele studententijd hebben gegeven. Zij hebben mij altijd willen ontlasten van de veeleisende thuissituatie door mij alle vrijheid te geven om te gaan en te staan waar ik maar wilde. Terwijl ik het ook niet meer dan logisch zou hebben gevonden als ik dingen op had moeten geven om mijn ouders en zusje thuis te ontlasten en te helpen. Zonder deze onvoorwaardelijke steun zou het me zeker niet gelukt zijn om in zes jaar twee studies af te ronden, vijf marathons te lopen en ondanks de thuissituatie toch enorm van mijn studententijd te kunnen genieten.

Verder wil ik mijn scriptiebegeleider Jan-Willem van der Roest bedanken voor zijn kundige begeleiding. Ondanks dat Jan-Willem zelf weinig ervaring met het onderwerp heeft, heeft hij me op alle momenten dat ik even vastliep snel waardevolle feedback kunnen geven, waardoor ik mooi op schema ben blijven lopen. Op het moment dat Jan-Willem mij liet weten dat ik mijn hele resultatenhoofdstuk van 15.000 woorden beter kon herstructureren, heb ik wel even flink (binnensmonds) gevloekt. Maar achteraf ben ik ook met deze kritische en harde feedback erg blij, want de scriptie is er een stuk beter van geworden.

Ten slotte wil ik nog een aantal andere mensen bedanken. Mijn stagebegeleider Pieter voor het meedenken met mijn scriptie ondanks de ‘teleurstelling’ dat ik mijn scriptie niet over een onderwerp van de KNSB heb gedaan. Mijn werkgever Rianne voor haar flexibiliteit. En voor mijn vriendin Yara kan ik nog steeds niet bedenken waar ik haar niet voor zou moeten bedanken.

Ik wens u veel leesplezier en hopelijk ook wat inspiratie!

Siebe de Bruijn
Utrecht, juni 2022

Samenvatting

Vooralsnog lukt het in Nederland niet de neerwaartse trend in motorische vaardigheden van kinderen te keren. Ook het bewegingsonderwijs, dat als uniek kenmerk heeft dat het alle jeugdigen bereikt, lukt het in de huidige vorm niet een trendbreuk te veroorzaken.

Het doel van het onderzoek is te achterhalen hoe zes vakleerkrachten bewegingsonderwijs, drie schooldirecteuren en drie vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties aankijken tegen de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Hiervoor zijn semigestructureerde interviews gehouden, waarbij vignetten van twee takenpakketten zijn getoond om de respondenten te laten nadenken over (nieuwe) taken voor een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

Mede door de beperkende term 'vakleerkracht bewegingsonderwijs' is op de scholen van de meeste respondenten (nog) niet nagedacht over een rol voor de leerkracht schoolbeweging (inclusievere term) buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Op de scholen waar de leerkracht schoolbeweging wel al een grote rol heeft buiten de lessen bewegingsonderwijs om, wordt deze rol als zeer waardevol gezien. Alle respondenten zien in min of meerdere mate waarde in (nieuwe) taken van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Echter belemmert de onderwijsstructuur in Nederland dat het investeren van geld en tijd in lessen bewegingsonderwijs prioriteit heeft binnen scholen. En dus heeft het investeren van geld en tijd in (nieuwe) taken van een leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om al helemaal geen prioriteit binnen scholen. Dit kan legitimatiespanning, en daarmee ook prestatiespanning, tot gevolg hebben op scholen tussen de taken die een leerkracht schoolbeweging nodig acht en de legitimiteit die de directie hieraan kan geven.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting.....	2
1. Inleiding.....	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Vraagstelling	7
1.4 Doelstelling	8
1.5 Wetenschappelijke relevantie	8
1.6 Maatschappelijke relevantie.....	9
2. Context.....	10
2.1 Beleidsgeschiedenis bewegingsonderwijs in het PO	10
2.2 Maatschappelijke context	10
2.3 Organisatorische context.....	11
3. Literatuurstudie	12
3.1 Leefstijlfactoren kinderen.....	12
3.1.1 Mate van oefenen.....	13
3.1.2 Externe factoren	14
3.2 Ontwikkelingen in het bewegingsonderwijs	15
3.2.1 Definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl	15
3.2.2 Bijhouden van vorderingen	16
3.2.3 Verbinding vinden met de school	16
4. Theoretisch kader	17
4.1 Private en publieke strategieën	17
4.2 Strategische driehoek.....	17
4.3 Waarde	18
4.4 Legitimiteit en draagvlak	19
4.5 Operationele capaciteit	19
4.6 Toepassing vakleerkracht bewegingsonderwijs binnen de publieke waarde theorie	20
4.7 Spanningen binnen de strategische driehoek.....	21
4.8 Theoriegebruik in dit onderzoek.....	21
5. Methode	22
5.1 Critical realism	22
5.2 Kwalitatief onderzoek.....	22
5.3 Dataverzamelingmethoden.....	22

5.3.1 Semigestructureerde interviews	23
5.3.2 Vignetten	23
5.4 Respondenten	24
5.5 Analyse data.....	25
5.6 Betrouwbaarheid en validiteit	25
5.6.1 Rol van de onderzoeker	25
5.6.2 Betrouwbaarheid.....	26
5.6.3 Validiteit.....	26
5.7 Datamanagement	26
6. Resultaten	27
6.1 Type organisatie	27
6.2 Takenpakketten	29
6.2.1 Vergelijking takenpakketten respondenten met takenpakketten Henk en Gerda	29
6.2.2 Vakleerkracht bewegingsonderwijs of leerkracht schoolbeweging?	30
6.2.3 Cijfers takenpakketten Henk en Gerda.....	30
6.2.4 Mening respondenten over de taken van Gerda	31
6.2.5 Vragen naar aanleiding van de takenpakketten	31
6.3 Waarden	32
6.3.1 Waarden	32
6.3.2 Conclusie takenpakketten en waarden	33
6.4 Belemmeringen en creëren draagvlak	33
6.4.1 Belemmeringen	33
6.4.2 Kansen op draagvlak voor een soortgelijk takenpakket als Gerda.....	34
7. Analyse.....	36
7.1 Spanningen.....	36
7.1.1 Analyse casus VB2.....	36
7.1.2 Analyse huidige situatie casus VB4.....	37
7.1.3 Analyse hypothetische situatie casus VB4	39
7.1.4 Analyse spanningen.....	41
7.2 Analyse opvallende resultaten.....	42
7.2.1 Beperking door terminologie	42
7.2.2 Verschil stad en dorp	42
8. Conclusie.....	44
8.1 Deelvraag 1	44
8.2 Deelvraag 2	44
8.3 Deelvraag 3	45

8.4	Deelvraag 4	45
8.5	Deelvraag 5	46
8.6	Beantwoording hoofdvraag	46
9.	Discussie en aanbevelingen.....	48
9.1	Methode	48
9.2	Selectie van de respondenten.....	48
9.3	Rol van de onderzoeker	48
9.4	Betrouwbaarheid en validiteit	49
9.5	Aanbevelingen.....	49
	Literatuurlijst	51
	Bijlage 1: Topiclijst	55
	Bijlage 2: Vignet/Takenpakket Henk	57
	Bijlage 3: Vignet/Takenpakket Gerda.....	58
	Bijlage 4: Codeboom	59

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Topschaatscoach en bewegingswetenschapper Jac Orië luidde in het najaar van 2021 de noodklok over de nieuwe generatie topsporters. Hij geeft in een interview aan dat hij veel jonge (top)sporters test en dat hij een achteruitgang ziet in de fysieke testresultaten bij deze jonge (top)sporters ten opzichte van de jonge (top)sporters die hij vijftien jaar geleden testte. Zowel de belastbaarheid, het uithoudingsvermogen, de zuurstofopname als de metabole flexibiliteit gaan achteruit volgens Orië (Tol, 2021).

Naast achteruitgang bij topsporters geeft Orië aan dat jongeren gemiddeld de afgelopen veertig jaar achteruit gegaan zijn op fysieke factoren zoals kracht en conditie. Daarnaast blijkt uit de Peil Bewegingsonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018) dat basisschoolleerlingen over een periode tien jaar op vijf van de acht geteste brede motorische vaardigheden achteruit gegaan zijn en op de andere drie geteste motorische vaardigheden is het gemiddelde niveau gelijk gebleven.

Het interview met Orië (Tol, 2021) heeft geleid tot Kamervragen aan de toenmalige staatssecretaris Blokhuis van het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) (Blokhuis, 2021). De staatssecretaris erkent in antwoord op deze Kamervragen dat “er een neerwaartse trend in de motorische vaardigheden van kinderen waarneembaar is” (Blokhuis, 2021, p.2). Verder geeft de staatssecretaris aan dat “goede lessen bewegingsonderwijs kunnen bijdragen aan een goede motorische ontwikkeling” (Blokhuis, 2021, p.2). Waarna hij vervolgt met de zin die de aanleiding van dit onderzoek is, namelijk: “Naast kwalitatief goed bewegingsonderwijs op school, blijkt uit recent onderzoek dat vrij (buiten)spelen, bewegen door de dag heen en fietsgedrag ook aan de fysieke ontwikkeling en fitheid van kinderen en jongeren bijdraagt” (Blokhuis, 2021, p.2). Deze opmerking van de staatssecretaris is aanleiding voor het onderzoek, omdat hij in één zin de factor bewegingsonderwijs en verschillende leefstijlfactoren die fysieke ontwikkeling van jeugd bevorderen benoemt, maar geen verband legt tussen beide factoren.

De onderzoeker heeft een achtergrond als vakleerkracht bewegingsonderwijs in het primair onderwijs (PO) en heeft daarbij ook ervaren dat de motorische vaardigheden van kinderen achteruit gaan. Als vakleerkracht bewegingsonderwijs heeft de onderzoeker onmacht ervaren in zijn pogingen om de negatieve tendens van de motorische vaardigheden bij zijn leerlingen te keren. De onderzoeker heeft ervaren dat hij met enkel het geven van lessen bewegingsonderwijs te weinig impact kan maken om de negatieve tendens van motorische vaardigheden bij zijn leerlingen te kunnen keren. De onderzoeker ziet echter wel kansen voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs om, buiten de lessen bewegingsonderwijs om, een positieve impact te hebben op de door de staatssecretaris genoemde leefstijlfactoren ter bevordering van fysieke ontwikkeling van de jeugd. Met een rol voor de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om verwacht de onderzoeker dat vakleerkrachten bewegingsonderwijs beter in staat zijn om bij te dragen aan het keren van de negatieve tendens van motorische vaardigheden bij kinderen. Dit onderzoek zal de verwachting van de onderzoeker wetenschappelijk onderzoeken.

1.2 Probleemstelling

“Kinderen bewegen veel en graag. Dat zien we bijvoorbeeld op het schoolplein tijdens het buitenspelen van de kleuters. Het behouden van die actieve leefstijl is een belangrijke doelstelling van dit leergebied” (Overheid.nl, 2022). Echter geven Anselma et al. (2020) aan dat zij met hun onderzoek slechtere resultaten hebben gevonden op het gebied van snelheid, wendbaarheid en flexibiliteit bij kinderen in 2015 tot 2017 ten opzichte van 2006. Deze verslechterde resultaten zijn in lijn met een eerder geobserveerde “*downward trend*” in neuromotorische fitheid (p.1). Ergens in de basisschoolperiode gaat er dus iets mis met de motorische vaardigheden van leerlingen.

Hoewel aangetoond is dat “sport en bewegen op school duidelijk positieve effecten heeft op motorische en beweegvaardigheden, fitheid, hersenstructuur en (executieve) functies” (Collard et al., 2014, p.46) en er duidelijke aanwijzingen zijn dat de kwaliteit van het bewegingsonderwijs gebaat is bij vakleerkrachten bewegingsonderwijs (Reijgersberg et al., 2013), lukt het met het huidige bewegingsonderwijs, waar vakleerkrachten bewegingsonderwijs deel van uitmaken, vooralsnog niet om de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) te keren. Toch lijkt het bewegingsonderwijs één van de belangrijkste instrumenten om de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) te keren, omdat een uniek kenmerk van bewegingsonderwijs is “dat alle jeugdigen worden bereikt. Ook de kinderen die vanuit zichzelf niet veel sporten en bewegen” (Bax et al., 2010, p.29). Wel zal er iets moeten veranderen in het bewegingsonderwijs om meer bij te kunnen dragen aan het keren van de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1). Spithoff et al. (2017) noemen onder andere het “definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl” (p.57), het “bijhouden van vorderingen” (p.58) en het “verbinding vinden met de school” (p.60) als kansen voor de toekomst voor (vak)leerkrachten bewegingsonderwijs. Dit zijn allemaal kansen die betrekking hebben op de niet-lesgevende rol van vakleerkrachten bewegingsonderwijs. In de huidige takenpakketten van vakleerkrachten bewegingsonderwijs zijn niet of nauwelijks uren ingepland voor taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

Mogelijk zouden vakleerkrachten bewegingsonderwijs meer publieke waarde creëren als zij naast of gedeeltelijk in plaats van de lessen bewegingsonderwijs meer tijd gaat spenderen aan de door Spithoff et al. (2017) genoemde kansen. Het vergroten van de publieke waarde wordt hierin gedefinieerd als de impact die vakleerkrachten bewegingsonderwijs maken ter bevordering van het beweeggedrag van hun leerlingen als onderdeel van een gezonde leefstijl, wat uiteindelijk zou moeten bijdragen aan het keren van de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1). De publieke waarde theorie (Moore, 2000) dient als theoretisch kader van dit onderzoek en wordt verder toegelicht in hoofdstuk 4. Dit onderzoek wil bijdragen aan het vinden van een oplossing om de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) te keren, door te onderzoeken hoe vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties denken over het (gedeeltelijk) veranderen van de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs. Gedurende dit gehele onderzoek zal de focus liggen op het PO en dus hebben alle termen zoals bewegingsonderwijs, vakleerkracht en directie betrekking op het PO.

1.3 Vraagstelling

In dit hoofdstuk worden de hoofdvraag en de deelvragen van dit onderzoek gepresenteerd. De begrippen waarden, operationele capaciteit, legitimiteit en draagvlak en strategische driehoek worden in hoofdstuk 4 nader toegelicht.

Hoofdvraag:

Hoe kijken vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties naar de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om?

Deelvragen:

1: Welke invloed hebben leefstijlfactoren van kinderen op de “downward trend” (Anselma et al., 2020, p.1) volgens de literatuur en wat zegt de literatuur over de kansen voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs om deze trend te keren?

2: Welke waarden kennen de respondenten toe aan het bewegingsonderwijs en aan de (nieuwe) taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om?

3: Welke operationele capaciteit buiten de lessen bewegingsonderwijs om heeft een vakleerkracht bewegingsonderwijs volgens de respondenten nodig om de waarden van het vak bewegingsonderwijs te behalen?

4: Welke legitimiteit en welk draagvlak worden toegekend aan de (nieuwe) taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om en wat zijn de belemmeringen om hier geen steun aan toe te kennen?

5: Welke spanningen in de publieke waarde driehoek spelen er rondom het uitbreiden van de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om?

1.4 Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in hoe vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties aankijken tegen de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Hiermee wordt getracht te onderzoeken of vakleerkrachten bewegingsonderwijs volgens de respondenten meer publieke waarde creëren als zij een grotere rol krijgen buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Deze grotere rol kan bestaan uit zowel bestaande taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs als eventuele nieuwe taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs. Deze taken worden door middel van de vignetten van takenpakketten ter tafel gebracht. Vignetten zijn korte beschrijvingen van een situatie, of in dit geval een takenpakket, om het menselijk oordelen in sociale contexten te onderzoeken (Buers et al., 2018). Hiermee wordt getracht de respondenten aan het denken te zetten over welke rol een vakleerkracht bewegingsonderwijs heeft en of deze rol aangepast zou kunnen of moeten worden om meer publieke waarde te creëren met het vak. De vignetten worden verder toegelicht in 5.3.2.

1.5 Wetenschappelijke relevantie

In dit onderzoek zal de theorie van publieke waarde creatie (Moore, 2000) als theoretisch kader dienen (zie hoofdstuk 4). Tot op heden gaat de wetenschappelijke literatuur over publieke waarde creatie met name over het theoretisch concept van publieke waarde creatie, waarbij de publieke waarde driehoek, ook wel de strategische driehoek, vooral als analyse- en denkkader gebruikt wordt (bijv. Stoker, 2006; Moore, 2013). De analyse of publieke waarde gecreëerd wordt, wordt hierbij vaak op meso- of macroniveau uitgevoerd voor grote publieke organisaties. Dit is vaak theoretisch en vaag. In dit onderzoek gaat de publieke waarde theorie juist op micro-/praktisch niveau gebruikt worden.

Dit levert twee toepassingen van de publieke waarde theorie op. Na dit onderzoek kan ten eerste gesteld worden of de strategische driehoek (Moore, 2000) geschikt is om te analyseren of een individueel persoon werkzaam in de publieke sector publieke waarde kan creëren. Ten tweede kan na dit onderzoek gesteld worden of één afdeling binnen een organisatie door als afdeling publieke waarde te creëren, kan bijdragen aan het creëren van publieke waarde voor de hele organisatie. Deze twee toepassingen worden uitgebreid toegelicht in 4.6. Met deze twee toepassingen van de publieke waarde theorie wordt de praktische toepasbaarheid van de publieke waarde theorie aangevuld, waardoor de theorie uiteindelijk niet enkel een theoretisch denkkader zal zijn, maar zelf ook daadwerkelijk (meer) publieke waarde zal creëren.

Tevens wordt de publieke waarde creatie theorie in combinatie met vignetten in dit onderzoek gebruikt om een semigestructureerd interview te structureren. De vignetten maken het mogelijk om de respondenten aan het denken te zetten over alle componenten van de strategische driehoek (zie hoofdstuk 4), waardoor een individuele respondent na het interview met de strategische driehoek geanalyseerd kan worden. Deze methodologische toepassing van de publieke

waarde theorie in combinatie met de vignetten is daarmee een aanvulling op de bestaande onderzoeksmethoden op micro-/praktijkniveau.

Daarnaast is het onderzoek een aanvulling op de literatuur over bewegingsonderwijs. Dit onderzoek werkt de door Spithoff et al. (2017) genoemde kansen voor het bewegingsonderwijs verder uit en onderzoekt of vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties deze uitgewerkte kansen ook zien door uit te vragen of zij een rol weggelegd zien voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om, om bij te dragen aan het tegengaan van de "*downward trend*" (Anselma et al., 2020, p.1) van de motorische vaardigheid bij kinderen. Hiermee is dit onderzoek een verdere verdieping op de literatuur over bewegingsonderwijs.

1.6 Maatschappelijke relevantie

Zoals eerder vermeld in de aanleiding is "er een neerwaartse trend in de motorische vaardigheden van kinderen waarneembaar" (Blokhuys, 2021, p.2). 55.9 procent van de kinderen tussen vier en twaalf jaar voldeed in 2019 aan de Beweegrichtlijnen en 44.1 procent voldeed hier dus niet aan (Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), 2020). Zoals eerder vermeld in de probleemstelling wil dit onderzoek bijdragen aan het vinden van een oplossing om de "*downward trend*" (Anselma et al., 2020, p.1) te keren, door te onderzoeken hoe vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties denken over het (gedeeltelijk) veranderen van de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs.

Door het "definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl" (Spithoff et al., 2017, p.57) door de respondenten van dit onderzoek, zal duidelijk worden of deze rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs groter kan worden dan dat de rol heden ten dage is. Indien deze rol groter kan worden, verwachten de respondenten dat de kinderen door toedoen van deze grotere rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs een actievere leefstijl krijgen, wat een positief effect heeft op de "*downward trend*" (Anselma et al., 2020, p.1).

Dit onderzoek is verder maatschappelijk relevant, omdat het inzicht geeft in hoe respondenten aankijken tegen het "bijhouden van vorderingen" (Spithoff et al., 2017, p.58) en de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs bij het zoeken van "verbinding met de school" (Spithoff et al., 2017, p.60). Meer aandacht voor het "bijhouden van vorderingen" (Spithoff et al., 2017, p.58) en analyse van deze vorderingen kan ervoor zorgen dat de vakleerkracht bewegingsonderwijs gericht interventies voor de leerlingen kan opstarten. Deze interventies zullen in sommige gevallen inhouden dat er contact wordt gelegd met een extern persoon of een externe organisatie. Hierdoor regelt de vakleerkracht "verbinding met de school" (Spithoff et al., 2017, p.60). Met deze verbinding kan de vakleerkracht bewegingsonderwijs stimuleren dat leerlingen op de juiste plek in de bewegingscultuur terecht komen, waardoor sportverenigingen, medisch specialisten en andere professionals in de sport ook meer kunnen bijdragen aan het keren van de "*downward trend*" (Anselma et al., 2020, p.1).

Verder is dit onderzoek maatschappelijk relevant, omdat het plaatsen van het bewegingsonderwijs in Moore's strategische driehoek (2000) scholen een breder perspectief op bewegingsonderwijs kan geven. Dit bredere perspectief helpt scholen om weloverwogen beleid te voeren omtrent bewegingsonderwijs, wat het (bewegings)onderwijs en daarmee de motorische vaardigheid van kinderen ten goede zal komen.

2. Context

2.1 Beleidsgeschiedenis bewegingsonderwijs in het PO

De beleidsgeschiedenis van het bewegingsonderwijs in het PO kenmerkt zich met name door de vraag wie het bewegingsonderwijs zou moeten geven. De groepsleerkracht of een bevoegde vakleerkracht bewegingsonderwijs? Al in 1927 pleitte hoofdonderwijzer Diels (1927) voor “den vakonderwijzer” (p.3). Vanaf dat moment groeide het aantal vakleerkrachten met name in de grote steden. Meestal gefinancierd door de gemeente (Berkel, 2019).

Een combinatie van nieuwe materialen in het bewegingsonderwijs, waardoor het waarborgen van de veiligheid van leerlingen deskundige begeleiding vereiste en de overladenheid van de programma's op de Pedagogische Academies voor het Basisonderwijs (PABO) leidde ertoe dat Jan Rijpstra, lid Tweede Kamer, in 1998 het initiatief nam om de bevoegdheidsregeling omtrent het bewegingsonderwijs te wijzigen. Dit leidde tot een wetswijziging in 2001 (Berkel, 2019), waardoor vanaf dat moment enkel personen die de volgende opleidingen afgerond hebben, bevoegd zijn om bewegingsonderwijs te geven: Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO); Pabo met oude bevoegdheid; Pabo, gestart na 1 september 2000 en in het bezit van de Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs aan de Pabo en Akte J (Berkel et al., 2008, p.15).

In 2010 is in het beroepsprofiel voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs opgenomen dat “de leraar verantwoordelijkheid heeft in het samenwerken met de omgeving van de school” (Bax et al., 2010, p.46) en in 2018 is in het opleidingskader van de Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs (LOBO) van de PABO de ontwikkellijn “bewegen in de schoolomgeving” opgenomen (Basart et al., 2018, p.16). Op de opleidingen begint er dus aandacht te komen voor de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Echter is dit nog geen overheidsbeleid.

2.2 Maatschappelijke context

Het bewegingsonderwijs in het PO bevindt zich in een maatschappelijke context waar verschillende actoren in de samenleving verschillend denken over het vak. “In beleidsstukken van de landelijke overheid krijgt het realiseren van en werken aan vakoverstijgende doelen in de lessen lichamelijke opvoeding veel nadruk” (Bax et al., 2010, p.31). De ministeries van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (OCW) en van VWS en NOC*NSF stellen dat “levenslang sporten en bewegen voor alle jongeren de ambitie is” (Bax et al., 2010, p.31). “Vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (vooral afkomstig uit de sectoren sport, onderwijs, gezondheid en jeugd) vinden in overgrote meerderheid het leergebied lichamelijke opvoeding belangrijk tot zeer belangrijk. Zij vinden het essentieel dat de lessen lichamelijke opvoeding jeugdigen stimuleren tot sport en bewegen buiten de school” (Bax et al., 2010, p.31). Inwoners van Nederland noemen “goed met anderen leren omgaan” en “gezondheid” als belangrijkste doelstellingen voor het bewegingsonderwijs (Bax et al., 2010, p.32).

De bovengenoemde actoren geven aan hoe breed de maatschappelijke context is waar het bewegingsonderwijs zich in begeeft. Verschillende ministeries, vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties en de inwoners van Nederland vinden en/of verwachten iets van het bewegingsonderwijs. Op lokaal niveau heeft het bewegingsonderwijs te maken met onder andere de gemeente, sportverenigingen, buurtsportcoaches, ouders/verzorgers, professionals buiten de school, de GGD en andere deskundigen op het gebied van bewegen, sport en gezondheid in de omgeving van de school (Bax et al., 2010, p.46).

2.3 Organisatorische context

Het bewegingsonderwijs bevindt zich binnen een school. Een school krijgt “één budget, lumpsum, voor alle kosten. In dat budget komen drie geldstromen samen: de geldstroom voor de formatie, de geldstroom voor personeels- en arbeidsmarktbeleid en de geldstroom voor de materiële instandhouding” (Berkel et al., 2008, p.22). Van het lumpsum worden dus ook de leerkracht die bewegingsonderwijs geeft en de materialen voor het bewegingsonderwijs gefinancierd.

Vanaf 2023 moeten op elke school in het PO minimaal twee lessen bewegingsonderwijs worden aangeboden aan de groepen drie tot en met acht door een bevoegde docent (Berkel et al., 2008, p.15). Wettelijk zijn twee kerndoelen vastgesteld voor het bewegingsonderwijs in het PO: “De leerlingen leren op een verantwoorde manier deelnemen aan de omringende bewegingscultuur en leren de hoofdbeginselen van de belangrijkste bewegings- en spelvormen ervaren en uitvoeren. Het gaat daarbij om bewegingsvormen als balanceren, springen, klimmen, schommelen, duikelen, hardlopen en bewegen op muziek. En om spelvormen als tikspelen, doelspelen; spelactiviteiten waarbij het gaat om mikken en jongleren en stoeispelen” en “de leerlingen leren samen met anderen op een respectvolle manier aan bewegingsactiviteiten deelnemen, afspraken maken over het reguleren daarvan, de eigen bewegingsmogelijkheden inschatten en daarmee bij activiteiten rekening houden. De meeste bewegings- en sportactiviteiten worden gezamenlijk ondernomen. Het is dus nodig om te leren afspreken wat de regels zijn, hoe die na te leven en wie welke rol speelt. Verder hoort daarbij elkaar helpen, op veiligheid letten, elkaars mogelijkheden respecteren en eigen mogelijkheden verkennen” (Dijk, 2021). Vanuit de ALO's wordt de definitie van Stegeman (2000) gebruikt als doelstelling voor het vak: “Het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur” (p.173). Verder bestaat er voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs een beroepsprofiel (Bax et al., 2010).

3. Literatuurstudie

In deze literatuurstudie wordt gefocust op twee zaken, namelijk de leefstijlfactoren van kinderen en de ontwikkelingen in het (bewegings)onderwijs. De literatuurstudie over de leefstijlfactoren van kinderen focust zich op de mogelijke relatie tussen de leefstijlfactoren en de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) in motorische vaardigheden van kinderen, waarbij antwoord wordt gezocht op het eerste deel van de deelvraag: *Welke invloed hebben leefstijlfactoren van kinderen op de “downward trend” (Anselma et al., 2020, p.1) volgens de literatuur en wat zegt de literatuur over de kansen voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs om deze trend te keren?* Onder ‘leefstijl’ verstaan we “gedrag waarvoor een relatie met goede gezondheid of met gezondheidsproblemen is vastgesteld” (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2022). Het begrip ‘leefstijlfactoren’ zal in dit onderzoek worden geoperationaliseerd tot ‘de mate van oefenen’ en ‘externe actoren’. Dit wordt verder toegelicht in 3.1.

De literatuurstudie over de ontwikkelingen in het (bewegings)onderwijs focust zich op ontwikkelingskansen in het bewegingsonderwijs, waarbij antwoord wordt gezocht op het tweede deel van de deelvraag: *Welke invloed hebben leefstijlfactoren van kinderen op de “downward trend” (Anselma et al., 2020, p.1) volgens de literatuur en wat zegt de literatuur over de kansen voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs om deze trend te keren?* Hierbij is gericht gezocht naar literatuur over de publieke waarde die een vakleerkracht bewegingsonderwijs creëert als hij naast of gedeeltelijk in plaats van de lessen bewegingsonderwijs meer tijd gaat spenderen aan de door Spithoff et al. (2017) genoemde kansen. Het bestaan van wetenschappelijke literatuur over dit onderwerp is vooralsnog beperkt. Wetenschappelijke literatuur over bewegingsonderwijs gaat voornamelijk over de vraag of meer bewegingsonderwijs en bewegingsonderwijs gegeven door een vakleerkracht positieve gevolgen heeft op leerlingen. Het onderwerp van dit onderzoek gaat dus meer de diepte in dan de huidige wetenschappelijke literatuur.

3.1 Leefstijlfactoren kinderen

Spithoff et al. (2017) geven aan dat het “definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl” (p.57) een kans is voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs in de toekomst. Voordat in 3.2 gekeken kan worden naar deze kansen in het bewegingsonderwijs zal in 3.1 via een literatuurstudie worden uitgezocht hoe het met de leefstijlfactoren van kinderen is gesteld en welke invloed dit heeft op de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) van de motorische vaardigheden bij kinderen. Als geconcludeerd wordt dat sprake is van deze invloed, dan is het nuttig om in het vervolg van dit onderzoek uit te zoeken hoe de vakleerkracht bewegingsonderwijs invloed kan uitoefenen op het verbeteren van de leefstijlfactoren van kinderen en daarmee de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) van de motorische vaardigheden bij kinderen tegengaan.

Deurloo et al. (2020) geven aan dat motorische vaardigheden van het kind zich ontwikkelen door de interactie van drie componenten. De eerste component zijn de interne factoren zoals de lichamelijke en de psychologische eigenschappen van kinderen. In dit subhoofdstuk laten we deze eerste component buiten beschouwing, omdat deze interne factoren genetische eigenschappen zijn die niet te veranderen zijn en dus niet relevant zijn in de context van dit onderzoek. De tweede component is de mate van oefenen. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden in de mate waarin een kind beweegt, het oefenen tijdens het vrij spelen en de deelname aan sport. De derde en laatste component zijn de externe factoren. Hierbij kan onder andere gekeken worden naar gezinsgewoontes en beschikbaarheid en veiligheid van speelplekken en sportfaciliteiten. De beschrijving van Deurloo et al. (2020) van de ontwikkeling van motorische vaardigheden van het kind geeft de juiste handvatten om te onderzoeken wat de invloed is van leefstijlfactoren van kinderen op de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) van de motorische vaardigheden bij kinderen, omdat de door hen genoemde tweede en derde componenten kunnen worden gezien als de leefstijlfactoren van kinderen die verband hebben met de ontwikkeling van motorische vaardigheid. Om die reden zal in dit onderzoek het begrip ‘leefstijlfactoren’ worden geoperationaliseerd tot ‘de

mate van oefenen' en 'externe factoren'. In 3.1.1 wordt aan de hand van de literatuur de relatie tussen de mate van oefenen van kinderen en de "downward trend" (Anselma et al., 2020, p.1) in motorische vaardigheden van kinderen besproken. Vervolgens wordt in 3.1.2 de relatie tussen externe factoren van kinderen en de "downward trend" (Anselma et al., 2020, p.1) in motorische vaardigheden van kinderen besproken.

3.1.1 Mate van oefenen

Mate van bewegen

De mate waarin kinderen bewegen kan gemeten worden met behulp van de Beweegrichtlijnen. In 2017 heeft de Commissie Beweegrichtlijnen van de Gezondheidsraad in opdracht van de minister van VWS richtlijnen opgesteld voor bewegen aan de hand van de laatste wetenschappelijke inzichten. Hiermee wilde de minister de drie tot dan toe gehanteerde normen voor bewegen, te weten de Nederlandse Norm Gezond Bewegen (NNGB), de Fitnorm en de Combinorm, vatten in één richtlijn. De commissie heeft in haar advies de gunstige effecten van regelmatige lichaamsbeweging nogmaals bekrachtigd. De commissie geeft aan dat bewegen bij kinderen het risico op depressieve klachten verlaagd, dat het de insulinegevoeligheid, botkwaliteit, fitheid en spierkracht verbetert en dat bewegen de body mass index (BMI) en de vetmassa verlaagt. Daarnaast benadrukt de commissie dat voor alle mensen, dus ook voor kinderen, veel stilzitten ongunstige effecten heeft op de gezondheid. Om deze gunstige gezondheidseffecten te behalen heeft de commissie beweegrichtlijnen opgesteld. Voor kinderen houden deze beweegrichtlijnen in dat dagelijks minimaal een uur matig intensieve inspanning gedaan zou moeten worden. Wandelen en fietsen worden door de commissie aangegeven als matige intensieve inspanningen. Extra gezondheidsvoordeel wordt behaald als er langer, vaker en/of intensiever bewogen wordt. Ook is de richtlijn om minstens drie keer per week bot- en spierversterkende activiteiten te doen. De laatste richtlijn voor kinderen is om veel zitten te voorkomen (Gezondheidsraad, 2017). Zoals reeds eerder vermeld voldeed slechts 55.9 procent van de kinderen tussen vier en twaalf jaar in 2019 aan de Beweegrichtlijnen en 44.1 procent voldeed hier dus niet aan (CBS, 2020).

Oefenen tijdens spelen

Een maatstaf waarmee iets gezegd kan worden over het oefenen in vrij spel is door te kijken naar hoeveel kinderen buitenspelen, omdat "de kracht die buitenspelen heeft op de sociale, motorische en emotionele ontwikkeling én op het leervermogen van kinderen ongekend is" (Slager, 2016). Jantje Beton (2018) heeft onderzoek gedaan naar buitenspelen en naar generatieverschillen tussen kinderen, hun ouders en hun grootouders. Hieruit blijkt dat slechts 10% van de kinderen vaker buiten dan binnen speelt, terwijl bij de ouders en grootouders respectievelijk 65% en 69% vaker binnen dan buiten speelde toen zij kind waren. Verder valt op in het onderzoek van Jantje Beton (2018) dat 28% van de kinderen niet of maar één keer per week buiten speelt. Bij de ouders en grootouders was dit bij maar 2% het geval. In 2013 is hetzelfde onderzoek gehouden en toen speelde nog 20% van de kinderen niet of maar één keer per week buiten. Het percentage kinderen dat nooit of slechts één keer per week buiten speelt stijgt dus nog altijd snel.

Deelname aan sport

Of kinderen deelnemen aan sport (bij sportverenigingen) is goed meetbaar. "Bij kinderen van 6 tot en met 11 jaar is de sportdeelname en het lidmaatschap van sportclubs tussen 2003 en 2017 weinig tot niets veranderd" (van den Dool, 2019, p.2). In beide jaren was 64 procent van de jongeren lid van één of meer sportclubs (van den Dool, 2019).

3.1.2 Externe factoren

Gezinsgewoontes

Volgens Deurloo et al. (2020) zijn gezinsgewoontes externe factoren, die de ontwikkeling van motorische vaardigheden van het kind (indirect) beïnvloeden. Dit wordt ondersteund door Van der Kruk en Haisma (2007), die beweren dat “ouders invloed hebben op de eet- en beweeggewoontes van hun kinderen” (p.50). Onder gezinsgewoontes kunnen veel factoren geschaard worden, waarbij volledigheid een illusie is. In deze literatuurstudie is ervoor gekozen om twee gezinsgewoontes te onderzoeken, namelijk de gezinsgewoontes omtrent mediagebruik en voeding. Andere gezinsgewoontes die mogelijk (indirect) de ontwikkeling van motorische vaardigheden bij het kind beïnvloeden, maar in deze literatuurstudie niet onderzocht zijn, zijn onder andere vervoersgewoontes (Gezonde School, 2022a) en de gewoonte om lid van een sportvereniging te worden (Stam et al., 2021).

Het mediagebruik als gezinsgewoonte wordt in deze literatuurstudie onderzocht, omdat de onderzoeker het vermoeden heeft dat de intrede van nieuwe media, en het daarmee gepaarde vele stilzitten, in de afgelopen decennia invloed heeft op de mate van oefenen (zie 3.1.1) van kinderen. “Een meerderheid van de ouders ziet media als een effectief hulpmiddel bij de opvoeding, bijvoorbeeld om het kind bezig te houden wanneer het zich verveelt of de ouder geen tijd of energie heeft” (Siebelhoff et al., 2021, p.4). “Iets meer dan de helft van de ouders onderschrijft dat hun eigen schermgebruik van invloed is op het mediagebruik van hun kind. Zelf proberen zij hier voornamelijk het goede voorbeeld in te geven door te laten zien dat zij hun schermgebruik afwisselen met beweging. Ouders besteden dagelijks gemiddeld de meeste tijd aan het kijken van tv-programma’s (72 minuten) en films en series on demand (49 minuten). Ouders besteden relatief weinig tijd aan YouTube (18 minuten) en gamen (15 minuten)” (Siebelhoff et al., 2021, p.4). “Volgens de ouders van de kinderen tussen 7 en 12 jaar, spenderen kinderen dagelijks de meeste mediatijd aan gamen (gemiddeld 48 minuten) en YouTube (gemiddeld 44 minuten). Een vijfde geeft hierbij aan dat hun kind meer dan een uur per dag gamet. Verder neemt het gebruik van gamen en sociale media sterk toe naarmate de kinderen ouder worden, zonder dat dit ten koste gaat van ander mediagebruik” (Siebelhoff et al., 2021, p.3). Uit bovenstaande uitspraken van Siebelhoff et al. (2021) blijkt dat het gebruik van media een gewoonte is binnen gezinnen. Een relatie met de mate van oefenen wordt in de literatuur niet gelegd, maar vermoedelijk heeft deze gezinsgewoonte omtrent mediagebruik een negatieve invloed op de mate van oefenen.

Gezinsgewoontes omtrent voeding worden in deze literatuurstudie onderzocht, omdat “gezonder en minder eten het belangrijkste is als je wilt afvallen” (Voedingscentrum, 2022) en dus heeft voeding een grote invloed op het BMI en daarmee de gezondheid van kinderen. “Het voorbeeldgedrag van de ouders en de gehanteerde opvoedingsregels zijn belangrijke factoren die een rol spelen bij het ontstaan van overgewicht bij kinderen” (van der Kruk & Haisma, 2007, p.51). Boone (2007) concludeert dat fruit eten een gewoonte is. In het vervolg van deze alinea zal fruit eten gegeneraliseerd worden naar gezond eten en dus wordt ervan uitgegaan dat gezond eten een gewoonte is en dat kinderen in het PO dus afhankelijk zijn van de eetgewoontes van het gezin waar zij in leven. “Als maatstaf voor de eetgewoonten van jongeren worden doorgaans drie normen gebruikt: Ontbijten, het eten van groente en het eten van fruit. Voor ontbijten wordt als norm gehanteerd dat jeugdigen dit dagelijks doen. Voor groenteconsumptie geldt voor kinderen van 4 tot en met 12 jaar de norm dat zij dagelijks 150 gram groente eten. Voor fruitconsumptie geldt de norm dat er minstens 2 stuks fruit per dag gegeten wordt. Eetgedrag is een van de factoren die samenhangt met overgewicht” (Nederlands Jeugdinstituut, 2020). 89.4 procent van de kinderen in het basisonderwijs ontbijt dagelijks, 44.9 procent eet dagelijks één of meer stukken fruit en 47.2 procent eet dagelijks groente (Nederlands Jeugdinstituut, 2020). Dit betekent dat ruim tien procent van de kinderen in het basisonderwijs niet de gewoonte heeft om dagelijks te ontbijten en dat meer dan de helft niet de gewoonte heeft om dagelijks fruit en groente te eten.

Beschikbaarheid en veiligheid van speelvoaciliteiten

De International Play Association (2016, p.2) stelt dat steeds meer onderzoek aantooft dat dagelijks spelen in een natuurlijke omgeving een positieve impact heeft op het welbevinden, de fitheid, de veerkracht, het cognitief functioneren en de motorische vaardigheden van kinderen. Er ontbreekt momenteel een eenduidige en sluitende vorm van een uniforme methodiek om de hoeveelheid speelruimte in Nederland af te bakenen (Lucassen et al., 2020). Vierenzeventig procent van de kinderen geeft aan buiten spelen nog leuker te vinden als er meer spannende speelplekken zouden zijn in de buurt en 36 procent van de kinderen geeft aan dat speelplekken in de buurt saai zijn, wat voor deze kinderen een barrière is waardoor ze minder buitenspelen (Jantje Beton, 2018). Dit impliceert dat de ruimte om buiten te spelen in de omgeving van het kind niet optimaal is om de door de International Play Association (2016) genoemde positieve impact te realiseren.

In tegenstelling tot de hoeveelheid speelruimte in Nederland valt er wel het één en ander te zeggen over de ruimte voor sport. "Het ruimtebeslag door de sport is in de periode 2000-2015 met ruim 4000 hectare toegenomen. De groei in hectaren sportterrein, zoals gedefinieerd door het CBS in zijn bodemstatistieken, overtreft de bevolkingsgroei, waardoor er meer hectare sportterrein beschikbaar is gekomen per inwoner" (van der Poel et al., 2018, p.251).

3.2 Ontwikkelingen in het bewegingsonderwijs

In dit subhoofdstuk worden de kansen buiten de lessen bewegingsonderwijs om, om de "downward trend" van de motorische vaardigheden van leerlingen te keren uiteengezet. Uit 3.1 blijkt dat de leefstijlfactoren om tot motorische ontwikkeling te komen bij veel kinderen niet optimaal zijn. En aangezien het bewegingsonderwijs het unieke kenmerk heeft "dat alle jeugdigen worden bereikt, ook de kinderen die vanuit zichzelf niet veel sporten en bewegen" (Bax et al., 2010, p.29), is het nuttig om in deze literatuurstudie uiteen te zetten welke ontwikkelingen in het Nederlandse bewegingsonderwijs gaande zijn met betrekking tot de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs naast zijn lessen bewegingsonderwijs en hoe er in de literatuur gedacht wordt over de bijdrage van deze rol aan het verbeteren van de in 3.1 genoemde leefstijlfactoren van kinderen. Dit zal gedaan worden aan de hand van de eerder gememoreerde door Spithoff et al. (2017) genoemde kansen voor verbetering van het bewegingsonderwijs. De door Spithoff et al. (2017) genoemde kansen voor de toekomst voor (vak)leerkrachten bewegingsonderwijs waar dit subhoofdstuk verder op ingaat zijn het "definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl" (p.57), het "bijhouden van vorderingen" (p.58) en het "verbinding vinden met de school" (p.60). De andere door Spithoff et al. (2017) genoemde kansen, namelijk het "uitbuiten van de mogelijkheden van digitale hulpmiddelen" (p.58), het "waarborgen van veiligheid" (p.59), "differentiëren" (p.59) en het "vervullen van de basisbehoefte van autonomie" (p.60), worden in dit subhoofdstuk niet verder uiteengezet, omdat dit kansen zijn die betrekking hebben op verbetering van de inhoud van de lessen bewegingsonderwijs, terwijl dit onderzoek zich richt op de (mogelijke) bredere inzet van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

3.2.1 Definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl

Bij het "definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl" (p.57) omschrijven Spithoff et al. (2017) drie uitdagingen, namelijk het bepalen van de positie van de vakleerkracht bewegingsonderwijs in de bredere omgeving van sport en bewegen, het "uitdragen van ambassadeursrol binnen de school" (p.57) en "het thema 'sportieve gezonde school' als school omarmen en gezamenlijk vorm geven en uitdragen" (p.57). Deze uitdagingen worden, in andere bewoordingen, ook omschreven door het programma Gezonde School (Gezonde School, 2022b). Het programma Gezonde School is een samenwerking tussen de PO-Raad, de VO-raad, de MBO-raad, het RIVM en de GGD GHOR Nederland en wordt gefinancierd door vier ministeries (Gezonde School, 2022c) Aan dit programma doen 1.333 Nederlandse scholen in het primair onderwijs mee (Mijn

Gezonde School, 2022). Binnen de Gezonde School is Bewegen en Sport één van de thema's. De Gezonde School (2022d) raadt onder andere aan om taken en verantwoordelijkheden van opgesteld beweeg- en sportbeleid te borgen en benadrukt het belang van een bevoegde en bekwame (vak)leerkracht bewegingsonderwijs. Het advies van de Gezonde School (2022d) is om één medewerker hier coördinator van te maken. De vakleerkracht bewegingsonderwijs wordt hierin niet specifiek genoemd om deze rol te vervullen. In onderzoek naar de effectiviteit van het programma de Gezonde School op het thema Bewegen en Sport is aangetoond dat leerlingen die hebben deelgenomen aan het beweegprogramma meer bewegen per dag, minder televisie kijken per dag, fitter zijn en dat de leerlingen met overgewicht afvallen (Bos, 2015).

3.2.2 Bijhouden van vorderingen

Volgens Spithoff et al. (2017) is er "geen eenduidigheid over wat de leerkracht zou moeten beoordelen en hoe dat gedaan kan worden" (p.58). Als uitdagingen noemen Spithoff et al. (2017) onder andere het "realiseren van heldere doelen voor het vak" (p.58) en "het gebruik van een volgsysteem voor alle leerlingen en verbindingen leggen met de reguliere volgsystemen in de scholen" (p.59). De Gezonde School (2022e) specificeert deze uitdagingen voor scholen door aan te raden om bij het bewegingsonderwijs een leerlingvolgsysteem en/of motorische test te gebruiken om vervolgens aan de hand van heldere afspraken en werkwijzen tot oplossingen te komen voor opvallende ontwikkelingen bij leerlingen. Deze oplossingen kunnen mogelijk gemaakt worden door ondersteuningstrajecten binnen of buiten de school in te richten.

3.2.3 Verbinding vinden met de school

Spithoff et al. (2017) noemen collegiale intervisie tussen zowel vakleerkrachten bewegingsonderwijs onderling als tussen vakleerkrachten bewegingsonderwijs en groepsleerkrachten als uitdaging om verbinding te zoeken met de school. Daarnaast noemen Spithoff et al. (2017) onder de noemer van het "definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl" (p.57) "de relatie van de vakleerkracht bewegingsonderwijs met buurtsportcoach en de combinatiefunctionaris" (p.57). De Gezonde School (2022a) gaat nog verder en adviseert om zowel intern leerlingen, ouders, verzorgers en medewerkers als extern sportverenigingen, lokale sportorganisaties, de gemeente, buurtsportcoaches, combinatiefunctionarissen en commerciële sportaanbieders te betrekken bij de sport- en beweegdoelen van de school. Van der Werff et al. (2012) hebben onderzoek gedaan naar zo'n samenwerking tussen sportverenigingen en scholen. Hierin wordt aangedragen dat een combinatiefunctionaris of vakleerkracht bewegingsonderwijs kan dienen als bruggenbouwer tussen de sportvereniging en de school. Zo'n bruggenbouwer kan nodig zijn, omdat de belangen van scholen en sportverenigingen nog weleens uit elkaar kunnen liggen. Als sportverenigingen en scholen gaan samenwerken kan dit leerlingen overtuigen lid te worden van een sportvereniging. "Over het algemeen zijn jonge kinderen nog zeer ontvankelijk voor nieuwe dingen. Vaak hebben ze hun definitieve sportkeuze nog niet gemaakt" (van der Werff et al., 2012, p.62).

4. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk bevat het theoretisch kader van dit onderzoek. De publieke waarde theorie, die in dit hoofdstuk wordt besproken, dient als lens van hoe er naar de in 1.2 geformuleerde probleemstelling wordt gekeken. Door vanuit de in 4.2 beschreven strategische driehoek naar het bewegingsonderwijs te kijken, kan inzichtelijk worden gemaakt in hoeverre de vakleerkracht bewegingsonderwijs op een school publieke waarde creëert. Wat deze publieke waarde precies inhoudt wordt in dit theoretisch kader beschreven en middels dit onderzoek onderzocht. Het inzicht in welke mate de vakleerkracht bewegingsonderwijs publieke waarde creëert, geeft scholen het strategisch denkkader om gericht en weloverwogen beleid te gaan maken voor bewegingsonderwijs en op die manier bij te dragen aan het tegengaan van de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) van de motorische vaardigheden bij kinderen of een andere bewust gekozen in 4.3 beschreven waarden. Analyse van de resultaten wordt vervolgens gedaan door te kijken naar de in 4.7 beschreven spanningen binnen de publieke waarde theorie.

De analyse-eenheid in dit theoretisch kader is de school. Er wordt uitgegaan van de ideaaltypische situatie waarin een school evenveel belang heeft bij optimaal bewegingsonderwijs als de vakleerkracht bewegingsonderwijs zelf. Een eventuele interne strijd zal beschreven worden in de resultaten en analyse in hoofdstuk 6 en 7.

4.1 Private en publieke strategieën

Het verschil tussen de publieke en de private sector kan worden bepaald op basis van de eigenaar. Entiteiten en bedrijven die eigendom zijn van of gecontroleerd worden door de overheid behoren tot de publieke sector (Lienert, 2009, p.1). Een onderwijsorganisatie, waar het bewegingsonderwijs onder valt, is zo'n publieke entiteit. Volgens Moore (2000) hebben alle organisaties baat bij een strategie (p.183). Zoals eerder vermeld in 2.3 zijn er twee kerndoelen vastgesteld voor het bewegingsonderwijs en geldt er vanaf 2023 de eis dat er minimaal twee lessen bewegingsonderwijs moeten worden gegeven per week. Echter ontbreekt een verdere uitwerking van deze strategie voor het bewegingsonderwijs. Moore (2000) beweert dat de best ontwikkelde strategische modellen zich focussen op de markt, klanten en competitie. Deze strategische modellen komen uit de private sector (p.183). Moore (2000) geeft aan dat deze strategieën voor de private sector het best ontwikkeld zijn, omdat ze geen rekening hoeven te houden met twee cruciale kenmerken van non-profitorganisaties, namelijk de kenmerken dat de waarde van non-profitorganisaties ligt in het behalen van sociale doeleinden en niet in het genereren van inkomsten (Moore, 2000, p.183) en dat non-profitorganisaties inkomsten ontvangen uit andere bronnen dan aankopen van klanten (Moore, 2000, p.183). Moore (2000) heeft voor managers in de publieke sector de publieke waarde theorie ontwikkeld als denkkader voor het maken van strategieën in de publieke sector. In deze studie wordt deze publieke waarde theorie toegepast op een basisschool. In 4.2 tot en met 4.5 wordt de publieke waarde theorie verder toegelicht. In 4.6 wordt beschreven hoe de vakleerkracht bewegingsonderwijs in deze voor managers ontwikkelde theorie toegepast wordt.

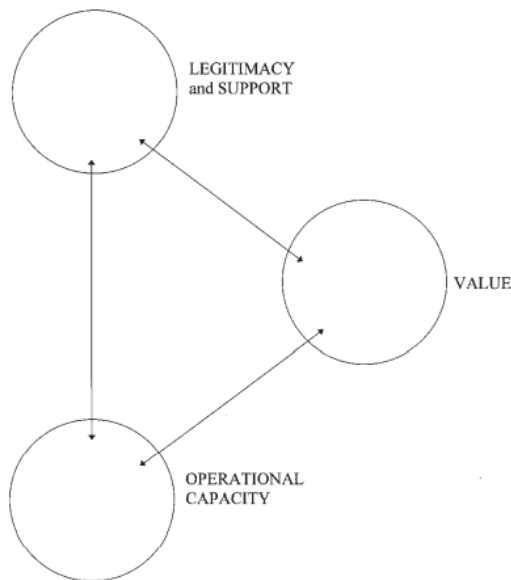
4.2 Strategische driehoek

De door Moore (2000) ontwikkelde publieke waarde theorie wordt gekaderd in een strategische driehoek (zie Figuur 1). In de hoeken van deze driehoek staan drie componenten, namelijk waarde (Moore, 2000, p.197), legitimiteit en draagvlak en operationele capaciteit (Moore, 2000, p.198). Moore (2000) geeft aan dat het model op conceptueel niveau simpel en niet erg uitdagend is. Het zegt enkel dat een goede strategie waardevol, toegestaan, duurzaam en uitvoerbaar moet zijn (p.198). Vrij vertaald geeft Moore (2000) dus aan dat een publieke organisatie publieke waarde creëert als alle drie de componenten op orde zijn. Echter in de praktijk blijkt het model zeer uitdagend te zijn. Het blijkt vrij moeilijk om een strategie te ontwikkelen waar alle componenten

inzitten (Moore, 2000, p.198). Daarom benadrukt Moore (2000) dat de pijlen die de drie stippen verbinden een duidelijke herinnering zijn dat alle drie de componenten aanwezig moeten zijn (p.198). In 4.3 tot en met 4.5 worden de drie componenten verder toegelicht. Het is interessant om de strategische driehoek toe te passen op scholen om te analyseren of en zo ja, in welke mate scholen publieke waarde creëren met het bewegingsonderwijs en wat een rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om betekent voor de publieke waarde van een school.

Figuur 1

Strategische driehoek (Moore, 2000, p.197).



4.3 Waarde

De eerste van de drie componenten uit de strategische driehoek van Moore (2000) is waarde (p.197). Deze waarde is volgens Moore (2000) een waardepropositie van het management die de organisatie richting geeft. Moore (2000) geeft hierbij aan dat om een organisatie te laten slagen in het produceren van waarde, leiders van de organisatie een goed verhaal moeten hebben over welke waarden of welke doeleinden de organisatie nastreeft. Ze hebben een reden nodig voor het bestaan van de organisatie. Een claim over de manier waarop de wereld beter zou worden gemaakt door de activiteiten van de organisatie (Moore, 2000, p.197).

De school als publieke organisatie moet dus een waarde hebben om publieke waarde te kunnen creëren. Eén deel van deze waarde van een school betreft het bewegingsonderwijs. De school bepaalt zelf in welke mate het het bewegingsonderwijs als waardevol ziet en dus ook in welke mate dit terugkomt in zijn waarde. Of een school het verbeteren van de in 3.1 genoemde leefstijlfactoren door de vakleerkracht bewegingsonderwijs ziet als een waarde die bijdraagt aan de publieke waarde creatie van de school, is dus ook aan de school zelf om te bepalen. Zoals eerder in 2.3 gememoreerd wordt vanuit de ALO's de definitie van Stegeman (2000) gebruikt als doelstelling voor het vak: "Het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur" (p.173). Deze doelstelling van Stegeman (2000) zou gezien kunnen worden als de waarde voor scholen van het vak bewegingsonderwijs. Echter is niet voor scholen wettelijk vastgelegd welke waarde zij moeten hebben voor het bewegingsonderwijs. Elke student op een ALO ontwikkelt zijn eigen visie op onderwijs en op het vak bewegingsonderwijs en kan na zijn studie proberen om de school waar hij gaat werken ervan te overtuigen dat deze visie bijdraagt aan de waarde voor een

school (Hogeschool van Amsterdam, 2022). Binnen de visie moet de vakleerkracht bewegingsonderwijs alleen voldoen aan de in 2.3 genoemde wettelijke vereisten, maar deze wettelijke vereisten zijn erg algemeen opgesteld en dus biedt dit de vakleerkracht bewegingsonderwijs, en daarmee ook de school waarop hij werkzaam gaat zijn, veel ruimte om zijn eigen visie uit te rollen omtrent bewegingsonderwijs. Dit wordt versterkt door het feit dat er op veel basisscholen maar één vakleerkracht bewegingsonderwijs is. Dit onderzoek geeft inzicht in welke waarde respondenten toekennen aan het bewegingsonderwijs en aan (nieuwe) taken van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

4.4 Legitimiteit en draagvlak

De tweede van de drie componenten uit de strategische driehoek van Moore (2000) is legitimiteit en draagvlak (p.198). Volgens Moore (2000) is het in de publieke sector niet genoeg dat de manager zelf zijn waarde als waardevol bestempeld. Om legitimiteit en draagvlak te verkrijgen zullen degenen, die de benodigde financiële middelen en toestemming verschaffen, moeten instemmen (Moore, 2000, p.198). De actoren die de legitimiteit en draagvlak geven worden volgens Moore (2000) ook wel de autoriserende omgeving (p.198) genoemd.

Of het bewegingsonderwijs op een school legitimiteit en draagvlak heeft, kan op overheidsniveau en op schoolniveau bekeken worden. Financiële middelen en toestemming (Moore, 2000, p.198) komen van de overheid (Rijksoverheid, 2022a). Wettelijk is vastgesteld welke vakken in het primair onderwijs aan bod moeten komen (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Het vak bewegingsonderwijs heeft dus legitimiteit en draagvlak nodig van de overheid. Schoolbesturen mogen echter zelf bepalen hoeveel tijd zij per vak per week besteden. Het vak bewegingsonderwijs is het enige vak waar een minimale urenverplichting voor bestaat, namelijk minimaal twee lessen per week (Inspectie van het Onderwijs, 2022), waarmee gesteld kan worden dat het bewegingsonderwijs legitimiteit en draagvlak van de overheid heeft.

Interessanter voor dit onderzoek is het om de legitimiteit en draagvlak van het bewegingsonderwijs binnen de eigen school (schoolniveau) te bekijken. Directies op scholen krijgen jaarlijks één bedrag, ook wel lumpsum genoemd, waarvan zij personeel en materialen dienen te betalen (Berkel et al., 2008, p.22). Een schooldirectie bepaalt daarbij zelf welke vakken en welke bijbehorende (vak)leerkrachten prioriteit krijgen (Rijksoverheid, 2022a). “Het bewegingsonderwijs is een vakgebied dat zich kenmerkt door een nagenoeg voortdurende roep om legitimering” (Pot et al., 2012, p.44). De hoeveelheid bewegingsonderwijs op een school en de vorm waarin bewegingsonderwijs op een school aangeboden wordt, is dus afhankelijk van de legitimiteit en draagvlak van de schooldirectie. Directeuren in het primair onderwijs geven zelf aan dat een te vol lesrooster, onvoldoende financiële middelen, onvoldoende accommodatiemogelijkheden en te weinig bevoegde leerkrachten belemmeringen zijn om plannen en/of ambities voor bewegingsonderwijs te kunnen realiseren (Slot-Heijs et al., 2017). Dit onderzoek maakt duidelijk welke legitimiteit en draagvlak toegekend wordt aan de (nieuwe) taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om en welke belemmeringen er zijn om legitimiteit en draagvlak aan deze taken toe te kennen.

4.5 Operationele capaciteit

De derde van de drie componenten uit de strategische driehoek van Moore (2000) is operationele capaciteit (p.198). Moore (2000) geeft aan dat deze component zich focust op de vraag of er voldoende kennis en capaciteit is om gewenste resultaten te bereiken (p.198). Vaak ligt deze capaciteit volledig binnen de organisatie die de manager leidt. Echter ligt het soms buiten de organisatie en moet de organisatie manieren vinden om capaciteit van buiten de organisatie te betrekken om het gewenste resultaat te bereiken. Hiervoor dienen samenwerkingen gecreëerd te worden (Moore, 2000, p.198).

In dit onderzoek gelden de middelen die nodig zijn om de waarden van een vakleerkracht bewegingsonderwijs en/of de school te kunnen waarmaken als de operationele capaciteit. Hieronder vallen financiële middelen en bepaalde (nieuwe) taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs. In dit onderzoek wordt onderzocht welke middelen de operationele capaciteit vormen en in welke mate (nieuwe) taken worden gezien als middelen om de in 3.1 genoemde leefstijlfactoren te kunnen verbeteren. Zoals eerder in 2.3 vermeld, staat vast dat de vakleerkracht bewegingsonderwijs minimaal twee lessen bewegingsonderwijs moet geven vanaf 2023. Naast deze lessen staat het takenpakket van de vakleerkracht bewegingsonderwijs niet vast. De vraag aan vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties is welke taken zij toedichten aan de vakleerkracht bewegingsonderwijs om de waarde van de school te kunnen realiseren.

4.6 Toepassing vakleerkracht bewegingsonderwijs binnen de publieke waarde theorie

In dit onderzoek wordt de publieke waarde theorie toegepast op de vakleerkracht bewegingsonderwijs. Het is mogelijk om op twee manieren tegen deze toepassing aan te kijken. De eerste mogelijke manier om tegen deze toepassing aan te kijken is door te kijken naar de publieke waarde die een individu binnen een organisatie kan creëren. Zoals in 4.1 gememoreerd is de publieke waarde theorie ontwikkeld om te dienen als denkkader voor managers in de publieke sector voor het maken van strategieën. Deze manager bedenkt een strategie, waarbij zijn organisatie publieke waarde creëert. Echter zullen individuele medewerkers ervoor moeten zorgen dat de strategie uitgevoerd wordt en dat de organisatie publieke waarde creëert. Hierbij ligt de individuele medewerker dus eigenlijk aan de basis van het wel of niet publieke waarde creëren van een organisatie. Vanuit deze gedachte kan er dus gekeken worden met behulp van de publieke waarde theorie of een individu publieke waarde creëert. In dit onderzoek zal dit de vakleerkracht bewegingsonderwijs zijn.

De tweede mogelijke manier om tegen de toepassing van de publieke waarde theorie op de vakleerkracht bewegingsonderwijs aan te kijken, is door de vakleerkracht bewegingsonderwijs te zien als de door Moore (2000) beschreven manager binnen de publieke waarde theorie. Bij deze toepassing wordt het bewegingsonderwijs gezien als een aparte afdeling op een basisschool. Binnen het primair onderwijs staat het bewegingsonderwijs namelijk behoorlijk los van de rest van de school. Dit blijkt vooral uit de bevoegdheid die nodig is om bewegingsonderwijs te mogen geven (zie 2.1). Hierdoor heeft een vakleerkracht bewegingsonderwijs een takenpakket dat vrijwel volledig afwijkt van het takenpakket van een groepsleerkracht en dus is vakinhoudelijk collegiaal overleg vrijwel niet mogelijk. Dus kan het bewegingsonderwijs gezien worden als een aparte afdeling binnen de school en kan, in het geval er maar één vakleerkracht bewegingsonderwijs op de school werkt, de vakleerkracht bewegingsonderwijs gezien worden als de manager van deze afdeling. Het feit dat de vakleerkracht bewegingsonderwijs geacht wordt een eigen visie op onderwijs en bewegingsonderwijs te creëren (zie 4.3) ondersteunt de gedachte van deze toepassing van de publieke waarde theorie om de vakleerkracht bewegingsonderwijs als manager te zien binnen de publieke waarde theorie. In deze toepassing van de publieke waarde theorie is de vakleerkracht bewegingsonderwijs verantwoordelijk voor het waarborgen dat de waarde van de school op het gebied van bewegingsonderwijs behaald wordt.

Deze twee mogelijke toepassingen zijn wetenschappelijk relevant als uitbreiding op de publieke waarde theorie. Het toepassen van de strategische driehoek op het individu geeft er inzicht in of de theorie toepasbaar is op één individueel persoon werkzaam in de publieke sector. Na dit onderzoek kan gesteld worden of de strategische driehoek geschikt is om te analyseren of een individueel persoon werkzaam in de publieke sector (optimale) publieke waarde creëert.

De tweede mogelijke toepassing, waarbij een afdelingsmanager van een kleine afdeling of van een eenmansafdeling binnen een publieke organisatie de manager is waar Moore (2000) zijn

publieke waarde theorie op gebaseerd heeft, geeft er inzicht in of de strategische driehoek kan worden toegepast op een aparte afdeling binnen een publieke organisatie in plaats van op de hele organisatie. Na dit onderzoek kan gesteld worden of één afdeling door de waarde van zijn afdeling te realiseren, kan bijdragen aan het realiseren van de waarde van de hele organisatie.

4.7 Spanningen binnen de strategische driehoek

Zoals reeds eerder vermeld in 4.2 creëert een organisatie publieke waarde volgens Moore (2000) als alle drie de componenten van de driehoek op orde zijn. Echter zijn deze drie componenten niet altijd op orde. Volgens Van de Noort et al. (2017) kunnen organisaties te maken krijgen met verschillende spanningen tussen de componenten. Het is interessant om met dit onderzoek te analyseren waar spanningen binnen de school rondom het bewegingsonderwijs zich bevinden in de strategische driehoek, omdat er vervolgens gericht naar oplossingen gezocht kan worden.

Van de Noort et al. (2017) beschrijven drie spanningen. De eerste spanning tussen de waarde van een organisatie en de operationele capaciteit die een organisatie heeft, wordt prestatiespanning genoemd. De waarde die organisaties voor ogen hebben kan naar de achtergrond verdwijnen, als organisaties te veel de nadruk leggen op de operationele capaciteit die ze hebben. De tweede mogelijke spanning is de spanning tussen de operationele capaciteit binnen een organisatie en de legitimiteit en draagvlak die een organisatie ontvangt van de omgeving. In dit geval is er spanning tussen de operationele mogelijkheden van de organisatie en wat de organisatie mag van de buitenwereld. In dit onderzoek gaat het om de middelen die een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten zijn lessen bewegingsonderwijs om krijgt van zijn schooldirectie. De derde en laatste spanning is sturingsspanning. Dit is de spanning tussen de waarde die een organisatie wil realiseren en de legitimiteit en draagvlak die het hiervoor krijgt van de omgeving.

4.8 Theoriegebruik in dit onderzoek

In dit onderzoek worden twee theorieën gebruikt, namelijk de publieke waarde theorie (Moore, 2000) en de theorie over spanningen binnen de strategische driehoek (Van de Noort, 2017). De theorie van Moore (2000) wordt getest op praktisch niveau en dient als kader van het onderzoek. De theorie van Van de Noort (2017) wordt vervolgens toegepast om de, aan de hand van de resultaten van een respondent, opgestelde strategische driehoek (Moore, 2000) van een school te analyseren. Aan de hand van deze theorieën zijn deelvragen 2, 3, 4 en 5 opgesteld om zo op een gestructureerde wijze tot een antwoord op de hoofdvraag te kunnen komen.

De drie componenten uit Moore's strategische driehoek (2000) zijn gebruikt om deelvragen 2, 3 en 4 op te stellen. Met deze deelvragen worden de semigestructureerde interviews gestructureerd. Meer informatie over de semigestructureerde interviews wordt gegeven in 5.3.1. Door de interviews op deze manier te structureren worden resultaten opgehaald, die geplaatst worden in de strategische driehoek. Per onderwijssituatie wordt het zo mogelijk om te kijken of er publieke waarde wordt gecreëerd met de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Ook worden de resultaten van de verschillende respondenten per component uit de strategische driehoek geanalyseerd door ze met elkaar te vergelijken om daarmee algemene uitspraken te kunnen doen over de waarde van bewegingsonderwijs, de nodig geachte operationele capaciteit van een vakleerkracht bewegingsonderwijs en de legitimiteit en draagvlak van (nieuwe) taken van een vakleerkracht buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

De theorie over spanningen binnen de strategische driehoek (Van de Noort, 2017) is gebruikt om deelvraag 5 op te stellen. Om deelvraag 5 te beantwoorden, worden twee casussen van respondenten geanalyseerd en wordt in z'n algemeenheid geanalyseerd welke spanningen heersen rondom de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

5. Methode

5.1 Critical realism

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van het door Roy Bhaskar ontwikkelde “*critical realism*” als wetenschapsfilosofie (Mingers et al., 2013, p.795). Het realistische ontologische uitgangspunt bij deze wetenschapsfilosofie is dat er een bestaande wereld is met mechanismen van causale effecten, die los staat van onze kennis. Dat wil zeggen dat in deze wetenschapsfilosofie belang wordt gehecht aan de duiding die mensen geven aan de realiteit. Deze wetenschapsfilosofie kan tussen de positivistische en constructivistische benaderingen in geplaatst worden, die strikt uitgaan van enerzijds een empirische, observeerbare, meetbare wereld en anderzijds een wereld die enkel gebaseerd is op menselijke kennis en betekenisgeving (Mingers et al., 2013, p.795).

Met dit onderzoek is door te vragen naar objectieve parameters getracht de bestaande onderwijswereld, en de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs daarin, in kaart te brengen. Met objectieve parameters worden de huidige taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs en feitelijke informatie over de desbetreffende school bedoeld. Vervolgens is met de subjectieve duiding van de respondenten van deze objectieve realiteit getracht om mechanismen te ontwaren in de onderwijswereld, die van invloed zijn op de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs.

5.2 Kwalitatief onderzoek

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden, omdat met deze methoden de van belang zijnde objectieve parameters achterhaald kunnen worden en duiding door de respondenten kan worden gegeven aan de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs. Over het algemeen wordt kwalitatief onderzoek niet gebruikt om objectieve parameters te achterhalen. In dit onderzoek echter wel omdat het gaat het om slechts een beperkt aantal objectieve parameters, die dienen als informatie om de context waarin de vakleerkrachten bewegingsonderwijs werkzaam zijn te achterhalen, waarbij het voor het begrip handig kan zijn als bepaalde informatie toegelicht wordt.

Voor de duiding van de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs door de respondenten is kwalitatief onderzoek wel een logische keuze, omdat “kwalitatief onderzoek, onderzoek is waarbij problemen in en van situaties, gebeurtenissen en personen beschreven en geïnterpreteerd worden met behulp van gegevens van kwalitatieve aard, zoals belevingen, ervaringen, betekenisverleningen die verzameld zijn via open interviews en/of participerende observatie en/of bestaande documenten” (Baarda, 2014, p.22). De rol van een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om staat niet vast en kan op vele manieren worden ingevuld. Om te begrijpen wat er speelt rondom de rol van een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om, is diep ingegaan op de belevingen, ervaringen en betekenisverleningen van respondenten die direct betrokken zijn bij het (bewegings)onderwijs. Volgens Deetz (1996) passen kwalitatieve onderzoeksmethoden het beste bij onderzoek dat diep ingaat op de betekenisgeving door de respondenten. Door diep in te gaan op de rol van de vakleerkracht kan begrepen worden welke afwegingen gemaakt worden bij het definiëren van de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs en welke belemmeringen invloed hebben op deze rol.

5.3 Dataverzamelingmethoden

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een combinatie van twee onderzoeksmethoden, namelijk semigestructureerde interviews en de vignettenmethode. Binnen de semigestructureerde interviews is een vignettenexperiment gedaan.

5.3.1 Semigestructureerde interviews

In dit onderzoek is ervoor gekozen om semigestructureerde interviews af te nemen bij de respondenten. Edward en Skinner (2009) geven aan dat de onderzoeker bij semigestructureerde interviews met behulp van de topiclijst de controle over het gesprek kan behouden en de mogelijkheid heeft om door te vragen, waardoor de respondent veel aan het woord zal zijn. Hiermee krijgen de respondenten de ruimte om de realiteit te kunnen duiden. Semigestructureerde interviews bieden zowel de interviewer als de respondent de kans om zelf onderwerpen aan de kaak te stellen.

De topiclijst (zie Bijlage 1) voor dit onderzoek is opgesteld aan de hand van de drie componenten van de strategische driehoek (Moore, 2000). Vervolgens zijn er twee vignetten getoond aan de respondenten. Meer over deze vignetten in 5.3.2. Na de vignetten zijn er wederom vragen gesteld aan de hand van de drie componenten van de strategische driehoek (Moore, 2000) om te onderzoeken of het tonen van de vignetten tot nieuwe inzichten over de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om heeft geleid bij de respondenten. In Bijlage 1 is de topiclijst van dit onderzoek te zien.

5.3.2 Vignetten

Halverwege de semigestructureerde interviews zijn twee vignetten met daarop twee takenpakketten getoond aan de respondenten. Vignetten zijn korte beschrijvingen van een situatie, of in dit geval een takenpakket, om het menselijk oordelen in sociale contexten te onderzoeken (Buers et al., 2018). Het doel met het tonen van de vignetten in dit onderzoek is om de respondenten na te laten denken over welke rol een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om zou kunnen innemen.

Om de respondenten hierover na te laten denken is één vignet, het takenpakket van de fictieve vakleerkracht Henk (zie Bijlage 2), getoond waar de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om behoorlijk klein is. Daarnaast is één vignet, het takenpakket van de fictieve vakleerkracht Gerda (zie Bijlage 3), getoond waar de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om behoorlijk groot is. De vignetten zijn zo ontworpen dat op beide vignetten alle leerlingen twee keer 45 minuten bewegingsonderwijs krijgen. Op het takenpakket van Gerda zijn vijf extra taken ten opzichte van het takenpakket van Henk opgenomen, die bij zouden kunnen dragen het verbeteren van de in 3.1 beschreven leefstijlfactoren van kinderen. Deze vijf extra taken zijn gebaseerd op de in 3.2 beschreven kansen voor het bewegingsonderwijs om de “*downward trend*” (Anselma et al., 2020, p.1) te kunnen keren. Doordat zij hier tijd in steekt, kan ze minder lessen bewegingsonderwijs geven dan Henk en dus ook minder leerlingen onder haar hoede hebben. Het takenpakket van Henk is een takenpakket dat lijkt op de huidige takenpakketten van veel vakleerkrachten bewegingsonderwijs. Met dit takenpakket geeft Henk meer kinderen les dan Gerda.

Na het lezen van de vignetten hebben de respondenten beide takenpakketten van een cijfer voorzien. In dit onderzoek is nauwelijks waarde gehecht aan welk cijfer gegeven wordt. Wel heeft de vergelijking tussen het cijfer dat een respondent aan Henk heeft gegeven en het cijfer dat dezelfde respondent aan Gerda heeft gegeven, een indicatie gegeven van hoe de respondent aankijkt tegen de rol van de vakleerkracht buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Met het tonen van de vignetten is het mogelijk geweest om respondenten die nog geen heel duidelijk beeld hadden van de rol van een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om, na te laten denken over zo’n rol waardoor het mogelijk is geweest om gericht data te verzamelen. In het vervolg van dit onderzoek zal over takenpakketten (van Henk en Gerda) gesproken worden in plaats van over vignetten.

5.4 Respondenten

De populatie van dit onderzoek bestaat uit twaalf respondenten, namelijk zes vakleerkrachten bewegingsonderwijs, drie schooldirecteuren en drie vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (zie Tabel 1). De respondenten zijn gericht geselecteerd en dus niet willekeurig. “*Purposive sampling*” noemt Bryman (2012, p. 418) deze manier van respondenten selecteren. De reden om “*purposive sampling*” (Bryman, 2012, p. 418) toe te passen is om tegenstellingen tussen onderwijssituaties bloot te kunnen leggen in de resultaten. Er is gekozen om naast vakleerkrachten bewegingsonderwijs ook schooldirecteuren te interviewen, omdat zij uiteindelijk bepalen welk takenpakket hun vakleerkracht bewegingsonderwijs krijgt. Hun afwegingen welke taken zij de vakleerkracht geven, zijn daarom zeer relevant. Ook is er gekozen om vertegenwoordigers van maatschappelijke (sport)organisaties te interviewen, omdat zij inzicht kunnen geven in wat een vakleerkracht kan bijdragen aan het werk van maatschappelijke organisaties en zo kunnen aangeven welke maatschappelijke functie vakleerkrachten bewegingsonderwijs hebben.

Het belangrijkste criteria om vakleerkrachten bewegingsonderwijs en schooldirecteuren te selecteren is het type takenpakket van de vakleerkracht op hun school geweest. Voor het onderzoek is het relevant om vakleerkrachten bewegingsonderwijs met een takenpakket dat lijkt op dat van Gerda te vergelijken met vakleerkrachten met een takenpakket dat lijkt op dat van Henk. Dus is getracht om scholen te vinden met vakleerkrachten met beide type takenpakketten. Gebleken is dat scholen met een vakleerkracht met een soortgelijk takenpakket als Gerda moeilijker te vinden zijn dan scholen met een vakleerkracht bewegingsonderwijs met een soortgelijk takenpakket als Henk.

Gaandeweg de interviews heeft de indicatie dat het aantal jaren ervaring als vakleerkracht een rol speelt ervoor gezorgd dat bij de selectie van de laatste vakleerkrachten ervaring een selectiecriteria is geworden. De indicatie tijdens één van de interviews dat stadse scholen andere financiële mogelijkheden hebben dan dorpse scholen heeft ertoe geleid dat er gericht is gezocht naar variëteit op deze indicator. Een voorwaarde voor de selectie van vertegenwoordigers van maatschappelijke (sport)organisaties is de directe connectie met het onderwijs geweest. Verder is de variëteit gezocht in het beleidsniveau waarop de organisatie actief is, dus variëteit tussen lokaal en landelijk niveau van acteren.

In het vervolg van dit onderzoek zal verwezen worden naar respondenten en zullen respondenten geciteerd worden. Om duidelijk te maken over welke respondent gesproken wordt, zal geanonimiseerd worden aangeduid om welke respondent het gaat. Deze aanduiding zal een combinatie zijn van één, twee of drie letters met een cijfer. De vakleerkrachten bewegingsonderwijs worden aangeduid met de lettercombinatie ‘VB’, de vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties worden aangeduid met de lettercombinatie ‘VMO’ en de schooldirecteuren worden aangeduid met een ‘S’.

Tabel 1*Algemene informatie respondenten*

Respondent	Leeftijd	Geslacht	Functie
VB1	23	Vrouw	Vakleerkracht Bewegingsonderwijs PO
VB2	39	Man	Vakleerkracht Bewegingsonderwijs PO
VB3	24	Man	Vakleerkracht Bewegingsonderwijs PO
VB4	34	Man	Vakleerkracht Bewegingsonderwijs PO
VB5	24	Man	Vakleerkracht Bewegingsonderwijs PO
VB6	24	Man	Vakleerkracht Bewegingsonderwijs PO
MO1	53	Man	Coördinator IJs- en Skatetijd KNSB
MO2	44	Man	Schoolsportcoördinator Sportstichting
MO3	52	Man	Organisatieadviseur KNHB/Programmamanager Sport als Middel hockeyclub Feyenoord
S1	59	Man	Schooldirecteur PO
S2	62	Vrouw	Schooldirecteur PO
S3	55	Vrouw	Schooldirecteur PO

5.5 Analyse data

Met de semigestructureerde interviews is de data van dit onderzoek opgehaald. Om deze data te analyseren en te kunnen komen tot resultaten is het van belang om de data op gestructureerde en overzichtelijke manier te coderen. Het gestructureerd en overzichtelijk ordenen van de verzamelde data draagt op een positieve manier bij aan de analyse (Bryman, 2012).

De semigestructureerde interviews zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd. De transcripten zijn vervolgens open gecodeerd. Interessante citaten zijn in Excel geplaatst en voorzien van een code. Alle uitspraken die gedaan zijn voor het tonen van de takenpakketten zijn geel gemaakt in Excel en alle uitspraken die gedaan zijn na het tonen van de takenpakketten zijn groen gemaakt. Vervolgens zijn de codes met elkaar vergeleken en samengevoegd tot overkoepelende codes. Dit wordt ook wel axiaal coderen genoemd. Als laatste stap is met selectief coderen ervoor gezorgd dat de citaten die de overkoepelende codes het beste vertegenwoordigen worden geselecteerd (Boeije, 2016). De codes zijn te zien in de codeboom in Bijlage 4.

5.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Om de kwaliteit van dit onderzoek te waarborgen is het van belang om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek in acht te nemen (Boeije, 2016). De rol van de onderzoeker speelt een dusdanig belangrijke rol in dit onderzoek dat deze rol in 5.6.1 eerst wordt toegelicht alvorens de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek besproken worden.

5.6.1 Rol van de onderzoeker

Zoals reeds eerder vermeld heeft de onderzoeker een achtergrond als vakleerkracht bewegingsonderwijs. Dit onderzoek is voortgekomen uit een persoonlijke opvatting van de onderzoeker over de rol van een vakleerkracht bewegingsonderwijs. De onderzoeker tracht met dit onderzoek te onderzoeken of zijn persoonlijke opvatting breder gedragen wordt. De onderzoeker is dus niet objectief. Ondanks de subjectiviteit van de onderzoeker, heeft hij getracht zo objectief mogelijk de data te verzamelen. Dit heeft de onderzoeker onder anderen gedaan door voor de interviews niet kenbaar te maken aan de respondenten dat hij een achtergrond als vakleerkracht bewegingsonderwijs heeft. Verder is in de methode zo gedetailleerd mogelijk beschreven hoe data gegenereerd en verwerkt is, zijn de topiclijst (zie Bijlage 1) en codeboom (zie Bijlage 4) als bijlage bijgevoegd en zijn audio-opnames en transcripten van de interviews beschikbaar.

De achtergrond van de onderzoeker als vakleerkracht bewegingsonderwijs brengt ook voordelen met zich mee. Doordat de onderzoeker bekend is met het onderwerp hebben de interviews diepgang gekregen. De onderzoeker begrijpt specifieke vaktaal en heeft daardoor dieper door kunnen vragen op bepaalde antwoorden.

5.6.2 Betrouwbaarheid

Edward en Skinner (2009) geven aan dat een onderzoek betrouwbaar is als een andere onderzoeker het onderzoek onder soortgelijke omstandigheden kan herhalen. Bij kwalitatief onderzoek is herhaalbaarheid lastig, omdat betekenissen en interpretaties die door respondenten worden gedaan afhankelijk zijn van de eigen context (Bryman, 2012). Ook de in 5.6.1 beschreven rol van de onderzoeker maakt deze herhaalbaarheid lastig, omdat de onderzoeker onbewust zijn eigen opvatting meeneemt in de interviews. Desondanks is in dit onderzoek getracht om de objectiviteit van de onderzoeker, en daarmee de betrouwbaarheid, te waarborgen door de topiclijst en de vignetten te toetsen bij verschillende personen buiten het primair onderwijs, waaronder de scriptiebegeleider (Bryman, 2012). Een voorbeeld van een uitkomst van deze toetsing is dat de vignetten halverwege het interview worden getoond in plaats van direct aan het begin. Hierdoor kunnen respondenten eerst objectief hun mening geven over de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs alvorens door de vignetten aan het denken te worden gezet. Hiermee wordt voorkomen dat respondenten al direct gewenste antwoorden gaan geven, omdat ze door de vignetten de richting van het interview begrijpen.

5.6.3 Validiteit

De validiteit van een onderzoek is gewaarborgd als in het onderzoek wordt gemeten wat er gemeten wil worden (Boeijs, 2016). Dit onderzoek gaat de diepte in, omdat het kwalitatief van aard is (Bryman, 2012) en dus kan worden doorgevraagd om te kunnen meten wat gemeten wil worden. Het tonen van de vignetten en het vragen naar cijfers voor de vignetten zou een gevaar kunnen vormen voor de validiteit van het onderzoek, omdat het voor de hand lijkt te liggen om het takenpakket van Gerda te verkiezen boven het takenpakket van Henk in verband met het lagere totaal aantal leerlingen op het takenpakket van Gerda. Vandaar dat er ook nauwelijks waarde wordt gehecht aan de cijfers die worden gegeven, maar des te meer aan de toelichting waarom het ene takenpakket een hoger cijfer krijgt dan het ander. Door deze toelichting te vragen en indien nodig door te vragen wordt de validiteit van het onderzoek gewaarborgd.

5.7 Datamanagement

De data van dit onderzoek bestaat uit audio-opnames en transcripten in Word van de semigestructureerde interviews en uitwerkingen van het coderen in Excel. Alle respondenten hebben aan het begin van de semigestructureerde interviews toestemming gegeven tot opname van het gesprek. Dit is te horen in de audio-opnames en te lezen in de transcripten. Alle data is geanonimiseerd.

Alle data is direct na het vergaren ervan opgeslagen in OneDrive op de computer van de onderzoeker en zal maximaal een jaar bewaard worden. Eens per week is er een back-up gemaakt van de data. De transcripten zullen (geanonimiseerd) per mail verstrekt worden aan de twee beoordelaars van het onderzoek. Voor andere personen die de data in willen zien, zal zorgvuldig worden gekeken door de onderzoeker in hoeverre dit nodig is.

6. Resultaten

6.1 Type organisatie

In dit subhoofdstuk zal kort de context worden weergegeven waarin de respondenten werkzaam zijn. Voor de vakleerkrachten bewegingsonderwijs en de schooldirecteuren is in Tabel 2 te lezen hoeveel bewegingsonderwijs de leerlingen op hun school krijgen, welke taken de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om doet, of de school in een stad of dorp ligt en welk type school het is. Tabel 2 geeft een overzichtelijk beeld van de verschillen en de gelijkenissen tussen de scholen van de respondenten, wat context geeft aan de resultaten in dit hoofdstuk. Dit subhoofdstuk is relevant om in het vervolg van dit resultatenhoofdstuk beter te begrijpen met welk belang, vanuit welke context of vanuit welke ervaring de respondent zijn antwoorden formuleert.

Zoals Tabel 2 te zien is, is er veel diversiteit in de taken van de vakleerkrachten bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om, maar er zijn ook flink wat overeenkomsten. De taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om van de meest vakleerkrachten bewegingsonderwijs beperken zich vooral tot het organiseren, al dan niet sport gerelateerde, evenementen. Een enkeling geeft nog MRT of is Rots- en Watertrainer. De enige vakleerkrachten bewegingsonderwijs met een volledig afwijkend takenpakket wat betreft taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om zijn VB2 en de vakleerkrachten op de school van S2.

De vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties onder de respondenten hebben allen in hun werk te maken met vakleerkrachten bewegingsonderwijs. VMO1 ondersteunt als schoolsportcoördinator scholen namens een door de gemeente gefinancierde sportstichting waar nodig bij sportdagen, sporttoernooien of bij hulpvragen vanuit scholen. VMO2 ziet als organisatieadviseur bij de KNHB een vakleerkracht bewegingsonderwijs als “de meest belangrijke en eerste schakel tussen de vereniging en de kinderen en de ouders” in lage inkomensbuurten. VMO3 probeert als projectleider IJs- en Skatetijd bij de KNSB, onder anderen via vakleerkrachten bewegingsonderwijs, kinderen kennis te laten maken met schaatsen en inline-skaten.

Tabel 2*Resultaten onderwijscontext vakleerkrachten bewegingsonderwijs en schooldirecteuren*

Respon- dent	Minuten (') bewegingsonderwijs per leerling per week	Taken vakleerkracht(en) bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om	School in dorp of stad?	Type school
VB1	2x 60' van VB1, waarvan 1x 60' met de hele klas en 1x 60' met de halve klas	60' per week Rots- en Watertrainer*, organisator (sport)evenementen.	Stad	Neutraal bijzonder onderwijs
VB2	2x 45' van VB2	Ontwikkeling dynamische schooldag, coördinator beweegteam, Leerlingvolgsysteem met MRT**, bovenschoolse aanstelling ontwikkeling dynamische schooldag.	Stad	Protestant- christelijk basisonderwijs
VB3	Groep 3 t/m 8: 2x 40' door VB3. Kleuters: 1x 30' door VB3	Organisatie sport gerelateerde evenementen.	Dorp	Protestant- christelijk basisonderwijs
VB4	2x 45'. Sommige groepen 2x van VB4, andere groepen 1x van VB4 en 1x van de groepsleerkracht.	Organisatie sport gerelateerde evenementen, 4x 45' MRT per week.	Dorp	Katholiek basisonderwijs
VB5	Groep 3 t/m 8: 2x 50' door VB5. Kleuters: 1x 50' door VB5	Organisatie alle evenementen (samen met collega vakleerkracht).	Stad	Protestant- christelijk basisonderwijs
VB6	2x 40' door VB6	Organisatie alle evenementen.	Stad	Openbare basisschool
S1	Groep 3 t/m 8: 2x 45' waarvan 1x door een vakleerkracht. Kleuters: 2x 45' door de groepsleerkracht.	Eén middag per week Rots- en Watertraining, organisatie alle evenementen.	Dorp	Openbare basisschool
S2	3x 45' door een vakleerkracht	Beleid schrijven op het gebied van bewegen en alle daaruit voortvloeiende taken.	Stad	Openbare basisschool
S3	Groep 3 t/m 8: 1x 60' door een vakleerkracht. Kleuters 2x 45' waarvan 1x door de vakleerkracht.	Organisatie sport gerelateerde evenementen.	Dorp	Openbare basisschool

* “De doelstelling van Rots- en Watertraining is het bevorderen van een positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties en het voorkomen en/of verminderen van problemen op het intrapersonlijke domein (hoe zien leerlingen zichzelf) en het interpersoonlijke domein (hoe gaan leerlingen met elkaar om) bij kinderen en jongeren” (Rots & Water Instituut, 2022).

** “Motoric remedial teaching (MRT) kan worden omschreven als het verlenen van extra hulp bij het bewegen aan kinderen die een achterstand hebben opgelopen of hiaten hebben in hun motorische ontwikkeling” (Koninklijke Vereniging voor Lichamelijke Opvoeding, 2017).

6.2 Takenpakketten

Halverwege de interviews hebben de respondenten de takenpakketten van Henk en Gerda ingezien en vervolgens van een cijfer voorzien. Het doel met het tonen van de vignetten in dit onderzoek is om de respondenten na te laten denken over welke rol een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om zou kunnen innemen. In 6.2.1 worden allereerst de takenpakketten van de vakleerkrachten bewegingsonderwijs onder de respondenten en de takenpakketten van de vakleerkrachten bewegingsonderwijs op de scholen van de schooldirecteuren vergeleken met de takenpakketten van Henk en Gerda. De resultaten uit 6.2.1 geven aanleiding om in 6.2.2 kritisch tegen het licht te houden welke terminologie in het vervolg van dit onderzoek gebruikt zou moeten worden. Vervolgens wordt in 6.2.3 gekeken of de cijfers die de respondenten aan de takenpakketten van Henk en Gerda hebben gegeven, overeenkomen met het takenpakket van de vakleerkracht op hun eigen school.

6.2.1 Vergelijking takenpakketten respondenten met takenpakketten Henk en Gerda

De kolom met taken van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om uit de eerder getoonde Tabel 2 worden in dit subhoofdstuk vergeleken met de schooltaken van Henk (zie Figuur 2) en Gerda (zie Figuur 3). Op alle scholen van de respondenten hebben de vakleerkrachten bewegingsonderwijs taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om, maar niet al deze taken kunnen enkel geschaard worden onder het takenpakket van Gerda. Zo is het organiseren van (sportgerelateerde) evenementen een taak die te vergelijken is met de 'voorbereiding sportdagen' en deze taak staat zowel op het takenpakket van Henk als van Gerda. Op een aantal scholen hebben de vakleerkrachten bewegingsonderwijs de taak om Rots- en Watertraining of MRT te geven. Dit is een taak die te vergelijken is met het 'coördineren van actieplannen' van het takenpakket van Gerda. Deze taken zijn echter ook grotendeels uitvoerend en kunnen dus ook gedeeltelijk geschaard worden onder het lesgeven zelf en zijn als ze op zichzelf staan dus niet te vergelijken met het takenpakket van Gerda.

Dit betekent dat enkel de takenpakketten van de vakleerkrachten op de scholen van VB2 en S2 te vergelijken zijn met het takenpakket van Gerda en dat de takenpakketten van de vakleerkrachten op de scholen van de rest van de respondenten grotendeels lijken op dat van Henk. Op de school van S2 ontwikkelt één van de vakleerkrachten bewegingsonderwijs zelf het beleid rondom het bewegen op school, wat geschaard kan worden onder het 'analyseren en actieplannen maken' op het takenpakket van Gerda. Op deze school wordt ook samenwerking gezocht met sportverenigingen, er wordt gezorgd dat elke leerling anderhalf uur per dag intensief beweegt en er is georganiseerd buitenspelen, wat overeenkomt met 'externe samenwerking zoeken' en het 'verbeteren van het beweegklimaat op school' van het takenpakket van Gerda.

'Het verbeteren van het beweegklimaat' zoals vermeld op het takenpakket van Gerda als taak is met name het stokpaardje waar VB2 al zeven jaar mee bezig is. Een groot deel van wat VB2 de dynamische schooldag noemt, valt te scharen onder 'beweegklimaat'. VB2 leidt bij hem op school een beweegteam, begeleidt het buitenspelen, de beweegtussendoortjes, het bewegen tijdens het leren en het leren door te bewegen. Over buitenspelen zegt VB2: "Weet je dat buitenspelen, dat gaat me echt aan het hart, omdat het op heel veel scholen in Nederland zo slecht geregeld is. Is echt een gemiste kans, want als je toch eens nagaat hoeveel minuten per week kinderen buitenspelen ten opzichte van de gymlessen. Nou een gymles duurt 45 minuten. Dat is negentig minuten per week. Kinderen spelen misschien wel tweeënhalve uur per week buiten. Dus laten we alsjeblieft dat buitenspelen ook goed aanpakken en die docent bewegingsonderwijs, ik vind dat die daar wel een leidende rol in kan nemen, want die heeft gewoon verstand van bewegen én je kan een transfer maken met je lessen bewegingsonderwijs".

Figuur 2

Schooltaken op het takenpakket van Henk

Schooltaken:	4 uur	
- EHBO:		0.75 uur
- Organisatie schoolkorfbal/voetbal:		0.75 uur
- Voorbereiding sportdagen:		1 uur
- Algemeen (Studiedagen, functioneringsgesprek etc.)		1.5 uur

Figuur 3

Schooltaken op het takenpakket van Gerda

Schooltaken:	14 uur	
- EHBO		0.75 uur
- Organisatie schoolkorfbal/voetbal		0.75 uur
- Voorbereiding sportdagen		1 uur
- Algemeen (Studiedagen, functioneringsgesprek etc.)		1.5 uur
- Voorlichtingsavonden + voorbereiding		1 uur
- Analyse + actieplan maken specifieke leerlingen		3 uur
- Actieplannen coördineren		2 uur
- Externe samenwerking zoeken/coördineren		1 uur
- Verbeteren beweegklimaat op school		3 uur

6.2.2 Vakleerkracht bewegingsonderwijs of leerkracht schoolbeweging?

De manier zoals de vakleerkracht wordt ingezet op de scholen van VB2 en S2 geeft te denken of de term 'vakleerkracht bewegingsonderwijs' wel een allesomvattende term is. VB2 benoemt dit heel treffend: "Ik vind sowieso de term docent bewegingsonderwijs eigenlijk al niet meer goed is. Want ik vind niet meer dat je alleen maar onderwijs moet geven. Ik noem het liever een bewegingsambassadeur op een school". De combinatie van het woord 'vak' en 'bewegingsonderwijs' in de term 'vakleerkracht bewegingsonderwijs' insinueert dat een vakleerkracht bewegingsonderwijs uitsluitend leerkracht is voor het vak bewegingsonderwijs en niet voor het verdere bewegen op school. Om verwarring te voorkomen zal in het vervolg van dit onderzoek andere terminologie worden gebruikt dan tot op heden gebruikt is. Hoewel bij sommige respondenten de term 'vakleerkracht bewegingsonderwijs' momenteel (nog) de lading van hun werkzaamheden beter dekt, zullen alle vakleerkrachten bewegingsonderwijs in het vervolg van dit onderzoek 'leerkrachten schoolbeweging' worden genoemd. 'Leerkracht schoolbeweging' is namelijk een allesomvattende term waarbinnen de werkzaamheden vallen van de leerkracht(en) schoolbeweging op de scholen van alle respondenten. Om ervoor te zorgen dat de term kloppend is voor elke leerkracht schoolbeweging en om consistent te zijn in het gebruik van terminologie zal daarom de term 'leerkracht schoolbeweging', ongeacht het huidige takenpakket, voor alle leerkrachten schoolbeweging gebruikt worden. In de interviews is in de vraagstelling de term 'bewegingsonderwijs' nog wel gebruikt als het bijvoorbeeld over de waarde ervan ging. In het vervolg van dit onderzoek zal het in plaats van 'bewegingsonderwijs' over het 'bewegen op school' gaan, enkel als het specifiek over de lessen bewegingsonderwijs gaat zal gesproken worden over "bewegingsonderwijs".

6.2.3 Cijfers takenpakketten Henk en Gerda

Twee van de negen takenpakketten van de leerkracht(en) schoolbeweging op de scholen van de respondenten zijn te vergelijken met het takenpakket van Gerda en zeven van de negen zijn te vergelijken met het takenpakket van Henk. Gerda heeft, zoals ook al in 5.3.2 beschreven, vijf extra taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om in vergelijking met Henk. Als alle respondenten tevreden zouden zijn met het takenpakket van de leerkracht schoolbeweging op hun school, dan zou

het logisch zijn als het takenpakket van Henk van de meeste respondenten een hoger cijfer zou krijgen dan het takenpakket van Gerda. Dit is echter niet het geval. Van de twaalf respondenten hebben tien respondenten het takenpakket van Gerda een hoger cijfer gegeven dan het takenpakket van Henk. Alleen VB3 en S1 gaven het takenpakket van Henk een hoger cijfer dan het takenpakket van Gerda. VB3 geeft hierbij aan dat dit vooral een persoonlijke voorkeur is. VB3 is opgeleid op een Pabo tot groepsleerkracht in het basisonderwijs. Hij houdt zich pas relatief kort specifiek bezig met het bewegen op school. VB3 geeft het liefst nog zoveel mogelijk lessen, omdat hij daar nog veel kan leren en nog veel wil uitproberen, “daarom vind ik het pakketje van Henk wel mij aanspreken”. S1 is dus eigenlijk de enige respondent die vanuit principiële overwegingen het takenpakket van Henk een hoger cijfer geeft dan het takenpakket van Gerda.

Verder valt op dat VB2 en S2 de enige twee onvoldoendes geven en allebei aan Henk. Dit zijn precies de twee respondenten die werkzaam zijn op een school met een duidelijke schoolvisie op het bewegen op school en die een leerkracht schoolbeweging op hun school hebben waarvan al in 6.2.1 is geconstateerd dat het takenpakket lijkt op dat van Gerda. S2 geeft Henk een 5 en VB2 geeft Henk zelfs een 3, terwijl geen van de respondenten met een leerkracht schoolbeweging dat een takenpakket heeft dat lijkt op dat van Henk een onvoldoende geeft aan het takenpakket van Gerda. Hieruit kan worden opgemaakt dat VB2 en S2 hun visie op het bewegen op school duidelijker voor ogen hebben dan de andere respondenten.

Verder valt het op dat na het tonen van de takenpakketten van Henk en Gerda in de interviews S2 en vooral VB2 de enige twee respondenten waren waarbij weinig verder gesproken kon worden, omdat zij al voor het tonen van de takenpakketten hun hele visie hadden verteld en er nauwelijks nieuwe inzichten kwamen uit de takenpakketten van Henk en Gerda, die aanleiding gaven tot het verder voeren van het gesprek. Terwijl bij de andere respondenten er volop nieuwe inzichten waren en dus genoeg aanleiding om door te praten.

6.2.4 Mening respondenten over de taken van Gerda

Met de hierboven genoemde nieuwe inzichten door het takenpakket van Gerda hebben de respondenten een inschatting gemaakt of zij de nieuwe taken op het takenpakket van Gerda waardevol vinden voor een leerkracht schoolbeweging. Alle respondenten vinden het analyseren van specifieke leerlingen en vervolgens hier een actieplan voor maken en coördineren een waardevolle taak. De leerkrachten schoolbeweging en schooldirecteuren onder de respondenten, die hun mening hebben gegeven over externe samenwerking, zien unaniem de meerwaarde van externe samenwerking voor een leerkracht schoolbeweging buiten zijn lessen bewegingsonderwijs om. Er is niet één respondent die ontkent dat het verbeteren van het beweegklimaat op school een waardevolle taak is voor een leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Zelfs de kritische respondent S1 geeft voorbeelden van hoe zijn leerkrachten schoolbeweging bijdragen aan het beweegklimaat van de school buiten hun lessen bewegingsonderwijs om. Daarnaast heeft de denkwijze van het takenpakket van Gerda over de rol van een leerkracht schoolbeweging ertoe geleid dat de respondenten zelf zijn gekomen met meerdere voorbeelden van taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om, waar de respondenten het waardevol van achten dat de leerkracht schoolbeweging ze gaat uitvoeren.

De enige taak waar er respondenten, namelijk twee, zijn die de waarde van de leerkracht schoolbeweging niet bij zien, is het verzorgen van voorlichtingsavonden. Ook worden er door een aantal respondenten wat algemene nuances aangebracht over het belang van de rol van een leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Alle nuances hebben echter wel betrekking op een niet ideale situatie waarin er om praktische redenen gekozen moet worden of de leerkracht schoolbeweging taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om mag uitvoeren.

6.2.5 Vragen naar aanleiding van de takenpakketten

De constatering dat vrijwel alle respondenten het takenpakket van Gerda hoger becijferen dan dat van Henk, terwijl veruit de meest respondenten een leerkracht schoolbeweging op hun school

hebben die een takenpakket heeft dat lijkt op dat van Henk, roept de vraag op hoe het kan dat niet op (bijna) alle scholen een leerkracht schoolbeweging is met een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda. Zeker omdat vrijwel alle respondenten louter de waarde inzien van bijna alle nieuwe taken op het takenpakket van Gerda. Dit doet vermoeden dat een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda gezien wordt door de respondenten als het ideale takenpakket voor een leerkracht schoolbeweging. Echter is het nog de vraag of deze taken ook passen binnen de visie op het bewegen op school van de respondenten. Pas als de nieuwe taken op het takenpakket van Gerda de visie op het bewegen op school versterken, kan gesteld worden dat een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda door de respondenten gezien wordt als het ideale takenpakket. In dat geval is er tevens aanleiding om een analyse te gaan maken waarom op vrijwel alle scholen de leerkracht schoolbeweging nog geen soortgelijk takenpakket als Gerda heeft. De visie van de respondenten op het bewegen op school kan opgemaakt worden uit de waarden die de respondenten toekennen aan het bewegen op school. Daarom zullen in 6.3 de waarden van het bewegen op school volgens de respondenten besproken worden.

6.3 Waarden

De resultaten in dit subhoofdstuk zijn de resultaten over waarden en doelstellingen die in de interviews uitgevraagd zijn voor het tonen van de takenpakketten van Henk en Gerda. Dit geeft inzicht in de niet door de takenpakketten beïnvloede mening over de waarde van bewegen op school en de doelstellingen die een leerkracht schoolbeweging zou moeten hebben. In de interviews is zowel naar de waarden als naar de doelstellingen gevraagd. Hierbij werd aangenomen dat doelstellingen veel concreter zouden zijn dan waarden. Echter is gebleken dat dit niet het geval is en de respondenten nagenoeg dezelfde waarden als doelstellingen hebben benoemd. Zowel de waarden als de doelstellingen van de respondenten worden daarom onder 'waarden' in 6.3.1 toegelicht.

6.3.1 Waarden

Onder de respondenten heerst verdeeldheid over wat de waarde van bewegen op school is. Grofweg worden zes waarden voor bewegen op school genoemd door de respondenten, namelijk de ontwikkeling van motorische vaardigheden, de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden, het welbevinden van leerlingen, het komen tot een cognitieve leerstand, het levenslang sporten en het gezondheidsaspect. Vier van deze waarden zijn niet zo interessant voor het onderzoek, omdat ze logisch te verklaren zijn. Met name het ontwikkelen van motorische vaardigheden en het gezondheidsaspect zijn waarden die voor de hand liggen als gedacht wordt aan bewegen op school en zijn dus nauwelijks interessant voor dit onderzoek. Zoals in 2.3 vermeld is levenslang sporten een waarde die aangeleerd wordt op ALO's en dus is het niet verrassend dat dit enkel door leerkrachten schoolbeweging onder de respondenten wordt genoemd. De ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden is een waarde die door een aantal leerkrachten schoolbeweging en schooldirecteuren genoemd wordt, omdat zij in de dagelijkse praktijk hiermee te maken hebben.

De twee genoemde waarden die het meest interessant zijn voor dit onderzoek zijn het welbevinden van de leerlingen en het komen tot een cognitieve leerstand. Deze waarden zijn interessant, omdat een duidelijk verschil te zien is tussen welk type respondenten deze waarden noemen. Het welbevinden van leerlingen wordt door vier leerkrachten schoolbeweging en slechts door één schooldirecteur genoemd als waarde van het bewegen op school. Het komen tot een cognitieve leerstand wordt door alle schooldirecteuren en slechts door één leerkracht schoolbeweging genoemd als waarde voor het bewegen op school. Opvallend hierbij is dat de leerkracht schoolbeweging die als enige een takenpakket heeft dat lijkt op dat van Gerda, namelijk VB2, de enige leerkracht schoolbeweging is, die zowel het welbevinden van leerlingen als het komen tot een cognitieve leerstand als waarden voor het bewegen op school ziet.

Wat verder interessant is, is de theorie van VB2, de vakleerkracht met het takenpakket dat het meeste lijkt op dat van Gerda, over welke invloed de ervaring van een leerkracht schoolbeweging heeft op de doelstelling die een leerkracht schoolbeweging voor het bewegen op school zou moeten hebben. VB2 denkt namelijk dat een beginnende leerkracht schoolbeweging zijn “handen vol heeft aan goed bewegingsonderwijs geven” en omdat dat de basis is, vindt VB2 dat een onervaren leerkracht schoolbeweging goede lessen bewegingsonderwijs geven als doelstelling zou moeten hebben. VB3 ondersteunt de opvatting van VB2: “Omdat ik er net ben ingestapt, wil ik ook zoveel mogelijk lessen geven. Zoveel mogelijk dingen uitproberen”. Als je het lesgeven in de vingers heb vindt VB2 dat je zwakke bewegers in kaart moet gaan brengen met een leerlingvolgsysteem en hier vervolgens iets aan gaan doen door bijvoorbeeld MRT te gaan geven. Als dat loopt ga je kijken naar het buitenspelen en de laatste stap voor de meest ervaren leerkrachten is kijken naar het bewegen in de klassen volgens VB2. Als de theorie van VB2 klopt, zou dat betekenen dat onervaren leerkrachten schoolbeweging niet instaat zijn om een soortgelijk takenpakket als Gerda uit te voeren. In het vervolg van dit resultatenhoofdstuk wordt aangenomen dat dit geen belemmering is.

6.3.2 Conclusie takenpakketten en waarden

Naast de cijfers voor de takenpakketten en de meningen van de respondenten over de taken van het takenpakket van Gerda bieden ook de waarden van de respondenten voor het bewegen op school geen duidelijkheid waarom leerkrachten schoolbeweging op scholen niet meer taken krijgen buiten de lessen bewegingsonderwijs om, oftewel waarom ze geen soortgelijk takenpakket als dat van Gerda krijgen. Dus kan gesteld worden dat een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda door vrijwel alle respondenten als een ideaal takenpakket gezien wordt. Zelfs de meest kritische respondent S1 dicht het bewegen op school waarden toe en zegt de waarde te begrijpen van het analyseren van specifieke leerlingen en vervolgens hier een actieplan voor maken en coördineren. Echter geeft S1 ook aan dat hij zijn leerkrachten schoolbeweging zeker geen uren op het takenpakket zou geven voor deze taak. Dit betekent dat in een (niet bestaande) ideale wereld waar er geen belemmeringen zijn, de leerkracht schoolbeweging bij alle respondenten op school een rol naast de lessen bewegingsonderwijs zou krijgen. De belemmeringen om leerkrachten schoolbeweging een rol buiten de lessen bewegingsonderwijs om te geven, zitten dus vrijwel niet in de inhoud van de taken van het takenpakket van Gerda. De vraag is dus niet of soortgelijke taken als die van Gerda waardevol zijn of niet voor een leerkracht schoolbeweging, maar de vraag is wat de reden is dat niet alle leerkrachten schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda krijgen? Welke belemmeringen zijn er om leerkrachten schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda te geven? En hebben deze belemmeringen te maken met een gemis aan draagvlak? In 6.4 worden deze vragen beantwoord.

6.4 Belemmeringen en creëren draagvlak

In dit subhoofdstuk wordt in 6.4.1 uiteengezet welke belemmeringen er zijn om leerkrachten schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als Gerda te geven. Hiermee wordt getracht te begrijpen waarom niet alle leerkrachten schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda hebben. Vervolgens worden in 6.4.2 de kansen voor leerkrachten schoolbeweging uiteengezet om draagvlak te creëren voor een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda.

6.4.1 Belemmeringen

De drie door de respondenten meest genoemde belemmeringen om leerkrachten schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als Gerda te geven, zijn het gebrek aan geld, het gebrek aan tijd en de structuur van het onderwijs in Nederland. Opvallend is dat alle schooldirecteuren onder de respondenten de structuur van het onderwijs in Nederland, waarin scholen één bedrag krijgen om al hun personeel en materialen van te betalen, aankaarten als belemmering voor scholen om leerkrachten schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als Gerda te geven. S1 geeft verder aan dat

hij vermoedt dat scholen in steden, onder andere omdat zij meer kinderen met een “rugzakje” hebben, meer financiële mogelijkheden hebben om de leerkracht schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als Gerda te geven, omdat S1 vermoedt dat deze scholen meer subsidie ontvangen.

De drie meest genoemde belemmeringen staan met elkaar in verband. Het onderwijs in Nederland is zo georganiseerd dat alle scholen jaarlijks één bedrag krijgen waar zij zowel personeel als materialen van moeten betalen (Rijksoverheid, 2022a). De grootte van dit bedrag is afhankelijk van het aantal leerlingen op de school. Hoe hoger het bedrag hoe groter de formatie kan zijn. De formatie is het aantal fulltime-equivalent (fte) dat een school aan personeel kan aannemen. Eén fte staat voor één personeelslid dat fulltime werkt. S1 geeft aan dat het voor een directie over het algemeen de eerste prioriteit heeft om voor elke klas één fte aan groepsleerkrachten te laten hebben. Dit is het grootste deel van de formatieruimte. Van het beperkte deel van de formatieruimte dat over is, kan onder andere gekozen worden om een leerkracht schoolbeweging aan te stellen. Het volgende citaat van S1 geeft zeer duidelijk aan hoe laag de leerkracht schoolbeweging bij veel scholen in de huidige onderwijsstructuur in Nederland op de prioriteitenladder staat: “Als ik nog wat geld over heb voor de gymmeester, dan zal ik snel gaan denken: Ik ga dat geld niet aan de gymmeester geven. Ik ga het geld aan een reguliere leerkracht geven.”

Hoewel dit citaat duidelijk de reden weergeeft waarom veel directies leerkrachten schoolbeweging geen soortgelijk takenpakket als Gerda geven, is het dus wel mogelijk voor directies om met het overgebleven geld uren voor de leerkracht schoolbeweging in te kopen. Hoe minder budget hieraan besteed wordt, hoe minder uren de leerkracht schoolbeweging krijgt. Binnen de vaak weinige beschikbare uren van een leerkracht schoolbeweging, moet een directie dan bepalen welke taken de leerkracht schoolbeweging daarin uit moet voeren. En vaak wordt in het geval van weinig uren prioriteit gegeven aan het geven van lessen bewegingsonderwijs, waardoor er geen uren zijn voor leerkrachten schoolbeweging om een soortgelijk takenpakket als Gerda uit te voeren.

Kort samengevat zorgt de onderwijsstructuur in Nederland er dus voor dat directies vaak weinig geld overhouden voor leerkrachten schoolbeweging, waardoor de leerkracht schoolbeweging minder uren krijgen en leerkrachten schoolbeweging niet een soortgelijk takenpakket als Gerda kunnen uitvoeren.

6.4.2 Kansen op draagvlak voor een soortgelijk takenpakket als Gerda

Een eerste manier om kansen op draagvlak voor een soortgelijk takenpakket als Gerda te creëren is een praktijkvoorbeeld van hoe VB2 zelf draagvlak heeft weten te creëren. VB2 heeft in zeven jaar een dynamische schooldag verwezenlijkt op zijn school. Hij geeft aan dat dit een proces is geweest wat hij stapje voor stapje heeft moeten doorlopen om zo draagvlak te creëren en te behouden bij zijn directie en bij zijn collega's. VB2 is zeven jaar geleden begonnen door aan een groepsleerkracht te vragen of zij bewegend leren in de klas zou willen proberen. VB2 geeft aan dat hij wist dat als “ik naar die collega ga, daar kan ik het uitproberen”. Hij heeft dus heel bewust een bepaalde collega gekozen, omdat hij wist dat deze collega waarschijnlijk enthousiast zou worden. Bij deze groepsleerkracht werd dit een succes, waardoor andere groepsleerkrachten het ook wilden proberen. Vervolgens is VB2 op zoek gegaan naar een manier om het zo makkelijk mogelijk te maken voor de groepsleerkrachten en dat lukte hem door de methode Fit en Vaardig te vinden. Doordat VB2 zelf een inspirerende workshop over Fit en Vaardig heeft gegeven en omdat de methode weinig voorbereidingstijd vraagt, heeft VB2 draagvlak gecreëerd en is besloten deze lessen te gaan geven.

Het volhouden van het geven van deze lessen is volgens VB2 de grootste uitdaging. Volgens VB2 moet dit in overleg met het hele team. Zo'n overleg hebben ze op zijn school gehad, waarna het vastgelegd is in de schoolvisie, waardoor het bewegend leren geborgd is voor de lange termijn. VB2 geeft verder aan dat “het echt gewoon stapje voor stapje moet gaan, want anders krijg ik weerstand”. Zo kan het nuttig zijn om bij onzekere groepsleerkrachten de nieuwigheden eerst zelf een keer voor te komen doen als leerkracht schoolbeweging. Ook vindt VB2 dat je een goed verhaal moet hebben waarom de dynamische schooldag belangrijk is, omdat je daarmee weerstand kan weerleggen. VB2 heeft dit zelf ervaren toen enkele oudere leerkrachten tegen hem zeiden: “Leuk

altijd bewegen, maar wij hebben ook Cito's, hè. Daar moeten we ook resultaat halen". VB2 kon dit weerleggen met het argument dat uit 7.000 onderzoeken blijkt, dat meer bewegen op een schooldag niet ten koste gaat van de schoolresultaten. Samenvattend zijn volgens VB2 een aantal zaken cruciaal om draagvlak te creëren, namelijk dat je "stapje voor stapje" te werk gaat, dat je bij de juiste collega begint, dat je workshops geeft die "een knaller zijn, waardoor iedereen geïnspireerd raakt" en dat je een goed verhaal hebt.

Naast het voorbeeld van VB2, waarbij je als leerkracht schoolbeweging zelf initiatief kan nemen om een soortgelijk takenpakket als Gerda te creëren, hebben meerdere respondenten de gelden uit het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) genoemd als een kans om leerkrachten schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als Gerda te kunnen geven. NPO-gelden zijn gelden die de overheid beschikbaar gesteld heeft om onderwijsachterstanden weg te werken na de schoolsluitingen omwille van het Coronavirus. De NPO-gelden zorgen voor meer budget voor scholen en dus kunnen scholen ervoor kiezen om meer uren en daarmee een soortgelijk takenpakket als Gerda aan de leerkracht schoolbeweging te geven. Echter zullen deze NPO-gelden tijdelijk zijn, waardoor een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda niet structureel gefinancierd zal kunnen worden uit de NPO-gelden. Het praktijkvoorbeeld van VB2 geeft wel aan dat het nemen van de juiste eerste stappen belangrijk is om de waarde van de taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om te laten zien en daarmee draagvlak te creëren. De NPO-gelden kunnen bijdragen om deze eerste stappen te kunnen gaan zetten.

7. Analyse

In 7.1 worden de spanningen binnen de publieke waarde driehoek (Van de Noort et al., 2017) aan de hand van de casussen van twee respondenten geanalyseerd. Het is interessant om middels de twee casussen te kijken naar de spanningen die spelen op een school rondom de (nieuwe) taken van een leerkracht schoolbeweging om, omdat deze spanningen kunnen verklaren waarom de meeste respondenten nog geen soortgelijk takenpakket als dat van Gerda hebben. In 7.2 worden verder nog twee andere opvallende resultaten geanalyseerd.

7.1 Spanningen

In dit subhoofdstuk worden de spanningen (Van de Noort et al., 2017) rondom de (nieuwe) taken van een leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om aan de hand van twee casussen van respondenten, namelijk VB2 en VB4, geanalyseerd. De casus van VB2 is gekozen, omdat dit de enige leerkracht schoolbeweging onder de respondenten is, die een takenpakket heeft dat lijkt op die van Gerda. Het is interessant om te analyseren aan de hand van spanningen binnen de strategische driehoek waarom het op de school van VB2 is gelukt om de leerkracht schoolbeweging een soortgelijk takenpakket te geven als Gerda.

De casus van VB4 is gekozen omdat VB4 een takenpakket heeft dat qua taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om sterk lijkt op de takenpakketten van de leerkrachten schoolbeweging in de situaties van VB1, VB3, VB5, VB6, S1 en S3 en de spanningen die in deze casus gevonden worden, geven daarmee ook een idee van de spanningen in de onderwijssituaties van deze respondenten. Verder is er gekozen om de casus van VB4 uit te werken, omdat VB4 een uitgesproken mening heeft over de motieven van zijn directie en omdat VB4 ervaring heeft met het hebben van een taak naast zijn lessen bewegingsonderwijs om, namelijk MRT. Hierdoor is VB4 een duidelijk voorbeeld van welke spanningen er spelen rondom de (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om en de casus biedt de ruimte om te analyseren hoe spanningen weggenomen zouden kunnen worden.

7.1.1 Analyse casus VB2

De waarden voor het bewegen op school zijn voor VB2 “de gezondheid en het welbevinden van kinderen vergroten, zodat ze in een betere cognitieve leerstand komen”. Deze waarden worden ondersteunt door zijn directie. Een verklaring dat de directie en VB2 gelijke waarden hebben zou kunnen zijn dat VB2 zich weet te verplaatsen in de denkwijze van schooldirecteuren. Zoals eerder vermeld in 6.3.1 is VB2 de enige leerkracht schoolbeweging onder de respondenten, die het komen tot een cognitieve leerstand als waarde van het bewegen op school ziet. Alle schooldirecteuren onder de respondenten in dit onderzoek geven ook aan dat zij het komen tot een cognitieve leerstand als waarde voor het bewegen op school zien. Van der Roest en Dijk (2021) geven aan dat managers in de publieke sector door propositiedenken, oftewel het verplaatsen in de waarden van de stakeholders die legitimiteit en draagvlak toekennen, legitimiteit en draagvlak toegekend kunnen krijgen. VB2 kan gezien worden als de manager in deze casus en zijn directie kan gezien worden als de stakeholder die legitimiteit en draagvlak toekent. Hieruit kan geconcludeerd worden dat VB2, door zich te verplaatsen in de denkwijze van zijn directie, ervoor kan zorgen dat de waarden van VB2 en de waarden van de directie overeenkomen. Met dit propositiedenken (Van der Roest & Dijk, 2021) zorgt VB2 ervoor dat er geen sturingsspanning (Van de Noort et al., 2017) is binnen de school omtrent de waarden voor het bewegen op school.

Om “de gezondheid en het welbevinden van kinderen te vergroten, zodat ze in een betere cognitieve leerstand komen” heeft VB2 het nodig geacht om de door hem ontwikkelde dynamische schooldag in te voeren bij hem op school. Taken die hierbij horen naast de lessen bewegingsonderwijs zijn kort samengevat: Een leerlingvolgsysteem bijhouden, MRT geven, het buitenspelen coördineren, het bewegend leren in de klassen coördineren en een beweegteam aansturen. Doordat VB2 en de directie allebei waarde hechten aan “het vergroten van de gezondheid

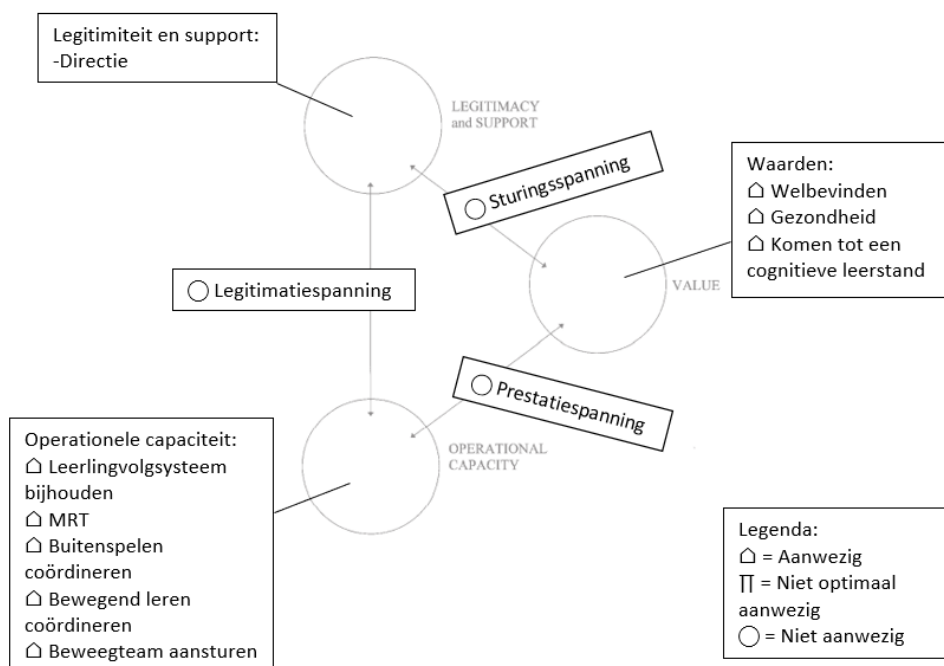
en het welbevinden van kinderen, zodat ze in een betere cognitieve leerstand komen”, maakt de directie het financieel mogelijk voor VB2 om zijn nodig geachte taken te kunnen uitvoeren. Zonder deze financiële steun is het onmogelijk voor VB2 om de door hem nodig geachte taken uit te voeren. Het feit dat er geen sturingsspanning is op de school in combinatie met het feit dat de school blijkbaar de financiële mogelijkheden heeft om de door VB2 nodig geachte taken te financieren, zorgen ervoor dat er ook geen legitimatiespanning is.

VB2 mag en kan al zijn nodig geachte taken uitvoeren. Hoewel VB2 het graag wetenschappelijk zou onderbouwen, kan dus worden aangenomen dat VB2 met zijn takenpakket “de gezondheid en het welbevinden van zijn leerlingen vergroot, waarmee ze in een betere cognitieve leerstand komen”. Dit betekent dat er geen prestatiespanning (Van de Noort et al., 2017) op de school. Dit is een logisch gevolg van het feit dat er zowel geen sturingsspanning als geen legitimatiespanning is op de school.

Dat geen van de drie spanningen op de school van VB2 aanwezig is, betekent dat er volgens Moore’s strategische driehoek (2000) optimale publieke waarde gecreëerd wordt met de taken van een leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. In Figuur 4 zijn de gezamenlijke waarden van VB2 en de directie, de aanwezige nodig geachte taken (operationele capaciteit) en daardoor de bovenstaande (niet bestaande) spanningen op de school van VB2 schematisch weergegeven.

Figuur 4

Publieke waarde driehoek rondom de taken van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om op de school van VB2.



7.1.2 Analyse huidige situatie casus VB4

De waarden van het bewegen op school zijn voor VB4 dat zijn leerlingen plezier hebben, dat ze klaar worden gestoomd voor een blijvende deelname aan de bewegingscultuur, dat ze een positieve herinnering overhouden aan het bewegen op school, dat het ten goede komt aan de gezondheid van leerlingen en dat ze zowel mentaal als fysiek “voorbereid worden op het mens zijn”. Om de waarden van VB4 te kunnen creëren heeft VB4 aangegeven dat de volgende taken buiten de lessen bewegingsonderwijs op zijn takenpakket zouden moeten staan: Het analyseren van specifieke leerlingen en vervolgens een actieplan maken en coördineren voor deze specifieke leerlingen, MRT

geven, externe samenwerking aangaan en het beweegklimaat verbeteren. Van deze taken heeft VB4 in zijn huidige situatie enkel MRT voor vier uur op zijn takenpakket staan. Zelf zou hij liever nog meer MRT-uren hebben. Dus drie van de vier taken van die VB4 nodig acht om zijn waarden te behalen, heeft hij niet op zijn takenpakket staan en MRT niet naar volle tevredenheid. Er is dus prestatiespanning (Van de Noort et al., 2017) op de school van VB4. Een voorbeeld hiervan is dat het VB4 niet lukt met alleen de lessen bewegingsonderwijs om leerlingen met overgewicht te helpen. Hiervoor geeft VB4 aan dat hij tijd nodig heeft om dit soort specifieke leerlingen te kunnen analyseren en vervolgens een actieplan te kunnen maken en coördineren. Zonder de tijd hiervoor lukt het VB4 niet voldoende om aan de gezondheid van dit soort leerlingen te werken.

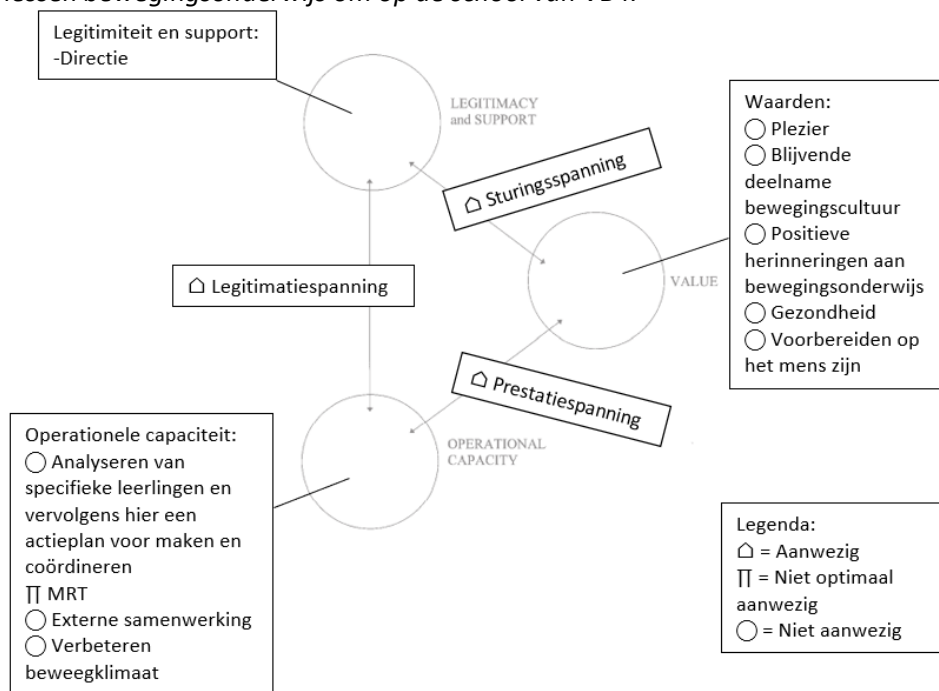
Dat VB4 niet alle vier de door hem nodig geachte taken mag en kan uitvoeren, komt doordat de directie hier geen financiën voor beschikbaar stelt. Enkel vier uur MRT wordt bekostigd door de directie uit NPO-gelden. VB4 heeft het gevoel dat de directie niet “de onderste steen boven halen” om MRT te behouden als de NPO-gelden wegvallen. Dit geeft aan dat de directie de waarden van het bewegen op school zoals VB4 ze ziet niet dusdanig belangrijk vindt om er alles voor te doen. Het heeft er alle schijn van dat de directie meer waarde hecht aan de beeldvorming van de school naar de buitenwereld en aan het legitimeren van het gebruik van de NPO-gelden dan aan de waarden van VB4. VB4 en de directie hebben dus niet dezelfde waarden voor het bewegen op school en dus is er sturingsspanning (Van de Noort et al., 2017) op de school.

De sturingsspanning omtrent de waarden voor het bewegen op school tussen VB4 en de directie, eventueel in combinatie met de mogelijke financiële belemmeringen van de school, maken dat VB4 niet de vier door hem nodig geachte taken mag en kan uitvoeren. Dit maakt dat er legitimatiespanning (Van de Noort et al., 2017) op de school is over de taken die VB4 mag uitvoeren. Een logisch gevolg van deze legitimatiespanning is de eerder genoemde prestatiespanning.

Op de school van VB4 is er dus zowel sturingsspanning, legitimatiespanning als prestatiespanning (Van de Noort et al., 2017) rondom de taken van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Met de taken van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om wordt dus nauwelijks publieke waarde gecreëerd op de school van VB4, terwijl de potentie om er publieke waarde mee te creëren er volgens VB4 wel is. Enkel MRT zorgt voor wat publieke waarde buiten de lessen bewegingsonderwijs om. In Figuur 5 zijn de waarden van VB4, de nodig geachte taken (operationele capaciteit) volgens VB4 en de bovenstaande spanningen op de school van VB4 schematisch weergegeven in een publieke waarde driehoek (Moore, 2000), die past bij de huidige situatie van de school rondom de taken van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Aangegeven staat of de waarden van VB4, de nodig geachte taken (operationele capaciteit) volgens VB4 en de bovenstaande spanningen wel, niet of niet optimaal aanwezig zijn.

Figuur 5

Huidige publieke waarde driehoek rondom de taken van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om op de school van VB4.



7.1.3 Analyse hypothetische situatie casus VB4

De gang van zaken rondom MRT (zie 7.1.2) lijkt wel kansen te bieden om de spanningen (Van de Noort et al., 2017) weg te nemen binnen de school rondom het bewegen op school in het geval de school in de toekomst meer (NPO-)gelden beschikbaar zou krijgen (zie 'Operationele capaciteit' in Figuur 6). VB4 vermoedt dat hij vier uur MRT mag geven, omdat zijn directie "geen mensen kon vinden" om iets met de NPO-gelden te doen en dat MRT dan toch "iets is waar ze mee naar buiten kunnen treden". Met "mensen" wordt personeel bedoeld dat taken uitvoert, waar in de ogen van de directie meer waarde mee wordt gecreëerd, dan dat VB4 in de ogen van de directie kan creëren met MRT. Ervan uitgaande dat er weer "geen mensen te vinden" zijn om de (NPO-)gelden aan uit te geven, is het zeer waarschijnlijk dat de directie weer uitkomt bij de leerkracht schoolbeweging om de NPO-gelden aan uit te geven. Het zou dan dus mogelijk worden om de (NPO-)gelden uit te geven aan door VB4 nodig geachte taken (zie 'Operationele capaciteit' in Figuur 7).

Als de directie inderdaad de (NPO-)gelden investeert in de vier door VB4 nodig geachte taken, dan heeft VB4 het takenpakket wat hij nodig acht om ervoor te zorgen dat zijn leerlingen plezier hebben, dat ze klaar worden gestoomd voor een blijvende deelname aan de bewegingscultuur, dat ze een positieve herinnering overhouden aan het bewegen op school, dat het ten goede komt aan de gezondheid van leerlingen en dat ze zowel mentaal als fysiek "voorbereid worden op het mens zijn". Hiermee vervalt de prestatiespanning (Van de Noort et al., 2017) op de school van VB4.

Zolang de directie de (NPO-)gelden krijgt en "geen mensen kan vinden" legitimeert "iets hebben waar ze mee naar buiten kunnen treden" de keuze van de directie om de (NPO-)gelden te investeren in de vier door VB4 nodig geachte taken. Dus zolang de directie de (NPO-)gelden krijgt, "geen mensen kan vinden" en de (NPO-)gelden investeert in de vier door VB4 nodig geachte taken is er ook geen legitimatiespanning (Van de Noort et al., 2017).

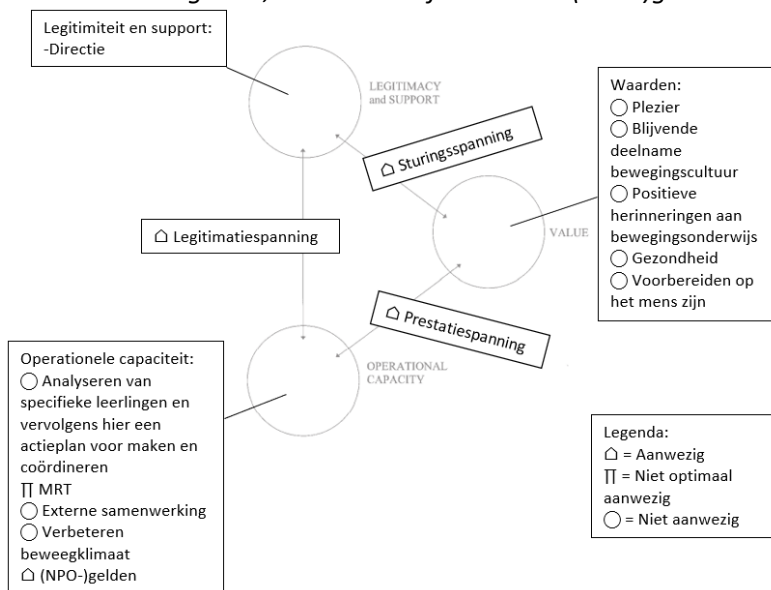
Enkel de sturingsspanning (Van de Noort et al., 2017) zal blijven, omdat de waarden van VB4 niet de reden zijn dat de directie geld investeert in de vier door VB4 nodig geachte taken. De reden dat de directie toch het geld investeert in de vier door VB4 nodig geachte taken is dat dat de directie

“geen mensen kan vinden” en dan toch “iets waar ze mee naar buiten kunnen treden” moet hebben. Het heeft er dus alle schijn van dat de directie meer waarde hecht aan de beeldvorming van de school naar de buitenwereld en aan het legitimeren van het gebruik van de NPO-gelden dan aan de waarden van VB4. Dit betekent dat de waarden van VB4 niet overeen komen met de waarden van de directie en dus is er sturingsspanning. In Figuur 7 is schematisch de hypothetische situatie weergegeven waarbij de directie de (NPO-)gelden zou investeren in de vier door VB4 nodig geachte taken en wat dit zou betekenen voor de spanningen binnen de strategische driehoek.

Zolang de directie de (NPO-)gelden krijgt en “geen mensen kan vinden” zal de sturingsspanning geen invloed hebben op de publieke waarde gecreëerd zoals de situatie in Figuur 7. Maar op het moment dat de (NPO-)gelden wegvallen of de directie “mensen kan vinden” gaat de sturingsspanning wel invloed hebben op de publieke waarde gecreëerd zoals de situatie in Figuur 7. Op dat moment gaan de waarden die de directie zelf heeft namelijk zwaarder wegen dan de waarden van VB4, waardoor “iets hebben waar ze mee naar buiten kunnen treden” geen legitieme reden meer is om te investeren in de vier door VB4 nodig geachte taken. Dit zal betekenen dat de directie niet meer zal investeren in de vier door VB4 nodig geachte taken. Het verschil van mening tussen VB4 en de directie over of de taken uit de vier door VB4 nodig geachte taken de legitimiteit hebben om er het nodige geld in te investeren zorgt weer voor een legitimatiespanning. Het niet beschikbaar zijn van de vier door VB4 nodig geachte taken zal ervoor zorgen dat de waarden van VB4 niet gecreëerd kunnen worden, waardoor er ook weer een prestatiespanning ontstaat. Hiermee is de school van VB4 dan weer terug bij de huidige situatie (zie Figuur 5) rondom de taken van een leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

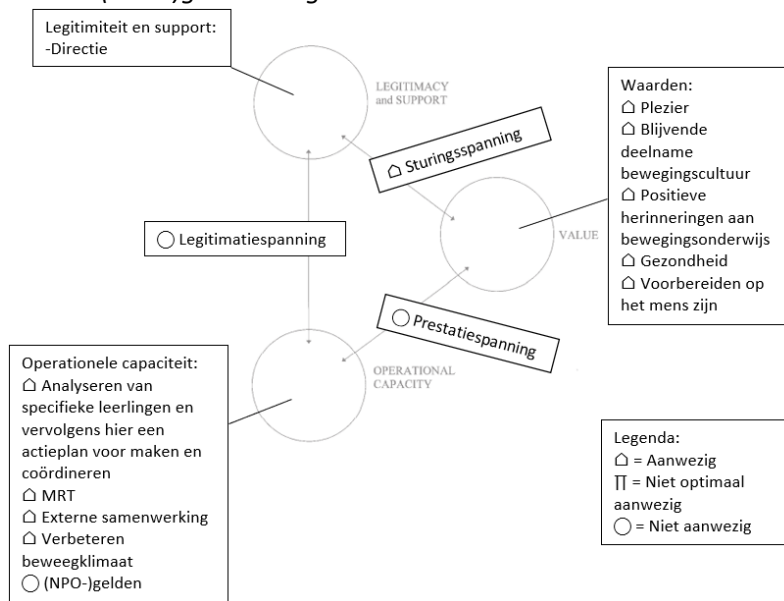
Figuur 6

Situatie als in Figuur 3, maar nu heeft de school (NPO-)gelden beschikbaar.



Figuur 7

Situatie (NPO-)gelden omgezet.



7.1.4 Analyse spanningen

Hoofdstuk 6 in combinatie met de casussen van VB2 en VB4 maken het mogelijk om te analyseren welke spanningen (Van de Noort et al., 2017) er in de lucht hangen rondom de (nieuwe) taken van leerkrachten schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. In dit hoofdstuk wordt gefocust op de onderwijssituaties van VB1, VB3, VB4, VB5, VB6, S1 en S3, waarbij nog niet of nauwelijks (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om door de leerkracht schoolbeweging uitgevoerd worden. Bij vrijwel al deze respondenten is de optie om de leerkracht schoolbeweging (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om te laten uitvoeren vooralsnog niet besproken en dus wordt er gesproken over potentiële spanningen.

De casus van VB4 is het praktijkvoorbeeld van een school waar er spanningen zijn rondom de (nieuwe) taken van een leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. De casus van VB4 toont aan dat omtrent dit onderwerp zowel prestatie-, legitimatie- als sturingsspanning (Van de Noort et al., 2017) mogelijk zijn. Dit hoeft echter niet op elke school zo te zijn, omdat niet vaststaat welke waarde betrokkenen hebben, welke taken er gewenst en beschikbaar zijn en waar de legitimiteit en het draagvlak vandaan moet komen. Voor elke school moet de strategische driehoek dus individueel worden ingevuld om uitspraken te kunnen doen welke spanningen er op de desbetreffende school heersen.

In algemene zin kunnen wel enkele conclusies getrokken worden. Zoals in subhoofdstuk 6.3.1 vermeld zien alle schooldirecteuren het komen tot een cognitieve leerstand als waarde van bewegen op school, terwijl overwegend leerkrachten schoolbeweging het welbevinden van leerlingen als waarde voor het bewegen op school zien. Bij dit verschil van waarden is het potentieel mogelijk dat er sturingsspanning ontstaat, omdat de schooldirecteuren geen legitimiteit en draagvlak toekennen aan de waarden van de leerkrachten schoolbeweging. De casus van VB2 toont aan dat deze sturingsspanning voorkomen kan worden als de leerkracht schoolbeweging kan propositiedenken (Van der Roest & Dijk, 2021)

De in 6.4.1 vermelde combinatie van de structuur van het onderwijs in Nederland, het gebrek aan geld en het gebrek aan uren zorgt er potentieel voor dat schooldirecteuren (nieuwe) taken van een vakleerkracht buiten de lessen bewegingsonderwijs om niet kunnen legitimeren. In dat geval kunnen zij mogelijk niet legitimeren, aan bijvoorbeeld de Onderwijsinspectie, waarom zij geld en uren steken in de leerkracht schoolbeweging in plaats van in een groepsleerkracht bijvoorbeeld. Potentieel ligt legitimatiespanning rondom de (nieuwe) taken van leerkrachten schoolbeweging

buiten de lessen bewegingsonderwijs op de loer, omdat de autoriserende omgeving, namelijk, de directie niet kan legitimeren waarom de leerkracht schoolbeweging (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs doet.

De casussen van VB2 en VB4 hebben duidelijk gemaakt dat sturingsspanning en/of financiële mogelijkheden bepalen of er legitimatiespanning is op een school. En als een leerkracht schoolbeweging door legitimatiespanning op een school niet zijn nodig geachte taken krijgt, dan is er ook direct prestatiespanning op de school. Verder maken beide casussen duidelijk dat bij de vraag of er wel of geen sturingsspanning is gekeken wordt naar de waarden, terwijl er bij de vraag of er wel of geen legitimatiespanning is gekeken wordt naar de middelen. Of er wel of geen prestatiespanning is, is een uitkomst van deze twee vragen.

7.2 Analyse opvallende resultaten

Naast de in 7.1 geanalyseerde spanningen (Van de Noort et al., 2017) worden in dit subhoofdstuk nog twee analyses getoond, die bijdragen aan het begrijpen waarom de leerkrachten schoolbeweging in de onderwijssituaties van bepaalde respondenten geen soortgelijk takenpakket als Gerda hebben.

7.2.1 Beperking door terminologie

In 6.2.2 is aangegeven dat in het vervolg van het resultatenhoofdstuk de termen 'bewegingsonderwijs' en 'vakleerkracht bewegingsonderwijs' zouden worden vervangen door 'bewegen op school' en 'leerkracht schoolbeweging'. De term 'vakleerkracht bewegingsonderwijs' is een beperkende factor in de onderwijswereld om breder te denken over de rol van de leerkracht schoolbeweging dan alleen de lessen bewegingsonderwijs. De filosoof Foucault geeft aan dat dominante discoursen, vrij vertaald dominante terminologie, ertoe leiden dat mensen zich gaan gedragen naar deze terminologie. Hierbij wordt volgens Foucault de waarheid gevormd door beperkingen. Bij de term 'vakleerkracht bewegingsonderwijs' zien mensen dus een leerkracht voor zich die lessen geeft in het vak bewegingsonderwijs, waardoor hun waarheid over de rol die een leerkracht schoolbeweging kan vervullen beperkter is dan dat deze rol kan zijn. Zo worden volgens Foucault het denken, handelen en ervaren georganiseerd door een cultureel systeem van opvattingen en denkbeelden. Voor het bewegen op school betekent dit dat de term 'bewegingsonderwijs' er aan bijdraagt dat het denkbeeld dat het bewegen op school enkel in de lessen bewegingsonderwijs plaatsvindt vastgeroest zit in het onderwijssysteem (Calhoun, 2012). Dit vastgeroeste denkbeeld dat het bewegen op school enkel in de lessen bewegingsonderwijs geschied, wordt ondersteunt door het feit dat de respondenten die nieuwe inzichten hebben opgedaan door het zien van de takenpakketten tijdens de interviews allen op een school werkzaam zijn waar de leerkracht schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als Henk heeft. Op deze scholen is überhaupt (nog) nooit nagedacht over eventuele (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs voor de leerkracht schoolbeweging.

7.2.2 Verschil stad en dorp

De opmerking van S1 dat hij vermoedt dat er een verschil zit in de financiële mogelijkheden omtrent subsidies voor scholen in (grote) steden en scholen daarbuiten vraagt om verdere analyse. Het vermoeden van S1 wordt ondersteunt door van den Dool (2018), want volgens hem geven "met name de vier grote steden per inwoner veel aan sport uit (€ 87,- vs. € 66,- voor alle gemeenten in Nederland)" (p.15).

Ook een analyse van de respondenten uit dit onderzoek ondersteunt het vermoeden van S1. De scholen van VB1, VB2, VB4, VB6 en S2 liggen in (grote) steden (zie Tabel 2). Op de scholen van VB2 en S2 hebben de leerkrachten schoolbeweging een soortgelijk takenpakket als dat van Gerda. Bij S2 komt dit op financieel gebied door subsidies, namelijk onder andere subsidies voor zes uur leertijdverlenging en de Haagse subsidie voor schoolsport coördinatie waarmee de school voor tien

uur per week aan sport kan inkopen. Bij VB2 is niet specifiek besproken waar de financiële middelen vandaan komen, maar gezien de hoeveelheid personeel en uren die in de dynamische schooldag wordt gestoken, is het zeer waarschijnlijk dat de school relatief veel financiële mogelijkheden heeft. VB1, VB5 en VB6 hebben aangegeven dat hun scholen in stadswijken staan met een relatief hoge sociaal economische status, waardoor zij waarschijnlijk weinig leerlingen met “rugzakjes” hebben en daar dus weinig subsidie voor krijgen. Ondanks dat heeft de school van VB1 de mogelijkheid om halve klassen gymles te geven, waardoor VB1 voor relatief veel uren op de formatie staat. VB5 en VB6 geven aan dat alles wat zij vragen mogelijk is. Dus naast de stadsscholen van VB2 en S2 lijken ook de stadsscholen van VB1, VB5 en VB6 vrij veel financiële mogelijkheden te hebben.

Van de scholen buiten de (grote) steden (zie Tabel 2) is er alleen op de school van VB4 ruimte voor een extra taak, namelijk MRT. Op de scholen van VB3, S1 en S3 lijkt weinig mogelijk. Dus kan gesteld worden op basis van dit onderzoek dat er meer financiële mogelijkheden zijn voor scholen in (grote) steden.

8. Conclusie

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten van dit onderzoek gepresenteerd. Door eerst deelvragen te beantwoorden, kan vervolgens de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord worden:

Hoe kijken vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties naar de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om?

8.1 Deelvraag 1

Welke invloed hebben leefstijlfactoren van kinderen op de “downward trend” (Anselma et al., 2020, p.1) volgens de literatuur en wat zegt de literatuur over de kansen voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs om deze trend te keren?

De literatuurstudie toont aan dat het aannemelijk is dat leefstijlfactoren een aanzienlijke invloed hebben op de “downward trend” (Anselma et al., 2020, p.1), omdat veel kinderen te maken hebben met de leefstijlfactoren mate van oefenen en externe factoren, die niet voldoen aan gestelde richtlijnen en/of verslechterd zijn ten opzichte van vorige generaties. Zo beweegt bijna de helft van de kinderen niet voldoende en is de mate van buitenspelen van kinderen drastisch verslechterd ten opzichte van vorige generaties, wat gedeeltelijk verklaard zou kunnen worden door de niet-optimale faciliteiten om buiten te spelen. Verder is mediagebruik ingeburgerd in gezinnen, ontbijt tien procent van de kinderen niet en eet de helft van de kinderen niet genoeg groente en fruit. Alleen het aantal sportfaciliteiten zijn toegenomen. Echter leidt dit niet tot meer sportdeelname bij kinderen, want nog steeds sport een derde van de kinderen niet.

De literatuurstudie toont verder aan dat er voor vakleerkrachten bewegingsonderwijs kansen liggen om de bovengenoemde leefstijlfactoren van kinderen te verbeteren, wat bij kan dragen aan het keren van de “downward trend” (Anselma et al., 2020, p.1). Dit kunnen vakleerkrachten bewegingsonderwijs volgens de literatuur doen door een ambassadeursrol aan te nemen, door aan de slag te gaan met het thema ‘sportieve gezonde school’, door heldere doelen te stellen, door net als andere vakken met een leerlingvolgsysteem te gaan werken en door verbinding met de school te vinden.

8.2 Deelvraag 2

Welke waarden kennen de respondenten toe aan het bewegingsonderwijs en aan de (nieuwe) taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om?

Uit het onderzoek blijkt dat de respondenten niet unaniem zijn over de waarde van het bewegen op school. De belangrijkste waarden voor het bewegen op school die door de respondenten genoemd worden zijn het aanleren van motorische vaardigheden, het aanleren van sociale vaardigheden, het welbevinden van leerlingen, het komen tot een cognitieve leerstand, levenslang sporten, gezondheid en het vertegenwoordigen van bewegen binnen een school.

Meest interessante waarden zijn het welbevinden van leerlingen en het komen tot een cognitieve leerstand. Van de respondenten zijn er veel leerkrachten schoolbeweging die het welbevinden van leerlingen als waarde van het bewegen op school zien, terwijl alle schooldirecteuren juist het komen tot een cognitieve leerstand als waarde voor het bewegen op school zien. Dit duidt erop dat schooldirecteuren het bewegen op school vooral in het bredere plaatje van de school zien, terwijl leerkrachten schoolbeweging vooral op praktijkniveau naar de leerling kijken. Zeer opvallend is dat de enige respondent, die zowel het welbevinden van leerlingen als het komen tot een cognitieve leerstand als waarden voor bewegen op school heeft, de leerkracht schoolbeweging is die de grootste rol binnen z'n school buiten z'n lessen bewegingsonderwijs om

heeft. Dit duidt erop dat deze respondent het bewegen op school kan plaatsen binnen breder beleid van de school, waardoor hij draagvlak weet te creëren bij zijn directie.

8.3 Deelvraag 3

Welke operationele capaciteit buiten de lessen bewegingsonderwijs om heeft een vakleerkracht bewegingsonderwijs volgens de respondenten nodig om de waarden van het vak bewegingsonderwijs te behalen?

Volgens de respondenten dragen het analyseren van specifieke leerlingen en vervolgens hier een actieplan voor maken en coördineren, het aangaan van externe samenwerking en het verbeteren van het beweegklimaat op school bij aan het behalen van de waarden voor het bewegen op school. Ook vindt een deel van de respondenten dat het geven van voorlichtingsavonden bijdraagt aan het behalen van de waarden/doelstellingen voor het bewegen op school. Verder doen enkele respondenten suggesties voor overige (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om. In een ideale situatie zou de leerkracht schoolbeweging dus meerdere taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om in zijn takenpakket hebben om optimaal bij te dragen aan het behalen van de waarden/doelstellingen voor het bewegen op school. De belemmeringen, die er zijn om deze taken niet op te nemen in het takenpakket van de leerkracht schoolbeweging, zijn niet of nauwelijks gebaseerd op de inhoud van deze taken.

8.4 Deelvraag 4

Welke legitimiteit en welk draagvlak wordt toegekend aan de (nieuwe) taken van een vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om en wat zijn de belemmeringen om hier geen steun aan toe te kennen?

Op de scholen van twee respondenten wordt nagenoeg volledige legitimiteit en draagvlak aan de leerkracht schoolbeweging toegekend om alle gewenste (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om uit te voeren. Op de scholen van de rest van de respondenten voert de leerkracht schoolbeweging niet of nauwelijks (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om uit. Enerzijds komt dit omdat de respondenten nog niet of nauwelijks nagedacht hebben over de mogelijkheid om (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om te doen. Anderzijds zijn er belemmeringen.

De drie door de respondenten meest genoemde belemmeringen voor het toekennen van (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om aan de leerkracht schoolbeweging zijn het gebrek aan geld, het gebrek aan tijd en de structuur van het onderwijs in Nederland. Deze drie belemmeringen houden verband met elkaar. De onderwijsstructuur in Nederland zorgt ervoor dat directies vaak weinig geld overhouden voor leerkrachten schoolbeweging, waardoor de leerkracht schoolbeweging minder uren krijgt en (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om vervallen. Het inzetten van NPO-gelden is volgens de respondenten een kans om deze negatieve spiraal te doorbreken.

Verder blijkt uit dit onderzoek dat het er alle schijn van heeft dat scholen in (grote) steden meer financiële middelen hebben om legitimiteit en draagvlak te kunnen verlenen aan (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om dan scholen buiten (grote) steden.

8.5 Deelvraag 5

Welke spanningen in de publieke waarde driehoek spelen er rondom het uitbreiden van de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om?

Op het moment van de interviews heersen er bij de respondenten nauwelijks spanningen omtrent de (nieuwe) taken van een vakleerkracht beweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Twee respondenten hebben, gesteund door de directie, namelijk al de gewenste situatie voor de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om op hun school en dus heersen er op deze scholen geen spanningen. De andere respondenten zijn voor het interview nog niet of nauwelijks tot inzicht gekomen wat (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om voor de leerkracht schoolbeweging zouden kunnen opleveren. Bij hen op school speelt de kwestie rondom het al dan niet toekennen van (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om aan de leerkracht schoolbeweging dus (nog) niet.

Wel heeft dit onderzoek duidelijk gemaakt welke spanningen potentieel op de loer liggen als de kwestie zou gaan spelen op een school. Sturingsspanning ligt potentieel op de loer omwille van het verschil in waarden dat schooldirecteuren en leerkrachten schoolbeweging aan het bewegen op school toekennen. Echter is het wel mogelijk om deze sturingsspanning weg te nemen, als een leerkracht schoolbeweging zich inleeft in de waarden van de directie. Verder ligt er legitimatiespanning potentieel op de loer als gevolg van sturingsspanning en/of belemmeringen in financiële middelen. Eventuele legitimatiespanning omtrent door een leerkracht schoolbeweging nodig geachte taken zorgt er direct voor dat er ook prestatiespanning ontstaat op een school omtrent de taken van een leerkracht schoolbeweging buiten zijn lessen bewegingsonderwijs om.

8.6 Beantwoording hoofdvraag

Hoe kijken vakleerkrachten bewegingsonderwijs, schooldirecteuren en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties naar de rol van de vakleerkracht bewegingsonderwijs buiten de lessen bewegingsonderwijs om?

Alle respondenten zien in min of meerdere mate de waarde in van een rol voor de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Met name het analyseren van specifieke leerlingen en vervolgens hier een actieplan voor maken en coördineren, het aangaan van externe samenwerking en het verbeteren van het beweegklimaat op school zijn taken die volgens de respondenten bijdragen aan het behalen van de waarden die zij aan het bewegen op school toekennen.

Echter zijn bijna alle respondenten werkzaam op scholen waar de leerkracht schoolbeweging nauwelijks een rol heeft buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Op deze scholen is er (nog) niet nagedacht over welke waarde de rol van een leerkracht schoolbeweging naast zijn lessen bewegingsonderwijs zou kunnen hebben. Dat er niet is nagedacht over een rol voor de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om, is mede veroorzaakt door de beperkende factor die de term 'vakleerkracht bewegingsonderwijs' in zich heeft. Bij veel scholen zit de gedachte vastgeroest dat het bewegen op school enkel in de lessen bewegingsonderwijs kan plaatsvinden.

Op de twee scholen waar al wel nagedacht is over de rol van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om, hebben de leerkrachten schoolbeweging hun gewenste uitgebreide rol buiten de lessen bewegingsonderwijs om en zij worden hierin volledig gesteund door hun directie. Beide respondenten ervaren de rol van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om als waardevol.

De belemmeringen, die er zijn om (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om niet op te nemen in het takenpakket van de leerkracht schoolbeweging, zijn niet of nauwelijks gebaseerd op de inhoud van deze taken. Het is de onderwijsstructuur in Nederland die ervoor zorgt dat directies vaak het bewegen op school erg laag op hun prioriteitenlijst hebben staan, waardoor ze vaak weinig geld overhouden voor leerkrachten schoolbeweging. Hierdoor krijgt de leerkracht

schoolbeweging minder uren en dan vervallen (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om als eerste als er überhaupt al nagedacht wordt over de mogelijkheid om een leerkracht schoolbeweging (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om te laten uitvoeren. Als een leerkracht schoolbeweging deze (taken) dan wel nodig acht veroorzaakt dit legitimatiespanning en daarmee ook prestatiespanning op scholen.

9. Discussie en aanbevelingen

9.1 Methode

Dit onderzoek is gedaan vanuit de wetenschapsfilosofie van het *“critical realism”* (zie 5.1). Om echt een realistisch en objectief beeld van de bestaande wereld te krijgen zouden het observeren van de taken die leerkrachten schoolbeweging uitvoeren en/of het doen van documentanalyse van takenpakketten logische toevoegingen zijn aan de gebruikte methoden. Echter hebben de semigestructureerde interviews ook het gewenste realistische en objectieve beeld van de huidige takenpakketten van de leerkrachten schoolbeweging bij de respondenten op school opgeleverd.

De interviews met alle respondenten zijn op dezelfde manier gestructureerd met dezelfde topiclijst (zie Bijlage 1). Met name bij de vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties heeft dit op het gebied van draagvlak weinig relevante data opgeleverd om de spanningen binnen de strategische driehoek (Van de Noort et al., 2017) te analyseren. Een andere structuur in de topiclijst voor deze respondenten zou een optie zijn geweest. Echter is het voor de onderzoeker toch nuttig geweest om de vragen over draagvlak aan deze respondenten te stellen, omdat dit de onderzoeker inzicht heeft gegeven in de positie van een school en de zeer beperkte mogelijkheid van belanghebbenden buiten de school om, om inspraak te hebben over het takenpakket van een leerkracht schoolbeweging. Dit heeft de onderzoeker geholpen om beter te begrijpen welke plaats het onderwijs binnen de Nederlandse beleidscontext heeft, waardoor het voor de onderzoeker duidelijk is geworden dat bij de analyse van de spanningen binnen de publieke waarde driehoek maatschappelijke externe organisaties niet als autoriserende omgeving gelden (Van de Noort et al., 2017).

9.2 Selectie van de respondenten

Bij de keuzes voor de respondenten kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden. Zo kan de vraag gesteld worden of de keuze om drie vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties te interviewen relevant is voor het onderzoek? Deze vraag dient genuanceerd beantwoord te worden. Voor de analyse van spanningen binnen de strategische driehoek (Van de Noort et al., 2017) op scholen is het niet interessant. Deze respondenten hebben weinig inzicht in de belemmeringen binnen scholen en hebben ook weinig inzicht in het draagvlak dat binnen scholen heerst voor (nieuwe) taken van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen om. Wat de vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties wel aantonen is dat de maatschappij baat heeft bij een rol van de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om. Concluderend zou het voor de analyse van de spanningen binnen een school nuttiger zijn geweest om enkel leerkrachten schoolbeweging en schooldirecteuren te interviewen, maar voor de maatschappelijke relevantie van het onderzoek is het nuttig geweest om ook vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties te interviewen.

Verder zou het interessant geweest zijn om een leerkracht schoolbeweging en een schooldirecteur van dezelfde school te interviewen om beter de verschillende belangen tegen elkaar af te kunnen wegen (zie 9.5).

9.3 Rol van de onderzoeker

Zoals reeds vermeld in 5.6.1 aangegeven is de onderzoeker niet objectief. Het onderzoek is voortgekomen uit een persoonlijke opvatting. Desondanks heeft de onderzoeker getracht objectief te interviewen. Middels de vignetten is wel getracht de respondenten na te laten denken over de persoonlijke opvatting van de onderzoeker, namelijk dat de leerkracht schoolbeweging meer publieke waarde creëert (Moore, 2000) als zijn rol buiten de lessen bewegingsonderwijs om groter

wordt. Echter is hierbij getracht objectieve vraagstelling te hanteren om te onderzoeken wat de respondenten van een rol voor de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om vinden. De opmerking na het interview van VB4 dat hij geen moment het gevoel heeft gehad dat de onderzoeker hem een bepaalde kant op heeft willen duwen, toont aan dat de onderzoeker er behoorlijk goed in geslaagd is objectief te interviewen.

9.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Zoals in 5.6.2 aangegeven is het bij kwalitatief onderzoek lastig om herhaalbaarheid te bewerkstelligen. Zonder respondent VB2 waren meerdere conclusies bijvoorbeeld niet op dezelfde manier uit het onderzoek gekomen. Ondanks dat herhaalbaarheid niet het doel is van en lastig is bij kwalitatief onderzoek, zijn er door een consistente interviewstructuur wel patronen waar te nemen in de antwoorden van respondenten. Dit doet vermoeden dat ook bij een herhaling van het onderzoek een soortgelijke rode draad van de resultaten ontstaat. Dit vermoeden samen met de conclusie uit 9.3 dat de onderzoeker er behoorlijk goed in geslaagd is objectief te interviewen, maakt dat het onderzoek voor een kwalitatief onderzoek nog redelijk betrouwbaar is.

De semigestructureerde interviews met de mogelijkheid om door te vragen op antwoorden in combinatie met de kennis van de onderzoeker over het onderwerp maken dat in dit onderzoek gemeten is, wat gemeten wilde worden. De vignetten zijn gebruikt als middel om de respondent na te laten denken in plaats van als middel om conclusies te trekken op basis van de hoogte van de gegeven cijfers. Door vooral de duiding van de cijfers te gebruiken als data voor het onderzoek, is voorkomen dat op basis van weinig zeggende metingen conclusies zijn getrokken. Het onderzoek is dus valide.

9.5 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft tot meerdere aanbevelingen voor vervolgonderzoek geleid. Eén aanbeveling is om een casestudy op één school te doen waar de leerkracht schoolbeweging de wens heeft uitgesproken om (nieuwe) taken buiten de lessen bewegingsonderwijs om te gaan doen, maar hier niet de mogelijkheden toe krijgt. Het is interessant om op zo'n school directieleden, de vakleerkracht(en) beweging, groepsleerkrachten en andere betrokkenen te interviewen en te analyseren welke spanningen (Van de Noort et al., 2017) er heersen binnen de school omtrent de rol van de vakleerkracht(en) beweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om.

Een andere aanbeveling voor vervolgonderzoek is een pilotstudie waarbij één of meerdere scholen de financiële middelen krijgen om een rol voor de leerkracht schoolbeweging buiten de lessen bewegingsonderwijs om te ontwikkelen. Hierbij is het interessant om te onderzoeken waar organisatorisch tegenaan gelopen wordt bij de invulling van deze rol en welke spanningen (Van de Noort et al., 2017) er binnen de school ontstaan of worden weggenomen door de rol van de leerkracht schoolbeweging.

Verder is een aanbeveling voor vervolgonderzoek om in kaart te brengen welke geldstromen er van de overheid naar de bevordering van motorische vaardigheid, sportdeelname en een gezonde leefstijl van kinderen gaan. Het is interessant om hierbij na te gaan hoeveel kinderen door deze geldstromen bereikt worden en of dit de meest effectieve manier is. Zo niet, dan zou er gekeken kunnen worden hoe deze geldstromen effectiever verdeeld kunnen worden en of de leerkracht schoolbeweging of het bewegen op school hier een rol in kunnen spelen, aangezien het bewegen op school het unieke kenmerk heeft "dat alle jeugdigen worden bereikt. Ook de kinderen die vanuit zichzelf niet veel sporten en bewegen" (Bax et al., 2010, p.29).

Een laatste aanbeveling voor vervolgonderzoek is om onderzoek te gaan doen naar de onderwijsstructuur in Nederland waarbij scholen één bedrag per jaar krijgen om al het personeel en materiaal van te betalen. Is er überhaupt over nagedacht welke gevolgen dit heeft voor vakken zoals

het bewegingsonderwijs die lager op de prioriteitenladder van directies staan? En wat is er te doen aan deze structuur?

Literatuurlijst

- Anselma, M., Collard, D., Van Berkum, A., Twisk, J. W., Chinapaw, M. J., & Altenburg, T. M. (2020). Trends in neuromotor fitness in 10-to-12-year-old Dutch children: a comparison between 2006 and 2015/2017. *Frontiers in Public Health*, 8(556), p.1-7.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Basart, R., Ensink, W., Goedhart, B., Rikkink, F. & Visser, C. (2018). *Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via pabo - Herzien opleidingskader*. Landelijk Overleg Lerarenopleiding Basisonderwijs.
- Bax, H., Driel, G van, Jansma, F., Palen, H. van der (2010). *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Berkel, M. van, Appelman, M., Mooij, C. & Dam, E. (2008). *Bewegingsonderwijs in het primair onderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Berkel, M. (2022, 24 mei). *Het basisonderwijs en de vakleraar: een voortdurende strijd om kwaliteit*. Canon LO. Geraadpleegd van <https://www.canonlo.nl/venster/44>
- Blokhuis, P. (2021, 9 november). *Antwoorden op Kamervragen over achteruitgang fysieke ontwikkeling jonge sporters [Kamerbrief]*. Rijksoverheid. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/11/09/beantwoording-kamervragen-over-het-artikel-alarmerende-verschuivingen-succescoach-jac-orie-luidt-de-noodklok-over-fysieke-ontwikkeling-nieuwe-generatie-sporters>
- Boeije, H. R. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Bos, V. (2015). *De effectiviteit van Gezonde School-activiteiten: wat is het verband tussen Gezonde School-activiteiten, een gezonde leefstijl en schoolprestaties?* Bilthoven: RIVM/CGL.
- Boone, M. (2007). *Fruit eten: een gezonde gewoonte. De relatie tussen sociaal-economische status en sociale cognities en gewoonte ten aanzien van fruitconsumptie* (Masterscriptie). University of Twente. https://essay.utwente.nl/58757/1/scriptie_M_Boone.pdf
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Buers, C., Karpinska, K., & Schippers, J. (2018). Managers' retention decisions regarding young intermediate-level educated employees. *International Journal of Manpower*, 39(2), p.254-268.
- Calhoun, C., J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff, & I. Virk (2012). *Contemporary Sociological Theory*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) (2020, 23 april). *Helpt Nederlanders voldeed in 2019 aan Beweegrichtlijnen*. Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2020/17/helpt-nederlanders-voldeed-in-2019-aan-beweegrichtlijnen>

Collard, D., Boutkan, S., Grimberg, L., Lucassen, J., & Breedveld, K. (2014). *Effecten van sport en bewegen op de basisschool. Voorstudie naar de relatie tussen sport en bewegen op school en schoolprestaties*. Utrecht: Mulier Instituut.

Deetz, S. (1996). Crossroads — Describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization science*, 7(2), 191-207.

Deurloo, J., Vlasblom, E. & Zoonen, R. van (2020). *JGZ Richtlijn Houding en bewegen*. TNO.

Diels, P.A. (1927). *De noodzakelijkheid van den vakonderwijzer*. Zeist: Publicatie-fonds van de Vereniging voor gymnastiekonderwijzers L.O. en M.O. in Nederland.

Dijk, D. (2021, 17 juni). *Wettelijke richtlijnen voor bewegingsonderwijs van basisschool tot mbo*. Alles over sport. Geraadpleegd van <https://www.allesoversport.nl/thema/bewegestimulering/wettelijke-richtlijnen-voor-bewegingsonderwijs-van-basisschool-tot-mbo/>

Dool, R. van den (2018). *Verschillen in sportdeelname tussen gemeenten*. Utrecht: Mulier Instituut.

Dool, R. van den (2019). *Sportdeelname & lidmaatschap sportclubs jeugd: vergelijking 2003 met 2017, factsheet 2019/10*. Utrecht: Mulier Instituut.

Gezonde School (2022a, 2 maart). *Effectief werken aan bewegen en sport in het primair onderwijs: schoolomgeving*. Gezonde school. Geraadpleegd van <https://www.gezondeschool.nl/primair-onderwijs/gezondheidsthemas-en-criteria-vignet/schoolomgeving-bewegen-en-sport>

Gezonde School (2022b, 2 maart). *Wat is Gezonde School*. Gezonde school. Geraadpleegd van <https://www.gezondeschool.nl/aanpak/wat-is-gezonde-school>

Gezonde School (2022c, 2 maart). *Over ons*. Gezonde school. Geraadpleegd van <https://www.gezondeschool.nl/over-ons>

Gezonde School (2022d, 2 maart). *Effectief werken aan bewegen en sport in het primair onderwijs: beleid*. Gezonde school. Geraadpleegd van <https://www.gezondeschool.nl/primair-onderwijs/gezondheidsthemas-en-criteria-vignet/beleid-bewegen-en-sport>

Gezonde School (2022e, 2 maart). *Effectief werken aan bewegen en sport in het primair onderwijs: signaleren*. Gezonde school. Geraadpleegd van <https://www.gezondeschool.nl/primair-onderwijs/gezondheidsthemas-en-criteria-vignet/signaleren-bewegen-en-sport>

Gezondheidsraad (2017). *Beweegrichtlijnen 2017*. Den Haag: Gezondheidsraad.

Hogeschool van Amsterdam (2022, 22 maart). *JAAR 2, 3 EN 4. Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO)*. Hogeschool van Amsterdam. Geraadpleegd van <https://www.hva.nl/opleiding/academie-voor-lichamelijke-opvoeding/studieprogramma/jaar-23-en-4/jaar-2-3-en-4.html>

Inspectie van het Onderwijs (2018). *Peil.Bewegingsonderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2022, 21 maart). *Zijn basisscholen verplicht om een minimum aantal uren per week aan een vak te besteden?*. Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijstijd/vraag-en-antwoord/zijn-basisscholen-verplicht-minimum-aantal-uren-aan-een-vak-te-besteden>

International Play Association (2016). *Children's Right to Play and the Environment*. Submission to: UN Committee on the Rights of the Child Day of General Discussion, 2016.

Jantje Beton (2018). *Buitenspelen onderzoek 2018*. Utrecht: Jantje Beton.

Koninklijke Vereniging voor Lichamelijke Opvoeding (2017). Motorische Remedial Teaching (MRT). *Lichamelijke opvoeding*, 105, p.45-47.

Kruk, J. J. van der & Haisma, H. H. (2007). Overgewicht en obesitas bij kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Evidence Based Practice*, 5(2), p.47-52.

Lienert, I. (2009). *Where does the public sector end and the private sector begin?*. Washington D.C.: International Monetary Fund.

Lucassen, J.M.H., Singh, A.S., Heijnen, E. & Slot-Heijs, J.J. (2020). *Buitenspelen 2020*. Utrecht: Mulier Instituut.

Mijn Gezonde School (2022, 2 maart). *Overzicht Gezonde Scholen*. Mijn gezonde school. Geraadpleegd van <https://mijngezondeschool.nl/zoektool>

Mingers, J., Mutch, A., & Willcocks, L. (2013). Critical realism in information systems research. *MIS quarterly*, 37(3), p. 795-802.

Moore, M. H. (2000). Managing for value: Organizational strategy in for-profit, nonprofit, and governmental organizations. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 29(1), p.183-204.

Moore, M. H. (2013). *Recognizing Public Value*. Cambridge: Harvard University Press.

Nederlands Jeugdinstituut (2020, 26 juni). *Cijfers over eten*. Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd van <https://www.nji.nl/cijfers/eten>

Noort, M. van de, Torre, E. J. van der & Douglas, S. C (2017). Belofte, pijn en medicijn: het verantwoorden van publieke waardecreatie aan de lokale politiek en maatschappelijke partners. *Bestuurswetenschappen*, 71(2), p.5.

Overheid.nl (2022, 10 januari). *Besluit vernieuwde kerndoelen WPO*. Overheid.nl. Geraadpleegd van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/2012-12-01#Bijlage>

Poel, H. van der, Hoeijmakers, R., Pulles, I. & Tiessen-Raaphorst, A. (2018). *Rapportage sport 2018*. Sociaal en Cultureel Planbureau.

Pot, N., Gosselink, M, Vergouwen, M, & Hilvoorde, I. van (2012). Docenten over de legitimering van het bewegingsonderwijs. *Lichamelijke Opvoeding*, 8. p.44-46

Reijgersberg, N., Werff, H. van der & Lucassen, J.M.H. (2013). Nulmeting bewegingsonderwijs. *Onderzoek naar de organisatie van het bewegingsonderwijs in het primair onderwijs in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Utrecht: Mulier Instituut.

Rijksoverheid (2022a, 21 maart). *Financiering basisonderwijs*. Rijksoverheid. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/financiering-primair-onderwijs>

Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) (2022, 3 maart). *Leefstijlmonitor*. RIVM. Geraadpleegd van <https://www.rivm.nl/leefstijlmonitor#:~:text=Onder%20%27leefstijl%27%20verstaan%20we%20gedrag,het%20Consortium%20van%20de%20Leefstijlmonitor.>

Roest, J. van der, & Dijk, B. (2021). Developing an elite sports' public value proposition in Northern Netherlands. *European Sport Management Quarterly*, p.1-18.

Rots & Water Instituut (2022, 16 mei). *Wat is het Rots en Water programma*. Rots & Water Instituut. Geraadpleegd van <https://www.rotsenwater.nl/algemeen/wat-is-het-rots-en-water-programma/>

Siebelhoff, M., Fastenau, J., Nikken, P. (2021). *Een onderzoek naar omgang met en gebruik van media(devices) van kinderen tussen 7 en 12 jaar, en de rol die ouders hierin spelen*. Hilversum: Netwerk Mediawijsheid.

Slager, A. (2016). De kracht van buitenspelen. *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 104, p.12-14.

Slot-Heijs, J.J., Lucassen, J.M.H. & Reijgersberg, N. (2017). *Bewegingsonderwijs en sport in het primair onderwijs 2017: 1-meting*. Utrecht: Mulier Instituut.

Spithoff, M., Naaijer, H. M., Hartman, E., & Timmermans, A. C. (2017). *Peiling Bewegingsonderwijs 2017 Verdiepende studie naar huidige lesgeefpraktijk van leerkrachten*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.

Stam, W. van, Dool, R. van den & Elling A. (2021). *Sport- en beweeggedrag van kinderen en jongeren naar sociaaleconomisch milieu*. Utrecht: Mulier Instituut.

Stegeman, H. (2000). *Belang van bewegingsonderwijs, over legitimatie en algemene doelstellingen van het schoolvak lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Stoker, G. (2006). Public Value Management: A New Narrative for Networked Governance? *American Review of Public Administration*, 36(1), p.41-57.

Tol, N. (2021, 28 september). *"Alarmerende verschuivingen"*. Telegraaf. Geraadpleegd van <https://www.telegraaf.nl/sport/1272116587/jac-orie-luidt-noodklok-over-nieuwe-generatie-sporters-alarmerende-verschuivingen>

Voedingscentrum (2022, 18 april). *Wat helpt beter bij het afvallen, minder eten of meer sport en bewegen?* Voedingscentrum. Geraadpleegd van <https://www.voedingscentrum.nl/nl/service/vraag-en-antwoord/afvallen-en-gewicht/wat-helpt-beter-bij-het-afvallen-minder-eten-of-meer-sport-en-bewegen.aspx#:~:text=Gezonder%20en%20minder%20eten%20is,te%20eten%20dan%20je%20verbrant.>

Werff, H. van der, Wisse, E., Stuij, M., & Verstraten, M. (2012). *Sport en onderwijs verbonden*. Utrecht: Mulier Instituut.

Bijlage 1: Topiclijst

Voor de vignetten:

1. Algemeen
 - Type school/organisatie
 - Organisatie bewegingsonderwijs
 - Jouw rol?
2. Value
 - Wat vind jij de waarde van bewegingsonderwijs?
 - Wat zou de doelstelling van een leerkracht bewegingsonderwijs moeten zijn?
 - Wanneer is dit doel bereikt?
3. Operationele middelen
 - Behaal jij of behaalt de gymleerkracht de doelen?
 - o Wat niet?
 - Waar heeft dat mee te maken?
 - Leefstijl (gamen, beschermende ouders, buiten spelen etc.)?
 - Te weinig tijd?
 - Te veel leerlingen in de klas?
 - Etc.
 - o Zou de vakleerkracht bewegingsonderwijs daar buiten de les een rol in kunnen spelen?
 - Welke taken zouden erbij(/af) moeten om value/waarde/doelstelling (optimaal) te behalen?
 - o Waarom?
 - Hoe zou je die taken erbij kunnen gaan doen?
 - o Meer tijd?
 - o Kan nu ook al?
 - o Ondersteuning/Experts?
 - o Budget?
 - o Methode/leerlingvolgsysteem
4. Legitimiteit en draagvlak
 - Denk je dat je hier de steun voor kan krijgen? Al geprobeerd?
 - o Waarom niet? Belemmeringen?
 - Geld
 - Tijd
 - Men vindt gym niet belangrijk (genoeg)? Waarom niet?
 - Praktische redenen
 - Andere prioriteiten
 - Gym geen wettelijke verplichting
 - o Waarom wel?
 - Schoolvisie
 - Werkdrukverlagingsgelden?
 - o Bij wie wel/bij wie niet?
 - Wie zijn ervoor nodig?

Vignetten (Henk en Gerda voorleggen):

- Welk cijfer zou je elk vignet geven?
- Toelichting op cijfer?

Na de vignetten:

5. Value
 - Dragen takenpakketten bij aan behalen value/waarde/doelstelling?
 - o Met welk takenpakket wordt je doelstelling het beste behaald?
 - Zou de waarde van bewegingsonderwijs verder kunnen reiken dan enkel de gymzaal?
 - o Hoe?
 - o Welke (operationele) middelen zijn daarvoor nodig?
6. Operationele middelen
 - Eigen ontworpen ideale takenpakket in relatie tot behalen doel?
 - Doorlopen punten op de vignetten
 - o Vind je dit waardevol?
 - o Waarom wel of waarom niet?
7. Legitimiteit en draagvlak
 - Denk je dat zo'n takenpakket als Gerda of je eigen ideeën mogelijk zijn bij jou op school?
 - o Waarom wel of niet?
 - o Wat is er voor nodig om het mogelijk te maken?
8. Opmerkingen omtrent dit onderwerp?
9. Dankwoord en afsluiting

Bijlage 2: Vignet/Takenpakket Henk

Henk

Profielchets:

Lesgeven zit Henk in het bloed. Met zijn takenpakket kan hij het maximale aantal kinderen laten profiteren van zijn kwaliteiten als leraar en ze zo bekwaam maken voor een zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur. Naast zijn lesgevende taak doet hij nog enkele kleine, aan sport gerelateerde taken voor zijn school.

Takenpakket gymleraar (per week):

Totaal aantal uren:	40 uur	
Werkelijke lesuren:	23 uur	
Voor- en nawerk (42%):	10 uur	
Schooltaken:	4 uur	
- EHBO:		0.75 uur
- Organisatie schoolkorfbal/voetbal:		0.75 uur
- Voorbereiding sportdagen:		1 uur
- Algemeen (Studiedagen, functioneringsgesprek etc.)		1.5 uur
Duurzame inzetbaarheid:	1 uur	
Professionalisering:	2 uur	
Totaal aantal leerlingen*:	368 leerlingen	

**Berekening: 23 werkelijke lesuren / 2 x 45 minuten x 24 leerlingen per klas*

Bijlage 3: Vignet/Takenpakket Gerda

Gerda

Profielchets:

Gerda is perfectionistisch en wil haar leerlingen optimaal bekwaam maken voor een zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur. In de gymzaal brengt zij haar leerlingen verschillende vaardigheden bij. Buiten de gymzaal optimaliseert zij de kansen op een gezonde leefstijl met veel bewegen voor haar leerlingen. Gerda heeft (relatief) weinig leerlingen onder haar hoede.

Takenpakket gymleraar (per week):

Totaal aantal uren:	40 uur	
Werkelijke lesuren:	16 uur	
Voor- en nawerk (42%):	7 uur	
Schooltaken:	14 uur	
- EHBO		0.75 uur
- Organisatie schoolkorfbal/voetbal		0.75 uur
- Voorbereiding sportdagen		1 uur
- Algemeen (Studiedagen, functioneringsgesprek etc.)		1.5 uur
- Voorlichtingsavonden + voorbereiding		1 uur
- Analyse + actieplan maken specifieke leerlingen		3 uur
- Actieplannen coördineren		2 uur
- Externe samenwerking zoeken/coördineren		1 uur
- Verbeteren beweegklimaat op school		3 uur
Duurzame inzetbaarheid:	1 uur	
Professionalisering:	2 uur	
Totaal aantal leerlingen*:	256 leerlingen	

**Berekening: 23 werkelijke lesuren / 2 x 45 minuten x 24 leerlingen per klas*

Bijlage 4: Codeboom

