



‘Dit is écht de laatste waarschuwing!’

*Ordeproblematiek bij beginnende
vakleerkrachten bewegingsonderwijs*

Haagse Hogeschool HALO

Afstudeeropdracht

Auteurs: L. Emmerzaal
T. Stoevelaar

Begeleider: mevr. M.T. van Bragt
Mei 2012

Voorwoord

In het kader van het afstudeerjaar is dit afstudeerwerkstuk tot stand gekomen. Dit werkstuk is in opdracht van de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding samengesteld. Met het onderzoek proberen wij de stof die wordt aangeboden op de opleiding zo waardevol en toepasbaar mogelijk te maken. Wij vinden het interessant om ons bezig te houden met onderwijsontwikkelingen en willen op deze manier hieraan een positieve bijdrage leveren.

Het afstudeerwerkstuk is gebaseerd op het Primair Onderwijs. Met het schrijven van dit afstudeerwerkstuk tonen wij aan te beschikken over de benodigde competenties die een volwaardig docent Lichamelijke Opvoeding dient te hebben.

Dit document is mede tot stand gekomen door verschillende informatieve bronnen en een efficiënte samenwerking.

Tot slot willen wij Marieke van Bragt, docente aan de HALO, bedanken voor haar kritische blik en opbouwende feedback tijdens het schrijven van dit afstudeerwerkstuk.

Den Haag, mei 2012

Linde Emmerzaal
Tim Stoevelaar

Inhoudsopgave	Bladzijde
1. Inleiding	4
2. Literatuur	5
3. Methode	10
3.1. Toegang tot het verkrijgen en werven van participanten	10
3.2. De presentatie en rollen van de onderzoekers	11
3.3. Vertrouwen en openheid van de participanten	11
3.4. Data verzameling en opslag	11
3.5. Analytische procedures	11
4. Resultaten	12
4.1. Gedrags- / ordeproblemen	12
4.1.1. Oplossingen gedrags- / ordeproblemen	13
4.2. Motiveren van ongemotiveerde leerlingen	14
4.3. Beoordeling	15
4.4. Pedagogisch klimaat	16
4.5. Differentiatie	17
4.6. Culturele verschillen	18
4.7. Organisatie	19
4.8. Werken in het schoolteam	21
4.9. Goede punten van de opleiding	22
4.10. Verbeterpunten opleiding	22
4.11. Stap van de opleiding naar werkveld	24
5. Conclusie	25
5.1. Gedrags- / ordeproblemen	25
5.2. Motiveren van ongemotiveerde leerlingen	26
5.3. Beoordeling	26
5.4. Pedagogisch klimaat	27
5.5. Differentiatie	27
5.6. Culturele verschillen	27
5.7. Organisatie	28
5.8. Werken in het schoolteam	28
6. Discussie	29
7. Literatuurlijst	32
Bijlagen	33
• Bijlage 1 - topiclijst	33

1. Inleiding

Eindelijk afgestudeerd! Daar sta je dan, met het felbegeerde diploma op zak, eindelijk kan je beginnen!

De verantwoordelijkheid als beginnend vakleerkracht bewegingsonderwijs is groot: Individueel voor een hele klas staan. Geen stagebegeleider op wie je terug kan vallen of een stagepartner aan wie je iets kunt vragen. Lesgeven met alle leuke en minder leuke situaties van dien, van succesbelevingen tot ordeproblemen, je komt het allemaal tegen. Maar wat je ook tegenkomt, jij hebt jouw diploma en kan het aan! Toch? Want wat nu als er net wat minder succesbeleving wordt ervaren en je iets vaker tegen ordeproblematiek aanloopt?

De laatste tijd is orde en ordeproblematiek een veel besproken onderwerp, op opleidingen en in het nieuws. Orde creëren en behouden is een voorwaarde om les te kunnen geven. Maar wat doe je als je de ordeproblemen niet kunt voorkomen of herstellen? Deels vanuit die vraag schrijven wij ons afstudeerwerkstuk.

Op basis van de beroepsstandaarden voor Lichamelijke Opvoeding (Bax, van Driel, Jansma & van der Palen, 2010) zijn eventuele problemen onderzocht (Nakken, 2011). Uit dit onderzoek is gebleken dat er een relatief groot aantal vakleerkrachten nog veel problemen op het gebied van orde ervaart en dat zij het moeilijk vinden om hier tegen op te treden. Zijn de beroepsstandaarden die een beginnend vakleerkracht bewegingsonderwijs dient te hebben wel voldoende ontwikkeld?

Hoe komt het dat beginnende vakleerkrachten bewegingsonderwijs deze problemen ervaren? Is de stap van de opleiding naar het werkveld te groot? Wat kunnen beginnende vakleerkrachten er zelf aan doen? En wat kan de betreffende opleiding doen om deze ervaren problemen te voorkomen?

Samengevat in de onderzoeksvraag:

‘Hoe gaan beginnende vakleerkrachten bewegingsonderwijs op het Primair Onderwijs om met ordeproblematiek binnen de lessen bewegingsonderwijs en hoe kan ervoor worden gezorgd dat toekomstig startende vakleerkrachten minder ordeproblemen ervaren?’

Wij wensen u veel leesplezier met dit afstudeerwerkstuk.

Linde Emmerzaal en Tim Stoevelaar

Mei 2012

2. Literatuur

Zoals in de inleiding is aangegeven, doen wij onderzoek naar (orde)problemen die beginnende vakleerkrachten bewegingsonderwijs ervaren. In het huidige onderwijs zijn er steeds meer veranderingen gaande, er komen onder andere steeds grotere klassen in kleinere gymzalen (Meek & Behets, 1999). In het onderzoek van Meek en Behets (1999) wordt gesproken over een toenemende klassengrootte, een toename van externe inspecties, administratieve lasten en thematisering van het onderwijs. Hier maken meerdere vakleerkrachten bewegingsonderwijs zich zorgen over. Deze zorgen, ongeacht de ervaring van de leerkracht, zijn problematisch voor het effectief lesgeven.

Meek en Behets (1999) hebben onderzoek gedaan naar de zorgen van vakleerkrachten betreft het lesgeven. Via een Teacher Concerns Questionnaire (TCQ) hebben zij drie stadia, geldend voor bewegingsonderwijs, onderzocht. Deze stadia zijn bedacht door Fuller (1969) en geven de zorgen van de vakleerkrachten weer. Dit zijn het impact-, self-, en task-stadium.

- Het impact-stadium omschrijft de zorgen van de vakleerkrachten voor het herkennen van de sociaal-emotionele behoefte bij de leerlingen en het diagnosticeren van leerproblemen.
- Het self-stadium omschrijft de zorgen van de vakleerkrachten over het adequaat lesgeven en het overleven in de leeromgeving, de controle over de klas. Leerkrachten willen geliefd zijn bij de leerlingen, ze zijn ongerust wanneer ze geobserveerd worden en ze zijn bang om te falen.
- Het task-stadium omschrijft de zorgen van vakleerkrachten die zij ervaren in de routine van de dagelijkse taken van het lesgeven. Er wordt gewerkt met te veel studenten, weinig materiaal en een tijdsdruk.

De resultaten uit het TCQ zijn geanalyseerd. In het impact-stadium waren de scores het hoogst wat betreft de ervaren zorgen. Meek en Behets (1999) concludeerden dat het self-stadium en het task-stadium hiernaast ook een grote rol spelen bij de zorgen van de vakleerkrachten.

Uit onderzoek (Nakken, 2011) is gebleken dat beginnende vakleerkrachten bewegingsonderwijs problemen ervaren op verschillende gebieden. De meest opvallende resultaten uit dit onderzoek hebben wij gekoppeld aan de drie stadia van Fuller (1969).

Impact-stadium

Beginnende vakleerkrachten ervaren problemen in:

- Het bijhouden van de leerprocessen binnen een leerlingvolgsysteem;
- Het hebben van een goed beeld van het bewegingsniveau van de leerlingen;
- Het ontwerpen van een handelingsplan voor leerlingen met motorische achterstanden of motorische beperkingen;
- Ongemotiveerde leerlingen bij de les te betrekken.

Self-stadium

Beginnende vakleerkrachten ervaren problemen in:

- Duidelijke grenzen stellen aan het gedrag van de leerlingen;
- Het consequent navolgen van de gestelde regels;
- De klas onder controle hebben.

Task-stadium

Beginnende vakleerkrachten ervaren problemen in:

- De lestijd efficiënt indelen;
- De tijd die nodig is om de leerlingen tot leren te laten komen;
- Voldoende mogelijkheden aanbieden om de leerlingen de leerdoelen te laten behalen;

- De werkelijke beweegintensiteit binnen een les hoog te houden (ongeveer 80% van de tijd zijn de leerlingen in beweging);
- De leerlingen zelfstandig laten werken;
- Alle leerlingen op hun eigen niveau laten deelnemen.

De resultaten uit het onderzoek van Nakken (2011) laten zien dat beginnende vakleerkrachten in elk stadium van Fuller (1969) problemen ervaren.

Dat de vakleerkrachten problemen ervaren in het stellen van duidelijke grenzen, het consequent navolgen van de gestelde regels en het onder controle hebben van de klas, blijkt ook uit het artikel van Roest (2011). De vakleerkrachten ervaren moeilijkheden in het omgaan met de gedragsproblemen agressie en geweld. Deze gedragsproblemen ontstaan vanuit het niet onder controle hebben van de klas en het niet consequent naleven van de eigen gestelde regels, dit sluit aan bij het self-stadium van Fuller. Dat de vakleerkrachten met deze omgang moeite hebben, is op te merken uit de grote vraag naar trainingen over het omgaan met agressie en geweld (Roest, 2011). Deze bron roept bij ons de vraag op of de vakleerkrachten voldoende tools hebben meegekregen, vanuit de genoten opleiding, voor het omgaan met soortgelijke gedragsproblemen.

In het onderstaande artikel komt ook naar voren dat de vakleerkrachten tegen gedragsproblemen aanlopen. Ook weergeeft het artikel dat de vakleerkrachten moeite hebben om met ongemotiveerde leerlingen om te gaan.

Rink (2006) en Siedentop & Tannehill (2000) benadrukken beiden dat een gebrek aan gedragscontrole skills het belangrijkste obstakel is voor effectief lesgeven. In iedere klas zitten leerlingen met verschillende emotionele, fysieke, sociale en cognitieve behoeften. Volgens Lavay, French & Henderson (2007) zorgt deze diversiteit voor een versterking van het probleem wat Rink en Siedentop & Tanhill beschrijven. Beginnend vakleerkrachten zijn eerder geneigd te stoppen met het uitoefenen van het beroep, omdat ze met een zeer groot arsenaal aan verschillende behoeften moeten omgaan (Rose & Gallup, 2004).

De diversiteit van de studenten vraagt van de vakleerkracht veel kennis over pedagogische omgangsvormen en het toepassen hiervan in de praktijk. Het artikel Teacher Education Pedagogy (Tinning, 1991) sluit hierop aan. Het artikel beschrijft dat de vakleerkrachten teveel gericht zijn op de bewegingsvaardigheden van de leerlingen. Dit legt de nadruk volgens het artikel teveel op het lesgeven als een puur technische aangelegenheid, zonder het in acht nemen van de sociale, morele en politieke aspecten in een klas.

Tinning (1991) beschrijft het als volgt: *‘Pedagogie moet geen vorm worden om een bewegingsvaardigheid het best tot uiting te laten komen, maar het is een manier om de overdracht naar de leerlingen het best tot uiting te laten komen.’*

Het artikel zet ook uiteen dat er op de opleidingen teveel aandacht wordt besteed aan algemene pedagogie. *‘Er is geen algemene pedagogie, er zijn alleen pedagogieën.’* Dit citaat sluit aan bij de gedachtegang van het artikel: *‘Er zou per onderwijssoort een specifieke pedagogische methode moeten bestaan.’*

Dit is echter in de praktijk nog niet het geval. In Nederland is er sinds 2011 sprake van een wetswijziging. Deze wijziging legt scholen een zorgplicht op waardoor kinderen recht op passend onderwijs, binnen de reguliere scholen, hebben. Op de scholen zal er dan sprake zijn van een toename van het aantal leerlingen met lichamelijke en zintuiglijke beperkingen. Er komt een groter aantal leerlingen met allerlei gedragsproblematiek, zoals ADHD en PDD-NOS, in het reguliere onderwijs terecht. Deze diversiteit in het onderwijs stelt hoge eisen aan de kwaliteit van de vakleerkracht (Bax, H., Driel, G. van, Jansma, F. & Palen, H. van der, 2010). Deze eisen zijn misschien wel teveel gevraagd.

Waarin Tinning (1991) benadrukt dat er per onderwijssoort een specifieke pedagogische methode zou moeten zijn, stoppen we de leerlingen die extra zorg nodig hebben bij elkaar in één klas.

Volgens Bax e.a. (2010) moeten er veel onderwijsprogramma's worden ontwikkeld en aangeboden. Dit door de grote diversiteit van de leerlingen. Iedere leerling moet immers op zijn of haar niveau onderwijs ervaren. Dit veroorzaakt organisatorische problemen en leidt tot een pedagogisch dilemma. Dit komt doordat er op grootschalig niveau verschillende programma's moeten worden aangeboden, terwijl de (cognitieve) ontwikkeling en het welzijn van het kind juist is gebaat bij kleinschaligheid.

Als laatste draagt volgens Bax e.a. (2010) nog een factor bij aan de steeds grotere inspanningen en eisen die leerkrachten en schoolteams moeten leveren en hebben om zorg op maat en sociale ontwikkeling van de leerlingen te verzorgen. Deze factor is de stapeling van maatschappelijke en sociale problematiek.

De kennis van vakleerkrachten moet dus toenemen, terwijl de verschillen tussen de leerlingen door de wetswijziging ook steeds groter worden (Bax, H. e.a., 2010). De beroepsstandaard *'De leraar heeft pedagogische verantwoordelijkheid'* komt hierdoor steeds meer in het nauw. Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat er in de volgende competenties problemen worden ervaren:

- Een vakleerkracht moet een goed beeld van het sociale klimaat in een groep kunnen vormen tijdens bewegingssituaties;
- Een vakleerkracht signaleert gedragsproblemen op basis van waarneming van het gedrag in bewegingssituaties. Hij geeft daaraan een vervolg door zijn bevinden in te brengen en te bespreken in het team van leraren en/of te verwijzen naar hulpverleners buiten de school;
- De vakleerkracht signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt eventueel, samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op;
- De vakleerkracht heeft kennis van ontwikkelings- en opvoedingstheorieën. Hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken, met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn handelen;
- De vakleerkracht heeft kennis van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van kinderen, tieners en jongvolwassenen en problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen. Hij weet hoe hij die kan signaleren in bewegingssituaties en hoe hij daarmee om moet gaan.

Om aan bovenstaande competenties, horend bij de pedagogische verantwoordelijkheid van de vakleerkracht, te voldoen, is veel theoretische kennis nodig. Onder andere theoretische kennis over leerling-problematiek, pedagogische omgangsvormen, ordeproblematiek, omgang met gedragsproblemen en kennis van ontwikkelings- en opvoedingstheorieën. Dit terwijl het huidige schoolklimaat door onder andere de wetswijziging nog eens vraagt om uitbreiding van deze theoretische kennis. *'De toename van het aantal leerlingen met leer- en gedragsproblemen en handicaps vraagt om extra zorg en kwaliteitsborging van die zorg. Dit vraagt van de leraar specifieke kennis van deze groep leerlingen.'* (Bax, H. e.a., 2010)

Het is dus logisch dat verschillende onderzoeken concluderen dat beginnende vakleerkrachten bewegingsonderwijs tegen meerdere problemen aanlopen. Er worden hoge eisen en verwachtingen aan de theoretische kennis van vakleerkrachten gesteld. Om maar even in het midden te laten of deze beginnende vakleerkrachten deze theoretische kennis ook kunnen toepassen in de praktijk.

Volgens de competenties die een vakleerkracht bewegingsonderwijs beheerst, dient de vakleerkracht op ordeproblematiek te kunnen inspelen. Dat veel leerkrachten in de praktijk hier juist moeite mee hebben, blijkt uit onderstaand citaat:

'Veel leraren hebben moeite met de vaardigheid om orde te houden. Een bijkomende factor is dat wat bij de ene leraar niet mag, bij de andere geen enkel probleem is. Het is daarom niet alleen van belang dat leraren orde kunnen houden in hun eigen klas, maar ook leren hun aanpak zo op elkaar af te stemmen dat er sprake is van uniforme leefregels binnen de school. Leerlingen leren immers het best in een veilige, plezierige omgeving.' (Teitler, 2009)

Wanneer de aanpak betreffende orde houden door meerdere leerkrachten hetzelfde wordt gehanteerd, kunnen ordeproblemen gedeeltelijk worden voorkomen. In de literatuur zijn er meerdere stukken te vinden over het voorkomen en oplossen van deze gedrags- en ordeproblemen. Onder andere Teitler (2008) spreekt in zijn boek 'Lessen in orde' van concrete instrumenten om orde te houden en tal van praktische tips over hoe in te grijpen bij ordeverstoringen.

Een voorbeeld van praktische tips zijn de tien tips om orde te houden (Teitler, 2008):

1. Wees niet jezelf (wees professioneel).
2. Maak contact.
3. Hanteer de eerste lessen een vast patroon.
4. Keep them busy.
5. Eigen regels eerst.
6. Als je kleine dingen groot maakt, krijg je minder grote dingen.
7. Vraag je bij bepaald gedrag af: 'Wil ik dit gedrag maal 20?' Zo niet? Doe er dan nu wat aan!
8. Wees als een spin in het communicatieweb.
9. Start consequent en houd dat vol tot het in de klas gaat zoals jij dat hebben wilt.
10. Als iets niet werkt, doe dan wat anders.

Ook van Geel (2006) heeft nieuwe ideeën voor het oplossen van ordeproblemen. Het boek 'Orde in orde vernieuwd' beschrijft onder andere preventie, gedragsmodificatie en veranderen van het systeem. Onderstaand wordt een voorbeeld weergegeven van preventieve vaardigheden bij de lesuitvoering (van Geel, 2006):

- Erbij-zijn.
- Aandacht spreiden.
- Vloeiende overgangen.
- Tempo gaande houden.
- Aandacht krijgen en vasthouden.
- Belangstelling tonen.
- Positieve sfeer scheppen.

Van Geel (2006) is van mening dat met behulp van onder andere de beschreven vaardigheden wanorde voorkomen kan worden.

Een andere manier om gedrags- en ordeproblemen op te lossen is aangedragen door Lavay, French en Henderson (2007). Zij spreken van een gedragsmanagementplan, deze geldt voor een hele klas. Een gedragsmanagementplan kan gespecificeerd worden op individuele leerlingen, dan noem je het een gedragsinterventieplan. De onderzoekers pleiten ervoor dat iedere vakleerkracht bewegingsonderwijs in ieder geval een gedragsmanagementplan moet hebben voor alle klassen.

Blijkt een leerling dan chronische en ernstige gedragsproblemen te hebben, dan kan dit gedragsmanagementplan worden uitgebouwd in een gedragsinterventieplan. Volgens de onderzoekers is het nut van het gedragsinterventieplan dat de verantwoordelijkheid bij de leerlingen worden neergelegd, in plaats van de dat vakleerkracht het gedrag van de leerlingen controleert. De onderzoekers doelen erop dat indien een leerling de juiste verantwoordelijkheid krijgt, dit bijdraagt aan een positieve gedragsverandering vanuit de leerling zelf.

Indien beginnende vakleerkrachten het gedragsmanagementplan (Lavay, B. e.a., 2007) hanteren bij nieuwe klassen, zorgt dit voor duidelijke standaardregels voor de beginnende vakleerkracht zelf en voor de klas. Voor de beginnende vakleerkracht kan het met behulp van het gedragsmanagementplan gemakkelijker worden om de gestelde standaardregels meer consequent na te leven.

Los van het feit dat een leerkracht altijd individuele oplossingen moet hebben om gedrags- en ordeproblemen op te lossen, kan het communiceren en overleggen met collega's ook bijdragen aan oplossingen. Voldoende ondersteuning vanuit het schoolteam kan bijdragen aan het voorkomen van ordeproblemen. Dit zou bevorderlijk kunnen werken voor het verkleinen van de stap van de opleiding naar het werkveld.

Aan het begin van het hoofdstuk is er ingegaan op de koppeling tussen het onderzoek van Nakken (2011) en de drie stadia van Fuller (1969). Door deze koppeling en de resultaten uit het onderzoek van Nakken (2011) was er te concluderen dat beginnende vakleerkrachten in elk stadium problemen ervaren. De gevonden literatuur ondersteunt dit ook. De literatuur beschrijft de gedrags- en ordeproblemen zeer uitgebreid. Om een nog gedetailleerder beeld van de ordeproblematiek bij beginnende vakleerkrachten te krijgen, hebben we dertien pas afgestudeerde vakleerkrachten geïnterviewd. Op deze manier hopen wij de theorie uit de literatuur te vertalen naar de praktijk.

3. Methode

Het doel van ons afstudeerwerkstuk is om aan de hand van ons onderzoek advies te geven aan de opleiding tot leraar lichamelijke opvoeding te Den Haag (Academie voor Sportstudies). Dit advies betreft de verkleining van de 'stap' van de opleiding naar het werkveld op het gebied van het oplossen en het voorkomen van gedrags- en ordeproblematiek. Wij willen ervoor zorgen dat de toekomstige vakleerkrachten bewegingsonderwijs voldoende zijn voorbereid op (mogelijke) ordeproblematiek in het werkveld.

3.1. Toegang tot het verkrijgen en werven van participanten

Onze doelgroep is afgestudeerde studenten die één tot vijf jaar werkzaam zijn in het basisonderwijs als vakleerkracht bewegingsonderwijs. De studenten uit de doelgroep zijn net klaar met de opleiding en kunnen dus concreet en gedetailleerd vertellen wat zij in het eerste jaar hebben ervaren op het gebied van gedrags- en ordeproblematiek. De ervaring met de stap van de opleiding naar het werkveld kan deze doelgroep zich waarschijnlijk nog goed herinneren.

De Academie voor Sportstudies heeft een lijst met afgestudeerde studenten in het bezit. Na het verkrijgen van deze lijst hebben wij in samenwerking met M. Nakken een vooronderzoek opgesteld, in de vorm van een enquête. M. Nakken volgt een Master of Sport en voert voor haar eigen opleiding ook het gehele onderzoek uit. In de enquête kon er op een schaal van 1 t/m 7 een mening worden gegeven over uiteenlopende onderwerpen. Deze onderwerpen zijn allemaal te vertalen naar gedrags- en ordeproblematiek. De enquête is verstuurd naar alle pas afgestudeerde studenten aan de Academie voor Sportstudies.

De vragen uit het vooronderzoek, de enquête, zijn samen met toepasbare en aansprekende stukken uit de literatuur gebruikt om een topiclijst op te stellen. Topics zijn belangrijke (deel)onderwerpen die bepaalde gebieden in het onderzoek goed omschrijven. Aan de hand van de topiclijst is er een interview ontworpen. Ter verduidelijking hebben we hieronder twee topics en interviewvragen weergegeven:

- Het topic *'Motiveren van ongemotiveerde leerlingen'* werd aangesproken door de vraag: *'Hoe ging je om met leerlingen die niet gemotiveerd waren om mee te gymmen?'*
- Het topic *'Differentiatie'* werd aangesproken door de vraag: *'Hoe zorgde je ervoor om iedere leerling op zijn of haar eigen niveau deel te laten nemen aan de les?'*

De volledige topiclijst die is opgesteld en gebruikt tijdens het interview, is te vinden in bijlage 1 'topiclijst'.

Participanten aan de eerder afgenomen enquête konden op basis van een score op een topic benaderd worden voor een interview. De scores liepen op een schaal van 1 t/m 7. Het getal 1 stond ervoor dat iemand het er helemaal niet mee eens was en waar. Het getal 7 stond ervoor dat iemand het er helemaal mee eens was. Er is gekeken welke geënquêteerden hoog scoorden op de topics (>5). Deze personen zijn vervolgens benaderd voor het afnemen van een interview. Er zijn in totaal dertien interviews afgenomen in de periode van november 2011 tot februari 2012. We hebben getracht personen te kiezen die pas afgestudeerd waren, het liefst net één jaar. Deze personen zijn geselecteerd uit de lijst van alle personen die de enquête hadden ingevuld. Daarnaast heeft M. Nakken haar voorkeur uitgesproken over het interviewen van bepaalde personen. Zij wist uit haar studietijd dat bepaalde personen erg open waren. Als de personen een band hadden met M. Nakken werden zij door ons geïnterviewd. Hier hebben wij voor gekozen om te voorkomen dat de personen denken dat ze niet vrijuit kunnen spreken.

3.2. De presentatie en rollen van de onderzoekers

Het doel is om in de eerste plaats te onderzoeken of er daadwerkelijk een kloof tussen de opleiding en het werkveld wordt ervaren op het gebied van gedrags- en ordeproblematiek.

Indien dit het geval is, dan wordt er met een positief kritische houding onderzocht hoe de Academie voor Sportstudies deze (eventuele) kloof zou kunnen wegnemen of verkleinen. Er wordt in het onderzoek kritisch gekeken naar de opleiding met de intentie dat beide partijen er aan het eind van het onderzoek er hun voordeel mee kunnen doen.

De manier die hierboven beschreven wordt, is ook de manier waarop wij ons hebben gepresenteerd tijdens de interviews. Door een zo neutraal mogelijk en open houding aan te nemen, is getracht de geïnterviewde op zijn/haar gemak te stellen.

3.3. Vertrouwen en openheid van de participanten

Zoals wij al eerder hebben aangegeven, is er geprobeerd de participanten aan het interview zoveel mogelijk op hun gemak te stellen. Participanten die ervaren dat ze vrijuit kunnen praten en dat de resultaten anoniem worden verwerkt, zijn namelijk eerder geneigd vrijuit te spreken tijdens het interview, ook als dit negatief is. We hebben getracht dit te bereiken door dit aan het begin van het interview te benadrukken en door middel van een paar basisvragen. Deze basisvragen, onder andere over de opleidingslocatie, waren bedoeld om de geïnterviewde op zijn of haar gemak te stellen. De geïnterviewde kon dan ook even wennen aan de vraagstelling, intonatie en het verloop van het gesprek.

Door middel van het doorvragen op uitspraken van de geïnterviewde, hebben wij geprobeerd de openheid van het interview zo groot mogelijk te houden. Op deze manier kon er het meest gedetailleerd op topics worden ingegaan.

3.4. Data verzameling en opslag

In het vooronderzoek, de enquête, kon er bij elke vraag op een schaal van 1 t/m 7 worden ingevuld of iemand het er helemaal niet mee eens (1) was, of helemaal mee eens was (7). Deze data is verwerkt in een Excel bestand.

De interviews zijn opgenomen met een videorecorder en vervolgens letterlijk uitgetypt in een Worddocument.

3.5. Analytische procedures

De uitspraken van de geïnterviewden zijn na het uittypen van alle interviews gekoppeld aan de topics. Op deze manier is er duidelijk zichtbaar gemaakt wat verschillende respondenten over de topics hebben gezegd. Hierop volgend is het resultatenhoofdstuk geschreven, waarop het adviesgedeelte, de conclusie, is gebaseerd.

4. Resultaten

Het geven van antwoord op de onderzoeksvraag staat centraal in dit hoofdstuk. Met behulp van verschillende deelvragen hebben wij de dertien interviews geanalyseerd. Per topic hebben wij uitgewerkt of de geïnterviewden in het deelgebied problemen ervaren. Wanneer een geïnterviewde problemen ervaart, zijn de specifieke problemen omschreven. Ook wordt er aan de geïnterviewden gevraagd hoe zij met deze problemen zijn omgegaan.

4.1. Gedrags- / ordeproblemen

De laatste tijd is ordeproblematiek een veel besproken onderwerp, op opleidingen en in het nieuws. Orde creëren en behouden is een voorwaarde om les te kunnen geven. Zijn de vakleerkrachten hier voldoende op voorbereid? Welke problemen ervaren de vakleerkrachten in het eerste jaar op het gebied van gedrag en orde?

Tien van de dertien geïnterviewden geven aan in het eerste jaar als vakleerkracht bewegingsonderwijs tegen gedrags- en ordeproblemen te zijn aangelopen. *‘Elke klas heeft wel één kind dat echt afwijkend gedrag vertoont.’* De geïnterviewden ervaren dat ze aan het begin van het eerste jaar weinig zijn toegekomen aan lesgeven, maar voornamelijk bezig waren met het gedrag te corrigeren.

De meeste geïnterviewden zijn er tegenaan gelopen dat de leerlingen uitproberen tot hoever ze kunnen gaan. De leerlingen blijven bijvoorbeeld gewoon praten, terwijl je als leerkracht om stilte hebt gevraagd. Ook wordt er veel ervaren dat de leerlingen niet luisteren naar wat er van hen gevraagd wordt. Voornamelijk aan het begin van het jaar, bij de bovenbouwklassen, hebben de geïnterviewden moeite om met deze ordeproblemen om te gaan. Het bepalen wat je als leerkracht wel of niet toelaat, wordt als lastig ervaren. Ook wisten de geïnterviewden soms niet hoe ze op een bepaalde situatie moesten reageren. Dit kwam bijvoorbeeld doordat ze niet begrepen waarom een leerling bepaald ongewenst gedrag vertoonde. Vier geïnterviewden geven hierin aan dat ze te weinig handvatten hadden om met verschillende ordeproblemen om te kunnen gaan.

Vijf van de dertien geïnterviewden geven aan wel eens te maken hebben gehad met een vechtpartijtje tijdens de les. Twee geïnterviewde hebben hierin ervaren dat wanneer een activiteit saai is of wanneer iets niet lukt dat de leerlingen elkaar dan gaan uitdagen. *‘Het was gewoon de structuur in de les dat ervoor zorgde dat ze onrustig werden. Ik denk dat differentiatie één van de grote problemen is waar ordeproblemen uit ontstaan. Als je geen mogelijkheid hebt om je verder te ontwikkelen, als het niet uitdagend is..’*

Een andere geïnterviewde ervaart dat het gebrek aan ruimte een oorzaak is dat de leerlingen onderling ruzie krijgen. Door te weinig ruimte moeten de leerlingen lang wachten en komen zij niet aan het bewegen toe, hierdoor hebben ze de tijd om elkaar te gaan pesten.

Twee geïnterviewden ervaren dat het meerdere leerlingen zijn die ongewenst gedrag vertonen waardoor de orde in de klas wordt verstoord. Doordat het verschillende leerlingen zijn, vinden beide geïnterviewden het lastig om de juiste leerling te beschuldigen van het ongewenste gedrag. Als leerkracht heb je snel de neiging om een leerling aan te wijzen die vaker ongewenst gedrag vertoont, terwijl andere, ‘onschuldige’ leerlingen hier ook aan meedoen.

Er zijn twee geïnterviewden die te maken hebben gehad met leerlingen met gedragsproblemen zoals ADHD en PDD-NOS. Zij vonden het lastig om met deze leerlingen om te gaan, doordat de leerlingen zich niet goed konden concentreren en meer met elkaar bezig waren dan met de gymles. *‘Dan ben je met de één even bezig om iets uit te leggen, dan waren die andere twee alweer aan het stoeien.’*

Eén van de dertien geïnterviewden geeft aan geen moeite te hebben om met gedragsproblemen om te gaan. *‘Ik vind meestal wel de beschrijfaanwijzing van het kind, hoe ik er mee om moet gaan.’*

4.1.1. Oplossingen gedrags- / ordeproblemen

Dat de geïnterviewden over het algemeen tegen verschillende gedrags- en ordeproblemen zijn aangelopen, in het eerste jaar als vakleerkracht bewegingsonderwijs, is wel gebleken. Hoe gaan de vakleerkrachten om met deze gedrags- en ordeproblemen? Welke oplossingen hebben de vakleerkrachten? En worden er duidelijke regels gesteld voor de leerlingen die consequent worden gehanteerd?

Zes van de dertien geïnterviewden hebben moeite met de omgang met gedrags- en ordeproblemen. Voornamelijk het stellen van duidelijke regels en het consequent hanteren van deze regels wordt als lastig ervaren. In het eerste jaar zijn de vakleerkrachten nog zoekende naar hun eigen grenzen en regels. De zes geïnterviewden ervaren dat ze hierdoor niet consequent reageren op ordeproblemen. *'Ik vond het moeilijk om lijnen aan te geven van hoever ze konden gaan en wat, als ze iets fout zouden doen, de consequenties zijn.'*

Door middel van allerlei manieren uit te proberen werd er door de geïnterviewden onderzocht waarop zij het beste met gedrags- en ordeproblemen om kunnen gaan. *'Doormiddel van dingen uit te proberen, leer je vanzelf hoe je het beste met gedragsproblemen om kan gaan.'*

Vier van deze geïnterviewden ervaren dat er niet één soort goede regel bestaat om de leerling terecht te wijzen, doordat elke leerling anders is. *'Dan heb je een regel gemaakt en dan werkt die voor bijna alle kinderen, maar er zitten er altijd een paar tussen die zijn eigen regels nodig heeft. Je moet toch altijd de situatie inschatten.'*

In de stageperiodes tijdens de opleiding zijn de geïnterviewden meerdere manieren tegengekomen waarop de stagebegeleider omging met leerlingen met ordeproblemen. Vier geïnterviewden hebben hun eigen manier, met de omgang met ordeproblemen, weten te ontwikkelen door middel van deze stages. Vanuit de verschillende manieren, van de stagebegeleiders, hebben de geïnterviewden de aspecten die zij belangrijk vonden meegenomen en eigen gemaakt.

Wanneer er sprake is van een gedrags- of ordeprobleem in de klas lossen vier van de dertien geïnterviewden dit op door de betreffende leerling(en) langs de kant te zetten en vervolgens in gesprek te gaan. In het gesprek wordt er gevraagd waarom de leerling denkt dat hij langs de kant moet zitten en waarom hij bepaald ongewenst gedrag vertoont. Een geïnterviewde laat de leerling weer meedoen als hij begrijpt wat hij verkeerd deed. Wanneer de leerling het niet begrijpt, dan moet hij nog blijven zitten. De geïnterviewde is namelijk van mening dat de leerlingen heel goed weten wat ze fout hebben gedaan. Een andere geïnterviewde vindt het in het gesprek belangrijk dat de bepaalde situatie op een positieve manier wordt opgelost met de leerling.

Wat de vier geïnterviewden als nadeel ervaren, is dat het in gesprek gaan veel tijd kost. Hierdoor houdt je als leerkracht minder tijd over voor andere aspecten die de kwaliteit van de les bepalen, bijvoorbeeld het geven van aanwijzingen. Een ander nadeel is dat de leerling die langs de kant moet zitten niet beweegt, terwijl het doel van de les 'bewegen' is.

Vier andere geïnterviewden zijn met hun gedrags- en ordeproblemen naar de groepsleerkrachten gestapt. De groepsleerkrachten hebben volgens de geïnterviewden het meeste te maken met de leerlingen. In overleg met de groepsleerkracht wordt er besproken hoe er het beste met de betreffende leerling(en) kan worden omgegaan. Bij drie geïnterviewden is de groepsleerkracht er een keer tijdens de les bewegingsonderwijs bij blijven zitten. De geïnterviewden hebben ervaren dat wanneer de groepsleerkracht erbij bleef zitten, de leerlingen wel goed hun best deden en er geen sprake was van ordeverstoringen. *'De leerlingen denken: 'Nou we doen nu ons best', maar die keer daarop dat de groepsleerkracht er niet bij is, is het weer zo ver. Dat wil je natuurlijk ook niet, want dan wordt jouw gezag ondermijnd.'*

Een geïnterviewde heeft ervaren dat de groepsleerkrachten andere regels hanteren dan hijzelf. Wat voor de ene leerkracht toelaatbaar was, was voor hem niet toelaatbaar. Dit zorgde ervoor dat het voor de geïnterviewde lastig werd om consequent te reageren op een, door hem gestelde, regel.

Drie geïnterviewden hebben aan het begin van het eerste jaar, als vakleerkracht bewegingsonderwijs, de eerste lessen bewust zo leuk mogelijk gemaakt. Op deze manier probeerden de geïnterviewden de leerlingen voor zich te winnen, vooral de leerlingen uit de bovenbouwklassen. *‘In het eerste jaar ben je de oudste groep alleen maar een soort aan het pleasen, veel leuke dingen met ze doen die ze leuk vinden.’*

Drie andere geïnterviewden zijn aan het begin van het jaar bewust streng begonnen. Wanneer er sprake was van een ordeprobleem werd er direct gereageerd door bijvoorbeeld de leerling met het ongewenste gedrag langs de kant te laten zitten. Op deze manier kon de rest van de klas ongestoord verder gaan. Een andere manier van ‘streng’ zijn, is consequent reageren op ongewenste situaties. *‘De leerlingen gaan voor de witte lijn zitten, terwijl ik heb gezegd dat ze op de witte lijn moeten zitten. Als je dat toestaat dan gaan ze de week daarna op de gele lijn zitten of op de blauwe lijn. Nee, witte lijn is witte lijn en daar moet je jezelf dan ook aan houden. Geen gelul, witte lijn, jij zit niet op de witte lijn. Praat ik Japans? Nee? Dus...’*

Het wordt door de geïnterviewden als positief ervaren om streng te beginnen. De leerlingen weten hierdoor snel de regels en de consequenties die eraan verbonden zijn. Ook biedt het voor de leerlingen een bepaalde structuur waarin ze zich veilig voelen. *‘Door bepaalde dingen, zoals de regel bij binnenkomst zitten op de bank, altijd hetzelfde te doen, creëer je heel veel duidelijkheid bij de kinderen.’*

Twee andere geïnterviewden vonden het aan het begin van het eerste jaar als vakleerkracht heel lastig om streng te zijn. *‘Ik dacht: ‘Oh, straks ben ik echt veel te streng.’ Dat wilde ik niet. Dan krijg je: ‘Ah vooruit, voor deze ene keer mag het.’ Je komt er dan vanzelf achter dat dat totaal niet werkt.’*

4.2. Motiveren van ongemotiveerde leerlingen

Ongemotiveerde leerlingen in een les bewegingsonderwijs kunnen de orde in de groep verstoren. De leerlingen participeren op een negatieve en storende manier binnen de les. In welke mate ervaren de beginnende vakleerkrachten ongemotiveerde leerlingen als storend? En wat doen zij eraan om deze leerlingen te motiveren?

Acht van de dertien geïnterviewden geven aan te maken te hebben met ongemotiveerde leerlingen. Er wordt op verschillende manieren omgegaan met deze ongemotiveerde leerling(en). Door middel van de ongemotiveerde leerling positief te benaderen en alles wat hij/zij goed doet te complimenteren, zorgt een geïnterviewde er bijvoorbeeld voor dat de leerling gemotiveerd wordt om met plezier aan de les mee te doen. Een andere geïnterviewde motiveert leerlingen door zelf af en toe enthousiast mee te doen met een spel. *‘Het leukste is als je meedoet en jezelf laat afgooien door een meisje die nooit wat doet en wat kan. Dan is zo’n meisje in een keer de held. Daardoor kreeg zij ook een stuk meer zelfvertrouwen en deed ze in één keer veel meer mee.’*

Naast het complimenteren en als leerkrachtzijnde zelf meedoen, wordt ook het in gesprek gaan met de leerling door drie geïnterviewden genoemd. *‘Ik realiseerde me dat ik een gesprek aan moest gaan met de kinderen i.p.v. zeggen dat het moet.’* In het gesprek met de leerling wordt bijvoorbeeld gevraagd naar wat hij/zij leuk vindt om te doen. Ook wordt er door de geïnterviewden geprobeerd aan de leerling te laten zien dat het toch wel leuk is, dit gebeurt bijvoorbeeld door het geven van andere taken. Op deze manier zitten de ongemotiveerde leerlingen niet langs de kant en participeren ze in ieder geval toch in de les. Uit ervaring van twee geïnterviewden blijkt dat wanneer de ongemotiveerde leerling eerst gaat helpen, de leerling het daarna toch zelf wil proberen.

Twee geïnterviewden zijn van mening dat er een bepaalde basismotivatatie bij de leerlingen moet zijn. Wanneer deze basismotivatatie er niet is, stuurt één geïnterviewde de betreffende ongemotiveerde leerling(en) terug naar de klas.

De andere geïnterviewde waarschuwt de leerlingen eerst, waardoor de leerlingen actief mee gaan doen. Wanneer deze waarschuwing niet werkt en de leerlingen ongemotiveerd en vervelend blijven, worden ook deze leerlingen de klas uit gestuurd.

Bij één geïnterviewde zorgde het motiveren van ongemotiveerde leerlingen voor een ongeorganiseerde bende in de groep. *'Ik was heel erg bezig met die leerling en uiteindelijk zoveel dat ik een beetje de grip op de groep vergat of losliet.'*

Eén van de dertien geïnterviewden geeft aan geen ongemotiveerde leerlingen tegen te zijn gekomen in het basisonderwijs. *'Ook in groep 8 waren ze eigenlijk altijd nog wel supergemotiveerd. Kleuters vinden natuurlijk helemaal alles leuk, dus ongemotiveerde leerlingen in het basisonderwijs, nee.'*

4.3. Beoordeling

Het beoordelen en het bijhouden van het leerproces van leerlingen zorgt ervoor dat de leerlingen op hun eigen niveau kunnen bewegen. Op deze manier zal de leerling succes ervaren en zich met zelfvertrouwen ontwikkelen. Hoe wordt er door de beginnende vakleerkrachten beoordeeld? Wordt er extra aandacht besteed aan de minder of juist aan de meer vaardige leerlingen? En wordt het leerproces eigenlijk wel bijgehouden en beoordeeld?

Vier van de dertien geïnterviewden werken met een leerlingvolgsysteem. Twee van deze vier geïnterviewden geven aan het, vooral aan het begin, lastig te vinden om met het leerlingvolgsysteem te werken. *'In het begin is het lastig omdat je zelf nog heel erg met die les bezig was, de structuur en de regels en hoe die kinderen staan tegenover jou, je bent nog heel erg aan het aftasten omdat je ze net hebt en daarom vond ik het eerste rapport ook heel moeilijk, terwijl je net de namen weet en je zelf nog heel erg aan het kijken bent.'* Dezelfde geïnterviewde geeft ook aan dat er op de opleiding geen aandacht wordt besteed aan het schrijven van rapporten, waardoor het aan het begin ook lastig is om te beoordelen. Ook wordt er aangegeven dat het leerlingvolgsysteem, met alle verschillende vaardigheden, niet aansluit op het moment waarop de vaardigheden worden aangeboden. Op deze manier kunnen sommige vaardigheden niet worden beoordeeld, waardoor het werken met het systeem lastig wordt.

Het werken met het leerlingvolgsysteem heeft wel nut volgens drie geïnterviewden, omdat je net wat meer ziet wat de leerlingen kunnen qua vaardigheden. Ook vooral het gericht kijken naar verschillende vaardigheden om deze vervolgens stapsgewijs te beoordelen, werkt echt handig. Het leerlingvolgsysteem zorgt ervoor dat je op gegronde basis een rapportcijfer kan geven. Je kan namelijk goed bepalen wat een onvoldoende, voldoende of goed is, waardoor je jezelf kunt verantwoorden tegenover de ouders.

Drie van de dertien geïnterviewden geven aan niet te werken met een leerlingvolgsysteem. Eén geïnterviewde, o.a. werkzaam op een Jenaplanschool, hoefde geen cijfers te geven aan de leerlingen. *'Ik denk wel dat er kinderen tussendoor gefloept zijn waarvan ik niet helder had of die nou iets geleerd hadden in de les.'* Ook op de andere school van deze geïnterviewde werd geen groot belang gehecht aan het beoordelen. De school vond het belangrijker dat de les goed liep en dat er daarna pas eventueel gekeken werd naar het beoordelen.

Een andere geïnterviewde die ook niet met een leerlingvolgsysteem werkt, geeft aan dit wel belangrijk te vinden. Ook vindt hij het belangrijk dat er op de opleiding meer aandacht aan het leerlingvolgsysteem wordt besteed, bijvoorbeeld als een onderdeel van het vakwerkplan.

Wat betreft het beoordelen vindt een geïnterviewde het belangrijk om op de inzet van het kind te letten. Aan het beoordelen van de vaardigheden wordt er door de geïnterviewde niet veel aandacht gelegd. Het objectief blijven tijdens het beoordelen, wordt als lastig ervaren. *'Het is altijd een beetje gevoelsmatige kwestie ook hè. Je hebt kinderen die je liggen ook en die geef je dan een hoog cijfer, omdat ze altijd goed hun best doen in jouw optiek. En kinderen die jij altijd strontvervelend vindt doen, en die misschien eigenlijk ook wel hun inzet hebben, maar omdat ze altijd zo strontvervelend zijn, is er altijd wel een stukje subjectiviteit.'*

Om dit te voorkomen geeft de geïnterviewde aan dat er met andere mensen overlegd moet worden wanneer iets voldoende is of niet. Een andere geïnterviewde vindt het belangrijk dat de leerlingen weten wanneer het beoordelingsmoment is, zodat zij hier zich op voor kunnen bereiden. Dit wordt ondersteund door aan het begin van een nieuwe bewegingsvaardigheid aan te geven hoeveel oefenlessen er zijn.

Eén van de dertien geïnterviewden doet actief aan Motorische Remedial Teaching (MRT). De geïnterviewde vindt dat het hebben van de tools om MRT te geven een openbaring is voor het bewegingsbeeld van de leerling. Daarom vindt deze persoon ook dat daar veel meer aandacht aan besteed moet worden op de opleiding. De methodische stappen op de opleiding vindt deze geïnterviewde erg groot, aangezien hij ervaart dat in de praktijk de stappen veel kleiner zijn, zeker bij leerlingen die MRT nodig hebben.

4.4. Pedagogisch klimaat

Het algemeen positief welbevinden van een leerling is een belangrijke factor in de klas. Als een leerling zich prettig voelt, heeft hij minder de neiging tot het veroorzaken van ordeproblemen. Hoe spelen beginnende vakleerkrachten daarop in? En hoe gaan de leerlingen in hun klas met elkaar en met de leerkracht om?

Drie van de dertien geïnterviewden benadrukken dat ze zelfstandig werken zeer belangrijk, maar ook zeer lastig vinden. Ze vertellen dat zelfstandig werken een goede keus is, met name voor de individuele ontwikkeling van het kind. Later dienen de leerlingen ook (steeds vaker) zelfstandig te werken. Zelfstandig werken komt volgens de geïnterviewden pas later in het jaar aan bod. Er wordt begonnen met klassikale lessen, daarna zijn de leerlingen misschien ver genoeg om zelfstandig te werken. Dat blijkt ook uit het volgende citaat: *‘Ja, heel lastig, want je kwam echt ogen te kort, als ik naar rechts keek zaten ze links op elkaars nek en als ik naar links keek dan zaten ze rechts een bal op elkaars hoofd te gooien, of zo. Dat was vooral in het begin.’*

Alle drie de geïnterviewden beamen dat ze door het zelfstandig werken van sommige leerlingen meer tijd hebben om aandacht te besteden aan andere leerlingen.

Twee van de geïnterviewde vakleerkrachten zijn bewust bezig met samenwerken. Beiden ervaren het ook als lastig, voornamelijk richting de leerlingen toe. Ze blijven erop hameren dat er continu moet worden samengespeeld. In ieder spel heb je een aantal dominante leerlingen. Veel van de dominante leerlingen spelen het liefst individueel. Als vakleerkracht moet je dat goed in de gaten houden om het samenwerken er uit te laten komen.

Twee van de geïnterviewden verklaren actief te letten op het uitlachen van medeleerlingen. Ze lossen dit op door in de les aan te geven dat iedereen wel eens iets niet kan en dat ze dan niet opeens een reden hebben om de klasgenoot uit te lachen. Het plaatsen in hokjes wordt door beide geïnterviewden ook zeer streng bestraft. Ze benaderen de leerlingen die de vaardigheid niet kunnen positief en oefenen het samen nog een keer. De geïnterviewden ervaren dat dit in relatie staat tot het zelfstandig werken van andere groepen leerlingen. Op deze manier heeft de docent meer aandacht over voor andere (minder vaardige) leerlingen.

Eén van de geïnterviewde verklaart dat persoonlijk contact tussen haarzelf en de leerlingen oppervlakkig bleef. Dit kwam doordat de geïnterviewde werkzaam was op vier verschillende scholen. Naar haar idee is het dan extra lastig om goed contact op te bouwen met de leerlingen. Ze gaf aan dat dit waarschijnlijk niet te vermijden was.

4.5. Differentiatie

Dit topic komt grotendeels overeen met het deelgebied 'beoordeling'. Door middel van differentiëren binnen de les bewegingsonderwijs bewegen de leerlingen op hun eigen niveau. Een leerling die op zijn eigen niveau kan bewegen, zorgt voor weinig onrust. De leerlingen hebben immers voldoende uitdaging. Op welke manier wordt er door de beginnende vakleerkrachten gedifferentieerd? Hebben de vakleerkrachten voldoende tools om een bewegingssituatie aan te passen aan het niveau van de leerling(en)?

Differentiatie is een opvallend onderwerp in het onderzoek geweest. De tien geïnterviewden die er uitspraken over hebben gedaan, komen unaniem tot dezelfde conclusies. Ze geven allemaal aan dat ze in het eerste jaar als vakleerkracht totaal niet zijn toegekomen aan het differentiëren. Dit had meerdere oorzaken. Een aantal geïnterviewden gaf aan dat ze zo druk bezig waren met het stellen van regels en het proberen de regels consequent te hanteren, dat ze totaal niet met differentiatie bezig waren. Ze geven ook aan dat ze hiermee zichzelf in de vingers sneden. De geïnterviewden hebben ervaren dat wanneer een leerling niet op zijn eigen niveau kan bewegen, voor onrust gaat zorgen. Hierdoor wordt er nog meer op de gestelde regels gehamerd, waardoor je nog minder tijd hebt om te differentiëren. Het missen van een stuk ervaring wordt als een grotere oorzaak gezien tot het niet direct kunnen differentiëren.

Unaniem delen de vakleerkrachten de mening dat niet de betere bewegers nog beter moet worden, maar dat juist de mindere bewegers nog beter moeten worden. Indien betere bewegers nog beter willen worden, dan zullen de geïnterviewden de leerlingen actief helpen aan een goede vereniging.

Zes van de dertien geïnterviewden geven aan dat ze vooral erg nieuwsgierig zijn naar het niveau waar de vorige vakleerkracht de leerlingen op heeft gebracht. Dit vinden veel beginnende vakleerkrachten lastig in te schatten. Vol enthousiasme starten de vakleerkrachten voor de klas, waarna blijkt dat de vorige vakleerkracht er helemaal geen zin meer in had. Ze hebben het idee dat ze weer opnieuw moeten beginnen, de leerlingen zijn geen structuur gewend. Het ontbreekt daarnaast aan basisvaardigheden om verder te kunnen met andere bewegingen. *'Ik ben echt bij alles met de basis begonnen en als ik merkte dat het goed ging, ben ik daar pas verder mee gegaan.'*

Dit wordt als negatief ervaren. De vakleerkrachten willen er tegenaan gaan, maar eigenlijk moeten er grote stappen terug worden gedaan in de methodiek. De bewegingen worden voor de gehele klas vereenvoudigd. Na een bepaalde tijd halen de leerkrachten wel voldoening uit het resultaat. *'Zeker in de groepen 3 en 4 zie ik nu al zoveel verschil bij de leerlingen die vlak na de zomer eigenlijk nog niets deden en nu tegen de kerstvakantie al zoveel meer dingen durven en ook gewoon doen.'*

Het algemene beeld heerst dat de beginnende vakleerkrachten het met weinig en slecht onderhouden materiaal moeten doen. Dit blijkt vaak niet zo te zijn. Zes geïnterviewden geven aan dat wanneer ze situaties wilden aanpassen, dat het materiaal nooit de remmende factor vormde. Het veiligheidsaspect blijkt hierin een grotere rol te spelen. Beginnende vakleerkrachten zijn erop gebrand geen fouten te maken en zij kunnen nog erg voorzichtig zijn wat betreft de veiligheid. *'Wanneer ik tipsalto aanbied, is er altijd wel een leerling die allang de tipsalto kan. Deze leerling wilt dan graag de salto doen. Ik vind dat heel eng, omdat ik denk dat 'ie dan zijn nek breekt of zo. Ik ben bang dat mijn veiligheidsaspect daar nog niet goed genoeg voor is.'*

Uit dit citaat blijkt dat er bij beginnende vakleerkrachten een bepaalde remmende werking vanuit het veiligheidsaspect komt. Ze geven aan dat ze dit wel logisch vinden, ze zijn immers net gestart en kennen de leerlingen nog niet. Daarnaast ontbreekt het ook aan ervaring om situaties juist in te schatten.

Uit het onderstaande citaat komt naar voren waar de vakleerkrachten nog meer tegenaan liepen: *'Wat ik mij heel erg opviel, is dat ik dacht van nou 'groep vijf kan dit wel' en dat konden ze dan helemaal niet. Dat ik echt dacht 'huh?!'.'*

Drie andere geïnterviewden beamen dit ook. Een totaal verkeerd ingeschat bewegingsbeeld zorgt ervoor dat je zeker in de eerste paar weken jouw hele voorbereiding weer overhoop moet gooien. Dit is noodzakelijk om ervoor te zorgen dat er de leerlingen op eigen niveau kunnen bewegen. De geïnterviewden geven aan dit geen probleem te vinden, ze vinden het erbij horen. Eén of soms zelfs twee jaar, om het differentiëren onder de knie te krijgen, zien ze als normaal.

Het volgende citaat ondersteunt de mening van de vakleerkrachten in het eerste jaar: *'In het eerste jaar is dat lastig, dan ben je vooral aan het zoeken wat kan wel en niet? Dat is voor jezelf ook zoeken. Kunnen ze op de kast, moet de kast lager? Ik vind dat je dat na één à twee jaar wel redelijk moet weten. Of nou ja, moet, dat weet ik niet. Ik had wel het idee dat ik dat na twee jaar redelijk zag. En dan ga je kijken hoe kan je kinderen binnen hun oefening een beetje kan helpen. En dan ga je wel differentiëren natuurlijk, dan probeer je de stappen naar beneden en naar boven aan te bieden.'*

Twee van de dertien geïnterviewden zijn erg enthousiast over niveaugroepen. Het maken van homogene groepen zorgt ervoor dat de leerlingen elkaar in het spel meer aanspelen en dat ze meer samenwerken. Ze weten immers dat de teamgenoten van ongeveer hetzelfde niveau zijn. Als vakleerkracht heb je dan meer de tijd om je aandacht aan de minder vaardige leerlingen te besteden. Volgens één beginnende vakleerkracht kunnen niveaugroepen ook ordeproblemen voorkomen. De leerlingen ergeren zich tijdens de activiteit minder aan de minder vaardige leerlingen.

4.6. Culturele verschillen

Tegenwoordig zijn er steeds meer klassen waarin leerlingen zitten met verschillende culturele achtergronden. Op welke manier gaan beginnende vakleerkrachten om met deze cultuurverschillen? In welke mate is er, door deze cultuurverschillen, sprake van andere omgangsnormen binnen de les bewegingsonderwijs?

Zes van de dertien geïnterviewden geven aan dat ze bij het starten op een voornamelijk allochtone school, naar hun idee, meer te maken hebben gehad met ordeproblemen, dan dat ze op een autochtone school zouden hebben. Uit de interviews komt naar voren dat dit zich voornamelijk uitte in brutaal gedrag tegenover de vakleerkracht. Ook typeren de geïnterviewden het gedrag van de leerlingen op voornamelijk allochtone scholen als weinig respectvol tegenover de persoon die voor de klas staat. De helft van de geïnterviewden die uitspraken deed over ordeproblemen met allochtone leerlingen, verklaart dit met name door de verschillen in de opvoeding. De allochtone leerlingen worden van huis uit meer vrijgelaten. *'Haantjesgedrag'* wordt ook eenmaal genoemd. Eén geïnterviewde is van mening dat dit eerder plaatsvindt op allochtone scholen. Dit gedrag wordt niet expliciet in andere interviews genoemd. De geïnterviewden hebben wel het idee dat de leerlingen op allochtone scholen bewust meer voor zichzelf op komen. Enerzijds door het gehang op straat, anderzijds door het gebrand zijn om te winnen bij spelsituaties in de les bewegingsonderwijs.

Ook het taalgebruik speelt een grote rol op allochtone scholen. Drie van de dertien geïnterviewden geven aan dat er op hun school veel in de taal van de leerlingen werd gepraat. De geïnterviewden vinden dit lastig. Ze verstaan niet wat er gezegd wordt en een leerling kan dus ook liegen over zijn uitspraken.

De problematiek op het gebied van culturele verschillen is verder zeer uiteenlopend. Eén van de vakleerkrachten verklaart dat ze ronduit vijandig gedrag van allochtone jongens heeft ervaren toen ze op de betreffende school inviel. Deze jongens mochten bij de oude vakleerkracht niet meedoen aan de gymles. Ze heeft toen kort ervaren dat de jongens naar haar in de klas fysiek en verbaal agressief overkwamen. Twee andere vrouwelijke geïnterviewden vertellen over een sekseprobleem wat ze bij allochtone jongeren ervaren. Ze verklaren dat Marokkaanse jongens moeite hebben met het aannemen van zaken die door een vrouw worden verteld. Volgens één van de twee geïnterviewden komt dit door de andere rol die Marokkaanse jongens thuis hebben.

‘Zeker jongens van een jaar of twaalf die vinden dat ze volwassen zijn, of laat ik het anders zeggen, die volwassen worden behandeld thuis, want die hebben soms ook wel gewoon zeggenschap over hun moeder.’ Deze uitspraak sluit aan bij de gedachtegang die onder de twee vrouwen heerst: *‘Marokkaanse jongens hebben de neiging om minder tot niets van docentes aan te nemen, omdat het cultureel bepaald is dat ze eerder zeggenschap over de vrouw hebben.’*

Eén andere geïnterviewde verklaart dat hij de verschillen tussen allochtone en autochtone scholen vooral merkte aan de manier waarop de gymles, en dan vooral spel, werd beleefd. *‘Dan is het echt gewoon soms oorlog. En dan denk je van hoe ga ik deze klas nou verdelen in twee even sterke teams, die ook nog eens een keer na de les kunnen zeggen ‘we hebben leuk gespeeld.’ In plaats van dat ze het de hele dag hebben onthouden dat de één gewonnen heeft en de ander verloren en dat het echt oorlog was.’*

De geïnterviewde heeft dit opgelost door de teams gelijkmatig te verdelen. De geïnterviewde vroeg aan de leerlingen of ze het leuk vonden als ze al zouden weten wie er zou winnen. *‘Nee, natuurlijk vonden ze dat niet.’* Op die opmerking is de vakleerkracht ingesprongen door te eisen van de leerlingen dat hij echt wilde dat het een spel zou worden dat spannend zou verlopen. Dit sluit aan bij een opmerking van een geïnterviewde, die verklaart dat hij op autochtone scholen meer bezig was met bewegen, en op allochtone scholen meer met de sociale zaken.

Noemenswaardig om te vermelden, is dat de zes geïnterviewden die te maken kregen met een groter aantal ordeproblemen, in vergelijking tot autochtone scholen, zich daarover maar één negatief uitlaat. Er wordt aangegeven dat er eerder contact is geweest met mensen van andere culturen, maar dat dat nooit als storend werd ervaren. In de huidige situatie verklaarde de geïnterviewde dat het de les nu *‘ontzettend’* stoorde.

Andere verwachtingen van de docent worden in minimale zin ervaren. Twee geïnterviewden vertellen dat ze vooral te maken hebben gehad met andere normen en waarden richting de klasgenoten en in welke mate de vakleerkracht zich daarmee mag bemoeien. Beiden hebben een situatie ervaren waarin bepaalde leerlingen vonden dat ze het volste recht hadden om het tot een gevecht met andere leerlingen te laten komen. Toen de vakleerkrachten ingrepen, kregen ze te maken met verontwaardiging van de betrokken leerlingen. De leerlingen vonden dat het hun probleem was en het zou fysiek worden opgelost.

Eén geïnterviewde verklaart dat hij het idee had dat ouders van allochtone leerlingen minder van hem verwachtte dan ouders van autochtone kinderen. *‘Ik heb het idee dat die mensen een stuk minder van mij verwachten. Die vinden het best dat jij gymt, en als jij daarin een salto doet of wat dan ook. Dat zal ze niet zoveel uitmaken. Ik heb meer het idee dat die het wel prima vinden. En dat is ook wel prettig, aan de ene kant.’* Wel vertelt deze persoon over een grote betrokkenheid van allochtone leerlingen, wat hem verbaasde. Hij heeft het nog niet eerder ervaren op scholen waar voornamelijk autochtone leerlingen zitten.

4.7. Organisatie

De vakleerkrachten zijn afhankelijk van de gymzaal die zij tot hun beschikking krijgen wanneer zij het werkveld betreden. Maar is deze ruimte wel groot genoeg? Is er wel genoeg materiaal? En komen de vakleerkrachten wel toe aan alle methodes en arrangementen die op de HALO worden aangeboden?

Vier van dertien geïnterviewden uitten zich negatief over sporthallen in beheer van gemeentes. Een aantal punten die het lesgeven negatief beïnvloeden en ordeproblemen aanwakkeren, zijn onder andere: geen geluidsdichte tussenwand; het ontbreken aan materialen, omdat andere scholen die pakken; en aankomende klassen die door de gymzaal naar de kleedkamer moeten lopen. Drie leerkrachten benadrukken expliciet dat ze hebben gemerkt dat de overdaad aan geluid, uit een andere zaal, voor ordeproblemen bij de eigen leerlingen heeft gezorgd. Eén van de geïnterviewde personen verklaart dat ze te weinig materiaal had om actieve lessen aan te bieden. De geïnterviewde koppelt dit aan het ontstaan van ordeproblemen.

Opvallend is dat deze vier leerkrachten allemaal geen problemen met de kwaliteit van het materiaal ervaren. Indien het materiaal voldoende aanwezig was, dan was het van goede kwaliteit. Dit sluit aan bij de uitspraken van vier andere geïnterviewden. Zij uitten zich in de interviews zeer enthousiast over de kwaliteit en de hoeveelheid van het aanwezige materiaal. Het enige opvallende is, is dat deze vier geïnterviewden ook sporthallen gebruiken in beheer van gemeentes. Concluderend is te zeggen dat per gemeente het onderhoud, gebruik en inrichting van een sporthal dus zeer verschilt.

Drie geïnterviewden hebben verteld over een afnemende bewegingsintensiteit in het eerste jaar als vakleerkracht. Volgens hen komt dit door verschillende oorzaken. Ten eerste door te grote groepen in te kleine lokalen. Leerlingen moeten daardoor langer wachten voordat ze kunnen beginnen aan de activiteit. De geïnterviewden hebben ervaren dat er in de wachtrij veel onrust ontstaat. De leerlingen gaan elkaar irriteren en geven elkaar elleboogstoten. Ook wordt er door de wachtende leerlingen actiever gelet op de bewegende leerling, wat voor een etalage-effect zorgt. Dit zijn zaken die volgens de drie vakleerkrachten kunnen worden voorkomen door een grotere gymzaal.

Eén van deze drie geïnterviewden bevestigt dat het wel deels haar eigen schuld is dat de leerlingen elkaar in de wachtrij gaan irriteren: *'Ik kan moeilijk die kinderen als robotjes op de bank neerzetten en jullie mogen niks meer. Het blijft een gymles. En dat vind ik soms heel moeilijk te combineren.'*

Een tweede, grote oorzaak van de afnemende bewegingsintensiteit is het vele praten en uitleggen van de beginnende vakleerkracht. De geïnterviewden hebben zichzelf erop betrappt dat ze de les vaak stil hebben gelegd voor uitleg. Ook geven ze teveel aanwijzingen en tips tijdens het bewegen. Eén geïnterviewde kwam hier zelf achter toen hij zijn lessen thuis evalueerde: *'Ik moet meer met de lessen doen, ze hebben teveel tijd. Ik praat teveel.'*

Eén van de geïnterviewden zegt ordeproblemen te voorkomen door de leerlingen keihard te laten werken in de les. Hij gunt de leerlingen geen seconde rust en laat ze aan één stuk door bewegen. Dit doet de geïnterviewde door middel van dansen, aerobics en bewegingsbanen. Op deze manier kunnen volgens hem de leerlingen aan één stuk doorgaan en heeft hij ook tijd om in een ander vak te gaan kijken. Hij gebruikt muziek als stimulans en motivator. De geïnterviewde ervaart vooral dat hierdoor minder ordeproblemen plaatsvinden. Dit merkt hij vooral aan gedrag van de jongens. Door hen continu te laten bewegen, en ze dus geen tijd te geven om de orde te verstoren, bleef het rustig in de les.

De vraag over een ideaalplaatje op de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding (HALO) brengt veel opmerkingen met zich mee. Van de zes personen die uitspraken deden over een ideaalplaatje, zijn vijf personen het er unaniem over eens dat er op de HALO teveel vanuit een ideaalplaatje wordt gewerkt. *'Als ik naar de HALO kijk, dan gaf de HALO-docent een ideaalplaatje aan ons. Aan ideale leerlingen die geweldig meededen, in een mooie zaal.'*

Dit citaat illustreert perfect hoe er wordt gedacht over het aanbieden van de praktijklessen op de HALO.

Een overvloed aan perfect materiaal: *'Je kan natuurlijk wel anders opbouwen, maar je hebt altijd minder.'*

De algemene stemming die er betreft de overvloed aan materiaal heerst is: *'Waarom wordt alles met een overdaad aan materiaal aangeboden, als we vaak veel minder hebben om de les mee in te richten?'*

Eén van de geïnterviewden neemt hierbij het turnen als voorbeeld. Hij verteld over reuzentrampolines, vier gewone trampolines, vlindertrampolines, zes 15 centimeter matten, trapezia en allerlei kasten, terwijl hij dit nog nooit in zijn reguliere gymles heeft kunnen aanbieden.

Dezelfde gedachtegang komt ter sprake bij de vaardigheden. Vijf geïnterviewden beamen dat ze nu kunnen hoogspringen, zwemmen en *'weet ik veel'*, maar als ze dan in de gymzaal op het basisonderwijs staan dan blijkt dat ze allemaal terugvallen op het geleerde vanuit stages. Op de HALO worden er, volgens de geïnterviewden, alleen methodische stappen voor het voortgezet onderwijs aangeboden.

Eén geïnterviewde vertelde over een docent die in zijn zelfgeschreven boeken theorieën uiteenzet, terwijl deze onmogelijk toepasbaar zijn in het onderwijs. Dezelfde geïnterviewde heeft het over het ontbreken van het aanbod van colleges, waarin gedragsproblemen en de omgang daarmee intensief wordt behandeld. *'Helemaal leuk en super bedacht in theorie, maar in de praktijk werkt het gewoon niet.'* Dit sluit aan bij een opmerking van een andere geïnterviewde. Volgens deze geïnterviewde is het belangrijk om een periode in de opleiding op te nemen, waarin vakleerkrachten met hun klas les komen geven op de HALO. Studenten kunnen dan zien hoe het er in een klas écht aan toegaat en zien dan ook meer oplossingen om ordeproblemen te voorkomen of op te lossen.

4.8. Werken in het schoolteam

Als beginnend vakleerkracht kom je terecht op een nieuwe school met allemaal nieuwe collega's. Je gaat functioneren in een heel nieuw team. Hoe verloopt dat eigenlijk? Ervaren beginnende vakleerkrachten hier problemen mee? Of liggen de ervaringen juist heel ver uit elkaar?

Negen van de dertien geïnterviewden hebben de ontvangst op de basisschool en het werken in een team beschreven. Vijf van de negen geïnterviewden waren enthousiast over de ontvangst in het schoolteam. Na een ordeprobleem in de les kon er direct naar de groepsleerkracht worden gestapt om te vragen hoe deze daarop zou reageren en of het gedrag vaker voorkwam in de les. Deze geïnterviewden hebben in de eerste maanden op verschillende, positieve manieren de samenwerking in het nieuwe schoolteam ervaren. Bij een aantal geïnterviewden kwam de groepsleerkracht de eerste en de laatste vijf minuten van de les bewegingsonderwijs kijken. In sommige gevallen zat de groepsleerkracht er de hele les bij. Er is op deze manier mogelijkheid tot meer interactie tijdens de les met de groepsleerkracht. Ook gaat er van de groepsleerkracht een preventieve werking op het gebied van ordeverstoringen uit. Dat de groepsleerkrachten tijdens de les komen kijken, heeft volgens de geïnterviewden de drempel tot contact duidelijk verlaagd.

Het wordt tevens als een voordeel ervaren om in een kleine school te werken. Er is dan meer mogelijkheid tot contact met andere groepsleerkrachten en je komt elkaar eerder tegen.

Twee geïnterviewden hebben in hun tijd als 'nieuweling' ook veel positieve impuls vanuit de directie gehad. De directie kwam geregeld kijken en gaf aan dat ze de beginnende vakleerkracht in moeilijke situaties altijd zouden steunen. Beide geïnterviewden gaven aan dat ze wel wisten dat de directie vakinhoudelijk minder te vertellen had, maar dat ze het als prettig hebben ervaren dat de directie kwam kijken. Ze voelden zich serieus genomen.

Eén van de vakleerkrachten, die zijn school beschrijft als 'moeilijk', stopte zelfs met de les bij een groot ordeprobleem. Hij legt uit dat op die school situaties vaak escaleren. De directie heeft aangegeven dat de les stilleggen de beste oplossing hiervoor zou zijn. Ouders worden door hun kinderen op de hoogte gesteld, waardoor zij vervolgens vaak verhaal komen halen. *'Dingen worden hier gelijk opgelost, gelijk. Niet uitstellen of later vertellen of later over hebben. Want anders gaat het hier van het kind naar de ouder en dan heb je problemen. Want dan komen de ouders op school, en die kunnen ook nogal wild reageren.'*

Vier van de dertien geïnterviewden hebben met het starten in het schoolteam negatieve ervaringen. Eén geïnterviewde had het gevoel dat ze er *'helemaal buiten'* viel. Op het moment dat er dan feedback vanuit het team vereist was, had ze geen idee bij wie ze terecht kon. Dit heeft een goede start op de betreffende basisschool volgens haar niet bevordert.

Het komt overeen met wat andere vakleerkrachten beschrijven die een moeizame start hebben ervaren. Ze zijn zeer bewust op zoek gegaan naar contact met het schoolteam. Bijvoorbeeld door langer op school te blijven en praatjes te maken met collega's. Bij één geïnterviewde heerst het idee dat, doordat het een tijdelijke baan was, de houding van de groepsleerkrachten ook minder toegankelijk was. *'Maar ik denk ook wel dat het meespeelde dat het een tijdelijke baan was, dat ze daardoor misschien ook wel zelf dachten van 'nou wij gaan niet zo veel investeren in jou'.'*

Opvallend is dat één vakleerkracht verklaart dat de oorzaak van het ontbreken aan feedback haar eigen schuld is. Ze wilde niet laten merken dat ze soms met ordeproblemen te maken had en dat het geregeld niet goed liep in de les. *‘Je wilt toch capabel overkomen. De directeur was in de functioneringsgesprekken ook tevreden, dan ga ik hem niet uit zijn droom helpen.’*

Eén geïnterviewde vertelt vol verbijstering wat hem is overkomen in het schoolteam. Hij ging bijna weg naar een andere school en zijn vervanger was al regelmatig langsgekomen op school. Met dit voorbeeld wil de geïnterviewde de sfeer in het schoolteam illustreren. *‘Aan het eind van het jaar gingen ze met zijn allen een hapje eten, vlak voor kerst, voor een leuke afsluiting. Mijn vervanger hoorde dat en vroeg: ‘Word ik niet uitgenodigd?’ ‘Nou nee,’ zei de directrice, ‘want dan moet ik de schoonmaakster ook uitnodigen, en dan moet ik die ook uitnodigen’... Zo hoog stond je dus aangeschreven als vakleerkracht.’*

Drie geïnterviewden willen graag meer begeleiding. Dat kan in de vorm van een coach, de directie of van een andere collega. Het zal wel zorgen voor een gevoel van onzekerheid, aangezien er iemand komt kijken, maar het wordt wel als noodzakelijk ervaren. Vooral iemand met inhoudelijk verstand van bewegingsonderwijs is nuttig. Van deze drie geïnterviewden vertelt zelfs één bereid te zijn om te gaan kijken naar andere vakleerkrachten die lesgeven. Misschien dat er dan nieuwe methodes en zaken worden gezien. Op een later moment kan je er met zijn tweeën nog over praten. Het wordt beschouwd als een mogelijk goed leermoment.

4.9. Goede punten van de opleiding

Op welke manier kijken de geïnterviewden naar de opleiding? Welke positieve punten zijn eruit gesprongen waardoor de vakleerkrachten beter kunnen functioneren in het werkveld?

Het aanbod van de verschillende methodieken wordt door twee geïnterviewden als positief ervaren. Zij ervaren het beheersen van verschillende methodieken als belangrijk. *‘Als je het niet goed beheerst krijg je ook weer ordeproblemen.’*

Een geïnterviewde, afgestudeerd aan de CALO te Zwolle, heeft veel gehad aan de interventiemomenten naar aanleiding van de stage. Tijdens deze bijeenkomsten kon je jouw problemen bespreken en werd er gezamenlijk naar oplossingen gezocht.

4.10. Verbeterpunten opleiding

Naar aanleiding van de ervaringen in het werkveld, vroegen wij ons af welke verbeterpunten de vakleerkrachten hadden voor de opleiding? Kan de toekomstige vakleerkracht nog beter worden voorbereid op het werkveld? Ligt hierin voornamelijk de rol bij de opleiding, of moet de school waar de vakleerkracht start hier een grotere rol in gaan spelen?

Acht van de dertien geïnterviewden is van mening dat de opleiding meer aandacht moet besteden aan het pedagogische gedeelte van het lesgeven. Voornamelijk de omgang met gedrags- en ordeproblematiek wordt volgens de geïnterviewden nauwelijks tot niet aangeboden op de opleiding. *‘Het belangrijkste was maar dat je die sport kon. En de nadruk werd niet gelegd op het gedrag van de kinderen.’* Dit heeft als gevolg dat de geïnterviewden soms niet meer weten hoe ze in een bepaalde situatie met gedrags- en/of ordeproblemen moeten handelen.

In theoriecolleges worden leerlingen met beperkingen, ziektebeelden, ADHD en probleemleerlingen kort behandeld. Volgens de acht geïnterviewden is dit veel te theoretisch en moet er een koppeling gemaakt worden naar de praktijk. De koppeling naar de praktijk kan bijvoorbeeld worden gemaakt door les te geven aan je eigen klas, waarin sommige studenten de opdracht krijgen om expres ongewenst gedrag te vertonen. Ook kan er van een dergelijke situatie beeldmateriaal worden getoond, zodat het theoriecollege bestaat uit praktijkvoorbeelden.

Een andere geïnterviewde zou de koppeling tussen de theorie en de praktijk willen invullen met het observeren van een HALO-docent die lesgeeft aan bijvoorbeeld 25 vmbo-leerlingen. *‘Maar dat ook dus zo’n docent ook wel kan zeggen van ‘joh ik heb het nu zo en zo aangepakt, maar het kan ook zijn dat je op een andere manier het aanpakt, hebben jullie ideeën?’. Weet je dat je dus in gesprek gaat, dat zou ik ook belangrijk vinden. En laat ook maar eerst de student bedenken van wat er kan gebeuren en laat maar zien van wat er gebeurd.’*

De geïnterviewden geven aan dat zij, naast de omgang met de individuele (probleem)leerling, het belangrijk vinden dat er meer aandacht wordt besteed aan groepsvorming, hoe de groep in elkaar zit en hoe je als leerkracht hierop kan inspelen.

Een geïnterviewde is van mening dat je geen theoriecolleges nodig hebt hoe je met bepaalde (probleem)leerlingen omgaat. De geïnterviewde is van mening dat elk kind op een andere manier benadert dient te worden en jijzelf moet ervaren hoe je dit doet. *‘Dan kan je wel een theoriecollege hebben gegeven... ‘Je moet dat kind een aai over de bol geven,’ maar misschien werkt dat wel helemaal niet voor dat kind of voor die leerkracht.’*

Zes van de dertien geïnterviewden heeft verbeterpunten op het gebied van de stageperiodes die tijdens de opleiding plaatsvinden. De geïnterviewden zijn van mening dat je tijdens de opleiding moet ervaren hoe het is om alleen voor de klas te staan. De stages worden in tweetallen of in meertallen gelopen, waardoor je altijd iemand hebt op wie je kunt terugvallen. *‘Altijd is er iemand in je zaal en het zal misschien hartstikke goed gaan, maar als je mentor aan de kant door in zijn vinger te knippen iemand anders al rechtop laat zitten, heb jij het nooit zelf gedaan. En dan opeens sta jij alleen in de zaal en heb jij het met je vinger knippen niet in de kiezen, want je weet niet waarom iemand dat doet, waarom iemand daar op reageert.’*

Een geïnterviewde geeft aan dat hij het stagelopen in een viertal studenten nutteloos vindt. Op deze manier krijg je, volgens de geïnterviewde, als student geen goed beeld over het lesgeven en kun je niet goed inschatten of het onderwijs echt iets voor je is.

De zes geïnterviewden zijn van mening dat een LIO-stage verplicht moet worden, al is het maar voor drie maanden. De geïnterviewden zien de LIO-stage als een hele goede voorbereiding op het functioneren in het werkveld. Naast het lesgeven ben je namelijk ook onderdeel van het schoolteam waarin je verschillende taken moet uitvoeren, zoals nakijken, vergaderingen bijwonen en oudergesprekken. Tijdens een LIO-stage ervaar je onder andere hoe het is om een hele dag zelfstandig les te geven. Wat de geïnterviewden ook belangrijk vinden, is dat je tijdens een LIO-stage ervaring krijgt met het zelfstandig oplossen van allerlei problemen en de omgang met ordeproblemen. *‘Het is heel belangrijk dat jij op die manier echt alleen voor de klas staat en jij echt gewoon die lessen geeft.’*

Vijf geïnterviewden vinden het belangrijk dat er meer aandacht wordt besteed aan het schrijven van rapporten. Ook het leerlingvolgsysteem dient meer aandacht te krijgen. In de interviews wordt er aangegeven dat het leerlingvolgsysteem bijvoorbeeld kan worden opgenomen in de opdracht ‘vakwerkplan’.

Drie van de dertien geïnterviewden vinden dat de opleiding te prestatiegericht is. De geïnterviewden zijn van mening dat je ook een goede vakleerkracht bewegingsonderwijs kan zijn, terwijl je niet heel vaardig bent. Ze geven aan het zonde te vinden dat deze mensen geen kans krijgen om de opleiding te volgen.

Twee geïnterviewden geven aan dat het verplicht moet worden om op een binnenstadschool stage te lopen, aangezien dit minstens de helft van de basisscholen is. De verschillen tussen een binnenstadschool en een niet binnenstadsschool zijn volgens de geïnterviewde heel groot. De geïnterviewden zijn van mening dat elke ALO zich hierin zou moeten verdiepen.

Een andere geïnterviewde vindt dat er meer aandacht besteed mag worden aan de basisdifferentiatie. De stappen die worden gemaakt op de HALO vindt de geïnterviewde veel te groot, aangezien hij ervaart dat in de praktijk de stappen veel kleiner zijn, zeker bij kinderen die MRT nodig hebben.

Door één geïnterviewde wordt genoemd dat sommige docenten aan de HALO te ver van de praktijkwereld afstaan. *‘Laat ze eerst maar een paar jaar lesgeven op een basisschool en ontdekken hoe een basisschool in elkaar zit, om daarna pas les te geven op het HBO.’*

4.11. Stap van de opleiding naar werkveld

Hoe ervaren de geïnterviewden de stap van de opleiding naar de werkveld? Zijn er nog punten waar ze tegenaan lopen? Of vinden ze het eigen startniveau wel capabel genoeg?

Zes van de dertien geïnterviewden heeft de stap van de opleiding naar het werkveld als spannend ervaren. Voor het feit dat je er opeens alleen voor staat en niemand hebt om op terug te vallen, wordt door de geïnterviewden genoemd. *‘Ik had wel zoiets van ‘en wat als het niet goed gaat? Wat doe ik dan? Waar is mijn hulplijntje?’.’*

Vier van deze geïnterviewden hadden het gevoel gehad dat ze *‘in het diepe’* werden gegooid. Voornamelijk op het gebied van ordeproblemen, organisatorische aspecten en het ontwerpen van een jaarplanning hadden de geïnterviewden dit gevoel.

Een geïnterviewde heeft ervaren dat je er als afgestudeerde nog lang niet bent. *‘Je gaat eigenlijk pas net beginnen. Ik dacht ‘ik kan het allemaal wel’ en dan kom je er toch eigenlijk achter dat je helemaal niet zo heel veel weet.’*

Door vijf geïnterviewden zijn er oplossingen genoemd waardoor de stap van de opleiding naar het werkveld verkleind kan worden. Alle geïnterviewden zijn van mening dat de LIO-stage een hele goede voorbereiding is op het functioneren in het werkveld en het de stap verkleind. Drie geïnterviewden zouden het prettig vinden als er op een manier sprake van begeleiding is waar je altijd op terug kunt vallen, bijvoorbeeld een coach of een intervisiegroep. *‘Ik vind het belangrijk dat er altijd een soort vangnet moet zijn als je start.’*

5. Conclusie

In dit hoofdstuk wordt er, met behulp van de deelvragen, antwoord gegeven op de hoofdvraag:

'Hoe gaan beginnende vakleerkrachten bewegingsonderwijs op het Primair Onderwijs om met ordeproblematiek binnen de lessen bewegingsonderwijs en hoe kan ervoor worden gezorgd dat toekomstig startende vakleerkrachten minder ordeproblemen ervaren?'

De vakleerkrachten bewegingsonderwijs zijn in het eerste jaar tegen meerdere problemen aangelopen. De problemen die worden ervaren, betreffen de volgende deelgebieden:

- Gedrags- / ordeproblemen
- Motiveren van ongemotiveerde leerlingen
- Beoordeling
- Pedagogisch klimaat
- Differentiatie
- Culturele verschillen
- Organisatie
- Werken in het schoolteam

5.1. Gedrags- / ordeproblemen

Welke problemen ervaren de vakleerkrachten in het eerste jaar op het gebied van gedrag en orde? En zijn de beginnende vakleerkrachten voldoende voorbereid op gedrags- / ordeproblemen?

Op het gebied van gedrag en orde ervaren de vakleerkrachten in het eerste jaar meerdere problemen. Het probleem dat het meest naar voren komt, is dat de leerlingen uitproberen tot hoever ze kunnen gaan bij de 'nieuwe leerkracht'. Meerdere vakleerkrachten illustreren dit met het volgende voorbeeld. *'De leerlingen blijven gewoon praten, terwijl je als leerkracht om stilte hebt gevraagd. Ook luisteren de leerlingen niet naar wat er van hen gevraagd wordt.'*

Een ander probleem dat de vakleerkrachten tijdens het eerste jaar ervaren, is dat er binnen de school niet dezelfde regels worden gehanteerd. Dit zorgt ervoor dat het voor de beginnende vakleerkracht lastig wordt om consequent te reageren op een, door hem gestelde regel. Zeker wanneer meerdere vakleerkrachten verklaren dat ze sowieso al moeite hebben met het consequent nakomen van gestelde regels. Ze willen niet 'te streng' worden gevonden.

Hoe gaan de vakleerkrachten om met deze gedrags- en ordeproblemen? Welke oplossingen hebben de vakleerkrachten? En worden er duidelijke regels gesteld voor de leerlingen die consequent worden gehanteerd?

De vakleerkrachten zijn in het eerste jaar nog erg zoekende naar hun eigen regels en grenzen. Ze hebben er moeite mee om voor zichzelf duidelijke regels te stellen. Dit heeft als gevolg dat de vakleerkrachten niet consequent kunnen handelen en soms niet weten hoe ze op een bepaalde situatie moeten reageren. In de interviews is naar voren gekomen dat er te weinig handvatten werden geboden door de opleiding om met verschillende ordeproblemen om te kunnen gaan.

De omgang met gedrags- en ordeproblemen wordt, door de vakleerkrachten, in het eerste jaar als lastig ervaren. In het eerste jaar proberen de vakleerkrachten allerlei manieren uit waarop zij het beste met gedrags- en ordeproblemen om kunnen gaan. Zij ervaren dat elke situatie weer anders is en op een andere manier benaderd moet worden, er is niet één soort goede regel om de leerling(en) terecht te wijzen. Naast het uitproberen van allerlei manieren, wordt er door de vakleerkrachten vaak een leerling langs de kant gezet wanneer hij ongewenst gedrag vertoont.

Vervolgens gaat de vakleerkracht met de leerling in gesprek om te achterhalen waarom de leerling bepaald ongewenst gedrag vertoont. Een nadeel is dat het in gesprek gaan veel tijd kost. Er blijft hierdoor minder tijd over voor de aspecten die de kwaliteit van de les bepalen, bijvoorbeeld het geven van aanwijzingen.

Het wordt door de vakleerkrachten als positief ervaren om aan het begin van het jaar bewust streng te beginnen. De leerlingen weten hierdoor snel de regels en de consequenties die eraan verbonden zijn. Ook biedt het voor de leerlingen een bepaalde structuur waarin ze zich veilig voelen. Een bepaalde manier om 'streng' te beginnen, is direct reageren wanneer er sprake is van ongewenst gedrag. Het consequent reageren op ongewenste situaties en het consequent navolgen van jouw eigen gestelde regels is ook erg belangrijk als beginnend vakleerkracht bewegingsonderwijs.

5.2. Motiveren van ongemotiveerde leerlingen

In welke mate ervaren de beginnende vakleerkrachten ongemotiveerde leerlingen als storend? En wat doen zij eraan om deze leerlingen te motiveren?

Acht van de dertien geïnterviewden geeft aan te maken te hebben met ongemotiveerde leerlingen. De ongemotiveerde leerlingen hebben een vervelende invloed op de rest van de klas. Meerdere leerlingen worden bijvoorbeeld meegenomen in het ongemotiveerde gedrag of er ontstaan tussen de leerlingen onderling ruzietjes. De ongemotiveerde leerlingen kunnen ervoor zorgen dat het een ongeorganiseerde bende in de groep wordt. Dit komt namelijk doordat je als leerkracht heel erg bezig bent om die ene leerling te motiveren, waardoor je het overzicht en de grip op de rest van de groep verliest.

De vakleerkrachten proberen op verschillende manieren de ongemotiveerde leerling(en) te motiveren. Net zoals het bij het oplossen van gedrags- en ordeproblemen wordt er in gesprek gegaan met de leerling. In het gesprek met de leerling wordt bijvoorbeeld gevraagd naar wat hij leuk vindt om te doen. Om ervoor te zorgen dat de ongemotiveerde leerling toch participeert tijdens de les, krijgt de leerling een taak toegewezen. Dit heeft bij sommige leerlingen als gevolg dat zij inzien dat het deelnemen aan de bewegingsactiviteit toch wel heel leuk is. Daarnaast ervaren de vakleerkrachten dat het heel belangrijk is om de ongemotiveerde leerlingen te complimenteren. Door de complimentjes krijgen de leerlingen meer zelfvertrouwen en worden zij gestimuleerd om vaker het (gewenste) gedrag te vertonen.

5.3. Beoordeling

Hoe wordt er door de beginnende vakleerkrachten beoordeeld? Wordt er extra aandacht besteed aan de minder of juist aan de meer vaardige leerlingen? En wordt het leerproces eigenlijk wel bijgehouden en beoordeeld?

De vakleerkrachten ervaren in het eerste jaar problemen op het gebied van beoordeling. De voornaamste reden is dat er op de opleiding geen aandacht wordt besteed aan het schrijven van rapporten. Hierdoor weten de vakleerkrachten aan het begin van het schooljaar niet precies waarop en hoe zij moeten beoordelen.

Het leerlingvolgsysteem is volgens de vakleerkrachten een prettige manier om gericht naar de vaardigheden van de leerlingen te kijken. Met behulp van het leerlingvolgsysteem kunnen er verschillende vaardigheden stapsgewijs worden beoordeeld. De vakleerkrachten ervaren dat het leerlingvolgsysteem ervoor zorgt dat je op gegronde basis een rapportcijfer kan geven. Ook kan de vakleerkracht op deze manier zo objectief mogelijk beoordelen.

Het geven van extra zorg in de vorm van Motorisch Remedial Teaching (MRT) wordt door de vakleerkrachten nauwelijks tot niet gedaan. In de interviews is naar voren gekomen dat de vakleerkrachten te onwetend zijn op het gebied van MRT en te weinig tools hebben om dit in de praktijk toe te passen.

5.4. Pedagogisch klimaat

Hoe spelen beginnende vakleerkrachten in op het positief welbevinden van de leerlingen? En hoe gaan de leerlingen in hun klas met elkaar en met de leerkracht om?

De vakleerkrachten geven aan dat ze niet willen dat er leerlingen zich in de klas zichtbaar onprettig voelen. Ze proberen door middel van complimentjes en het streng optreden bij uitlachen, een negatief welbevinden te voorkomen en een positief welbevinden te stimuleren.

Door een gedeelte van de klas zelfstandig activiteiten te laten uitvoeren, hebben de vakleerkrachten meer tijd om aandacht te besteden aan minder vaardige leerlingen. Ze proberen door extra aandacht een negatief welbevinden bij de minder vaardige leerlingen te voorkomen.

De vakleerkrachten proberen daarnaast de onderlinge omgang te stimuleren door middel van samenwerkingsspellen en heterogene niveaugroepen te maken bij spellen.

Opvallend is dat er niet wordt gewerkt en gedacht aan de leerling-vakleerkracht relatie. Uit de interviews kwam naar voren dat dit van ondergeschikt belang is in de eerste jaren als vakleerkracht. Met name doordat de beginnende vakleerkrachten heel erg bezig zijn met regels consequent hanteren en leerling-leerling relaties, zie ook gedrags- / ordeproblemen.

5.5. Differentiatie

Op welke manier wordt er door de beginnende vakleerkrachten gedifferentieerd? Hebben de vakleerkrachten voldoende tools om een bewegingssituatie aan te passen aan het niveau van de leerling(en)?

Tien geïnterviewden geven allemaal hetzelfde aan wanneer er over differentiatie wordt gepraat: *‘Daar zijn we niet aan toegekomen.’* Uiteraard vindt er altijd wel iets van differentiëren plaats, onder andere door het maken van heterogene groepen. Daarentegen was er geen sprake om bewust differentiatiemogelijkheden op te bouwen. De vakleerkrachten verklaren dat dit komt, doordat zij meer bezig zijn met het stellen en consequent naleven van de gestelde regels.

Er is geen sprake van het ontbreken aan kennis tot differentiatiemogelijkheden. Er wordt alleen geen aandacht aan besteed, doordat de prioriteiten ergens anders liggen. De enige remmende factor is, in sommige gevallen, het ontbreken van (genoeg) materiaal om te kunnen differentiëren.

5.6. Culturele verschillen

Op welke manier gaan beginnende vakleerkrachten om met deze cultuurverschillen? In welke mate is er, door deze cultuurverschillen, sprake van andere omgangsnormen binnen de les bewegingsonderwijs?

Culturele verschillen uiteten zich met name door brutaler gedrag richting de vakleerkracht. Ook wordt het gedrag, van de allochtone jongeren, als respectlozer ervaren door de vakleerkrachten. Twee vrouwelijke vakleerkrachten hebben het gedrag ook als vijandig ervaren. De jongens waren fysiek en verbaal agressief richting hen. Het gebrek aan respect voor een vrouwelijke leerkracht duidt op een groot cultureel verschil.

De beleving van een spel wordt ook als anders ervaren door de verschillende culturen. Allochtone leerlingen hebben een grotere drang om te winnen. Eén geïnterviewde omschreef het spel als een *‘soort oorlog’*.

Dat de allochtone leerlingen andere verwachtingen van een vakleerkracht hebben, merken de geïnterviewden niet tot nauwelijks. Andere verwachtingen van allochtone leerlingen in combinatie met een medeleerling, wordt daarentegen wel opgemerkt. De allochtone leerlingen vinden soms dat ze het volste recht hebben om een ruzie fysiek op te lossen, waarbij de vakleerkracht zich er niet mee mag bemoeien.

Vakleerkrachten hebben het idee dat de ouders van allochtone leerlingen *'het vakinhoudelijk al snel best vinden'*. Het idee heerst dat de ouders het al gauw wel *'best vinden'* wat er in de gymles gebeurt. Een grote persoonlijke betrokkenheid heerst er wel bij de school. Op sportdagen zijn er bijvoorbeeld nooit te weinig ouders.

5.7. Organisatie

Is de zaal waarin beginnende vakleerkrachten les moeten geven wel groot genoeg? Is er wel genoeg materiaal? En komen de vakleerkrachten er wel toe aan alle methodes en arrangementen die op de HALO worden aangeboden?

Een eenduidig antwoord of unanieme conclusie valt niet te trekken uit de antwoorden van de geïnterviewden.

Zaalgrootte, materiaalkwaliteit en -hoeveelheid blijken totaal afhankelijk te zijn van de gemeente of de basisschool waarop de vakleerkracht lesgeeft. Als de leerlingen gymles hebben in een te kleine sport- of gymzaal, of als er te weinig materiaal aanwezig is, zorgt dit voor ordeproblemen. Er ontstaan immers lange(re) wachtrijen, waardoor de leerlingen tijd hebben om met andere zaken bezig te zijn dan de gymles. Wanneer de gymzaal groot genoeg is, zoals vaak het geval is in sporthallen beheerd door de gemeente, dan laten de geïnterviewden zich vaak negatief uit over de geluidsreductie. De scheidingswanden dempen het geluid niet goed genoeg, waardoor er veel auditieve input uit andere zalen is. Het materiaal blijkt, indien aanwezig in de gymzalen beheerd door de gemeente, van goede kwaliteit.

Het ervaren 'ideaalplaatje' op de HALO wordt door de vakleerkrachten als confronterend beschouwd zodra ze het werkveld betreden. Er blijkt vaak veel minder ruimte, minder (kwalitatief goed) materiaal en er wordt getwijfeld aan het nut van alle geleerde vaardigheden. De vakleerkrachten vinden vooral het aantal vaardigheden veel te diepgaand en te lastig worden, waardoor er wordt getwijfeld aan de meerwaarde voor het onderwijs.

Voor de theorie geldt hetzelfde bij één geïnterviewde. Het werkt fantastisch op papier, maar probeer het maar te vertalen naar de praktijk. Op dat gebied heerst er volgens de vakleerkracht een te groot gat tussen de theorie en de praktijk, wat overbrugd kan worden met meer realistische en praktijkgerichte voorbeelden.

5.8. Werken in het schoolteam

Hoe verloopt het functioneren in een nieuw schoolteam? Ervaren beginnende vakleerkrachten hier problemen mee? Of liggen de ervaringen juist heel ver uit elkaar?

Vijf van de acht geïnterviewden waren enthousiast over de ontvangst in het schoolteam. Na een ordeprobleem in de les kon er direct naar de groepsleerkracht worden gestapt. In het gesprek met de groepsleerkracht werd overlegd hoe hij op deze situatie zou reageren en of het gedrag vaker voorkwam in de les. Deze vakleerkrachten hebben in de eerste maanden op verschillende, positieve manieren de samenwerking in het nieuwe schoolteam ervaren.

De directie heeft bij twee vakleerkrachten ook een rol gespeeld. De directie heeft het vertrouwen in de beginnende vakleerkrachten uitgesproken en hen daarmee ook voldoende vertrouwen gegeven. De vakleerkrachten hebben het als prettig ervaren dat er iemand vanuit het management bij hen betrokken was.

Vier van de dertien geïnterviewden hebben negatieve ervaringen met het starten in een nieuw schoolteam. Onder andere een gebrek aan contact en niet weten waar er feedback kon worden gevraagd speelde hierin mee. Ook de houding van groepsleerkrachten waaruit bleek dat bewegingsonderwijs een ondergeschikt vak was, heeft voor deze negatieve ervaringen gezorgd. Dit werd allemaal als zeer vervelend ervaren, omdat het een onzekere, spannende periode is. Er is vertrouwen vanuit, onder andere, het schoolteam nodig om optimaal te kunnen functioneren als beginnend vakleerkracht bewegingsonderwijs.

6. Discussie

In dit hoofdstuk geven wij vanuit onze eigen visie en mening antwoord op de onderzoeksvraag, in relatie tot de resultaten uit het onderzoek.

‘Hoe gaan beginnende vakleerkrachten bewegingsonderwijs op het Primair Onderwijs om met ordeproblematiek binnen de lessen bewegingsonderwijs en hoe kan ervoor worden gezorgd dat toekomstig startende vakleerkrachten minder ordeproblemen ervaren?’

Vooraf het tweede deel van de onderzoeksvraag kan in dit hoofdstuk goed beantwoord worden. Het eerste deel van de onderzoeksvraag wordt namelijk door de geïnterviewden beantwoord.

Er zijn een paar factoren die bijdragen aan het minimaliseren van ordeproblemen bij toekomstige vakleerkrachten bewegingsonderwijs. Naar ons idee zijn dit de volgende factoren:

- *Op de opleiding minder vanuit een ideaalplaatje lesgeven.*
Deze factor heeft twee kanten. Op de opleiding wordt er diep ingegaan op de methodische stappen van alle verschillende vaardigheden. Dit is logisch en noodzakelijk, de studenten dienen de methodische stappen van de vaardigheden goed te kennen. Op de opleiding wordt dit door middel van een overvloed aan materiaal en ruimte aangeboden.
In de praktijk is het echter niet het geval dat er bijvoorbeeld vijf trampolines, zes kasten en er grote gymzalen zijn. Wij vinden dat er meer aandacht besteed moet worden aan het lesgeven in een ‘reguliere’ praktijkzaal. De beginnende vakleerkrachten moeten weten hoe ze de methodische stappen met weinig materiaal in een relatief kleine zaal kunnen aanbieden.

Naast het ideaalplaatje wat betreft het materiaal en de ruimte, kwam ook het leerling-gedrag in het onderzoek naar voren. Op de opleiding wordt er alleen lesgegeven aan gemotiveerde, enthousiaste studenten. Er wordt te weinig aandacht besteed aan het feit dat je in de praktijk te maken krijgt met ongemotiveerde leerlingen en gedrags- en ordeproblemen.

- *Meer tools en praktijklessen geven in het oplossen en voorkomen van ordeproblematiek.*
In de huidige opleiding heeft ordeproblematiek raakvlakken met verschillende theorievakken en er is één opdracht puur gericht op orde. Wij zijn van mening dat er meer aandacht moet worden besteed aan het oplossen en voorkomen van gedrags- en ordeproblematiek. Binnen de theorielessen kan er door middel van beeldmateriaal en casussen worden beschreven welke te gebruiken methodes in bepaalde situaties er mogelijk zijn. Ook zou het nuttig zijn om (probleem)klassen vanuit de omgeving uit te nodigen op de HALO. De desbetreffende vakleerkracht geeft les aan zijn klas, terwijl de studenten deze les observeren. Vervolgens wordt deze les aan de hand van de gemaakte filmbeelden nabesproken, waarbij er wordt gestreefd naar een discussie.

Een andere optie is om aspecten in een theorieles te behandelen die iedere gymles aan de orde zijn. Voornamelijk dienen de volgende zaken aan de orde te komen: ‘Hoe ga ik om met ongemotiveerde leerlingen?’, ‘Hoe reageer ik op een opstootje?’, ‘Wat zijn mijn regels en mijn grenzen?’ en ‘Wat doe ik als een leerling iets niet durft?’.

Door deze zaken consequent en praktijkgericht aan te bieden binnen de opleiding, zijn wij van mening dat de toekomstige vakleerkrachten beter zijn voorbereid. Wij begrijpen dat er geen kant en klare oplossingen zijn voor gedrags- en ordeproblemen, waardoor de situatie altijd ingeschat dient te worden. Het bespreekbaar maken van de mogelijke problemen en samen hierover discussiëren, draagt grotendeels bij aan het voorkomen van eventuele problemen in de toekomst.

Om ervoor te zorgen dat de toekomstige vakleerkrachten meer tools hebben om ordeproblemen op te lossen, raden wij aan om een verplichte LIO-stage in het vierde jaar in te voeren. Wij zijn van mening dat je in de LIO-stage goed wordt klaargestoomd voor het werkveld. Hierdoor zal ook de stap van de opleiding naar het werkveld worden verkleind.

- *Begeleiding bij het starten op een nieuwe school.*

Uiteraard is het de bedoeling dat een pas afgestuurde vakleerkracht bewegingsonderwijs zelfstandig lessen van voldoende niveau hoort te kunnen draaien. Uit de antwoorden van geïnterviewden blijkt echter dat hierin nog veel winst te behalen valt. Er heerst veel onzekerheid; 'Doe ik het wel goed?', 'Kan ik het wel?'.

Een persoon met vakinhoudelijke kennis, een 'buddy', kan bijvoorbeeld in een wekelijks contactmoment als vraagbaak dienen. De 'buddy' kan in de beginfase van de carrière ook een aantal maal komen kijken, zodat de beginnende vakleerkracht op een positieve manier wordt gecoacht.

Daarnaast is goed contact met het schoolteam ook ideaal. Het is belangrijk dat er als team hetzelfde wordt gehandeld bij gedrags- of ordeproblemen. Onderlinge samenwerking en overleg binnen schoolteam is dus noodzakelijk, vooral wanneer je als vakleerkracht net begint.

- *Verminder het aantal bijtaken van de vakleerkrachten in het eerste jaar. Ga terug naar de kern, het lesgeven.*

Meek & Behets (1991) spreken in het onderwijs van een toenemende klassengrootte, een toename van externe inspecties, administratieve lasten en thematisering. Deze bijtaken zorgen voor extra druk voor de vakleerkracht, voornamelijk in het eerste jaar. Tijdens het eerste jaar is de vakleerkracht bezig met het vinden van zijn plek binnen de school. Het kost tijd om bekend te worden met de gang van zaken binnen een school. Daarnaast is de vakleerkracht op zoek naar zijn eigen regels en grenzen, evenals de omgang met de nieuwe leerlingen. Wij begrijpen dat het logisch is dat een beginnende vakleerkracht moet wennen aan een nieuwe school, er moet even worden opgestart. Wij zijn daarom van mening dat het aantal bijtaken voor een beginnende vakleerkracht vermindert moet worden, waardoor hij zich beter kan ontplooiën binnen het schoolteam.

Wanneer er sprake is van een verplichte LIO-stage in het vierde jaar, zal dit ervoor zorgen dat de vakleerkracht sneller integreert in het werkveld. De vakleerkracht weet door de ervaring uit de LIO-stage welke taken hij heeft, welke plek hij binnen een school inneemt en wat er van hem wordt verwacht. Dit zou betekenen dat er in het eerste jaar als beginnend vakleerkracht er al meerdere bijtaken kunnen worden vervuld.

- *Op de opleiding meer aandacht besteden aan een zo compleet mogelijk bewegingsbeeld.*

Moet er een heel jaar alleen maar door de beginnende vakleerkracht worden gehamerd op de regels? Kan dit niet in een kortere periode, zodat er sneller aan differentiëren kan worden toegekomen? Tien (!) geïnterviewden geven aan dat ze het geen probleem vinden als het differentiëren niet lukt. Ze vinden dat je daar best één of twee jaar over mag doen.

Is dat beeld niet onjuist? Draagt het niet hebben van een volledig bewegingsbeeld, omdat je volgens jezelf daar één à twee jaar over mag doen, niet bij aan de ordeproblemen?

Drie van de geïnterviewden geven aan dat ze een totaal verkeerd ingeschat bewegingsbeeld hadden. Naar ons idee zorgt een beter bewegingsbeeld voor eerder, op het juiste niveau, differentiëren. Als een leerling op zijn eigen niveau kan bewegen, wordt de kans minder groot dat de leerling op een negatieve manier de les verstoort.

Om een zo compleet mogelijk bewegingsbeeld te krijgen, kan er volgens ons op de opleiding door twee manieren aandacht aan worden besteed. Er kunnen opdrachten worden gegeven waarin het observeren van de leerling en het krijgen van een bewegingsbeeld het hoofddoel is, zoals MRT. Daarnaast kan er de opdracht worden gegeven om per leeftijdsgroep een beweging aan te leren. Op deze manier ervaren de studenten wat de gemiddelde vaardigheid van een leerling uit de betreffende leeftijdsgroep is.

Met het omschrijven van de vijf factoren, die volgens ons bijdragen aan het minimaliseren van ordeproblemen bij toekomstige vakleerkrachten bewegingsonderwijs, proberen we de opleiding van positieve feedback te voorzien. Wij vinden het interessant en nuttig om mee te denken met de onderwijsontwikkelingen van de opleiding.

Wanneer wij kritisch kijken naar ons afstudeeronderzoek komen wij tot een paar verbeterpunten. Het onderzoek is uitgevoerd in Den Haag en omstreken. De geïnterviewde vakleerkrachten zijn, op twee na, afgestudeerd aan de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding. Hoe het staat gesteld met de rest van de opleidingen en de ervaringen van de vakleerkrachten in andere steden, weten wij dus niet. Het onderzoek is dus alleen betrouwbaar, representatief en reproduceerbaar in de omgeving waarin het is afgenomen, gericht op de opleiding van de pas afgestudeerden.

Het onderzoek is afgenomen bij beginnende vakleerkrachten die voornamelijk in de jaren 2008-2011 onderwijs op de opleiding hebben genoten. De inhoud van de vakken kan in de afgelopen jaren een dusdanig positieve ontwikkeling hebben ondergaan dat studenten die vanaf 2012 afstuderen deze problemen minder of niet zullen ervaren.

7. Literatuurlijst

Baarda, B., Goede, M. de & Meer-Middelburg, J. van der (2007). *Basisboek interviewen: handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Bax, H., Driel, G. van, Jansma, F. e.a. (2010). *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding*. Den Haag: DeltaHage.

Fuller, F.F. (1969). *Concerns of teachers: a developmental conceptualization*. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226

Geel, V. van (2006). *De orde in orde vernieuwd: nieuwe ideeën voor het oplossen van ordeproblemen*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

Lavay, B., French, R. & Henderson, H. (2007). *A practical plan for managing the behavior of students with disabilities in general physical education*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 1-58.

Meek, G. & Behets, D. (1998). *Physical education teachers' concerns towards teaching*. Katholieke Universiteit Leuven, België.

Rink, J.E. (2006). *Teaching physical education for learning*. Boston: McGraw-Hill.

Roest, P. (2011, Nov. 22). Agressie in klas steeds ernstiger: macht van leraar alom ondermijnd. Metro, pag. 02.

Rose, L.C. & Gallup, A.M. (2004). *The 36th Phi Delta Kappa/Gallup Poll of public attitudes toward the public schools*. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 41-56.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountainview, CA: Mayfield.

Teitler, P. (2009). *Lessen in orde: handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Tinning, R. (1991). *Teacher Education Pedagogy*. *Journal of teaching in physical education*, 11, 1-20.

Nakken, M. (2011) *Problemen die een startende vakleerkracht bewegingsonderwijs/docent L.O. ervaart*. Fontys, Tilburg.

Bijlagen

Bijlage 1 - topiclijst

Topic	Subtopic
Gedrags- / ordeproblemen	- welke gedrags- / ordeproblemen - welke oplossingen? - grenzen stellen / duidelijke regels - consequent navolgen van regels
Motiveren	- hoe bij ongemotiveerde lln.?
Beoordeling	- leerlingvolgsysteem - leerproces bijhouden v.d. lln. - MRT, handelingsplan
Pedagogisch klimaat	- zelfstandig werken (lln.- context) - samenwerken (lln. – lln.) - relatie lln. - docent - emotionele veiligheid van de lln.
Differentiatie	- leerling beweegt op eigen niveau - aanpassen van situaties wanneer lln. niet mee kunnen komen - het hebben van een realistisch beeld van het beweegniveau van de lln.
Culturele verschillen	- andere verwachtingen van de docent - andere omgangsnormen
Organisatie	- tijd efficiënt indelen / leerdoelen behalen - beweegintensiteit - ruimte - materiaal - contact met collega's en steun van collega's
Opleiding	- ideaalplaatje op opleiding - positieve punten opleiding - verbeterpunten opleiding - beschrijving van de kloof tussen opleiding en werkveld