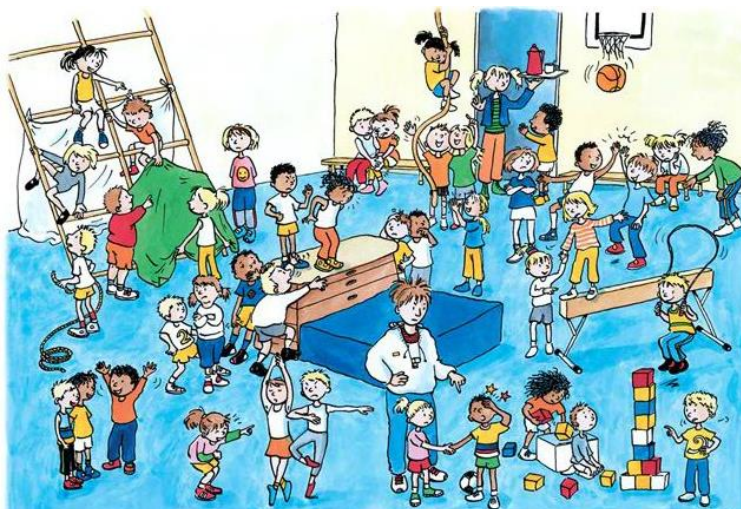




NORMATIEVE PROFESSIONALISERING EN DE LEERGANG VAKBEKWAAMHEID BEWEGINGSONDERWIJS VIA PABO.

LIESBETH LEISTRA 931712

Master Physical Education and Sports Pedagogy

Docent

Corina van Doodewaard

Inhoud

Samenvatting.....	4
Abstract	5
1. Inleiding	6
1.1 Cognitieve focus in opleidingsonderwijs	6
1.2 Normatieve professionalisering	7
1.2.1 Innerlijk vermogen	8
1.2.2 Engagement.....	10
1.2.3 Engagement en bewegingsonderwijs.....	10
1.3 Normatieve professionalisering op de Marnix Academie	11
1.4 Vakbekwaam bewegingsonderwijs op de Marnix Academie.....	12
1.5 Herijking certificeringseisen	14
2. Onderzoeksvraag.....	15
3. Methode.....	16
3.1 Deelnemers	16
3.2 Meetinstrumenten	17
3.2.1. Semigestructureerde interviews	17
3.2.2. Documentenanalyse.....	18
4. Resultaten.....	21
4.1 Normatieve professionalisering in taal en beeld	21
4.1.1 Expertise als kennis en vaardigheden	21
4.1.2 Engagement als betekenisvolle relatie.....	22
4.2 Engagement, de reden om het in te zetten in de gymzaal	24
4.2.1 Engagement, de kinderen vragen erom	25
4.2.2. Engagement zorgt voor betrokkenheid.....	26
4.3 “Als gymjuf op school: het maken van Transfer...”	29
4.4 De vakbekwame professional in beweging	30
4.4.1 Engagement vraagt om reflectie	31
4.5 Expertise samen met engagement.....	32
4.5.1 Waar start het voor jou?	32
5. Conclusies en aanbevelingen	34
5.1 Expertise als voorwaarde voor professionaliteit.....	34
5.1.1. Naast expertise een betekenisvolle relatie	35
5.1.2. Aandacht voor engagement in de les bewegingsonderwijs.....	35

5.1.3.	Complexiteit van de taal en de opleiding.....	36
5.1	Aanbeveling.....	37
5.2	Discussie	38
6.	Literatuur.....	39

“Uit onze keuzes blijkt wie we werkelijk zijn, veel meer dan uit onze talenten”.

Professor Perkamentus (J.K. Rowling)

Samenvatting

Inleiding:

In dit onderzoek komt naar voren op welke wijze normatieve professionalisering een plek krijgt binnen de opleiding voor vakbekwaam bewegingsonderwijs aan de Marnix Academie, een opleiding tot leraar basisonderwijs. Het lijkt van belang dat studenten in hun handelen naast expertise ook engagement inzetten tijdens de lessen bewegingsonderwijs.

De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

“Op welke wijze is in het huidige onderwijs van ‘de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo’ op de Marnix Academie aandacht voor normatieve professionalisering van toekomstige specialisten bewegingsonderwijs, in welke mate wordt dit herkend door studenten en op welke wijze geven zij daar vorm aan in hun handelen?”

Kwalitatieve onderzoeksmethode:

Semigestructureerde interviews met gebruik van videobeelden uit de eigen lespraktijk van elf studenten zijn gebruikt om data te verzamelen over het handelen en denken van studenten als vakbekwaam specialist bewegingsonderwijs. Aanvullende data over de rol van normatieve professionalisering binnen de opleiding is verzameld door middel van een documentenanalyse.

Resultaten:

Engagement is voor studenten een onbekend begrip, taal geven aan engagement werd makkelijker door deze te verbinden aan een betekenisvolle relatie. Alle elf studenten zijn van mening dat een betekenisvolle relatie tussen de leraar en de kinderen van belang is. De voorbeelden die studenten noemen uit de eigen lespraktijk, maken duidelijk dat studenten inzien dat engagement naast expertise een voorwaarde is om een goede les bewegingsonderwijs te kunnen geven. Plezier en enthousiasme voor het bewegen blijkt een belangrijk element in het lesgeven van deze studenten, toch komt uit de documentenanalyse naar voren dat plezier in bewegen binnen de opleiding minimaal beschreven is.

Conclusie en aanbeveling:

In dit onderzoek is meerdere malen naar voren gekomen dat studenten het belang van engagement naast expertise inzien en waarderen. Zonder engagement is het volgens de studenten uit dit onderzoek niet mogelijk een goede les bewegingsonderwijs te geven. Aanbevelingen richten zich op een intensivering in het curriculum voor de waarde van een betekenisvolle relatie naast kennis en vaardigheden, het ontwikkelen van een meer praktijkgerichte taal en het zichtbaar maken van het belang van plezier en enthousiasme voor bewegen.

"It is our choices... that show what we truly are, far more than our abilities."

Professor Dumbledore (J. K. Rowling)

Abstract

Introduction

In this study the importance of involving normative professionalisation in the educational programme for primary teacher education students was analysed. This study was held in the context of The Marnix Academie where coming teachers in primary school study for their degree in physical education.

"In what way is in the current education of 'de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo' at the Marnix Academie the focus on normative professionalization of future physical education specialists, to what extent is this recognized by students and in what way do they shape them in their actions?"

Method

The goal of this study was to analyze the importance of the role of *normative professionalization*. A qualitative research method was conducted with semi-structured interviews using video analysis with eleven students. This was combined with the data collected using document analysis.

Results

Engagement is an unknown concept for students, giving words to engagement became easier by connecting them to a meaningful relationship. All eleven students believe that a meaningful relationship between the teacher and the children is important. The examples that students use from their own practice show that students realize that engagement, besides expertise, is a prerequisite for a good physical education lesson. Pleasure and enthusiasm for moving proves to be an important element in teaching these students, yet the document analysis reveals that fun in moving within the education is minimally described.

Conclusion

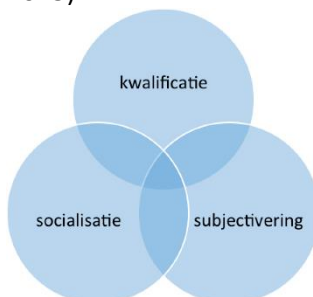
This research has repeatedly stated that students appreciate acknowledge the importance of engagement in addition to expertise. Without engagement it is not possible, according to the students from this research, to give a good lesson of physical education. Recommendations focus on intensifying the curriculum for the value of a meaningful relationship in addition to knowledge and skills, developing a more practice-oriented language and making the importance of fun and enthusiasm for moving visible.

1. Inleiding

In dit onderzoek staat het professioneel handelen van leraren basisonderwijs centraal die *de Leergang Vakbekwaamheid Bewegingsonderwijs via Pabo* (Berkel, Donkers, Einders & Hazelebach, 1999, 2003) aan de Marnix Academie volgen of hebben afgerond. Professioneel handelen bestaat uit expertise en engagement (Kelchtermans, 2012). Er bestaat relatief weinig tot geen kennis over de wijze waarop leraren basisonderwijs engagement, waarbij het gaat om het aangaan van een betekenisvolle relatie, inzetten in de lessen bewegingsonderwijs en waar ze deze vaardigheid hebben ontwikkeld. Er is onderzoek uitgevoerd in het onderwijs naar het ontwikkelen van normatieve professionalisering (Jacobs, Meij, Terwolde & Zomer, 2008; Bakker, 2013; Bakker & Wassink, 2015; Ewijk & Kunneman, 2013), maar niet eerder stond daarin de professionalisering binnen bewegingsonderwijs centraal. Doelstelling van dit onderzoek is dan ook om bij te dragen aan kennisontwikkeling over het inzetten van engagement in de lessen bewegingsonderwijs door een specialist bewegingsonderwijs en inzicht te bieden in het ontwikkelen van normatieve professionalisering. Daarbij richt dit onderzoek zich specifiek op studenten van de leraren opleiding basisonderwijs die *de Leergang Vakbekwaamheid Bewegingsonderwijs via Pabo* aan de Marnix Academie hebben afgerond.

1.1 Cognitieve focus in opleidingsonderwijs

In de afgelopen vijftien jaar is de nadruk in het onderwijs steeds meer komen te liggen op het vaststellen van prestaties aan de hand van een smalle set van cognitieve vaardigheden (Bakker en Wassink, 2015). Scholen worden door de inspectie beoordeeld op meetbare leerresultaten van de kinderen en minder op het professionele inzicht van de leraar. Onderwijs wordt gezien als een project waarbij het halen van een doel het belangrijkste is. Het gaat om kennis hebben van de meest effectieve methode om dat doel te behalen en de vaardigheid om deze methode zo correct mogelijk toe te passen (Kelchtermans, 2012). Hierdoor ligt in de waardering en beoordeling van het onderwijs veel accent op kwalificatie en dit draagt bij aan een aanbodgerichte manier van werken, gericht op kennis, vaardigheden en houding (Biesta, 2011,). Er is weinig aandacht voor socialisatie gekoppeld aan persoonlijke ontwikkeling (Geerdink et al., 2015). De termen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming refereren aan de drie overlappende kerndomeinen van Biesta (2009, 2011, 2012, 2015).



Figuur 1: overlappende kerndomeinen van Biesta (2011)

Biesta (2009, 2015) geeft aan dat onderwijspedagogische processen en praktijken altijd werkzaam zijn in de drie overlappende kerndomeinen 'qualification', 'socialisation' en 'subjectification' en dat een goede balans tussen deze drie van belang is. Deze termen worden in het Nederlands vertaald naar 'kwalificatie' waarbij het gaat om het verwerven van kennis, vaardigheden en houding; 'socialisatie' waar het gaat om de manieren waarop we via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken en 'subjectivering' ook wel vertaald naar 'persoonsvorming' waarbij het gaat over de vorming van de persoon tot mens-zijn. Ook Biesta (2014) richt zich in zijn werk op het vraagstuk rondom kwalificatie en dan vooral op het begrip van kennis en kennen. De focus in het onderwijs op cognitieve vaardigheden heeft ook zijn weerslag op de lerarenopleiding voor basisonderwijs (Pabo). We zien dat in het curriculum op de Pabo terug in een sterke focus op de kennisbasis (Meijerink, 2012) en SBL competenties (2006). De kennisbasis bestaat uit een concreet

overzicht van de kennis die voor een startbekwame leraar minimaal noodzakelijk is. De functie van de kennisbasis is tweeledig: ten eerste kent de kennisbasis een externe maatschappelijke functie: de kennisbasis geeft een helder en begrijpelijk beeld van de vakkennis die essentieel is om het beroep als leraar uit te voeren. Ten tweede heeft zij een interne sectorspecifieke functie: de kennisbasis geeft een constructief impuls aan de curriculumontwikkeling op de Pabo's waardoor de vakinhoudelijke kwaliteit kan worden verhoogd en geborgd (Meijerink, 2012).

Het ontwikkelen en toepassen van de in de kennisbasis beschreven vakkennis is onderdeel van de zeven, in de Wet BIO vastgelegde, SBL-competenties (2006). Daarmee wordt een kader aangereikt om professionaliteit te kunnen vertalen naar het beroep van leraar. Parry (1996) geeft als definitie van een competentie dat het een cluster is van verwante kennis, vaardigheden en houdingen:

- die van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak (een rol of verantwoordelijkheid)
- die samengaat met de prestatie op de taak
- die kan worden gemeten en getoetst aan aanvaarde normen en
- die kan worden verbeterd door middel van training en ontwikkeling.

Door het inzetten van de juiste kennis en vaardigheden op het gebied van didactiek en methodiek zouden deze moeten zorgen voor het bereiken van gestelde doelen in de kennisbasis.

Het behalen van deze doelen heeft echter ook te maken met het instroomniveau. Om de kwaliteit en het aanzien van de lerarenopleiding te verhogen zijn bij de toelating tot de opleiding het aantal kennistoetsen sterk toegenomen. In een artikel in de Volkskrant (Gerrits, 2007) zei de toenmalige voorzitter Terpstra van de HBO-raad (nu Vereniging Hogescholen) bij het invoeren van de taal en rekentoets : “We hebben het hier wel over het vereiste startniveau. Als je deze eis niet stelt, komt de kwaliteit van onze leraren onder druk te staan”. Om aan de Pabo te mogen starten moet daarom tegenwoordig aan de toelatingseisen voldaan zijn voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek. Studenten die in het eerste jaar de taal- en rekentoets(en) niet halen krijgen een bindend negatief studieadvies (2013).

Op de website van de rijksoverheid (z.j.) is aangegeven dat een student pas kan afstuderen als zij¹ aan het eind van de opleiding laat zien dat zij de inhoud van de kennisbasis beheerst door te slagen voor de landelijke kennistoetsen taal en rekenen. Door deze strikte hantering van kwalificerende normen heeft de beleidsomgeving van het onderwijs een grote invloed gekregen op de inhoud en vorm van leraarschap en op de professionaliteit van leraren.

Deze focus op de professionaliteit van de leraar heeft geleid tot een benadering als was het leraarschap slechts een technische en instrumentele kwestie (Kelchtermans, 2012). De persoonlijke professionalisering blijft echter onderbelicht; daar waar het handelen van een leerkracht voornamelijk start vanuit persoonlijke betrokkenheid. Bij professionalisering gaat het om gespecialiseerde kennis die past binnen een bepaalde beroepsgroep. Kelchtermans (2012) betoogt dan ook dat leraarschap een combinatie is van engagement (houding) en expertise (kennis en vaardigheden). Persoonlijke professionalisering staat in nauwe verbinding met normatieve professionalisering

1.2 Normatieve professionalisering

De introductie van het concept ‘normatieve professionalisering’ is een reactie op de explicitering en standaardisering waar professionals mee te maken hebben (Wassink, 2011). “Normatieve professionalisering van leraren betreft dat aspect van hun ontwikkeling, waar de wisselwerking plaatsvindt tussen de persoon van de leraar, de professie (als geheel van kennis, vaardigheden,

¹ ¹ daar waar in de tekst zij staat wordt zowel zij als hij bedoeld

codes, cultuur, enzovoort) en de sociale en maatschappelijke context” (Bakker en Wassink, 2015, p.19).



Figuur 2: wisselwerking normatieve professionalisering volgens Bakker en Wassink (2015)

Volgens Bakker en Wassink (2015) is de uitdaging in het onderwijs om te leren omgaan met de normativiteit en onvoorspelbaarheid ervan. Zij noemen dat normatieve professionalisering en spreken over ‘goed onderwijs’. Goed onderwijs ontstaat volgens Bakker en Wassink wanneer een leraar betekenis geeft aan de dagelijkse praktijk door persoonlijke gekleurde afwegingen te maken in haar eigen praktijk. Een goede leraar zijn ontstaat niet door alleen maar de juiste competenties te hebben. In de context van ‘goed werk’ introduceert MacIntyre (1981) het begrip *Practice* waarbij het gaat om de praktijk van een beroepsgroep. De kwaliteit van de praktijk heeft te maken met excellente standaarden willen bereiken (*external goods*) én op een goede manier te werk willen gaan (*internal goods*). Een goede onderlinge samenhang tussen *internal* en *external goods* in het onderwijs vraagt om reflectie op de beroepspraktijk, om experimenteren en om het delen van kennis (Meijlink, 2015).

Nias (1996) betoogt dat affectiviteit van fundamenteel belang is in het onderwijs en voor leraren. Er is sprake van emoties en gevoelens die te maken hebben met ervaringen. Deze ervaringen worden opgedaan met leerlingen, collega’s, structuren in het onderwijs of door effecten van het onderwijsbeleid op leerlingen of op henzelf. In de complexe realiteit van het onderwijs zijn emotie en cognitie, de leraar als persoon en de onderwijscontext en het ethisch oordelen met doelbewuste handelen allemaal met elkaar verweven. Het gaat in het leraarschap om het aangaan van de dialoog over ‘goed onderwijs’ en inzicht in de wijze waarop normen vanuit de samenleving, het beroep én de persoonlijke biografie daarin een rol spelen. ‘Goed leraarschap’ is niet alleen het beheersen en vakkundig toepassen van kennis en vaardigheden, maar ook het vermogen om adequaat te oordelen (Kelchtermans & Ballet 2002; Kelchtermans, 2008). Kelchtermans betoogt; “Dit wordt zichtbaar in het concrete doen en laten van de leraar waaruit de persoonlijke keuze voor bepaalde normen en waarden blijkt” (Kelchtermans, 2008, p. 19-20). Voor het opleiden van een leraar die goed onderwijs geeft, betekent dit dat er binnen het opleidingsonderwijs op de Pabo aandacht is voor het ontwikkelen van pedagogische en vakdidactische vaardigheden, het verwerven van de kennis over de verschillende vakgebieden en het ontwikkelen van een professionele identiteit als leraar (Snoeks, Kool & Walraven, 2016).

1.2.1 Innerlijk vermogen

Een professional heeft de kennis en vaardigheden maar ook het vertrouwen van belanghebbenden en daardoor een professionele verantwoordelijkheid (Meijelink, 2015). Een goede leerkracht handelt voor een ander zichtbaar op de juiste wijze en toch is de leraar zelf zich daar niet altijd van bewust. Polanyi (1967) noemt dit *tacit knowledge*. “Het verwijst naar een vermogen in de mens dat hem

stuurt in zijn handelen en kennen. Het is een vormgevend en integrerend innerlijk vermogen waarvan we ons niet bewust zijn” (Ewijk & Kunneman, 2013, p. 21). De persoon van de leraar kan niet los worden gezien van haar praktijk en in de onderzoeken vanuit een narratief biografisch perspectief van Kelchtermans (1994, 2009) komt dit ook naar voren. Kelchtermans beschrijft twee belangrijke en in onderling samenhangende domeinen. Ten eerste het *professioneel zelfverstaan* hier gaat het om het inzicht van de leraar en het beeld dat de leraar van zichzelf heeft. Het tweede domein dat Kelchtermans noemt is de *subjectieve onderwijstheorie* hier gaat het om het geheel van kennis en opvattingen, waarden, overtuigingen enzovoort die het professioneel handelen van een leerkracht sturen.

Kunneman (2013) verklaart dat de vraag over het geheel van kennis van een professie het makkelijkst is te stellen als je de professional positioneert in haar specifieke domein. Hij stelt daartoe vragen centraal als: welke kennis, vaardigheden (expertise) en houding (engagement) zijn er nodig om een goede leraar te zijn? Hoewel in de SBL (2006) ook al wordt gesproken over kennis, vaardigheden en houding, lijkt Kunneman met het geheel van kennis toch iets anders te bedoelen. Met name omdat hij ook vragen stelt over de achterliggende *habitus* van leraren. De sociale omgeving vraagt om een specifieke houding of bepaald gedrag dat de leraar op het goede moment moet kunnen laten zien (Ewijk & Kunneman, 2013).

Daarmee sluit hij aan bij de theorieën *habitus* en *veld* van de Franse socioloog Pierre Bourdieu (1997; Wacquant 2006). Habitus en veld zijn theoretische begrippen die kunnen helpen het handelen van de mens te verhelderen en het innerlijk vermogen van de mens te begrijpen. Naast het opdoen van praktische vaardigheden en inzichten verwerven we onze sociale identiteit. Dit maakt dat we weten wie we zijn en kennen we onze plaats in de wereld. Tijdens de ontwikkeling van kind naar volwassene vormen we een innerlijk vermogen (habitus) die wordt bepaald door onze levensomstandigheden en de ervaringen die we daar in opdoen. Dit innerlijk vermogen structureert normen en waarden vanuit de buiten wereld en deze worden door de persoon eigengemaakt. Dit innerlijk vermogen is steeds in ontwikkeling (Ewijk & Kunneman, 2013). In het begin wordt dit innerlijk vermogen vooral beïnvloed door het gezin en later door de school, vrienden enzovoort. Bourdieu (1979) stelt dat het waarnemen, waarderen en handelen van een persoon wordt ingegeven door deze ontwikkelde habitus.

Een persoon maakt deel uit van de samenleving die bestaat uit verschillende velden zoals een buurt, sportvereniging, een school enzovoort. In elk veld gelden regels, gewoontes, voorkeuren, machtsverhoudingen, normen en waarden enzovoort. De interactie tussen mens en omgeving en de daar opgedane ervaringen kleuren de persoonlijke interpretaties van de ervaringen. Sluit een veld aan bij onze habitus dan benaderen we deze tamelijk kritiekloos en objectieve structuren en geïnternaliseerde structuren vallen daardoor samen (de Jong, 2011). Ieder veld heeft volgens Bourdieu eigen regels, uitgangspunten en principes. Er is onderscheid te maken tussen professionals en leken of tussen professionals onderling, toch zijn ze altijd betrokken op elkaar (Van der Stoep, 2005). De habitus van een persoon omvat voorkeuren en aanleg waarmee een persoon een veld waarneemt en zich positioneert binnen dit veld (Ewijk en Kunneman, 2013). Een persoon zal eerder kritiek hebben op een veld dat minder aansluit bij haar habitus en de personen die bepalend zijn binnen een veld zullen eerder kritiek uiten op een persoon waarvan de habitus niet aansluit bij dit veld. Bourdieu (1986) stelt dat binnen habitus en veld *kapitaal* van invloed is. Invloed en macht worden bepaald door economisch kapitaal (geld), sociaal kapitaal (relaties) en cultureel kapitaal (kennis, vaardigheden, opleiding). Bourdieu ziet een beroep als een veld. De habitus, perspectief, voorkeuren en houding van een persoon worden beïnvloed door het beroep dat zij uitoefent (Ewijk & Kunneman, 2013).

1.2.2 Engagement

Engagement draait om de drijfveren van de leraar, wat de leraar zelf, persoonlijk belangrijk vindt in het onderwijs en wat zij ziet als haar taak als leraar (Stevens & Wassink, 2016). Dit engagement wordt beïnvloed door het innerlijk vermogen. Ervaringen zijn van invloed op de wijze waarop de leraar betekenis geeft aan haar handelen binnen de context waarin zij zich op dat moment bevindt (Vloet, 2015). De persoonlijke geschiedenis, de gedragspatronen en de toekomstige persoonlijke belangen hebben invloed op de persoon van de leraar (Akkerman & Meijer, 2011). Binnen de opleiding en stage doet een leraar ervaringen op die uitwerking heeft op de eigen biografie. Het aangaan van een betekenisvolle verbintenis heeft onder andere met de persoonlijke biografie van leraren te maken. De wijze waarop de leraar denkt en handelt heeft te maken met eerder opgedane ervaringen, met verwachtingen en met perspectieven. Pedagogisch handelen impliceert altijd een moment van oordeel dat nooit uitsluitend technisch of instrumenteel van aard is (Kelchtermans, 2008). Recht doen aan leerlingen wordt door Vloet (2015) moreel engagement genoemd en dit is belangrijk criterium voor de leraar om zich een competente leraar te voelen. De leraar heeft vakkennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs maar de keuzes die een leraar maakt zijn door anderen (leerlingen, collega's, leidinggevende, ouders ect.) altijd te betwisten. De wijze waarop er over onderwijs wordt gedacht, hoe deze moet worden vormgegeven en welke opbrengsten dit moet opleveren hebben invloed op de professionaliteit van de leraar. Leraren zijn verantwoordelijk voor leerlingen en moeten voortdurend keuzes maken die ook morele consequenties hebben. Dit maakt het beroep van leraar structureel kwetsbaar (Kelchtermans, 2009). Zeker als het gaat om bewegingsonderwijs waarin veiligheid en je veilig voelen een grote rol speelt (Fagrell, Larsson & Redelius, 2009, Wright & Burrows, 2006).

Engagement van de leraar ten opzichte van de leerlingen en engagement van leerlingen onderling zorgen voor een veilige leerklimaat. Juist in het bewegingsonderwijs lijkt engagement van een andere orde vanwege de voortdurende verantwoordelijkheid en de zorg voor veiligheid van anderen en het samen regelen, op gang houden en begeleiden van een bewegingsactiviteit. Engagement is een voorwaarde voor het begeleiden van bewegen binnen bewegingsonderwijsleersituaties. In geen enkel ander schoolvak is manuele begeleiding aan de orde. Het kind moet het vertrouwen hebben in de leraar dat hij wordt opgevangen. Engagement gaat ook over een betekenisvolle relatie van leerlingen onderling en het vertrouwen dat de leraar moet hebben in kinderen op het moment dat zij ze de verantwoordelijkheid geeft om een bewegingsactiviteit zelfstandig uit te voeren. Stegeman, Brouwer en Mooij (2011) noemen dit *bewegingspecifieke sociale bekwaamheid* van leerlingen. Hier gaat het om het samen en/ of onder ogen van anderen bewegen, waarbij je samen een activiteit op gang moet houden, er rekening wordt gehouden met elkaars beweegniveau en elkaar hulp verleent.

1.2.3 Engagement en bewegingsonderwijs

Leerlingen leren binnen bewegingsonderwijs beter bewegen, leren bewegen te regelen en leren samen met anderen te bewegen (Stegeman, 2000). Wanneer een leerling moeite heeft met bijvoorbeeld wendspringen over de kast, dan zal de leraar het bewegende kind waarnemen, betekenis geven aan het bewegende kind en een keuze maken om wel of niet te gaan handelen. Het handelen van de leraar gebeurt op basis van morele keuzes en daarmee ook op basis van emotionele betrokkenheid. Binnen het groter geheel van inhouden, structuren, afspraken en voorkeuren die gelden voor het geven van bewegingsonderwijs, is de wijze waarop iemand waarneemt, denkt en handelt (de habitus) binnen haar lessen bewegingsonderwijs bepalend. De habitus vormt niet alleen de persoon maar werkt ook in op de omgeving (Ewijk & Kunneman, 2013).

Bij normatieve professionalisering binnen de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs staat

de vraag centraal welk geheel van kennis studenten nodig hebben om zich in hun expertise als vakbekwame leraar op verschillende dimensies te ontwikkelen. Welke houding of welk gedrag wordt er van een vakbekwame leerkracht bewegingsonderwijs gevraagd in de context van de les bewegingsonderwijs? “Het gaat om het vergroten van een gevoel van een leraar in relatie tot de kinderen in de dagelijkse context van het bewegingsonderwijs (Bakker en Wassink, 2015). Volgens Stevens en Wassink (2016) heeft dit gevoel heeft te maken met engagement waarin het draait om het geven van vertrouwen, het stimuleren van verantwoordelijkheid, en grenzen stellen en is het te vergelijken met *Pedagogisch Tact* (Van Manen, 1991; Bors & Stevens, 2013).

Onderzoeken van Kelchtermans (1994, 2009) vanuit een narratief-biografisch perspectief bewijzen dat de verhalen van leraren aantonen hoe ze hun expertise op het gebied van onderwijs ontwikkelen en inzetten, maar vooral waarom ze dat op die manier doen. Kelchtermans zegt hierover in ‘Praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams’ (2007, p.661). “Leraarschap is een beroep waarin men als persoon moreel geëngageerd is. De relatie van inzet, van zich verantwoordelijk voelen, de ervaring dat men zich emotioneel niet onverschillig kan opstellen tegenover de leerlingen en hun resultaat.” In dit onderzoek wordt er aan de hand van verhalen van studenten over hun ervaringen op het gebied van bewegen en bewegingsonderwijs inzicht gegeven in hun handelen en denken. Dit kunnen verhalen haar uit hun eigen verleden, verhalen uit de onderwijspraktijk van nu of ervaringen uit het verleden die gekoppeld worden aan recente ervaringen.

1.3 Normatieve professionalisering op de Marnix Academie

De Marnix Academie is een gespecialiseerde hogeschool die zich uitsluitend richt op de opleiding en de verdere professionalisering van leraren in het basisonderwijs. Binnen de opleiding tot leerkracht basisonderwijs op de Marnix Academie gaat het om het opleiden van bekwaam, betrokken en bevlogen leerkrachten (Van den Berg et al., 2014). De hogeschool biedt tevens mogelijkheden voor voortgaande professionalisering. Een van die mogelijkheden is de leergang vakbekwaam bewegingsonderwijs. In ‘*Bekwaam, betrokken, bevlogen. Nieuwe beelden van een beroep in beweging in de 21^e eeuw*’ (van de Berg, de Kort & van der Wal-Maris, 2014) wordt aangegeven hoe de Marnix Academie kleur wil geven aan de zeven in de wet BIO vastgelegde SBL-competenties (2006). Hierin komt het belang van het opleiden tot een pedagogische professional sterk naar voren. Daarbij wordt gesproken over een ‘Marnix inkleuring’ die deze pedagogische professionaliteit tot bijzondere dimensie verheft. “Die inkleuring heeft veelal betrekking op de pedagogische relatie, op waarden en normen en op levensbeschouwelijke uitgangspunten en bronnen” (Van den Berg et al., 2014, p. 35). De Marnix Academie heeft de zeven competenties met een achtste competentie aangevuld: *Competent in inspiratie en normatief handelen*. Met het inzetten van deze achtste competentie zet de Marnix Academie bewust in op het proces van normatieve professionalisering. Een student moet kunnen handelen naar wat voor haar persoonlijk belangrijk is in haar onderwijs en moet kunnen uitleggen waarom. Het gaat in het leerproces tot normatieve professionalisering om het reflecteren op denken en handelen om zo bewust te worden van persoonlijke doelen en professionele waarden die aan het handelen ten grondslag liggen. De authenticiteit en uniciteit van de leraar maken voor leerlingen het verschil. Daartoe zal er een betekenisvolle verbintenis moeten zijn tussen de leraar met haar leerlingen en andersom. Deze betekenisvolle verbintenis wordt door Kelchtermans (2012) engagement genoemd. Daarbij gaat het om de betrokkenheid van de leraar om een goed resultaat te behalen als onderdeel van het professionele handelen van een leraar (Kelchtermans, 2012).

De Marnix Academie koppelt het professionele handelen aan de persoonlijke en professionele identiteit: “De laag van de identiteit is ook aan te duiden als de laag van *hoofd* en *hart*. Het hoofd roept het beeld op van ‘overdenken en overwegen’, van zien, horen en spreken. Het hart staat voor

de gekozen richting en voor de betrokkenheid bij die richting. Daarom kan deze laag ook aangeduid worden als de laag van *'betrokken leraarschap'* (Van den Berg et al., 2014, p. 37).

De Marnix Academie is in het schooljaar 2016-2017 gestart met het uitwerken van een nieuw strategisch plan. Docenten, studenten en het werkveld zijn door de projectgroep 'expeditie 2020' uitgenodigd om mee te denken over de volgende kernvraag:

Waar toe leiden we op, waar moet het onderwijs de studenten (en kinderen) mee toerusten?

Deze vraag ligt aan de basis van een nieuw strategisch plan. Het antwoord op de kernvraag zal vervolgens worden vertaald in het curriculum om het *hoe* en het *wat* verder in te vullen. Daarbij gaat het steeds om het bepalen van de essentie waar de Marnix Academie voor staat. Met de keuze van het expeditie team om samen in dialoog te gaan over wat voor ieder de kwaliteit van onderwijs bepaalt, zal er een gedeelde verantwoordelijkheid ontstaan (Wassink, 2009). Deze aanpak die start bij het *waar toe* lijkt een verschuiving teweeg te brengen waarin de plek van engagement naast expertise zal toenemen. Normatieve professionalisering richt zich op het vergroten van het besef, het aangaan van betekenisvolle relaties die leraren aangaan met leerlingen en betrokkenen in de dagelijkse uitvoering van hun taak bijvoorbeeld in de lessen bewegingsonderwijs.

1.4 Vakbekwaam bewegingsonderwijs op de Marnix Academie

De bevoegdheid van leerkrachten die bewegingsonderwijs mogen geven is wettelijk vastgelegd. Maar wanneer is iemand een bekwaame leerkracht? Een leerkracht is bevoegd om les te geven in het vak bewegingsonderwijs aan de groepen 3 tot en met 8 als zij een van de onderstaande opleidingen heeft afgerond:

- Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO)
- Pabo, gestart voor 1 september 2001 en afgestudeerd voor 1 september 2005
- Pabo, afgestudeerd na 2005 en in het bezit van de 'Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo'

De leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo die in 1999 is opgezet is bedoeld om de kwaliteit van het bewegingsonderwijs in het primair onderwijs te verbeteren. Staatssecretaris Sander Dekker heeft naar aanleiding van de initiatiefnota van Rudmer Herema (2016) een onderzoek laten uitvoeren die gericht is op het komen tot een kwantitatieve en een kwalitatieve intensivering van het bewegingsonderwijs op basisscholen (van Bergen, Straatmeijer, Breedveld & Lammertink, 2017). Dekker ziet de brede bevoegde vakbekwame Pabo 'er als een vakbekwame leerkracht bewegingsonderwijs. In een brief aan de Tweede Kamer (2017) concludeert Dekker dat de leergang bewegingsonderwijs gericht is op het geven van zoveel mogelijk lessen bewegingsonderwijs door een bevoegde leerkracht.

De Marnix Academie zet de leergang bewegingsonderwijs in als een professionaliseringstraject waarbij de lesbevoegdheid bewegingsonderwijs wordt behaald. De leergang bewegingsonderwijs kan door studenten initieel gevolgd worden en door leraren post-initieel wanneer ze in bezit zijn van een Pabo diploma. Er is bewust voor gekozen om de leergang in beide varianten aan te bieden zodat er wordt aangesloten bij de voorkeuren en specialisatie van studenten. De kwaliteit van het bewegingsonderwijs aan het oudere kind (groep 3 t/m 8) wordt versterkt, de student volgt een specifiek en intensief scholingstraject van 600 uur om de bevoegdheid bewegingsonderwijs te halen. De opbouw van de leergang bewegingsonderwijs is verdeeld over drie blokken (Berkel et al., 2003).

Blok 1 is gericht op het aanbieden van activiteiten.

Een veelheid aan eenvoudige bewegingsactiviteiten waarin de student de ervaring opdoet dat deze voor diverse leeftijdsgroepen verschillend moeten worden gepresenteerd en georganiseerd. Het gaat om het leren van vaktheoretische inzichten die de logische volgorde aangeven. Van studenten wordt verwacht dat ze op het gebied van eigenvaardigheid kunnen deelnemen op het

bewegingsniveau van een goede leerling uit groep 8.

Blok 2 is gericht op begeleiding en leerhulp.

Studenten leren kijken naar bewegende kinderen op basis van de geleerde kennis en inzichten en komen tot een verschillend aanbod (differentiatie) voor de verschillende niveaus in een groep. Studenten leren om kinderen een meer of minder complexe bewegingsituatie aan te bieden. Er is in dit blok ook aandacht voor EHBO.

Blok 3 is gericht op maatwerk en visie

Studenten leren om visies en opvattingen over onderwijs betekenis te geven binnen bewegingsonderwijs. De student leert vakspecifieke opvattingen herkennen, maakt daarbinnen keuzes en past deze op adequate wijze toe. Studenten hanteren lessenseries en termijndoelen komen aan bod. Deze worden door de student geplaatst in het grotere perspectief van het leerproces van kinderen.

De student maakt 120 uur praktijk uren (40 stage uren per blok). De lessen worden gegeven in groep 3 en/of 4, 5 en/of 6, 7 en/of 8.

De opleiding is geregistreerd bij de Stichting Post Hoger Beroeps Onderwijs Nederland. Aan ieder blok zijn certificeringseisen gekoppeld. Deze certificeringseisen hebben de functie van eindtermen van een blok. Wanneer aan deze certificeringseisen is voldaan, krijg de student een deelcertificaat. De student ontvangt na afronding van drie blokken het diploma Post HBO Nederland en wordt ingeschreven in het Abituriëntenregister.

De leergang bewegingsonderwijs op de Marnix Academie wordt vormgegeven vanuit het didactische uitgangspunt dat onderwijs in bewegen een pedagogische activiteit is, gericht op het beïnvloeden van het bewegen (Heij, 2006). Bewegingsonderwijs wordt net als alle andere vakken gezien als een onderwijsleervak. De Marnix Academie volgt in haar visie op bewegingsonderwijs de door Stegeman (2000, p.19) omschreven opvatting “dat bewegingsonderwijs er op gericht is leerlingen bekwaam te maken voor een blijvende perspectiefrijke, zelfstandige en verantwoorde deelname aan de bewegingscultuur waarin een hoge mate van zelfstandigheid wordt verwacht”.

Vanuit theorie en praktijk leren studenten over de inhoud en het vormgeven van het vakgebied bewegingsonderwijs. Centraal staan de kennis en vaardigheden van bewegingssituaties en bewegingshandelingen op eigen niveau en die van leerlingen. In de praktijk van het bewegingsonderwijs wordt het basisdocument voor het basisonderwijs gehanteerd (Berkel et al., 2011). Het basisdocument hanteert dezelfde visie op bewegende kinderen en deze komt tot uiting in de uitwerking van de leerlijnen en de aandacht voor het arrangement, de uitvoeringswijze en de reguleringswijze). De methodiek van bewegen gaat over verschillende bewegingsactiviteiten, over volgorde van handelen, over moeilijkheidsgraden, waar mogelijkheden liggen voor transfer enzovoort. (Berkel et al., 2011).

Didactiek van bewegingsonderwijs gaat over de relatie tussen het leren van kinderen in onderwijssituaties en het handelen van de leraar. Centraal staat het plannen en voorbereiden van de lessen bewegingsonderwijs, het uitvoeren van lessen bewegingsonderwijs en het evalueren van bewegingsonderwijsleerprocessen. Vakinhoud (wat), de bewegingssituatie of gekozen werkvorm (hoe) en de doelstelling om te bewegen (waarom) zijn met elkaar in samenhang (Behets, 2011). De keuzes die een leraar maakt binnen haar lessen bewegingsonderwijs doet zij op basis van haar visie op onderwijs en bewegingsonderwijs, kennis en vaardigheden en uit eerder opgedane ervaringen.

1.5 Herijking certificeringseisen

De leergang vakbekwaam bewegingsonderwijs via Pabo (Berkel et al., 1999) is in 2003 verlicht van 800 studiebelastingsuren naar 600 studiebelastingsuren. De leergang wordt in deze vorm al veertien jaar door de verschillende Pabo's binnen hun opleiding en nascholing aangeboden. De inhoud van de leergang wordt in de vorm van certificeringseisen vastgelegd. Deze certificeringseisen kunnen worden beschouwd als eindtermen. Er is sprake van een stapeling van bekwaamheden, binnen het aanbod van blok 3 zijn de certificeringseisen van blok 1 nog steeds van kracht. De certificeringseisen worden als minimumeisen gezien, in de laatste fase van de opleiding tot vakbekwame leerkracht gaat het "om het kennis nemen van ontwikkelingen en het verkennen van de mogelijkheden van de identiteit van de functie van gespecialiseerd vakbekwaam leraar" (Berkel et al., 2003, p. 93).

Het 'landelijk overleg lerarenopleidingen basisonderwijs' (Lobo) heeft besloten om in het jaar 2017 de bestaande certificeringseisen te herijken. Het Lobo zal een stuurgroep van experts uit het werkveld vormen om de verantwoordelijkheid omtrent het herijken van de certificeringseisen te dragen. De beschreven certificeringseisen zijn opgesteld om de bekwaamheid die wordt verondersteld zeker te stellen. Het geeft de student zicht op wat het te bereiken niveau is en voor de opleiding is het een leidraad om te bepalen of de beoogde kwaliteit van de leergang bewegingsonderwijs door hen wordt gewaarborgd (Berkel et al., 2003).

Vakbekwaam zegt iets over expertise van een leraar, over kennis en vaardigheden en de keuzes die een leraar maakt. De keuzes die een vakbekwame leraar bewegingsonderwijs maakt hangt in grote mate af van de identiteit van de leraar als persoon. De professionaliteit van leraren manifesteert zich per definitie in de relaties met leerlingen (Kelchtermans, 2012). Studenten leren binnen de opleiding vakdidactiek over bewegingsonderwijs. Didactiek heeft een technische kant (kennis en ervaringen of een didactiek ook werkt) maar heeft ook een normatieve kant (beeld van wat goed onderwijs is). Centraal staat de relatie tussen het leren van kinderen in bewegingssituaties en het handelen van de leraar op basis van keuzes die zij maakt in haar onderwijs.

Er is nog onvoldoende onderzoek gedaan op welke wijze een leerkracht die *'leergang vakbekwaam bewegingsonderwijs via Pabo'* heeft gevolgd, betekenis geeft aan de normatieve invulling van het eigen professionele handelen en hoe dit doorwerkt in haar kijk op goed onderwijs en in het 'wijs handelen' als leraar. Door in gesprek te gaan met startbekwame professionals wordt gekeken naar de motivatie en inspiratie die achter de keuze van een student zit om zicht te professionaliseren in het bewegingsonderwijs. Omdat er wordt gezocht naar onderliggende aspecten van normatieve professionalisering is het belangrijk dat de studenten veel aan het woord komen (Geerdink, 2008) zodat ze kunnen vertellen over de normen en waarden die hun handelen bepalen en helder wordt met welk doel het bewegingsonderwijs wordt vormgegeven.

2. Onderzoeksvraag

Kunneman (2013) schetst vijf invalshoeken om normatieve professionalisering te onderzoeken. Een van de vijf invalshoeken richt zich op kennis, kunnen en kunde van de normatieve professionalisering. Kunneman verbindt binnen normatieve professionalisering het professioneel handelen met zingeving en waardevol handelen en geeft aan dat het accent ligt op tacit knowledge. Hij benadrukt dat het gaat om de waarde en de zin van beroepsmatig handelen. Het is belangrijk dat een leraar weet waarom zij kiest voor een bepaalde interventie in haar onderwijs (Alkema, van Dam, Kuipers, Lindhout & Tjerkstra, 2011). Het ene moment kiest een leraar ervoor om gericht te werken aan bewegingsdoelen en op een ander moment maakt een leraar andere keuzes voor de kinderen omdat de situatie daarom vraagt. Er is momenteel nog onvoldoende bekend wanneer expertise leidend is en wanneer engagement leidend is in het handelen van een leraar die de *'leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo'* heeft afgerond.

Dit onderzoek richt zich op de specifieke kunde en aanleg die nodig is vakbekwaam te zijn in bewegingsonderwijs. Er is gekeken naar het wat, hoe en waarom van de kennis van de leergang bewegingsonderwijs (Ewijk & Kunneman, 2013). Met het oog op de vernieuwing van de certificeringseisen zal dit onderzoek dan ook ingaan op de mate waarin normatieve professionalisering voor komt in het huidige programma en zo ja, hoe dat door studenten wordt herkend en onder woorden wordt gebracht. De onderzoeksvraag luidt dan ook:

Op welke wijze is in het huidige onderwijs van 'de leergang vakbekwaam bewegingsonderwijs via Pabo' op de Marnix Academie aandacht voor normatieve professionalisering van toekomstige specialisten bewegingsonderwijs, in welke mate wordt dit herkend door studenten en op welke wijze geven zij daar vorm aan in hun handelen?

3. Methode

Dit kwalitatieve onderzoek richt zich op de invalshoek kennis, kunnen en kunde van de normatieve professionalisering (Ewijk & Kunneman, 2013). Er is gekozen voor een narratieve onderzoeksvorm waarin theorie en praktijk nauw op elkaar betrokken worden (Sools, 2010). Omdat er is gekozen voor een narratieve methode hebben de deelnemers de gelegenheid gehad om hun eigen visie op expertise en engagement te geven en hun ervaringen over dit onderwerp te formuleren en er eigen taal aan te geven (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2014). Expliciet terug blikken op en nadenken over het eigen handelen als leerkracht noemen Calderhead en Gates (1993) reflectievaardigheid. Er is in dit onderzoek gekozen om de studenten te laten vertellen vanuit hun eigen ervaringen binnen de lessen bewegingsonderwijs en te laten reflecteren op beelden van lessituaties waar ze trots op waren. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van twee verschillende methoden om data te verzamelen, namelijk documentenanalyse en semigestructureerde diepte interviews (Hart, Boeije & Hox, 2009). De informatie uit de documentenanalyse is een aanvulling op de gegevens die zijn verzameld door middel van de diepte interviews. In de documentenanalyse kan secundair bronnenmateriaal een voorname bron van informatie zijn binnen kwalitatief onderzoek (van Tuyckom, Vos & Schreerder, 2011). In dit onderzoek is gekeken waar in de bestudeerde documenten van de leergang bewegingsonderwijs verwijzingen staan naar kennis en vaardigheden en/of engagement wordt geëxpliciteerd.

Met behulp van een dialogische methode is het tweede deel van de onderzoeksvraag beantwoord. Door middel van semi gestructureerde diepte interviews is inzicht verkregen op de normatieve professionalisering en de ontwikkeling daarvan bij 'startbekwame' studenten binnen de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo. Het gaat om de wijze waarop ervaringen betekenis krijgen en hoe deze ervaringen worden gewaardeerd (Kelchtermans, 2008). Verschillende onderzoeken hebben vanuit narratief-biografisch perspectief de professionalisering en ontwikkeling van leerkrachten in beeld gebracht (Nias, 1989; Kelchtermans, 1994; 1999; Kelchtermans & Ballet, 2002; Vloet, 2015).

De interviews in dit onderzoek hebben de mogelijkheid geboden voor het aangaan van een dialoog en de potentie om in te haken op dat wat de geïnterviewde aan het vertellen was of in beeld had gebracht over haar expertise en/ of engagement binnen bewegingsonderwijs. Zo werd duidelijk op welke wijze de student betekenis verleende aan de context van de lessen bewegingsonderwijs (Geerdink, 2008). De interviews gaven een mogelijkheid een dieper begrip te creëren en om achter gedetailleerde informatie te komen over wat een student onder expertise en engagement verstaat (Armour & Macdonald, 2012). Welke persoonlijke opvattingen, normen en waarden zijn bepalend in het denken en handelen van een vakspecialist bewegingsonderwijs die de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via de Pabo heeft afgerond (Geerdink, 2008).

3.1 Deelnemers

Een klas bestaande uit vijftien vrouwelijke studenten tussen de 21 en 24 jaar van de Marnix Academie uit de fase *startbekwaam* (vierde jaars) is persoonlijk via de mail benaderd voor diepte interviews. Elf studenten waren in de gelegenheid om deel te nemen. Vanaf de start van de leergang in het tweede jaar tot het afronden van blok 3 in het vierde jaar zijn meerdere studenten, onder wie vier mannelijke studenten, uit deze groep gestopt. Dit is de reden dat de deelnemers uit alleen vrouwelijke studenten bestaat. Er is gekozen voor deze groep omdat ze bijna klaar zijn met het afronden van de Pabo en daardoor zo goed als startbekwaam zijn. De deelnemers hebben alle drie de blokken in februari 2016-2017 op de Marnix Academie met succes afgerond.

De deelnemers hebben les gehad vanuit het didactische uitgangspunt dat onderwijs in bewegen een pedagogische activiteit is gericht op het beïnvloeden van het bewegen (Heij, 2006). Studenten

volgden de leergang bewegingsonderwijs als een plustraject. Alleen studenten die vlot studeren komen hiervoor in aanmerking. Om toegang te krijgen tot het plustraject, moeten studenten hun propedeuse binnen één jaar behaald hebben en vervolgens ieder jaar 60 EC binnen het studiejaar halen. De algemene Pabo studie werd bij deze studenten met dit professionaliseringstraject elk jaar verzaamd met 8 EC per blok. De inhoud van de modules en de voorwaarden waaraan moest worden voldaan binnen de praktijk en toetsing zijn gelijk aan de eisen van de cursisten uit de post-initiële opleiding. Het onderzoek richtte zich op elf studenten en deze elf studenten stonden centraal binnen het hele onderzoek.

3.2 Meetinstrumenten

3.2.1. Semigestructureerde interviews

Door middel van elf semigestructureerde interviews zijn diepgaande kennis en inzichten verkregen (Hart et al., 2009). De interviews zijn vooraf gestructureerd op inhoud, volgorde en formulering (zie bijlage 1). De verhalen en beelden van studenten over wat zij verstaan onder expertise en engagement binnen het vakgebied bewegingsonderwijs is als uitgangspunt genomen om inzicht te krijgen in hun denken en handelen. Kelchtermans (2008) concludeert dat leerkrachten een persoonlijk interpretatiekader ontwikkelen. Vanuit deze 'bril' bekijken ze hun eigen onderwijssituatie en de wijze waarop zij handelen. De interviews hebben plaatsgevonden op de Marnix Academie in een rustige ruimte. De interviews zijn met een digitale geluidsrecorder (Olympus voice recorder) opgenomen en elke interview duurde gemiddeld dertig minuten. Tijdens het interview werd het handelen van de student in beeld gebracht aan de hand van voorbeelden uit de eigen onderwijs praktijk van de student en door eigen beeldmateriaal uit een of meerdere lessen bewegingsonderwijs. Beeld materiaal was afkomstig uit de eindpresentatie van blok 3 (bijlage 2) waarin studenten laten zien dat er werkelijk een vakvrouw op het gebied van het bewegingsonderwijs aan het werk is. De interviews waren in drie delen opgebouwd.

Het eerste deel was gericht op de persoonlijke inzichten op het gebied van expertise en engagement. Door een open startvraag over het eigen onderwijsleerproces was het mogelijk om verhelderen wat de geïnterviewde deelnemer hieronder verstond. Door eerst zelf onder woorden te laten brengen wat ze onder de begrippen expertise en engagement verstonden en daarna aan de studenten te laten lezen wat de theorie hierover zegt werd de overeenstemming over de begrippen duiding helder.

In het tweede deel van de interview procedure werd aan de hand van beeldmateriaal gereflecteerd op het handelen en de keuzes die de student heeft gemaakt in haar eigen lesgeefpraktijk. Door het terugkijken naar beelden van de eigen lessen en het eigen handelen wordt essentiële informatie over de keuzes die de student heeft gemaakt binnen de natuurlijke context van haar eigen lessen bewegingsonderwijs verkregen (Calderhead, 1981). Het toepassen van kennis en vaardigheden vraagt om het juist beoordelen en inschatten van een situatie (Kunneman, 2013).

In het laatste deel van het interviewproces werd ingegaan op de rol van de opleiding bij het ontwikkelen van expertise en/ of engagement (Kelchtermans, 2012). De slotvraag werd gebruikt om de deelnemer samen te laten vatten welke meerwaarde de opleiding voor haar heeft gehad. Het handelen van de leraar weerspiegelt emotionele betrokkenheid en een moreel oordeel. De wijze waarop een leraar keuzes maakt en handelt, is nauw verbonden met het perspectief van waaruit een leraar naar zichzelf en naar de ander kijkt (Nias, 1996).

Analytische procedure

Alle elf interviews zijn getranscribeerd tot elf WORD documenten en voor goedkeuring naar de deelnemers gemaaild. Met behulp van het programma MAXQDA 12 zijn aan de hand van deze WORD documenten woordenlijsten aangemaakt en zijn stukken tekst gecategoriseerd en gecodeerd. Daarna is met behulp van MAXQDA 12 een analyse uitgevoerd. Op basis van de uitspraken zijn enerzijds in-vivo codes ontstaan en anderzijds meer latente codes. Er zijn in totaal 722 tekstfragmenten geselecteerd. Binnen grote categorieën komen kleinere codes samen.

Tabel 1: overzicht code en frequentie interviews

Code (6)	Frequentie (722)
Leergang vakbekwaamheid via pabo	98
Persoon van de startbekwame leraar	85
Visie	106
Persoonlijke betrokkenheid en verbinding	136
Gespecialiseerde kennis en vaardigheden	132
Handelen van de startbekwame leerkracht	165

Door de codeboom die op deze wijze is ontstaan waren tekstfragmenten makkelijk te raadplegen bij het verwerken van de resultaten (zie bijlage 3).

3.2.2. Documentenanalyse

In de documentenanalyse is gekeken waar in de bestudeerde externe documenten en interne documenten van de leergang bewegingsonderwijs, verwijzingen stonden naar kennis en vaardigheden. Ook is onderzocht of engagement werd geëxpliciteerd. Enerzijds is er ingegaan op de landelijke uitwerking van de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo (Berkel et al., 2003) en de 'Verlichting van leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo definitief' (LOBO, z.j.). De informatie uit het raamplan leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo (Berkel et al., 2003) gaf inzicht in de oorsprong, de achtergrond en de context waarin de leergang bewegingsonderwijs tot stand is gekomen (van Tuyckom et al., 2011).

De formele verantwoordelijkheid van het raamplan lag bij een door het LOBO ingestelde stuurgroep. Het is geschreven door een projectgroep die bestond uit vier experts op het gebied van bewegingsonderwijs. Deze projectgroep heeft tussendoor op meerdere manieren gecontroleerd of ze op de goede weg waren. Dit deden ze op drie manieren; door ondersteuning te vragen aan een begeleidingsgroep van negen personen uit het werkveld, de ontwikkelingen tussentijds te presenteren op het pabo kennisnet en het onderwerp te presenteren op een conferentie van het Pabo-LO-platform. De eindtekst werd in september 2002 formeel vastgesteld door het LOBO (Berkel et al., 2003). Het document werd door het werkveld breed gedragen, wat het een grote betrouwbaarheid geeft.

Anderzijds ging de analyse in op de afgeleide Marnix uitwerking van de leergang vakbekwaam bewegingsonderwijs via Pabo. De Intern uitgewerkte documenten van de leergang bewegingsonderwijs gaven inzicht of expertise en eventueel aanwezige engagement waren geconcretiseerd naar de visie, onderwijskundige en opleidingsdidactische eigenheid van de Marnix Academie.

Tabel 2: overzicht documentenanalyse

Document extern	Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo (Berkel et al., 2003)
	Verlichting van leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo definitief. (LOBO, z.j)
Documenten intern Marnix Academie	Intern document inhoud leergang blok 1 (persoonlijke communicatie Marnix Academie, 13 oktober 2014)
	Intern document inhoud leergang blok 2 (persoonlijke communicatie Marnix Academie, 9 juni 2015)
	Intern document inhoud leergang blok 3 (persoonlijke communicatie Marnix Academie, 8 juni 2016)
	Intern document overzicht van de competenties en de certificeringseisen (persoonlijke communicatie Marnix Academie, 7 januari 2011)

Analytische procedure

Met behulp van het programma MAXQDA 12 werden aan de hand van de documenten woordenlijsten aangemaakt zodat stukken tekst gecategoriseerd en gecodeerd konden worden. Daarna is met behulp van MAXQDA 12 een inductieve analyse uitgevoerd op specifieke termen die onder expertise en engagement vallen hierdoor zijn de codes in-vivo en latent ontstaan. Er zijn in totaal 330 tekstfragmenten geselecteerd. Binnen grote categorieën komen kleinere codes samen.

Tabel 3: overzicht code en frequentie documenten

Code (8)	Frequentie (330)
Enthousiast, passie en plezier	5
relatie leraar/ leerlingen en leerlingen onderling	44
Reflectie en evaluatie	77
Leerhulp	90
Houding	7
Kennis	88
vaardigheden	7
professionalisering	12

Door de codeboom die op deze wijze is ontstaan waren tekstfragmenten makkelijk te raadplegen bij het verwerken van de resultaten (zie bijlage 4).

Betrouwbaarheid en validiteit

In dit onderzoek is geprobeerd zo betrouwbaar mogelijk te werk te gaan door de gemaakte stappen in het onderzoek te beschrijven en inzicht te geven in het verloop van het onderzoek. Hart et al. (2009, p. 274) concluderen dat “Wanneer er sprake is van betrouwbare methoden van data verzameling, zal herhaling van de waarneming tot een gelijke uitkomst moeten leiden.” Aan validiteit is tegemoet gekomen door met de gekozen meetinstrumenten zo dicht mogelijk bij de eigen maatschappelijke context te blijven (Geerdink, 2008; De Lange et al., 2014).

Er is voldaan aan het criteria interne consistente door de interviewopzet te standaardiseren en aan alle deelnemers dezelfde start en eindvraag te stellen, ook hebben alle studenten beeldmateriaal meegenomen uit hun eigen praktijk. De interviews zijn opgenomen en het beeldmateriaal is beschikbaar gesteld. Door het interviewproces in te delen in drie stukken werden op deze wijze meerdere aspecten van het onderwerp gemeten. Met deze elf interviews is voldoende data verzameld het verzadigingspunt was met negen interviews bereikt. Er werd bij de analyse van nieuwe

interview data geen nieuwe informatie meer verkregen (Hart et al.,2009). Er is om drie redenen gekozen voor deze groep deelnemers:

- ze zijn de eerste lichting die alle drie de blokken naast de initiële opleiding op de Marnix Academie (februari 2016-2017) met succes hebben afgerond. Het doorlopen van het volledige programma maakt het mogelijk om het proceskarakter van de leergang te meten (Geerdink 2008).
- de deelnemers zijn bezig met het afronden van de Pabo en daardoor zo goed als startbekwaam. Elders in de opleiding opgedane expertise en/ of engagement kunnen deze deelnemers meenemen in hun biografisch perspectief.
- Het onderzoek richt zich alleen op de vakbekwame specialist bewegingsonderwijs via de Pabo dit is een minderheidsgroep. De uitkomsten voor deze groep worden op deze wijze beter belicht (Geerdink, 2008).

Ondanks het ontbreken van mannelijke deelnemers is de gekozen onderzoeksgroep is een goede vertegenwoordiging van de studenten die de leergang volgen. In het algemeen zijn vrouwen oververtegenwoordigd op de Pabo en dit is tevens het geval binnen de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via de Pabo.

4. Resultaten

De analyse van de data uit zowel de documenten als de interviews leverde vier integrale thema's op die betrekking hebben op de rol van normatieve professionalisering in de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo en het effect van expertise en engagement op de persoonlijke keuzes en het professioneel handelen van de startbekwame student als vakbekwame specialist bewegingsonderwijs. De vier thema's zijn:

- Normatieve professionalisering in taal en beeld.
- Engagement: de reden om het in te zetten in de gymzaal
- "Als gymjuf op school het maken van Transfer..."
- Expertise samen met engagement

4.1 Normatieve professionalisering in taal en beeld

Het verklaren van de academische termen normatieve professionalisering, expertise en engagement was voor de studenten lastig omdat het geen algemeen bekende begrippen zijn binnen de context van een basisschool, de Pabo of de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs. Ook in de geanalyseerde documenten werden deze begrippen niet gehanteerd. De meer algemene onderwijs begrippen zoals kennis, vaardigheden en houding konden de studenten wel plaatsen en koppelen aan hun handelen. Een van hen zegt hierover:

"Ik denk, of ik vind dat je als leerkracht de achterliggende gedachte, bewust moet weten waarom je dingen aanbiedt. En dat je zelf de vaardigheden moet hebben om dat goed aan te bieden en ook hoe je dat aan leerlingen moet aanbieden. En ik denk dat je de kennis als leerkracht moet hebben, hé die heeft de uitdaging nodig en diegene heeft een succeservaring nodig, en kan je er beter iets onder zitten dan er boven zeg maar. En dan laat hij vanzelf wel zien wat hij kan of misschien zelf wel meer kan."

4.1.1 Expertise als kennis en vaardigheden

Professioneel leraarschap bestaat naast engagement ook uit technisch instrumentele aspecten (Kelchtermans, 2012). Deze *instrumentele professionalisering* (Bakker, 2013; Wassink, 2015) die ook aan de term expertise wordt gekoppeld, gaat over het vergroten van bepaalde waarneembare kennis en vaardigheden. De meeste studenten duiden het expertise aspect van hun handelen voornamelijk in vakspecifieke termen die ze binnen de opleiding hebben geleerd. Deze vakspecifieke termen komen we zowel tegen in de methodiek (leerlijnen), de didactiek als in de theorie zoals beschreven in het Basisdocument Bewegingsonderwijs (Berkel et al., 2011). Het staat als volgt in de landelijke uitwerking van de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo beschreven:

"In het vorige hoofdstuk werd bij de certificering aangegeven dat we in de opleiding twee belangrijke vindplaatsen voor leerervaringen onderscheiden, namelijk de stage of de werkplek en de les- of studiegebonden activiteiten. Met betrekking tot deze laatste categorie werden aan de hand van drie opleidingscomponenten certificeringeisen opgesteld, te weten: leerlijnen, didactiek en theorie." (Berkel et al., 2003, p.29)

De studenten hebben vakkennis en vakvaardigheden als cultureel kapitaal verworven en opgebouwd in de opleiding en in hun lespraktijk, waarover ze vooral in "vakjargon" blijven spreken. Ze kunnen zich daarmee binnen bewegingsonderwijs positioneren en hun ervaringen in nieuw verkregen taal delen. Alle studenten zijn unaniem positief over ontwikkelde kennis en vaardigheden op het gebied

van bewegingsonderwijs binnen de lessen van de opleiding. Een student verwoordt dit als volgt: “Dus qua expertise stuk onwijs veel geleerd, wat ik niet makkelijk tijdens mijn ervaring [in de praktijk] had kunnen opdoen.”

Kunneman (2013) betoogt dat een professie ook als veld kan worden beschouwd. Professionals ontwikkelen met elkaar normen, voorkeuren, codes, gedragsafspraken enzovoort. Het belang van deze kennis, vaardigheden en weten waarover je praat, werd door een van de studenten als volgt onder woorden gebracht:

“Mijn vader heeft Halo gedaan, mijn vriend heeft de Halo gedaan en ik kan gewoon met ze praten over de schotse sprong. Ja, we zaten alle drie....Tuurlijk als je de Halo hebt gedaan ben je wel de echte expert, maar qua kennis deed ik niet altijd onder bij mijn vader of mijn vriend.”

Vanuit de interviews benoemden de studenten vakspecifieke kennis en vaardigheden die ze hebben opgedaan in termen als leerlijnen en bewegingsthema's, Leerhulp en hulpverlening, reguleringsdoelen, klassikale werkvormen, veiligheid en werken op verschillende niveaus. Door de eenduidigheid in de gesproken en geschreven taal en het belang dat daaraan wordt gegeven binnen de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs, maken de studenten zich deze vakmatige taal eigen en duiden hun handelen binnen de gymzaal in deze taal. Zo licht een van hen toe wat ze op het gebied van kennis en vaardigheden heeft geleerd en toepast binnen het vak bewegingsonderwijs:

“Ik denk echt de bewegingsthema's, en hoe je dat kan aanpassen en ehm het lesgeven in drie groepen met het lesgeven op drie niveaus en reguleringsdoelen. Dat heb ik geleerd dat het echt van belang is. En een stukje veiligheid....En hulpverlening dat heb ik ook wel echt geleerd.”

Opvallend is dat alle elf studenten zich thuis lijken te voelen in deze taal en geen andere begrippen hebben om te duiden wat ze vakspecifiek vinden. Ook de analyse van de documenten leverde daarop voornamelijk een bekrachtiging: binnen deze taal hebben studenten geleerd om over hun handelen, hun expertise en engagement te praten.

4.1.2 Engagement als betekenisvolle relatie

De termen houding, betekenisvol en het maken van keuzes worden door studenten en in de documenten voornamelijk gekoppeld aan het relatie aspect van lesgeven: het pedagogische en (vak)didactisch handelen. Zo wordt in een van de documenten pedagogisch- didactisch handelen als volgt gedefinieerd: “Een voorbeeld van het rijke didactische repertoire dat nodig is om goed bewegingsonderwijs te geven, is de kennis die de leraar aan moet wenden om kinderen te helpen die bepaalde (schoolse) bewegingssituaties als bedreigend ervaren.” (Berkel et al., 2003, p.29).

Hoewel hier over ‘de kennis’ van de leraar wordt gesproken is het didactisch handelen van de leraar bewegingsonderwijs in sterke mate verweven met het pedagogisch handelen. Het hulpverlening en daarbij horende fysieke contact, het duidelijk zichtbaar zijn van een beweging die niet lukt en de risico's binnen het bewegen, vragen om een leraar die zorgt voor vertrouwen en die een veilige leeromgeving creëert. Dit wordt door studenten herkend en als volgt onder woorden gebracht:

“Dat heb ik ook wel hier geleerd, dat kinderen wel vertrouwen nodig hebben voordat ze kunnen leren en als ze zich niet veilig voelen dat ze dan veel minder snel zullen leren.”

In het onderzoek van Heij (2006) wordt gesproken over ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs en de relevantie dat de leraar verantwoordelijk omgaat met de kinderen in het belang van de kinderen. Centraal staat het begeleiden van kinderen om hun mogelijkheden te ontdekken, te ontwikkelen en ze te helpen om gelukkig te worden. Engagement draait om de drijfveren van de leraar, wat de leraar zelf, persoonlijk belangrijk vindt in het onderwijs en wat zij ziet als haar taak als leraar (Stevens & Wassink, 2016). Het merendeel van de studenten (h)erkennen dat er binnen de opleiding aandacht is voor de houding van de leraar en de relatie met kinderen. Aandacht voor uitstralen van passie, plezier en betrokkenheid wordt door de studenten in de interviews benoemd. Zoals in onderstaand citaat:

“Maar soms een beetje te enthousiast want dan gaan de kinderen er helemaal in mee. Dus dat stukje zat wel in mijzelf maar dat heeft [naam opleidingsdocent] mij wel gezegd dat ik soms wat rustiger moet zijn.”

Meerdere studenten geven aan dat opleidingsdocenten in gesprekken benoemen dat enthousiasme, betrokkenheid, zorg voor leerlingen en passie zichtbaar is op het moment dat de student een les bewegingsonderwijs geeft. Deze student verwoordt hoe zij dat ervaart: “Het is in de leergang wel naar voren gekomen. Hé, je ziet dat je passie hebt, dat moet je meenemen. Ze hebben me daarin wel gemotiveerd.”

Bij het verwoorden van het begrip engagement, bleken ook studenten zich voornamelijk te richten op het relatieaspect van hun lesgeven. Hoewel het nog wat zoeken was naar de juiste zinnen en het onder woorden brengen, namen studenten de term engagement mee in het vertellen over ervaringen, keuzes en het handelen in de les bewegingsonderwijs. Onderstaande uitspraak van een van de studenten over haar les waar ze trots op was, is daar een voorbeeld van:

“Ehm... Ik denk op die..op engagement. ... Ik vind vooral belangrijk bij gym dat de kinderen plezier hebben. Dus dat er een goede relatie is onderling tussen de kinderen. Maar ook met de leerkracht dat ze gewoon met een glimlach weer de les uitgaan. Dat vind ik gewoon zelf ook belangrijk.”

In bovenstaand fragment wordt duidelijk dat voor de student plezier een belangrijke waarde is. Een leraar maakt in haar les diverse persoonlijke keuzes die raken aan bepaalde waarden en normen. Kelchtermans (2008) noemt deze keuzes de meer “waardegebonden keuzes” die zichtbaar worden in het concrete doen en laten van de leraar. De keuzes hebben te maken met wat de leraar pedagogisch of didactisch gezien het beste vindt voor de kinderen. Kelchtermans(2012) plaatst het binnen de subjectieve onderwijstheorie. Het geheel van waarden, overtuigingen kennis en opvattingen enzovoort die het professioneel handelen van een leerkracht sturen.

Door in de interviews ook gebruik te maken van beeldmateriaal, konden de studenten niet alleen in taal maar ook in beeld laten zien en toelichten hoe zij expertise en engagement hadden toegepast in hun lessen. Over een van de films, waarop een groepje van acht kinderen met behulp van de student aan de slag is met een koprol of tipsalto op een verhoogde schuine landingsmat met minitrampoline, vertelt de student het volgende:

“Dus de eerste les durfde ie helemaal niet, dat stond jammer genoeg niet op film. Toen zat ie echt achter dat doel verscholen en hij wilde echt niet mee doen. Dus toen op een gegeven moment zei ik: “ ach joh kom het even proberen.” En toen sprong ie

alleen op de mat en dan een koprol, maar dus in mijn laatste les deed hij het dus echt super goed! Dus dat was wel heel leuk en dat is dan denk ik ook dat stukje coachen van als iemand het nog niet lukt, zelfvertrouwen geven.”

In bovenstaand fragment lijkt het geven van zelfvertrouwen een waarde die vorm heeft gekregen in het aanmoedigen van het kind. De student verklaart ook dat dat voor haar in de relatie direct met engagement te maken heeft: “omdat ik hem het gevoel geef van kom op je kan het!” Het bieden van dit “gevoel” van veiligheid, wordt ook door Alkema et al. (2011) geduid als een belangrijke schakel in de relatie tussen leerkracht en het kind.

Alle studenten die hebben meegedaan aan het onderzoek erkennen het belang van engagement en dat dit een invloedrijk deel is van hun leerkracht identiteit, hun betrokkenheid op de kinderen. Een tweede thema dat uit de data naar voren kwam, gaat dan ook over deze interactie.

4.2 Engagement, de reden om het in te zetten in de gymzaal

Akkerman en Meijer (2011) hebben onderzocht dat de identiteit van de leraar zich aanpast aan de school waar gewerkt wordt. Een stage plek kan veel invloed hebben op de persoonlijke ontwikkeling en groei van studenten als studenten daar veel wisselende ervaringen opdoen en onderwijs leren kennen vanuit verschillende perspectieven. De stagepraktijk van de studenten uit het onderzoek was heel divers, ze liepen stage in een dorp of een stad. Ook de pedagogische concepten van de scholen waren verschillend bijvoorbeeld: Ervaringsgericht onderwijs, Unitonderwijs, Ontwikkelingsgericht onderwijs en Jenaplan. Onderzoek van Vloet (2015) heeft aangetoond dat ervaringen die worden opgedaan binnen een school, invloed hebben op de wijze waarop een leraar betekenis geeft aan haar handelen. Aan de hand van verschillende voorbeelden illustreerden studenten wat voor hen nieuw of anders was, welke overwegingen ze moesten maken voor de lessen bewegingsonderwijs en hoe ze daar hun handelen op moesten aanpassen. Voorbeelden uit de onderwijspraktijk van de studenten hadden te maken met weinig tot geen beweeg achtergrond vanwege de lage sociale economische situatie van de kinderen, vluchtelingen die de taal nog niet spraken of grote leeftijdsverschillen in een klas. Een student gaf lessen bewegingsonderwijs aan kinderen van groep zeven tot en met de tweede klas in het voortgezet die in één klas zaten. Een context die ver afstond van wat ze in het huidige onderwijs tot nu toe gezien en ervaren had. De volgende uitspraak ging over de beelden van een les met een hindernisbaan waar ze trots op was. Het was gelukt om de beleving en betrokkenheid van alle leerlingen binnen een activiteit te bewerkstelligen. Ze vertelde: “ze waren allemaal echt zo betrokken, echt super leuk om te zien! Want zij (wijst drie leerlingen aan) zaten dan echt in de tweede en hij zat nog in groep 7.”

Als de ontwikkelde perspectieven, voorkeuren en houding (habitus) van een student minder aansluiten bij de school (het veld) waarin zij zich bevindt dan zal de habitus van de student hierdoor worden beïnvloed. Want, zo stelde Kunneman (2013) vast, ons innerlijk vermogen om ons aan te passen aan de ons omringende wereld, is steeds in ontwikkeling.

Om je als professional te ontwikkelen is het van belang om te reflecteren op wat jij ziet als jouw taak als leraar en ook wat je persoonlijk belangrijk vindt in het onderwijs. Dat betekent dat je steeds kritisch moet kijken naar het waartoe van jouw handelen, wat breng je teweeg bij kinderen? Is het goed is wat je deed en zou het de volgende keer beter kunnen. Kelchtermans (2012) noemt dit de subjectieve onderwijstheorie. Het enthousiasme, de passie zoals de studenten al eerder aangaven, is onderdeel van de student als persoon. De wijze waarop engagement zichtbaar wordt, kan per student verschillen omdat ze handelen op basis van persoonlijke overwegingen, normen, waarden en keuzes. Uit het huidige onderzoek komt naar voren dat studenten zich niet altijd bewust zijn van het

handelen en het waartoe van hun handelen. Polanyi (1967) noemt dit tacit knowledge; het onbewust overdragen van ervaringen, waarden of gedrag binnen een leerproces dat plaats vindt tijdens de interactie van de leraar met de kinderen. Het is verweven met haar handelen zegt deze student: “Ik denk dat zeker met passie les geven, vertrouwen geven, dat ik dat van nature heb en dat ik dat ook dan makkelijker toepas. “

Reflecteren op je handelen in een bijvoorbeeld een les bewegingsonderwijs zorgt voor bewustwording van de kwaliteiten die je inzet. Bewustwording van je kwaliteiten en je handelen zorgt voor professionalisering van de leraar. Met passie of met enthousiasme lesgeven valt onder het eerste component van professioneel zelfverstaan. Samen met de subjectieve onderwijstheorie vormt professioneel zelfverstaan het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 1994, 2009, 2012). Kelchtermans beschrijft dit als een soort bril waardoor leraren concrete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen.

4.2.1 Engagement, de kinderen vragen erom

Het is aan de leraar om in haar lessen en in haar handelen om te gaan met de verschillende bekwaamheden van de leerlingen, maar ook om daar pedagogische gezien goed mee om te gaan. In de documentenanalyse kwam naar voren dat de Marnix Academie de SBL competentie: 2 pedagogische competent (SLO, 2006) gekoppeld heeft aan verschillende certificeringseisen. Hier drie voorbeelden uit de verschillende blokken waarin bovenstaande ook helder wordt:

*“Vanuit het perspectief van begeleiden blijkt dat de student: indien nodig bewegingssituaties kan wijzigen zodat iedereen mee kan blijven doen [blok 1].
De student is in staat te onderkennen waar bewegingsverhinderingen voor kinderen liggen en daar in pedagogische zin adequaat mee om te gaan [blok 2].
Over een breed arsenaal aan leeraanpakken beschikt [blok 3].”*
(Marnix Academie, 2011, p.2-3)

Het merendeel van de studenten gaf aan dat engagement echt een belangrijke voorwaarde was wanneer ze in het lesgeven ondervonden dat kinderen een appèl deden op hen als lesgever. Dit appèl van de kinderen creëerde een probleem of uitdaging, maar kon ook nieuwsgierigheid of vragen oproepen. Voorbeelden die studenten gaven om de betrokkenheid en de relatie te verbeteren waren gericht op het creëren van vertrouwen, bieden van uitdaging, succeservaring opdoen, zorgen voor een goede relatie onderling en zorgdragen voor plezier in bewegen. Het aangaan van de dialoog met leerlingen zodat ze reflecteren op en inzicht krijgen in het eigen bewegen, is een vaak genoemd voorbeeld van engagement die studenten ervaren in het begeleiden van de leerlingen. “Je kan ook aan de kinderen vragen: hé wat zou nou leuk zijn als uitdaging? Dat kunnen ze ook wel heel goed zelf aangeven.”

Een veilig pedagogisch klimaat biedt ruimte voor interactie met kinderen hierbij kan er ook een appèl worden gedaan op meer morele afwegingen. Een van de studenten vertelt over een lessenserie waarbij ze bewust had gekozen voor het indelen in niveau groepen. In de laatste les was een uitdagend arrangement neergezet voor de kinderen met een hoger niveau en kreeg ze van de kinderen uit het lagere niveaugroepje de vraag of ze ook dezelfde opdracht en arrangement mochten uitvoeren.

“Ook wel die beweging, maar dan wel een kortere beweging met de benen. En dan merkte ik eigenlijk wel dat die kinderen dat ook superleuk vonden om die uitdaging aan te gaan. Dan vind ik het wel belangrijk dat ze het wel mogen proberen.”

In bovenstaand voorbeeld geeft de student aan dat ze haar pedagogisch handelen heeft afgestemd op haar vakdidactisch handelen. In deze les heeft ze op basis van evaluaties uit eerdere lessen de wendsprong afgestemd op het niveau van de kinderen om ze zo te motiveren en uit te dagen. In de context van een gymles zien kinderen elkaar bewegen en door te kijken naar elkaar, worden ze ook uitgedaagd om te bewegen. De kinderen doen in bovenstaand voorbeeld een appèl op de leraar en vragen om nieuw handelen van de leraar. Biesta (2011, p.6) beschrijft dat het vermogen om een oordeel te vellen over wat in concrete situaties pedagogisch en didactisch gezien wenselijk is essentieel is in het werk van een leraar. De vraag van de kinderen om ook de uitdagendere opdracht te mogen uitvoeren maakt dat de student in deze les ook antwoord moet geven op een vraag van binnenuit: wat moet ik doen om een goede leraar te zijn? Een van de vijf componenten van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012), *de taakopvatting* van de leraar gaat over wat een leraar zelf vindt dat zij moet doen om het gevoel te hebben goed werk te leveren. Kelchtermans beschrijft de taakopvatting als een normatieve component waarbij het gaat om de overtuiging over goed onderwijs, over de persoonlijke morele verplichtingen en over verantwoordelijkheden tegenover leerlingen.

4.2.2. Engagement zorgt voor betrokkenheid

Enkele studenten gaven aan dat de sociale feedback die ze van hun begeleider of van leerlingen kregen een van de belangrijkste meetpunten was of ze juist tevreden of juist onzeker waren over zichzelf al specialist bewegingsonderwijs. Hier worden twee andere componenten uit het professioneel zelfverstaan van Kelchtermans (2012) onderscheiden. Het *zelfbeeld*: de wijze waarop de student zichzelf typeert als leraar en het *zelfwaardegevoel*: in welke mate de student tevreden was over zichzelf en over de gegeven les. De ervaren onzekerheid gaf het gevoel van kwetsbaarheid als leraar in de lessen bewegingsonderwijs. Concrete voorbeelden waardoor studenten gingen twijfelen over zichzelf, hadden te maken met de wijze waarop feedback werd geformuleerd door de begeleider of gedemotiveerde kinderen. Deze demotivatatie ontstond omdat ze de gymles niet zo leuk vonden en de ervaring dat de les te eenvoudig was voor het niveau en de beleving van de groepen 7 en 8.

Een voorbeeld van het ervaren van onzekerheid en kwetsbaarheid wordt door de volgende student onder woorden gebracht:

"....groep 8 vond ik echt heel lastig omdat ook het niveau omhoog ging van het bewegen en ja .. omdat de activiteiten die ik aanbood ja.. daar hadden ze niet zoveel zin in. Ik weet niet of het aan de groep lag dat ze geen zin hadden om te gymmen bijvoorbeeld, maar dat vond ik wel heel lastig. Ook al pakte je heel groots uitja dat was lastig om ze te motiveren."

Uit het gesprek werd duidelijk dat het gebrek aan motivatie invloed had op haar als persoon en op haar handelen als leraar, ze was zich ervan bewust dat haar onzekerheid zichtbaar was voor de kinderen.

"En ook omdat ik toch wel onzeker was over die groep 7/8 denk ik ook dat zij dat ook aanvoelden. En dat het voor mij heel erg zoeken was....van wanneer voel ik me dan zeker? En hoe moet ik dat aanpakken? Ja, dat ervaar ik wel echt zo."

Deze student liep haar reguliere Pabo stage in groep 1/2 maar een groep 7/8 in de gymzaal vraagt om een andere lesstijl en een andere manier van benaderen. Na een reflectie op haar handelen was het voor deze student helder dat in ze in de context van bewegingsonderwijs met deze groep meer moest inzetten op de pedagogische opdracht van bewegingsonderwijs: duidelijk zijn maar minder

voorkauwen, taalgebruik minder kinderlijk en uitdagende activiteiten zelf ontwerpen die aansluiten bij de beleving en de verschillende niveaus van de kinderen. In het volgende fragment geeft ze aan wat het effect was van haar aanpak om actief de betrokkenheid van leerlingen te vergroten:

“Ze waren zo betrokken bij die activiteit en ze wilden eigenlijk niet stoppen en toen dacht ik ja! dit is wel wat ik wilde bereiken zeg maar ook met groep 8. Toen voelde ik me echt trots, ook omdat er werd gezegd ja... maar is dit wel echt waardevol? Leren de kinderen hier wel van? Ja en toen. Die leerkracht vroeg het toen ook aan de leerlingen en toen zei hij [een leerling]: “ik vond het echt leuk en we hebben leren mikken en het was gewoon echt super!” En toen dacht ik Yes! dit is wel wat ik wilde bereiken.”

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat de wijze waarop engagement zichtbaar wordt in de lessen bewegingsonderwijs te maken heeft met de persoon van de leraar die het leerproces van leerlingen begeleidt, bewaakt en stimuleert. De manier waarop een leraar kinderen begeleidt kan ervoor zorgen dat engagement meer of minder zichtbaar is.

“In de vakliteratuur wordt gebruik gemaakt van de volgende indeling van lesgeefstijlen in het bewegingsonderwijs: Scheidsrechter, Instructeur, Organisator, Coach (SIOC). De scheids zorgt voor strakke leiding zodat alle deelnemers zich aan de regels houden. De instructeur zorgt voor leerhulp opdat de activiteit beter kan gaan lukken. De organisator zorgt voor aanpassingen van de omstandigheden (bijvoorbeeld arrangement) zodat de deelnemers uitgenodigd worden om de activiteit te doen. De coach zorgt voor aanmoediging waardoor de deelnemers enthousiast en gemotiveerd blijven.” (Berkel et al., 2003, p. 86)

Meerdere studenten noemen in de interviews dat ze in hun lesgeven het begeleiden van de kinderen aanpassen aan wat er in het (beweeg) gedrag van kinderen zichtbaar is. Het meest geven ze aan te kiezen voor een coachende manier van lesgeven. Hieruit kan worden opgemaakt dat er op basis van wat een student merkt, ziet en voelt keuzes worden gemaakt en er niet bewust wordt ingezet op het aanleren van lesgeefstijl als trucje.

Het volgende fragment gaat over een les free running die een van de studenten heeft aangeboden. In deze les heeft ze bewust gekozen om de kinderen ruimte te bieden om zelf mee te ontwerpen en bouwen aan de free run activiteiten en ze in de keuze van het passeren vrij te laten. Hieronder geeft ze aan dat ze haar begeleidende of sturende rol mede aanpast aan de leeftijdsgroep.

“Ik denk vooral als coach, als begeleidende rol, niet zo zeer..... Ja, ik denk dat je daar ook voor de veiligheid bent, dat je het kind ook kan helpen, vertrouwen kan geven.... maar in de bovenbouw denken we dat het vooral ook meer zelf ontdekkend is. Kijk in de middenbouw ben je echt wel meer sturend, dat is ook wel belangrijk denk ik bij bewegingsonderwijs.”

Studenten noemen als belangrijke kenmerken voor engagement bij bewegingsonderwijs; betrokken, vertrouwen geven, met passie lesgeven, enthousiasme, gemotiveerd, kwetsbaar kunnen opstellen, duidelijk zijn, zelf plezier in bewegen en humor. Bors, de Boer en Stevens (2013, p.15) noemen dit Pedagogisch Tact: “op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling.” Het gaat om wie de leraar is als persoon en niet zozeer om de competenties die de leraar heeft. De kenmerken die door de studenten zijn genoemd, hebben te maken met wie ze zijn als persoon, hoe ze voor de klas staan en hoe ze de les overbrengen op de kinderen. In een onderzoek van Bakx (2010) stond voor kinderen humor op de eerste plaats, gevolgd door aardig, lief, sportief, geduldig, eerlijk,

onpartijdig en vrolijk zijn. En andere categorie uit het onderzoek die hoog op het lijstje van de kinderen stond en die studenten ook benoemen is dat een goede leraar ook een (beetje) streng moet zijn en orde kan houden. Studenten erkennen dat de manier van hoe je voor de klas staat, van invloed is op de beleving van kinderen.

De manier waarop je voor de klas staat, is volgens het merendeel van de studenten een onderdeel van wie jij bent als persoon. Korthagen (2008) onderstreept het belang van reflecteren voor studenten op wie ze willen zijn als leraar. De leraar is haar eigen instrument en daarom is het van betekenis dat een leraar weet wat ze wil, waar ze voor kiest en wie ze wil zijn. Hiermee raakt reflectie direct een morele dimensie. In onderstaand fragment benoemt de student de invloed van enthousiast zijn, ook geeft ze aan dat zij denkt dat een kwaliteit zoals enthousiasme niet te leren is omdat het in je zit.

Ik denk dat je dat echt wel nodig hebt, het moment dat je zelf enthousiast bent en jezelf laat zien! Dan zal een kind...dan doet een kind dat ook.

Interviewer: En is dit iets wat je kan leren?

Je eigen enthousiasme? Ehm nee dat denk ik niet. Dat zit denk ik in je.

Andere studenten geven aan dat je (voor een deel) wel kan ontwikkelen hoe je bijvoorbeeld vertrouwen kan geven aan kinderen en dat een goede didactische aanpak effect kan hebben op het pedagogisch klimaat. De volgende student, koppelt vertrouwen geven aan de keuze voor groeperen:

"Ik denk dat je wel kan leren hoe je kinderen vertrouwen kan geven, op welke manieren je dat zou kunnen doen en je hebt, kijk, als je nog nooit gehoord had dat je die groepjes in kan delen, homogeen, dan weet je ook niet precies hoe je vertrouwen kan krijgen van kinderen dus dat. Ik denk wel dat je dit zou kunnen leren, maar het moet ook wel in je zitten."

In bovenstaande voorbeelden en ook verder in de interviews geven studenten unaniem aan dat het enthousiasme en plezier dat ze zelf hebben om te bewegen en de passie om lessen bewegingsonderwijs te geven het belangrijkste is. Het enthousiasme dat ze zelf hebben, zorgt voor betrokkenheid bij de leerlingen. Plezier in bewegen vinden de studenten uit het onderzoek bijna allemaal het belangrijkste om mee te geven aan de leerlingen zoals blijkt uit onderstaande reactie.

"Nou ik vind het heel belangrijk dat de kinderen wat leren tijdens de gymles, maar ik vind het ook belangrijk dat ze er wel plezier aan heb, plezier aan beleven. Dus wat ik net zei over enthousiasme en met passie lesgeven vind ik eigenlijk wel heel belangrijk."

Soms nog belangrijker dan dat ze beter leren bewegen zegt deze student: "Dus alleen die motivatie al van oh..., ik wil het liefst naar die activiteit! Dat is veel belangrijker dan dat ze bijvoorbeeld iets zouden leren wat ze altijd al aangeboden krijgen."

Wat opvalt in de analyse van de documenten is dat juist het enthousiasme, de passie voor bewegen en dit overdragen op kinderen maar in enkele passages en in weinig woorden terug te vinden is in de documentenanalyse. Een klein stukje dat er over gaat, heeft te maken met de lesgeefstijlen en is hierboven al beschreven. Een ander stukje dat gaat over plezier in bewegen en daar zorg voor dragen als leraar heeft met het ontwerpen van bewegingssituaties te maken. Vanuit de documenten van de Marnix Academie wordt zichtbaar dat het vooral aan de student is om aan te tonen op welke wijze zij hier aan werkt en of het zichtbaar is bij de kinderen. Voorbeelden hiervan zijn: "Een visie stuk met

daarin een reflectie waarin het eigen enthousiasme en plezier voor bewegen een plek heeft.” Ook in evaluaties is het aan de student om het plezier van de leerlingen te beschrijven.

De studenten in dit onderzoek geven aan dat ze het plezier wat kinderen hebben in bewegen herkennen, dat ze hier actief gebruik van maken en hier ook op inzetten in hun hele onderwijs. De keuze om bewegen ook op andere plekken in het onderwijs in te zetten ligt dicht bij de persoonlijke voorkeuren van studenten. Ze vinden bewegen zelf heel erg leuk, zijn bijvoorbeeld goed in een bepaalde sport en willen dat meegeven aan de kinderen. Onderstaande voorbeelden zijn in de gesprekken naar voren gekomen: bewegingstussendoortjes of dansen in de klas, bewegend leren, bewegend samenwerken, buitenspelen stimuleren en organisatie van school brede sport en spel activiteiten .

Het kapitaal wat ze hebben opgedaan in de opleiding tot vakbekwame professional bewegingsonderwijs geeft ze een unieke positie binnen de school omdat dit kapitaal onderdeel is geworden van hun handelen in de praktijk op school, in de lessen bewegingsonderwijs in het onderwijs in de klas maar ook daarbuiten. Studenten voelen dat ze een voortrekkersrol in de scholen hebben en collega’s reageren hier veelal positief op. Een voordeel op het gebied van engagement is dat een groepsleerkracht met een specialisatie voor bewegingsonderwijs al een binding heeft met de school en met de kinderen in de klas.

4.3 “Als gymjuf op school: het maken van Transfer...”

Meerdere studenten vertellen dat ze door de kinderen op school worden aangesproken als *gymjuf*. Door het geven van de lessen bewegingsonderwijs aan meerdere groepen op school ervaren de studenten dat kinderen ze zien en waarderen als vakspecialist bewegingsonderwijs. Dit heeft met de al eerder genoemde normatieve component van het zelfverstaan en de taakopvatting van de leraar te maken. De studenten ervaren het gevoel goed werk te leveren. Dit heeft grote invloed op de *beroepsmotivatie* van de student (Kelchtermans, 2012). Kinderen zien gymles geven als een kwaliteit van de leraar en expertise op dit vlak wordt door kinderen opgemerkt (Bakx, 2010). Een student legt uit dat ze denkt dat kinderen zien dat zij anders gym geeft dan de andere leerkrachten en dat de kinderen haar daarom ook als gymjuf aanspreken. “Die kinderen zien mij nog steeds als gymjuf, terwijl ik gewoon de juf ben van groep 7. Als ik ze in mijn dorp tegenkom zeggen ze ook, dat is mijn gymjuf!”

Zelf een actieve rol spelen in de je les en jezelf laten zien heeft effect op de beleving van kinderen bijvoorbeeld door zelf mee te doen in de les zorg je voor betrokkenheid en enthousiasme. Zo werk je aan een betekenisvolle relatie met kinderen zoals in dit voorbeeld naar voren komt:

“Ik merk dat als ik meedoe met een spel dat de kinderen dan ook heel enthousiast worden van juf hier! juf hier! Ja, als ze zich gezien voelen dan proberen ze nog beter hun best te doen.”

Studenten geven aan dat engagement zowel zichtbaar is in de lessen bewegingsonderwijs als daarbuiten. Engagement van de studenten in de gymzaal is niet anders dan engagement dat zichtbaar wordt in het handelen in de klas. Deze student geeft aan dat er geen verschil is in haar manier van lesgeven in de klas of in de gymzaal:

“Met plezier les geven, dat doe ik gewoon in de klas en dat zorg ik dat dat daar [in de gymzaal] ook doe. En gewoon heel duidelijk zijn, maar dat heeft meer met mij te maken niet met de activiteit.”

Een aantal studenten vindt dat ze engagement wel makkelijker kunnen toepassen in het klaslokaal: “Ik denk dat dat in het klaslokaal makkelijker gaat dan in de gymzaal. In een klaslokaal dan heb je structuur en dan doe je het vaak op dezelfde manier.” Daarnaast noemen enkele studenten de korte tijd die er per week is met een groep en de steeds wisselende groepen struikelblokken voor engagement. Zo zegt een van de studenten over het aangaan van een betekenisvolle relatie in de klas:

“Omdat ik daar gewoon meer uren heb, en gymlessen geef ik ook in klassen met kinderen die ik helemaal niet ken. Dus mezelf verbeteren en aanleren van engagement gaat vooral in een voor mij ook prettige omgeving.”

Deze student benoemt dat het effect van engagement in de gymzaal wel direct zichtbaar wordt in het beweeggedrag van kinderen:

“Als ik een leerling motiveer om die wendsprong te doen, kom op en heel kort, je krijgt gelijk resultaat. En je ziet het ook, zichtbaar resultaat! Als ik met leerlingen een rekensom ga maken dan weet ik niet wat er in dat hoofd om gaat. Dus dat is moeilijker te zien.”

Het aangaan van een relatie met kinderen gaat voor de meeste studenten makkelijker als er met de kinderen ook in het klaslokaal contact is. Een student zegt over haar relatie met een klas waarbij ze een super les gaf: “Het contact is goed, veilig en sfeervol maar dat komt denk ik ook omdat dat buiten de gymzaal zo is opgebouwd en dan kan ik dat voortzetten in de gymzaal.”

Zoals in de resultaten hierboven beschreven zijn, is een goede relatie van de lesgever met de kinderen in de les bewegingsonderwijs van invloed op de organisatie, de veiligheid, de beleving en het beweegniveau van de kinderen. Hoe meer een leraar betrouwbaar, vriendelijk en ondersteunend is, hoe groter de verbondenheid met het kind. Een relatie is voor het kind nodig om tot ontwikkeling te komen. Dit kan de leraar realiseren door bijvoorbeeld hulp te verlenen als het kind het spannend vindt of door samen oplossingen te bedenken (Deci & Ryan, 1985).

De meeste studenten hebben op basis van ervaringen vanuit de leergang bewust de transfer van bewegen in de gymzaal naar bewegen in de klas of daarbuiten gemaakt. Dit is wat een van de studenten daar over zei:

“Omdat ik wel echt heb geleerd dat bewegingsonderwijs echt belangrijk is. En dat je dat niet alleen binnen hoeft te geven in de gymzaal, maar ook buiten toe kan passen. ...Ik vond het heel leuk en de kinderen vonden het heel leuk.”

4.4 De vakbekwame professional in beweging

Studenten leren binnen de opleiding te reflecteren en daarbij een kritische lerende houding te hebben ten opzichte van maatschappelijke invloeden en ontwikkelingen. Professionaliteit is ook de deskundigheid om te kunnen en durven oordelen. Een leraar werkt met kinderen en collega's en

daarom is in dit werk de dialoog cruciaal. De ontwikkeling tot professional gaat op basis van wat je ziet bij een ander of wat je terug krijgt uit reacties van anderen.

4.4.1 Engagement vraagt om reflectie

Kunneman (2012) zegt over het ontwikkelen van professionaliteit dat een leraar zich ook ontwikkelt op het moment dat zij weerstand ervaart. Het is belangrijk om te oefenen, in dialoog te gaan en te blijven om steeds beter te worden in het lesgeven. Dit leert een leraar van mooie momenten maar ook van minder mooie momenten dus daar waar het juist eventjes schuurt. Dit wordt door een van de studenten zo verwoordt:

“Ik vond het heel lastig met leerlingen die gewoon totaal geen motivatie hadden, die het gewoon niks kon schelen die geen uitdaging vonden, die alleen maar denken ik moet de les uitzitten, ik zit liever op de bank.”

Niet alleen wat studenten hebben geleerd binnen de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs maar ook de ervaringen die ze als kind bewegend hebben opgedaan bijvoorbeeld bij een sportclub, kleuren het beeld over goed en waardevol bewegingsonderwijs (Stegeman et al., 2011). In onderstaand voorbeeld geeft deze student aan welke ervaringen zij heeft opgedaan in haar jeugd:

“Ik denk dat ik van huis uit sportiviteit heb meegekregen....Spel vond ik lastig, vind ik nog steeds, dat is mijn mindere onderdeel. Turnen was ik wel heel goed in, dus dat was echt mijn succes ervaring....De gymles vond ik heel leuk, ik had een onwijs leuke leerkracht en ook een goede leerkracht, heel erg gemotiveerd, daar zou ik nu nog een voorbeeld wel in zien zeg maar.... En ik ben vanaf een jaar of zes, zeven gaan schaatsen en ja, daarin ben ik echt alleen maar gegroeid.... en ik denk dat ik in het schaatsen ook heb geleerd dat je heel hard moet werken om die resultaten te krijgen”

Hier benoemd de student het ontwikkelen van haar habitus (Bourdieu 1997). Tijdens de ontwikkeling van kind naar volwassene vormen we een innerlijk vermogen (habitus) die wordt bepaald door onze levensomstandigheden en de ervaringen die we daar in opdoen. Onwillekeurig spelen de ervaringen uit haar jeugd mee in de manier waarop ze lesgeeft. Ze bepalen wie de student is als persoon en vormen het kader voor de kleine en grote morele afwegingen die ze als leraar maakt in interactie met haar leerlingen. Stevens en Wassink (2016) betogen: “om je te ontwikkelen als leraar, zul je niet alleen je expertise moeten onderhouden, maar ook op je engagement moeten reflecteren.” Dit werd als volgt door haar onder woorden gebracht:

*“In blok 3 ben ik me meer bewust geworden van de valkuilen van mijn eigen, hoe moet ik dat zeggen, dingen die ik heel goed kan en daarvan de valkuilen. Ik ben onwijs gemotiveerd om gymles te geven en vroeger was ik ook onwijs gemotiveerd om te gymmen. Ik snap er echt helemaal niks van, hoe kan je zoiets vinden of doen zeg maar!
Dat staat zo ver af van mijn eigen motivatie zeg maar, van mijn eigen overtuigingen en waarden, dat ik daar zo veel stappen terug voor heb moeten doen om daar op dat level, op dat niveau ook leerlingen te kunnen motiveren. “*

In de documenten analyse komt naar voren dat er vanuit de opleiding in de verschillende blokken aandacht is voor reflectie op eigen handelen in de praktijk. Een normatieve professional heeft een mening over de kwaliteit van het onderwijs waarin ze werkzaam is (Bakker, 2013). In blok 3 wordt er van de studenten gevraagd het eigen handelen in complexiteit van de steeds veranderende praktijk

te koppelen aan een persoonlijk realistisch vakconcept. Het gaat hierbij om een koppeling van de theorie naar het handelen in de eigen praktijk. Het belang om goed bewegingsonderwijs te geven is afhankelijk van de situatie en in de complexiteit van het onderwijs is die situatie steeds anders. Voortdurend afwegingen maken dat vormt het hart van het werk als professional (Wassink, 2011). Studenten schrijven een visie stuk en maken een presentatie ondersteund met beeldmateriaal uit de eigen lessen waarin ze hun vakconcept toelichten. Ze geven aan wat bewegingsverhinderingen zijn voor kinderen die uitvallen en hoe ze daarmee omgaan. Ook tonen ze aan welke relatie ze hebben met betere bewegers en mindere bewegers en hoe ze met deze verschillende niveaus omgaan in een les bewegingsonderwijs.

“Dus daar heb ik echt wel over na zitten denken van hoe kan ik hen zo motiveren dat mijn doelen van de gymles eigenlijk bereikt kunnen worden. Niet dat ze meteen in een jaar sportief mee gaan doen, maar er zijn echt momenten van succeservaringen geweest.”

Het handelen van deze student vindt zijn oorsprong in engagement: ze is op zoek gegaan naar wat het goede was voor deze kinderen. Door zichzelf kwetsbaar op te stellen en zichzelf te laten zien lukte het haar om resultaat te boeken met deze kinderen. Dit zegt ze over haar engagement:

“Ja, absoluut! Want ik kon ze met het sporten zelf niet genoeg motiveren, maar door de uitdaging te stellen in samen werken met anderen en door mijn vertrouwen hier heel erg te geven. Door mijn motivatie en enthousiasme daarin mee te nemen en mezelf heel erg kwetsbaar op te stellen, een hele belangrijke,... dat ik ook heel veel dingen lastig vind om te doen.”

4.5 Expertise samen met engagement

In de complexiteit van het onderwijs gaat het om de verantwoordelijkheid naar de ander. Je moet als professional kunnen verantwoorden waarom je de keuzes maakt en welke overwegingen daarachter zitten. Kunneman (2013) noemt dit *horizontale moraliteit* een proces waarbij er in onderlinge gesprekken met elkaar van gedachten wordt gewisseld, op welke waarden de normen voor het dagelijks handelen gebaseerd worden. Uit de documenten analyse wordt zichtbaar dat in de opleiding ruimte wordt gemaakt om het handelen van studenten in de praktijk te bespreken. Dit gebeurt door middel van verschillende opdrachten, presentaties en aan het einde van elke blok vindt er een toetsing plaats waarin er ruimte is voor het aantonen van professionalisering met een aansluitend gesprek.

4.5.1 Waar start het voor jou?

In de documenten analyse is zichtbaar dat studenten in verschillende opdrachten de kans krijgen aan te tonen dat ze in de praktijk bezig zijn met het onderkennen waar bewegingskansen voor kinderen liggen en daar pedagogisch goed mee om te gaan. Zoals hier in de uitgewerkte documenten van blok 3 (persoonlijke communicatie Marnix Academie, 11 november 2016): “In Brede zorg staat de zorg centraal die de leerkracht heeft zowel in de voorbereiding, de uitvoering als de evaluatie van de lessen bewegingsonderwijs voor de belangen van alle kinderen in de les.”

Uit de interviews wordt duidelijk dat studenten hard werken aan een goede relatie met de kinderen om zo zorg te dragen voor goed bewegingsonderwijs. In de lessen bewegingsonderwijs gaat het om alle kinderen zegt elke student die aan dit onderzoek heeft meegedaan. Zoals ook blijkt uit dit citaat over het belang van goed bewegingsonderwijs: “Dat het voor iedere leerling een positieve ervaring

is, dus niet alleen maar voor de goede sporters, maar dat alle leerlingen een succes ervaring kunnen opdoen.”

Studenten hebben in de gesprekken aangegeven welke morele afwegingen ze als leraar bewegingsonderwijs hebben gemaakt in interactie met de kinderen. Door te reflecteren op de keuzes die ze maakten en het handelen te beschrijven, werd duidelijk op welke wijze ze als vakbekwame leraar bewegingsonderwijs invulling geven aan het vak. Hierbij zijn ze van mening dat expertise en engagement met elkaar verbonden zijn. Zoals in dit citaat wordt aangegeven:

“Dus ik denk echt dat het in elkaar overloopt. Want anders dan doe je maar iets en dan leer je de kinderen niks dus het heeft echt wel een relatie met elkaar. “

Wat het vertrekpunt is in een les bewegingsonderwijs zijn de meningen over verdeeld. Er zijn studenten die vinden dat het start bij engagement zoals deze student uitlegt:

“Ze zijn allebei zeker weten nodig, maar als ik zeg wat is de basis en wat pas ik daar op aan, dan vind ik dat engagement. zonder dat engagement kan je expertise niet uitvoeren.... Dan kan je nog leuk uitdaging bieden voor de leerling, maar dan doet dat niks denk ik. En ik bedoel, kan je nog leuke hulpverlening geven, maar als jij kinderen überhaupt niet zover krijgt dat ze op die kast durven te springen dan bereik je niks.”

Er zijn studenten die zeggen dat expertise het vertrekpunt is, zoals deze student beargumenteert:

“Het begint natuurlijk vanuit expertise, omdat, zeker die voorbereiding. Kijk je kan wel van alles leuk neerzetten, maar dan heb je nog geen doel. Je wil natuurlijk ergens iets bereiken volgens de leerlijnen en daarin laten groeien. Dus iets kan heel leuk zijn, maar dan is dat het ook”.

Deze student zegt dat het bij haar afhankelijk is van de situatie en het kind als het gaat om engagement of expertise:

“Hier [filmpje van inzetten van expertise] wel ja ik weet niet of dat altijd zo is soms is het misschien bij andere kinderen ook gewoon dat je ze door het gevoel geeft van je kan het dat het dan lukt. Zoals in mijn andere filmpje... Ik weet gewoon dat ze het kan maar ze zette iedere keer niet hard genoeg af en als je haar gewoon voldoende blijft zeggen van, kom op je kan het! dan lukt het op een gegeven moment wel. Ik denk dat het ook verschilt per situatie.”

Bovenstaand citaat sluit aan bij het volgend citaat van Kelchtermans (2008, p. 17)

“Onderwijs is niet iets wat men doet of realiseert, maar wat in belangrijke mate gebeurt of plaatsvindt”. De vraag die een leraar zich stelt in de context van het handelen gaat over wat is goed in deze situatie voor deze kinderen? Kennis en vaardigheden kunnen daarin het professionele handelen ondersteunen maar wat het goede is wordt ervaren door de leraar en de leerlingen in een betekenisvolle relatie.

5. Conclusies en aanbevelingen

Doelstelling van dit onderzoek is om bij te dragen aan kennisontwikkeling over het inzetten van engagement naast expertise in de lessen bewegingsonderwijs op de basisschool. Op deze wijze kan inzicht ontstaan op het ontwikkelen van normatieve professionalisering binnen de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via pabo. Verhalen over eigen handelen in de les bewegingsonderwijs, illustreren de wijze waarop bijna startbekwame leraren basisonderwijs met de professionalisering vakbekwaamheid bewegingsonderwijs denken over expertise en engagement. In dit hoofdstuk worden op basis van de resultaten conclusies geformuleerd, aanbevelingen gedaan en de beperkingen van het onderzoek bediscussieerd.

5.1 Expertise als voorwaarde voor professionaliteit

Verschillende onderzoeken die gericht zijn op normatieve professionalisering in het onderwijs (Jacobs, Meij, Terwolde & Zomer, 2008; Bakker, 2013; Bakker & Wassink, 2015) richten zich op wat er onder goed onderwijs wordt verstaan. Wanneer ben je in de ogen van de ander en van jezelf een goede leraar? 'Goed onderwijs' heeft niet alleen te maken met de juiste kennis en vaardigheden maar ontstaat in de context van een veilige leeromgeving. De leraar geeft betekenis aan de dagelijkse praktijk door keuzes te maken vanuit persoonlijke overtuigingen, normen en waarden (MacIntyre, 1981; Kelchtermans, 2008; Bakker & Wassink, 2015). Heij (2006) betoogt dat een leraar bewegingsonderwijs bewust moet reflecteren op het denken over bewegingsonderwijs zodat zij op grond daarvan haar handelen kan verantwoorden. Goed handelen, heeft te maken met de wijze waarop de leraar bewegingsonderwijs omgaat met kinderen in haar les. Een goede relatie tussen de leraar en de kinderen in de context van bewegingsonderwijs is van belang, zodat kinderen tot hun recht komen. Dit vraagt van een leraar dat zij naast het invloed uitoefenen op het bewegen, ook aandacht heeft voor de pedagogische opdracht van bewegingsonderwijs. Voor het opleiden van een leraar bewegingsonderwijs kan er geconcludeerd worden dat er naast de aandacht voor het expertise van bewegingsonderwijs, er tevens voldoende aandacht is voor bewustwording van engagement. Dit sluit aan bij de opvatting van Snoeks et al. (2006) dat er binnen het opleidingsonderwijs op de Pabo aandacht is voor het ontwikkelen van pedagogische en vakdidactische vaardigheden, het verwerven van de kennis over de verschillende vakgebieden én het ontwikkelen van een professionele identiteit als leraar.

Uit de resultaten van het huidige onderzoek komt naar voren dat het zwaartepunt van de opleiding lijkt te liggen bij het opdoen van kennis en vaardigheden. Expertise die studenten inzetten om in de lessen bewegingsonderwijs goede bewegingsarrangementen neer te zetten voor verschillende niveaus van bewegen en te beschikken over vaardigheden om kinderen hulp te bieden.

Professionalisering van studenten binnen de opleiding vakbekwaamheid bewegingsonderwijs gaat op basis van kennis en vaardigheden die zijn vastgelegd in de landelijke certificeringseisen (Berkel et al., 2003). Het voorgeschreven brondocument Basisdocument Bewegingsonderwijs (Berkel et al., 2011) heeft als uitgangspunt 'beter leren bewegen' en een verantwoorde deelname aan de bewegingscultuur. Het is in die zin dus logisch dat er grote nadruk ligt op vakkennis en vakvaardigheden van bewegingsonderwijs. Studenten zijn erg positief over het opdoen van vakkennis en vaardigheden binnen de opleiding en geven aan dat ze op het gebied van expertise veel hebben geleerd. Het vakjargon die studenten zich eigen hebben gemaakt is ontwikkeld tijdens de leergang en is voor hen onderdeel geworden van hun cultureel kapitaal (Bourdieu, 1997; Wacquant, 2006). Het merendeel van de studenten geeft aan zich thuis te voelen in het veld van bewegingsonderwijs. Enkele studenten geven aan zich bekwaam genoeg te voelen om mee te praten met professionals binnen bewegingsonderwijs. Voor goed onderwijs is meer nodig dan instrumentele professionaliteit (Bakker, 2013). Studenten geven aan dat bekwaamheid in lesgeven binnen het vakgebied

bewegingsonderwijs meer is dan een gedifferentieerd arrangement met een bewegingsdoelen op meerdere niveaus. Uit de verhalen van studenten is naar voren gekomen dat zij vinden dat een goede les bewegingsonderwijs ontstaat vanuit expertise van de leraar gecombineerd met een betekenisvolle relatie met de kinderen.

5.1.1. Naast expertise een betekenisvolle relatie

Een eigen visie op bewegen en de kernvragen die daarbij gesteld worden hebben consequenties voor het maken van keuzes van een leraar bewegingsonderwijs (Heij, 2006; Stevens, 2011). De resultaten in dit onderzoek laten zien dat de achterliggende motieven die studenten hebben om hun lessen bewegingsonderwijs vorm te geven, voortkomen uit verschillende kernvragen en vanuit verschillende visies op onderwijs. Studenten geven aan dat motieven die gericht zijn op het beïnvloeden van het bewegen invloed hebben op keuzes voor bijvoorbeeld een gedifferentieerd arrangement of het maken van niveaugroepen binnen turnsituaties. Het gaat dan om de keuze kinderen beter te leren bewegen, een meer kwalificerende taak van onderwijs. Motieven die dichter liggen bij de pedagogische opdracht van (bewegings-)onderwijs, hebben invloed op keuzes om aan te sluiten bij persoonlijke voorkeuren van kinderen (persoonsvorming) binnen bewegen of juist activiteiten in te zetten die gericht zijn op het samenwerken als groep of klas (socialisatie). Volgens Biesta (2012) zou goed onderwijs er baat bij hebben wanneer onderwijsprocessen invloed uitoefenen op al deze drie kerndomeinen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

De SBL competenties (2006) interpersoonlijk competent, pedagogisch competent, vakinhoudelijk en didactisch competent en organisatorisch competent die een leraar ontwikkelt binnen de opleiding. Worden door studenten genoemd als belangrijke competenties binnen bewegingsonderwijs. Competenties worden in het opleidingsonderwijs vaak ingezet als kennis en vaardigheden die blijikbaar door iedereen te leren zijn. Als een leraar deze competenties heeft gehaald dan is er voldaan aan de norm kwalificatie. Verschillende onderzoeken van (Biesta, 2009, 2011, 2015; Kelchtermans, 1994, 2012; Kelchtermans & Ballet, 2002 Bakker, 2013; Bakker en Wassink, 2015) schetsen duidelijk een nuance. Bijvoorbeeld dat didactische keuzes gaan over de relatie tussen het leren van kinderen in onderwijssituaties en het handelen van de leraar. Pedagogisch didactisch handelen van een leraar gaat op basis van keuzes en op basis van gevoel. Biesta (2011, p.6) heeft dit prachtig verwoord: “wat essentieel is in het werk van de leraar, is het vermogen om oordelen te vellen over wat in concrete situaties onderwijspedagogisch gezien wenselijk is.” Een normatieve kwestie waarin het gaat over waarden van personen. Vervolgens geeft Biesta (2011, p.7) aan dat: “de opleiding van leraren gericht moet zijn op het ontwikkelen van een oordelend vermogen.” Dit vraagt om een reflectieve houding ten opzichte van het eigen pedagogisch handelen (Kelchtermans, 2012). Binnen de opleiding vakbekwaamheid bewegingsonderwijs op de Marnix Academie is aandacht voor reflectie op het eigen handelen in bewegingsonderwijscontexten. Studenten geven aan engagement te herkennen en ervaren binnen de opleiding tot vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo. Reflecteren op eigen handelen en het verantwoorden waarom keuzes worden gemaakt helpen hen bij het verwerven van inzicht in de betekenisvolle relatie. De dialoog over goed onderwijs en wijs handelen wordt als waardevol ervaren en studenten gaven aan dat feedback die ze kregen van opleidingsdocenten bewegingsonderwijs over hoe studenten voor de klas staan waardevolle feedback was. Meer bewuste aandacht voor engagement zou studenten helpen de waardevolle relatie tussen leraar en leerling te herkennen en hier mee aan de slag te gaan.

5.1.2. Aandacht voor engagement in de les bewegingsonderwijs

“Naast instrumentele aspecten draait het bij normatieve professionalisering om het vergroten van een bewustzijn, een sensitiviteit die leraren aan de dag leggen bij de dagelijkse uitvoering van hun taak” (Bakker & Wassink 2015, p.19). In dit onderzoek is dat engagement genoemd. Uit het

onderzoek werd duidelijk dat het duiden van engagement in de lessen bewegingsonderwijs, voor studenten veel complexer was dan het duiden van expertise. Engagement was een vreemd en niet te plaatsen begrip voor studenten. Door het te omschrijven als de manier waarop een leraar zichzelf presenteert met daarbij meegenomen een betekenisvolle relatie tussen de leraar en kind werd het begrip helder. Studenten gaven aan in de praktijk te ervaren dat een goede relatie met hun leerlingen belangrijk, maar lang niet altijd gemakkelijk was. Elke situatie, elk kind maar ook elke leraar is anders en dat resulteerde in verschillende antwoorden over het belang van een betekenisvolle relatie. Dit sluit goed aan bij Kelchtermans (2012) dat het handelen van de leraar gebeurt op basis van morele keuzes en daarmee ook op basis van emotionele betrokkenheid. Soms werden de studenten zich er pas in de interviews van bewust dat er engagement plaatsvindt in de lessen bewegingsonderwijs. Het aangaan van een betekenisvolle relatie bleek verweven te zitten in het handelen van studenten net als eigen passie, enthousiasme, plezier in bewegen en zorg voor leerlingen. Studenten waren zich niet bewust dat het beeld dat ze hebben van goed onderwijs meespeelt in hun handelen, de tacit knowledge volgens Polanyi (1967) een onbewust vermogen in de mens dat hem stuurt in zijn handelen en kennen. Engagement gaat volgens Kelchtermans (1994, 2008) over inzicht in wat je drijfveren zijn en wat jij belangrijk vindt in je onderwijs. Om een goede leraar te zijn is het van belang om te reflecteren op je onderwijs zowel op expertise als op engagement.

In dit onderzoek heeft het toepassen van een narratieve methode (Geerdink, 2008; Sools, 2010) geholpen om studenten taal te geven aan engagement in hun eigen onderwijspraktijk. Zo werden verschillende perspectieven van wat ze persoonlijk belangrijk vinden in het onderwijs duidelijk. De videobeelden gaven de studenten de mogelijkheid om aan te wijzen waar volgens hen sprake was van expertise en engagement. Uit het onderzoek werd duidelijk dat enkele studenten vinden dat engagement de essentie is van een goede les bewegingsonderwijs. Niet alle studenten waren het hier mee eens omdat zij juist hadden ervaren dat hun expertise ook veel invloed had op de betrokkenheid, beleving en competentie van leerlingen. Ze gaven aan dat het gevoel dat kinderen hadden competentier te zijn ook maakte dat ze meer plezier hadden in bewegen. Zorg dragen voor onderwijs dat aansluit bij alle kinderen werd wel door alle studenten benadrukt en dit kan door expertise en door engagement worden bewerkstelligd. Stegeman (2008) concludeert dat een leraar gebruik moet maken van de intrinsieke kracht van bewegen en sport. Het is leuk om te bewegen! Hij geeft aan dat hier alleen sprake van kan zijn als het handelen en de keuzes van de leraar ervoor zorgen dat er een gunstig pedagogisch klimaat heerst. Deze resultaten sluiten aan bij wat Kelchtermans (2012) betoogt, expertise en engagement zijn twee aspecten van de professionaliteit van de leraar die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

5.1.3. Complexiteit van de taal en de opleiding

De complexiteit van het duiden van engagement, bleek ook zichtbaar op het gebied van herkennen van engagement binnen de opleiding vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via de Pabo. Studenten koppelen engagement aan plezier en enthousiasme en hier is in de documenten maar minimaal aandacht voor. Het gebruik van de narratieve methode heeft geholpen om studenten taal te geven aan de wijze waarop er in de opleiding tot vakbekwame leraar bewegingsonderwijs aandacht was voor engagement. In de resultaten kwam naar voren dat enkele studenten vonden dat er niet veel aandacht was voor het engagement. Andere studenten koppelden aandacht voor het ontwikkelen van engagement aan reflectieve opdrachten zoals het schrijven van een eigen profiel in het portfolio (zie bijlage 5) en het visie stuk in blok 3. De feedback momenten met medestudenten en opleidingsdocenten en de begeleiding binnen *het didactisch practicum* werden benoemd als waardevolle momenten waarin hun handelen met passie, betrokkenheid, enthousiasme en plezier werden gezien en benoemd. Hieruit blijkt dat het bewust worden van engagement, van wat de student belangrijk vindt in een goede les bewegingsonderwijs, een persoonlijk proces is maar niet

een individueel proces. Gesprekken met medestudenten, mentoren, kinderen en opleidingsdocenten kunnen krachtige hulpmiddelen zijn om inzicht te krijgen in eigen handelen. Centraal staat dat de student kan aangeven en verantwoorden dat ze inzicht heeft in haar handelen en weet heeft wie zij is als leraar, dit is het professioneel zelfverstaan van Kelchtermans (1994, 2009). Het professioneel zelfverstaan geeft de student de mogelijkheid om te herkennen hoe de invloed van haar 'zijn' doorwerkt in hoe ze lesgeeft en hoe ze omgaat met leerlingen. De meeste componenten van het professioneel zelfverstaan waren te herkennen in de verhalen van studenten. Omdat niet alle studenten herkennen dat een ontwikkeling op engagement ook plaatsvindt binnen de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs zou een sterkere koppeling gemaakt kunnen worden met de subjectieve onderwijstheorie waarin er in de opleiding meer aandacht komt voor een persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over onderwijzen. Op de Marnix Academie is er in de reguliere opleiding vanaf het eerste jaar veel aandacht voor 'het leren reflecteren'. Het is van belang te reflecteren op het eigen handelen op daar waar zij als leraar goed in is, zodat de student zich ontwikkelt tot een bekwaame, betrokken en bevlogen leraar (Korthagen, 2008).

5.1 Aanbeveling

Er is nog niet eerder onderzoek gedaan naar engagement in de lessen bewegingsonderwijs. Uitkomsten van dit onderzoek kunnen meer inzicht geven in normatieve professionalisering binnen bewegingsonderwijs. In dit onderzoek is meerdere malen naar voren gekomen dat studenten het belang van engagement naast expertise inzien en waarderen. Zonder engagement is het volgens de studenten uit dit onderzoek niet mogelijk een goede les bewegingsonderwijs te geven. Voordat de stuurgroep van experts uit het werkveld de certificeringseisen van de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs gaan herijken, zouden de volgende drie aanbevelingen meegenomen kunnen worden.



Figuur 3: drie pijlers voor normatieve professionalisering

Een eerste aanbeveling richt zich op een intensivering in het curriculum voor de waarde van een betekenisvolle relatie tussen de leraar en de kinderen in het bewegingsonderwijs. Een manier om hier aandacht aan te geven, is door te reflecteren op eigen handelen waardoor virtuoos handelen wordt herkend. Het gebruik van goede voorbeelden uit de beroepspraktijk kan dit versterken (Korthagen, 2008; Kelchtermans, 2012). Studenten geven verschillende antwoorden over het belang van een betekenisvolle relatie. Het gaat om het inzicht dat elke situatie, elk kind maar ook elke leraar anders is. Het met elkaar vertalen van een visie naar waarden en wat we juist handelen vinden, zijn vormen van professionaliseren. Het experimenteren met dit handelen, elkaar observeren en daarover in gesprek zijn, maakt van de opleiding en de praktijk context ook rijke leeromgevingen voor professionals. De tweede aanbeveling stuurt aan op het ontwikkelen van taal waarin de pedagogische opdracht van bewegingsonderwijs sterker verbonden wordt met bewegingsonderwijs als beïnvloeding van het bewegen. Om de kloof tussen universitaire onderzoekstaal en taal uit de praktijk te dichten zou in samenspraak met studenten de taal vanuit verhalen tot stand kunnen komen. Taal geven aan engagement is van een belang omdat een goede les bewegingsonderwijs ontstaat vanuit expertise van de leraar gecombineerd met een betekenisvolle relatie met de kinderen. De derde aanbeveling richt zich op het zichtbaar maken van het belang van plezier en enthousiasme voor bewegen in de certificeringseisen. Plezier in bewegen kan ervoor zorgen dat kinderen zich competentier voelen, meer betrokken zijn en meer motivatie hebben om te bewegen

(Stegeman, 2008). Meer bewuste aandacht vanuit reflectie voor engagement en de persoon van de leraar zou studenten helpen de waardevolle relatie tussen leraar en leerling te herkennen en hier mee aan de slag te gaan.

5.2 Discussie

In mijn onderzoek komt naar voren dat het construeren van goed onderwijs te maken heeft met het perspectief en de keuzes van de leraar die de lessen geeft. De betekenisverlening van de leraar, de context van het onderwijs en de kinderen samen zijn bepalend. Dit geldt tevens voor de wijze waarop de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs op de Marnix Academie wordt gerealiseerd. Voor het ontwikkelen van de drie blokken heeft de vakgroep bewegingsonderwijs van de Marnix Academie gebruik gemaakt van de uitwerking van de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo (Berkel et al., 2003). De uitvoering, uitwerking en accenten van de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo op de Marnix Academie kunnen afwijken ten opzichte van andere Pabo's in Nederland. Dit heeft te maken met het feit dat de certificeringseisen van de leergangvakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo vast liggen, maar de uitwerking geen voorschrijvend geconcretiseerd lessenplan is.

De studenten die aan dit onderzoek hebben deelgenomen krijgen op de Marnix Academie vanaf het eerste jaar pedagogische kennis en vaardigheden, (vak) didactische kennis en vaardigheden en reflectie vaardigheden. Deze elders opgedane ervaringen kunnen van invloed zijn geweest op het engagement van studenten in de lessen bewegingsonderwijs.

Als opleidingsdocent bewegingsonderwijs ben ik verbonden aan de Marnix Academie en werkzaam binnen de leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs. De onderzoeksgroep waren studenten van de Marnix Academie die mij kennen als docent bewegingsonderwijs. Ik heb geprobeerd zo objectief mogelijk te zijn als onderzoeker en mijn rol als docent zo min mogelijk te benadrukken.

6. Literatuur

- Akkerman, S.F. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. In: *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011), p. 308-319.
- Alkema, E., Dam, E. van, Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2011). *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. (7^e herziene druk). Assen: Van Gorcum.
- Armour, K., & Macdonald, D. (2012). *Research methods in Physical Education and Youth Sports*. Oxford, England: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bakker, C. (2013). Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie. Geraadpleegd van https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/286824/Cok%20Bakker_Openbare%20les%20Het%20Goede%20Leren.pdf?sequence=1
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Geraadpleegd van <http://www.voion.nl/publicaties/leraren-en-het-goede-leren>
- Berg, B. van den, Kort, B. de & Wal, S. van der (2014). *Bekwaam, betrokken, bevlogen. Nieuwe beelden van een beroep in beweging in de 21^e eeuw*. Utrecht: Marnix Academie
- Bergen, K., Straatmeijer, J., Breedveld, K., & Lammertink, N. (2017). *Bewegingsonderwijs en vakleerkrachten*. Geraadpleegd van <https://www.kennisbanksportenbewegen.nl/?file=7542&m=1486475968&action=file.download>
- Berkel, M. van, Donkers, B., Einden, H. van den, & Hazelebach, C. (1999). *Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo*. Utrecht: Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs.
- Berkel, M. van, Donkers, B., Einden, H. van den, & Hazelebach, C. (2003). *Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo*. Utrecht: Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs.
- Berkel, M. van, Danes, H., Dijk, S. van, Geleijnse, J., Hazelebach, C., Hofman, N., . . . Visser, C. (2005). *Perspectieven op bewegen*. Nijverdal, Nederland: Publicatiefonds werkgroep bewegingsonderwijs.
- Berkel, M. van, Consten, A., Danes, H., Hazelebach, C., Koekoek, J., Gref, M. van der, ... Tjalsma, W. (2011). *Basisdocument Bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist, Nederland: Jan Luiting Fonds.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32, 4-16.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2014). Pragmatising the curriculum. Bringing knowledge back in, but via pragmatism. *The Curriculum Journal* 25, 29-49.

- Biesta, G. (2015). *Beautiful Risk of Education*. Londen: Routledge.
- Bors, G., Boer, E. de, & Stevens, L. (2013). Het goede doen, óók in de ogen van de leerling. In L. Stevens, & G. Bors (Red.), *Pedagogisch Tact* (pp. 15-62). Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Bourdieu, P. (1979). *Distinction*. Londen: Routledge.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: a Method for Research on Teaching. *The British journal of educational psychology*, 51(2), 211-217.
- Calderhead, J., & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. Londen, Engeland: Falmer Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Ewijk, J. P., & Kunneman, H. P. J. M. (Eds.). (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24, 101-118.
- Geerdink, G. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 27-34.
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Katwijk, L. van, Koster, B., Onstenk, J., ...Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*. [notitie]. VELON.
- Gerrits, R. (2007, 21 juni). Kwart zakt voor rekentoets van pabo. *Volkskrant*. Geraadpleegd van <http://www.volkskrant.nl/binnenland/kwart-zakt-voor-rekentoets-van-pabo~a855425/>
- Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden* (8e ed.). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Heij, P. (2006). *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs: filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Eindhoven, Nederland: Damon.
- Herema, R. (2016). *Lichamelijke opvoeding is een vak, juist in het basisonderwijs: Een pleidooi voor beter bewegingsonderwijs op de basisschool gegeven door vakleerkrachten*.
- Jacobs, G., Meij, R., Terwolde, H. & Zomer, Y. (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Jong, M.J. de. (2011). *Grootmeesters van de sociologie*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (Studia Pedagogica, nr 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18, 105-120.
- Kelchtermans, G. (2007). Proeftuinen, Praktijkvoorbeelden en Professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 6, 660-665.

- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In L. Stevens (red.), *Leraar wie ben je?* (pp. 13-24). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflections. *Teachers and teaching. Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit van leerkrachten*. [Notitie]. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentie gericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. (2008). Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs. In: L. Stevens (red.), *Leraar wie ben je?* (p. 25-34). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Kunneman, H. (2012, 25 mei). Normatieve Professionalisering: Prof. dr. H. Kunneman Introductie [Video]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=OwMgmuNC4Rk>
- Lange, R. de, Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2014). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (6e ed.). Apeldoorn: Garant.
- LOBO. (z.j.). Verlichting van Leergang vakbekwaam bewegingsonderwijs via Pabo definitief. Geraadpleegd op 29 april, 2017, van <http://bewegingsonderwijs.slo.nl/Paginas/Verlichting-van-Leergang-vakbekwaamheid-bewegingsonderwijs-via-Pabo-definitief.aspx>
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue, a study in moral theory*. London: Duckworth
- Manen van, M. (1991). *The tact of teaching*; Ontario: The Althouse Press
- Meijelink, K. (2015). *Denken over onderwijs*. Eindhoven: Damon.
- Meijerink, H. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO-raad.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW). (2013). *Wet op hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*. (Artikel 1.7a. Ruimte voor innovatie. Besluit bindend studieadvies). Verkregen op 2 maart, van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0033718/2013-09-01>
- Ministerie van onderwijs cultuur en Wetenschap, & Dekker, S. (2017). *Initiatiefnota van het lid Rudmer Heerema: Lichamelijke opvoeding is een vak, juist in het basisonderwijs: Een pleidooi voor beter bewegingsonderwijs op de basisschool gegeven door vakleerkrachten*. (34 398 nr. 8). Verkregen op 16 februari, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-34398-2.html>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London: Routledge
- Parry, S. (1996). The Quest for Competencies. *Training Magazine*, 33, 48-56.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.

- Rijksoverheid (z.j). *Taal en rekenen op school. Taaltoets en rekentoets einde Pabo-opleiding*. Verkregen op 3 maart 2017, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/inhoud/taal-en-rekenen-op-lerarenopleidingen>
- Snoek, M., Kools, Q., & Walraven, A. (2016). Vraagstukken bij het opleiden van leraren. *De Nieuwe Meso*, 2016(2), 67-74.
- Sools, A. M. (2010). *De ontwikkeling van narratieve competentie. Bijdrage aan een methodologie voor de bestudering van gezond leven*. Den Haag: Albani.
- Stegeman, H. (2000). *Belang van bewegingsonderwijs. Over legitimatie en algemene doelstellingen van het schoolvak lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Stegeman, H. (2008). *Bewegingsonderwijs op waarde geschat*, Zeist, Jan Luiting Fonds
- Stegeman, H., Brouwer, B., & Mooij, C. (2011). *onderwijs in bewegen. Basisthema's in bewegingsonderwijs en sport op school*. (Herz. ed.). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Stevens, L. (2008). *Leraar wie ben je*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L., & Wassink, H. (2017, 26 januari). Het is steeds weer de pedagogische vraag: hoe ontsluiten we de magie – altijd sluimerend aanwezig – in het onderwijs? Geraadpleegd op 25 mei, 2017, van <http://hetkind.org/2017/01/26/is-steeds-weer-pedagogische-vraag-hoe-ontsluiten-we-magie-altijd-sluimerend-aanwezig-onderwijs/>
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) (2006). *SBL competenties 2006*. Verkregen op 2 maart, van <http://wij-leren.nl/SBL-competenties.php>
- Stoep, J. van der. (2005). *Pierre Bourdieu en de politieke filosofie van het multiculturalisme*. Hoogeveen: Kok.
- Swennen, A., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 17-27.
- Tuyckom, C. van, Vos, S., & Scheerder, J. (2011). *Metten en weten over zweten. Methoden van sociaalwetenschappelijk sportonderzoek*. Gent: Academia Press.
- Vloet, K. (2015). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces. Een narratieve studie in een masteropleiding in speciale onderwijszorg en loopbaanbegeleiding van leerlingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wassink, H. (2009). Bruggen over de kloof. *Van twaalf tot achttien*, 10, 16-17.
- Wassink, H. (2011). Wie ben ik om iets te vinden van mijn collega's?. *Opleiding & Ontwikkeling* 24(5), 20-25.
- Wacquant, L. (2008). Pierre Bourdieu. In R. Stone (Red.), *Key Sociological Thinkers* (2e ed., pp. 261-414). Hampshire, Engeland: Palgrave macmillan.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: A social analysis. *Sport, Education and Society*, 11, 275–291.