

University of Groningen

Peiling Bewegingsonderwijs 2017 Verdiepende studie naar huidige lesgeefpraktijk van leerkrachten

Spithoff, Marinda; Naaijer, Harm; Hartman, Esther; Timmermans, Antje

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2017

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

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

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Peiling Bewegingsonderwijs 2017

Verdiepende studie naar huidige lesgeefpraktijk van leerkrachten

M. Spithoff, H. M. Naayer, E. Hartman, & A. C. Timmermans

Colofon

Het onderzoek Peil.Bewegingsonderwijs is uitgevoerd door een consortium bestaande uit GION Onderwijs/Onderzoek, Cito, Bewegingswetenschappen UMCG, Hanze Instituut voor Sportstudies en Sport en Bewegen van Hogeschool Arnhem Nijmegen. Het project is uitgevoerd in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs. Het onderliggende rapport is een verdiepende studie naar de lesgeefpraktijken van leerkrachten op de algemene gegevensverzameling, en uitgevoerd door GION onderwijs/onderzoek. Bij vermelding van dit rapport in een publicatie dient gerefereerd te worden aan:

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

Projectmanagement	Anneke Timmermans
Werving scholen	Harm Naayer
Observaties en interviews	Marinda Spithoff, Harm Naayer, Anneke Timmermans
Redactie	Anneke Timmermans, Esther Hartman

ISBN 978-94-034-0358-8 (Ebook)
978-94-034-0359-5 (Printed book)

© November 2017. GION Onderwijs/Onderzoek

Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

Inhoudsopgave

Colofon	2
Hoofdstuk 1. Inleiding	5
Hoofdstuk 2. Opzet van de verdiepende studie.....	6
2.1 Clustering van leerkrachten	6
2.2 Selectie en werving van leerkrachten voor interviews en observaties.....	8
2.3 Schoolbezoeken.....	10
2.4 Relatie clusters met prestaties van de leerlingen en kenmerken van de leerkrachten	12
Hoofdstuk 3. Ambassadeurschap.....	14
Hoofdstuk 4. Vakinhoudelijke competentie.....	17
4.1 Verbeteren van de bewegingsvaardigheden	17
4.2 Reguleringsdoelen	23
Hoofdstuk 5. Organisatorische competentie	28
5.1 Opbouw en structuur van een afzonderlijke les	28
5.2 De opbouw van een lessenserie en/of de opzet van een jaarplanning	30
5.3 Zorgen voor een ordelijk verloop van de les en waarborgen van fysieke veiligheid	32
Hoofdstuk 6. Didactische competentie	35
6.1 Gebruik van instructie strategieën.....	35
6.2 Digitale hulpmiddelen	37
6.3 Niveaudifferentiatie	38
6.4 Bijhouden van leervorderingen.....	41
Hoofdstuk 7. Vervullen van de basisbehoeften van leerlingen	45
7.1 Competentie.....	45
7.2 Autonomie.....	46
7.3 Verbondenheid met de leerkracht en klasgenoten	47
7.4 Gegevens uit de peiling	50
Hoofdstuk 8. Samenwerking	52
8.1 Inhoudelijke samenwerking met groepsleerkrachten	52
8.2 Samenwerking breder verband	53
Hoofdstuk 9. Verantwoording van eigen handelen en professionalisering.....	54
9.1 Essentiële vaardigheden.....	54
9.2 Professionalisering	54
Hoofdstuk 10. Kansen voor de toekomst.....	57
Uitdaging 1: Definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl ...	57
Uitdaging 2: Uitbuiten van de mogelijkheden van digitale hulpmiddelen.....	58
Uitdaging 3: Bijhouden van vorderingen.....	58

Uitdaging 4: Waarborgen van veiligheid	59
Uitdaging 5: Differentiëren	59
Uitdaging 6: Vervullen van de basisbehoefte van autonomie	60
Uitdaging 7: Verbinding vinden met de school	60
Referenties	61
Bijlage 1. Details betreffende latente klasse analyse.....	62
Leerkrachtvragenlijst.....	62
Latente klasse analyse.....	64
Relatie tussen clustering en de achtergrond van de leerkracht	66
Validering van clusterindeling	67
Bijlage 2. Interviewleidraad.....	69
Thema 1. Vakinhoudelijke competenties.....	69
Thema 2. Didactische competentie.....	70
Thema 3. Organisatorische competentie	70
Thema 4. Basisbehoeften en veilig pedagogisch klimaat.....	70
Thema 5. Professionele ontwikkeling	71
Thema 6. Ambassadeurschap	71
Bijlage 3. Observatieschema	72
Algemene informatie.....	72
Notities observatoren voor eigen gebruik	73
Verkort observatieschema (obv lcalt en vertaling naar LO).....	74

Hoofdstuk 1. Inleiding

In de periode van oktober 2016 tot en met januari 2017 is de peiling bewegingsonderwijs uitgevoerd op een steekproef van 89 scholen, waarvan 20 scholen in het speciaal basisonderwijs. De hoofdzaak van de peiling was het in kaart brengen van de bewegingsvaardigheid van leerlingen in groep 8 en de schoolverlaters van het speciaal basisonderwijs. Daarnaast is gevraagd naar de motivatie van de leerlingen, het aanbod van de leerkrachten en het beleid van de school. De verantwoording van de dataverzameling en de eerste resultaten van de peiling zijn beschreven in het rapport Peiling Bewegingsonderwijs 2016, Technische Rapportage (Timmermans et al., 2017).

Naar aanleiding van de peiling is een verdiepende studie uitgevoerd om meer zicht te krijgen op wat er daadwerkelijk in de lessen gebeurt en om praktijkvoorbeelden te kunnen delen. Voor de verdiepende studie is een selecte groep leerkrachten, die hebben deelgenomen aan de peiling, benaderd voor een schoolbezoek waarin een lesobservatie en een interview is gehouden. De leerkrachten die deel hebben genomen aan de verdiepende studie hebben hun praktijkvoorbeelden met ons gedeeld en we hopen dat deze voorbeelden en toelichtingen een inspiratiebron kunnen zijn voor leerkrachten in het bewegingsonderwijs. In dit rapport doen we verslag van die verdiepende studie.

In dit verslag leest u hoe we op basis van de gegevens van de peiling zijn gekomen tot de selectie van leerkrachten die zijn benaderd voor het onderzoek, op welke manier de lesobservaties en de interviews zijn opgezet (hoofdstuk 2) en een overzicht van de resultaten (hoofdstuk 3 tot en met 9). De praktijkvoorbeelden in de hoofdstukken 3 tot en met 9 zijn niet specifiek gericht op vakleerkrachten, vakspecialisten of groepsleerkrachten. In het hoofdstuk 10 beschrijven we aan de hand van de resultaten van de peilingbewegingsonderwijs en de verdiepende studie een aantal uitdagingen voor het bewegingsonderwijs. Het gaat hier om mogelijkheden die in de dagelijkse praktijk nog weinig benut worden.

Hoofdstuk 2. Opzet van de verdiepende studie

In dit hoofdstuk wordt een verantwoording gegeven van de opzet en gebruikte methoden van de verdiepende studie.

2.1 Clustering van leerkrachten

Het uitgangspunt van de verdiepende studie betrof de leerkrachtvragenlijst uit de peiling bewegingsonderwijs (Timmermans et al., 2017).¹ Het gaat derhalve om de inschattingen die leerkrachten hebben gemaakt over hun eigen handelen en competenties. De resultaten van de leerkracht vragenlijst uit de peiling bewegingsonderwijs bestaan uit schaalscores op een aantal essentiële competenties voor het bewegingsonderwijs. Voor de verantwoording van deze vragenlijst en de constructie van de schaalscores verwijzen we naar de technische rapportage van de peiling. De schalen waarvan in de verdiepende studie gebruik worden gemaakt betreffen:

- 1) ambassadeurschap,
- 2) vakinhoudelijke competentie,
- 3) organisatorische competentie,
- 4) didactische competentie,
- 5) vervullen van de basisbehoeften van leerlingen,
- 6) samenwerking, en
- 7) verantwoording van eigen handelen.

Op basis van de verkregen schaalscores is getracht middels een latente klasse analyse te onderzoeken in hoeverre er verschillende typen leerkrachten te onderscheiden zijn. Deze analyse maakt het mogelijk te onderzoeken of er bijvoorbeeld typische ambassadeurs bestaan. Het doel van deze analyse is om tot een indeling te komen waarbij leerkrachten in groepen worden ingedeeld, waarbij de leerkrachten die bij elkaar in een groep zitten zoveel mogelijk gelijkenissen vertonen in de antwoorden die ze hebben gegeven en dat de verschillen tussen de groepen zo groot mogelijk zijn (Vermunt & Madgison, 2003). Voor deze analyse hebben we gebruik gemaakt van het software pakket Latent Gold 5.0 (Vermunt & Madgison, 2005).

De zeven schaal scores zijn opgenomen in de latente klasse analyse als continue afhankelijke variabelen. Voor interpretatie doeleinden zijn de schaalscores gestandaardiseerd, zodat ze allemaal een gelijke schaalbreedte krijgen. Het standaardiseren is niet meer dan een lineaire transformatie van de scores en leidt niet tot een verandering van de onderliggende samenhangen tussen de variabelen. Op basis van deze zeven scores worden latente klassen gezocht. Er worden, ondanks een over-representatie van leerkrachten in het speciaal basisonderwijs, geen gewichten gebruikt in de analyse. Dat betekent dat iedere leerkracht in de analyse even zwaar meetelt en impliciet betekent het dat we op voorhand geen hypothesen hebben over verschillen in typen tussen leerkrachten in het reguliere en speciaal basisonderwijs.

¹ Op het moment van uitvoeren van de verdiepende studie was er nog geen informatie bekend omtrent de prestaties van de leerlingen. Deze gegevens werden op dat moment nog geanalyseerd. De gegevens die de leerkrachten ons via de vragenlijst hebben gegeven waren daarom het meest geschikt voor de clustering en selectie van leerkrachten.

Voor de latente klasse analyse zijn vijf verschillende uitkomsten getoetst, dat wil zeggen een uitkomst waarbij alle leerkrachten tot één type leerkracht worden gerekend tot en met een uitkomst met vijf typen leerkrachten. Een oplossing met zes klassen of meer, was naar onze mening onwenselijk aangezien er dan meer parameters geschat moesten worden dan er cases (in dit geval leerkrachten) in de data zitten. Bovendien ontstaan er dan naar verwachting zeer kleine groepen.

Bij een latente klasse analyse moet een voorkeur worden uitgesproken voor een indeling in groepen op basis van statistische en inhoudelijke gronden. Er moet dus een keuze gemaakt worden uit één van de vijf modellen. Voor het maken van deze keuze zijn een aantal criteria van belang. Allereerst is de BIC-waarde bekeken. De BIC-waarde is een afgeleide van de log-likelihood-waarden en geeft een indicatie in hoeverre het gekozen clustermodel passend is bij de data. Hoe lager de BIC-waarde, hoe beter het model past bij de data. In de BIC wordt de model fit tegen de model complexiteit (aantal parameters) afgewogen. De waarde op zichzelf kan niet worden geïnterpreteerd, maar alleen een vergelijking van modellen is zinvol. Het tweede criterium is de mate van classificatiefouten. Vanzelfsprekend is het gunstig om het percentage classificatiefouten zo klein mogelijk te houden. Hoe meer klassen (=groepen) een model bevat, hoe groter de kans op classificatiefouten is. Daarom is het over het algemeen gunstig een goed passend model met zo min mogelijk clusters te kiezen. Voor de entropy R^2 -waarden geldt precies het omgekeerde: hoe dichter de waarde bij 1, hoe beter het model past. Een hogere entropy-waarde hangt samen met lagere percentages classificatiefouten, maar helaas ook met hogere BIC-waarden. Wat betreft de entropy R^2 -waarden wordt vaak een grenswaarde van 0,70 gehanteerd waarbij clustermodellen met een entropy hoger dan 0,70 als geschikt worden beschouwd. Het vierde, en doorslaggevende, criterium is daarom de mate waarin de geschatte clusters van een model inhoudelijk zinvol te interpreteren zijn en voldoende deelnemers bevatten.

De volledige details van deze analyse zijn uitgebreid beschreven in de bijlage van dit rapport. Deze bijlage is met enige instructie voorgelegd aan een aantal praktijkpartners. Het doel hiervan was het krijgen van zicht op de validiteit van de gevonden clusters. Dit betroffen zowel partners verbonden aan ALO's als ambassadeurs van de peiling bewegingsonderwijs (welke een achtergrond hebben als vakleerkracht dan wel een grote affiniteit met het bewegingsonderwijs). We hebben hen gevraagd een inschatting te maken van de herkenbaarheid van de gevonden groepen. Zijn de clusters herkenbaar? Komen deze typen leerkrachten in de praktijk echt voor?

Alle reacties wijzen er tot dusverre op dat de gevonden clustering herkenbaar is en dat dit een bruikbare weg is voor de vervolgstappen. Met name de relaties met de achtergrond van de leerkrachten lijkt een doorslaggevende rol te spelen bij het herkennen van de clusters. Bij verschillende partners is er enige zorg dat het meest positieve cluster ten dele bestaat uit leerkrachten die een positieve antwoordtendens hebben. In hoeverre deze leerkrachten de verschillende competenties daadwerkelijk in de praktijk ook laten zien is lastig in te schatten en zal onderdeel zijn van de verdiepende studie. Naar aanleiding van deze consultatie besluiten we verder te werken met de clusterindeling die uit drie groepen bestaat. Deze drie clusters duiden niet direct op typen leerkrachten maar op 'gradaties'. De drie clusters hebben daarom de volgende benaming gekregen: cluster 1 "midden" (op alle schalen rondom het gemiddelde), cluster 2 "laag" (op alle schalen onder het gemiddelde), cluster 3 "hoog" (op alle schalen boven het gemiddelde).

2.2 Selectie en werving van leerkrachten voor interviews en observaties

In een tweede stap is onderzocht op welke wijze de clusters zijn gerelateerd aan de achtergrondkenmerken van de leerkrachten. Gegevens over de achtergrond van de leerkrachten zijn eveneens verkregen via de leerkrachtvragenlijst (vraag 1 en 2). De statistische analyse voor deze stap is relatief eenvoudig. De clusterindeling zoals die is verkregen uit de Latente Klasse Analyse is geëxporteerd naar SPSS, waarna via kruistabellen met de bijbehorende Chi-kwadraat toetsen is nagegaan of leerkrachten met een bepaalde achtergrond frequenter in sommige clusters voorkomen dan in andere clusters. Resultaten van deze analyse zijn eveneens gepresenteerd in bijlage 1 en zijn tezamen met de clusterindeling aan de praktijkpartners voorgelegd.

Deze stap is naast informatief ook essentieel voor de selectie van leerkrachten die voor de verdiepende studie voor een interview en observatie worden uitgenodigd. In het bijzonder zijn de achtergrondvariabelen “type leerkracht” (groepsleerkracht en vakleerkracht) en “type onderwijs” (regulier basisonderwijs en speciaal basisonderwijs) relevant. Op basis van de combinatie van cluster en achtergrondkenmerken is de wervingsstrategie bepaald.

Voor de werving is besloten om ten behoeve van het verkrijgen van relevante praktijkvoorbeelden leerkrachten uit één van de drie klassen te benaderen voor deelname aan het onderzoek. Dit betrof cluster 3 dat bestond uit 20 leerkrachten: vijf vakleerkrachten in het SBO, twee leerkrachten met een PABO achtergrond en 13 vakleerkrachten. De keuze voor cluster 3 is ingegeven omdat de leerkrachten uit dit cluster zichzelf het hoogste beoordeelden. We verwachtten op voorhand dat we bij deze leerkrachten de meeste relevante praktijkvoorbeelden zouden kunnen verzamelen. Bij de werving is vooral ingezet op contacten met leerkrachten in het speciaal basisonderwijs en leerkrachten met een PABO-achtergrond, aangezien die in het geselecteerde cluster het minst vertegenwoordigd waren. Vooraf werd gestreefd naar een verdeling van twee vakleerkrachten uit het reguliere basisonderwijs, twee vakleerkrachten in het speciaal basisonderwijs en twee groepsleerkrachten.

Alle leerkrachten zijn middels een e-mail benaderd voor het verdiepende onderzoek. Daarbij werd aangegeven dat het ging om een verdiepende studie naar aanleiding van de peiling bewegingsonderwijs waaraan ze eerder hadden deelgenomen. Ook werd aangegeven dat het ging om het verzamelen van praktijkvoorbeelden die met collega's gedeeld konden worden. Op basis van die mail hebben een drietal vakleerkrachten zichzelf vrij snel aangemeld. Een deel van de leerkrachten is daarna nog actief benaderd. Dit heeft opgeleverd dat er vijf leerkrachten aan de verdiepende studie hebben deelgenomen.

2.2.1 beschrijving van steekproef en context schets

Aan deze verdiepende studie hebben vijf leerkrachten meegewerkt die worden ingezet als vakleerkracht, dan wel vakspecialist. Vier van deze leerkrachten hebben de ALO gevolgd, één leerkracht heeft een pabo-diploma van vóór 2005. Van de vier vakleerkrachten met een ALO achtergrond zijn er drie die in het regulier basisonderwijs werken en één die in het speciaal basisonderwijs werkt. De vijf leerkrachten zijn werkzaam op scholen die geografisch sterk verspreid zijn over het land. Twee van de geïnterviewde leerkrachten geven, naast de gymlessen op de school die aan de Peiling meegewerkt heeft, ook nog les op een andere school. Onder de geïnterviewde leerkrachten waren drie mannen en twee vrouwen. Drie van de leerkrachten zitten in de

leeftijdscategorie 40 tot 50, de overige twee leerkrachten zijn jonger, zij zitten in de groepen 20 tot 30 en 30 tot 40. De leerkrachten die aan het onderzoek meegewerkt hebben zijn in hun vrije tijd allemaal actief op sportief gebied. Alle leerkrachten beoefenen zelf sport in hun vrije tijd, vier doen dit in georganiseerd verband, vier leerkrachten sporten (daarnaast) in ongeorganiseerd verband. Drie leerkrachten zijn naast hun werk actief als trainer op een sportclub of sportvereniging.

De vijf scholen (in willekeurige volgorde) waarop deze leerkrachten werken zijn in vijf korte schetsen beschreven. De gegevens van deze schetsen komen uit de schoolvragenlijst van de peiling. De schetsen zijn slechts bedoeld om een indicatie te geven van de context waarbinnen deze leerkrachten werken.

School 1

Deze school voor regulier basisonderwijs heeft ongeveer 200 leerlingen en staat in een kleine gemeente. De school valt onder een bestuur met meer dan twintig andere scholen. Er worden per week twee gymlessen van 45 minuten gegeven. De school heeft hiervoor een eigen gymzaal beschikbaar. De financiering voor het materiaal komt gedeeltelijk uit de lumpsum en gedeeltelijk uit een bijdrage van de gemeente. Er is één vakleerkracht aanwezig op de school, de bekostiging hiervan komt volledig uit de lumpsum. Een extra vakleerkracht zou gewenst zijn voor de school, hier is echter geen financiering voor beschikbaar.

Er wordt op deze school gewerkt met een jaarplanning en de vorderingen van leerlingen op het gebied van bewegingsonderwijs worden in het leerlingvolgsysteem bijgehouden. De school biedt sinds kort geen MRT (motorische remedial teaching) meer aan. Wel biedt de school veel bewegingsmogelijkheden, zo loopt de school mee in de avondvierdaagse, organiseert het sportdagen en schoolsporttoernooien, er worden clinics aangeboden door sportverenigingen en er worden buiten schooltijden sportactiviteiten aangeboden.

School 2

Deze school voor regulier basisonderwijs heeft ongeveer 110 leerlingen en is gevestigd in een klein dorp. Het valt onder een groot bestuur met meer dan twintig andere scholen. Er worden per week twee gymlessen van 45 minuten aangeboden. De gymlessen vinden plaats in de gymzaal bij de school.

Op de school wordt een jaarplanning gevolgd voor het bewegingsonderwijs, maar de leervorderingen op dit gebied worden niet bijgehouden in een leerlingvolgsysteem. Aan de groepen één en twee wordt eenmaal per week MRT aangeboden aan de kinderen die dit nodig hebben. Naast de reguliere gymlessen worden er sportdagen en schoolsporttoernooien georganiseerd en worden er clinics gegeven door sportverenigingen.

School 3

Deze school voor speciaal basisonderwijs heeft ongeveer 120 leerlingen en is gevestigd in een kleine gemeente in de randstad. Het is ondergebracht in een bestuur met meer dan tien andere scholen. Er worden iedere week twee gymlessen van 45 minuten aangeboden. De gymzaal staat bij de school en daarnaast worden er gymlessen gegeven op het sportveld. De school heeft twee vakleerkrachten, maar zou een extra vakleerkracht willen hebben als de financiering hiervoor toereikend was. De leerkrachten worden, evenals het materiaal, volledig uit de lumpsum bekostigd. De school werkt met een jaarplanning voor bewegingsonderwijs en de vorderingen van leerlingen

worden bijgehouden in een leerlingvolgsysteem. In de groepen één tot en met vier wordt wekelijks MRT aangeboden voor leerlingen die dit nodig hebben. Naast de reguliere gymlessen worden er sportdagen aangeboden en clinics door sportverenigingen.

School 4

Deze school voor regulier basisonderwijs is gevestigd in een grote gemeente in de randstad. Er gaan ongeveer 450 leerlingen naar deze school, die een zelfstandig (éénpitter) bestuur heeft. Er worden wekelijks twee gymlessen van 45 minuten gegeven in de gymzaal bij de school.

Er is een jaarplanning voor bewegingsonderwijs, maar de vorderingen worden niet bijgehouden in een leerlingvolgsysteem. Ook wordt er geen MRT aangeboden. Wel worden er veel bewegingsactiviteiten aangeboden naast de reguliere gymlessen. De school loopt mee in de avondvierdaagse, er worden sportdagen en schoolsporttoernooien georganiseerd en er worden clinics gegeven door sportverenigingen. Daarnaast heeft de school een groot aanbod van voor- en naschoolse sportactiviteiten waar veel gebruik van wordt gemaakt.

School 5

Deze school voor regulier basisonderwijs staat in een klein dorp en heeft ongeveer 130 leerlingen. De school is ondergebracht in een bestuur met meer dan dertig andere scholen. Er worden wekelijks twee gymlessen van 45 minuten aangeboden in een gymzaal die vijf tot tien minuten lopen van de school ligt. Deze gymzaal is niet van de school, de materiaalkosten worden daardoor betaald door de gemeente. De school heeft één vakleerkracht, betaald vanuit de lumpsum, maar zou graag een extra vakleerkracht hebben. Hiervoor is de financiering echter niet toereikend.

De school werkt met een jaarplanning voor bewegingsonderwijs en de leervorderingen worden bijgehouden in een leerlingvolgsysteem. De school biedt geen MRT aan. Wel worden er naast de reguliere gymlessen sportdagen en schoolsporttoernooien georganiseerd, loopt de school mee in de avondvierdaagse en worden er clinics gegeven door sportverenigingen.

2.3 Schoolbezoeken

Na de werving van de leerkrachten hebben schoolbezoeken plaatsgevonden waarbij de lessen ter plekke zijn geobserveerd. Aanvullend is vanuit twee punten in de zaal of op het veld videomateriaal verzameld en heeft er een interview plaatsgevonden. Het doel van deze schoolbezoeken was het verkrijgen van relevante praktijkvoorbeelden die gedeeld konden worden met de aan de peiling deelnemende scholen. Ter voorbereiding op de schoolbezoeken werd de leerkrachten gevraagd alvast na te denken over hun eigen praktijkvoorbeelden.

De planning van de schoolbezoeken werd zo veel mogelijk overgelaten aan de leerkrachten. Hierbij moet worden opgemerkt dat het onze voorkeur had om eerst de les te observeren en daarna een verdiepend interview te houden. De reden voor deze volgorde is dat de les niet kon worden gestuurd door de vragen die we aan de leerkracht wilden stellen, wat een meer natuurlijk observatie van de les tot gevolg had. En anderzijds bood het ons de mogelijkheid om tijdens de interviews terug te komen op wat we in de lessen hadden gezien.

2.3.1 Verdiepende interviews

Op basis van de resultaten van de latente klasse analyse (bijlage 1) is een gespreksleidraad ontwikkeld voor de verdiepende interviews. Aangezien de resultaten van de clustering duiden op een groep leerkrachten die zichzelf hoog beoordelen op alle in de peiling gemeten schalen is een leidraad ontwikkeld waarin alle competenties terug komen. De ontwikkelde leidraad is algemeen, wat betekent dat er vooraf geen nadrukkelijke verdeling was van de competenties over de deelnemende leerkrachten. De uitgewerkte leidraad is opgenomen in Bijlage 2 bij dit rapport. Ter illustratie is aan het begin van ieder hoofdstuk steeds een aantal voorbeeld items opgenomen.

Het doel van de interviews was om een meer gedetailleerd zicht te krijgen op de houdingen van de leerkrachten en de vertaling van deze houdingen naar het handelen in de klas en de manier waarop hij/zij vormgeeft aan het profiel. Daarbij waren de vragen zo geformuleerd dat we wilden uitlokken dat leerkrachten zouden gaan vertellen over onderwijspraktijken waarvan zij vonden dat het goede voorbeelden waren. De leidraad is bij de interviews als richtinggevend, maar niet star gebruikt. Daar waar de leerkracht meer kon vertellen zijn verdiepende vragen gesteld en soms werden thema's korter aan de orde gesteld.

Alle interviews zijn met een gespreksrecorder opgenomen. Na afloop van de interviews zijn alle interviews uitgeschreven (woordelijk) en vervolgens zijn de antwoorden verder thematisch geclusterd. Het thematisch groeperen van de delen uit de interviews bleek lastig, aangezien verschillende thema's sterk aan elkaar raken en de leerkrachten het ook niet als separate competenties beschouwen. Zo kwam het met enige regelmaat voor dat bij een vraag die gericht was op één specifieke competentie een antwoord werd gegeven dat aan meerdere competenties gerelateerd was. De resultaten van interviews en de daaruit gedestilleerde praktijkvoorbeelden worden beschreven in hoofdstuk 3 tot en met hoofdstuk 9. De praktijkvoorbeelden die in de voorbeelden zijn opgenomen zijn ten behoeve van de leesbaarheid enigszins geredigeerd.

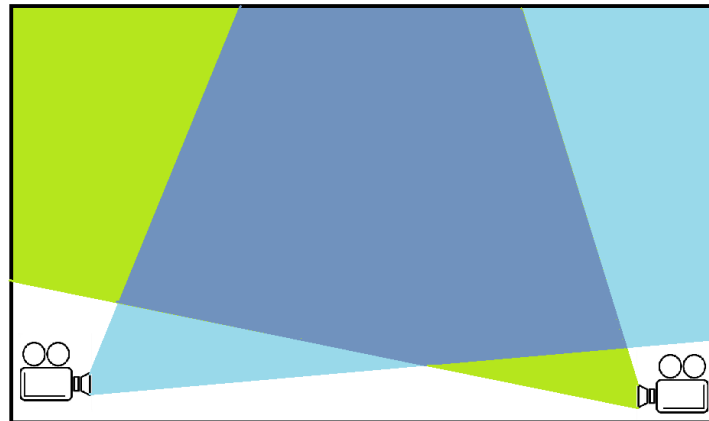
2.3.2 Video-observaties van lessen bij geselecteerde leerkrachten

Tijdens hetzelfde schoolbezoek zijn ook lesobservaties gedaan (ter plekke) en zijn video-opnamen gemaakt van de les. De les mocht door de leerkrachten zelf worden gekozen en in de meeste gevallen bleek dit de les te zijn die op het programma reeds gepland stond.

Voor de video observaties is de les vanuit twee hoeken van de zaal geobserveerd om een zo volledig mogelijk beeld van de les te verkrijgen. Twee camera's zijn opgesteld in de hoeken van de zaal en hebben de gehele les opnames gemaakt, waarbij een zo groot mogelijk deel van de zaal (of veld) in beeld was (zie ook Figuur 2.1). De leerkracht is in de video-opnames niet specifiek gevolgd. De exacte opstelling was natuurlijk afhankelijk van de door de leerkracht gekozen opstelling en ruimte in de zaal.

Naast het maken van videobeelden zijn ter plekke observaties uitgevoerd. Hiervoor is een specifiek observatieschema ontwikkeld. Verschillende bronnen hebben bijgedragen aan dit schema. In de eerste plaats is het ICALT-instrument (Van de Grift, van der Wal, & Torenbeek, 2011) als uitgangspunt gebruikt. Dit observatie instrument is geschikt voor het observeren van het gedrag van leerkrachten in het primair onderwijs, maar heeft een aantal beperkingen waardoor het voor deze verdiepende studie niet direct toepasbaar was. Het instrument was bijvoorbeeld tamelijk lang, niet toegespitst op het bewegingsonderwijs en de te observeren competenties zoals elders in de peiling gemeten

konden niet rechtstreeks uit het instrument worden gehaald. Voor de verdiepende studie is daarom een kortere variant ontwikkeld die meer toegespitst is op het bewegingsonderwijs (Bijlage 3). Niet alle competenties die in de clustering zijn gebruikt en die in de interview leidraad zijn opgenomen zijn terug te vinden in het observatieformulier. Omdat de kans te gering was dat we binnen één les voldoende zicht zouden kunnen krijgen op de competenties Ambassadeurschap, Samenwerking en Reflectie op eigen handelen hebben we ervoor gekozen deze buiten het observatieschema te houden.



Figuur 2.1. – *Standaard opstelling van video camera's*

2.4 Relatie clusters met prestaties van de leerlingen en kenmerken van de leerkrachten

Als aanvulling op de gegevens die bij de schoolbezoeken zijn verkregen zijn statistische analyses uitgevoerd waarin de drie clusters uit de peiling met elkaar zijn vergeleken. Deze analyses hebben derhalve betrekking uit een grotere groep leerkrachten dan de vijf die aan de verdiepende studie hebben deelgenomen.

Aanvullende statistische analyses zijn gericht op de samenhang tussen de clusterindeling (1 = midden, 2 = laag, 3 = hoog) en de prestaties van de leerlingen op de verschillende onderdelen van de peiling. Het gaat hier bijvoorbeeld om de vaardigheid van leerlingen op balans, balvaardigheid en fitheid. Deze gegevens van de leerlingen zijn in de peiling verkregen door middel van observaties. De clusterindeling is tevens vergeleken met informatie over de mate van motivatie van de leerlingen en de mate waarin in de basisbehoeften van de leerlingen wordt voorzien. Deze gegevens komen uit de leerlingvragenlijst van de peiling. Tenslotte is de clusterindeling vergeleken met het aanbod bewegingsonderwijs zoals de leerkrachten het hebben aangegeven in de leerkrachtvragenlijst. Het gaat hier om het aan de orde laten komen van de verschillende leerlijnen en reguleringsdoelen tijdens de lessen en de gebruikte methoden. Voor een uitgebreide verantwoording van deze gegevens verwijzen we naar de bijbehorende technische rapportage (Timmermans et al., 2017).

Voor deze statistische analyses is clusterindeling zoals die is verkregen uit de Latente Klasse Analyse (Bijlage 1) geëxporteerd naar SPSS, waarnaar via kruistabellen (en bijbehorende Chi-kwadrat toetsen) of variantie analyses is nagegaan of leerkrachten uit de drie clusters van elkaar verschillen. De resultaten komen op verschillende plaatsen in hoofdstuk 3 tot en met hoofdstuk 9 terug.

2.4.1 Samenvatting belangrijkste resultaten aanvullende statistische analyses

Wat betreft de vaardigheid van de leerlingen valt over de stations heen geen consistent patroon op te merken in clusters leerkrachten die betere of slechtere prestaties laten zien. Soms scoort cluster 1 (midden) het hoogst, bijvoorbeeld CITO-2 Touwzwaaien met landing met halve draai. Soms scoort cluster 2 (laag) het hoogst, bijvoorbeeld CITO-1 Balanceren Instabiel. En soms scoort cluster 3 (hoog) het hoogst, bijvoorbeeld CITO-7 Tennissen tegen de muur. De verschillen tussen de clusters in gemiddelden van de in de vragenlijst gemeten schalen (motivatie en basisbehoeften) zijn zeer klein en in alle gevallen zijn ze niet statistisch significant².

De leerkrachten uit de drie clusters verschillen voor een aantal leerlijnen significant van elkaar in de frequentie waarmee ze deze leerlijnen gedurende een schooljaar aanbieden. Dit betreft de leerlijnen balanceren, klimmen en klauteren, zwaaien en schommelen, over de kop gaan, springen, jongleren, en bewegen op muziek. Voor elk van deze leerlijnen geldt dat ze relatief het meest frequent worden aangeboden door leerkrachten uit cluster 3. Voor twee van de reguleringsdoelen zijn er significante verschillen tussen de leerkrachten in de verschillende clusters. Dit betreft de reguleringsdoelen verdelen en wisselen van taken en functies, en een inschatting maken van eigen bewegingsmogelijkheden. Voor deze twee reguleringsdoelen geven de leerkrachten in cluster 3 aan dat deze met een grotere frequentie terug komen in de lessen dan de leerkrachten in cluster 1 en 2.

² Dat er geen relatie is gevonden tussen de clusterindeling van de leerkrachten en de vaardigheid van de leerlingen zoals gemeten tijdens de peiling maakt dat we niet zeker kunnen stellen dat de praktijkvoorbeelden die we in deze rapportage geven ook effectieve praktijkvoorbeelden zijn. We spreken daarom in dit rapport van praktijkvoorbeelden in plaats van “good practices”.

Hoofdstuk 3. Ambassadeurschap

Voor elke leerkracht in het onderwijs geldt dat hij/zij (meestal) een grote passie heeft voor het vak of vaardigheden die hij/zij wordt geacht over te brengen en/of aan te leren aan leerlingen. Daarnaast ligt er voor veel leerkrachten een uitdaging om leerlingen enthousiast te maken voor activiteiten en sporten buiten de schooltijd om. Anderzijds heeft een leerkracht bewegingsonderwijs wellicht de impliciete verantwoordelijkheid om het vak 'bewegingsonderwijs' in een breder perspectief te plaatsen: de manier waarop de leerkracht het vak bewegingsonderwijs benadert en er over spreekt zou een 'visitekaartje' naar anderen toe moeten zijn. De lessen bewegingsonderwijs zouden wellicht inspirerend kunnen werken voor vakcollega's, (groeps)leerkrachten en ouders. In de interviews voor deze verdieping zijn daarom een aantal vragen gesteld over zogenoemde 'ambassadeurschap' van het vak bewegingsonderwijs: wat is goed ambassadeurschap voor het bewegingsonderwijs; in hoeverre ziet u zichzelf als een ambassadeur voor het bewegingsonderwijs richting de leerlingen dan wel richting het schoolteam, vakcollega's of ouders? Ambassadeurschap was geen expliciet onderdeel van het observatieschema aangezien we niet verwachtten dat we dit in een enkele les terug zouden kunnen zien.

Drie leerkrachten uit deze verdiepende studie hebben veelal het idee dat ze een grote rol (kunnen) spelen als het gaat om de activering van leerlingen naar sporten buiten de reguliere uren bewegingsonderwijs. De leerkrachten geven hier op verschillende manieren vorm aan. Enerzijds betreft dit het aanbieden van een groot scala aan sport- en spelvormen, waardoor de leerling kennis kan maken met verschillende sporten en de leerlingen kunnen ontdekken wat ze leuk vinden en waar ze goed in zijn. De leerkrachten hopen daarmee de leerlingen te kunnen enthousiasmeren om een vervolgstap te zetten en bij sportverenigingen te gaan kijken.

Bied breed aanbod aan

"[Leerkracht biedt zoveel mogelijk verschillende sporten en de bijbehorende regels aan.] En vanuit die basis hoop ik dat de leerlingen denken: 'na schooltijd ga ik tennissen of naar de handbalvereniging'. Dan is mijn doel als leerkracht wel bereikt."

Naast het stimuleren van zo veel mogelijk plezier in bewegen, blijkt ambassadeurschap volgens de leerkrachten vooral uit het nader tot elkaar brengen van leerlingen en reguliere sportverenigingen in de lokale samenleving. Vaak is ambassadeurschap richting leerlingen gebonden aan een specifieke sport: bijvoorbeeld als de docent na enkele lessen of (enkele jaren) het idee heeft dat een bepaalde sport zeer geschikt zou zijn voor een bepaalde leerling.

Breng vereniging de school in

"Ik [probeer] jeugdleden aan te trekken voor de plaatselijke basketbalvereniging. En dat proberen wij ook breder in de omgeving zoveel mogelijk te doen. Sportverenigingen dichter naar scholen te brengen: clinics op school [laten] verzorgen, soms een vereniging op bezoek laten komen in de gymles."

Stimuleren clublidmaatschap

“Een enkele keer zie ik wel dat een bepaalde leerling goed is met de stoeivormen. Die probeer ik dan over te halen: 'jongen moet jij niet eens gaan judo-en?' Het is aan de leerling of hij/zij daar iets mee doet. Ik bemoei me er verder niet actief mee.”

Twee van de leerkrachten in het verdiepende onderzoek werken ook in een naschools sportprogramma. Na afloop van de reguliere lessen blijven leerlingen dan op school om een specifiek bewegingsprogramma te volgen, bijvoorbeeld een hip-hop dansproject, of een korte cursus basketbal.

In veel gemeenten wordt daarnaast een stimuleringsprogramma voor sport en beweging uitgezet, dat in samenwerking met de lokale of regionale sportverenigingen is opgesteld. Leerlingen kunnen dan na schooltijd op een laagdrempelige manier kennis maken met allerlei sportverenigingen en andere bewegingsvaardigheden (dansen, etc.). De vakleerkracht en/of de groepsleerkrachten vervullen dan de typische rol van ambassadeur om het programma onder aandacht te brengen bij de leerlingen.

Onder aandacht brengen van projecten

“...het jeugdsportproject waarbij kinderen voor €5 vier keer kunnen meetrainen bij een vereniging, bijvoorbeeld volleybal, en na die vier [keer] kunnen ze dan zeggen: 'volleybal dat is niets voor mij' of juist 'dit was zo leuk ik wil wel verder' en dan pakt de vereniging het verder op. Ik probeer ze wel veel te sturen om dergelijke proeftrainingen te gaan doen. Ik maak die projecten twee keer per jaar bekend op school, er is keuze uit een hele lijst. “

Een van de leerkrachten ziet haar ambassadeurschap van het vak vooral richting stagiaires (studenten ALO), studenten van de leergang bewegingsonderwijs (groepsleerkrachten die een aanvullende opleiding bewegingsonderwijs ontvangen), en vakleerkrachten die ‘inspiratie kunnen gebruiken’. Deze leerkracht is ook betrokken bij verschillende opleidingstrajecten. Richting mensen die een opleiding bij haar volgen bestaat het ambassadeurschap vooral het om zoveel mogelijk plezier in bewegen [bij leerlingen] over te brengen en om creatieve bewegingsvormen aan te bieden die grenzen aan andere schoolvakken. Een voorbeeld daarvan is de Olympische winterspelen: naast inhoudelijke, historische en aardrijkskundige facetten van schaatsen/shorttrack/langlaufen etc., worden er dan ook bewegingsactiviteiten aangeboden die dergelijke sporten repliceren. Een ander voorbeeld is het combineren van (provinciale) topografie met ren-spellen: korte stukken tussen dichtbij zijnde plaatsen, langere stukken tussen verder weg gelegen plaatsen, waarbij bestaande plaatsen worden benoemd. Het stimuleren van andere leerkrachten om creatief te werken is volgens deze leerkracht ook een vorm van ambassadeurschap van het vak.

Gek van je vak zijn

“Ik ben leergierig en altijd geïnteresseerd in nieuwe vormen omdat ik daar dan zelf beter van word. De aanpak die heb ik geleerd van andere leerkrachten. En hoe groter mijn rugzak is, des te meer middelen heb ik zelf en kan ik anderen weer leren. Een beetje een vakidoot zijn [en dat willen overdragen]”

Drie van de geobserveerde leerkrachten werken in bredere teams van bewegingsprofessionals waarin in veel expertise en ervaringen worden uitgewisseld. In die zin zijn de leden van dat samenwerkingsverband allen ambassadeurs van het vak richting de directe collega's. Nieuwe spelvormen en opdrachten kunnen en worden direct met elkaar worden gedeeld.

Samenwerken aan verbetering

“Het werken in een team heeft wel een meerwaarde hoor. In dat opzicht zijn we wel anders en wellicht beter dan de eenling die het zelf moet uitvogelen. Veel bij elkaar op bezoek, veel sparren over wat goed is voor leerlingen. Ik kan met collega's over het zelfde spel spreken over waarom het wel of niet loopt.”

Hoofdstuk 4. Vakinhoudelijke competentie

Meer informatie omtrent goede voorbeelden van vakinhoudelijke competentie zijn enerzijds verkregen middels interviews en anderzijds in beperkte mate uit de lesobservaties. Tijdens de interviews zijn omtrent dit thema onder andere de volgende vragen gesteld: Kunt u voor alle leerlijnen van het bewegingsonderwijs adequate lessen ontwikkelen die de bewegingsvaardigheden van leerlingen verbeteren? Hoe daagt u leerlingen uit in uw gymlessen om een inschatting van hun eigen bewegingsmogelijkheden te maken? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven? Bij de lesobservaties is op de volgende aspecten gelet: De leerkracht ontwerpt bewegingssituaties die gevarieerd zijn. De leerkracht ontwerpt bewegingssituaties die voor de leerlingen attractief zijn. De leerkracht ontwerpt bewegingssituaties die voor de leerlingen uitvoerbaar zijn. In de onderstaande tekst geven we een overzicht van de suggesties die de leerkrachten doen. Dit is aangevuld met gegevens uit de lesobservaties en tenslotte aangevuld met enkele gegevens uit de peiling, waarin de drie gevonden clusters van leerkrachten met elkaar zijn vergeleken.

4.1 Verbeteren van de bewegingsvaardigheden

In de vijf geobserveerde lessen kwamen, vakinhoudelijk gezien, 12 à 13 uiteenlopende activiteiten voorbij, variërend van tik- en balspellen tot strek- en trampolinesprongen, touwzwaaien en hardlopen. Alle geobserveerde lessen zijn beoordeeld als gevarieerd, aantrekkelijk voor de leerlingen en op het juiste niveau en dus uitvoerbaar voor de leerlingen.

Om leerlingen zoveel mogelijk verschillende vaardigheden aan te leren, die vaardigheden te laten verbeteren en om leerlingen plezier te laten beleven in sport en bewegen lijken variatie, uitdaging en succeservaringen de toverwoorden die in elk van de interviews terugkomen. Het gaat dan om variatie in de les, bijvoorbeeld door het werken in verschillende vakken, als ook tussen de lessen. In dat opzicht is de drie vakken structuur van zeer groot belang volgens vier van de gesproken leerkrachten.

Het verbeteren van de vaardigheden van alle leerlingen in de klas lijkt verder sterk samen te hangen met planmatig te werk gaan en het vormgeven van inhoudelijk gelinkte lessen en lessenseries (paragraaf 5.1 en 5.2) als ook met niveaudifferentiatie (paragraaf 6.3) – het er voor zorgen dat leerlingen op hun eigen cognitieve en motorische niveau worden aangesproken.

De geïnterviewde leerkrachten geven aan dat zij zo veel mogelijk aandacht besteden aan alle twaalf leerlijnen. In de planning van een schooljaar wordt getracht een gevarieerd als ook gebalanceerd programma te maken waarin alle leerlijnen zijn vertegenwoordigd. Lessenseries bevatten dan vaak een combinatie van elementen uit verschillende leerlijnen (zie ook hoofdstuk 5). Dit betekent niet dat elke leerlijn ook even vaak of met evenveel enthousiasme aan bod komt. In de praktijk hebben leerkrachten allen zelf bepaalde voorkeuren. Vier van de geïnterviewde leerkrachten geven aan ook expliciet 'bewegen op muziek' en 'stoeispelen' aan te bieden, al is dat minder vaak en intensief dan de andere leerlijnen. In twee gesprekken komt voorbij dat 'dansen en muziek' – op zijn zachts gezegd - niet de persoonlijke favoriete leerlijn is van de leerkracht.

Het voorgaande bevestigt het beeld uit figuur 4.1, welke afkomstig is uit de peiling bewegingsonderwijs. Bewegen op muziek en stoeispelen worden minder frequent aangeboden dan

de andere leerlijnen, daarom hebben we expliciet naar deze twee leerlijnen gevraagd. Uit de onderstaande praktijkvoorbeelden blijkt de mening van de leerkrachten over het nut van beide leerlijnen. Ook geven ze enkele tips om deze leerlijnen goed en op een leuke manier aan te bieden.

Praktijkvoorbeelden stoeispelen

“Een stukje stoeien en judovormen vind ik ook [in deze doelgroep] dusdanig belangrijk - omdat er zoveel elementen inzitten - die komen vaker aan de beurt dan dat ringzwaaien. Stoeien heeft een verlengde in het buitenspelen [thuis en in de schoolpauzes].”

“De voornaamste tip is: biedt het gewoon aan. Ga na wat werkt en wat niet werkt. Leer van andere leerkrachten over stoeien. Stoeien is namelijk een hele leuke manier om contact te maken met elkaar. Als je bijvoorbeeld een (grote) bal gebruikt die leerlingen van elkaar moeten afpakken, hebben ze bijna geen lichamelijk contact. Dus dan hebben ze het gevoel dat ze aan het stoeien zijn, maar eigenlijk staan ze van elkaar af.”

“Er zijn allerlei manieren om kinderen te leren spelen met zelfverdediging: spullen van elkaar afpakken, afweren, kantelen, maar dan op een leuke manier. Wat ze heel leuk vinden om te doen is het spelletje waarbij je in tweetallen werkt, wasknijper op je eigen shirt vastmaken en dan moet je deze bij elkaar proberen af te pakken. [...] Met dat spelletje probeer ik kinderen bewust te maken van een techniek die je bijvoorbeeld bij boksen of een andere zelfverdediging nodig hebt: afweren en blokkeren.”

“Je moet in ieder geval veilige situaties creëren en eenvoudig beginnen. Bijvoorbeeld: ga eerst maar eens op één been staan en duw elkaar met de schouders weg om je tegenstander op twee benen te krijgen. En ander voorbeeld: pak elkaars handen vast, leg een hoepel in het midden en probeer elkaar in die hoepel te duwen, [dat is eenvoudig en veilig] vervolgens ga je naar een situatie met meer full contact, bijvoorbeeld op een matje en probeer je tegenstander er maar af te duwen. Laat wel altijd duidelijke afspraken maken: ‘als jij onder mij ligt en je zegt stop dan ook echt stoppen’.”

“Ik geef les aan de leerlingen vanaf groep 1 en daar komt stoeien al frequent aan bod. Dus leerlingen wennen er van zelf aan als je [maar] vroeg begint. Als je iets in groep 8 wil proberen is het dus niet nieuw voor ze... en ze weten dus wat van hen wordt verwacht. En jongens en meisjes door elkaar maakt helemaal niet uit, dat moet ook vanaf de lage groepen normaal zijn.”

“Je bouwt echt op van groep drie/vier naar uiteindelijk zeven/acht. [...] als ik bij zeven acht een kanteltechniek wil oefenen dan kan ik echt een bestaande judo techniek doen, waar het bij groep drie/vier veel meer gericht is op het basale: ‘hoe krijg je iemand op z'n rug geduwd, dat soort dingen’.”

Praktijk voorbeelden bewegen op muziek

“Ik ben zelf niet zo’n danser, dat moet echt bij jezelf liggen, maar het is wel één van de lijnen, en ik behandel het dus wel en daar probeer ik dan toch ook een voordeel of leermoment uit te halen: 'Meester is ook niet zo’n danser, maar we doen het toch'.”

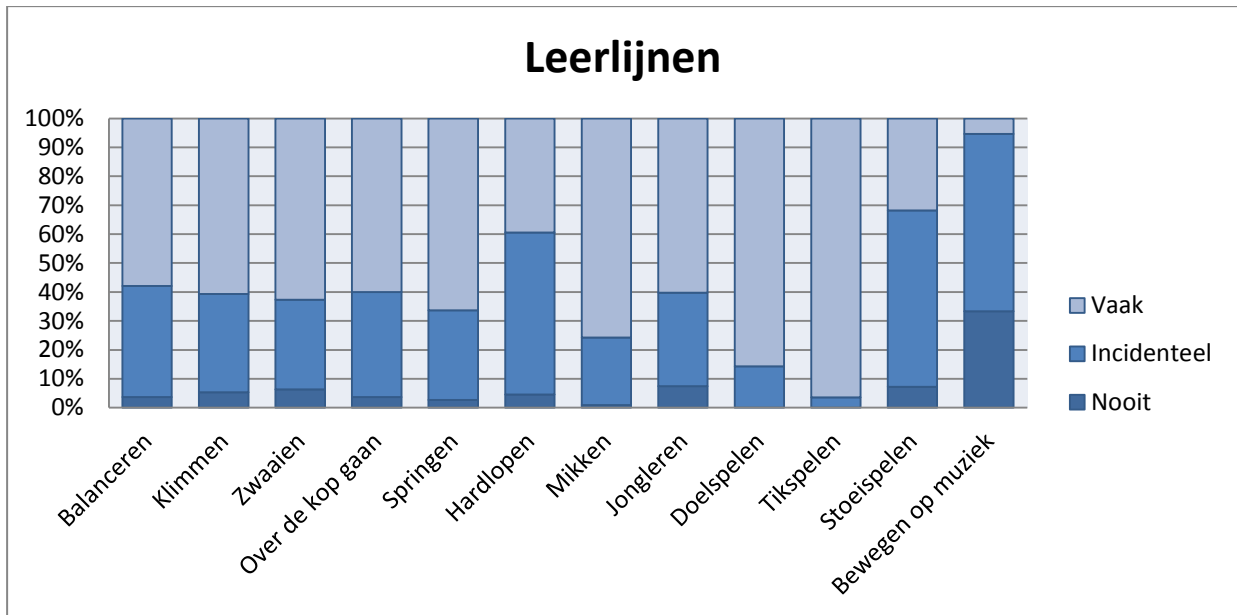
“Wij hebben vaak dat we de dansjes van de Kinderboekenweek, of Koninginnedag zeg maar oefenen en meedoen en dan doe ik er extra dansspelletjes tussendoor. Voor bewegen op die bestaande liedjes zijn veel online instructies beschikbaar. Ik doe vaak spelletjes waarbij ze iemands dans na moeten doen, memory achtig, of dat iemand buiten de kring iets bedenkt en binnen de kring moeten ze dat nadoen. Maar echt een [specifieke] dans leren, dan moet je wel de instructie machtig zijn. Nadoen is prima: er zijn genoeg videoclips met bepaalde moves; haal die er uit en plak die aan elkaar in een les.”

“Hier op school doen ze ook wel dancebattles met het digibord - van die tussendoor bewegmomenten [dus niet in de gymles, red], dus dan dansen ze in de klas, dat vinden ze geweldig.”

4.1.1 Aanvullende informatie uit de peiling bewegingsonderwijs

Naast de hiervoor beschreven praktijkvoorbeelden bieden de gegevens van de peiling bewegingsonderwijs zicht op de relatie tussen de clustering van de leerkrachten en het aanbod en vaardigheid van de leerlingen. De hierop volgende analyses zijn derhalve gebaseerd op alle leerkrachten die aan de peiling hebben meegedaan.

Door middel van de leerkrachtvragenlijst van de peiling is in kaart gebracht in hoeverre leerkrachten aandacht besteden aan alle leerlijnen. Hierbij zijn de volgende frequenties aan de leerkrachten voorgelegd: nooit (komt gedurende het jaar niet aan de orde), incidenteel (dit wordt zo nu en dan uitgevoerd, bijv. een of twee keer per schooljaar), en regelmatig (dit komt minimaal één keer per maand aan de orde). Voor bijna alle leerlijnen, met uitzondering van doel- en tikspelen, geldt dat er een aanzienlijke groep leerkrachten is die aangeeft de leerlijn incidenteel (één of twee keer per jaar) aan te bieden (zie ook Figuur 4.1.).



Figuur 4.1. – Algemeen overzicht van frequentie van aanbod van leerlijnen

De frequentie waarin de leerlijnen worden aangeboden voor ieder cluster is in Tabel 4.2 gepresenteerd. De leerkrachten uit de drie clusters verschillen voor een aantal leerlijnen significant van elkaar in de frequentie waarin ze dit gedurende een schooljaar aanbieden. Dit betreft de leerlijnen balanceren $\chi^2(4) = 11.98, p = .017$, klimmen en klauteren $\chi^2(4) = 20.46, p < .001$, zwaaien en schommelen $\chi^2(4) = 23.35, p < .001$, over de kop gaan $\chi^2(4) = 15.34, p = .004$, springen $\chi^2(4) = 14.64, p = .006$, jongleren $\chi^2(4) = 17.55, p = .002$, en bewegen op muziek $\chi^2(4) = 13.91, p = .008$. Voor elk van deze leerlijnen geldt dat ze relatief het meest frequent worden aangeboden door leerkrachten uit cluster 3. Dit zijn de leerkrachten die zichzelf het meest competent inschatten. Het minst frequent worden deze leerlijnen aangeboden door de leerkrachten uit cluster 2, die zichzelf het minst competent inschatten.

Voor een aantal leerlijnen zijn de verschillen tussen de drie clusters niet statistisch significant van elkaar. Dit betreft de leerlijnen hardlopen $\chi^2(4) = 4.76, p = .313$, mikken $\chi^2(4) = 5.38, p = .250$, doelspelen $\chi^2(2) = 2.30, p = .316$, tikspelen $\chi^2(2) = 1.48, p = .476$, stoeispelen $\chi^2(4) = 6.18, p = .186$. Grotendeels betreffen dit leerlijnen die door alle groepen heel frequent worden aangeboden (doelspelen en tikspelen) of leerlijnen die weinig frequent worden aangeboden (stoeispelen). In het algemeen kan op basis van deze gegevens gesteld worden dat leerkrachten in cluster 3 een naar eigen zeggen meer gebalanceerd programma aanbieden.

Tabel 4.2. – Frequentie van aangeboden leerlijnen per cluster

Leerlijn		Cluster						
		1 (midden)		2 (laag)		3 (hoog)		
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	
Balanceren		Nooit	1	2	2	7	0	0
		Incidenteel	16	32	17	59	4	21
		Regelmatig	33	66	10	35	15	79
Klimmen en klauteren		Nooit	1	2	4	14	0	0
		Incidenteel	15	28	17	59	4	20
		Regelmatig	37	70	8	27	16	80
Zwaaien en schommelen		Nooit	0	0	6	21	0	0
		Incidenteel	13	25	13	45	4	21
		Regelmatig	39	75	10	35	15	79
Over de kop gaan		Nooit	1	2	2	7	0	0
		Incidenteel	15	29	18	62	4	21
		Regelmatig	36	69	9	31	15	79
Springen		Nooit	0	0	2	7	0	0
		Incidenteel	12	24	15	52	2	20
		Regelmatig	39	76	12	41	16	80
Hardlopen		Nooit	2	4	3	10	0	0
		Incidenteel	28	55	18	62	10	50
		Regelmatig	21	41	8	28	10	50
Mikken		Nooit	1	2	0	0	0	0
		Incidenteel	10	19	11	38	3	16
		Regelmatig	42	79	18	62	16	84
Jongleren		Nooit	3	6	3	10	0	0
		Incidenteel	15	29	17	59	2	11
		Regelmatig	33	65	9	31	17	90
Doelspelen		Nooit	0	0	0	0	0	0
		Incidenteel	5	9	6	21	2	10
		Regelmatig	48	91	23	79	18	90
Tikspelen		Nooit	0	0	0	0	0	0
		Incidenteel	2	4	2	7	0	0
		Regelmatig	50	96	27	93	20	100
Stoeispelen		Nooit	2	4	4	14	0	0
		Incidenteel	31	61	18	62	11	55
		Regelmatig	18	35	7	21	9	45
Bewegen op muziek		Nooit	16	31	16	55	2	10
		Incidenteel	32	62	12	41	18	90
		Regelmatig	4	8	1	3	0	0

De hoofdzaak van de peiling was het meten van de vaardigheid van de leerlingen in groep 8 van het reguliere basisonderwijs en de schoolverlaters van het speciaal basisonderwijs. In 14 verschillende stations werd de vaardigheid van de leerlingen op verschillende leergebieden van het

bewegingsonderwijs in kaart gebracht. In Tabel 4.1 zijn voor elk van de clusters gemiddelde prestaties van de leerlingen weergegeven. Er valt over de stations heen geen consistent patroon op te merken in clusters leerkrachten die betere of slechtere prestaties laten zien. Soms scoort cluster 1 (midden) het hoogst, bijvoorbeeld CITO-2 Touwzwaaien met landing met halve draai. Soms scoort cluster 2 het hoogst, bijvoorbeeld CITO-1 Balanceren Instabiel. En soms scoort cluster 3 het hoogst, bijvoorbeeld CITO-7 Tennissen tegen de muur. Met één uitzondering zijn de verschillen tussen de clusters niet statistisch significant. Alleen bij Eurofit 10x5 meter loop is dit wel het geval, $F(2, 34) = 4.32$, $p = .021$. Op dit station scoren de leerlingen van leerkrachten in cluster 3 significant hoger dan leerlingen van leerkrachten in cluster 1.

Tabel 4.1 – Gemiddelde scores op de vaardigheidsmetingen per cluster

	1 (midden)		2 (laag)		3 (hoog)	
	Gemiddelde	Standaard deviatie	Gemiddelde	Standaard deviatie	Gemiddelde	Standaard deviatie
Balans (BOT2)	1.90	0.51	2.16	0.38	2.01	0.47
Balvaardigheid (BOT2)	2.15	0.36	2.08	0.64	2.66	0.34
CITO 1: balanceren instabiel	2.25	0.57	2.55	0.83	1.76	0.65
CITO 2: touwzwaaien landing halve draai	2.21	0.57	2.11	0.79	2.12	0.63
CITO 3: wendsprong over de kast	2.39	0.67	2.17	0.63	2.25	1.04
CITO 4: rollen over verhoogd vlak	2.36	0.49	2.59	0.62	2.22	0.58
CITO 5: mikken op verhoogd doel	2.27	0.61	2.09	0.78	1.74	0.30
CITO 6: kaatsenballen	2.08	0.42	2.30	0.86	2.19	0.66
CITO 7: tennissen via de muur	1.90	0.58	1.84	0.97	2.25	0.64
10x5m loop (Eurofit)	1.49	0.62	2.06	0.75	2.25	0.81
Shuttle run (Eurofit)	2.00	0.44	2.19	0.62	2.39	0.53
Vertesprong (Eurofit)	2.02	0.51	1.94	0.69	1.69	0.68
Motorische coördinatie (KTK)	1.97	0.76	1.72	0.57	2.34	1.40
Eindvakbal	2.05	0.38	2.33	0.32	2.45	0.87
TotaalMinBC1C2K	1.95	0.48	2.11	0.59	2.22	0.74

Met uitzondering van de totaalscore geldt dat de vergelijking van de clusters voor de individuele stations op een kleine groep leerkrachten en leerlingen is gebaseerd. Aangezien in de peiling bewegingsonderwijs er geen tijd was om de leerlingen alle stations uit te laten voeren, is er voor een incompleet design gekozen waarbij iedere school heeft deelgenomen aan een selectie van stations. Een andere complicatie van deze analyse is dat sommige leerlingen lessen hebben gekregen van

meerdere leerkrachten, deze leerlingen zijn dubbel meegenomen in de analyses, wat statistisch gezien niet volledig correct is. Dit is ook direct gerelateerd aan een derde issue, welke te maken heeft met het causaliteitsvraagstuk. Op basis van deze gegevens kunnen we geen oorzakelijke uitspraken doen. Met andere woorden, we mogen niet stellen dat de betere resultaten van de leerlingen van cluster 3 leerkrachten wordt veroorzaakt door deze leerkrachten. De opzet van de peiling laat niet toe dat we alle andere verklaringen kunnen uitsluiten. De resultaten dienen derhalve met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

4.2 Reguleringsdoelen

Met betrekking tot implementeren van reguleringsdoelen in de lespraktijk zijn de vijf leerkrachten enkele vragen voorgelegd in de trant van: Hoe maken leerlingen in uw gymlessen afspraken over een team- of groepsindeling? Hoe beslissen leerlingen mee bij de keuze voor bewegingsactiviteiten? Hoe stimuleren en coachen leerlingen in uw gymlessen andere leerlingen?

De vijf leerkrachten geven aan dat ze de reguleringsdoelen goed kennen en ook in de praktijk wel inzetten. Het is echter onduidelijk in welke mate dat precies gebeurt en of dit op een structurele wijze door de jaren heen wordt aangeboden. Dat valt moeilijk in te schatten op basis van de interviews en de observaties in deze verdiepende studie. Wat betreft de reguleringsdoelen zagen we soms een discrepantie tussen wat er gezegd werd in de interviews en wat we in de lesobservaties zagen. We geven hier een tweetal voorbeelden van dergelijke inconsistenties.

Eén van de leerkrachten geeft bijvoorbeeld in het interview aan ‘helemaal niets te doen met het elkaar coachen’, maar in de les stimuleert ze de kinderen juist wel elkaar te ondersteunen. Een andere docent zegt niet zo’n voorstander te zijn van het meebeslissen van de activiteiten en het (zelf) laten afspreken van (alternatieve) regels tijdens een spel, maar geeft een van de groepen toch ongemerkt wel die mogelijkheid.

Regels en het toepassen daarvan zijn voor elk van de vijf leerkrachten belangrijk voor een goede gymles. Regels worden natuurlijk ingezet om een spel of een activiteit correct uit te voeren, maar ook om leerlingen bewust te maken over je ‘hoe je tot eerlijke afspraken komt’. Volgens een docent hebben leerlingen ook baat bij het zelf leren afspreken van regels in de gymles en werkt het om de regels te visualiseren. Twee praktijkvoorbeelden omtrent regels zijn hieronder weergegeven.

Handelen volgens afgesproken regels

“Ik probeer wel kaders aan te geven. Maar ik probeer ze ook wel zelf te laten nadenken over spelregels. Op het moment dat ik heel veel spelregels meegeef zullen zij nooit leren organiseren en arrangeren. En als ze straks toch op een voetbalveldje of hockeyveldje staan, dan is het wel leuk als zij zelf ook regels kunnen afspreken. “

Visualisering regels

“Bijvoorbeeld bij doelpunten moet een teamlid een pion omleggen zodat geen discussie mogelijk is [wie wel of niet het eerste 10 punten heeft].”

In de geobserveerde gymlessen mochten leerlingen slechts in een enkel geval zelf teams of groepen samen stellen. Het ging hierbij om het kiezen wie er tikker mocht zijn. Toch geven de docenten in de interviews aan dat ze dit wel stimuleren. Mogelijk komt dit verschil doordat we maar een zeer beperkt aantal lessen hebben geobserveerd. De leeftijd van de groep en ook de samenstelling van de klas lijkt wel van belang of het mogelijk is om zelf teams of groepen samen te stellen. Uit de onderstaande praktijk voorbeelden blijkt dat de leerkrachten bewust omgaan met het vormen van groepen en de consequenties die bepaalde groepeeringsvormen voor de leerlingen hebben.

Afspraken maken over team- en groepsindeling

“Het is een beetje afhankelijk van wat voor soort klas het is. Bij een moeilijke groep deel ik ze in, maar zoals vandaag bij deze groepen 7 en 8, die kunnen dat prima zelf. Leerlingen hebben overigens in de klas wel maniertjes om in te schatten wie wel of niet goed in bepaalde zaken zijn.”

“ik werk in alle groepen met spelleiders met wie ik voor het begin van het jaar veel bespreek: ‘jij bent de spelleider en dit verwacht ik van je: teams maken, eerlijke teams, jongens meisjes door elkaar, zelf meespelen maar als het niet goed gaat: ingrijpen’. Dat neemt mij heel veel werk uit handen en anderzijds is het heel leerzaam voor de spelleider om leiding te geven, en voor de anderen om die leiding van een medeleerling die het spel moet regelen te ervaren. Natuurlijk zijn er kinderen die dat helemaal niet kunnen. En er zijn er bij die dat fantastisch doen.”

“Bij jonge groepen [groep 3 en 4] doe ik het vaak zelf. Omdat het anders te lang duurt of teams dan oneerlijk zijn. Daarna probeer ik wel veel groepjes zelf te laten indelen en ze daar later over vragen: ‘was het nou inderdaad eerlijk, loopt het wel lekker’. We hebben met een bepaalde klas afgesproken dat ik ALTIJD indeel, om er kinderen in die klas zitten die het gevoel hebben dat ze er altijd buiten vallen en daar houd je dan wel rekening mee.”

Naast het vormen van groepen kunnen leerlingen ook bijdragen aan de lessen middels het herstellen of aanpassen van het bewegingsarrangement. Het gaat er hierbij om dat leerlingen de verantwoordelijkheid krijgen om een arrangement weer op te starten als het stilgevallen is, of om mede vorm te geven aan het arrangement en de bijbehorende regels rekening houdend met de vaardigheid van de groep. In de lesobservaties hebben we dit laatste niet expliciet gezien. Ook het onderstaande citaat van één van de leerkrachten geeft aan dat dit reguleringsdoel niet structureel aan bod komt in de lessen. In tegenstelling tot het onderstaande citaat hoeft het bij dit reguleringsdoel overigens niet direct te gaan om het door leerlingen laten bepalen van de volledige invulling van de les. Het kan ook gaan om kleinere aanpassingen zoals het kiezen of er wel of niet met een bepaalde regel wordt gespeeld.

Herstellen en aanpassen van het arrangement

“Dat is een leuke, dat doe ik eigenlijk niet zoveel, maar dat is meer omdat ik er niet zo vaak aan denk, ik heb zoveel ideeën die ik wil proberen en die ik ook wil uitvoeren met betrekking tot leerlijnen en planning. Ik kan een jaar makkelijk vullen met die twaalf leerlijnen. Soms geef ik ze voor de vakanties wel eens in de laatste les de keuze uit verschillende spellen en dan meeste vingers tellen. Democratisch. Meestal is dat een spel dat ze zo leuk vonden dat het ook mag terugkomen.”

In de lesobservaties is in geen enkel geval gezien dat leerlingen een actieve rol hebben als hulpverlener bij de activiteiten die werden uitgevoerd. Wel worden leerlingen in andere rollen ingezet als ze niet mee kunnen doen met de gymles. De leerkrachten spreken dan bijvoorbeeld over rollen als scheidsrechter of bijhouden van de puntentelling. Ter illustratie: in één van de lessen kregen de leerlingen een rol kregen om de activiteit op gang te houden. Een andere leerkracht die er in de geobserveerde les geen gebruik van maakte geeft aan dat er wel een dergelijke rol wordt gecreëerd als een leerling bijvoorbeeld niet actief mee kan doen. Een andere leerkracht geeft juist aan dat als een leerling om medische reden (o.i.d.) niet aan de les kan deelnemen hij/zij dan beter op school kan blijven.

Door één van de leerkrachten werd het geven van rollen ook verbonden aan het coachen van medeleerlingen. Hoewel we in de geobserveerde lessen vaak hebben gezien dat de leerkrachten de leerlingen coachen, wordt nog weinig gestimuleerd dat leerlingen elkaar onderling coachen. Desalniettemin kwam het elkaar coachen in verschillende groepen wel voor, waarbij het opvalt dat bepaalde leerlingen sterk coachen tijdens spellen en andere leerlingen dit bijna niet of bijna niet uit zichzelf doen.

Hulpverleners bij bewegingsactiviteiten

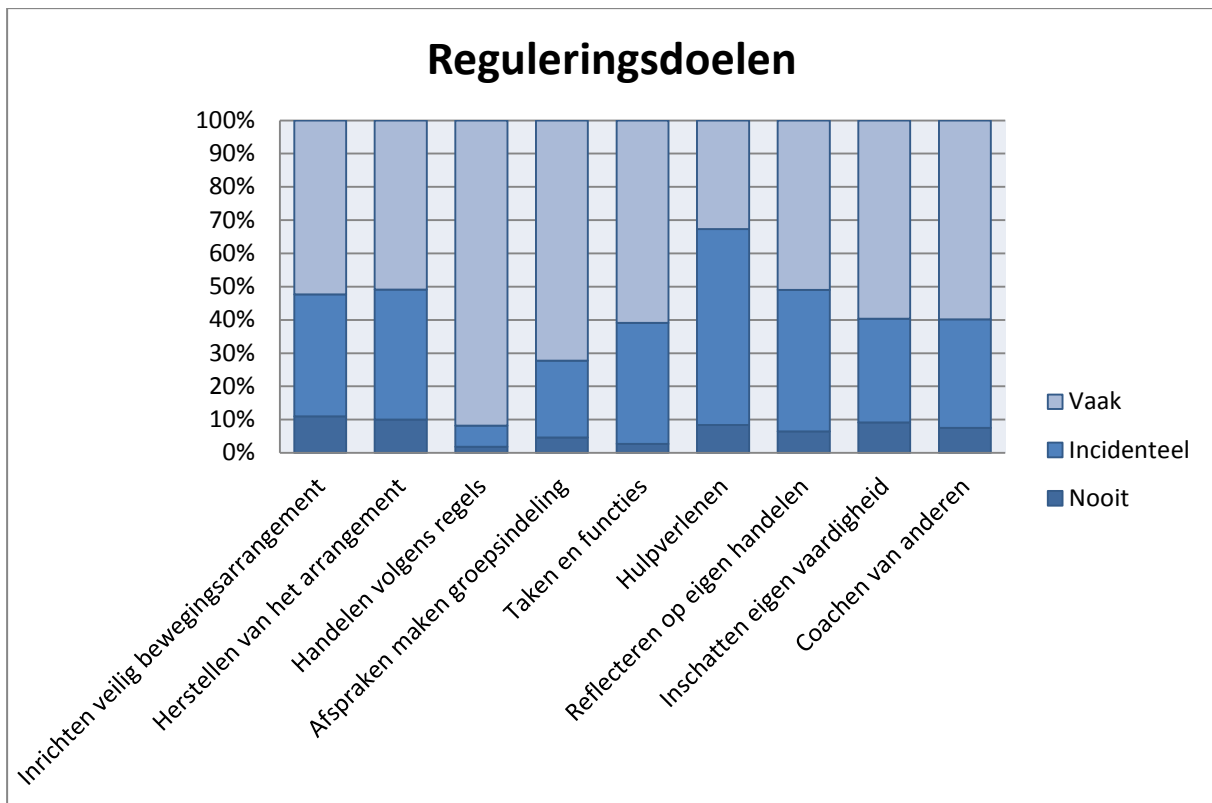
“Meestal geef ik de leerling die om wat voor reden niet mee kan gymmen de opdracht om zaken te regelen of als scheidsrechter. En ik merk doordat ik ze al ken vanaf vierjarige leeftijd dat ze wel weten dat ik dat van ze vraag en daarom vinden ze het niet meer dan normaal om te helpen.”

Stimuleren en coachen van anderen

Nou ik ben niet zoveel bezig met 'elkaar coachen', dat zou wellicht wel moeten hoor, maar ik heb bijvoorbeeld geen scheidsrechters. Ik vind het leuker en beter dat kinderen zelf bewegen dan dat ze elkaar moeten beoordelen of coachen. Zieke kinderen of kinderen met een handicap komen over het algemeen niet in mijn les, die blijven in principe op school. En scheidsrechter spelen doe je met zijn allen, zodat je elkaar kan aanspreken op de regels en dergelijke. Als je basketbal speelt ziet iedereen wel wanneer iemand second dribbel heeft.”

4.2.1 Aanvullende gegevens uit de peiling bewegingsonderwijs

Ook het aanbod wat betreft de reguleringsdoelen is in de peiling bewegingsonderwijs voorgelegd aan de leerkrachten. Voor de reguleringsdoelen zijn vergelijkbare categorieën voor frequentie gebruikt als bij de leerlijnen in de voorgaande paragraaf. Bijna alle reguleringsdoelen worden door de leerkrachten incidenteel of vaak aangeboden. Het reguleringsdoel 'handelen volgens de regels' valt op aangezien die relatief vaak wordt aangeboden, 'hulpverleners' wordt daarentegen minder frequent aangeboden (zie ook Figuur 4.2.).



Figuur 4.2. – Algemeen overzicht van frequentie van aanbod van reguleringsdoelen

Deze bevindingen omtrent handelen volgens de regels en hulpverleners passen bij het beeld dat uit de verdiepende studie komt. Ook daar zagen we een relatief grote nadruk op handelen volgens de regels en is hulpverleners niet direct aan de orde geweest. Hoewel hierbij moet worden opgemerkt dat we slechts 5 leerkrachten aan het werk hebben gezien.

De frequentie waarmee de reguleringsdoelen in een schooljaar aan de orde komen zijn in Tabel 4.3 voor ieder cluster gepresenteerd. Voor twee van de reguleringsdoelen zijn er significante verschillen tussen de leerkrachten in de verschillende clusters. Dit betreft de reguleringsdoelen verdelen en wisselen van taken en functies $\chi^2(4) = 17.35, p = .002$, en een inschatting maken van eigen bewegingsmogelijkheden $\chi^2(4) = 12.43, p = .014$. Voor deze twee reguleringsdoelen geven de leerkrachten in cluster 3 aan dat deze met een grotere frequentie terug komen in de lessen dan de leerkrachten in cluster 1 en 2.

Voor alle overige reguleringsdoelen is er wel een vergelijkbare trend te zien, maar is deze niet statistisch significant. De volgende resultaten worden gevonden voor deze reguleringsdoelen: een veilig bewegingsarrangement helpen inrichten $\chi^2(4) = 5.30, p = .258$, herstellen en aanpassen van het arrangement $\chi^2(4) = 9.13, p = .058$, handelen volgens afgesproken regels $\chi^2(4) = 6.47, p = .167$, afspraken maken over team- en groepsindeling $\chi^2(4) = 6.61, p = .158$, hulpverleners bij bewegingsactiviteiten $\chi^2(4) = 8.32, p = .080$, reflecteren over het eigen handelen en reflecteren over de activiteit $\chi^2(4) = 8.75, p = .068$, stimuleren en coachen van anderen $\chi^2(4) = 8.70, p = .070$.

Tabel 4.3. – Frequentie van aangeboden reguleringsdoelen per cluster

Reguleringsdoelen		Cluster					
		1 (midden)		2 (laag)		3 (hoog)	
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Een veilig bewegingsarrangement helpen inrichten	Nooit	4	7	6	21	1	5
	Incidenteel	24	45	8	28	8	42
	Regelmatig	25	27	15	52	10	53
Herstellen en aanpassen van het arrangement	Nooit	4	8	6	21	0	0
	Incidenteel	24	45	12	41	6	30
	Regelmatig	25	27	11	38	14	70
Handelen volgens afgesproken regels	Nooit	0	0	1	4	0	0
	Incidenteel	3	6	4	14	0	0
	Regelmatig	50	94	24	83	20	100
Afspraken maken over team- en groepsindeling	Nooit	2	4	2	7	0	0
	Incidenteel	15	28	8	29	1	5
	Regelmatig	36	68	18	64	18	95
Verdelen en wisselen van taken en functies	Nooit	0	0	2	7	0	0
	Incidenteel	17	32	17	59	3	15
	Regelmatig	36	68	10	35	17	85
Hulpverlening bij bewegingsactiviteiten	Nooit	3	6	4	14	0	0
	Incidenteel	30	58	21	72	10	56
	Regelmatig	19	37	4	14	8	44
Reflecteren over het eigen handelen en reflecteren over de activiteit	Nooit	2	4	4	14	0	0
	Incidenteel	23	44	14	49	5	26
	Regelmatig	27	52	11	38	14	74
Inschatting maken van eigen bewegingsmogelijkheden	Nooit	3	6	6	21	0	0
	Incidenteel	16	31	12	41	4	20
	Regelmatig	33	64	11	38	16	80
Stimuleren en coachen van anderen	Nooit	2	4	5	17	0	0
	Incidenteel	16	31	11	38	5	26
	Regelmatig	33	65	13	45	14	74

Hoofdstuk 5. Organisatorische competentie

In de interviews en de observaties is ook de organisatorische competentie van de leerkracht aan de orde geweest. Onder de vaardigheden die behoren tot de organisatie van een les bewegingsonderwijs wordt onder meer verstaan: 1) De opbouw en structuur van een afzonderlijke les, 2) De opbouw van een lessenserie en/of de opzet van een jaarplanning, 3) het zorgen voor een ordelijk verloop van de les en waarborgen van fysieke veiligheid.

In de interviews voor deze verdieping zijn daarom een aantal vragen gesteld over de organisatorische vaardigheden van leerkrachten: hoe bouwt u een (gemiddelde) les op; hoe zorgt u er voor dat de leerlingen voortdurend bezig zijn met bewegen; en hoe waarborgt u de fysieke veiligheid van leerlingen? Tijdens de lesobservaties is onder andere gekeken naar de volgende aspecten: De leerkracht controleert of de leerlingen hebben begrepen wat ze moeten doen. De leerkracht zorgt dat alle leerlingen tot het einde van de les betrokken zijn bij de leeractiviteiten. De leerkracht laat geen tijd verloren gaan aan begin, tijdens of aan het eind van de les. Het volgende hoofdstuk is in beperkte mate aangevuld met gegevens afkomstig uit de peiling, daar waar het gaat om het gebruiken van methoden.

5.1 Opbouw en structuur van een afzonderlijke les

Vier van de vijf leerkrachten werken meestal met drie onderdelen in de les. Elk van die onderdelen is georganiseerd in een afzonderlijk vak in de gymzaal of (buiten) op het veld. In de gymzaal zijn de vakken afgebakend met banken. In drie gevallen werd voorafgaand aan het eerste onderdeel ook een korte warming-up uitgevoerd, bijvoorbeeld in de vorm van een tikspel over de hele gymzaal. Wanneer de les niet is opgebouwd uit drie vakken dan zijn twee vakken of een klassikaal spel de voornaamste alternatieven voor de geobserveerde leerkrachten. Eén van de leerkrachten heeft aangegeven geen vaste structuur voor de lessen te hebben, maar wil juist veel variatie aanbrengen in structuur en activiteiten en past zijn lessen daarop aan.

In de meeste geobserveerde 'vakken' stond een activiteit centraal die is gelinkt aan één of meerdere van de twaalf leerlijnen. Een doelspel in vak één werd bijvoorbeeld gecombineerd met een tikspel in vak twee en hardlopen en mikken (met honkbalknuppel) in vak drie. In een andere geobserveerde les werd de reksprong op een trampoline gecombineerd met een handbalspel met hindernissen en een verplaatsingsspel in vak drie. Op dergelijke manieren maakten de leerlingen in de geobserveerde gymlessen kennis met activiteiten die zijn terug te leiden tot aan minimaal drie leerlijnen.

De leerlingen worden op verschillende manieren in drie groepen ingedeeld en de groepen beginnen elk in één van de vakken. De lessen zijn voorts zo ingedeeld dat er voor elk vak ongeveer evenveel lestijd beschikbaar is: alle leerlingen kunnen alle vakken/activiteiten dus uitvoeren en werken in een vergelijkbare mate zelfstandig en onder begeleiding van de leerkracht. Door instructietijd en een eventuele warming-up is er voor de derde ronde soms minder tijd beschikbaar dan voor de eerste twee. Naast het aan bod laten komen van vakinhoudelijke leerlijnen hebben de leerkrachten ook andere doelen met de drie vakkenstructuur. De vier leerkrachten die deze opzet veelvuldig kiezen hebben de volgende overwegingen hiervoor:

1. Afwisseling in de gymles. Van de drie onderdelen is voor bijna elke leerling altijd wel één die zorgt voor een plezierige uitdaging. Een leerling die niet zo motorisch vaardig is bij bijvoorbeeld het klimmen over de kast krijgt later in de les wel kans zich uit te leven bij een bal- of tikspel.
2. Activering. De drie vakken structuur is eveneens bedoeld om zoveel mogelijk leerlingen tegelijkertijd bezig te laten zijn met bewegen. Met drie kleinere groepen, eventueel nog weer verdeeld in teams, wordt voorkomen dat leerlingen niet actief bezig zijn omdat gewacht moet worden. Met kleinere teams in een spelvak worden tevens de hoeveelheid actie en interactie verhoogd: er zijn immers minder afspeelmogelijkheden en dus worden leerlingen meer betrokken in het (bal)spel.

Veel beweegtijd

“Ten eerste: organiseren dat ze allemaal *zo veel mogelijk* kunnen bewegen, als je niet beweegt dan oefen je niet en kom je niet vooruit. Dus zoveel mogelijk beweegsituaties in een les proberen te creëren. Ik heb meestal drie vakken en binnen die drie vakken kunnen die leerlingen weer keuzes maken zodat het [ene] kind soms wat minder beweegt en soms wat meer en het op zijn niveau kan doen en daarin beter kan worden.”

3. Het combineren van leeractiviteiten met spelactiviteiten. Leerkrachten kiezen vaak voor een centraal vak waar een (turn)oefening kan/moet worden geleerd, bijvoorbeeld de koprol. In dat vak geven zij ook de meeste begeleiding en wordt er het meeste gedifferentieerd naar (motorisch) niveau. Met kleine groepen zou dit beter werken.

Kleine groepen feedback

“Ik ben zeker voorstander van in kleinere groepjes een beweging te laten uitvoeren. Zeker wanneer je een wat grotere klas hebt en je werkt in drie vakken, kun je al veel meer met een kleinere groep evalueren. En dan kun je feedback geven aan een kleiner groepje.”

4. Meer en beter differentiëren. Met drie vakken kan de klas worden ingedeeld in drie vaardigheidsgroepen. De instructie en begeleiding in een vak kan daar op worden aangepast. Overigens geven enkele leerkrachten aan dat de groepssamenstelling per vak vaker juist niet op niveau wordt ingedeeld, maar meer heterogeen wordt samengesteld.
5. Het bevorderen van de zelfstandigheid en het aanspreken van de reguleringsdoelen. Omdat leerkrachten niet in de drie vakken tegelijk aanwezig kunnen zijn hebben leerlingen in een vak de verantwoordelijkheid om (een deel van) de activiteit zelf te reguleren. Dat kan in de vorm van het afspreken en naleven van regels van een spel; in de vorm van het maken van teams binnen een vak; in de vorm van onderlinge samenwerking en coaching; of in de vorm van het zelf laten kiezen van de moeilijkheidsgraad van een oefening (bijvoorbeeld touwzwaaien of streksprong).
6. Het concentreren van eventuele risico's. Er wordt soms bewust gestreefd naar een invulling van de vakken waarbij leerlingen in de twee vakken waar meer zelfstandigheid vereist is ook de minste onveilige situaties kunnen ontstaan. In het vak met de meeste risico's (bijvoorbeeld klimmen of kastsprong) kan de leerkracht zelf de veiligheid waarborgen zonder dat hij/zij al te veel hoeft te letten op de andere vakken

Veiligheid en zelfstandigheid

“Mijn core-business van vandaag was het over de kop gaan, het rollen. Daar moet ik dan mijn organisatie [de vakken] omheen bouwen. Ik sta zelf in het ‘leervak’ en de andere dingen moeten zelfstandig gedaan kunnen worden. En daar moet ik goed over nadenken, want ik moet activiteiten hebben waar conflictsituaties voorkomen worden en waar ik zeker weet dat het ook [zelfstandig] gaat lukken.”

De voorgaande aspecten kwamen deels ook naar voren in de lesobservaties. Bij alle leerkrachten bleek het actief waarborgen van de veiligheid van de leerlingen tijdens de les, waren alle leerlingen tot het einde van de les bij de activiteiten betrokken en kende de les een logische opbouw met duidelijke overgangen. De leerlingen waren grote delen van de les actief aan het werk en er was beperkte wachttijd. Ook werd regelmatig door de leerkrachten gecontroleerd of de leerlingen begrepen hebben wat ze moesten doen. Minder frequent controleerden de leerkrachten of de leerlingen wisten wat ze moesten doen als de klaar waren of de opdracht niet begrepen. Ook werd minder aandacht besteed aan het feedback geven op het sociaal functioneren van een groep bij een taak.

5.2 De opbouw van een lessenserie en/of de opzet van een jaarplanning

Een goede planning van de aan te bieden activiteiten lijkt een vereiste voor veel leerkrachten. Een deel van de geobserveerde leerkrachten maakt gebruik van een jaarplanning omdat (er) dan

1. zo veel mogelijk variatie in de lessen zit voor de leerlingen;
2. alle leerlijnen (meerdere keren) aan bod kunnen komen gedurende het schooljaar;
3. met een inhoudelijke opbouw van elke leerling duidelijk wordt wat hij/zij wel of niet aankan en/of waar zij/haar talenten liggen;
4. er tussen de leerjaren sprake is van een zekere doorlopende lijn. De geobserveerde leerkrachten geven allen les aan opeenvolgende groepen.

Een jaarplanning kan gebaseerd zijn op allerlei bronnen: de leerlijnen van SLO [nationaal expertise centrum leerplan ontwikkeling], afspraken met vakdidactici die samenwerken in regionaal verband, afspraken met groepsleerkrachten, en eigen materiaal (oefeningen/spellen).

Doorgaande lijnen over jaren heen realiseren

“maar er zit in die planning en in de activiteiten zelf een hele opbouw. De meeste stof hebben ze weleens in meer of mindere mate gehad. Het bouwt voort op eerdere jaren. En dat springen [van vandaag] ook, dat bestaat natuurlijk uit zoveel verschillende....., vandaag ging het om de streksprong en een andere keer weer om hoogspringen, en dan weer over de lay-up bij basketbal. Zo besteed je in een jaar op verschillende manieren aandacht aan springen.”

Bestaande documentatie als inspiratie voor planning

“die jaarplanning is gebaseerd op basislessen van Van Gelder. En de basisdocumenten. Daarop proberen wij onze lessen eigenlijk af te stemmen, waardoor we werken met een aantal lessenreeksen, achter elkaar. Zo werken we dan in drie vakken waarin we één onderdeel eigenlijk een aantal weken laten terugkomen.”

De jaarplanning wordt door de geïnterviewde leerkrachten aangepast en nader ingevuld gedurende de jaren op basis van voortschrijdend inzicht in wat wel en niet werkt (of voor plezier zorgt) in de groep. Een (uitgewerkte) jaarplanning is overigens niet altijd heilig in een beoogde lessenserie (of periode). Er moet bijvoorbeeld van de planning worden afgeweken omdat: lessen uitvallen; weersomstandigheden de geplande activiteit niet toelaten (te koud of juist onverwacht mooi weer: ‘dan gaan we natuurlijk niet in de mufte zaal gymmen’; of omdat stagiaires juist andere dan de beoogde activiteiten moeten oefenen. Eén van de geïnterviewde leerkrachten geeft aan minder vaak aan de lesstof uit de planning toe te komen dan gewenst.

5.2.1 Aanvullende informatie uit de peiling bewegingsonderwijs

Wanneer het gaat over het maken van een planning verwijzen verschillende geïnterviewde leerkrachten naar bestaande documenten/methoden. In de vragenlijst van de peiling bewegingsonderwijs is aan leerkrachten gevraagd welke en hoe vaak de leerkrachten bij de voorbereiding van de lessen gebruik maken van verschillende beschikbare methoden.

Tabel 5.1. – *Frequentie van gebruik van methoden bij lesvoorbereidingen*

Methode		Cluster					
		1 (midden)		2 (laag)		3 (hoog)	
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Basisdocument bewegingsonderwijs	Nooit	9 (19,6)	19	16	59	1	5
	Incidenteel	13 (28,3)	28	8	30	8	40
	Regelmatig	24 (52,2)	52	3	11	11	55
Basislessen (van Gelder & Stroes)	Nooit	11 (21,6)	22	8	29	1	5
	Incidenteel	14 (27,5)	28	6	22	2	10
	Regelmatig	26 (51,0)	51	13	48	17	85
SLO publicaties (divers)	Nooit	23	54	22	82	5	28
	Incidenteel	16	38	5	19	10	56
	Regelmatig	4	9	0	0	3	17
Vakliteratuur (divers)	Nooit	13	29	18	67	1	5
	Incidenteel	25	56	9	33	8	40
	Regelmatig	7	16	0	0	11	55

In Tabel 5.1 zijn de resultaten wat betreft de vier meest gebruikte methoden weergegeven. Hier zien we duidelijke verschillen tussen de clusters. Leerkrachten uit cluster 2 (laag) lijken zich bij de lesvoorbereiding aanzienlijk minder vaak te baseren op specifiek voor het bewegingsonderwijs ontwikkelde methoden in vergelijking met de leerkrachten uit cluster 1 (midden) en 3 (hoog). Voor drie van de vier meest gebruikte methoden zijn de verschillen tussen de clusters statistisch significant; Basisdocument bewegingsonderwijs $\chi^2(4) = 23.31, p < .001$, SLO publicaties divers $\chi^2(4) = 13.91, p = .008$, Vakliteratuur divers $\chi^2(4) = 33.93, p < .001$. Alleen voor de methode Basislessen $\chi^2(4) = 8.87, p = .064$ verschillen de groepen niet significant van elkaar.

5.3 Zorgen voor een ordelijk verloop van de les en waarborgen van fysieke veiligheid

Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat veiligheid in de gymles op drie manieren wordt nagestreefd: het (vooraf) zorgen voor veilige situaties; het bewust maken van leerlingen van eventuele risico's en het begeleiden van leerlingen in risicovolle situaties door regels te hanteren; en het voorkomen van onveilige situaties door leerlingen (of eventuele aanwezige volwassenen) een rol toe te bedelen in het waarborgen van de veiligheid.

De drie vakkenstructuur raakt daarbij ook aan het bevorderen van zoveel mogelijk veiligheid in de les. Vaak kiezen de leerkrachten voor twee vakken een invulling waar meer zelfstandigheid van de leerlingen is vereist (bijvoorbeeld een eenvoudig balspel) en - normaliter - ook de minste onveilige situaties kunnen ontstaan. In het vak met de meeste risico's (bijvoorbeeld klimmen, touwzwaaien, trampoline of kastsprong) geeft de leerkracht dan zelf de meeste begeleiding zodat hij/zij de veiligheid kan waarborgen zonder dat hij/zij al te veel hoeft te letten op de andere vakken. Enkele leerkrachten geven aan bij de keuze voor de vakken specifiek de veiligheid vooraf te overwegen. Opmerkelijk is dat de ene leerkracht veel conservatiever staat in het inschatten van de veiligheidsrisico's voor leerlingen, dan de andere leerkracht.

Inschattingsvermogen van kinderen

“Ik moet de kinderen inschatten of zij het kunnen en als ik denk dat het niet veilig is dan mag de leerling het [de oefening, een salto] niet alleen proberen, die doet het dan met mij samen als hij het wil. Later zeggen ze vaak ‘nu wil ik alleen’, maar dan blijf ik er toch bij staan. Ik moet dan eerst checken of het wel zo is, er kan altijd toch iets mis gaan.”

“Meestal kunnen kinderen het zelf inschatten Niet altijd. Ik probeer ze [de veiligheidsrisico's] er het liefst van tevoren al uit te halen. “

“Ik merk en weet doorgaans wel wat een individuele leerling wel of niet aankan. Dus ik ben niet een terughoudend type daarin. Een enkele keer zeg ik wel eens 'doe dat maar niet, dat is voor jou gevaarlijk [op dit moment], maar dat is echt zelden. Kinderen kunnen zichzelf heel goed inschatten. Ik vind het heel ook wel gezond om de uitdaging aan te gaan: ik hoop juist dat kinderen grenzen proberen op te zoeken. Natuurlijk zijn er die dat helemaal nooit doen, dus dan hoef je ook niet bang te zijn dat er iets verkeerd gaat.”

Het bewust maken van kinderen van de veiligheidsrisico's in de les is een tweede belangrijk punt. Leerkrachten geven aan dat leerlingen vanaf het begin van de school, in groep 3 als de leerkracht ze voor het eerst ziet (er van uitgaande dat gym in het kleuteronderwijs door de groepsleerkracht wordt gegeven) er op attent worden gemaakt wat veilig en onveilige situaties zijn en welke regels er in de les gelden om de veiligheid te waarborgen.

Leerkrachten geven aan dat deze bewustwording tijd kost, en dat over het algemeen geldt dat veel herhaling van de regels noodzakelijk is. De leerkracht heeft daarom een actieve rol in die bewustwording. Dat geldt zowel voor de veiligheid bij een oefening of gebruik van een toestel, bij de veiligheid in spelvormen als voor de veiligheid in de organisatie rondom de les (klaar zetten en opruimen van materiaal bijvoorbeeld). Bij stoeispelen en contactsporten moeten leerlingen leren hun grenzen aan te geven en daar zijn duidelijke afspraken voor nodig: "als jij onder mij ligt en je zegt stop dan moet ook echt gestopt worden"

Kinderen zelf bewust maken van risico's

"Allereerst begint dat natuurlijk met je organisatie. Je probeert die zo veilig mogelijk in te richten. Zelf, als leerkracht. Maar kinderen ook bewust maken van waar onveilige situaties in je vakken zouden kunnen ontstaan. Daar probeer je als leerkracht zoveel mogelijk op te letten."

"Vanaf groep 3 is iedereen die bij mij gymt medeverantwoordelijk voor de veiligheid en de sfeer en voor hoe het arrangement erbij blijft staan. Dus als er matjes verschuiven dan verwacht ik dat ze die netjes mee helpen terug te leggen. En daar maak ik ze op attent. Als ze met touwtje springen bezig zijn of jongleren dan zorg ik voor dat ze daarna de spullen weer op de juiste plek terugleggen [zodat het niet onveilig blijft rondslingeren]."

"[bij het opruimen bijvoorbeeld] kunnen wel eens onveilige situaties ontstaan. Dan leg ik het gewoon stil en dan bespreek ik dat met de groep en dan gaan ze het weer proberen. En door het jaar heen merk je dan, als je het constant iedere keer doet, dat het op den duur ook wel vanzelf veilig gaat."

Een derde aspect van veiligheid is het betrekken van leerlingen, de groepsleerkracht of eventueel de stagiaire in situaties waarbij meer aandacht nodig is dan de leerkracht zelf kan geven. Bij hoogspringen met een trampoline kan een medeleerling of de groepsleerkracht er bijvoorbeeld voor zorgen dat het touw goed en op de juiste hoogte hangt.

Kinderen een rol geven ten behoeve van veiligheid

"Of één van de leerlingen is scheidsrechter in een spel en let er op dat er niet wordt geduwd of getrokken, of dat een medeleerling niet te hoog klimt"

"leerlingen die niet mee kunnen gymmen, zoals vandaag, daar probeer ik een rol voor te vinden waardoor ze toch betrokken blijven. Net zoals het meehelpen met scheidsen, score bijhouden, dan hebben ze een rol in het veilig houden van de les."

Leerkrachten geven in het gesprek enkele tips voor specifieke situaties.

Stoeispelen

“Je moet in ieder geval veilige situaties creëren en eenvoudig beginnen. Ga eerst maar eens op een been staan en duw elkaar met de schouders weg om je tegenstander op twee benen te krijgen. En ander voorbeeld: pak elkaars handen vast, leg een hoepel in het midden en probeer elkaar in die hoepel te duwen, [dat is eenvoudig en veilig] vervolgens ga je naar een situatie met meer full contact, bijvoorbeeld op een matje en probeer je tegenstander er maar af te duwen.”

Touwzwaaien

“Je moet per groep inschatten op welke afstand je de kasten dan neerzet. Of in dit geval de trapezoïde. En kinderen gaven zelf ook aan dat die te dicht bijstond. Dus dan zet je hem verder weg zodat zij de ruimte hebben om daar te zwaaien. Anders komen zij daar bijvoorbeeld met de voeten of het lichaam tegen aan. Dat is gewoon niet fijn. Dus daarin ook gewoon net kijken wat dan haalbaar is. En dan de situatie daarop aanpassen.”

Hoofdstuk 6. Didactische competentie

Een leraar die (vak)didactisch competent is, zorgt voor een krachtige leeromgeving in zijn groep of zijn lessen. Dat betekent bijvoorbeeld dat hij ervoor zorgt dat zijn leerlingen gemotiveerd zijn voor hun taken en uitgedaagd worden daar het beste van te maken, dat hij zijn leerlingen helpt hun leertaken met succes af te ronden en dat hij daadwerkelijk rekening houdt met individuele verschillen tussen leerlingen. In dit hoofdstuk bespreken we vier onderdelen van didactische competentie, namelijk het gebruik van instructiestrategieën, het gebruik van digitale hulpmiddelen bij instructie en leren, het differentiëren tijdens de lessen en het bijhouden van de leervorderingen van de leerlingen.

Didactische competentie was zowel een onderdeel van de interviews als van de lesobservaties. In de interviews zijn vragen aan de orde geweest als: Welke instructiestrategieën past u toe? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven? Gebruikt u bij uw gymlessen digitale hulpmiddelen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven? Hoe past u de instructie aan op het niveau van de leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven? Houdt u de leervorderingen van uw leerlingen structureel bij? Zo ja, welke aspecten houdt u bij en hoe vaak doet u dat? In de lesobservaties is onder andere naar de volgende zaken gekeken: De leerkracht gebruikt een variëteit aan instructiestrategieën en, de les bestaat uit een goede afwisseling van instructie, begeleid oefenen en verwerking. De leerkracht ontwerpt aangepaste beweegsituaties voor individuele leerlingen. De leerkracht richt zich niet alleen op de middenmoot, maar ook op het zwakste en sterkste deel van de leerlingen.

6.1 Gebruik van instructie strategieën

De geobserveerde lessen zijn over het algemeen op didactische aspecten goed beoordeeld. De leerkrachten maakten allemaal gebruik van verschillende instructie-strategieën. Veel voorkomende strategieën waren het activeren van de voorkennis (vrijwel alle lessen), uitleggen in opeenvolgende stappen (vrijwel alle lessen), stellen van vragen die goed door de leerlingen worden begrepen en uitleg in begrijpelijke taal (vrijwel alle lessen). Ook was er veelal sprake van een goede afwisseling tussen instructie, begeleid oefenen en verwerking. In de lessen die de leerkrachten kozen en de instructie die ze gaven werd weinig gebruik gemaakt van het voordoen van de oefening.

Uit de lesobservaties blijkt dat er onder leerkrachten een duidelijke voorkeur is voor een 'drie-vakkenstructuur' bij de inrichting van de gymlessen. Leerkrachten hebben hier niet alleen organisatorische redenen voor maar ook didactische. De opbouw van de instructie komt bij de leerkrachten die gebruik maken van de 'drie-vakkenstructuur' erg overéén. De les begint met een opening waarbij een introductie wordt gegeven op de onderdelen in de vakken. Dit wordt vak voor vak gedaan, waarna de leerlingen zelfstandig, of in een enkel vak onder begeleiding, aan de slag gaan. Bij de wisseling van de vakken volgt een nieuw instructiemoment, waarbij uitgelegd wordt wat goed en fout gaat in de vakken. De mogelijkheid om tussendoor extra instructie te kunnen geven is voor de leerkrachten een reden om voor de 'drie-vakkenstructuur' te kiezen.

Tussentijdse instructie

“Voordeel van 3 vakken: een pauzemoment waar je ze als groepen kunt aanspreken op goede en slechte aspecten van de uitvoering. En om instructie te herhalen als dat nodig is.”

“[Bij wisselmomenten:] inspringen en dieper op de opdracht ingaan. Dat is voor mij geïkkt en kinderen ervaren dat ook als prettig dat ze tussendoor meer instructie krijgen, maar wel direct lekker kunnen beginnen”.

Alle leerkrachten, zowel in het regulier onderwijs als het SBO, benadrukken het belang van structuur in de les en het geven van instructie en het maken van afspraken. Tijdens de gesprekken is het bewust gebruik maken van specifieke instructiestrategieën echter weinig naar voren gekomen. Wellicht was de vraag naar instructie-strategieën te algemeen om een uitgebreide reactie van de leerkrachten te ontlokken.

Vaste structuur

“Dus vanaf groep 3 heb ik al een standaard structuur waar ik bijna niet van afwijk: je komt de kleedkamer uit, als ik dit doe - doen jullie dat; en dat is tot en met groep 8 hetzelfde. Ze weten als ze drie vakken zien dan gaan we eerst aan de kant zitten want juf gaat eerst uitleggen, dan gaat ze afnummen of worden teams gemaakt, in groep 3 tot 8 gaat dit hetzelfde, dat geeft voor de leerlingen heel veel houvast, ze weten hoe het werkt. En als je wel opeens iets anders doet - bijvoorbeeld bij mooi weer wil ik een buitenles dan moet je dat echt van te voren aankondigen met een mail naar de groepsleerkracht.”

Een andere leerkracht geeft aan dat de instructie in de les een afwisseling moet zijn tussen het geven van nieuwe informatie en het reflecteren door de leerlingen zelf. Wanneer er instructie gegeven wordt is het belangrijk voor de leerkracht om overzicht te houden. Het is zinvol om na te denken over de opstelling van leerlingen tijdens de instructie. Ook het zelf voordoen en meedoen door de leerkracht wordt door één van de leerkrachten aangeraden, zo zien leerlingen hoe de opdracht uitgevoerd moet worden, of hoe het spel correct gespeeld wordt. Daarnaast is dit volgens één van de leerkrachten een goede manier om de leerlingen enthousiast te maken. Wanneer er instructie gegeven wordt is het belangrijk voor de leerkracht om overzicht te houden. Het is zinvol om na te denken over de opstelling van leerlingen tijdens de instructie.

Instructie en reflectie

“Ja, ik ben voorstander van vragenderwijs dingen bij kinderen naar boven te halen. En zo kunnen kinderen elkaar leren, en soms probeer ik ze te voeden met informatie eigenlijk, naar de richting waarin ik ze op wil hebben.”

Opstelling tijdens de instructie

“De opening [van de les] ligt aan de opstelling. Het fijnste is dat iedereen op de grond zit en niet op een rij op een lange bank. Je hebt meer overzicht over iedereen als de groep op de grond zit.”

6.2 Digitale hulpmiddelen

In geen van de geobserveerde lessen is gebruik gemaakt van digitale hulpmiddelen. In de interviews met drie leerkrachten is het gebruik van digitale hulpmiddelen aan de orde geweest. Alle drie leerkrachten geven aan soms gebruik te maken van digitale hulpmiddelen. De leerkrachten lijken hiermee twee doelen te willen bewerkstelligen. Enerzijds geven ze aan dat leerlingen het erg leuk en motiverend vinden om met digitale hulpmiddelen te werken. Anderzijds geven ze aan dat het gebruik van digitale hulpmiddelen (bijvoorbeeld in de vorm van opnames) heel effectief kan zijn in het verbeteren van de vaardigheid in combinatie met feedback van de leerkracht.

Alle drie leerkrachten geven aan dat ze soms opnames (laten) maken met tablets. Het betreft dan vooral opnames bij turnonderdelen. De leerlingen kunnen zichzelf dan terugzien en hun uitvoering in combinatie met de feedback van de leerkracht verbeteren. Eén van de leerkrachten geeft aan dat het reflecteren bij opnames beter lukt dan wanneer andere hulpmiddelen zoals kaarten of kijkwijzers worden gebruikt. Daarnaast wordt over het maken van opnames ook gezegd dat het motiverend kan werken. Twee suggestie van leerkrachten zijn hieronder weergegeven.

Video delay

“Waarbij je dan zelf een beweging uitvoert en vervolgens kun je zelf tijd instellen, hoe lang het duurt voordat het filmpje weer opnieuw wordt afgespeeld. Als je dus een sprong hebt gemaakt in de trampoline en je wil hem zelf terugzien dan loop je langs de tablet en dan kun je jezelf nog een keertje terugzien. En dat is heel waardevol, en leuk om te laten zien, maar ook voor de kinderen heel waardevol. Hoe spring ik nu? Of hoe maak ik nu de beweging? Dat vinden ze zelf super gaaf.”

Fout-analyserend werken

“Soms kan je wel zeggen je moet je bips omhoog doen of je moet je benen meer (zo) strekken of zoiets en dan krijg je 'ja maar dat doe ik toch!?' en als ze het zelf zien dan is de reactie 'oh nee doe ik niet ik ga het anders proberen'.”

“Als kinderen redelijk fout-analyserend bezig zijn - dus als ze zelf denken 'ik ga niet rond. Hoe zou dat komen? Moet ik misschien wat harder in de trampoline springen?' Als ze dat voor zichzelf kunnen analyseren dan is dat prima, maar als het blijft bij 'lukt niet, lukt nog niet, lukt nog steeds niet' dan schiet het ook niet op. Het nut van digitalisering is dus leerling afhankelijk.”

Een andere vorm van toepassen van digitale hulpmiddelen in de klas, welke uitsluitend wordt benoemd in relatie tot de motivatie van leerlingen, is het geven van de mogelijkheid om het eindresultaat (bijvoorbeeld van acrogym) op de foto te kunnen zetten.

Foto van het eindresultaat

“Als ze dan wel een mobiel bij zich hebben, dan kan je bijvoorbeeld bij acro-gym oefeningen doen waar ze een foto van moeten maken en dan gaan ze heus hun best wel doen. Of met de camera van de juf – dat vinden ze geweldig!”

“Ik heb ook kijkwijzers gemaakt van oud-leerlingen. Dat motiveert enorm als ze een oefening zien van iemand die ze kennen.”

Eén van de leerkrachten schetst duidelijk welke factoren maken in hoeverre digitale opnamen en het kunnen terugzien daarvan succesvol ingezet kunnen worden. In de eerste plaats moeten de faciliteiten beschikbaar zijn, zoals de beschikking hebben over de tablets of wifi in de gymzaal/sporthal. Anderzijds vraagt het om voldoende digitale geletterdheid van de leerkrachten. De betreffende leerkracht geeft zelf aan dat ze niet zo handig is met digitale hulpmiddelen. Tenslotte, duidt de leerkracht erop dat het goed in zetten van digitale leermiddelen ook afhankelijk is van de houding of vaardigheid van de leerlingen. Deze leerkracht verwacht dat het inzetten van digitale hulpmiddelen meer oplevert bij leerlingen met een onderzoekende of fout-analyserende houding. Dit laatste duidt er ook op dat leerlingen moeten leren hoe ze hiervan goed gebruik kunnen maken.

De leerkrachten geven aan deze digitale hulpmiddelen beperkt in te zetten. Hoewel ze de mogelijkheden zien zijn ze ook kritisch op het gebruik van digitale hulpmiddelen in de gymles. Twee van de drie leerkrachten stellen zich ook de vraag hoe wenselijk het is om de digitale wereld in grote mate de gymles binnen te halen. Ze verwijzen ernaar dat de leerlingen buiten de gymlessen al veel met digitale middelen geconfronteerd worden. “De digitale wereld komt al zo sterk binnen bij die kinderen, laten we vooral bij de basis blijven: het plezier in bewegen en een uurtje dus niet iets met een scherm doen. Dus die hulpmiddelen pak ik ook juist bewust niet - hier in de les moeten we gewoon bewegen en plezier maken.”

6.3 Niveaudifferentiatie

Wat in de gesprekken prominent naar voren komt is het differentiëren van leerlingen naar niveau. Alle leerkrachten geven aan dat dit een erg belangrijk aspect is om het maximale uit alle leerlingen te halen. Echter geven zij ook aan hier niet altijd gebruik van te maken. Dit zien we ook terug in de lessen. In twee lessen is er expliciet aandacht voor differentiatie. In deze lessen worden aangepaste beweegsituaties aangeboden voor individuele leerlingen en is er expliciete aandacht voor de sterkste en de zwakste leerlingen naast de middenmoot. In de andere lessen is er wel de mogelijkheid voor leerlingen om op het eigen niveau deel te nemen, maar wordt er geen expliciete aandacht aan differentiatie besteed. Toch bleek bij een aanzienlijk deel van de lessen dat de leerkrachten gedurende de lessen aanpassingen kunnen maken, als het niet zo vlot loopt als vooraf gedacht.

De mogelijkheid te differentiëren valt of staat met kennis over de capaciteiten van leerlingen. Alle geïnterviewde leerkrachten geven aan dat het belangrijk is de kinderen eerst goed te leren kennen. Het basisdocument geeft volgens één van de leerkrachten hanteerbare richtlijnen om differentiatie in de lessen vorm te geven. Eén van de leerkrachten raadt aan om hier gebruik van te maken. Voor

vaardigheden zijn drie niveaus bepaald die leerlingen kunnen behalen, leerlingen kunnen daardoor de vaardigheid op hun eigen niveau uitvoeren.

Observeren

“In de eerste les, maak ik eigenlijk een soort beginsituatie voor mezelf. Observeren en kijken waar kinderen ongeveer staan. En dan probeer inschatting te maken wat voor oefenstof ik in de lessen erna gaan aanbieden en wat voor streefniveau ik wil halen: het gemiddeld niveau van de klas. En daarin probeer ik de differentiëren, naar beneden, maar ook omhoog. Wat die groep ook maar nodig heeft. En op het moment dat ik vermoed ‘die kinderen hebben het gemiddelde niveau’ ga ik inzetten op het hogere niveau.

Gebruik maken van het basisdocument

“Dus gewoon de drie niveaus die ook in het basisdocument aangegeven zijn, die probeer ik eigenlijk toch wel in te voeren. Want ik kan wel zeggen 'jij moet in een keer over die kast heen, maar als een kind nog niet eens omhoog kan springen dan heeft dat geen zin, dus dan moet je ook voor dat kind iets neer zetten. En dan moet je tegelijk een tweede (niveau) neerzetten; als die ene lukt kan je ook de tweede proberen.”

Wanneer er gebruik gemaakt wordt van meerdere vakken kan dit ook gebruikt worden voor het differentiëren. Twee leerkrachten geven aan dit regelmatig toe te passen. Door de klas in te delen in groepen van vergelijkbaar niveau kan volgens de leerkrachten het maximale uit de leerling gehaald worden, doordat dit de mogelijkheid biedt de inhoud in de vakken iets te veranderen, naargelang het niveau van de groep. Ook voor vakken met een spelelement is het volgens deze leerkrachten gunstig om leerlingen op niveau in te delen, zodat iedereen op zijn eigen niveau mee kan draaien.

Differentiëren in groepen

“Zeker als je bijvoorbeeld dingen doet als bokspringen, sommige kinderen kunnen dat echt nog niet en sommige kunnen er twee achter elkaar. Als je dan een groep hebt met één die het wel kan en de andere niet moet je steeds wisselen van opstelling en instructie en begeleiding. Dat is niet handig. Dus de kinderen die moeite hebben met springen bij elkaar, de volgende groep doet één bok en alle kinderen die het bij wijze van spreken met één hand kunnen allemaal daarna.”

“En heb ik in mijn hoofd: 'dit is globaal de mindere groep', die als groep bij elkaar en vervolgens een middengroep en een goede groep en dan kun je met de vakken differentiëren in het groepje zelf. Als de minder vaardige kinderen bij elkaar zitten in het handbal/tikbal spel dan zijn er ook minder vaardige kinderen om hun heen en dan kan je beter inspelen op het niveau en per vak ook specifieke aandacht aan de groepsbehoefte geven.”

Eén leerkracht geeft aan dat differentiatie voornamelijk vanuit de leerlingen zelf komt. Leerlingen die ergens goed in zijn geven vaak zelf aan dat ze een vaardigheid van hoger niveau willen leren. Dit stimuleert de leerkracht ook. Hij benadrukt wel dat het zijn taak is om er op toe te zien dat dit daadwerkelijk veilig is. Daarbij geeft dezelfde leerkracht aan dat dit andersom ook zo werkt. Leerlingen die zeggen iets niet te kunnen of te durven moet je wel serieus nemen.

Eigen initiatief

“Sommigen hebben thuis een trampoline en zeggen ‘thuis lukt het, mag ik het hier ook proberen?’ Ze vragen wel altijd, en dan controleer ik het met ze of dat zo is. “

Niet te veel pushen

“Als je het eng vindt, ik ga je niet pushen, dan probeer je het iets lager (touwklimmen). Of als je niet kan duikelen over een rekstok omdat je te zwaar bent of niet sterk genoeg, dan doe je een ander trucje dat jou wel ligt. Er zijn genoeg dingen.”

In het kader van passend onderwijs verwijzen verschillende leerkrachten naar leerlingen met Autisme Spectrum Stoornissen en de moeite die zij soms hebben met het bewegingsonderwijs. In dit kader wijzen de leerkrachten op het zorgen dat je als leerkracht zo voorspelbaar mogelijk bent, door weinig variatie in de structuur van de les te gebruiken en door het gebruiken van dezelfde regels en het geven van dezelfde (verbale en non-verbale) signalen in groep 3 tot en met groep 8.

Meerdere leerkrachten bespreken dat met name spelsporten voor leerlingen met Autisme Spectrum Stoornissen erg lastig zijn, omdat iedereen rent en beweegt en ballen heen en weer vliegen. Omdat ze het spel niet zo snel kunnen doorzien als de andere leerlingen trekken ze zich soms terug en kiezen een voor hen veilige plek aan de rand van het spel. Om deze leerlingen de spellen te leren spelen kan het soms goed werken om meerdere veilige plekken te realiseren, bijvoorbeeld door hoepels in het veld te leggen. Binnen de veilige plekken van de hoepels heeft de leerling meer tijd om te beslissen wat hij/zij gaat doen. De druk en de snelheid van het spel kun je er voor deze leerling uithalen.

Uit de antwoorden van de leerkrachten kunnen twee richtlijnen worden gehaald voor het aanpassen van spelsituaties. Enerzijds moet de regel voor de individuele leerling ertoe leiden dat het voor het team zinvol wordt om de leerling in het spel te betrekken. Met andere woorden het moet de kans vergroten dat de leerling wordt aangespeeld. Anderzijds moet de individuele leerling een vergelijkbare kans krijgen om tot scoren te kunnen komen.

Eén van de leerkrachten geeft aan de individuele regels open met de leerlingen te bespreken. Deze leerkracht geeft aan dat leerlingen heel goed van elkaar weten welke “beperkingen” zij hebben. Dit geeft tevens de mogelijkheid om leerlingen te betrekken bij het verzinnen van regels. Verder heeft deze leerkracht aan niet de nadruk te leggen op dat wat de leerling anders maakt.

Wees voorspelbaar

“En als je wel opeens iets anders doet - bijvoorbeeld bij mooi weer wil ik een buitenles - dan moet je dat echt van te voren aankondigen met een mail naar de groepsleerkracht”.

Veilige plekken in een balspel

“We leggen overal in het veld hoepels neer en niemand mag in die hoepels komen - alleen jij - en dan spreek je met de andere kinderen af 'we gaan hem niet verdedigen”

6.4 Bijhouden van leervorderingen

Met alle vijf leerkrachten is gesproken over het bijhouden van de leervorderingen van hun leerlingen. Drie leerkrachten zijn zelf aan het experimenteren met het bijhouden van leervorderingen via digitale systemen (meestal Excel). Het gaat bij deze drie leerkrachten om systemen die ze zelf, al dan niet in overleg met collega's binnen en buiten de school, hebben ontwikkeld. Deze systemen sluiten direct aan op de methode die de leerkrachten zelf gebruiken in hun lessen.

Experimenteer

“Voor ons is het makkelijk gemaakt, omdat wij een Excel bestand hebben aangeleverd gekregen. Dan is het heel makkelijk om kruisjes meteen op je tablet te zetten. En dan wordt automatisch alweer doorgezet of het kind dan op niveau zit. [...] Dus dan kun je precies zien of die voor zijn leeftijd al een beetje goed zit qua motoriek. Tip die ik dan heb voor andere leerkrachten, ze zouden een keer een kijkje kunnen nemen in zo'n Excel bestand. En er een keer zelf mee experimenteren misschien.”

Het volgen van de leervorderingen van de leerlingen wordt door de leerkrachten aan twee doelen gekoppeld, namelijk het toespitsen van de lessen op de vaardigheid van de leerlingen (1 maal genoemd) en het verantwoorden van rapportcijfers (3 maal genoemd). Daar ligt volgens de leerkrachten de meerwaarde van het bijhouden van de leervorderingen. De meerwaarde van het registreren van de vorderingen van leerlingen wordt explicieter en uitgebreider toegelicht door de leerkrachten die dit actief bijhouden dan door de leerkrachten die dit niet of minder systematisch lijken te doen.

Tool voor stimuleren van ontwikkeling

“(Ik) kijk gewoon per leerling en dan zie ik ‘die staat nu daar’ en dan weet ik probeer hier en hier op te letten. En dan zie je ook meteen, oké dit kind beheerst die vaardigheden of die criteria al. Dan kun je meteen verder kijken wat dan bij het volgende niveau hoort. Dan kun je meteen weer helpen met nog verder zichzelf te ontwikkelen.”

“Dan hoef je niet al dat papierwerk bij te houden. Dan kun je op het volgende jaar meteen zien het kind was daar en daar richt je de beweegsituatie weer op in. [...] Het gaat veel makkelijker.”

In drie gesprekken komt de relatie terug tussen het bijhouden van de leervorderingen van de leerlingen en het geven en verantwoorden van rapportcijfers. Opvallend is dat de leerkrachten aangeven dat het geven van rapportcijfers voor het bewegingsonderwijs op zeer veel verschillende manieren gebeurt. Soms wordt het cijfer door de groepsleerkracht gegeven, soms in samenspraak met de vakleerkracht, soms wordt het cijfer alleen door de vakleerkracht bepaald. Ook wordt aangegeven dat leerkrachten zeer van elkaar verschillen in wat ze wel of niet willen meewegen in het rapportcijfer.

Als verantwoording van rapportcijfers

“Ja, dat (tijd) is voor mij ook een punt, lastig - want tijdens de les moet je toch overal zijn en dingen in de gaten houden, en tijd na de les om te registreren en in te vullen is er bijna niet, of moet je er echt voor maken. Maar ik vind wel dat je moet kunnen verklaren waarom iemand een bepaald cijfer krijgt.”

Rapporten

“Dat cijfer vaststellen gaat op scholen overigens op verschillende manieren. Dus per school zou je weer afspraken moeten maken wat je wel en niet meeneemt. Daar kan je per groepsleerkracht uren over bomen, moet het sociale aspect erin? met winst en verlies omgaan, samenspelen, atletische vaardigheden..... heel veel componenten.”

De leerkrachten wijzen ook op een aantal zaken waar ze tegenaan lopen als ze zelf een systeem ontwikkelen. Verschillende leerkrachten benoemen dat niet alle vaardigheden die ze belangrijk vinden goed vast te leggen zijn. Eén leerkracht verwijst hierbij expliciet naar de meer sociale doelen die ze in haar lessen nastreeft (samenspelen, fair play), vaardigheden die leerlingen ook mee moeten nemen naar het voortgezet onderwijs.

Twee leerkrachten hebben een beschrijving gegeven van de vaardigheden waarop ze de vorderingen van de leerlingen registreren. Bij de vaardigheden die worden geregistreerd worden veel turn- en atletiek onderdelen genoemd. Ook fitheid/uithoudingsvermogen wordt wel gemeten en geregistreerd. Het gaat hier dan om zaken die relatief goed in kaart te brengen zijn. De leerkrachten wijzen er ook op dat dit bijvoorbeeld voor spel veel lastiger is en ze daarvoor algemenere beoordelingen geven of meer letten op de sociale aspecten van het spel (zie ook de onderstaande voorbeelden).

Uit de gesprekken blijkt dat leerkrachten zoeken naar manieren om de vorderingen van de leerlingen op een voor hen betekenisvolle manier weer te geven. Eén van de leerkrachten zoekt hierbij naar correctiefactoren. De gedachtegang is dat door de bouw van de leerlingen sommige onderdelen lastiger kunnen zijn. Daar wil de leerkracht rekening mee houden en tot een eerlijke beoordeling komen. Een andere leerkracht geeft aan dat het huidige niveau van de leerling minder betekenis heeft dan de groei die de leerling maakt.

In kaart brengen van prestaties

“Andere dingen zoals hoogspringen, verspringen die je kan meten met afstand. Lengte (van de leerling) kan een rol spelen in de score op hoog- en verspringen, maar er zijn ook kinderen die niet lang zijn en toch verder springen dan iemand die wel lang is.”

Niet strikt richten op beweegvaardigheid

“Dit jaar hebben we ook een veiligheidscijfer en een inzetcijfer. Voorheen gaf dat een beetje scheef gevoel in het eindcijfer: iemand die onwijs z'n best doen maar minder vaardig is had misschien het zelfde cijfer als iemand die heel vaardig was maar dan iedere keer gymkieren vergeet, onveilige situaties brengt in de gymzaal, met ballen loopt te schoppen of wat dan ook. Dus vandaar die splitsing: 'kan niet goed sporten, maar is wel altijd netjes aanwezig en doet zijn best. Twee dingen waarvan ik blij ben dat ze apart benoemd kunnen worden.”

Groei belangrijker dan prestatie

“Dus ik vind het veel belangrijker dat hij ergens start en vervolgens laat zien dat hij gegroeid is. Maar daarin hebben wij beoordelingscriteria, waar ze uiteindelijk naar toe kunnen gaan werken. Soms ook extra uitdaging om ze verder te helpen. Om net iets anders te doen waardoor het voor hun ook leuker, nog gaver wordt.”

Het grootste obstakel is misschien wel de tijd die het de leerkrachten kost om de vorderingen van de leerlingen in kaart te brengen en deze te registreren. Dit punt wordt zowel benoemd door leerkrachten die wel als die geen gebruikmaken van een dergelijk systeem. Zo wordt door leerkrachten die wel van de systemen gebruik maken onder andere genoemd dat het niet altijd makkelijk is om de leervorderingen van de leerlingen in kaart te brengen tijdens een les. Als oplossing wordt het gebruik van videobeelden voorgesteld, maar daarvan zegt de leerkracht ook dat het buiten de lessen veel tijd kost. Ook het registreren lukt moeilijk tijdens de lessen en moet vaak gedaan worden na schooltijd. Door een leerkracht die geen gebruik maakt van het digitaal registreren van de leervorderingen wordt aangegeven dat de meerwaarde niet opweegt tegen de tijd die het vraagt om dit voor alle leerlingen in te vullen en bij te houden.

Naast de tijdsinvestering wordt ook door de leerkrachten benoemd dat de faciliteiten beschikbaar moeten zijn om een dergelijk systeem goed te kunnen gebruiken, zoals wifi in de zaal. De leerkrachten zoeken naar manieren waarbij snel gegevens geregistreerd kunnen worden, digitaal bijgewerkt kunnen worden, waarin vorderingen eenvoudig inzichtelijk zijn, en die overzichtelijk zijn ook bij grote aantallen leerlingen.

Foto opnemen in systeem

“Maar ik heb wel 500 kinderen met ik weet niet hoeveel kinderen met dezelfde namen. [...] Die foto's zitten gelukkig wel in mijn systeem - want dat help wel om beter te oordelen - alleen cijfers is ook weer niks.”

Geen van de leerkrachten die we hebben gesproken maakt gebruik van een bestaand leerlingvolgsysteem voor het bewegingsonderwijs. Uit een inventarisatie van Kennisbank Sport en Bewegen blijkt dat er inmiddels al verschillende systemen ontwikkeld zijn om de ontwikkelingen van leerlingen in het bewegingsonderwijs mee te volgen, allen geschikt voor het primair onderwijs. Waarom de leerkrachten ervoor kiezen om geen gebruik te maken van de meer gestandaardiseerde systemen kan niet uit de gesprekken worden gehaald. Mogelijk heeft dit te maken met de zoektocht

die elk van de leerkrachten beschrijft welke vaardigheden ze zouden willen opnemen en hoe daar betekenis aan te geven is.

Verder kunnen we constateren dat de leerkrachten de gegevens van hun eigen ontwikkelde systeem (nog) niet koppelen aan de op school gehanteerde leerlingvolgsystemen. Er wordt dus nog geen gebruik gemaakt van de mogelijkheden om de resultaten ook te registreren in de systemen van Dotcomschool, Parnassys, ESIS of datacare.

Hoofdstuk 7. Vervullen van de basisbehoeften van leerlingen

In de onderstaande praktijkvoorbeelden geven we weer op welke wijze de docenten spreken over de basisbehoeften van de leerlingen en op welke wijze ze daar in hun lessen bij aan proberen te sluiten. We verwachten op basis van de zelf-determinatie theorie (Ryan & Deci, 2001) dat als leerkrachten beter tegemoet kunnen komen aan de basisbehoeften van de leerlingen (competentie, autonomie en verbondenheid), de leerlingen zich meer intrinsiek gemotiveerd voelen om hun best te doen bij de gymlessen.

Het vervullen van de basisbehoeften aan competentie, autonomie en verbondenheid van leerlingen is zowel in de interviews als in de lesobservaties in kaart gebracht. In de interview leidraad zijn vragen opgenomen als: Hoe bevordert u in uw gymlessen de autonomie-gevoelens van leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven? Hoe bevordert u in uw gymlessen de gevoelens van verbondenheid tussen leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven? In de observatielijst zijn verschillende items opgenomen om elk van de basisbehoeften in kaart te brengen. Ter illustratie is hier een korte selectie gegeven. De leerkracht bevordert de interactie tussen de leraar en de leerlingen (verbondenheid met leerkracht). De leerkracht stimuleert leerlingen naar elkaar te luisteren (verbondenheid met medeleerlingen). De leerkracht laat leerlingen meebeslissen over de invulling van de les (autonomie). De leerkracht geeft leerlingen het gevoel dat de uitdagende activiteiten goed kunnen uitvoeren (competentie).

Aanvullend op de praktijkvoorbeelden die uit de verdiepende studie zijn gekomen presenteren we aan het einde van het hoofdstuk enkele gegevens uit de peiling. Het gaat hierbij om de mate waarin de drie onderscheiden groepen leerkrachten van elkaar verschillen in de mate van motivatie en vervulde basisbehoeften zoals de leerlingen dat hebben aangegeven tijdens de peiling.

7.1 Competentie

Onder competentie wordt binnen de zelf-determinatie theorie verstaan dat leerlingen vertrouwen hebben in hun eigen vaardigheden. Dit komt in alle gevoerde gesprekken terug. Bijna alle leerkrachten geven aan dat het realiseren van succesbelevingen erg belangrijk is, want dit draagt bij aan het gevoel van competentie en motivatie van de leerlingen. De leerkrachten verwachten dat succesbelevingen ertoe leiden dat een leerling gemotiveerd raakt om zich te ontwikkelen. De term succesbeleving wordt door bijna alle leerkrachten herhaaldelijk gebruikt en lijkt een hoeksteen van de visie van leerkrachten te zijn. Dit is ook consistent met de resultaten van de lesobservaties. Alle leerkrachten laten in de lessen zien dat ze de leerlingen het gevoel willen geven de (uitdagende) activiteiten goed aan te kunnen.

De leerkrachten geven in de interviews verschillende manieren aan om succesbelevingen te realiseren, deze zijn gerelateerd aan verschillende aspecten van de (normale) ontwikkeling van de leerlingen, zowel op motorisch als cognitief en sociaal-emotioneel niveau. Verschillende leerkrachten verwijzen in dit kader naar het Passend Onderwijs beleid en de grote variatie tussen leerlingen in dezelfde klas. Hoewel de term differentiatie niet als zodanig wordt genoemd, is dit hoofdzakelijk de manier waarop de leerkrachten succesbelevingen voor iedere leerling willen realiseren. Naast differentiatie wordt positieve feedback veel genoemd als methode om leerlingen vertrouwen in eigen kunnen te geven.

Een manier waarop leerkrachten vormgeven aan differentiatie is door leerlingen, ook in bewegingsvormen met meerdere leerlingen, op de leerling aangepaste regels te geven of deeltaken uit te laten voeren. In de gesprekken gaat de differentiatie voornamelijk over de leerlingen die (nog) niet bewegen op het gemiddelde niveau van de klas en waarvoor aangepaste arrangementen worden bedacht. In deze context wijzen verschillende leerkrachten op de kracht van het maken van kleine stappen en het laten ervaren van successen door de leerling, hoe klein de stappen soms ook zijn.

In de onderstaande voorbeelden laten we verschillende suggesties zien die van de leerkrachten kwamen en die betrekking hebben op differentiatie die niet zozeer te maken hebben met het niveau van bewegen als wel de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Afleiden bij angst

“Vaak probeer ik ze eerst een beetje af te leiden van hetgeen ze werkelijk gaan doen. Eerst even ergens anders een gesprek over aangaan, zodat ik het contact heb. En daarna probeer ik, ‘zeg ik zal ik samen met jou de beweging uitvoeren’. Dan ga ik samen met die leerling aan de slag, en vervolgens probeer ik hem succeservaringen te laten opdoen. Ook al is dat misschien iets heel anders dan het beoogde niveau. Maar zo probeer ik hem wel zoveel mogelijk succeservaring te laten opdoen. Zodat hij uiteindelijk wel weer in de zelfde richting komt als andere kinderen, ook al vindt hij het eng, of spannend. Dat zie je soms bij kinderen die een koprol maken, dat vinden ze heel eng, het over de kop gaan. Dat wil ik ze succeservaringen laten ervaren. En ze vervolgens langzaam steeds verder helpen.”

7.2 Autonomie

Binnen de zelf-determinatie theorie wordt onder autonomie verstaan dat de leerling de vrijheid heeft om een activiteit naar eigen inzicht te kunnen uitvoeren en invloed heeft op wat hij/zij doet. Het gaat erom dat de leerlingen het gevoel hebben ook zelf (in meer of mindere mate) mee te mogen bepalen wat en hoe dit gebeurt. Enerzijds heeft dit te maken met het aansluiten bij de interesses van de leerlingen en anderzijds met het uit handen geven van controle en invulling van de lessen. Voor een deel is dit bij de reguleringsdoelen ook aan de orde geweest.

Binnen de geobserveerde lessen hebben we dit in beperkte mate teruggezien. In de lessen van twee leerkrachten werd gevraagd en gebruik gemaakt van de feedback van leerlingen. Bij dezelfde twee leerkrachten kregen de leerlingen de mogelijkheid om (delen van) de bewegingsactiviteit zelf te kiezen of in te vullen. Het laten meebeslissen van de leerlingen over de invulling van de les, het aanmoedigen tot vragen stellen en elkaar dingen uitleggen, en het samen met de leerlingen maatregelen nemen om leersituaties vlot te laten verlopen kwamen in de geobserveerde lessen niet of nauwelijks aan de orde.

Autonomie van de leerlingen in de les komt in de interviews minder expliciet naar voren. Desondanks duidt één van de leerkrachten erop dat de behoeften van leerling tot leerling kunnen verschillen. Daar waar de ene leerling behoefte heeft aan veel bewegen, heeft de andere leerling meer behoefte aan zelfstandigheid. In de onderstaande suggestie over uitdagen binnen het interessegebied van de

leerling schuilt dat de leerkracht zoekt naar uitdagingen voor de leerlingen op basis van het eigen initiatief van de leerlingen.

Uitdagen binnen interessegebied

“Dat ze echt zichzelf kunnen uitdagen met iets leuks, iets wat ze nog niet kunnen, en dat willen ze graag doen. En als jij als leerkracht daar een voorbeeld in kunt geven, wat haalbaar is voor ze, dan willen ze dat supergraag proberen uit te voeren en ook te halen. Dus dat is het stukje waar ik denk dat sommige kinderen behoefte aan hebben.”

Een deel van de leerkrachten benoemt zelfstandig werken als het tegemoet komen aan de behoefte aan autonomie. Vier van de vijf leerkrachten werken graag in drie vakken, waarbij in twee vakken door de leerlingen (min of meer) zelfstandig wordt gewerkt. In deze vakken moeten de leerlingen zichzelf (en elkaar) reguleren om de bewegingsactiviteit op gang te houden.

De leerkrachten beschrijven de intensieve ontwikkeling vanaf groep drie om de leerlingen steeds meer te leren zelfstandig een bewegingsactiviteit in gang te houden. Bij deze leerkrachten is het zelfstandig een bewegingsactiviteit in gang houden, dan wel opnieuw opstarten een expliciet leerdoel met een doorgaande leerlijn van groep 3 naar de hogere jaren in het basisonderwijs.

Vroeg beginnen

“Daar gaat ook een heel proces aan vooraf. Daar begin ik al mee in groep drie, met de kleinsten. Dat is ook een stukje bewustwording, benoemen, waarom maken we regels en afspraken. Wanneer doe je dat? Consequent erop aanspreken en ook positief benoemen. Er is een lijn in de opbouw naar het zelfstandig werken. En in groep drie moet ik daar natuurlijk veel harder aan trekken. Maar daar dus consequent in zijn. Positief benoemen, goed gedrag belonen.”

Er wordt door de leerkrachten in de gesprekken niet expliciet benoemd of leerlingen bij het werken in de vakken ook zelf zeggenschap hebben over de uitvoering van de bewegingsactiviteit. Mogen leerlingen bijvoorbeeld in samenspraak zelf de regels vaststellen? Kunnen ze de taken zo invullen dat het aansluit bij hun eigen interesses? Er kan derhalve niet gesteld worden of er alleen sprake is van het zelfstandig uitvoeren van een vooraf vastgelegde taak of het ook zelf kunnen bepalen van de inhoud, dan wel de moeilijkheid van de uit te voeren taak. Ook wordt er niet naar gerefereerd of de leerlingen bij de gekozen vorm van zelfstandig werken het gevoel hebben deels autonoom te zijn.

7.3 Verbondenheid met de leerkracht en klasgenoten

Wanneer in de interviews naar verbondenheid werd gevraagd, werd dit door de leerkrachten voornamelijk geïnterpreteerd als verbondenheid tussen leerlingen of goed samenspel tussen de leerlingen. In mindere mate kwam verbondenheid tussen de leerkracht en de leerlingen aan de orde. Dit is in zeker mate in tegenstelling met de resultaten uit de lesobservaties. In de geobserveerde lessen zagen we consistent dat de leerkrachten verbondenheid met leerlingen nastreefden door complimenten te geven, te accepteren dat leerlingen fouten maken, humor gebruiken, etc. Het enige item van verbondenheid met leerkrachten welke niet consistent gezien werd was het stimuleren van

interactie tussen leerkracht en leerling. Het beeld is minder consistent voor de items gerelateerd aan verbondenheid tussen leerlingen. Wat betreft deze items zien we dat de geobserveerde leerkrachten leerlingen stimuleren naar elkaar te luisteren, met elkaar te interacteren en geven ze zelf het goede voorbeeld. In de lessen kwam optreden indien er om leerlingen werd gelachen, rekening houden met (culturele) verschillen en eigenaardigheden, bevorderen van vriendelijke omgang tussen leerlingen en bevorderen dat leerlingen activiteiten als een groepsgebeurtenis ervaren aanzienlijk minder vaak aan de orde.

Eén leerkracht geeft de suggestie om de verbondenheid tussen leerkracht en leerlingen te verbeteren door daar waar mogelijk mee te spelen met de leerlingen, zowel tijdens de lessen bewegingsonderwijs als op het schoolplein. Deze leerkracht ziet verschillen tussen leerkrachten in hoe actief ze betrokken zijn bij de lessen en geeft aan dat actief participeren in het spel en op het schoolplein motiverend kan werken, juist ook voor de leerlingen die soms moeilijk te motiveren zijn voor het bewegingsonderwijs. Als bijkomend voordeel beschrijft de leerkracht dat je de leerlingen door samen spelen ook op een andere manier leert kennen.

Meespelen als middel tot verbondenheid

“Kinderen vinden het gewoon leuk als je zelf af en toe meespeelt. Daar moet de situatie natuurlijk wel voor zijn, daar moet je de ruimte ook voor hebben, want dat kan niet altijd. [...] Als je die ruimte wel hebt zou ik adviseren om gewoon lekker mee te doen, want kinderen vinden het gewoon echt super gaaf. En daarin creëer je gewoon meer beleving voor die kinderen, als die beleving er is vinden ze het ook gewoon leuk om lekker aan je lessen deel te nemen.”

“Sommige leerkrachten zijn daar heel fanatiek in, doen lekker zelf mee, en anderen iets minder. Dat zie je ook heel duidelijk op het speelplein. Daar hebben we Beweegwijs en dan zijn er leerkrachten die doen altijd lekker fanatiek mee, die proberen daar ook kinderen mee te nemen in spelletjes.”

Wanneer het gaat om verbondenheid tussen leerlingen benoemen de geïnterviewde leerkrachten maatregelen die ze treffen om samenspelen te bevorderen. Dit komt in bijna alle gesprekken terug. Het gaat dan bijvoorbeeld om het samenspelen met aangepaste regels. Dit zijn voornamelijk algemene regels zijn waardoor iedereen zo veel mogelijk in het spel betrokken wordt. Het gaat dan om regels dat tenminste iedere speler van het team de bal gehad moet hebben voordat gescoord kan worden, of dat er een minimaal aantal keren is dat er overgespeeld moet worden. Het kunnen loslaten van een bewegingsvorm zoals die in de sport of in een methode staat beschreven is hierbij van belang. De leerkrachten lijken een invulling hieraan te geven waarbij samenwerken belangrijker wordt zonder dat de essentie van de bewegingsvorm verloren gaat. Leerkrachten benoemen deze algemene regels enerzijds in relatie tot succesbeleving en anderzijds om de groepsdynamiek te optimaliseren. Een voorbeeld van een dergelijke regel wordt hieronder door een leerkracht beschreven.

Algemene samenspeel regel

“Je spreekt een extra regel af: iedereen moet de bal overgespeeld hebben gekregen voordat je een doelpunt mag maken. Dus niet een regel om het speelbaar te houden, maar een regel om iedereen er bij te betrekken - dat betekent soms dat je je doel of je grens [van de les] anders moet leggen: wil je dat er goed gespeeld wordt volgens regels of wil je dat iedereen de bal krijgt.”

Naast het formuleren van regels om samenspelen te bevorderen kiezen de leerkrachten ook voor bewegingsactiviteiten waarbij samenspel noodzakelijk is. Zoals eerder beschreven werken bijna alle leerkrachten regelmatig met lessen in drie vakken, waardoor de leerlingen in kleine groepen zelfstandig aan het werk zijn. Ook bij spelvormen wordt aangegeven dat kleine groepen ideaal is, omdat de leerlingen dan wel bij het spel betrokken moeten worden.

Samenwerken in kleine groepen

“Door te zorgen dat ze het echt samen moeten doen en niet teveel kinderen in een team. Bij vakken kan dat heel makkelijk 3 tegen 3 of 4 tegen 4. Kleine groepjes 4 tegen 4 is al meer dan genoeg”

“3 tegen 3 is het leukste, want dan *moeten* ze. Je hebt namelijk maar 2 afspeelmogelijkheden.”

Wanneer het gaat om verbondenheid tussen leerlingen komt ook ter sprake dat er wel eens conflictsituaties zijn tijdens de gymlessen. In de gesprekken geven de leerkrachten heel expliciet aan hoe ze ermee omgaan wanneer er sprake is van een conflictsituatie. Conflictsituaties worden door de leerkrachten vooral gezien als een kans of een waardevol leermoment.

De tips die de leerkrachten meegeven zijn het aangrijpen van deze momenten om met de leerlingen te spreken over de situatie. Waarbij alle leerkrachten aangeven dat ze de verantwoordelijkheid bij de leerlingen willen leggen. Ze fungeren zelf als gespreksleider en nemen er de tijd voor om conflicten met de leerlingen te bespreken. Een leerkracht geeft ook aan dat het oplossen van probleemsituaties iets is wat de leerlingen goed zelf beheersen, aangezien ze dit ook op het schoolplein en bij het samenspelen oefenen.

Benutten van conflictsituaties

“Ja, soms ontstaan er wel eens conflictsituaties. [...] Die kunnen heel waardevol zijn. Je kan kinderen dan zelf even laten nadenken over wat er plaatsvindt. En soms probeer ik ze het ook zelf met elkaar te laten uitpraten, wanneer er iets gebeurd is. Soms ook met heel de groep, bij het betreffende vak. [...] Ik kan heel veel voorzeggen, maar ik probeer dan wel daarin de gespreksleider te zijn. Maar de leerlingen wel zelf met een oplossing te laten komen.”

“En inspringen als kinderen de regels niet volgen, bijvoorbeeld 'ik ben helemaal niet getikt/geduwd'. Zeggen dat ze eerlijk moeten zijn 'hoe zou jij het vinden als je tikker was en iedereen zegt ik ben niet getikt?' dus de verantwoordelijkheid voor contact spelletje bij henzelf leggen, dat kunnen ze prima aan hoor, want dat doen ze ook op het schoolplein.”

Bij het bespreken van de verbondenheid tussen leerlingen wordt bij verschillende leerkrachten de link gelegd met wat er verder in de school gebeurt en het contact met de groepsleerkracht. Hierbij geven ze twee verschillende zaken aan, namelijk het afstemmen van de regels tussen de groepsleerkracht en de vakleerkracht en het belang van een goed klasklimaat. Verschillende leerkrachten geven aan dat het wenselijk is om de regels op de reguliere lessen af te stemmen om regelmaat te houden.

Daarnaast geeft een andere leerkracht aan dat afstemming met de groepsleerkracht essentieel is voor effectieve gymlessen. Deze leerkracht wijst erop dat een gymles vaak maar 45 minuten duurt en dat het voor een goede invulling van de lessen het belangrijkste is dat het klimaat in de klas goed is.

Wat er in de klas gebeurt nemen leerlingen mee naar de gymles, dat geldt voor klassen met een goed klimaat, maar ook voor klassen die onrustig zijn. Volgens de leerkracht is de 45 minuten van de les bewegingsonderwijs te kort om hier structureel iets aan te doen.

Afstemmen op de gedragsregels van de groepsleerkracht

“Ik kies er bewust voor om dezelfde regels die een groepsleerkracht in een groep heeft, in de klas heeft, ook in te passen in mijn gymles. Omdat [...] het voor leerlingen heel fijn is dat er één lijn is. Als ik als leerkracht bepaalde regels heb en de groepsleerkracht weer andere, dan loopt het helemaal langs elkaar heen. Dan is het veel beter soms om dezelfde regels te hebben als de groepsleerkracht.”

In de gesprekken wordt in het kader van verbondenheid door de leerkrachten impliciet naar twee reguleringsdoelen verwezen, namelijk het handelen volgens de regels en het reflecteren op het eigen handelen. Opvallend genoeg komt het reguleringsdoel omtrent het coachen en stimuleren van elkaar in deze gesprekken niet aan de orde. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat de leerkrachten dit niet toepassen in de lessen, het kan ook zijn dat ze dit niet relateren aan verbondenheid tussen leerlingen.

7.4 Gegevens uit de peiling

De resultaten van de statistische analyses op basis van de peilingdata bevestigen de verschillen tussen de clusters van leerkrachten niet. De gemiddelde scores van leerlingen van leerkrachten in cluster 1 en 3 zijn eerder lager dan hoger in vergelijking met de scores van de leerlingen van cluster 2, met uitzondering van extrinsieke motivatie. Dat terwijl de leerkrachten in cluster 1 en 3 hebben aangegeven meer rekening te houden met de behoeften van de leerlingen.

De verschillen tussen de clusters in gemiddelden van de in de vragenlijst gemeten schalen zijn maar zeer klein en in alle gevallen zijn ze niet statistisch significant: Sportieve vaardigheden $F(2, 99) = .28$, $p = .755$, Bijdragen aan een veilige bewegingsomgeving $F(2, 99) = 1.27$, $p = .286$, Intrinsieke motivatie $F(2, 99) = .54$, $p = .585$, Extrinsieke motivatie $F(2, 99) = .63$, $p = .535$, Competentie $F(2, 99) = .78$, $p = .461$, Autonomie $F(2, 99) = .10$, $p = .902$, Verbondenheid met de leerkrachten $F(2, 99) = 1.24$, $p = .294$, Verbondenheid met medeleerlingen $F(2, 99) = .41$, $p = .668$.

Opgemerkt moet worden is dat de hierboven gepresenteerde statistische analyse voorzichtig geïnterpreteerd dient te worden. Op verschillende scholen die aan de peiling hebben deelgenomen krijgen de leerlingen de lessen bewegingsonderwijs van meer dan één leerkracht, bijvoorbeeld afwisselend van een groep- en een vakleerkracht. Leerlingen hebben echter maar één keer de vragenlijst ingevuld en daarbij werd niet gevraagd een onderscheid tussen leerkrachten te maken. Indien de leerlingen van meerdere leerkrachten leskrijgen hebben ze bij de vragen over de leerkracht vermoedelijk aan beide gedacht.

Tabel 4.6 – Gemiddelde scores op de schalen van de leerlingvragenlijst per cluster

Schalen	1 (midden)		2 (laag)		3 (hoog)	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Sportieve vaardigheden	12.45	0.81	12.62	1.16	12.49	1.07
Bijdragen aan veilige bewegingsomgeving	7.15	0.52	7.20	0.58	6.95	0.57
Intrinsieke motivatie	29.01	1.77	29.33	1.95	28.80	1.58
Extrinsieke motivatie	8.81	1.31	9.00	1.67	9.22	1.36
Competentie	15.39	0.79	15.61	0.88	15.38	0.82
Autonomie	11.13	1.00	11.09	1.08	11.00	1.10
Verbondenheid met de leerkracht	23.56	1.96	24.14	1.61	23.44	1.44
Verbondenheid met medeleerlingen	15.76	1.07	15.93	1.28	15.63	1.16

Hoofdstuk 8. Samenwerking

Samenwerking van leerkrachten met betrekking tot het geven van en de inrichting van het bewegingsonderwijs is uitsluitend aan de orde geweest in de interviews. Hiervoor waren geen specifieke items opgenomen, desondanks is samenwerking op meerdere momenten in de gesprekken aan de orde geweest. Daarom is ervoor gekozen om de praktijkvoorbeelden die daaruit voortvloeien toch samen te nemen en te beschrijven. Omdat we niet verwachtten dat we samenwerking binnen de les zouden kunnen observeren zijn er geen items omtrent dit betreffende onderwerp opgenomen in het lesobservatieformulier.

8.1 Inhoudelijke samenwerking met groepsleerkrachten

Van inhoudelijke samenwerking tussen vakleerkrachten en groepsleerkrachten lijkt, op basis van deze vijf interviews en observaties, beperkt sprake te zijn. Slechts in één van de geobserveerde lessen was de groepsleerkracht (een deel van de tijd) aanwezig om te observeren en om te helpen met een vak. In een andere les was de groepsleerkracht aanwezig om de leerlingen aan te moedigen, maar zij gaf toe 'zich inhoudelijk niet met de lessen van de vakleerkracht te bemoeien'.

Inhoudelijke verdeling lessen

"De groepsleerkracht verzorgt voornamelijk eigenlijk de spellessen. We hebben ook een boek daarvoor. Basislessen volgens mij heet dat boek. En daar staan alle spellessen in. En die zijn zeg maar voor de groepsleerkracht. En de materiaallessen die zijn voornamelijk voor de vakleerkracht."

Een enkele leerkracht geeft zelfs aan de groepsleerkrachten alleen op studiedagen te spreken. Drie leerkrachten geven aan dat de gymlessen tussen de vakleerkracht en de groepsleerkracht verdeeld worden, waarbij de vakleerkracht vooral materiaallessen verzorgt en de groepsleerkracht alleen spellessen. De leerkrachten lijken meer samenwerking ook niet nodig te vinden. Eén leerkracht geeft aan dat het voor groepsleerkrachten wel heel nuttig zou zijn om zijn spellessen ook toe te passen in de spellessen van de groepsdocent.

Overnemen spelles vakleerkracht

"Zeker bij lagere groepen als 3/4: herhaling vinden ze geweldig en vertrouwd. Laat het maar terug komen (de spelles). Dus vooral komen kijken."

Voor groepsleerkrachten geeft dezelfde leerkracht de volgende tip:

Samenwerking tussen groepsleerkrachten

"Ga samen voorbereiden met de andere groepsleerkrachten die op de zelfde dag de les moeten doen. Dat doen ze al hier, samen het klaar zetten en kort over sparren wat er op die dag mogelijk is. Dat lessen tussen groepen in elkaars verlengde liggen. "

De meeste vakleerkrachten bepalen zelf het rapportcijfer voor gym, als dit gegeven wordt. Eén vakdocent gaat met de groepsleerkracht in overleg over het cijfer. Deze leerkracht vindt dit overleg belangrijk om tot een zo eerlijk en volledig mogelijke beoordeling te komen.

Samen tot een rapportcijfer komen

“Mooi is wel omdat je nu van twee invalshoeken een rapportbeoordeling hebt. Ja, als je die samenvoegt heb je denk ik een heel mooi rapportpunt. Omdat die van meerdere kanten bekeken wordt, uiteindelijk.”

Ten slotte benadrukt één leerkracht het belang van het afstemmen van gedragsregels met de groepsdocent.

Afstemmen gedragsregels

Ik probeer dat (de gedragsregels) wel zoveel mogelijk af te stemmen ook met de groepsleerkracht. Dus kies ik er bewust voor om dezelfde regels die een groepsleerkracht in een groep heeft ook in te passen in mijn gymles. Die kinderen hebben dan veel meer behoefte aan die structuur die ze daar hebben, dat moet je ook in je gymzaal te hebben.

8.2 Samenwerking breder verband

Drie van de leerkrachten die geïnterviewd zijn geven aan in een breder verband te werken, onder een sportkoepel. Hierin is samenwerking bij het opstellen van het jaarplan, maar ook kennisuitwisseling over didactische vaardigheden en vakinhoudelijke informatie. Deze samenwerking wordt door alle leerkrachten als erg waardevol omschreven.

Samenwerking met andere vakleerkrachten

“Ik weet nu al wat er in week 38 aan bod komt en elke les wordt voorbereid met een heel team van collega’s. Dan kijken we wat per zaal nodig is, bijvoorbeeld als de leerlijn springen op het programma staat vandaag: 'wat gaan we dan doen bij dat onderdeel doen', in het team kan iedereen dan zijn input geven en we proberen vervolgens een zo optimaal aanbod voor dat onderdeel en die week te organiseren.”

Een andere leerkracht die geen mogelijkheid tot samenwerking in de omgeving heeft benadrukt het belang van studiedagen om van gedachten te wisselen met andere vakleerkrachten.

Bezoeken studiedagen

“Als er andere (studie)dagen zijn in Friesland, Drenthe, Groningen en ik mag/kan van school dan ga ik er heen - altijd leerzaam of het bevestigt juist wat je al dacht.”

Hoofdstuk 9. Verantwoording van eigen handelen en professionalisering

Onder het thema ‘verantwoording van eigen handelen’ zijn aan de leerkrachten verschillende vragen voorgelegd. Wat verstaan zij bijvoorbeeld onder de meest essentiële vaardigheden om goed bewegingsonderwijs te kunnen geven? Hoe onderscheidt de lespraktijk van de geïnterviewde leerkracht zich van de lespraktijk van andere leerkrachten, of van groepsleerkrachten? Wat doen de leerkrachten om hun vakinhoudelijke kennis op peil te houden en zich verder professioneel te ontwikkelen. Ook wat betreft dit thema zijn geen items opgenomen in het lesobservatieformulier aangezien we niet verwachtten dit te kunnen observeren binnen een enkele les.

9.1 Essentiële vaardigheden

De vaardigheden die als meest essentieel genoemd worden liggen op vier terreinen. Als eerste wordt genoemd inhoudelijke kennis, waaronder verstaan wordt het kunnen aanbieden, toepassen en ontwikkelen van oefeningen en spelvormen. Ten tweede gaat het om het geïnteresseerd zijn in en het kunnen omgaan met leerlingen. Dat wil zeggen omgaan met kinderen van verschillende leeftijden en met een verschillende sociaal-emotionele, motorische en cognitieve achtergrond (en het daarbij inhoudelijk en didactisch kunnen differentiëren). Ten derde wordt het feeling hebben met bewegen en bewegingsonderwijs en het onderkennen van de nut en de noodzaak daarvan benoemd. En tot slot geven de leerkrachten aan dat het belangrijk is leergierig te blijven. Constant willen blijven ontwikkelen, zowel op vakinhoudelijk als didactisch gebied.

Kinderen kunnen lezen

“omgaan met de kinderen is natuurlijk ook een hele belangrijke, de kinderen kunnen lezen. Maar dat is ook een stukje ervaring denk ik. Ik weet al als de kinderen binnen komen: ‘ja jou moet ik in de gaten houden vandaag’. Dat is ook ervaring. Maar je moet sowieso wel geïnteresseerd zijn, ook in de kinderen zelf.”

“Je moet die bezieling [hebben], als dat het goede woord is, maar je moet ook wel willen leren, willen kijken. Ik ben leergierig en altijd geïnteresseerd in nieuwe vormen omdat ik daar dan zelf beter van word. Een beetje vakidoot noem ik het altijd. Ik denk dat dat overal wel geldt.”

“Je moet gewoon open staan voor nieuwe dingen of voor ideeën van kinderen die ze elders leren of verzinnen. Oog hebben voor de belevingswereld van kinderen.”

9.2 Professionalisering

Voor alle leerkrachten geldt dat het leren van andere vakleerkrachten en bewegingswetenschappers en consulenten de voornaamste bron van professionalisering is. Dat vindt op verschillende manieren plaats, bijvoorbeeld via overleg en samenwerking in bredere teams van vakdocenten (drie leerkrachten zijn in dienst van een regionaal opererende aanbieder van sport- en bewegingsonderwijs). Ook het bezoeken van lessen van collega’s op andere scholen wordt genoemd om inspiratie op te doen en tips en trucs uit te wisselen. Verder is het bezoek aan (landelijke of regionale) congressen, studiedagen en workshops een manier om te professionaliseren. Drie van de leerkrachten geven aan dat ze regelmatig participeren aan studiedagen en/of cursussen volgen met

de intentie om op een bepaald vlak te worden bijgeschoold. Leerkrachten geven aan dat het volgen van workshops en studiedagen enorm waardevol kan zijn.

Bezoek lessen van andere leerkrachten

“[vraag je af:] en hoe doen andere (groeps-) leerkrachten het? De aanpak die heb ik geleerd van andere leerkrachten. En hoe groter mijn rugzak is, des te meer middelen heb ik om leerlingen te helpen. Het is niet dat altijd hetzelfde werkt. Dus kijk naar elkaar, leer van elkaar, luister naar elkaar.”

Volgen van cursussen

“Ik vind het wel belangrijk om dat zelf te blijven doen. Dus binnen de onderwijsstichting maken ze gebruik van verschillende cursussen waarop je kan inschrijven ieder jaar. En daar zitten hele leuke dingen tussen. Dat kan over groepsdynamica gaan, maar ook over jij als leidinggevende. Of hoe jij voor een bepaalde groep staat, dat soort dingen. Of nieuwe technologie voor in je les.”

“Ik probeer sowieso elk jaar naar de landelijke studie dag Basis Onderwijs te gaan dus dat is al een aanrader voor mensen die nog nooit zijn geweest. Van te voren wel goed kijken welke workshops er zijn en kiezen wat je nuttig vindt/lijkt. Afstand is wel een probleem, maar in principe gaan want je wordt er nooit minder van.”

Enkele leerkrachten noemen een specifieke cursus of workshop die ze recentelijk als zeer waardevol hebben ervaren:

Nuttige nieuwe kennis

“Ik heb toen een workshop gehad voor buitenspelen. Waarin je dus eigenlijk laat zien dat je met het onderwijs dat je binnen geeft een bruggetje kunt maken voor naar buiten toe. Waarbij je die kinderen leert spelen op het speelplein. Vaak wordt dat vergeten en dan heb je binnen een hele mooi structuur, alleen buiten op het speelplein laten ze de kinderen los, één grote jungle. En zie ze daarna maar weer eens in dezelfde structuur te krijgen, wanneer ze weer heel chaotisch met elkaar gespeeld hebben. Dus dat stukje vond ik wel heel erg waardevol.”

“Ik ben dit jaar verder geweest naar een congres over 'jongens beter begrepen' en dat heeft heel wat opgeleverd. [...] Het blijkt dus zo te zijn dat jongens - en zeker als de hormonen gaan werken vanaf 12 jaar - 10 tot 15 seconden later reageren op een instructie als je iets hebt gezegd. Dus als je door raast met je instructie aan het begin [van de les] omdat je wilt beginnen dan komt dat dus bij jongens pas 15 seconden later binnen, of is hij het begin van je verhaal alweer vergeten. Met die wetenschap kun je het wel uitleggen en dan weet je dat de meisjes het in 3-4 seconden wel snappen maar dan moet je wellicht wat meer herhalen bij de jongens of in kleinere stukjes de informatie aanleveren.”

Twee leerkrachten hebben, naast de rol die alle vijf docenten hebben in het begeleiden van studenten ALO en stagiaires, ook zelf een rol vervuld in de professionalisering van andere vakleerkrachten, bijvoorbeeld door een workshop op een congres te geven. Een van de leerkrachten

is in een breder verband bezig met de ontwikkeling van naslagwerk met oefeningen en spelvormen zodat alle leerkrachten in het samenwerkingsverband er gebruik van kunnen maken.

Verzamelen van goede lessen

“wij zijn zelf bezig met de methode X. Dat is een overzicht van alle lessen die we de afgelopen jaren hebben voorbereid. Die zijn gebundeld met foto's en video's en daar een iPad aan gekoppeld.” “Zo waarborgen we inderdaad de kwaliteit van alle lessen. En het is ook heel prettig om door die iPad te scrollen van hee - er zijn natuurlijk legio arrangementen voor al die leerlijnen.”

Hoofdstuk 10. Kansen voor de toekomst

In dit laatste hoofdstuk trachten we de belangrijkste bevindingen uit het onderhavige rapport samen te brengen. Deze verdiepende studie is beperkt geweest in omvang van geobserveerde en geïnterviewde leerkrachten. Tevens zijn instrumenten gebruikt die weliswaar zijn gebaseerd op bestaande en gevalideerde instrumenten, maar voor het doel van de verdiepende studie zijn aangepast en ontwikkeld. In deze zin heeft de verdiepende studie een pilotachtig karakter gehad. Desondanks geeft deze verdiepende studie een aardig beeld van de stand van zaken in het bewegingsonderwijs en kan er op basis daarvan een aantal uitdagingen worden geformuleerd. Naast een aantal meer specifieke uitdagingen geldt dat in zijn algemeenheid er een overkoepelende uitdaging ligt om het vak iets minder afhankelijk te maken van de individuele invulling en interpretatie van leerkrachten.

Uitdaging 1: Definiëren van de rol van de leerkracht bij het stimuleren van een actieve leefstijl

Een belangrijk element van ambassadeurschap blijkt het stimuleren van kinderen om buiten school te gaan sporten. Dat gebeurt vooral door kinderen te laten kennismaken met verschillende takken van sport en door de verenigingen dichterbij de scholen te brengen. Wat verder naar voren komt is de rol van de leerkracht als inspirator/rolmodel voor andere leerkrachten en stagiaires, waarbij het gaat om bruggen slaan tussen bewegingsonderwijs en andere vakinhouden. Het is opvallend dat er door de leerkrachten niet wordt gesproken over het bevorderen van een actieve leefstijl.

Uitdaging: Definiëren van de rol van de leerkracht (en de school) bij het stimuleren van een actieve en gezonde leefstijl – een leven lang sporten. Wat is de plek van de leerkracht in de bredere omgeving? Wat is zijn/haar taak? Hoe is de relatie van de leerkracht met buurtsportcoach en de combinatiefunctionaris? Is de plek het onderwijs of is een bredere positionering meer passend in het huidige speelveld van sport en bewegen?

Uitdaging: Uitdragen van ambassadeursrol binnen de school. Bijvoorbeeld door het organiseren van thema-ouderavond omtrent sport en bewegingsonderwijs i.s.m. groepsleerkrachten. Hierbij kan een leerkracht ouders en collega's laten zien wat er zoal gedaan wordt op dit gebied. Een andere mogelijkheid is het thema sport- en bewegingsonderwijs tijdens vergadering en/of studiedag op school, bestuur of samenwerkingsverband centraal stellen.

Uitdaging: Het thema "sportieve gezonde school" als school omarmen en gezamenlijk vorm geven en uitdragen. Hoe kunnen we bewegen van leerlingen nog meer stimuleren binnen "onze" school. Immers, basisschoolleerlingen zitten het grootste deel van de dag. Maak groepsleerkrachten mede-eigenaar van het "probleem". Vakleerkrachten kunnen hierin een adviserende rol op zich nemen richting groepsleerkrachten: hoe lessen in de schoolklas actiever te maken, bijvoorbeeld door beweegmomenten tijdens lessen rekenen, taal, wereldoriëntatie etc.

Uitdaging 2: Uitbuiten van de mogelijkheden van digitale hulpmiddelen

Digitale hulpmiddelen worden nog maar beperkt gebruikt ter ondersteuning van het motorisch leren. Deels is dit een bewuste overweging en deels heeft het ermee te maken dat niet overal de randvoorwaarden in orde zijn. Video delay lijkt veelbelovend omdat het observeren van eigen gedrag een erg goed middel kan zijn voor motorisch leren, zeker bij kinderen. Verschillende leerkrachten hebben hier mee geëxperimenteerd.

Uitdaging: Discussie over de wenselijkheid van het gebruik van digitale hulpmiddelen in de gymles en verkennen van manieren waarop deze hulpmiddelen op effectieve wijze ingezet kunnen worden. Daarbij meenemend discussie en onderzoek naar de inrichting van de gymzaal van de toekomst. Is de huidige inrichting voldoende geschikt voor onderwijs gericht op het huidige speelveld van sport en bewegen?

Uitdaging: Faciliteiten voor gebruik van digitale hulpmiddelen realiseren in die mate dat de randvoorwaarden er zijn om digitale hulpmiddelen op een effectieve wijze te kunnen inzetten in de lessen. Daarbij rijst de vraag of alle leerkrachten voldoende digitaal geletterd zijn om digitale hulpmiddelen op een effectieve en leuke manier in te zetten tijdens de lessen bewegingsonderwijs. Een onderdeel van het realiseren van de faciliteiten hiervoor is het nadenken hoe de privacy van de leerlingen gewaarborgd wordt wanneer gebruik gemaakt wordt van video.

Uitdaging 3: Bijhouden van vorderingen

Het bijhouden van vorderingen en het gebruik van digitale systemen daarvoor lijkt zich in een experimenteerfase te begeven. Er is geen eenduidigheid over wat de leerkracht zou moeten beoordelen en hoe dat gedaan kan worden. Leerkrachten lijken van elkaar te verschillen in dat wat ze met de leerlingen willen bereiken. Opvallend is dat de leerkrachten veelal de traditionele sporten en beweegvormen benoemen wanneer het gaat om het bijhouden van vorderingen van leerlingen. De vraag rijst hiermee of het aanbod in het bewegingsonderwijs in voldoende mate is afgestemd op het huidige speelveld van sport en bewegen. Als belangrijkste reden voor het bijhouden van leervorderingen van de leerlingen wordt het verantwoorden van de rapportcijfers opgegeven door de leerkrachten. De gegevens worden nog maar weinig gebruikt voor het reflecteren op het eigen handelen of het bijstellen van de leer- en lesplannen.

Uitdaging: Heldere doelen voor het vak realiseren; er zijn wel doelen maar het zijn er heel veel en ze variëren sterk tussen leerkrachten. Dit maakt het lastig te beslissen van welke vaardigheden de vorderingen in kaart gebracht zouden moeten worden en hoe een leerkracht kan weten of een leerling op het niveau presteert dat bij zijn/haar leeftijd verwacht mag worden. Dit vraagt om een brede discussie en uiteindelijk gedragen visie op dat wat de leerkracht dient te bereiken in het bewegingsonderwijs. In hoeverre het huidige aanbod passend is bij de huidige beweeg en sport cultuur zou in de discussie omtrent doelen van het bewegingsonderwijs een expliciete plaats dienen te krijgen.

Uitdaging: Leerkrachten experimenteren, ondanks het bestaan van verschillende volgsystemen voor het bewegingsonderwijs, met eigen ontwikkelde systemen. Er zijn de afgelopen jaren veel mogelijkheden ontwikkeld om specifiek voor het bewegingsonderwijs de vaardigheid van de leerlingen te monitoren. Veel systemen bieden niet alleen de mogelijkheden om de vorderingen te registreren, maar geven tevens handvatten hoe deze vaardigheden (op gestructureerde wijze) in

kaart gebracht kunnen worden. Het zou aanbevelenswaardig zijn de ervaringen hieromtrent te delen en dit meer structureel in te passen, met als doel het reflecteren op het eigen handelen en bijstellen van lesplannen om zodanig uiteindelijk de vaardigheden van alle leerlingen te verbeteren.

Uitdaging: Het gebruik van een volgsysteem voor alle leerlingen en verbindingen leggen met de reguliere volgsystemen in de scholen. Waarom worden wel op uitgebreide schaal leerlingvolgsystemen gebruikt voor andere vakken, maar niet voor het bewegingsonderwijs? Dit zou positief kunnen bijdragen aan de rol/erkenning/belang van het vak in het basisonderwijs. Het vormen van een breed gedragen mening over het belang van bijhouden van vorderingen zou een goede stap zijn.

Uitdaging: Naast het bijhouden van vorderingen doorleerkrachten kan er ook gedacht worden aan het ontwikkelen van systemen waarin de leerlingen hun eigen vorderingen kunnen bijhouden. Dit levert enerzijds een tijdwinst op voor de leerkracht en kan anderzijds leerlingen inzicht geven in eigen kunnen en regulatieve vaardigheden. De uitdaging hierin ligt vooral in het ontwikkelen van systemen waarbij het motiverend is voor de leerlingen om dit te doen en wat anderzijds relevante informatie oplevert voor de leerkracht ten behoeve van reflectie op de lessen.

Uitdaging 4: Waarborgen van veiligheid

Leerkrachten zijn over het algemeen enthousiast over het leren in vakken (bijvoorbeeld het drie vakken systeem). Voordelen die de leerkrachten benoemen is dat het leidt tot veel beweegtijd per kind, mogelijkheid tot geven van feedback in kleine groepen, werken aan verschillende leerlijnen, betere differentiatie en tussentijdse instructie, veiligheid. Het vakkensysteem kan ook uitstekend bijdragen aan het werken aan reguleringsdoelen. Echter het werken in verschillende vakken doet een beroep op de zelfstandigheid van de leerlingen. De leerkrachten zijn zich daar terdege bewust van en werken daar systematisch aan.

Uitdaging: Bewustwording van de eigen vaardigheden en veiligheid bij kinderen kost tijd. Dat betekent dat er door de jaren heen continuïteit moet zijn en één aanpak gehanteerd moet worden. Voor het bewegingsonderwijs op school moet hiervoor een heldere visie worden ontwikkeld (leerkracht overstijgend dus, op schoolniveau). Lerarenopleidingen, waaronder de ALO's, kunnen hier een leidende rol in nemen. Zo is het wenselijk om breed gedragen methoden te gebruiken waarmee bewustwording en reflectie van leerlingen op het eigen handelen wordt gestimuleerd.

Uitdaging 5: Differentiëren

Differentiatie is soms moeilijk, want het hangt af van kennis van de capaciteiten van de leerlingen (ingeschat door de leerkracht), didactische competentie van de leerkracht en de samenstelling van de groep. Toch zien de leerkrachten hier het belang van in en proberen ze dit zoveel mogelijk in de lessen toe te passen. Vooral in kleine klassen of juist hele grote klassen met een heterogene groep kinderen is differentiatie soms lastig. Opnieuw wordt door de leerkrachten de 3-vakken structuur genoemd. Deze structuur heeft dus ook voordelen wat betreft de didactische competentie; structuur, heldere afspraken, instructie-strategieën worden hier genoemd als belangrijke elementen.

Uitdaging: Een voorwaarde voor goede differentiatie is het goed kunnen inschatten van de vaardigheden van de leerlingen en het kiezen van daarbij passende groepeeringsvormen of instructie-

strategieën. Hoe kun je als leerkracht die meerdere klassen lesgeeft een goed overzicht houden van de vaardigheden van de leerlingen over de verschillende leerlijnen?

Uitdaging: Differentiatie hoeft niet alleen vanuit de leerkrachten te komen. Als leerlingen ook hun eigen vorderingen bijhouden (zie uitdaging 3) dan biedt dit ook mogelijkheden tot differentiatie gestuurd vanuit de leerlingen. Bijvoorbeeld door ze hun eigen doelen te laten stellen en plan laten maken om doelen te bereiken. Een digitaal volgsysteem kan hierbij helpen en videobeelden van de niveaus kunnen leerlingen uitdagen en stimuleren.

Uitdaging 6: Vervullen van de basisbehoefte van autonomie

Het belang van het vervullen van de basisbehoeften van leerlingen wordt onderstreept door alle leerkrachten. De basisbehoefte autonomie wordt echter vooral geïnterpreteerd als zelfstandigheid van de leerlingen, waaraan overigens veel aandacht wordt besteed tijdens de lessen. De basisbehoefte autonomie omvat echter meer dan alleen zelfstandigheid. Het bevat ook het zelf keuzes maken of (gedeeltelijke) zeggenschap hebben over bewegingsactiviteiten door leerlingen. In de lessen komt dit vooral terug bij tikspellen waarbij de leerlingen de tikker mogen kiezen. De vraag blijft of de behoefte aan autonomie ook bij andere spellen en in andere vormen in het bewegingsonderwijs wordt vervuld.

Uitdaging: Een manier vinden waarop de leerlingen zowel een inbreng kunnen hebben bij de invulling van de lessen of het niveau waarop ze bezig zijn. Dit is een belangrijke voorbereiding op zelfstandig spelen en sporten buiten de schoolse context. Een gedragen visie en een consistente aanpak zijn hierbij wenselijk. Verschillende methoden gericht op zelfregulatie (zoals ZIP-coach) zijn reeds ontwikkeld en toepasbaar in de bovenbouw van het primair onderwijs, mits passend bij de visie van de school en de leerkrachten.

Uitdaging 7: Verbinding vinden met de school

Het leren van andere (vak)leerkrachten en bewegingswetenschappers blijkt de belangrijkste bron van professionalisering te zijn voor de leerkrachten die aan de verdiepende studie hebben deelgenomen. Dit kan onder andere door bezoek landelijke of regionale congressen, studiedagen en workshops. Maar een andere bron is het leren van andere leerkrachten binnen dezelfde school. Bij meerdere leerkrachten werd gesproken over samenwerkingen van (vak)leerkrachten over scholen, maar de verbinding met de leerkrachten binnen de scholen kwam veel minder sterk naar voren.

Uitdaging: Collegiale intervisie kan op pedagogisch en didactisch vlak ook bij docenten van andere vakken / groepsleerkrachten. Mogelijkheden hiervoor zouden op alle scholen gestimuleerd moeten worden. Het is aanbevelingswaardig te verkennen op welke manier samenwerking tussen leerkrachten binnen en tussen scholen gestimuleerd kan worden en wat men met deze samenwerking wil bereiken.

Referenties

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews/ Inc.
- Timmermans, A. C., Hartman, E., Smits, I. A. M., Hemker, B. H., Spithoff, M., Rekers-Mombarg, L. T. M., Kannekens, R., & Moolenaar, B. (2017). *Peiling Bewegingsonderwijs 2017. Technische rapportage*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.
- Van de Grift, W. J. C. M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 416 - 432.
- Vermunt, J.K. and Magidson, J. (2003). *Latent GOLD Choice User's Guide*.. 99 pages. Boston: Statistical Innovations Inc.
- Vermunt, J.K. and Magidson, J. (2005). *Latent GOLD 4.0 User's Guide*, Belmont Massachusetts: Statistical Innovations Inc..

Bijlage 1. Details betreffende latente klasse analyse

In deze bijlage beschrijven we de resultaten van de eerste stap van de verdiepende studie, namelijk het onderzoek of leerkrachten in te delen zijn in een aantal verschillende groepen wat betreft hun eigen inschatting op de volgende competenties: Ambassadeurschap, Vakinhoudelijke competentie, Organisatorische competentie, Didactische competentie, Vervullen van de basisbehoeften van leerlingen, Samenwerking, en Verantwoording van eigen handelen. Hiertoe geven we meer achtergrond omtrent de vragen die hiervoor zijn gebruikt en de analyse daarvan zoals die heeft plaatsgevonden voor de peiling bewegingsonderwijs. Vervolgens lichten we de resultaten toe van de analyse voor de groepering van leerkrachten. Ten slotte wordt een beknopte beschrijving van de raadpleging van het werkveld welke is uitgevoerd om de herkenbaarheid van de gevonden groepen te toetsen.

Leerkrachtvragenlijst

De betrouwbaarheden van de 7 schalen zijn niet voor alle schalen hoog te noemen, zie ook Tabel 1. In de vervolg analyses zijn desondanks de schalen gebruikt als mogelijke indicatoren voor de clusters. Als geheel, met alle 46 opgaven, is de betrouwbaarheid goed te noemen. Dit is mogelijk een indicatie dat de items tezamen beter functioneren dan in afzonderlijke schalen.

Tabel 1. - *Betrouwbaarheid van de schalen.*

	Lambda-2	Alpha	N items
V6A Ambassadeurschap	0,65	0,64	5
V6B Vakinhoudelijke competentie (met vraag 13)	0,69	0,63	6
V6C Organisatorische competentie	0,78	0,79	9
V6D Didactische competentie (zonder vraag 13)	0,83	0,83	7
V6E Basisbehoeften, relatie, competentie, autonomie	0,67	0,66	7
V6F Samenwerking	0,58	0,56	6
V6G Verantwoording van eigen handelen	0,52	0,51	6
ALL 46	0,92	0,91	46

De aangeleverde variabelen V6A tot en met V6G zijn somscores van de op de items gegeven antwoorden. Omdat schalen verschillen in het aantal items waar ze uit bestaan zijn de ranges van voorkomende somscores erg verschillend tussen de schalen. Zie ook de Tabel 2 met beschrijvende statistieken van de schalen. Verschillende schaalbreedtes zijn voor een latente klasse analyse op zich geen probleem, maar maken de interpretatie niet gemakkelijker.

Tabel 2. - Beschrijvende statistieken.

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaard deviatie	#Items
Ambassadeurschap	109	7,00	18,00	12,16	2,30	5
Vakinhoudelijke competentie	108	11,00	24,00	17,63	2,45	6
Organisatorische competentie	110	15,00	35,00	27,86	3,47	9
Didactische competentie	110	7,00	28,00	21,44	3,25	7
Basisbehoeften, relatie, competentie, autonomie	111	18,00	28,00	22,99	2,27	7
Samenwerking	109	11,00	22,00	16,53	2,38	6
Verantwoording van eigen handelen	111	10,00	22,00	16,00	2,33	6

Tabel 3. - Bivariate correlaties tussen de schalen.

	Correlaties						
	V6A	V6B	V6C	V6D	V6E	V6F	V6G
V6A: Ambassadeurschap		,644**	,570**	,572**	,296**	,449**	,545**
V6B: Vakinhoudelijke competentie	,644**		,649**	,737**	,359**	,512**	,554**
V6C: Organisatorische competentie	,570**	,649**		,816**	,505**	,477**	,542**
V6D: Didactische competentie	,572**	,737**	,816**		,448**	,438**	,561**
V6E: Basisbehoeften	,296**	,359**	,505**	,448**		,429**	,376**
V6F: Samenwerking	,449**	,512**	,477**	,438**	,429**		,441**
V6G: Verantwoording van eigen handelen	,545**	,554**	,542**	,561**	,376**	,441**	

** . Correlatie is significant op 0.01 niveau (2-zijdig).

In de Tabel 3.3 zijn de correlaties tussen de verschillende schaalcores afkomstig uit vraag 6 gepresenteerd. Deze correlaties zijn over het algemeen positief en sterk. Deze positieve samenhang betekent in dit geval dat als een leerkracht op een schaal een hoge score heeft (bijvoorbeeld de leerkracht scoort hoog op Ambassadeurschap) dan gaat dat vaak samen met hoge scores op de andere schalen (bijvoorbeeld een hoge score op samenwerking).

De correlaties variëren tussen .296 (Basisbehoeften en Ambassadeurschap) en .816 (Didactische competentie en Organisatorische competentie). De hoogste correlaties worden gevonden tussen de drie schalen met betrekking tot de vakinhoudelijke, organisatorische en didactische competenties (.649 - .816).

Latente klasse analyse

Het doel van de analyse is om tot een indeling te komen waarbij leerkrachten per groep zoveel mogelijk gelijkenis vertonen en dat de verschillen tussen de groepen zo groot mogelijk zijn (Vermunt & Madgison, 2002). In de Tabel 3.4 zijn de belangrijkste statistieken van de vijf uitkomsten gegeven.

De keuze tussen de verschillende modellen is op basis van een aantal criteria tot stand gekomen. Van de vijf geschatte modellen heeft de uitkomst met drie clusters de meest gunstige model fit, hoewel de uitkomst met vier clusters hier niet veel van afwijkt. Het percentage classificatie fouten is in alle modellen beperkt. Op basis hiervan blijkt geen voorkeur voor een specifiek model. Alle modellen voldoen aan het criterium voor Entropy. Ook hiervoor geldt dat op basis van dit criterium geen duidelijke voorkeur voor een model bestaat. De hoge waarden geven hier aan dat de leerkracht goed aan de gevonden clusters toe te schrijven zijn.

Tabel 4. - Model fit statistieken voor 5 verschillende oplossingen van de Latente Klasse Analyse.

	1 Cluster	2 Cluster	3 Cluster	4 Cluster	5 Cluster
Aantal cases	103	103	103	103	103
Aantal parameters (Npar)	18	37	56	75	94
Log-likelihood Statistics					
Log-likelihood (LL)	-1275,2083	-1108,9191	-1001,5164	-958,3195	-921,3921
BIC (based on LL)	2633,8418	2389,3232	2262,5776	2264,2437	2278,4487
AIC (based on LL)	2586,4166	2291,8382	2115,0327	2066,6390	2030,7841
Classification Statistics					
Classificatie fouten	0,0000	0,0277	0,0210	0,0332	0,0299
Entropy R-squared	1,0000	0,8911	0,9464	0,9252	0,9414
Standard R- squared	1,0000	0,9142	0,9477	0,9246	0,9382
Classificatie log- likelihood	-1275,2083	-1116,6514	-1006,7579	-968,3835	-930,7395
Entropy	0,0000	7,7324	5,2416	10,0640	9,3474

Voor de oplossingen met drie en vier clusters zijn hieronder tabellen weergegeven waarin aantallen leerkrachten per cluster zijn gepresenteerd (Tabel 3.5 en 3.6). In beide modellen maakt 14% van de leerkrachten deel uit van het kleinste cluster. Op basis van deze aantallen is er geen directe voorkeur voor één van de twee modellen. Op basis van de aantallen in de tabellen lijkt het erop dat het grootste cluster uit de drie cluster oplossing (cluster 1) zich nog een keer deelt in twee kleinere clusters in de vier cluster oplossing, namelijk cluster 1 en 3. De clusters 2 en 3 uit de drie cluster oplossing blijven ook bestaan in de vier cluster oplossing.

Tabel 5. - Aantallen leerkrachten toegeschreven aan de klassen in de 3 cluster oplossing.

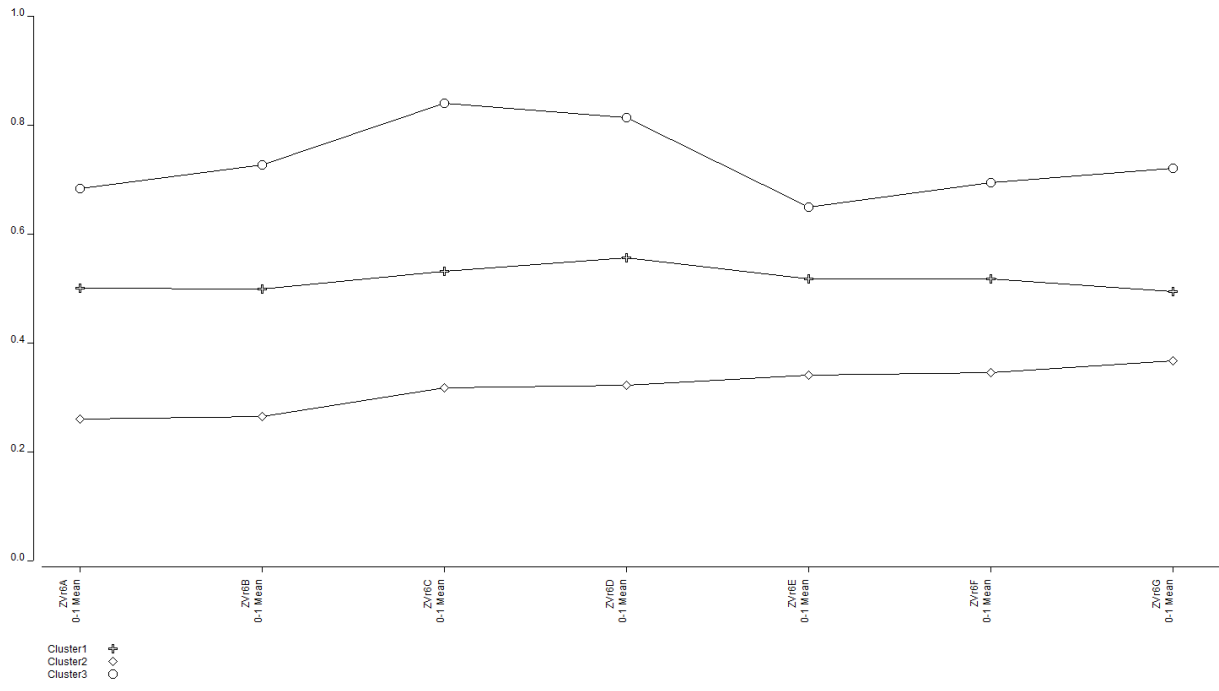
Latent	Cluster1	Cluster2	Cluster3
Cluster1	60,1187	0,2761	0,0045
Cluster2	0,9800	26,7239	0,0000
Cluster3	0,9013	0,0000	13,9955

Tabel 6. - Aantallen leerkrachten toegeschreven aan de klassen in de 4 cluster oplossing.

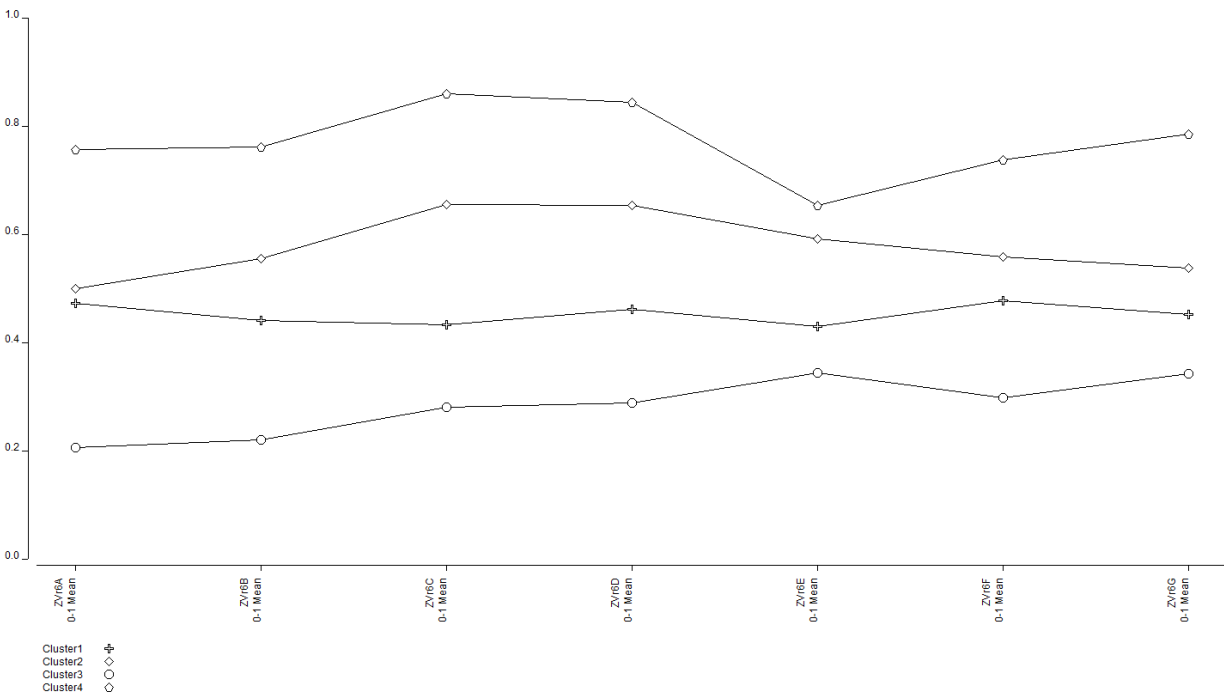
Latent	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Cluster4
Cluster1	40,1495	1,0114	0,0003	0,1043
Cluster2	0,7871	27,3780	0,8419	0,0000
Cluster3	0,0012	0,6106	18,1578	0,0000
Cluster4	0,0623	0,0000	0,0000	13,8957

In de figuren 1 en 2 zijn de zogenaamde profiel plots weergegeven. Deze plots zijn behulpzaam bij het inhoudelijk duiden van de gevonden clusters. In de drie cluster oplossing valt op dat de gevonden clusters gradaties lijken, waarbij de leerkrachten in cluster 3 op alle schalen positiever geantwoord hebben dan de leerkrachten in de andere clusters. Daarna volgt cluster 1 (het grootste cluster) met gemiddeld positieve antwoorden op de verschillende schalen, en tenslotte volgt cluster 2, welke bestaat uit leerkrachten die over de gehele linie negatiever hebben geantwoord op de verschillende schalen. Deze uitkomst duidt niet zozeer op “typen leerkrachten”, zoals we misschien wel hadden verwacht. Desondanks zijn er binnen de drie groepen wel kleine verschillen te zien. Zo hebben de leerkrachten in cluster 3 iets hoger geantwoord op de schalen organisatorische en didactische competentie en iets lager op basisbehoeften.

Ook voor de uitkomst met vier clusters is er een patroon waarbij er sprake is van gradaties. In de vier-cluster uitkomst zijn de hoogste scores op de schalen zichtbaar voor de leerkrachten die tezamen cluster vier vormen, daarna volgen cluster 2, cluster 1 en de leerkrachten met de laagste scores vormen tezamen cluster 3. Ook hier is dus geen sprake van “typen leerkrachten”.



Figuur 1. - Profile plot 3 cluster oplossing



Figuur 2. - Profile plot 4 cluster oplossing

Relatie tussen clustering en de achtergrond van de leerkracht

In Tabel 7 staan eerste bevindingen van de relatie tussen de cluster indeling (drie cluster oplossing) en vier achtergrondkenmerken van de leerkrachten. In de eerste plaats is de clusterindeling gerelateerd aan het geslacht van de leerkrachten; $\chi^2(2) = 6.49, p = .039$. Mannelijke leerkrachten zijn

relatief vaker ingedeeld in het midden (cluster 2) en hoog cluster (cluster 3), terwijl vrouwelijke leerkrachten relatief vaker in het lage cluster (cluster 1) zijn ingedeeld. Een tweede duidelijke verband is die tussen de indeling in clusters en de opleiding van de leerkrachten; $\chi^2 (6) = 35.93, p < .001$. Groepsleerkrachten zijn met name verdeeld over het midden en lage cluster terwijl vakleerkrachten voornamelijk verdeeld zijn over het hoge cluster. In het hoogste cluster zijn er derhalve bijna geen groepsleerkrachten en in het lage cluster zijn er bijna geen vakleerkrachten. Binnen de groepsleerkrachten is er een opvallend onderscheid tussen de leerkrachten die voor of na 2005 de pabo hebben afgerond, waarbij groepsleerkrachten die de pabo na 2005 hebben afgerond relatief vaker in het midden cluster worden gevonden. De relatie tussen de clusterindeling en de leeftijd en de ervaring van de leerkrachten blijken niet statistisch significant (Leeftijd $\chi^2 (8) = 4.11, p = .847$; Ervaring $\chi^2 (8) = 6.81, p = .558$).

Tabel 7. - Indeling van de latente klasse analyse vraag 6 en achtergrond van de leerkrachten.

		Cluster (vraag 6)						Totaal	
		1 (midden)		2 (laag)		3 (hoog)			
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Geslacht	Man	34	63	10	34	12	60	56	54
	Vrouw	20	37	19	66	8	40	47	46
Leeftijd	20-30 jr	20	37	8	28	5	25	33	32
	30-40 jr	14	26	8	28	7	35	29	28
	40-50 jr	7	13	6	21	3	15	16	15
	50-60 jr	7	13	6	21	3	15	16	15
	>60 jr	6	11	1	3	2	10	9	9
Ervaring	0-5 jr	16	30	7	24	5	25	28	27
	5-10 jr	10	19	3	10	2	10	15	15
	10-20 jr	11	20	13	45	7	35	31	30
	20-30 jr	7	13	4	14	3	15	14	14
	>30 jr	9	17	2	6	3	15	14	14
Opleiding	ALO (+)	21	39	2	6	18	90	41	39
	PABO voor (+)	18	33	18	62	2	10	38	37
	PABO na (+)	13	24	7	24	0	0	20	19
	geen ALO of PABO	2	4	2	6	0	0	4	4
Totaal		54		29		20		103	

Validering van clusterindeling

Het voorgaande stuk (inclusief statistische delen) is met enige instructie voorgelegd aan een aantal partners met als doel zicht te krijgen op de validiteit van de gevonden clusters. Dit betroffen zowel partners verbonden aan ALO's als ambassadeurs van de peiling bewegingsonderwijs (welke een achtergrond hebben als vakleerkracht dan wel een grote affiniteit met het bewegingsonderwijs). We hebben hen gevraagd een inschatting te maken van de herkenbaarheid van de gevonden groepen. De onderstaande vragen zijn aan hen voorgelegd.

Vragen ter validering van de gevonden groepen:

- Is het herkenbaar dat als leerkrachten inschattingen maken over zichzelf dat ze dan eigenlijk een algemene inschatting van hun vaardigheden en kwaliteiten maken?
- Kunnen leerkrachten deze verschillende vaardigheden en hun kwaliteiten daarin voldoende van elkaar onderscheiden?
- In hoeverre zouden de gradaties een gevolg geweest kunnen zijn van de mate van zelfverzekerdheid of overschatting van leerkrachten?
- Als we leerkrachten uit de hoogste groep (meest positief over zichzelf) zouden benaderen voor het verdiepende onderzoek, hebben we dan de “goede voorbeelden” te pakken?
- Hoe staan we tegenover de sterke relatie tussen de clusterindeling en de opleiding van de leerkrachten?
- Is een benadering met dergelijke groepen werkbaar of moeten we kiezen voor een andere benadering waarbij we leerkrachten voor de verdiepende studie selecteren op hoge scores op geselecteerde variabelen?

Het document is aan zeven personen voorgelegd en we hebben vier reacties ontvangen. Dit betreft zowel leerkrachten werkzaam als vakleerkracht in het primair onderwijs, als leerkrachten werkzaam bij de ALO in Groningen. Alle reacties wijzen er tot dusverre op dat de gevonden clustering (met name van vraag 6) herkenbaar is en dat dit een bruikbare weg is voor de vervolg stappen. Met name de relaties met de achtergrond van de leerkrachten lijkt bij de praktijkpartners een doorslaggevende rol te spelen bij het herkenning van de clusters. Bij verschillende partners is er enige zorg dat het meest positieve cluster ten dele bestaat uit leerkrachten die een positieve antwoordtendens hebben. In hoeverre deze leerkrachten de verschillende competenties daadwerkelijk in de praktijk ook laten zien is lastig in te schatten en zal onderdeel zijn van de verdiepende studie.

Interviewleidraad verdiepende studie Peil.Bewegingsonderwijs

Thema 1. Vakinhoudelijke competenties

Verbetering van de bewegingsvaardigheden

1. Hoe realiseert u in uw gymlessen dat de bewegingsvaardigheden van **alle** leerlingen verbeteren? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

(Alternatief voor interviewer die geldt voor alle onderstaande geef-sprekend-voorbeeld-vragen: Wat zou een andere (gym)leerkracht ook eens moeten proberen?)

2. Kunt u voor alle leerlijnen van het bewegingsonderwijs adequate lessen ontwikkelen die de bewegingsvaardigheden van leerlingen verbeteren?
3. Zo ja, kunt u een (sprekend) praktijkvoorbeeld hoe u dat doet voor een moeilijk te realiseren leerlijn, zoals bewegen op muziek, stoeispelen, jongleren of zwaaien?
4. Zo nee, bij welke leerlijn(en) lukt dit niet en waarom niet?

(Voor de interviewer: de mogelijke leerlijnen zijn: balanceren, klimmen, zwaaien, over de kop gaan, springen, hardlopen, mikken, jongleren, doelspelen, tikspelen, stoeispelen, bewegen op muziek).

Reguleringsdoelen

5. Hoe helpen leerlingen in uw gymlessen een veilige bewegingsactiviteit inrichten? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
6. Hoe maken leerlingen in uw gymlessen afspraken over een team- of groepsindeling? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
7. Hoe beslissen leerlingen mee bij de keuze voor bewegingsactiviteiten? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
8. Hoe daagt u leerlingen uit in uw gymlessen om te reflecteren over hun eigen (bewegings)handelen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
9. Hoe daagt u leerlingen uit in uw gymlessen om een inschatting van hun eigen bewegingsmogelijkheden te maken? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
10. Hoe stimuleren en coachen leerlingen in uw gymlessen andere leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

Plezier in bewegen

11. Hoe realiseert u in uw gymlessen dat alle leerlingen plezier beleven aan het bewegen?

12. Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

Digitale hulpmiddelen

13. Gebruikt u bij uw gymlessen digitale hulpmiddelen? (*bijvoorbeeld muziek en/of videofilmmpjes op You-tube, instructiefilmpjes ter ondersteuning van de uitleg*) Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

Bijhouden van leervorderingen

14. Houdt u de leervorderingen van uw leerlingen structureel bij?

15. Zo ja, welke aspecten houdt u bij en hoe vaak doet u dat?

16. Hoe zouden andere (gym)leerkrachten die dit moeilijk vinden het beste kunnen doen? (*Tips and tricks*)

17. Zo nee, waarom niet?

18. Wat zou er volgens u moeten veranderen zodat u het wel zou doen?

Thema 2. Didactische competentie

19. Welke instructiestrategieën past u toe? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

20. Hoe past u de instructie aan op het niveau van de leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

21. Hoe bouwt u uw les normaliter op met instructie, begeleid oefenen en verwerking als mogelijke elementen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

22. Hoe realiseert u in uw gymlessen dat leerlingen op hun eigen (motorisch) niveau kunnen oefenen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

23. Hoe spreekt u individuele leerlingen aan op hun sociaal-emotionele niveau? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

24. Hoe spreekt u groepen van leerlingen aan op hun cognitieve niveau? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

25. Hoe geeft u leerhulp die aansluit op de individuele behoefte van de leerling? *Bijvoorbeeld verbaal (aanwijzingen/tips), visueel (voorbeelden/voordoen) en manueel (fysiek)*

Thema 3. Organisatorische competentie

26. Hoe **waarborgt** u de **fysieke veiligheid** van leerlingen terwijl u ze uitdaagt het maximale uit zichzelf te halen?

27. Hoe zorgt u ervoor dat alle leerlingen overwegend bezig zijn met bewegingsactiviteiten? Kunt u hiervan (a en b) een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

Thema 4. Basisbehoeften en veilig pedagogisch klimaat

28. Hoe bevordert u in uw gymlessen de competentie-gevoelens van leerlingen? Hoe laat u alle leerlingen succeservaringen opdoen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

29. Hoe bevordert u in uw gymlessen de autonomie-gevoelens van leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
30. Hoe bevordert u in uw gymlessen de gevoelens van verbondenheid tussen leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
31. Hoe bevordert u in uw gymlessen de gevoelens van verbondenheid van leerlingen met u als gymleerkracht? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
32. Wat kenmerkt volgens u een respectvolle samenwerking tussen leerlingen onderling in het gymonderwijs?
33. Hoe realiseert u in uw gymlessen een respectvolle samenwerking tussen leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
34. Wat is volgens u een veilig pedagogisch klimaat in het gymonderwijs?
35. Hoe realiseert u in uw gymlessen voor een veilig pedagogisch klimaat? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

Thema 5. Professionele ontwikkeling

36. Hoe houdt u uw eigen professionele ontwikkeling bij? Hoe houdt u uw vakinhoudelijke kennis op peil?
37. Welke professionele vaardigheden zouden veel leerkrachten die gymlessen mogen geven verder moeten ontwikkelen?
38. Waarin onderscheidt uw lespraktijk zich, volgens u, van de lespraktijk van andere leerkrachten/groepsleerkrachten?

Thema 6. Ambassadeurschap

39. Wat is volgens u een goede ambassadeur voor het gymonderwijs?
40. In hoeverre ziet u zichzelf als een ambassadeur voor het gymonderwijs richting de leerlingen? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?
41. In hoeverre ziet u zichzelf als een ambassadeur voor het gymonderwijs in richting het schoolteam, vakcollega's of ouders? Kunt u hiervan een (sprekend) praktijkvoorbeeld geven?

Bijlage 3. Observatieschema

Lesobservatieformulier voor Peil.Bewegingsonderwijs

Algemene informatie

Informatie over de school	
Schoolnaam:	
Vestigingsnaam:	
Informatie over de leerkracht en de klas waarin geobserveerd wordt	
Datum observatie (dd-mm-jjjj)-.....-.....
Naam en geslacht leerkracht	<input type="checkbox"/> Man <input type="checkbox"/> Vrouw
Tijdstip observatie	<input type="checkbox"/> begin van de ochtend (voor 10 uur) <input type="checkbox"/> begin van de middag (12-14 uur) <input type="checkbox"/> einde van de ochtend (10 – 12 uur) <input type="checkbox"/> einde van de middag (na 14 uur)
Combinatieklas	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nee
Aantal leerlingen in de klas tijdens de observatie	
Is er tijdens de les een tweede persoon aanwezig die onderwijskundige taken uitvoert	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nee

Notities observatoren voor eigen gebruik

Ambassadeurschap (niet in observatieschema, vooral buiten de lessen)	Organisatorische competentie
Didactische competentie	Basisbehoeften van leerlingen
Samenwerking	Verantwoording van eigen handelen
Overige opmerkingen:	

Verkort observatieschema (obv Icaft en vertaling naar LO)

Basisbehoeften van de leerlingen				n.v.t
1 ...Relatedness (leerkracht - leerling)	1 2 3 4	...Spreekt de leerlingen op een positieve manier aan	0 1	
		...Reageert met humor en stimuleert humor	0 1	
		...Accepteert dat leerlingen fouten maken	0 1	
		...Gaat vriendelijk met de leerlingen om	0 1	
		...Koppelt op een positieve wijze terug op vragen/opmerkingen van leerlingen	0 1	
		...Geeft leerlingen complimenten over hun activiteiten	0 1	
		...Bevordert de interactie tussen de leraar en de leerlingen	0 1	
2 ...Relatedness (leerling – leerling)	1 2 3 4	...Stimuleert leerlingen naar elkaar te luisteren	0 1	
		...Treedt op wanneer er om leerlingen wordt gelachen	0 1	
		...Houdt rekening met (culturele) verschillen en eigenaardigheden	0 1	
		...Bevordert vriendelijke omgang tussen leerlingen	0 1	
		...Bevordert dat leerlingen activiteiten als groepsgebeurtenis ervaren	0 1	
		...Bevordert de onderlinge interactie tussen leerlingen	0 1	
		...Geeft het voorbeeld in communicatie en omgangsvormen voor de leerlingen	0 1	
3 ...Autonomie	1 2 3 4	...Laat kinderen meebeslissen over de invulling van de les	0 1	
		...Moedigt leerlingen aan elkaar vragen te stellen en dingen uit te leggen	0 1	
		...Neemt samen met leerlingen maatregelen om leersituaties vlot en veilig te laten verlopen	0 1	
		...Vraagt en gebruikt feedback van leerlingen	0 1	
		...Geeft leerlingen de mogelijkheid om (delen van) de bewegingsactiviteit zelf te kiezen of in te vullen	0 1	
4 ... Competentie	1 2 3 4	...Geeft leerlingen het gevoel dat ze uitdagende activiteiten goed kunnen uitvoeren	0 1	
		...Geeft leerlingen het gevoel dat ze de activiteiten die van hen gevraagd worden uit te kunnen voeren	0 1	
Organisatorische competentie				
5 ...Check juiste uitvoering	1 2 3 4	...Controleert of leerlingen hebben begrepen wat ze moeten doen	0 1	
		...Zorgt dat leerlingen weten wat ze moeten doen als ze de leeractiviteit beheersen	0 1	
		...Zorgt dat leerlingen weten wat ze moeten doen als ze hulp nodig hebben bij hun activiteit en wanneer ze hulp kunnen vragen	0 1	
		...Waakt over afgesproken omgangsvormen en regels	0 1	
		...Zorgt voor een veilige inrichting van bewegingsactiviteiten	0 1	
6 ...Sociaal klimaat analyseren	1 2 3 4	...Zorgt dat alle leerlingen tot het einde van de les betrokken zijn bij leeractiviteiten	0 1	
		...Geeft feedback op het sociaal functioneren bij de uitgevoerde taak	0 1	
		...Treedt tijdig en passend op tijdens ordeverstoring	0 1	
7 ...Efficient leertijd gebruik	1 2 3 4	...Begint de les op tijd	0 1	
		...Laat geen tijd verloren gaan aan begin, tijdens of aan het eind van de les	0 1	
		...zorgt ervoor dat alle leerlingen tijdens de hele les overwegend bezig zijn met de bewegingsactiviteiten	0 1	

			...laat de leerlingen niet wachten	01	
Didactische competentie					
8 ...Instructie	1 2 3 4	...Activeert de voorkennis van de leerlingen	01		
		...legt uit in opeenvolgende stappen	01		
		...stelt vragen die door leerlingen worden begrepen	01		
		...legt de leersituatie uit in een voor groep 8 begrijpelijke taal	01		
		...maakt gebruik van moderne hulpmiddelen bij instructie	01		
		...Demonstreert de mogelijke uitvoeringswijzen in bewegingssituaties op een aan de leerlingen aangepast niveau (of laat dit doen)	01		
9 ...Didactische werkvormen	1 2 3 4	...De les is duidelijk opgebouwd in onderdelen met duidelijke overgangen	01		
		...De les bevat een logische opbouw	01		
		...De opdrachten hangen samen met wat tijdens de instructie is aangeboden	01		
		...gebruikt een variëteit aan instructiestrategieën	01		
		...De les heeft een goede afwisseling van instructie, begeleid oefenen, verwerking	01		
10 ...Differentiëren	1 2 3 4	...Ontwerpt aangepaste beweegsituaties voor individuele leerlingen	01		
		...Richt zich naast de middenmoot ook op het zwakste en sterkste deel van de leerlingen	01		
		...Differentieert naar bewegingsinteresse en -niveau	01		
		...Past leersituatie voor groep en individu aan op basis van vooruitgang of belemmeringen	01		
		...Ondersteunt en beveiligd het oefenen van leerlingen door het geven van aanwijzingen (verbaal, fysiek of manueel) en/of passende hulpverleningstechnieken	01		
Vakinhoudelijke competentie					
11 ... Keuze van de bewegingssituaties	1 2 3 4	...Ontwerpt bewegingssituaties die gevarieerd zijn	01		
		...Ontwerpt bewegingssituaties die voor de leerlingen attractief zijn	01		
		...Ontwerpt bewegingssituaties die voor de leerlingen uitvoerbaar zijn	01		
Betrokkenheid van de leerlingen					
12 ...Leerling zijn betrokken bij de les	1 2 3 4	...nemen actief deel aan bewegingsactiviteiten	01		
		...stellen vragen	01		
		...luisteren actief bij de instructie	01		
13 ...Leerlingen zijn actief op leren gericht	1 2 3 4	...geven blijk van verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces	01		
		...werken zelfstandig	01		
		...nemen zelf initiatieven	01		
		...gebruiken hun tijd efficiënt	01		