

*'Het grootste risico is...
alle risico vermijden'*

Een onderzoek naar risico-angst in het

Judith



**JOUW ANGST
IS GROTER DAN
MIJN GEVAAR**

Loesje

Postbus 1045

6801 BA Arnhem

www.loesje.nl

Colofon

Judith Stolwijk
S1095889

Begeleider: dhr. J. Kleinpaste
Master Physical Education and Sport Pedagogy
Hogeschool| Windesheim
Juni 2017

Voorwoord

Vanaf 2016 ben ik geïnteresseerd geraakt in de waarde van risico's voor kinderen. Het nemen en inschatten van risico's is voor kinderen een voorwaarde voor het leren verkennen en respecteren van hun eigen fysieke grenzen. Als vakleerkracht bewegingsonderwijs en als groepsleerkracht op een basisschool ervaar ik dat kinderen uit de bovenbouw steeds vaker risicovolle situaties uit de weg lijken te gaan. In het kader van mijn masterthesis heb ik mij verdiept in een oorzakelijke kant van het minder vaak aangaan van risicovolle situaties door kinderen in het basisonderwijs.

Voor u ligt het rapport met de onderzoeksresultaten.

Mijn dank gaat uit naar mijn begeleider dhr. J. Kleinpaste en mijn kritische vriend dhr. R. Epping voor hun begeleiding en inspirerende gesprekken gedurende dit onderzoek. Het volgen van deze opleiding heeft mij de afgelopen twee jaren opnieuw doen inzien wat een prachtig domein 'Sport Pedagogy en Physicial Education' is. Dit is vooral te danken aan de docenten en hun boeiende colleges.

Familie, vrienden en kennissen met wie ik de afgelopen jaren dit thema heb verkend dank ik voor de interesse en het enthousiasme voor het belang van risico's voor kinderen. Het heeft mijn innerlijke overtuiging bevestigd om het belang van risico's voor kinderen te verspreiden.

Mijn meest dierbare personen wil ik als laatste bedanken. A, N, S, en F.: dank jullie wel! Naast het faciliteren van tijd en ruimte wil ik jullie bovenal bedanken voor de gegeven support. Zonder jullie had dit nooit zo'n mooie, intense belevenis geweest!

Samenvatting

In Nederland neemt het belang 'omgaan met risico's' voor kinderen de laatste jaren toe (VeiligheidNL). Het nemen en inschatten van risico's is voor kinderen een voorwaarde voor het leren verkennen en respecteren van hun eigen fysieke grenzen ten behoeve van hun ontwikkeling. Wanneer kinderen niet vrij zijn om zelfstandig hun fysieke grenzen te leren kennen omdat de wereld ze tegenhoudt leren ze niet doorzetten en niet de eigen grenzen eventueel te verleggen (o.a. Stephenson, 2003; Sandseter & Kennair, 2011; Gill, 2007). Voor het aangaan van een fysieke risicovolle situatie is in eerste instantie toestemming van de professional van belang (Van Rooijen, 2012). Een belangrijke belemmering voor het geven van toestemming voor een risicovolle activiteit kan risico-angst van de professional zijn. Kinderen komen in hun vrije tijd minder in aanraking met risicovolle situaties. Oorzaken zijn onder anderen: de hedendaagse risicomijdende cultuur (Tovey, 2011), 'cultuur van de angst' (Furedi, 2007) en overbescherming door ouders (Pijl, 2007). In het onderwijs is het vak bewegingsonderwijs een belangrijke facilitator van risicovolle situaties. Dit onderzoek richt zich op leerkrachten bewegingsonderwijs en hun perceptie op risico-angst en risicovolle situaties. Bij de selectie van vakleerkrachten, werkzaam in en net buiten de stad Groningen, is waar mogelijk rekening gehouden met geslacht, leeftijd en aantal jaren ervaring in het basisonderwijs om tot een onderzoeksgroep te komen welke representatief is voor de beroepsgroep. In totaal zijn elf vakleerkrachten bewegingsonderwijs geïnterviewd waarna zes hebben deelgenomen aan de focusgroep. Het doel van de interviews en de focusgroep was om naast de primaire functie van het verkrijgen van informatie voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, een (diepere) bewustwording te creëren van (de eigen mate van) risico-angst.

Resultaten geven aan dat de negatieve kant van risico overheerst ten opzichte van de positieve kant bij de perceptie op risicovolle situaties. De mate van risico-angst wordt daar, waar sprake is van risico-angst, primair beïnvloed door het eigen beeld van wat leerlingen kunnen. De geïnterviewde vakleerkrachten bewegingsonderwijs geven aan minder risicomijdend te zijn dan hun collega-groepsleerkrachten in het basisonderwijs. Deze uitkomsten pleiten voor deskundige vakleerkrachten die jaren achtereen lessen bewegingsonderwijs doceren aan dezelfde kinderen. Vakleerkrachten bewegingsonderwijs zijn daarom beter toegerust om risico-angst en risicovolle activiteiten te begeleiden ten opzichte van groepsleerkrachten met een aantekening.

Uitkomsten van dit onderzoek kunnen bijdragen aan een positievere perceptie van het begrip risicovolle situatie onder vakleerkrachten bewegingsonderwijs. Daarnaast levert het een bijdrage aan bewustwording van de waarde van risico's voor kinderen in het (bewegings-)onderwijs ten bate van de ontwikkeling van kinderen. De (h)erkenning van de waarde van risico's voor de ontwikkeling van kinderen kan een herwaardering betekenen voor het vak bewegingsonderwijs.

Summary

The importance (significance) of risk for children is increasing in the Netherlands (VeiligheidNL). Taking and estimating risks is a prerequisite for children to learn how to explore and respect their own physical boundaries for their development. When children are not free to get to know their own physical boundaries because the world is restraining them, they do not learn to persevere and how to possibly stretch their own boundaries (e.g. Stephenson, 2003; Sandseter & Kennair, 2011; Gill, 2007). The professional's consent is required for children entering physical risky situations (Van Rooijen, 2012). An important barrier in consenting taking on physical risky situations by children could be risk-anxiety. Children encounter less risky situations in their own free time. Among others, causes are the risk-averse culture (Tovey, 2011), 'culture of fear' (Furedi, 2007) and parental overprotection (Pijl, 2007). Physical Education (PE) at school is an important facilitator of risky situations. This research focusses on teachers in Physical Education and their perspective on risk-anxiety and risky situations. In creating a representative group of PE-professionals, age, years of experience and gender have been taken into account where possible during the selection. All participants are PE teachers in primary education in or nearby the city of Groningen, a city in the north of the Netherlands. A total of eleven teachers have been interviewed and six of them joined the focus group afterwards. The primary objective of the interviews and focus group was to gain information to answer the research questions. Aim of the interview was a (deeper) awareness (of their own degree) of risk-anxiety. Results show that in perceiving risky situations the negative side of the term 'risk' predominates the positive side. When it comes to risk-anxiety, the degree of anxiety is influenced by the teachers' construct of the children. The participants indicate that they are less risk-averse than group teachers in primary education. These outcomes plead for experts in physical education who teach children several years in a row. Therefore, they're better equipped to guide risky situations and risk-anxiety of the children compared to group teachers in primary education with a certificate in Physical Education. Results of this research can contribute to a more positive perception of the meaning 'risky situations' among PE teachers. In addition, it contributes to awareness of the value of children's risks in (physical) education for the benefit of children's development. Acknowledgement of the value of risks for the benefit of children's development could mean a revaluation in/ of Physical Education.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting.....	4
Summary	5
1. Aanleiding.....	8
2. Inleiding.....	9
3. Begripsbepaling	11
3.1 Risico.....	11
3.2 Angst.....	12
3.3 Risico-angst	12
4. Risico-angst in sociaalpedagogische context	14
4.1 Het bredere discours van risico-angst.....	14
4.1.1. Institutionele angst.....	14
4.2 Risico-angst in de beïnvloedingsrelatie.....	16
4.2.1. De pedagogische beïnvloedingsrelatie tussen leerkracht en leerling	17
4.2.2 Angst van pedagogische professionals	17
4.2.3. Risico-angst in het onderwijs.....	18
4.3 Fysieke risico's.....	18
4.3.1. Belang van (fysieke) risico's.....	19
4.3.2. Belang van fysieke risico's binnen bewegingsonderwijs	20
4.3.3 Risicovolle situaties.....	21
4.4 Werkdefinities.....	21
5. Probleemstelling en onderzoeksvraag	23
6. Methoden.....	24
6.1 Semigestructureerde interviews	24
6.2 De focusgroep	26
6.3 Werving en selectie	26
6.4 Participanten.....	27
6.5 Procedure.....	27
6.6 Analyse	27
7. Resultaten	29
Thema 1: Perceptie op risicovolle situaties	29
Thema 2: Perceptie op mate van risicomijding.....	30

Thema 3: Risico-angst	31
Focusgroep	33
8. Conclusie	37
Thema 1: Perceptie op risicovolle situaties	37
Thema 2: Perceptie op mate van risicomijding.....	37
Thema 3: Risico-angst	38
Perceptie op risico-angst van het kind:	38
Omgang met risico-angst van het kind.....	38
Eigen risico-angst	39
Andere uitkomsten	39
Pedagogische beïnvloedingsrelatie.....	39
Karakter en juridisering.....	39
Ouders en risicomijdende maatschappij	39
9. Aanbevelingen	43
10. Beperkingen.....	45
11. Literatuur.....	46
Bijlage 1: Interviewschema.....	53
Bijlage 2: Uitgeschreven interviews	56
Bijlage 3: Topiclijst Focusgroep.....	57
Bijlage 4: Coderingssysteem	58

1. Aanleiding

Voor u ligt een onderzoek waarvan de aanleiding afkomstig is uit de praktijk. Tijdens lessen bewegingsonderwijs viel het de onderzoeker op dat kinderen uit de bovenbouw van een basisschool de laatste vijf jaren steeds vaker (spannende) uitdagende risicovolle bewegingssituaties uit de weg lijken te gaan. Het volgende waargebeurde onderwijsverhaal is de start geweest van het nadenken over risico-angst in het onderwijs en daarmee aanleiding voor dit onderzoek:

‘Verleiden tot het verleggen van de grens’

Het was vrijdagochtend. Klaar voor de vierde les Lichamelijke Opvoeding van het schooljaar 2015-2016. Er stonden 25 leerlingen voor mijn neus. De toestellen stonden klaar en ik was toe aan de uitleg over “Steunen en hangen aan de trapeze” Ik zag M. zijn gezicht al een beetje vertrekken. Ik keek naar hem, hij keek weg. Ik liet hem gaan. Hij zwaaide niet. Toen de groepen zich verdeelden over de verschillende situaties zag ik M. bij onderdeel 1 staan. Beetje schuchter. Dan weer giechelen met twee maatjes en weer achteraan gaan staan. Hij startte niet uit zichzelf. Ik liep naar onderdeel 1 en riep M. bij mij. We kwamen in gesprek over het toestel. “Vind je dit een leuk toestel?” vroeg ik. M. reageerde negatief. Ik vroeg hem of hij mij kon vertellen waarom hij het niet leuk vond. Eerst reageerde hij schouderophalend en ontweek hij mijn gezicht. Ik bleef naast hem staan en tien tellen later vertelde hij dat hij zich zo slap voelde en bang was om te vallen. M is een stevige jongen die tot dan toe alles wel enthousiast meedeed. “Zou je het wel willen kunnen?” vroeg ik. M aarzelde. Hij gaf een klein knikje. “Wat kan ik voor je doen?” vroeg ik. Daar wist hij in eerste instantie geen antwoord op. Ik wachtte iets langer en toen keek hij mij vragend aan. “Zal ik alleen naast je staan? Zal ik nog een paar hulpverleners vragen? Moet de trapeze lager? Zeg het maar?” M wachtte met antwoorden en toen zij hij: “Jij, alleen”. Ik ging naast hem staan en hij stond met de trapeze voor zijn navel. Hij sprong en viel weer terug. Kwam niet tot steun. Na een paar technische correcties en een uitleg over wat hij nodig had om tot de juiste technische uitvoering te komen lukte het hem ineens met een knalrood gezicht en ingehouden adem. Ik vroeg hem om in de steun om zich heen te kijken, even naar mij te kijken. Voor zich te kijken, omhoog te kijken, scheel te kijken... Toen ademde hij uit en moest hij lachen. Hij behield zijn spanning in zijn armen en viel niet. Ik duwde hem lichtjes heen en weer. Hij was zich daar klaarblijkelijk niet van bewust. Hij sprong eraf en ik gaf hem een high five! Hij was tevreden. Ik zag het aan zijn glimlach en zijn verlegen loopje terug. Ik vroeg hem of hij een stapje verder wilde gaan. Hij reageerde negatief maar toen ik vertelde dat ik hem net al stiekem had laten zwaaien, en dat hij het dus al kon zei hij: “Ok”. Toen ging het heel snel. Hij steunde, ik duwde hem en hij sprong er na twee keer gezwaaid te hebben netjes af. “En nu met een paar passen naar voren, erop steunen en dan doe je het helemaal zelf”, zei ik terloops toen hij terugliep. Hij draaide zich om en pakte de trapeze. Nam een aanloopje, steunde, zwaaide twee keer en sprong eraf. Ik was erg verbaasd en dat liet ik hem ook blijken: “M! Heb je mij voor de gek gehouden of zo! Weet je nog waar je bent begonnen? En dan in 5 minuten dit? Dan kan je dat ook...”. Ik wees naar nummer 4. “Oh, nee”. Zei M. en liep weg weer terug naar nummer 2. Ik heb hem even gelaten en mijn aandacht ging naar de rest van de groep. Een paar minuten later ging ik naar hem toe: “Echt niet?”. Hij keek mij weer aan. Ik zei: “Ik weet dat jij dit kan. Nu moet jij dat alleen nog geloven”. Zijn gezicht veranderde en hij stond op. Ik zei: “Ik sta beneden, ik geef steeds aan waar jij op moet letten. Het enige wat jij doet is doen wat ik zeg. Wat denk je ervan?” Na een moment van twijfel zei hij: “Ok, ik ga het proberen”. Ik juichte en vertelde hem meerdere keren hoe knap ik het vond dat hij zo doorzette! M. klom wat aarzelend op de kast. Langzaam en trillend kwam hij overeind. Ik gaf hem de trapeze en ik zag zijn angstige blik. Hij vond het echt spannend. Ik gaf hem Eén technische aanwijzing en daarna positieve toespelingen. Hij sprong... leunde niet op de trapeze en viel op de dikke mat. Jammer. Voor hem. Ik stond direct naast hem en ik keek naar zijn gezicht. Hij keek vrolijk. Daarna vroeg ik hem of hij het nog een keer wilde proberen. “Ja hoor”, was zijn antwoord. Hij klom iets handiger op de kast en stond klaar. Hij sprong en.... Hij zwaaide! Eerst een beetje aarzelend maar na twee keer zwaaien lachte hij. Hij lachte! Hij had zichtbaar plezier. Ik kon alleen maar juichen en klappen. En met mij nog een paar klasgenoten die dit procesje hadden meegekregen. Na afloop van de les stelde ik de algemene vraag: “Wie kwam de sportzaal binnen en dacht: dit ga ik niet doen...” 8 Kinderen staken hun vinger op. Zo ook M. Toen vroeg ik: “Wie heeft het gedaan of geprobeerd?” en toen staken ze allemaal hun vinger op. Iedereen had uiteindelijk de ultieme uitdaging geprobeerd Toen volgde een gesprek over waarom je iets wel of niet denkt te kunnen en waarom je het wel of niet probeert. Wat heb jij nodig om iets te proberen? Kan je alles proberen? Wanneer wel, wanneer niet? Het was een mooi gesprek met een laatste uitspraak van een leerling: “Juf, jij hebt altijd iets in je les waarvan de meeste kinderen denken het niet te kunnen of niet te willen proberen. En toch doen we het dan meestal wel...” (Stolwijk, 2016)

2. Inleiding

Kinderen lijken steeds minder goed hun fysieke grenzen te kunnen inschatten of verleggen. Het verhaal in de aanleiding illustreert deze bevinding. Het leren (ver)kennen van eigen fysieke grenzen door kinderen is een actueel thema in onze maatschappij (o.a. Pijl, 2007; Sanseter & Kennair, 2011; Nelson, Padilla- Walker & Nielson, 2015). Het nemen en inschatten van risico's is voor kinderen een voorwaarde voor het leren verkennen en respecteren van hun eigen fysieke grenzen. Door maatschappelijke ontwikkelingen staat het verkennen van fysieke grenzen onder druk. In meerdere (wetenschappelijke) artikelen wordt de zorg geuit over de gevolgen van het niet leren kennen van fysieke grenzen en mogelijke oorzaken die hieraan ten grondslag liggen. Een aantal voorbeelden van mogelijke oorzaken zijn: dichtbevolktheid met het drukke verkeer als gevolg waardoor er minder ruimte is om buiten te spelen (TNS-NIPO, 2016), de hedendaagse risicomijdende cultuur (Tovey, 2011), 'cultuur van de angst' (Furedi, 2007), overbescherming door ouders (Pijl, 2007) en 'Helicopter-ouderschap'; waar ouders proberen de activiteit van hun kinderen onder controle te houden om ze veilig te houden, is nadelig gebleken voor de ontwikkeling van kinderen en kan leiden tot depressie, lage eigenwaarde, angst en een slecht psychische welzijn (Nelson et al., 2015). Ook in Nederland neemt het belang van 'leren omgaan met risico's' toe. VeiligheidNL, een Nederlands expertisecentrum dat zich al meer dan 30 jaar inzet om het aantal ongevallen in Nederland te verlagen, is recent gestart met de campagne: 'Met een beetje risico komen ze er wel'. Zij stimuleert en ondersteunt ouders in het meer risicovol laten spelen van kinderen. Zij onderkennen de nadelige gevolgen voor de ontwikkeling van kinderen door een te beschermende houding van ouders en maatschappij (TNS-NIPO, 2016).

*Wanneer kinderen niet vrij zijn om zelfstandig hun fysieke grenzen te leren kennen omdat de wereld ze tegenhoudt leren ze niet doorzetten en niet de eigen grenzen eventueel te verleggen.
(o.a. Stephenson, 2003; Sandseter & Kennair, 2011; Gill, 2007)*

Uit onderzoek is gebleken dat bovenstaande onderzoeksresultaat kan leiden tot ontwikkelingsstoornissen en een verhoogde kans op irreële angsten (Sandseter & Kennair, 2011). Het onthouden van het nemen en inschatten van risico's kan te maken hebben met angst. Angst voor risico's bij ouders is onderzocht door Sharon Louise Friend (2015). Zij concludeerde in haar onderzoek dat alle deelnemers worstelen met de noodzaak om hun kinderen veilig te houden terwijl ze wel een bepaalde mate van risico's nemen willen toestaan. Het onderzoek voorafgaand aan de campagne van VeiligheidNL trekt een soortgelijke conclusie. Zij concluderen dat veel ouders inzien dat risicovol spelen belangrijk is voor de ontwikkeling van hun kind. Daarnaast zien ouders ook belemmeringen voor risicovol spelen zoals angst dat hun kind zich zal bezeeren, of dat anderen in hun omgeving het risicovolle spel afkeuren (TNS-NIPO, 2016). Opvoeders hebben de neiging om bij een klein risico in te grijpen. Het is de kunst om het kind alleen te beperken bij een onaanvaardbaar risico (van Rooijen, 2012). Er zijn aanwijzingen dat leeftijd van ouders verschil maakt in toelaten van risico's. In een onderzoek van Myhre et al. (2012) komt naar voren dat de leeftijd van ouders als een beïnvloedende factor wordt gezien voor het toelaten van meer risico. Ouders die wat ouder zijn zouden meer risico toelaten dan jongere ouders.

Onderzoek naar risicovol spelen is tot op heden voornamelijk beperkt gebleven tot het onderzoeksgebied van de voorschoolse educatie. Wanneer het verkennen van grenzen bij het kind thuis of in de voorschoolse educatie niet gestimuleerd wordt, ligt hier misschien een belangrijke taak voor het (basis-)onderwijs.

Binnen het (basis-)onderwijs zijn leerkrachten zich regelmatig (nog) niet bewust van de eventuele gevolgen voor kinderen die bij hun fysieke grenzen worden weggehouden (Vetter, Kuhnen, & Lensing-Conrady, 2008)

Dit onderzoeksresultaat komt overeen met een resultaat uit een voorstudie waar groepsleerkrachten bevraagd zijn op hun overwegingen om risico's voor kinderen te nivelleren. Het merendeel gaf aan niet bewust te zijn van de gevolgen op latere leeftijd van het weghouden van risico's (Stolwijk, 2016).

Kinderen ervaren vier drempels om een risicovolle activiteit aan te gaan (Van Rooijen, 2012):

1. Mogen, ik mag het.
2. Willen, ik wil het.
3. Durven, ik durf het.
4. Doen, ik doe het.

In dit onderzoek wordt specifiek drempel 1 verkend: de toestemming van de professional. Er wordt ingegaan op risico-angst in het basisonderwijs en specifiek van de leerkracht bewegingsonderwijs in relatie tot het begeleiden van het verkennen van fysieke grenzen en het eventueel verleggen van deze grenzen bij leerlingen. Wel of geen toestemming van de professional voor het aangaan van een risicovolle activiteit wordt beïnvloed door verschillende factoren. Een belangrijke belemmering voor het geven van toestemming voor een risicovolle activiteit kan risico-angst van de professional zijn. Wanneer leerkrachten zich bewust worden van hun risico-angst en inzicht krijgen in factoren die hun risico-angst doen ontstaan of mogelijk nog voeden kan dit bijdragen aan de kwaliteit van de pedagogische beïnvloedingsrelatie tussen leerkracht en leerling. Deze bewustwording kan bijdragen aan het nivelleren van risico-angst bij het kind. Risico-angst kan in de beïnvloeding van de leerkracht ten opzichte van de leerling zitten en andersom. Dit principe wordt 'overdracht en tegenoverdracht' genoemd, zoals oorspronkelijk ontwikkeld binnen de psychoanalytische benadering van Freud (van Delft, 2012). Met name de tegenoverdracht van de professional naar de leerling is binnen dit onderzoek van belang. Om risico-angst niet belemmerend te laten zijn voor leerlingen vraagt dit een bewustzijn van de eigen risico-angst van de pedagogisch professional. Een toenemend bewustzijn over de waarde van de risico's zal bij volwassenen resulteren in kinderen meer risico's laten nemen (Sandseter, 2014).

Het vervolg van dit onderzoeksverslag is opgebouwd uit de volgende hoofdstukken: In hoofdstuk drie wordt ingegaan op de begripsbepaling van de voor dit onderzoek relevante termen; risico, angst en risico-angst. Daarna wordt in hoofdstuk 4 risico-angst geplaatst in een sociaalpedagogische context met een uitleg over de brede maatschappelijke discours waarin risico-angst zich bevindt. In dit hoofdstuk wordt ook risico-angst in het (bewegings-)onderwijs en binnen de pedagogische beïnvloedingsrelatie tussen leerkracht en leerling verkend. De probleemstelling met bijbehorende onderzoeksvraag worden in Hoofdstuk 5 beschreven en in hoofdstuk 6 wordt ingegaan op de toegepaste onderzoeksmethode.

3. Begripsbepaling

Risico wordt vaak geassocieerd met de termen gevaar en angst. Om duidelijk te krijgen wat in dit onderzoek precies wordt verstaan onder risico, angst en risico-angst wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de begripsbepaling van elk van de afzonderlijke termen.

3.1 Risico

In de afgelopen decennia is aandacht voor risico wereldwijd explosief toegenomen (o.a. Beck, 2006; Gill, 2007). Power (2004) spreekt zelfs ironisch van “The riskmanagement of everything”. De vanzelfsprekendheid waarmee over ‘risico’s’ gesproken wordt impliceert niet dat het om een eenduidig begrip gaat. In de wetenschappelijke literatuur circuleren talrijke definities. De meest gangbare definitie combineert de kans op een bepaalde gebeurtenis en de gevolgen daarvan:

‘Risico = kans x gevolg’ (Gigerenzer et al., 1989: 3, 19-26)

Risico heeft te maken met het inschatten en berekenen van kansen dat een gevaar zich voordoet en de gevolgen daarvan. Die definitie vormt de basis voor de klassieke risicobenadering die zich in de loop van de twintigste eeuw heeft ontwikkeld en die sinds vele decennia de staande praktijk voor de maatschappelijke omgang met risico’s vormt. Een gangbare definitie komt van Neumann en Politser:

“Risico is de som van de ernst van de mogelijke negatieve gevolgen, vermenigvuldigd met de kans op ieder van die gevolgen.” (Neumann en Politser, 1992)

Binnen veel vakgebieden wordt risico als combinatie van kans en effect als theorie (of model) geaccepteerd (Oostendorp, Zwaard, van Gulijk & Lemkowitz, 2013).

De term ‘risico’ wordt regelmatig als synoniem gebruikt voor gevaar maar er is een duidelijk onderscheid tussen gevaar en risico. Gevaar is een bron van schade die niet duidelijk is omdat de kans op letsel verborgen is (Brussoni et al., 2014). Men spreekt over risico’s wanneer men er vanuit gaat dat het zich daadwerkelijk manifesteren van gevaar niet zonder meer vaststaat (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2008). Het verwarren van risico en gevaar levert een uitdaging op om de voordelen van risico’s te blijven (h)erkennen. Sterker nog, door middel van verschillende veiligheidsnormen, speeltuin ontwerpen, regels en toezichtpraktijken, is de toegang van kinderen tot riskante speelmogelijkheden zodanig beperkt dat die beperkingen hun ontwikkeling zouden kunnen schaden (Brussoni et al., 2014). In dit licht is het goed het belang van (fysieke) risico’s nader te bekijken. Bovenstaande definities van risico zijn gerelateerd aan gevaar en kans op letsel en daarmee wordt de negatieve kant van woord benadrukt. Wanneer het negatieve aspect van risico’s binnen de samenleving en het onderwijs de overhand krijgt ten opzichte van het positieve, kan dit uitmonden in een meer extreem risicomijdende cultuur op scholen. Vanuit de pedagogiek komt een tegengeluid op de risicomijdende (onderwijs-) cultuur onder andere van de Pedagoog en kinderarts Korczak (1984). Hij durft te claimen dat het kind récht heeft op risico (Korczak, 1984).

Naast de definitie voor de klassieke risicobenadering is vanwege het karakter van dit onderzoek gekeken naar definities welke affiniteit hebben met sociale en pedagogische context in combinatie met bewegen. Binnen de sociale wetenschappen wordt in het boek “The social amplification of risk” de term risico gedefinieerd als:

'Risk is a situation or an event where something of human values (including humans themselves) is at stake and where the outcome is uncertain' (Kasperson, Kasperson, Pidgeon & Slovic, 2003, p. 56)

De onderste twee definities beschrijven een situatie waarin iets op het spel staat. Bij de definitie van Kasperson, Kasperson, Pidgeon en Slovic komt de menselijke waarde naar voren welke in die van Neumann en Politser mist. In de definitie van Neumann en Politser ligt het accent op de mogelijke negatieve gevolgen en bij de definitie van Kasperson, Kasperson, Pidgeon en Slovic op iets van menselijke waarden op het spel staat. De laatstgenoemden benadrukken niet de mogelijke negatieve gevolgen maar een onzekere uitkomst. Vanwege het karakter van dit onderzoek en de nadruk op de waarde van risico's is deze sociaalpedagogische definitie van belang.

3.2 Angst

Constructieve angst is een motor voor de ontwikkeling van risico-competentie (Hechtbauer, 2009). Je vlucht of vecht om jezelf te redden in een situatie van daadwerkelijk en feitelijk gevaar. In een situatie van daadwerkelijk en feitelijk gevaar bestaan benodigde vaardigheden uit goed kunnen inschatten wat in je vermogen ligt en wat de gevolgen zijn van je handelen. Als kinderen hun angsten kunnen vertrouwen als signaal dan is angst een positieve factor. Het wordt negatief wanneer kinderen in angst blijven hangen; als angst ervoor zorgt dat ze niets meer durven. Dan stopt de ontwikkeling (Hechtbauer, 2009). Die angst is destructief. Hechtbauer is van mening dat wanneer kinderen leren angst waar te nemen, ze de moed kunnen ontwikkelen om de angst zo nodig te overwinnen.

Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd hun grenzen op te zoeken, nieuwe ervaringen op te doen en zo steeds verder te groeien. Daarin mogen ze niet belemmerd maar gesteund worden. Op die manier worden ze steeds zelfbewuster in hun handelen. Je grenzen kunnen verleggen geeft een kick (dopamine), waardoor je vaker neigt nieuwe grenzen op te zoeken. Als je op de hoogte bent van de situatie en de mogelijke gevaren volledig begrijpt, is er geen angst (Slovic, 2000). Hechtbauer schrijft dat kinderen alleen hun grenzen overschrijden als er geen gevolgen (voelbaar) zijn. Het is dus belangrijk dat kinderen leren potentieel gevaarlijke voorwerpen of situaties te herkennen en leren er mee om te gaan (Hechtbauer, 2009). Angst kan het omgaan met potentieel gevaarlijke voorwerpen of situaties in de weg staan. Volgens Slovic (2000) kan angst de overweging van inschatten en berekenen van kansen laten passeren. Men durft de afweging niet eens te maken. Daarmee is angst voor risico's een belangrijke belemmering voor het leren (ver-)kennen van grenzen.

3.3 Risico-angst

Als kind ontwikkelt men angst voor bepaalde stimuli (bijvoorbeeld hoogten en onbekenden) die ons beschermt tegen situaties waarvoor ze nog niet volgroeit genoeg zijn om mee om te gaan (Hechtbauer, 2009). Binnen de 'risk society' (Beck, 1992; Giddens, 1990) van de westerse landen, wordt risico steeds meer gelijkgesteld aan gevaar welke de term angst oproept. Angst vernauwt gedachten en acties tot beschermende reacties (Fredrickson, 1998, 2001). Sociale theorie uit de jaren '90 heeft risico-angst geconceptualiseerd als een sociale staat waarin men verkeert welke veroorzaakt is door een toenemend gebrek aan vertrouwen in het 'project van de moderniteit' als door een gebrek aan vertrouwen in vakkennis (Giddens 1990, 1991; Beck, 1992). Voortbouwend op deze conceptualisatie zijn Scott, Jackson en Backett-Milburn (1998) van mening dat risico-angst een meer constant en doordringend kenmerk is van het alledaagse bewustzijn. Deze wordt beheerd door de alledaagse praktijk. Het dagelijks leven is niet zozeer inherent riskanter geworden dan het geval was in eerdere

tijdperken. Tegenwoordig kan risico-angst meer worden gevoed door publieke discussies over risico's, maar individuen zullen hun eigen manier van omgaan met de onzekerheid die het veroorzaakt moeten vinden.

'Scared is what you're feeling, brave is what you're doing' (*Emma Donoghue*).

Omgaan met risico-angst vertaalt Giddens (1991) door te zeggen dat veeleer in omstandigheden van de moderniteit, het denken in termen van risico en risico-evaluatie een min of meer altijd aanwezige oefening is (Giddens, 1991:123-4). Een altijddurende oefening ten opzichte van verschillende omstandigheden in een steeds veranderende tijd. Daarmee kwalificeert hij risico-angst als veranderlijk.

In dit hoofdstuk zijn de begrippen risico, angst en risico-angst nader verkend voor dit onderzoek. Het juist verstaan van deze afzonderlijke begrippen is van belang wanneer de risico-angst wordt onderzocht. Het terrein van risico-angst bij ouders is reeds verkend (Friend, 2015). Risico-angst binnen het (basis-)onderwijs in relatie tot de ontwikkeling van het kind is nog niet eerder verkend. Voordat hier verder op ingegaan wordt is het goed om een helder beeld te krijgen van het bredere discours waarin risico-angst zich momenteel bevindt.

4. Risico-angst in sociaalpedagogische context

In dit hoofdstuk wordt risico-angst binnen verschillende contexten verkend. Binnen het bredere discours van risico-angst wordt het begrip risico-angst in relatie gebracht met institutionele angst.

De mogelijkheid tot overdracht van risico-angst tussen leerkracht en leerling wordt in de beïnvloedingsrelatie verkend. Angst van de professionals in het onderwijs en de mogelijke gevolgen van die angst worden beschreven om uiteindelijk te komen tot het belang van fysieke risico's voor de ontwikkeling van kinderen en met name het belang voor fysieke risico's in de lessen bewegingsonderwijs. Dit leidt tot een definitie van risico-angst welke als werkdefinitie is gehanteerd gedurende dit onderzoek.

4.1 Het bredere discours van risico-angst

Om de weerstand van kinderen bij het nemen van fysieke risico's te begrijpen, is het nuttig om bewust te zijn van bredere maatschappelijke discourses om de beraadslaging te onderbouwen. Stephenson (2003) geeft in haar onderzoek uitleg over de bredere sociale discours van risico-angst en geeft aan dat de zorg over de fysieke veiligheid van de kinderen in een discours zit van risico's die kinderen 'bedreigen' en de daaruit voortvloeiende beperkingen op hen om ze te beschermen. Maar, zoals Scott et al. (1998) stellen (op basis van het werk van Giddens), bevindt deze zorg zich binnen een nog breder kader van 'risico-angst' welke een overtuigend aspect is van het dagelijks leven. Hun analyse wijst naar het niveau van de zorg voor de veiligheid die zich nu richt op kinderen. Hiermee bedoelen ze verhoging van de samenlevings-brede zorg met risico bovenop de reeds bestaande "beschermende discours" waarin kinderen zich bevinden als kwetsbare onschuldigen (Scott et al., 1998).

We leven in een periode van grote sociale veranderingen met culturele zekerheden die langzaam worden vervangen door veel onbestendigere sociale structuren (Bauman, 2007). De tweede helft van de twintigste eeuw in westerse culturen is beschreven als een tijdperk van onzekerheid en snelle maatschappelijke veranderingen (Bauman, 1991; Marwick, 1990). Furedi (2007) stelt dat maatregelen van beleidsmakers en politici een afspiegeling zijn van de culturele veronderstellingen ten opzichte van risico's en angst. De tendens om risico's weg te halen vind je overal in de westerse wereld (Tovey, 2011).

4.1.1. Institutionele angst

Volgens Damiaan Denys (2015) zijn onze angsten geïnstitutionaliseerd geraakt en verliezen we erdoor aan waardigheid en vrijheid. Een van de kenmerken van onze risicoschuwe, door angst geobsedeerde maatschappij is het koesteren van het slachtofferschap (Furedi, 2014). We vereren niet meer de helden maar de slachtoffers. Sinds de eeuwwisseling is de groei van veiligheidsbeleving in 2008 tot stilstand gekomen (Eysink Smeets, Bervoets, Bik & Schram, 2013). Een verhoogde mate van 'onveiligheidsgevoelens' wordt naast de economische crisis en angst voor terrorisme ook gevoed door kleine dingen. Zo lijkt populaire berichtgeving bij te dragen aan onveiligheidsgevoelens (Vanderveen, Pleysier & Rodenhuis, 2011). Een ander voorbeeld is de politiek die de laatste jaren zetels probeert te genereren met een angstboodschap. Daarnaast proberen media kliks te genereren met angstberichten. Maatregelen worden genomen om risico's in te perken, compromitteren rechten van burgers, vaak vanwege de angst voor onzichtbare, diffuse gevaren (Denys, 2015). Veiligheid lijkt voor alles te gaan. Er wordt veel vrijheid aan opgeofferd.

Angst definieert het culturele karakter van de moderne samenleving (Furedi, 2006; 2007). Het gevolg daarvan is dat we als samenleving angst voor risico's in besluitvorming, acties en beleidsmaatregelen laten dicteren. Specifiek naar kinderen toe geldt bijvoorbeeld dat naast de beperking van fysieke mogelijkheden om buiten te kunnen spelen in de directe omgeving, ook angst voor veiligheid het buitenspelen van kinderen beïnvloedt (Furedi, 2001). Ook Beck (1992) geeft aan dat in de door hem geïntroduceerde term 'risicomaatschappij' niet wordt gestreefd naar het goede maar naar het voorkomen van het kwade. Niet 'de behoefte' maar 'de angst' is het organiserende motief van de risicomaatschappij. Hij zegt dat we leven in een wereld die de controleerbaarheid voorbij is. De angst zelf is een voorbeeld van de oncontroleerbaarheid van de wereld. De angst van opvoeders met betrekking tot gevaren voor kinderen heeft dieperliggende oorzaken. Een aantal van deze oorzaken zijn: invloed van media die incidenten uitvergrooten en de indruk geven dat deze veel voorkomen, de angst bij scholen en andere organisaties voor juridische procedures rond aansprakelijkheid zijn een aantal van deze oorzaken (K. Both, 2013). Steven Pont geeft als aanvulling dat minder kinderen per gezin ook als oorzaak gegeven kan worden. Bij gezinnen wordt tegenwoordig aandacht en geld voor speelgoed verdeeld onder twee kinderen in plaats van zes of meer kinderen. Vroeger ging men sneller de straat op omdat er thuis weinig tot geen speelgoed was en dus niet veel te beleven viel of omdat het er te druk was (Pont, 2008). Ook culturele factoren, zoals onzekerheid ('Doe ik het wel goed?') en een 'cultuur van de angst' (Furedi, 2007) liggen ten grondslag aan toename van risico-angst.

Risico-angst van ouders is een belemmerende factor voor het nemen van risico's door kinderen (Friend, 2015). Pijl (2007) schreef in het licht van grote sociale veranderingen met culturele onzekerheden over de toename van overbeschermende ouders. Ouders zijn meestal overbeschermend uit liefde en zorgzaamheid in combinatie met angst (Pijl, 2007). Vooral de laatste jaren is er een belangrijke verschuiving te zien op het gebied van beschermen van kinderen: de leeftijd waarop kinderen zelfstandig iets mogen ondernemen is gestegen, kinderen worden begeleid naar kindercentrum of school, en worden gewaarschuwd niet met vreemden te spreken (Stephenson, 2003). Door onder meer sociale media, waar regelmatig incidenten vergroot voorbijkomen, zijn ouders bang geworden om kinderen uit het zicht te laten spelen (TNS-NIPO, 2016). Ouders lezen alleen de heftige verhalen en dat creëert een grotere angst voor gevaar. Traditionele speelplaatsen, straten, zelfs de achtertuinen soms worden tegenwoordig vaak gezien als onveilig voor kinderen. Als gevolg van deze toenemende beperkingen hebben kinderen minder ervaring met het maken van zelfstandige beslissingen, minder kans om hun eigen persoonlijke grenzen te beoordelen en minder kans om zelfvertrouwen en eigenwaarde te verkrijgen door middel van het onafhankelijk om- en aangaan. (Scott et al., 1998). Deze beperkingen creëren een vacuüm voor kinderen om vaardigheden en competenties te demonstreren. Daarmee wordt de cultuur van 'risico-aversie' versterkt (Adams, 2001; Tovey, 2007; Wyver et al., 2010). De fusie van risico-angst met beschermingsdrang maakt dat men de behoefte heeft aan constante waakzaamheid om te anticiperen en te beschermen tegen potentiële bedreigingen voor het welzijn van kinderen (Scott & Freeman, 1995; Green, 1997). Kinderen van overbeschermende ouders worden voor elk mogelijk gevaar behoed en leren niet met risico's om te gaan (Pijl, 2007). Vorig jaar publiceerde De Volkskrant een artikel met daarin de conclusie dat wanneer kinderen voor elk mogelijk gevaar worden behoed, ze opgroeien tot bange en onzekere volwassenen (Stoffelen, 2016). Wanneer kinderen niet vrij zijn om zelfstandig hun fysieke grenzen te leren kennen en de wereld ze tegenhoudt, leren ze niet doorzetten en niet de eigen grenzen te verleggen. Uit onderzoek is gebleken dat dit weer leidt tot ontwikkelingsstoornissen en een verhoogde kans op irrealistische angsten (Sandseter & Kennair, 2011). Het gevolg van langdurige en voortdurende risico-angst

bij het kind is dat de veerkracht van het kind daalt. Het ontnemen van de kans om risico's aan te gaan leidt uiteindelijk tot volwassenen die niet om kunnen gaan met alledaagse risicovolle situaties (Tovey, 2011). Een ander gevolg kan zijn dat kinderen juist gevaarlijke situaties gaan opzoeken om risicovol gedrag te kunnen vertonen (Gill in Gleave, 2008). Boutellier (2005) bewandelt dit thema in de wereld van misdaad en straf en beschrijft in 'De Veiligheidsutopie' over de paradoxale situatie van de huidige cultuur, welke te duiden valt in termen van een utopisch verlangen; het samenvallen van maximale vrijheid en optimale bescherming. Dat lijkt een hele uitdaging.

Wanneer risico's niet of nauwelijks door ouders worden gefaciliteerd of worden gegund, ligt hier ook een taak voor het onderwijs. Op dit moment weerspiegelen scholen, ongeacht hun denominatie, risicomijdende neigingen (Guldborg, 2009). Een negatieve spiraal wordt ingezet door het extreem voorzichtig te werk gaan waardoor dit (overbezorgde) gedrag weer door ouders wordt overgenomen. Het negatieve perspectief van risico's overheerst. De praktijk laat zien dat wanneer er een ernstig incident heeft plaatsgevonden regels verder worden aangescherpt en algemeen geldig worden verklaard. Daardoor worden situaties voor deze kinderen feitelijk gevaarlijker omdat ze niet ervaren en beleven.

De discourses die ons omringen neigen ons te laten concentreren op de 'donkere' kant van risico's; het zien van onzekerheid, de mogelijkheid van mislukking, schade. Wanneer dit onveranderd blijft en de negatieve perceptie op risico's blijft, zullen volwassenen dit overdragen op hun kinderen. Door de heersende angst-cultuur is het juist zaak de voordelen van risico's te blijven zien. De leerkracht heeft als pedagogisch professional een taak kinderen de positieve kanten van risico's te laten zien en te laten ervaren.

In het volgende hoofdstuk wordt, door te kijken naar de pedagogische beïnvloedingsrelatie tussen leerkracht en leerling, de overdracht van angsten verkend. Binnen de psychosociale begeleiding, onder andere in het onderwijs, wordt regelmatig gebruik gemaakt van de theorie 'overdracht en tegenoverdracht' welke gebaseerd is op Freuds gedachtengoed (van Delft, 2012). In de volgende paragraaf zal risico-angst in de beïnvloedingsrelatie met behulp van deze theorie verder worden verkend.

4.2 Risico-angst in de beïnvloedingsrelatie

In het kader van het belang van risico met betrekking tot het leren kennen en verleggen van de eigen fysieke grenzen van kinderen gaat dit onderzoek in op bewustwording van de eigen risico-angst van de leerkracht bewegingsonderwijs. Dit in het kader van het belang van risico's in het leren kennen en verleggen van de eigen fysieke grenzen van kinderen. In het verhaal welke de aanleiding vormde voor dit onderzoek komt de beïnvloeding tussen leerling en leerkracht naar voren. De houding van de professional ten opzichte van risico is de op één na hoogste beïnvloedende factor ten aanzien van faciliteren van risicovol *spelen* (Van Rooijen & Newstead, 2016). Binnen bovengenoemd onderzoek worden construct van kinderen, relatie professional- ouder, regulatieve factoren en culturele factoren genoemd als andere beïnvloedende factoren. Hoe zit dit bij de leerkracht bewegingsonderwijs, als professional, ten aanzien van faciliteren van het nemen van risico's ten behoeve van grenzen leren (ver)kennen in de les *bewegingsonderwijs*?

Om te onderzoeken welke invloeden een rol spelen op de mate van risico-angst bij de leerkracht bewegingsonderwijs is het zaak de beïnvloedingsrelatie tussen leerkracht en leerling ten aanzien van

dit onderwerp nader te bekijken. Is risico-angst van de leerkracht overdraagbaar op de leerling en werkt het ook andersom?

4.2.1. De pedagogische beïnvloedingsrelatie tussen leerkracht en leerling

Overdracht en tegenoverdracht zijn termen geïntroduceerd door Freud (Van Delft, 2012). Van Delft heeft de begrippen vertaald naar het alledaagse leven en naar de beroepspraktijk van begeleiders van cliënten en kan ook vertaald worden naar de relatie tussen leerkracht en leerling. Overdracht is dat wat de leerling overbrengt op de leerkracht en tegenoverdracht is datgene wat de leerkracht overbrengt op de leerling. Het betreft gevoelens, wensen, verwachtingen en oordelen. Dit zijn zaken waar men niet altijd bewust van is maar waar men wel bewust van kan worden. De leerkracht ervaart vanuit zijn eigen geschiedenis bepaalde beelden, gevoelens of reacties die hij interpreteert wanneer deze door zijn leerling bij hem worden opgeroepen (Berkouwer, 2004). Overdracht en tegenoverdracht kunnen zowel een sterk stimulerend als een hevig demotiverend effect hebben op het verwerven van kennis en vaardigheden (Van Staveren, & Wunderink, 2007). Adams (2001) merkt op dat volwassenen veel beslissingen nemen over te nemen risico's waarbij kinderen betrokken zijn omdat kinderen over het algemeen onder toezicht staan van volwassenen. Beslissingen van kinderen over risico's nemen zijn op die manier beïnvloed door toezichthoudende volwassenen met hun inschatting van de situatie, hun beoordeling van het risico en hun beslissing om de kinderen wel of niet deel te laten nemen aan de risicovolle activiteit. Wanneer een leerkracht risico-angst ervaart in de les kan er tegenoverdracht plaatsvinden: de leerkracht draagt (onbewust) in zijn functie als autoriteit eigen oude (kind) gevoelens, in dit geval zijn risico-angst, over op het kind. Vaak is de tegenoverdracht van de leerkracht een reactie op het gedrag van het kind. De leerkracht reageert vanuit een oud (onbewust) kind-gevoel welke opgeroepen wordt door het gedrag van het kind. Overdrachtsgevoelens spelen onbewust een rol tijdens het lesgeven. Wanneer deze gevoelens niet bewust gemaakt worden kunnen zij het lesgeven verstoren waardoor het leren verstoort kan raken. Wanneer deze gevoelens bewust gemaakt worden kan dit een belangrijk werkzaam onderdeel zijn in de les. Op zijn beurt kan bewustwording van de eigen mate van risico-angst bijdragen aan verbetering van de beïnvloedingsrelatie en aan kwaliteit van onderwijs.

4.2.2 Angst van pedagogische professionals

Risico-angst van professionals m.b.t. kinderen wordt door Scott, Jackson en Backett- Milburn (1998) beschreven als angst over kinderen; zorgen om hun veiligheid en welzijn, maar ook als angst voor kinderen; wat kinderen kunnen doen als ze niet binnen de grenzen van het aanvaardbare kinderachtig gedrag gehouden worden. Angst van opvoeders met betrekking tot gevaren voor kinderen is wijdverbreid. Onderzoek heeft aangetoond dat angstige kinderen beschermend gedrag van anderen, zoals ouders en verzorgers, ook kunnen uitlokken. Dit kan elkaar in de beïnvloedingsrelatie tussen kind en pedagogisch professional bekrachtigen met als gevolg dat kinderen zich sneller bedreigd voelen en professionals verkramppt handelen in kinderen leren omgaan met gevaar (Allen & Rapee, 2005). Overbescherming kan op die manier leiden tot een vicieuze cirkel van overdreven niveaus van angst bij beide partijen. De ironie hierin is het verlangen van ouders voor onbevreesde kinderen terwijl de angst van ouders voor potentieel gevaar en negatieve uitkomsten een belemmering kan zijn voor kinderen in het aangaan van gezonde uitdagingen welke moed en veerkracht opbouwen (o.a. Marzano, 2008; Skenazy, 2009). Deze spanning wordt bevestigd door een onderzoek van TNS-NIPO in opdracht van VeiligheidNL. Zij concluderen dat kinderen steeds minder ruimte krijgen voor risico's. Dit

komt onder andere door de beschermende houding van ouders, scholen en overheid (TNS-NIPO, 2016). Bewustwording van eigen risico-angst bij de professional is van belang om de ontwikkeling van kinderen niet in de weg te staan. Wanneer de professional zijn eigen angst omarmt, accepteert dat het er is, ermee leert omgaan, dan zal dit effect hebben op de mate van faciliteren van risicovolle situaties. Door deze bewustwording en door het belang van risico's te onderkennen kijken we anders naar risico's van kinderen (Sandseter, 2014). Dit zal invloed hebben op de beïnvloedingsrelatie tussen leerkracht en leerling en zal de relatie met betrekking tot dit onderwerp op een positieve manier kunnen beïnvloeden.

4.2.3. Risico-angst in het onderwijs

Onderzoek naar risico's en risicovol spelen is onder andere gedaan binnen de sociologie (o.a. Bouw & Karsten, 2004), gezondheid (o.a. Van den Berg, 2007) en sociale geografie (o.a. Zeiher, 2003). Hedendaagse literatuur over risico's en risicovol spelen gaat dus verder dan het terrein van de pedagogiek. Dit onderschrijft de stelling dat de interesse voor dit onderwerp steeds breder wordt gedragen en op positieve wijze wordt ondersteund (Van Rooijen, 2013). Vanuit die verbreding is het van belang ook het onderwijs hierbij te betrekken. Het onderwijs lijkt in de praktijk risicomijdend. Ooms en van Steyn (2012) schreven in "grootbrengen door kleinhouden", refererend naar de resultaten van het onderzoek van Collard (2010), over ouders, kinderopvang en basisscholen die overmatig behept lijken te zijn met het bieden van overbescherming. Ook kindercoachingspraktijken die samenwerken met basisscholen geven aan dat wanneer basisschoolleerkrachten ervaren dat kinderen het moeilijk hebben, zij ertoe neigen een kind te beschermen. Leerkrachten houden ze dan weg van moeilijke situaties en beschermen het kind vaak te veel wat de kinderen machteloos en krachteloos maakt (<http://www.kindercoachingfriesland.nl>).

Als leerkracht is het echter belangrijk ervoor te zorgen dat positieve aspecten van risico's ook worden erkend. Het nemen van risico's geeft de mogelijkheid om te ontdekken dat men avontuurlijk, gedurfd, moedig, sterk, zelfverzekerd en succesvol is (Stephenson, 2003). Hoe leren kinderen de grenzen van hun capaciteiten kennen als ze alleen activiteiten krijgen aangeboden waarbij er geen risico is op mislukken? En als ze nooit ongemak mogen ervaren, hoe ontwikkelen kinderen fysieke vaardigheden, emoties te reguleren, zich uitbreiden in sociale relaties of volharden in het zicht van de cognitieve uitdagingen? (Niehues et al., 2013). De leerkracht heeft een taak in het overbrengen van de positieve aspecten van risico's.

In de les bewegingsonderwijs komt het regelmatig voor dat kinderen te maken krijgen met uitdagende beweegsituaties. De leerkracht is de persoon die het kind wel of niet toelaat om door middel van risico's het kind zijn of haar grens te laten ontdekken of te verleggen. Toestemming van de leerkracht voor het mogen aangaan of het verleiden van het kind om een uitdagende activiteit aan te gaan (drempel 1, zie p. 4) kan beïnvloed worden door verschillende factoren. Risico-angst van de professional is zo'n factor. Angst voor risico's kan een belemmering zijn voor leren en voor lesgeven en kan invloed hebben op de pedagogische beïnvloedingsrelatie tussen leerling en leerkracht.

4.3 Fysieke risico's

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan het belang van het nemen van fysieke risico's. Het belang van fysieke risico's wordt eerst vanuit een filosofisch benadering bekeken. Via het belang van risicovol spelen zal een relatie gelegd worden met het belang van risicovolle bewegingssituaties in de lessen bewegingsonderwijs.

4.3.1. Belang van (fysieke) risico's

Je leert je omgeving, de wereld, beheersen door het nemen van lichamelijke risico's (Merleau-Ponty, 1997). In 1945 schreef Merleau-Ponty over de oorsprong van de wereld via je lichaam leren kennen in het boek *Phénoménologie de la perception*. Hij schreef over de lichamelijke intentionaliteit; de menselijke existentie is primair een prereflexieve, voor- bewuste en voor- persoonlijke lichamelijke intentionaliteit. De lichamelijke intentionaliteit beschreef hij als de voor- reflexieve betrokkenheid van de mens op de wereld via zijn lichamelijkheid. Merleau-Ponty legde de nadruk op het lichaam als primair middel om de wereld te kennen. Het lichaam is altijd gericht op zijn omgeving en ons lichaam is oorspronkelijk op de wereld betrokken; in die zin, dat het met de wereld samenvalt. Je hebt niet alleen een lichaam; je bent ook een lichaam. Dat is de reden waarom Merleau-Ponty het lichaam een subject- object noemt. Hiermee lijkt hij een belang voor het opzoeken en verleggen van fysieke grenzen te beschrijven en te legitimeren.

Een aantal hedendaagse onderzoekers lijkt aan te sluiten bij het gedachtengoed van Merleau-Ponty. Een van die onderzoekers is Sandseter. Zij gaat uit van het natuurlijke instinct van kinderen in het opzoeken van fysieke risico's.

Het belang van risicovol spelen bij jonge kinderen is door haar onderzocht en aangetoond. Zij kwam tot een zestal factoren welke kinderen in hun risicovolle spel nodig hebben.

1. Hoogte: risico op letsel door te vallen.
2. Snelheid: risico op botsen met iets of iemand.
3. Gevaarlijke materialen: risico op wonden (bijvoorbeeld een mes)
4. Gevaarlijke elementen; risico om ergens vanaf te vallen (bijvoorbeeld een afgrond).
5. Stoeien: risico om elkaar fysiek pijn te doen.
6. Verstoppen/ verdwalen: risico om te verdwalen (Sandseter, 2007).

Fredrickson (1998, 2001, 2004) stelt in haar 'broaden-and-build'-theorie van positieve emoties dat wanneer kinderen risicovolle situaties benaderen en verkennen, in plaats van vluchten of bevriezen, deze positieve emoties het ontdekken van nieuwe en creatieve acties, ideeën en sociale relaties bevorderen. Wanneer deze reacties vaker plaatsvinden bouwen kinderen hierdoor middelen op voor veerkracht en overleven (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikel & Conway, 2009). Het falen of slagen in risicovolle situaties is niet zozeer van belang; ze leren onzekerheden te beheersen en bouwen middelen op om gelukkige, veerkrachtige mensen te worden (Niehues et al., 2013).

Door het nemen van risico's leren kinderen op hun eigen kracht en handigheid vertrouwen, omgaan met onzekerheid, problemen oplossen en hun grenzen verleggen. Kinderen profiteren van ervaringen die onzekerheid en uitdaging bevatten om hun omgeving te beheersen en gevoelens van autonomie, competentie en verbondenheid te ontwikkelen (Dweck, 2006; Grolnick, 2009; Grolnick & Seal, 2008; Sandseter & Kennair 2011). Allemaal belangrijke 'life skills', waarbij de ontwikkeling van competenties op fysiek terrein samengaat met die op sociaal- emotioneel terrein. Ook zijn er aanwijzingen dat er een relatie bestaat tussen succes hebben met het nemen van fysieke risico's en risico's durven nemen op heel andere gebieden van het leren (Stephenson, 2003; Gray, 2011). Tovey (2007) sluit aan bij Merleau-Ponty door te vooronderstellen dat, ondanks weinig gefundeerd bewijs, een verband bestaat tussen fysiek risico nemen en de bereidwilligheid risico's te nemen met betrekking tot andere leeraspecten. Er zijn ook positieve associaties tussen het nemen van risico's en het welbevinden en leren van het kind. Het nemen van risico's stelt kinderen in staat de grenzen van zijn of haar

mogelijkheden op te zoeken. Het is duidelijk dat kinderen die door ouders of begeleiders (uit angst en bezorgdheid van deze zelf) ontmoedigd worden risico te nemen moeite hebben risico's te zien als plezierige problemen in plaats van dingen om bang voor te zijn (Tovey, 2007).

Risico's nemen is een deel van het leven (Tovey, 2007). Kinderen spelen van nature met risico's en daarmee leren ze hun eigen grenzen kennen. Door het omgaan met risico's vergroten kinderen hun veerkracht die zij in andere situaties weer kunnen gebruiken (Gill, 2007). Wie als kind leert om risico's in te schatten en er op een verstandige manier mee om te gaan, zal later beter bestand blijken tegen de grilligheden van het leven (Stephenson, 2003). In staat zijn tot inschatten en omgaan met risico's is een levensvaardigheid die mensen nodig hebben om te overleven. Op jonge leeftijd moet dit worden ontwikkeld, geoefend en verfijnd. Bulten, kneuzingen, struikelen en vallen zijn deel van het leerproces. Door vallen en opstaan wordt men wijs (Tovey, 2007, Hajer en Keesom, 2008). Door risico's profiteren kinderen van ervaringen die onzekerheid en uitdaging bevatten om hun omgeving te beheersen en gevoelens van autonomie, competentie en verbondenheid te ontwikkelen (Dweck, 2006; Sandseter & Kennair, 2011). Smith (1998) stelt dat het toestaan om risico's te nemen een essentieel onderdeel is van het lopende proces van 'thuis in de wereld raken' (Smith, 1998, p.182).

Een belangrijke vraag is: hoe leren kinderen de grenzen van hun mogelijkheden als ze alleen activiteiten worden aangeboden waarbij er geen risico is op mislukken? Bovendien, als ze nooit ongemak mogen ervaren, hoe ontwikkelen kinderen fysieke vaardigheden, hoe leren ze hun emoties te reguleren, sociale relaties uitbreiden of volharden in cognitieve uitdagingen? (Niehues, 2013).

Wanneer kinderen niet leren omgaan met fysieke en emotionele risico's zijn ze serieus benadeeld (White, 2008). Kinderen komen te weinig in aanraking met de 6 factoren voor risicovol spelen in het vrije spel (Sandseter, 2007). Kinderen hebben daardoor een vergrote kans timide of roekeloos te worden en hebben moeite met de gevolgen van het niet kunnen omgaan met risico's. Ze moeten de mogelijkheid krijgen om hun eigen uitdagingen te stellen en hun eigen grenzen te ontdekken. Ze moeten voorbereid zijn op het maken van fouten en eigen competenties kunnen voelen en ervaren. Uitdaging en de bijkomende risico's zijn hiervoor van vitaal belang. Om veilig te reageren op situaties die ze in hun verdere leven nog tegen zullen komen moeten ze risico's leren herkennen en leren hiermee om te gaan (White, 2008). Tovey beaamt dit en geeft aan dat wanneer dit niet gebeurt kinderen op latere leeftijd niet kunnen omgaan met tegenslag en moeilijke situaties (Tovey, 2011).

4.3.2. Belang van fysieke risico's binnen bewegingsonderwijs

Naast de vrije speel- en spelsituaties is het mogelijk om bewust om te gaan met risico's binnen een georganiseerde 'leer'-setting. Wanneer kinderen niet meer via 'het buiten', de vrije speel- en spel situaties, in aanraking komen met risico's moet er misschien wel gezocht worden naar bewust gemanipuleerde situaties om de grenzen van hun mogelijkheden te leren. Een plaats waar bewust omgegaan kan worden met dit leren is de les bewegingsonderwijs. Via bewust gecreëerde risicovolle situaties voor de leerlingen kan een kind leren omgaan met fysieke risico's en dit proces kan door de leerkracht worden begeleid.

4.3.3 Risicovolle situaties

Risico in combinatie met spelen is onderzocht binnen het thema 'risicovol spelen'. De onderzoekster Sandseter is door haar onderzoek naar risicovol spelen bij kinderen in kindercentra en voorschoolse opvang tot de inmiddels wereldwijd overgenomen definitie van risicovol spelen gekomen:

Risky Play: "it involves thrilling and exciting forms of physical play that involve uncertainty and a risk of physical injury" (Sandseter, 2010, p. 22)

Binnen het thema 'risicovol spelen' is ook een definitie geformuleerd voor risicovolle situaties. Brussoni et al. (2014) hebben de waarde van risico's en risicovol spelen op de ontwikkeling van kinderen onderzocht en beschrijven risicovolle situaties als:

Situaties waarin een kind de uitdaging kan herkennen, kan evalueren en beslist over de te nemen actie (Brussoni et al., 2014).

Middels het omgaan met risicovolle situaties, worden vaardigheden ontwikkeld behorend tot kenmerken van toekomstgericht onderwijs (Platform Onderwijs 2032, 2016). Het Platform Onderwijs 2032, met daarin vertegenwoordigers van binnen en buiten het onderwijs, heeft een antwoord geformuleerd op de vraag welke kennis en vaardigheden leerlingen nodig hebben middels een eindadvies om optimaal in onze toekomstige samenleving te kunnen functioneren. Met dit eindadvies is er een koers uitgezet om leerlingen die nu voor het eerst naar school gaan de kennis en vaardigheden mee te geven die ze nodig hebben wanneer ze in 2032 aan hun volwassen en werkende leven beginnen. Het vak bewegingsonderwijs wordt niet genoemd als domein in het eindadvies. Wel staat er dat bewegingsonderwijs een positieve bijdrage geeft aan persoonlijke en sociale ontwikkeling (Platform Onderwijs 2032, 2016) en dat dit het ontwikkelen van 'life skills' ondersteunt. Het omgaan met risicovolle situaties en het ondersteunen van persoonlijke en sociale ontwikkeling wat de ontwikkeling van 'life skills' ondersteunt is een combinatie welke juist binnen bewegingsonderwijs gefaciliteerd kan worden. Kinderen leren de eigen fysieke grenzen kennen en leren omgaan met uitdagende (risicovolle) situaties.

Wanneer het risico rondom het leren verleggen van fysieke grenzen binnen een angstcultuur wordt erkend zou dit kunnen leiden tot een vernieuwde herwaardering van het vak bewegingsonderwijs. Gekoppeld aan kenmerken van de huidige tijd vraagt het misschien wel een heroverweging over hoe wij met ons vak bewegingsonderwijs omgaan en betekenis geven. Als leerkracht is het belangrijk ervoor te zorgen dat de positieve aspecten van risico's worden erkend; de mogelijkheid om kinderen te laten ontdekken dat ze avontuurlijk, gedurfd, moedig, sterk, zelfverzekerd en succesvol kunnen zijn (Stephenson, 2003). Het doel leerlingen te stimuleren en verleiden om ze te laten ontdekken dat ze verder, hoger, beter kunnen dan ze misschien denken. Ze leren doorzetten. Falen of succesbeleving is niet van belang: het aangaan van die situaties maakt dat kinderen leren omgaan met onzekerheden om middelen op te bouwen om gelukkige, veerkrachtige mensen te worden (Niehues et al., 2013).

4.4 Werkdefinities

Dit onderzoek richt zich specifiek op risico-angst in lessen bewegingsonderwijs. Om de transfer van risico-angst naar de les bewegingsonderwijs te maken is voor dit onderzoek van belang duidelijk te krijgen wat precies wordt verstaan onder risico-angst in deze specifieke context. Definities van angst,

risico en risicovolle situaties in relatie tot bewegen uit onderzoeksgebieden die affiniteit vertonen met de specifieke context, zijn naast elkaar gelegd. Zoals eerder is beschreven is uit de sociale context gekozen voor de definitie van Kasperson, Kasperson, Pidgeon, en Slovic (2003, p. 56) en uit de pedagogische context is gekozen voor de definitie van Brussoni et al. (2014). De definitie van Neumann en Politser (1992), is als contextonafhankelijke definitie meegenomen. Naast de definities van risico is ook de definitie van risicovol spelen volgens Sandseter meegenomen vanwege het feit dat dit een van de weinige definities is waar de relatie tussen risico en bewegen wordt beschreven. De definitie van risicovolle situaties (Brussoni et al., 2014) wordt gehanteerd en is mede gebruikt om de context van beweegsituaties mee te nemen. Uit de genoemde definities is voor dit onderzoek een werkdefinitie van risico-angst.

Risico-angst van de leerkracht:

Het wel of niet bewust laten passeren van een fysieke uitdaging van de leerling waarbij een kans op gevaar en/of letsel voor de leerling aanwezig is.

Deze definitie zal tijdens het verkrijgen van de data worden gehanteerd om de betrouwbaarheid van het onderzoek zo hoog mogelijk te houden.

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek waar de houding van leerkrachten bewegingsonderwijs ten opzichte van risico-angst centraal staat. Deze studie wordt ondersteund door de overtuiging dat er niet één waarheid wacht om ontdekt te worden. Elk onderzoek dat mensen in sociale situaties omvat, zal resulteren in meerdere perspectieven en interpretaties (Sikes, 2004).

Tot op heden is nog relatief weinig onderzoek gedaan naar risico-angst in relatie tot de ontwikkeling van kinderen en daarom heeft dit onderzoek een exploratief karakter. Om te onderzoeken of risico-angst speelt bij de leerkracht tijdens de lessen bewegingsonderwijs is gekozen voor het interviewen van leerkrachten bewegingsonderwijs.

In dit hoofdstuk worden de gebruikte methoden voor dit onderzoek beschreven en worden overwegingen beschreven welke op hun beurt betrekking hebben op de onderliggende epistemologische en ontologische overtuigingen. De gekozen kwalitatieve benadering van dit onderwerp is een goede insteek omdat hierbij door waarneming vastgesteld wordt wat zich in de werkelijkheid afspeelt (Baarda, 2009).

5. Probleemstelling en onderzoeksvraag

Na de begripsbepaling van de termen risico, angst en risico-angst en de plaats van risico-angst in een sociaalpedagogische context is geschreven over risico-angst in relatie tot het bewegingsonderwijs. Er is met name ingezoomd op risico-angst van de leerkracht in de lessen bewegingsonderwijs. In dit hoofdstuk zal na de probleemstelling de onderzoeksvraag duidelijk worden.

Angst voor risico's is een belemmering voor het leren (ver-)kennen van grenzen. In het laatste decennium is relatief veel onderzoek gedaan naar risicovol spelen bij kinderen (o.a. Sandseter, 2012; Friend, 2016). Tot nu toe is het onderzoeksgebied beperkt gebleven tot het terrein van voorschoolse educatie met de daarbij behorende professionals, inclusief ouders. Van Rooijen en Newstead (2016) zijn door middel van een narratief literatuurreview gekomen tot een vijftal samenhangende factoren die professionals in de voorschoolse educatie beïnvloeden in het ondersteunen of beperken van kinderen om risico's in hun spel aan te gaan. Het terrein van risico-angst in het basisonderwijs is tot nu toe niet verkend. Risico-angst kan belemmerend werken bij het faciliteren van risicovolle situaties in relatie tot het leren kennen en leren verleggen van (fysieke) grenzen. In dit onderzoek wordt specifiek ingegaan op de houding van vakleerkrachten bewegingsonderwijs ten opzichte van risico-angst. Wanneer risico-angst aanwezig is bij de vakleerkracht bewegingsonderwijs is het van belang bewust te zijn van deze angst en beïnvloedende factoren om dit niet belemmerend te laten zijn voor de ontwikkeling van kinderen.

Voor dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Wat zijn factoren die de mate van risico-angst beïnvloeden daar waar sprake is van risico-angst bij de leerkracht tijdens lessen bewegingsonderwijs in het basisonderwijs?

Deelvragen:

- In hoeverre wordt risico-angst door de leerkracht herkend en erkend?
- Wat is het perspectief van de leerkracht bewegingsonderwijs op risicovolle situaties binnen het vak bewegingsonderwijs?
- Op welke manier begeleiden leerkrachten bewegingsonderwijs kinderen die risico-angst vertonen?

Uitkomsten van dit onderzoek kunnen een bijdrage leveren aan bewustwording van de waarde van risico's voor kinderen in het (bewegings-)onderwijs ten bate van de ontwikkeling van kinderen.

Binnen het eindadvies van Platform Onderwijs 2032 wordt het vak bewegingsonderwijs niet als domein genoemd. Wel geven zij aan dat bewegingsonderwijs een positieve bijdrage geeft aan persoonlijke en sociale ontwikkeling. De (h)erkenning van de waarde van risico's voor de ontwikkeling van kinderen kan een herwaardering betekenen voor het vak bewegingsonderwijs.

6. Methoden

Epistemologische en ontologische aannames worden geïnterpreteerd in methodologische strategieën (Krauss, 2005). Cohen, Manion en Morrison (2007) stellen dat bedreigingen voor validiteit en betrouwbaarheid nooit volledig kunnen worden gewist. Zowel validiteit als betrouwbaarheid werden nagestreefd in deze studie. Methoden moeten zorgvuldig worden gekozen vanwege emotionele en persoonlijke kwesties welke in dit onderzoek naar voren kunnen komen vanwege de focus op ervaringen met en perceptie op risico-angst, risicovolle situaties en invloeden op hun eigen risico-angst. Om de leerkrachten zoveel mogelijk in hun kracht te kunnen laten spreken over deze onderwerpen is gekozen voor een vertrouwde omgeving voor de participant.

De methoden binnen dit onderzoek bestaan uit semigestructureerde interviews en een focusgroep interview. Voorafgaand aan de interviews zijn drie pilot-interviews afgenomen. Elke pilotstudie is uitgevoerd bij een vertegenwoordiger die een studie heeft gevolgd om een geldige functie uit te voeren binnen de relevante onderzoekscontext (Mukherji & Albon, 2010). Na een evaluatiegesprek met de betrokken participanten binnen de pilot is de opbouw van het interview aangepast waarna het interviewschema definitief is vastgesteld (bijlage 1). Dit heeft ervoor gezorgd dat de vragenlijst inhoudelijk krachtiger is geworden.

Informatie afkomstig uit de interviews zijn uitgangspunt geweest voor de focusgroep met als doel bepaalde antwoorden te krijgen op onduidelijkheden of zaken welke tussen de regels door tijdens de interviews werden verteld maar waar de onderzoeker niet over doorgevraagd heeft.

6.1 Semigestructureerde interviews

Er is gekozen voor semigestructureerde interviews omdat deze flexibeler zijn dan vragenlijsten of gestructureerde interviews vanwege de mogelijkheid tot verdieping en/of uitbreiding van reacties (Opie, 2004). Het kan verwarring en interpretaties voorkomen en daarom verbetert het de betrouwbaarheid (Edwards & Holland 2013; Silverman, 2005). Interviews zijn 'een gesprek met een doel', maken gebruik van de kracht van de taal om betekenis te verduidelijken (Legard, Keegan & Ward, 2003) en verkennen ervaringen en betekenissen toegeschreven aan hen door de deelnemers (Adams, 2010). De onderzoeker zal bijna altijd een idee hebben van de onderwerpen die zij wil onderzoeken, maar de structuur moet flexibel genoeg zijn om onderwerpen op een toegankelijke manier bespreekbaar te maken en om onderwerpen zo volledig mogelijk te onderzoeken (Legard et al., 2003). De interactie zal variëren omdat deze afhankelijk is van hoeveel de deelnemer van zichzelf laat zien tijdens het interview. Het is belangrijk om bewust te zijn van partijdigheid van zowel de interviewer als geïnterviewde omdat sociale betekenissen complex zijn (Opie, 2004) en vragen open staan voor interpretatie. Aandacht werd gegeven aan de mate van zelfonthulling van de onderzoeker tijdens het interview, want dit kan van invloed zijn op de reacties van de deelnemers. Legard et al. (2003) suggereren dat blijvend neutraal en objectief zijn bijzonder uitdagend kan zijn wanneer de onderzoeker betrokken is bij het onderwerp of de onderzoeker bekend is bij de deelnemers. Waar mogelijk, heeft de onderzoeker geprobeerd persoonlijke opvattingen en oordelen over de gegeven antwoorden te voorkomen om zoveel mogelijk vooroordelen te elimineren. Een aantal deelnemers was zich bewust van de standpunten van de onderzoeker ten aanzien van het onderwerp en dit is een mogelijke beperking van dit onderzoek.

Het interview geeft aanzet tot het verkrijgen van toegang tot gedachten die de deelnemer niet eerder heeft overwogen (Legard et al., 2003). Interviews geven deelnemers de kans tot dieptereflectie en

daarbij kunnen eventuele onduidelijkheden worden opgehelderd (Gray, 2009). Er is ook sprake van een zekere standaardisatie door de gelijkwaardige vragen welke gesteld worden aan de participanten (Mukherji & Albon, 2010). Het is mogelijk gedetailleerde informatie te verkrijgen om op die manier meer inzicht te krijgen over gedachten, motieven, en ervaringen.

Het doel van de interviews was, naast de primaire functie van het verkrijgen van informatie voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, een (diepere) bewustwording te creëren van (de eigen mate van) risico-angst. Om de respondenten uitspraken te laten doen over hun perceptie op risico-angst is ervoor gekozen de leerkracht eerst te laten nadenken over de perceptie op risicovolle situaties en de eventuele eigen mate van risicomijding binnen bewegingsonderwijs. Door het verkennen van risico-angst van de leerling is het mogelijk om tot bewustwording te komen van eventuele eigen risico-angst. Daarna wordt onderzocht welke factoren van invloed zijn op de eigen mate van risico-angst. De keuze voor deze onderdelen van het interview is gebaseerd op theorieën rondom dit thema tezamen met kennis en praktijkervaringen van de onderzoeker met betrekking tot dit onderwerp. Met name de afgelopen twee jaar is dit onderwerp intensief bestudeerd door de onderzoeker binnen de master. Interviewvragen met betrekking tot bovengenoemde onderdelen zijn deels gebaseerd op vragen uit onderzoeken van Rooijen en Newstead (2016), Friend (2015) en Hill en Bundy (2012). Binnen deze onderzoeken is de houding van ouders en andere pedagogische professionals uit de voorschoolse educatie ten opzichte van risicovol spelen onderzocht en is hen bevraagd naar beïnvloedende factoren op hun risico-angst. Gebruikte methoden bij deze onderzoeken waren vragenlijsten, observaties en semigestructureerd interviews. Voor dit onderzoek is niet gekozen voor observaties omdat risico-angst en omgang met risico-angst in de les bewegingsonderwijs niet altijd te observeren valt. Deze ervaring heeft de onderzoeker zelf ondervonden met een collega die vanwege eigen risico-angst een onderdeel niet meer aanbood binnen de gymles waardoor het in eerste instantie niet is opgevallen. Naast deze reden zijn praktische overwegingen ook oorzaak van de keuze voor semigestructureerde interviews. Naast de vragen geïnspireerd door bovengenoemde onderzoeken, zijn ook een aantal vragen geselecteerd uit een instrument van Hill en Bundy (2012). Zij hebben een valide en betrouwbaar instrument ontwikkeld genaamd: The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS), om tolerantie van volwassen t.o.v. risico gedurende het vrije kinderspel te beoordelen. Vragen uit dit instrument zijn gefilterd op transferbaarheid naar de specifieke onderwijssetting van de leerkracht bewegingsonderwijs. De onderzoeker heeft zelf een aantal vragen ontwikkeld over de genoemde onderdelen om de relatie met de specifieke context van bewegingsonderwijs te blijven houden. Het doel van de interviews was leerkrachten bewegingsonderwijs te bevragen naar hun perceptie op risicovolle situaties en eigen risico-angst om uiteindelijk beïnvloedende factoren op hun risico-angst in beeld te krijgen. Om uitspraken te laten doen over risico-angst is een zorgvuldige opbouw van het interview van belang. Vanwege die reden is gekozen voor de volgende opbouw van thema's.

- Perceptie op risicovolle situaties.
- Perceptie op mate van risicomijding.
- Risico-angst en beïnvloedende factoren.

De duur van de interviews varieerden van 30 minuten tot 50 minuten en zijn volledig opgenomen. Na het transcriberen (bijlage 2) zijn de interviews inductief gecodeerd om de meest voorkomende reacties op individuele vragen te identificeren om deze vervolgens te analyseren.

6.2 De focusgroep

Een focusgroep is een onderzoeksmethode waarbij leden met elkaar in discussie gaan en inzichten en ervaringen delen. De groep bestond uit zes vakleerkrachten bewegingsonderwijs die reeds door de onderzoeker waren geïnterviewd. Naar aanleiding van de uitkomsten van de interviews werd een topiclijst gemaakt voor de focusgroep (bijlage 3). Het doel van de focusgroep was verdieping aanbrengen in de verkregen informatie uit de interviews en het verhelderen van onduidelijkheden. Uit de interviews kon de onderzoeker niet voldoende opmaken wat respondenten specifiek verstaan onder risicovolle situaties. De onderzoeker wilde dit thema met de volgende vragen verder exploreren:

- In hoeverre worden risicovolle situaties door de respondenten (al) volledig geïnterpreteerd volgens de aangereikte definitie?
- Ondanks de denotatie van het woord risicovolle situaties, aangereikt door de formulering van de definitie, leek de denotatie gedurende de interviews bij de meeste participanten langzaam plaats te maken voor een negatieve connotatie. De onderzoeker is benieuwd hoe er ná het interview wordt aangekeken tegen risicovolle situaties?
- Kunnen de respondenten samen komen tot een soort kader waarbinnen risicovolle situaties geschaald kunnen worden: wanneer is iets wel of niet risicovol?
- Ook de perceptie op het belang van dit onderwerp wil de onderzoeker in de groep bespreken door middel van de volgende vragen: Hoe wordt het belang van dit onderwerp door de respondenten ten aanzien van grenzen verleggen van kinderen ten behoeve van de ontwikkeling van kinderen. En wat heeft dit voor eventuele consequenties voor de eigen praktijk?

De onderzoeker wil de focusgroep beëindigen met de vraag of er bij een trampoline buiten wel of geen net omheen moet. Het idee achter deze vraag is om aan de hand van de reacties een beeld te krijgen van de leerkrachten over hun perceptie omtrent veiligheid en/of leren omgaan met een toestel. De trampoline is gekozen omdat dit een herkenbaar en veel bediscussieerd toestel is. Jaarlijks bezoeken ruim 400 mensen de EHBO-post van een ziekenhuis door een val van een trampoline (Nederlandse voedsel- en warenautoriteit, 2016). De focusgroep duurde 50 minuten en is volledig opgenomen waarna inductieve codering is toegepast. Het gesprek vond plaats op een basisschool waar een van de participanten werkzaam is.

6.3 Werving en selectie

In kwalitatief onderzoek moet er een doelgerichte selectie plaatsvinden van deelnemers die het meest geschikt zijn om de onderzoeksvraag te onderzoeken. Het aantal deelnemers moet klein genoeg zijn om onderwerpen uit te lokken om verder te kunnen verkennen (Opie, 2004). Daarnaast is het belangrijk dat het aantal deelnemers niet dusdanig klein is dat belangrijke factoren worden gemist. De onderzoeksomgeving is gekozen uit praktische overwegingen omdat dit het werkgebied van de onderzoeker bestrijkt. Na overleg met projectleidster Vreedzame Wijken en Sport in Groningen zijn verschillende leerkrachten bewegingsonderwijs per mail benaderd en gevraagd deel te nemen aan de interviews. Bij die selectie is waar mogelijk rekening gehouden met geslacht, leeftijd en aantal jaren ervaring in het basisonderwijs om tot een onderzoeksgroep te komen welke representatief is voor de doelgroep. In verband met de onderzoeksvraag welke betrekking heeft op de professionele setting is ervoor gekozen de interviews te houden in de voor de participant bekende context.

6.4 Participanten

Elf leerkrachten bewegingsonderwijs (Tabel 1) werkzaam op scholen in en rondom de stad Groningen zijn geïnterviewd. De participanten zijn waar mogelijk geselecteerd op geslacht, leeftijd en aantal jaren ervaring in het basisonderwijs vanwege representativiteit maar ook om eventueel verschillen in perceptie per categorie aan te geven.

Tabel 1 Kenmerken respondenten

Respondent	Geslacht	Leeftijd	Jaren praktijkervaring	Onderwijssector
1	M	28	4 jaar	VO en BO
2	V	32	4 jaar	BO
3	M	60	30 jaar	BO
4	M	48	Onbekend/ 19 jaar	SBO/ BO
5	M	36	8 jaar	BO
6	M	31	2 jaar/ 8 jaar	SBO/ BO
7	M	49	15	BO
8	M	65	43 jaar	BO
9	V	37	Onbekend	BO
10	V	67	Onbekend	BO
11	V	58	32 jaar/ 4 jaar	SBO/ BO



Deelnemers aan focusgroep

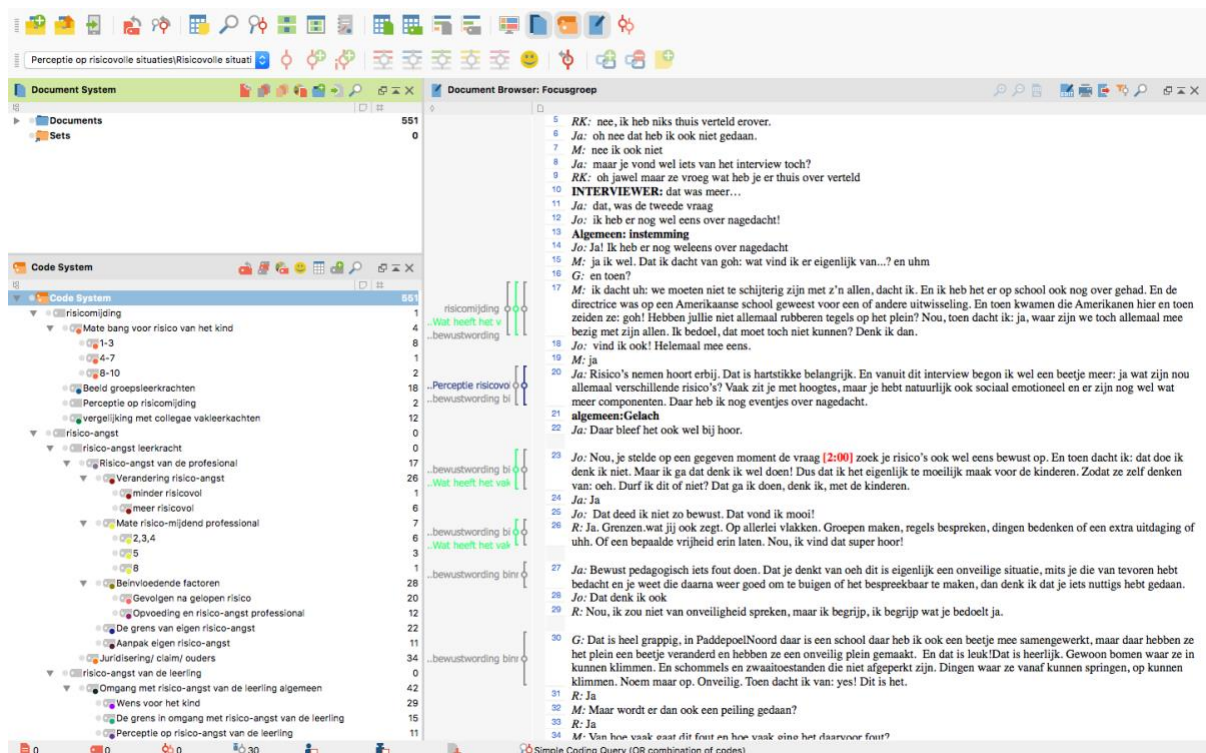
6.5 Procedure

De duur van de interviews varieerde van 35- 50 minuten. De individuele interviews zijn binnen veertien dagen afgenomen. Na afloop van het interview is de participant uitgenodigd om deel te nemen aan een focusgroep. In totaal hebben zes participanten deelgenomen aan de focusgroep. De focusgroep vond anderhalve week na het laatste interview plaats en duurde 50 minuten. Voor het tussenliggende periode is bewust gekozen omdat het individuele interview binnen deze termijn nog vers in het geheugen ligt van de participanten. Daarnaast was er voldoende gelegenheid om in de tussentijd aantal lessen bewegingsonderwijs te geven.

6.6 Analyse

De getranscribeerde interviews werden geanalyseerd aan de hand van interviewvragen en onderzoeksvragen om informatieve codes te vinden die de thema's en de essentie van de antwoorden van de leerkrachten beschreven. Dit proces werd ondersteund door het programma MAXQDA12 (Figuur 1).

In dit onderzoek werd inductieve aanpak gehanteerd om bevindingen te bepalen. Inductieve analyse gaf de onderzoeker de mogelijkheid om trends en thema's te onderscheiden binnen de gegevens die bijgedragen werden om onderzoeksresultaten te ontdekken (Patton, 2002).



Figuur 1 Overzicht coderingssysteem

De analyse is gebaseerd op Grounded theory approach (Heath & Cowley, 2004). De interviewreeksen, waar de codes uit naar voren kwamen, werden vervolgens gefilterd en georganiseerd om daarna gesorteerd te worden op informatieve codes. Alle gecodeerde reeksen werden daarna georganiseerd in aanverwante thema's en sub thema's (Figuur 1, Code System te lezen van rechts naar links). Naast een focus op de verwachte thema's was bij het coderen ook openheid en objectiviteit om onverwachte thema's niet over het hoofd te zien (zie voor compleet overzicht bijlage 4). De onderzoeksvragen vormden de basis voor de thema's en sub thema's welke zijn voortgekomen uit de verkregen data (Sandseter, 2012). In het volgende hoofdstuk wordt de oogst uit de verzamelde data beschreven. De bevindingen uit de analyse worden in verband gebracht met het theoretisch kader om tot conclusies en aanbevelingen te komen.

7. Resultaten

In dit onderzoek is naar antwoorden gezocht op de volgende hoofdvraag en deelvragen:

Wat zijn de factoren die de mate van risico-angst beïnvloeden daar waar sprake is van risico-angst bij de leerkracht tijdens lessen bewegingsonderwijs in het basisonderwijs?

Deelvragen:

- In hoeverre wordt risico- angst door de leerkracht herkend en erkend?
- Wat is het perspectief van de leerkracht bewegingsonderwijs op risicovolle situaties binnen het vak bewegingsonderwijs?
- Op welke manier begeleiden leerkrachten bewegingsonderwijs kinderen die risico-angst vertonen?

Vanaf dit punt in het verslag zal niet meer de term participanten worden gehanteerd. In plaats daarvan wordt de term respondent gebruikt. De resultaten zullen gepresenteerd worden aan de hand van de drie thema's van het interview. Hier is bewust voor gekozen om de lezer, met name de collegae uit het werkveld die hebben meegewerkt aan dit onderzoek, mee te nemen in het verloop van de interviews. In de conclusie zal antwoord gegeven worden op de hoofdvraag en deelvragen.

Uitspraken zullen gekoppeld zijn aan het nummer van de respondent. Op die manier kan gerefereerd worden naar gegevens over de respondent in de tabel 1.

Thema 1: Perceptie op risicovolle situaties

Bij de vraag over perceptie op risicovolle situaties reageerden alle respondenten met uitspraken over veiligheid of ongelukken. Drie respondenten gaven antwoord met de daarin de term veiligheid:

"Ik denk aan veiligheid voor kinderen in sociaalopzicht moet je daar goed voor zorgen. En ik denk ook vooral in je organisatie; in vallen in hoogtes en vertes. En ook kinderen die wel of niet goed met elkaar. Dat zijn mijn eerste grootste dingen waar ik aan denk" (11)

Acht Respondenten deden uitspraken met termen over ongelukken en/of letsel:

"Risicovolle situaties... nou eh in die veertig jaar... natuurlijk heb ik al verschillende ongelukken gehad en heb ik al een beetje inzicht natuurlijk ook in wat kinderen kunnen en niet kunnen en of gewoon wat gevaarlijke situaties zijn. (8)

"Voor mij is een risicovolle situatie ehm, een opstelling dan wel een spel, waarbij kinderen zich eh, zwaar kunnen blesseren". (9)

"Wat voor mij een risicovolle situatie is...Ehm. Waarbij kinderen serieus letsel kunnen oplopen. En ehm, dan heb je het over breuken. Ja... Dat, dat is is toch eigenlijk dat." (4)

"Bij het wisselen. Want kinderen, vooral de kleinere kinderen. Die rennen soms blind naar een vak toe en dan krijg je botsingen." (5)

Na de introductie van de definitie van risicovolle situaties (Brussoni et al., 2014) gaf 50% aan dat hier voldoende aandacht voor is geweest binnen de opleiding. In de antwoorden van deze respondenten kwam met name het woord differentiatie naar voren:

"Dus, ik denk dat eh..., daar is wel veel aandacht voor geweest in de zin van; in de oplossingskant. Dus hé, wel van oké: ik heb allerlei soorten differentiaties, je kan dit doen, je kan dat doen dat doen dat doen, en dan krijg je al dat

je op verschillende niveaus tegemoetkomt aan die inschatting van risico's bij kinderen. Dat denk ik, ja dat wel. En dat is eh, '99 tot 2003 de academie gedaan dus eh... ik denk dat dat ook nog wel per curriculum verschilt".

De meeste respondenten gaven aan dat aandacht voor risicovolle situaties binnen de opleiding vooral werd aangeboden in de vorm van 'aandacht voor veiligheid' en hulpverleners:

"Ehmm.... (6 tellen pauze) ja, lastige vraag. Ehm... we hebben heel veel, als het gaat om risicovol onderdelen. Veel over hulpverleners gehad. Vooral bij turnen. Wat veel in de les terugkomt. We hebben nooit specifiek vakken gehad op eh, risico of in die vorm daarvan. Maar, dus ik zou, nou ja, Hulpverleners hebben we het gehad". (1)

Op de vraag of risicovolle situaties weleens besproken worden met collegae vakleerkrachten werd vooral negatief geantwoord:

"... Nee, Behalve de rand (=grens): wat is nog toelaatbaar of wanneer moet je wel of niet matjes gebruiken... Vanaf hoe hoog mag je vanaf een wandrek naar beneden springen? Dat is weleens met vakleerkrachten...". (6)

Thema 2: Perceptie op mate van risicomijding

Meer of minder risicomijding moest worden met een waarde op een schaal van 1-10 waarbij risicomijding =10 en niet risicomijding =1, gaf 73% aan zichzelf een 2,3 of 4, te geven. 18% gaf zichzelf een 5 en 9% een 8. Op de vervolgvraag waarom zij zichzelf niet een 1 gaven, gaven meerder respondenten aan dat dit afhing van de groep:

"Euhm... ja nou ja, ja. Dat ligt er een beetje aan, aan welke groepen ik bij me heb. Want bij de ene school en bij de ene klas heb ik dat minder dan bij de ander". (7)

"Want de ene keer kun je het ontzettend vinden met de groep en de andere keer denk je: dat ga ik echt niet doen, want de sfeer is gewoon niet goed genoeg om iets te doen". (10)

9 % van de respondenten die aangaven meer risicomijding te zijn hebben ervaring in het speciaal basisonderwijs:

"Ik denk dat ikzelf heel voorzichtig ben met wat kinderen allemaal doen. Ik moest het ook een tijdje weer een beetje meer loslaten omdat ik natuurlijk ook van het speciaal onderwijs kom... En dan heb ik natuurlijk ook wel vanuit het speciaal onderwijs, Waar heel zieke kinderen zijn natuurlijk. Hier in het basisonderwijs ben ik, nou eigenlijk hetzelfde denk ik". (11)

De mate van risicomijding vergeleken met andere collegae werd daarna bevraagd. Iedereen gaf hierbij aan veel minder risicomijding te zijn dan de collegae. Bij navraag bleken deze antwoorden gerelateerd aan de collega groepsleerkrachten:

"Nou kijk als juf A. hier zit en ze gaan diepspringen, die kijkt de andere kant op. Snap je? Die vindt het allemaal eng. De meeste juffen vinden het eng". (3)

"... Ehm, en een groepsleerkracht zal misschien zeggen: "We gaan niet tot aan het plafond". En dan denk ik weer, waarom niet?" (9)

Gestimuleerd door de onderzoeker gaven ze daarna een antwoord op de vergelijking met collega-vakleerkrachten. Meer dan de helft gaf aan dat ze het moeilijk vonden een vergelijking te maken met collega- vakleerkrachten:

"Ai dat is wel moeilijk. Ik zie mijn collega's niet aan het werk. Dus dat weet ik niet... Helaas..." (2)

"Denk dat het wel meevalt. Dat er niet zo heel veel verschil in zit. Maar. Uhm. Eigenlijk weet ik het niet precies. Moet ik vaker zien lesgeven denk ik". (5)

"Ik denk dat ik zelf risicomijdender ben..., dat weet ik eigenlijk niet precies". (11)

"Wij hebben geen vergelijkingsmateriaal". (10)

Op de vraag hoe de respondenten staan tegenover verschil in risico-perceptie onder collegae en of dit bespreekbaar is werden antwoorden gegeven als:

"Ja. Ik benoem wel dingen en dan ehm, ja, we komen natuurlijk niet zo heel vaak bij elkaar over de vloer dus dat, maar als ik collega's zie en een lesje geven...". (4)

"Oh zo! Uhm. Nee niet echt. Als je het dan hebt over een risicovol, dan heeft iedereen het altijd over apenkooi. Want dat is het meest risicovolle...". (5)

"Ja... daar heb ik weinig idee van. Ja, misschien dat we het een keer moeten organiseren, dat we bij een EHBO ofzo. Dat ja daar weer meer vanaf weet, maar ik heb bijna geen contact... ja, af en toe maar dan heb je het niet over dit niet thema". (8)

Meerdere respondenten gaven aan dat het onderwerp bespreekbaar is. Drie respondenten gaven aan dat dit met name gebeurt op de zeldzame momenten wanneer ze bij elkaar kijken:

"Niet heel vaak, maar als we bij elkaar kijken dan kunnen we daar wel even wat van zeggen, ja. Tenminste, ik zeg er wel wat van, haha.

Interviewer: Okee. Wordt daar ruimte voor gemaakt: om bij elkaar te kijken?

"Nee... .Nee, helaas niet. Puntje voor, ter verbetering van. Nee er wordt niet gedaan aan intervisie of eh, collegiale visitatie, nee.(9)

Thema 3: Risico-angst

Binnen dit thema werden de respondenten in eerste instantie gevraagd naar wat zij verstaan onder risico-angst van de leerling:

"Uh... ik zie het al snel als angst voor pijn, angst voor niet kunnen of angst voor niet. Voor om uitgelachen te worden..." (6)

"Nou dat ze eh, ja angstig zijn voor moeilijke situaties die ook eigenlijk geheel graag wel willen laten zien, maar dat toch niet durven". (8)

Bijna alle antwoorden beschreven de term risico-angst met de woorden angst en durven. Ook werd risico-angst door een aantal respondenten beschreven met faalangst, angst voor pijn, angst voor de groep, angst voor hoogte. Na het geven van de werkdefinitie van risico-angst voor de leerling werd de vraag gesteld hoe de respondenten met risico-angst bij leerlingen omgaan. De meesten antwoordden met uitspraken over het vereenvoudigen van de organisatie door veel te differentiëren. Deze uitspraken werden vaak aangevuld met de haalbaarheid van de situatie en komen tot lukken. Naast antwoorden over de organisatie kwamen antwoorden over de begeleiding in de relationele sfeer naar voren. Deze antwoorden bevatten termen als: overtuigen, in gesprek gaan, benaderen, vertrouwen kweken, niet dwingen, opbouwen van zelfvertrouwen, extra oefenen en plezier in bewegen krijgen of houden:

"Dus goed, dat is eh, die probeer ik er wel heel erg bij te betrekken om dat eh dat stapje extra te doen en om ze ervan te overtuigen van he dat eh dat het risico waarvan zij vinden dat het heel hoog, dat dat eigenlijk betrekkelijk laag is. In die zin". (7)

"Kijken tot hoever ik ze kan krijgen en hopen dat ik ze die drempel over kan halen, maar ik ga niet dwingen". (3)

En:

"Nou een-op-een begeleiding ga je bieden met allerlei aanwijzingen en allerlei verschillende niveaus. Nog weer een stapje terug, nog weer een stapje omhoog. Dus dat zouden mijn eh, manieren zijn om dat aan te pakken". (9)

"Maar ik probeer ze met name duidelijk te maken dat ik er voor hun ben en om ze te helpen. We doen het op hun niveau, en vanuit daar ga ik dan stapje voor stapje proberen verder te komen met, ja, wat ik al daarvoor had gezegd van eh, ja lukt het niet dan lukt het niet. Maar je probeert het wel". (4)

Als beperking voor het omgaan met risico-angst bij leerlingen werd regelmatig de factor 'Tijd' genoemd. Daarnaast gaf men ook aan dat wanneer de groepsdynamiek het niet toelaat, of wanneer een groep te groot is, minder tijd en aandacht kan worden besteed aan omgaan met risico-angst bij leerlingen:

"Ja, want dat kost wel tijd. Praten als Brugman is dat gewoon. Nou ja, maar dat vind ik het wel waard, dat vind ik ook mijn taak". (2)

"Ik laat ze ontdekken dat ze het toch kunnen, ik denk dat ik het wel een beetje zo doe. Dat is met 32 leerlingen soms moeilijker". (11)

Of omgaan met risico-angst bewust deel van de methodiek/ didactiek is gaven 9 respondenten aan dat dit niet het geval is. Na doorvragen gaven ze aan dat omgaan met risico-angst zeer regelmatig wel een onderdeel van de les wordt. Het wordt dan op een onbewuste manier wel behandeld:

"Ja, ik denk dat ik dat wel doe, maar het zit niet, niet zo bewust in. Ik benoem het misschien ook niet zo bewust. Ik denk dat het ook automatisch is. Als een kind heel makkelijk iets doet, dat je die dan automatisch al uitdaagt...om iets moeilijkers te doen. Om het hoogst haalbare uit zo'n kind te halen. Dus ik denk dat je, ja...". (4)

Het merendeel gaf aan dat het onbewust aanbieden van omgaan met risico-angst afhankelijk is van het verloop van de les en dat je daar dan automatisch op inspeelt.

Bij het beschrijven van de grens van hun eigen risico-angst werden uitspraken gedaan over situaties van zelfoverschatting van een leerling en bij aanstalten van een beweging waarbij de rest van de groep in gevaar wordt gebracht, eigen inschatting van wat de leerling nog niet kan en onvoldoende overzicht op (de rest van) de groep:

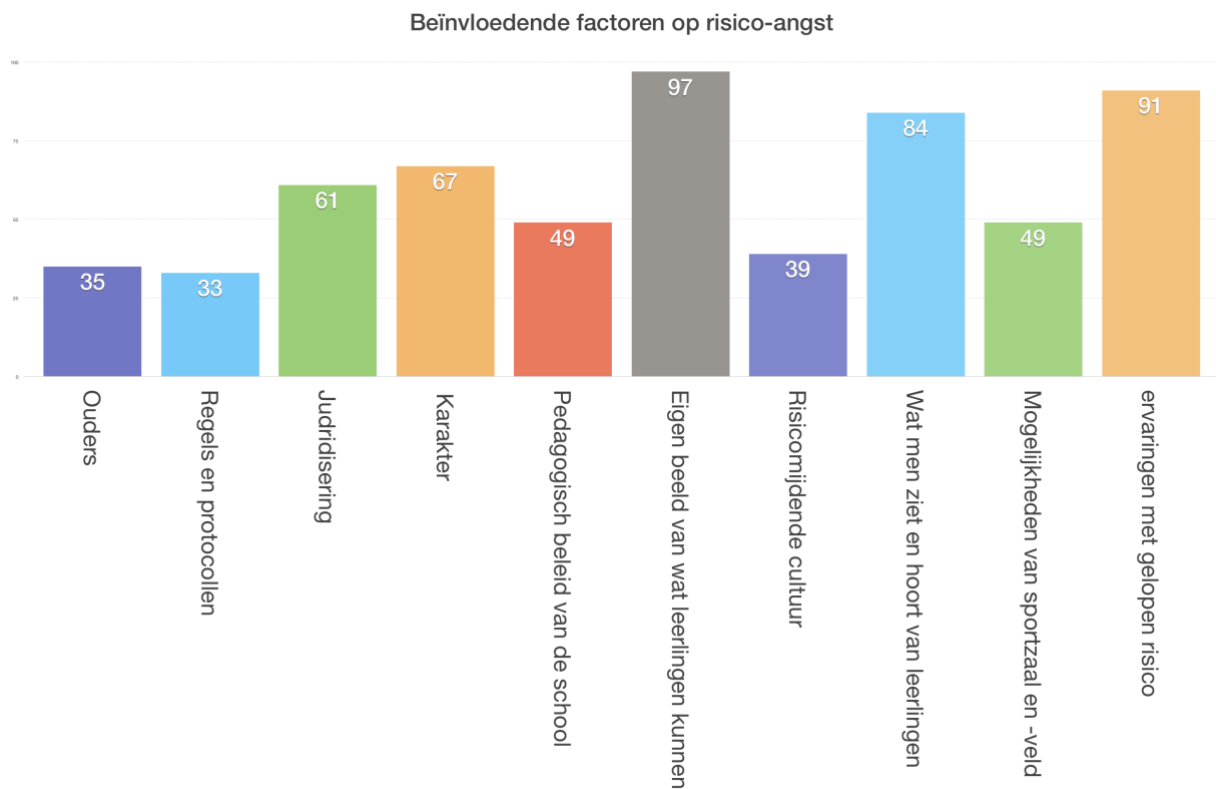
"Als ik al kan inschatten dat het misgaat dan haal ik het kind uit de situatie. Sommige kinderen kunnen dus daadwerkelijk niet hun eigen kunnen goed inschatten. En hebben... die durven ook minder goed aan te geven dat ze het niet durven en gaan het dan doen..." (1)

"Euh..., om, eeuuh, ja. Andere kinderen. Of die dat dan ook denken van:" Nou dat ga ik ook eens proberen". Hoewel ze het waarschijnlijk niet doen, maar...ja. Hij mag het ook weet je wel. Dus ja, hij kan het. Jij niet". (3)

Respondent 9 vat dit samen in de tekst:

"Ehm. Op het moment dat ik zo intensief met een leerling bezig moet zijn om hem of haar aan het werk te krijgen bij die situatie, dan wel om motorisch te laten slagen, dat ik geen aandacht meer heb voor de rest van de groep, dan vind ik dat al eh, te ver gaan.... Mijn afweging 1 is ehm, nou voor dat kind zelf, van okee dan ga ik inschatten voor met hem of haar. Dus ik ga er vaak al wel naar toe van: "Weet je zeker dat je dit kan?" En op die manier, dat hij zelfverzekerd is daarover, en de andere is m'n afweging van: gaan andere kinderen dit na doen.... Van: gaan onkundige kinderen dit ook proberen? Die dat nog niet kunnen. Dus dat zijn de afwegingen". (9)

Op papier werden tien invloeden op risico-angst aangereikt en de respondent werd gevraagd waarden van 1-10 toe te kennen aan deze invloeden: 1= weinig invloed tot 10= veel invloed. Het totaal van de toegekende waarden zijn weergegeven in een staafdiagram (Figuur 2).



Figuur 2 Beïnvloedende factoren op risico-angst

De drie hoogst gewaardeerde invloeden zijn:

- Eigen beeld van wat leerlingen kunnen
- Wat men ziet en hoort van leerlingen
- Ervaringen met gelopen risico

Op de vooraf gestelde open vraag: “Welke factoren beïnvloeden jouw mate van risico-angst”, kwamen veel antwoorden overeen met bovenstaande invloeden of waren te herleiden naar deze invloeden. Een antwoord welke naast de aangegeven invloeden het vaakst naar voren kwam was ‘de groep’. Deze factor werd zeven keer aangewezen door de respondenten als beïnvloedende factor:

“En hoe... veiliger hoe fijner de groep is hoe meer spanning ik wil inbouwen.” (1)

‘Zelfvertrouwen om kinderen te helpen’ en ‘ouder worden’ waren de andere factoren welke werden genoemd.

Focusgroep

Zes respondenten welke allen een persoonlijk interview zijn afgenomen zijn bereidwillig geweest deel te nemen aan de focusgroep. Dit waren respectievelijk respondenten 2, 3, 5, 6, 7 en 10.

De focusgroep startte door te vragen wat het interview tot nu toe met de respondenten had gedaan. Er werden verschillende antwoorden gegeven waaruit bleek dat iedereen er verder over nagedacht had:

“Ik dacht uh: we moeten niet te schijterig zijn met z’n allen, dacht ik”. (5)

"Nou, je stelde op een gegeven moment de vraag: 'Zoek je risico's ook weleens bewust op?' En toen dacht ik: 'dat doe ik denk ik niet'. Maar ik ga dat denk ik wel doen! Dus dat ik het eigenlijk te moeilijk maak voor de kinderen. Zodat ze zelf denken van: oeh. Durf ik dit of niet? Dat ga ik doen, denk ik, met de kinderen". (2)

En er werd ook gerefereerd naar situaties die ineens waren opgevallen:

"Dat is heel grappig, in Paddepoel-Noord. Daar is een school, daar heb ik ook een beetje mee samengewerkt, maar daar hebben ze het plein een beetje veranderd en hebben ze een onveilig plein gemaakt. En dat is leuk! Dat is heerlijk. Gewoon bomen waar ze in kunnen klimmen. En schommels en zwaaitoestanden die niet afgeperkt zijn. Dingen waar ze vanaf kunnen springen, op kunnen klimmen. Noem maar op. Onveilig. Toen dacht ik van: yes! Dit is het". (10)

Na dit voorbeeld kwam er een gesprek op gang over hoe ouders van leerlingen hierover dachten. En of je daar ook zelf eventueel anders tegenover staat sinds het krijgen van kinderen. Er waren twee respondenten die aangaven hier anders tegenover te staan sinds ze zelf kinderen hebben gekregen. Zij gaven aan meer gevaar te zien dan voor het krijgen van kinderen.

Het gesprek veranderde vanuit het perspectief van ouders naar dat van de leidinggevenden of de directeur. Dit onderwerp was volgens de helft van de leerkrachten een moeilijk onderwerp voor een directeur. Toch gaven ze allemaal aan dat dit wel te verantwoorden is als directeur naar ouders. Maar dat het zeker afhangt van de manier waarop een risicovolle situatie wordt aangegaan door leerlingen:

"Maar het hangt er toch van af of je een kind opdracht geeft. Of dwingt, of dat het vrij mag kiezen?"

Het onderwerp over verantwoorden werd in het gesprek verder verkend door een discussie over apenkooi. De discussie ging over wel of niet geven van apenkooi net voor een vakantie. Het antwoord op de vraag waarom hij deze beslissing voor zichzelf had genomen was omdat het één keer fout was gegaan en het kind daardoor niet op wintersport kon. Het gesprek verplaatste zich naar het bespreken van situaties waarbij de meeste ongelukken in de les gebeuren. Iemand gaf een voorbeeld van een kind dat achteruitliep, struikelde en zijn elleboog had gebroken. Iedereen herkende soortgelijke situaties en beaamde de opmerking van dezelfde respondent dat een ongeluk, ook tijdens de gymles, vaak in een klein hoekje zit.

Om het thema risicovolle situaties verder te exploreren is gekozen voor het tekenen van een voor de respondent persoonlijk risicovolle situatie en deze mondeling toe te lichten. Een respondent deed niet mee omdat degene geen keuze kon maken. De volgende situaties werden door 5 respondenten getekend met een korte samenvatting van het antwoord op de vraag waarom het een risicovolle situatie is:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. salto met dikke mat | het vangen |
| 2. klokkenluiden | hoe hoog mag/ kan het? |
| 3. schuin wandrek met touwzwaaien | overschattingsgevaar |
| 4. pylonnenroef | verschillende looprichtingen |
| 5. schommelen met bank in twee ringenstellen | duwen en tegenhouden van de schommel |

Op de vraag of je de risicovolle situatie van de ander kunt voorstellen antwoordde iedereen positief. Men leek elkaars perceptie te begrijpen en er werd direct nagedacht over mogelijkheden tot aanpassing van risicovolle situaties daar waar discussies waren over veiligheid. Hierdoor bleven het volgens de respondenten risicovolle situaties maar werden door een paar veranderingen meer veilig gemaakt.

Op de vraag of iemand een keer een ongeluk had meegemaakt vertelde een respondent over een ongeluk waarbij iemand zijn tand eruit was gestoten door een zwaaiend toestel. De anderen reageerden negatief op de vraag.

De vraag of een ongeluk consequenties heeft voor de volgende les of zelfs voor het aanbieden van je curriculum werd verschillend beantwoord. De meesten gaven aan zeker stil te staan bij de wijze waarop het ongeluk heeft kunnen gebeuren:

"Ik denk wel dat als dit gebeurt je wel kritisch naar jezelf moet kijken. Los van het feit dat het helemaal uitgeplozen wordt waar jij stond en hoe je het voor elkaar had, dat je wel even kritisch naar jezelf moet kijken. Zo van: "Oeh was dit wel handig wat ik doe? Ik doe het al jaren zo, maar is het eigenlijk wel goed?" (2)

Ook gaven de meesten aan er moeite mee te hebben een antwoord te geven. Dit vanwege het feit dat de meeste ongelukken relatief klein zijn en niet gerelateerd zijn aan risicovolle situaties.

Op de vraag of er een referentiekader op te bouwen was voor risicovolle situaties noemde men de volgende elementen:

- dingen met hoogte (ook balanceren),
- snelheid,
- zwaaien,
- volle groepen,
- sociaal emotioneel,
- tikkertje met meerdere opdrachten.

Door de diversiteit in de antwoorden van de respondenten bleek het lastig een kader te bouwen waarin de verschillende elementen een plek konden krijgen. Na de vraag of deze situaties altijd in het teken staan van grenzen verleggen van kinderen gingen ze de tekeningen bij langs. Ze gaven elkaar kort hun mening of het wel of niet in de situatie werd gestimuleerd. Daarna bespraken ze de mate van veiligheid en ontstond er een discussie over veiligheidsvoorschriften. Er werd niet over grensverleggend werken gesproken.

Aan het eind van de focusgroep werd door de onderzoeker gevraagd naar de mening over het belang van dit onderwerp in het (beweging-)onderwijs. Iedereen liet weten het onderwerp wel van belang te vinden. Het gesprek daaropvolgend ging over het belang van dit onderwerp als tegenhanger van aansprakelijkheidskwesties, veiligheidsvoorschriften, schijnveiligheid van rubbertegels en (hoeveelheden) matjes:

"Ik denk dat wij als taak hebben om die kinderen te leren... om te leren van: durf ik dit of niet. Omdat misschien... Kijk ik ben opgegroeid met klim op uh de schuur, in de bomen en dergelijke. En ik denk dat dat steeds een beetje minder wordt". (10)

"Kijk in dorpen zal het nog een beetje meer zijn, maar ik denk dat ouders ehm... voorzichtiger zijn. Leerkrachten, wij allemaal. Dus ik denk dat wij veel meer een taak hebben daar, dan dat het eerder was.... Kijk eerder was het. Ik denk dat het eerder ook veel minder was met aansprakelijkheid. Rechtszaken enzovoort. Nu speelt dat meer". (2)

Daarna werd door een van de respondenten aan de rest het volgende gevraagd:

"Is het dan ook iets om bespreekbaar te maken in de school? Zo van: wij gaan hier echt actief mee bezig? Bijvoorbeeld dat je tegen de directeur zegt. Een speerpunt van onze school: de onveilige school?". (10)

Deze werd direct beantwoord door uitspraken in het volgende gesprekje:

"De uitdagende school" (3)

"Risicovolle school" (2)

"Ja we gaan bewust kinderen leren om met risico om te gaan". (10)

"De school met actie". (5)

"Ja ik denk ook dat je zoiets ook met het team moet bespreken. Van ik ga daar bewust mee bezig nu, dat kinderen hun grenzen opzoeken. Iets wat ik nog wel aanvaard, maar... (10)

"Ja en dan staan de juffen meteen te steigeren!" (3)

"Ja en waarom?" (7)

"Joh ze mogen nog niet eens een bal aanraken op het schoolplein!" (3)

Over de houding van groepsleerkrachten werd aan het einde van de focusgroep nog even verder gesproken. De meesten gaven door het geven van meerdere voorbeelden aan de houding van groepsleerkrachten risicomijdend te vinden.

De laatste vraag: of men vond dat er wel of geen net om een buitentrampoline moet staan, werd verschillende beantwoord:

"Nee. Ja misschien als ze wat ouder wordt. Als de saltootjes komen. Ja ze is nu 2. Als de saltootjes komen dan wordt het bij mij ook een keer...". (6)

"Maar het letsel dat je van zo'n apparaat kunt krijgen. Tegels ongeacht of gras, is dusdanig...".

Een respondent vergeleek de buitentrampoline met de trampoline in de zaal tijdens de les:

"Ik heb nog wel een vraag: waarom doen we altijd zo waanzinnig moeilijk over de trampoline in de groep, in de klas, in de zaal... maar waarom mag iedereen buiten, gewoon...". (10)

Die vraag werd door een ander beantwoord door te verwijzen naar verantwoordelijkheid. In de les zijn de leerkrachten verantwoordelijk en thuis de ouders.

Ook werd in een voorbeeld een hal vol trampolines (jumpXL) genoemd. Een hal waar alle trampolines naast elkaar zijn gezet en kinderen van de ene trampoline naar een andere trampoline kunnen springen. Er werd gediscussieerd of dit ligt aan de kinderen zelf, omdat ouders te voorzichtig zijn of aan de onveilige situatie? Een respondent vatte de discussie samen door te zeggen:

"Ja dat komt er dus door dat ze dan in een situatie gezet worden die ze niet gewend zijn, en waar ze motorisch gezien niet vaardig genoeg voor zijn...". (7)

Door een andere respondent werd dit aangevuld met:

"Plus dat ze door elkaar heen gaan, terwijl wij er structuur in aanbieden..." (6)

Met het herhalen van de laatste twee opmerkingen sloot de onderzoeker de focusgroep af. Na afloop bleven alle 6 vakleerkrachten zitten en werd er veel doorgepraat over het onderwerp. Een half uur na het einde van de focusgroep vervolgde ieder zijn weg.

8. Conclusie

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de belangrijkste conclusies verkregen uit de data in relatie tot de onderzoeksvragen. De conclusies zullen per onderdeel worden beschreven zoals de opbouw in de resultaten. Ook zullen de voor de onderzoeker andere (opvallende) bevindingen kort worden besproken. Aan het eind van het hoofdstuk zal de onderzoeksvraag tezamen met de deelvragen worden beantwoord.

Thema 1: Perceptie op risicovolle situaties

Uit de resultaten blijkt dat bij de perceptie op risicovolle situaties in eerste instantie werd gerefereerd naar veiligheid en kans op letsel. Geconstateerd kan worden dat de negatieve kant van risico overheerst ten opzichte van de positieve kant bij de perceptie op risicovolle situaties. Daarmee focust de vakleerkracht bewegingsonderwijs op de negatieve kant van risicovolle situaties terwijl de recente aandacht voor risicovolle situaties juist bedoeld is om de positieve kanten van risicovolle situaties te benadrukken. De resultaten zijn verder geanalyseerd op basis van de perceptie van de vakleerkrachten. Er werd volgens de respondenten binnen de opleiding voldoende tijd besteed aan risicovolle situaties al werd dit onderbouwd door voorbeelden van leren hulpverleners en 'aandacht voor veiligheid'. Binnen geen van de interviews is door respondenten uit zichzelf gerefereerd naar de positieve kant van risico en risicovolle situaties in de lessen bewegingsonderwijs.

Het is lastig gebleken de term risicovolle situatie in de interviews bij de respondenten de betekenis te geven zoals in de definities is beschreven. De meeste respondenten bleven, ook na het introduceren van de definitie van risicovolle situaties, het begrip risicovolle situaties regelmatig te verbinden met veiligheid en kans op letsel waardoor het moeilijk is gebleken om het thema naar haar objectieve waarde te bespreken. Percepties op risicovolle situaties lopen erg uiteen. Bij het tekenen in de focusgroep werd dit verschil duidelijk: pylonnenroef (aangegeven risico= verschillende loopbanen) naast touwzwaaien vanuit het wandrek (aangegeven risico= hoogte). Hieruit valt te concluderen dat vanwege het uiteenlopen van perspectieven moeilijk is een referentiekader aan te brengen over wel of niet risicovolle situaties. Daarmee kan geconcludeerd worden dat risicovolle situaties aan subjectieve interpretatie onderhevig is. Men begreep van elkaar waarom de situatie als risicovol werd ervaren. Ze refereerden vooral naar de kans op ongelukken en dat deze voorkomen moeten worden. Hierin was een mate van overeenstemming. Ze hielpen elkaar in het 'meer beveiligen' van de risicovolle situatie. Hiermee werd bevestigd dat er bij risicovolle situatie vooral naar het beveiligen werd gekeken en niet naar het vereenvoudigen of compliceren van de situatie ten aanzien van grenzen verleggen van kinderen. Risico lijkt ook bij leerkrachten bewegingsonderwijs gekleefd te blijven aan veiligheid en ongelukken.

Gelopen risico lijkt geen belemmering te zijn voor het faciliteren van risicovolle situaties voor leerkrachten bewegingsonderwijs. Deze conclusie kan worden getrokken door het feit dat ongelukjes in de les bewegingsonderwijs vooral plaatsvinden buiten risicovolle situaties.

Thema 2: Perceptie op mate van risicomijding

Het merendeel van de respondenten gaf aan niet risicomijdend te zijn (72%). Opvallend is dat het merendeel er alles aan wil doen om ongelukken te voorkomen. De 9% die aangaven meer risicomijdend te zijn hebben ervaring in het speciaal basisonderwijs. Deze respondenten gaven meerdere (praktijk-)voorbeelden waar hun mate van risicomijding uit op te maken viel. Hoe

betrouwbaar de aan zichzelf gegeven mate van risicomijding is, valt te betwijfelen. Meerdere respondenten gaven aan geen of nauwelijks vergelijkingsmateriaal te hebben. Het merendeel geeft zelfstandig les op een basisschool en heeft geen directe collega bewegingsonderwijs om zichzelf mee te vergelijken. Door de beschrijvingen van risicomijding ten opzichte van groepsleerkrachten valt te concluderen dat de vakleerkrachten zichzelf als minder risicomijdend zien dan hun collega groepsleerkrachten.

Thema 3: Risico-angst

Perceptie op risico-angst van het kind:

De respondenten antwoordden allen in hun primaire antwoord met de term angst: angst voor pijn, angst voor niet kunnen, faalangst, angst voor gevaar, angst om dingen uit te proberen en angst voor reacties uit de groep. Zes respondenten refereerden aan het niet durven. Geen van de respondenten antwoordden met termen genoemd in de werkdefinitie welke nadien werd gegeven.

Omgang met risico-angst van het kind

De respondenten hadden moeite om de betekenis van de definitie van risico-angst voor leerlingen te verstaan. Vaak werd risico-angst verward met pure angst. Leerkrachten gaven aan risico-angst te herkennen bij leerlingen. Op de vraag hoe de respondent omgaat met risico-angst van de leerlingen werden antwoorden regelmatig gerelateerd aan differentiatiemogelijkheden binnen de organisatie in combinatie met praktijkkennis door ervaring van de vakleerkrachten. In de beschrijvingen over de begeleiding kwam vaak het pedagogisch en/ of didactisch handelen naar voren:

“Soms is het: “Ik heb het nog nooit eerder gedaan”. En: “Ik ben niet zo’n durver... en. Het is altijd de taak: “Goh. Wil je dat ik je help?... Of kunnen we iets proberen waardoor je het wel kan. Of: stap, stap, stap, stap, stap lager... Misschien kun je dit”? Bij wijze van spreken. Een beetje zelfvertrouwen proberen op te bouwen”. (10)

Door de genoemde voorbeelden kan geconcludeerd worden dat risico-angst bij leerlingen door vakleerkrachten wordt herkend en erkend. Uit de genoemde voorbeelden is te concluderen dat vakleerkrachten kunnen omgaan met risico-angst van leerlingen door ze te leren met risico-angst om te gaan. Volgens vakleerkrachten bewegingsonderwijs geven groepsleerkrachten sneller toe aan de risico-angst van het kind dan vakleerkrachten bewegingsonderwijs:

“En zo hadden ze het ook besproken in hun evaluatie. Het was leuk, alleen was te hoog voor haar gehangen. En toen dacht ik: “Julie passen dus je hele les aan, alleen maar aan haar...”. (11)

Groepsleerkrachten neigen de leerling te beschermen door ze te onthouden van het aangaan van hun risico-angst. Wanneer dit te vaak en te snel gebeurt leert het kind (maar ook de groepsleerkracht) niet om te gaan met zijn of haar risico-angst. Een vervolgconclusie kan zijn dat vakleerkrachten bewegingsonderwijs met hun kennis, kunde en ervaring beter toegerust zijn om risico-angst bij leerlingen te begeleiden dan groepsleerkrachten.

Het merendeel van de respondenten gaf aan het kind in de les bewegingsonderwijs goed te kennen. Naast kennis en kunde vinden de respondenten het ook meetellen dat ze het kind meerdere jaren meemaken in de les en dus de ontwikkeling beter kunnen monitoren. De vakleerkracht kan om die reden goed inschatten wat het kind nodig heeft om met risico-om te gaan.

“Ja, ik zie ze 6 jaar dus ja, op een gegeven moment weet je wel een beetje wat je eh, in de kuip hebt. Nou behalve groep drie dan hè, ook als je die een half jaar hebt dan weet je wel een beetje hoe ze in mekaar hè steken en hoe ze

bewegen en waar ze moeite mee hebben. Of, nou ja hoe je ze hoe je ze moet benaderen en dat gaat na een half jaar eigenlijk super hoor. Dus euh... wat dat betreft ook, staan die kinderen echt helemaal open voor je. Dus eh, dat gaat hartstikke goed, dat is echt eh dat is heerlijk om mee te werken. (7)

Tijd en groepsdynamiek worden gezien als de grootste belemmeringen bij het omgaan met risico-angst van leerlingen.

Eigen risico-angst

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten bewegingsonderwijs risico-angst ervaren tijdens lessen bewegingsonderwijs. Dit kan geconcludeerd door de gegeven antwoorden op de vraag over de grens van hun eigen risico-angst welke door iedereen met een concreet voorbeeld werd geïllustreerd. Daarnaast werd de vraag over het toekennen van waarde per invloed op hun mate van risico-angst door allen ingevuld. De voor vakleerkrachten belangrijkste invloeden op hun mate van risico-angst zijn:

- eigen beeld van wat leerlingen kunnen,
- wat men ziet en hoort van leerlingen,
- ervaringen met gelopen risico.

Andere uitkomsten

Pedagogische beïnvloedingsrelatie

Vakleerkrachten zijn bewust van een mate van risico-angst en beïnvloedende factoren. De leerkracht kan zelf een inschatting maken of deze factoren te manipuleren zijn of dat dit factoren zijn die onveranderbaar blijken. Door deze bewustwording kan de leerkracht er beter voor waken zijn angst niet overdraagbaar te laten zijn op leerlingen. Op het moment dat hij risico-angst bij het kind herkent kan hij het kind daarvan bewustmaken, het leren (h)erkennen en mee leren omgaan. Op deze manier kan door het erkennen van een mate van risico-angst bij zowel de leerkracht als de leerling in de tegenoverdracht in de beïnvloedingsrelatie een sterk stimulerend effect krijgen op het verwerven van vaardigheden, in dit geval het omgaan met risico-angst, ten behoeve van zijn of haar ontwikkeling.

Karakter en jurisdisering

De vierde en vijfde beïnvloedende factor op mate van risico-angst zijn karakter en jurisdisering. Het karakter van de leerkracht is de vierde beïnvloedende factor op risico-angst voor de leerkracht bewegingsonderwijs. Uit het interview kwam naar voren dat de genoten opvoeding invloed heeft op mate van risico-angst bij de leerkrachten. Ook is naar voren gekomen dat leerkrachten behoefte lijken te hebben aan meer duidelijkheid over wel of niet voldoen aan veiligheidsvoorschriften en duidelijkheid omtrent verantwoordelijkheid bij gelopen risico. Onduidelijkheid hierover kan leiden tot het niet faciliteren van risicovolle situaties.

Ouders en risicomijdende maatschappij

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de factoren claimcultuur, risicomijdende maatschappij en de invloed van ouders niet of nauwelijks invloed hebben op de mate van risico-angst bij de leerkracht bewegingsonderwijs.

Hieronder zal concreet antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen:

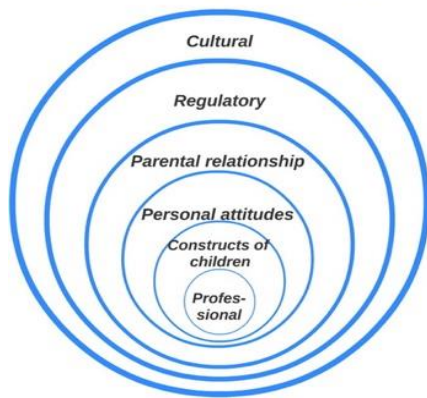
Wat zijn factoren die de mate van risico-angst beïnvloeden daar waar sprake is van risico-angst bij de leerkracht tijdens lessen bewegingsonderwijs?

Middels het toekennen van waarden aan factoren die de mate van risico-angst beïnvloeden bij de leerkracht bewegingsonderwijs zijn drie factoren het hoogst gewaardeerd:

1. Eigen beeld van wat leerlingen kunnen
2. Wat men ziet en hoort van leerlingen
3. Ervaringen met gelopen risico

Van Rooijen en Newstead (2016) onderscheiden een 5-tal factoren welke van invloed zijn op de houding van professionals ten opzichte van risicovol spelen van kinderen (Figuur 3). Het model laat het samenhangend verband tussen de factoren zien. De belangrijkste factoren staan daarbij het dichtst bij de professional.

*Influencing factors on professional attitudes
towards risk-taking in children's play*



Figuur 3 Model van beïnvloedende factoren op houding van professionals ten opzichte van risicovol spelen van kinderen (Van Rooijen & Newstead, 2016)

Binnen dit onderzoek is de belangrijkste factor welke invloed heeft op risico-angst 'het eigen beeld van wat kinderen kunnen' gebleken. Dit komt in grote mate overeen met wat Van Rooijen en Newstead (2016) verstaan onder 'construct of children'. Beide interpretaties over 'het construct', en 'het beeld van wat kinderen kunnen', is afhankelijk van de kennis, kunde en ervaring van de professional. Beiden zijn een subjectief gegeven omdat deze gezien worden door de ogen van de professional. Een gevolgtrekking is dat deze overeenkomst bij beide uitkomsten lijkt aan te geven dat pedagogische professionals een groot vertrouwen hebben in hun beeld van wat kinderen kunnen maar dat dit ook de belangrijkste factor is die invloed heeft op de mate van risico-angst. Dit sluit ook aan bij een bevinding van Sandseter (2010) dat binnen elke situatie of context inschatten van risico's afhankelijk is van de combinatie tussen omgevings- en individuele karakteristieken, beïnvloed door de vaardigheden en inschatting van het kind. In deze uitkomst zit ook de overeenkomst dat het karakter van de leerkracht te maken heeft met het inschatten van risico's; de in dit onderzoek als vierde gewaardeerde factor. Andere factoren welke invloed hebben op de mate van risico-angst van de leerkracht bewegingsonderwijs zijn:

- de groep,

- zelfvertrouwen om kinderen te helpen,
- ouder worden.

Deelvraag 1: Wat is het perspectief van de leerkracht bewegingsonderwijs op risicovolle situaties binnen het vak bewegingsonderwijs?

Risicovolle situaties worden door leerkrachten bewegingsonderwijs vanuit een negatieve kant beschreven. Dit kan te maken hebben met de in het algemeen negatieve connotatie van het begrip risico. Daarmee wordt de theoretische bevinding zoals beschreven in paragraaf 3.1 bevestigd.

Percepties van de vakleerkrachten op risicovolle situaties lopen te ver uiteen om een referentiekader voor te maken. Risicovolle situaties en percepties hierop worden niet met collegae vakleerkrachten besproken. In relatie tot dit onderwerp werd regelmatig genoemd dat er weinig professioneel contact is tussen collegae onderling. Er is weinig overleg of collegiale consultaties.

Door het introduceren van de werkdefinitie van risicovolle situaties en risico-angst is wel de positieve kant van beide begrippen bespreekbaar geworden. Op die manier kwam de waarde van risicovolle situaties meer naar voren. Dit werd duidelijk bij de start van de focusgroep waarbij iedereen refereerde naar het interview en vertelden over het bewust worden van de waarde van risico's voor leerlingen.

Deelvraag 2: In hoeverre wordt risico- angst door de leerkracht bewegingsonderwijs herkend en erkend?

Risico-angst wordt door de leerkracht bewegingsonderwijs erkend en herkend. Door het bewustzijn van risico-angst bij de leerkracht bewegingsonderwijs met zicht op diens beïnvloedende factoren hoeft risico-angst niet meer belemmerend te zijn voor de ontwikkeling van kinderen (Sanseter, 2012).

Risico-angst door gelopen risico is geen belemmering voor het faciliteren van risicovolle situaties. Uit de gegevens komt naar voren dat gelopen risico's vooral plaatsvonden buiten risicovolle situaties.

Deelvraag 3: Op welke manier begeleiden leerkrachten bewegingsonderwijs kinderen die risico-angst vertonen?

De vakleerkracht bewegingsonderwijs zijn beter toegerust om een kind met risico-angst te begeleiden. Goed begeleiden van risico-angst bij de leerling is mede afhankelijk van het wel of niet goed kennen van het kind. De vakleerkracht ziet het kind meerdere jaren achtereen in de lessen en kan een kind goed beoordelen. Daarnaast spelen kennis, kunde en ervaring een belangrijke rol bij deze begeleiding. In dit onderzoek is gebleken dat gesprekken over risico-angst en risicovolle situaties een diepere bewustwording creëert bij respondenten. Men gaf bij de start van de focusgroep aan over het onderwerp nagedacht te hebben en dat het perspectief op beide termen was veranderd. Een aantal gaven aan dit al in de praktijk te hebben gebracht.

Er is in dit onderzoek geen opmerkelijk verschil ontdekt in perspectieven tussen oudere of jongere vakleerkrachten. Door een aantal uitspraken lijken oudere leerkrachten meer risicovolle situaties aan te bieden dan jongere leerkrachten. Dit zou overeen kunnen komen met onderzoek van Myhre et al. (2012). Die geven aan dat ouders die wat ouder zijn meer risico zouden toelaten dan jongere ouders. In dit onderzoek is deze bevinding niet voldoende naar voren gekomen om daar conclusies aan te kunnen verbinden. Het is wel dusdanig opvallend dat het aanbevelen waard is om dit verder te onderzoeken.

Er lijkt een verband te zijn tussen de mate van risicomijding en wel of geen ervaring in het speciaal basisonderwijs. Vakleerkrachten bewegingsonderwijs met ervaring in het speciaal basisonderwijs geven aan meer risicomijdend te zijn. Vakleerkrachten in basisonderwijs zijn minder risicomijdend. Ten aanzien van het begeleiden van risico-angst bij leerlingen kunnen de belemmeringen 'Tijd' (lees; tijd voor het individuele kind) en 'Groepsdynamiek' iets zeggen over de hoeveelheid lessen bewegingsonderwijs en de grootte of samenstelling van de groep (groepsdynamiek).

9. Aanbevelingen

Middels dit onderzoek is duidelijk geworden dat de perceptie van de respondenten op risicovolle situaties anders is dan bedoeld in de definitie van Brussoni et al. (2014). Leerkrachten bewegingsonderwijs denken uit het perspectief van voorkomen in plaats van faciliteren om ontwikkeling van kinderen positief te beïnvloeden. Er lijkt een noodzaak om een nieuwe perspectief op risicovolle situaties te schetsen mede onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen (VeiligheidNL). Belangrijk is dat de begripsvorming bij vakleerkracht moet veranderen. Wil men verder gaan in grenzen verleggen bij kinderen dan moet de betekenis van het begrip risicovolle situaties, gedefinieerd door Brussoni et al. (2014), duidelijk worden.

Ook is duidelijk geworden welke factoren invloed hebben op de mate van risico-angst bij de leerkracht bewegingsonderwijs. Deze invloeden zijn mogelijk te manipuleren. De conclusie dat risico-angst van de leerkracht beïnvloed wordt door het beeld van de leerkracht van wat kinderen kunnen impliceert dat kennis, kunde door vier jaar opleiding en ervaring van de leerkracht noodzakelijk is om een goede inschatting te maken van de risico-angst van het kind. Dit komt voort uit het feit dat de leerkracht jaren achtereen regelmatig met dezelfde kinderen werkt. Dit in tegenstelling tot groepsleerkrachten met een aantekening die in de praktijk vaak hun eigen groep bewegingsonderwijs geven en dus het volgende schooljaar een andere groep. Deze conclusie pleit voor deskundige vakleerkrachten die jaren achtereen lessen bewegingsonderwijs doceren aan dezelfde kinderen. Misschien wel ten opzichte van groepsleerkrachten met een aantekening.

Uit dit onderzoek is gebleken dat bij de perceptie op risico-angst en risicovolle situaties vooral de nadruk ligt op veiligheid en het voorkomen van ongelukken. Onderzoek naar verschil in perceptie op risico-angst en de mate van faciliteren van risicovolle situaties tussen jongere en oudere leerkrachten juicht de onderzoeker toe. Dit thema zou onderzocht kunnen worden in het perspectief van de steeds meer toenemende risicomijdende maatschappij in combinatie met afleveren van meer risicomijdende vakleerkrachten.

Om aanstaande leerkrachten bewegingsonderwijs het belang van dit onderwerp te laten inzien en laten ervaren is het aan te bevelen dit thema deel te laten uitmaken van het curriculum van de opleiding tot leerkracht bewegingsonderwijs. Wanneer aanstaande leerkrachten hier vroeg aandacht voor hebben kan dit leiden tot sneller besef van eigen risico-angst en beïnvloedende factoren. Dit helpt ze in de praktijk bij het faciliteren van risicovolle situaties om kinderen te leren omgaan met risico-angst ten behoeve van de ontwikkeling van kinderen.

De onderzoeker vindt het ook raadzaam om binnen de opleiding meer aandacht te besteden aan veiligheidsvoorwaarden. Leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan meer duidelijkheid op dit terrein. De toenemende claimcultuur en overmatige juridisering kan leiden tot meer verwarring bij leerkrachten bewegingsonderwijs.

Gebleken is dat leerkrachten niet een reële maat van risicomijding kunnen aangeven. Om hier een reëler beeld van te krijgen is het mogelijk consultaties te plegen. Door collegiale consultaties en gesprekken/ intervisie over vakkennis en praktijkkennis is het mogelijk de eigen mate van risico-angst beter te beoordelen. Op die manier kunnen ook risicovolle situaties worden uitgewisseld met

betrekking tot risico-angst in relatie tot grenzen verleggen bij kinderen ten behoeve van hun ontwikkeling.

Het effect van gesprekken c.q. intervisie is in dit onderzoek aangetoond door verschuiving van percepties op risicovolle situaties middels gesprekken over verschillende risicovolle situaties en mate van veiligheid.

Vanwege de aangegeven belemmeringen 'Tijd' (lees: tijd voor het individuele kind) en 'Groepsdynamiek' is het aan te raden om als school vaker bewegingsonderwijs te faciliteren. Daarnaast is aandacht voor groepsgrootte en samenstelling van de groep aan te bevelen. Kleinere groepen en meer momenten bewegingsonderwijs met als thema 'verleg je grens' zouden mogelijkheden kunnen zijn om kinderen te leren met risico-angst om te gaan. De grootte van de groepen is afhankelijk van het beleid van de school. Het type kinderen op een school en de visie van de school op onderwijs bepalen de grootte van de groep. Daarmee is dit punt mee te nemen als argument bij te nemen beslissingen over de grootte en samenstelling van de groep.

Een kracht van dit onderzoek zit in het benoemen van risico in het onderwijs. In het vakgebied bewegingsonderwijs is risico een factor. Uit literatuuronderzoek met betrekking tot dit onderzoek is het beeld ontstaan bij de onderzoeker dat angst in de toekomst meer zal toenemen. Voor de ontwikkeling van kinderen kan dit zeer belemmerend werken. Wanneer we risico omarmen, in dit onderzoek geprobeerd door risico-angst te benoemen en te exploreren, zal de bewustwording maken dat we ermee om (leren) gaan. De onderzoeker is ervan overtuigd dat het vakgebied van bewegingsonderwijs verdieping zal krijgen op het moment dat risico wordt omarmt.

De onderzoeker vindt het van groot belang dit thema verder te verkennen binnen de algemene onderwijscontext. Door eigen ervaring en genoemde voorbeelden van risicomijding door leerkrachten basisonderwijs is de bewustwording rondom dit thema in het basisonderwijs van groot belang. Risico-angst bij groepsleerkrachten en invloeden daarop zal om die reden onderzocht moeten worden. Dit om risico-angst van de professional niet beperkend te laten zijn voor de ontwikkeling van kinderen. Om voort te varen op de meest beïnvloedende factor op risico-angst kan deze ook gebruikt worden als een promotor voor waarde van risico's. Professionals die vertrouwen hebben in hun eigen parameters om te reageren op risico's kunnen als 'change agents' optreden bij het beïnvloeden van andere professionals, ouders en de samenleving als geheel (Van Rooijen & Newstead, 2016).

Ter afsluiting wil de onderzoeker aanbevelen aansprakelijkheidsexperts tezamen met experts op het gebied van ontwikkeling van kinderen in gesprek te laten gaan over mate van aansprakelijkheid en verantwoordelijkheid. Wanneer pedagogische professionals zich niet vrij voelen om het kind risico's te laten nemen vanwege de druk van aansprakelijkheid en juridisering kan dit het proces van kinderen leren omgaan met risico's ernstig belemmeren. In Duitsland investeren verzekeringsmaatschappijen in risicovolle buitenruimtes voor kinderdagverblijven vanwege het belang van dit thema en de gerelateerde kosten voor behandeling van fragiele volwassenen. Deze tendens verspreid zich momenteel naar een paar andere landen binnen Europa. Ook in Nederland zouden deze investeringen kunnen plaatsvinden. Wanneer dit thema gerelateerd wordt aan gezondheidsrisico's voor volwassenen, met het bijbehorende kostenplaatje, zou het een plaats kunnen krijgen binnen het reeds belangrijke maatschappelijke thema: Healthy Aging.

10. Beperkingen

Over het geheel genomen levert deze studie een bijdrage aan de maatschappelijke ontwikkelingen over de waarde van risico's voor kinderen. Binnen het onderzoeksthema 'risico-angst' hebben leerkrachten bewegingsonderwijs een rol in zowel het begeleiden van het omgaan met risico-angst door onder anderen het faciliteren van risicovolle situaties waar kinderen leren met risico's om te gaan. Niettemin zijn er bij dit onderzoek enkele beperkingen die moeten worden erkend.

De onderzoeksresultaten kunnen alleen geïnterpreteerd worden vanuit de perceptie van de vakleerkrachten op het begrip risicovolle situaties wat zoals gezegd is niet overeenkomt met de definitie welke daarvoor gehanteerd wordt. Het begrip risico heeft voor de vakleerkracht een negatieve connotatie. Binnen dit onderzoek is het moeilijk gebleken de positieve waarde van risico's te laten overheersen. De onderzoeker heeft waar mogelijk geprobeerd de waarde van risico's te benoemen.

Op de vraag of de uitkomsten van dit onderzoek te generaliseren zijn voor de beroepsgroep is het antwoord ontkennend. Dit vanwege het feit dat men is bevraagd over perceptie op risico-angst en risicovolle situaties en dus zijn de uitkomsten gebaseerd op meningen en ervaringen. Vanwege het feit dat bij de selectie van respondenten rekening is gehouden met geslacht, leeftijd, en ervaring zijn de respondenten in de onderzoekspopulatie zo representatief mogelijk vertegenwoordigd dat de bevindingen indicatief kunnen zijn voor opvattingen binnen de beroepsgroep.

11. Literatuur

- Adams, E. (2010). The joys and challenges of semi-structured interviewing. *Community Practitioner*, 83(7), 18-21.
- Adams, J. (2001). *Risk*. London: UCL Press.
- Allen, J. L. & Rapee, R. M. (2005). Anxiety disorders. In P. J. Graham (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (pp. 300-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baarda, B. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bauman, Z. (1991). A sociological theory of postmodernity. *Thesis Eleven*, 29(1), 33-46.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity.
- Berkouwer, A. Y. (2004). *Handboek de psychoanalytische setting. Anatomie van een plek*. Meppel: Boom Koninklijke Uitgevers.
- Both, K. (2013). Grenzen van bescherming. *De wereld van het jonge kind*, 41(2), 22.
- Boutellier, H. (2005). De veiligheidsutopie. *Hedendaags onbehagen en verlangen rond misdaad en straf*. Amsterdam: Boom Juridische Uitgevers.
- Bouw, C. & Karsten, L. (2004). *Stadskinderen. Verschillende generaties over de dagelijkse strijd om ruimte*. Amsterdam: Aksant.
- Brussoni, M., Brunelle, S., Pike, I., Sandseter, E. B. H., Herrington, S., Turner, H., ... & Ball, D. J. (2014). Can child injury prevention include healthy risk promotion? *Injury prevention*, 5(21). Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.1136/injuryprev-2014-041241>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368. Geraadpleegd van <https://dx.doi.org/10.1037/a0015952>
- Collard, D. C. M. (2010). *iPlay-study: Development and evaluation of a school-based physical activity-related injury prevention programme*. (PhD) Vrije Universiteit Amsterdam.

- Denys, D. (2015, november). Damiaan Denys: The relationship between fear and freedom. [Film]. Geraadpleegd op https://www.youtube.com/watch?v=2ipRQCw4I_M
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury Academic.
- Eysink Smeets, M., Bervoets, E., Bik, J. & Schram, K. (2013). 'Je voelt je heel onveilig en heel alleen...' *Burgers over de impact van 'ogenschijnlijk onaantastbaren'. En over wat daaraan zou moeten gebeuren*. Geraadpleegd op 28 maart 2017 op <http://lokalzaken.com/sites/default/files/filedir/lev.pdf>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. doi:10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. doi:10.1037//0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. doi:10.1098/rstb.2004.1512
- Friend, S. L. (2015). *They learn by falling over... But I don't want them hurt: an exploration of parent's attitudes to their children's risk-taking, and the factors impacting upon them* (doctoral dissertation University of the West of England). Bristol: Department of Education.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid Parenting*. Chicago: Chicago Review Press.
- Furedi, F. (2006). *Culture of fear revisited: Risk-taking and the morality of low expectation*. London: Continuum.
- Furedi, F. (2007). The only thing we have to fear is the 'culture of fear' itself. *American Journal of Sociology*, 32, 231-234. Geraadpleegd op <http://www.spiked-online.com/newsite/article/3053#.WQ1gdRiiGqA>
- Furedi, F. (2014). We creëren onze eigen monsters. *KNACK*, 2014(augustus), 8-12. Geraadpleegd op <http://docplayer.nl/13425622-Wij-creeren-onze-eigen-monsters.html>
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the Late Modern Age*. Redwood City: Stanford University Press.

- Gigerenzer, G., Swijtink, Z., Porter, T., Daston, L., Beatty, J. & Krueger, L. (1989) *The empire of chance: How probability changed science and everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. Londen: Calouste Gulbenkian Foundation United Kingdom Branch.
- Gleave, J. (2008). *Risk and Play: a literature review*. Geraadpleegd op 6 januari 2017 op <http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-play-literature-review-2012.pdf>
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in childhood and adolescence. *American Journal of Play*, 4(3), 443–463.
- Gray, D.E. (2009). *Doing research in the real world*. Londen: Sage.
- Green, J. (1997). *Risk and misfortune: The Social Construction of Accidents*. Londen: Routledge.
- Grolnick, W. S., & Seal, K. (2008). *Pressured parents, stressed-out kids: Dealing with competition while raising a successful child*. Amsterdam: Prometheus Books.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *School Field*, 7(2), 164-173.
- Guldborg, H. (2009). *Reclaiming Childhood: Freedom and Play in an Age of Fear*. Londen: Routledge.
- Hajer, F. & Keesom, J. (2008). *Tijd voor spelen. Jantje Beton gaat door*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Heath, H. & Cowley, S. (2004). Developing a Grounded Theory Approach: A Comparison of Glaser and Strauss. *International journal of nursing studies*, 41(2), 141-150.
- Hechtbauer, H. (2009). Vom Umgang mit der Gefahr – zur Risikokompetenz. Naturspielraume zwischen Sicherheit und Risikoerfahrung. *Natur & Garten*, 2009(2), 8-10. Geraadpleegd op 25 april 2017 op http://www.naturgarten.org/fileadmin/Daten%20alte%20Website/dokumente/naturgartentage/09_NGT_Tagungsband_2009.pdf
- Kasperson, J., Kasperson, R., Pidgeon, N., & Slovic, P. (2003) The social amplification of risk: Assessing fifteen years of research and theory. In N. Pidgeon, R. Kasperson, & P. Slovic (Eds.), *The Social Amplification of Risk* (pp. 13-46). doi:10.1017/CBO9780511550461.002
- Korczak J. (1984). *Hoe houd je van een kind*. Utrecht: Bijleveld.
- Krauss, S.E. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*. 10(4), 758-770. Geraadpleegd op <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1831&context=tqr>

- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2003). In-depth interviews. In Ritchie, J. and J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp.138-169). London: Sage.
- Marwick, A. (1990). *Class: Image and Reality in Britain, France and the USA since 1930*. Londen: Macmillan.
- Marzano, R. J. & Waters, T. (2008). *District leadership that works: Striking the right balance*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Myhre, M.C., Thoresen, S., Grogard, J.B. and Dyb, G. (2012) Familial factors and child characteristics as predictors of injuries in toddlers: a prospective cohort study. *BMJ Open*, 2 (2), 1-7. Geraadpleegd op 15 mei op <http://bmjopen.bmj.com/content/2/2/e000740.full.pdf>.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenologie van de waarneming* (Vertaling Vlasblom en Tiemersma). Amsterdam: Boom, (Oorspr. *Phenomenology de a perception*. Parijs: Gallimard.)
- Mukherji, P. & Albon, D. (2010) *Research Methods in Early Childhood: An Introductory Guide*. Londen: Sage.
- Nederlandse Voedsel- en Warenautoriteit (2016). Speelgoedtrampolines: *Onderzoek veiligheidsrisico's 2016*. Geraadpleegd op <https://www.nvwa.nl/documenten/communicatie/inspectieresultaten/consument/2017m/onderzoek-veiligheidsrisico's-speelgoedtrampolines-2016>. Den Haag, Ministerie van Economische Zaken.
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M. & Nielson, M. G. (2015). Is Hovering Smothering or Loving? An Examination of Parental Warmth as a Moderator of Relations Between Helicopter Parenting and Emerging Adults' Indices of Adjustment. *Emerging Adulthood*, 3(4), 282-285.
- Neumann, P. J. & Politser, P. E. (1992). Risk and optimality. In J. F. Yates (Ed.), *Risk-taking behaviour* (pp. 27-47). Chichester: John Wiley.
- Niehues, A.N., Bundy, A., Broom, A., Tranter, P., Ragen, J. & Engelen, L. (2013). Everyday uncertainties: reframing perceptions of risk in outdoor free play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 223–237.
- Ooms, J. & van Steyn, A. (2012, 6 November). Grootbrengen door kleinhouden: perfectionistische ouders kweken kwetsbare kinderen [Column]. Geraadpleegd op <http://www.sportknowhowxl.nl/nieuws-en-achtergronden/column-xl/item/84884/>
- Oostendorp, Y., Zwaard, W. & Gulijk, C. Van & Lemkowitz, S.M. (2013). Introductie van het begrip risico binnen de veiligheidskunde in Nederland. *Tijdschrift voor toegepaste Arbeidwetenschap*, 26 (3-4), 75-91.

- Opie, C. (2004). Research procedures. In Opie, C. (Ed.) *Doing Educational Research: A Guide to First-Time Researchers* (pp. 95-129). Geraadpleegd op <https://us.sagepub.com/en-us/nam/doing-educational-research/book211245#contents>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif; London: Sage.
- Pijl, M. (2007). *Bewegingsachterstand door overbescherming*. Rijssen: Geassocieerde Persdiensten.
- Platform Onderwijs 2032. (2016). *Ons onderwijs 2032: Eindadvies*. Geraadpleegd op 29 april op <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- Pont, S. (2008, 10 januari). Hyperouders maken zwakke kinderen. Geraadpleegd op <http://www.volkskrant.nl/magazine/hyperouders-maken-zwakke-kinderen~a925001/>
- Power, M. (2004). *The Risk Management of Everything: Rethinking the Politics of Uncertainty*. Londen: Demos.
- Prince, H., Allin, L., Sandseter, E. B. H., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Outdoor play and learning in early childhood from different cultural perspectives. *Journal of adventure education & Outdoor Learning*, 3(13), 183- 188.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children* (doctoral dissertation Norwegian University of Science and Technology). Trondheim: NTNU.
- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Children's Risky Play. *Child Care in Practice*, 1(18), 83–101.
- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early child development and care*, 184(3), 434-449.
- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284.
- Scott, S. & Freeman, R. (1995). Prevention as a problem of modernity: the example of HIV and AIDS. In J. Gabe (Ed.), *Health medicine and risk: Sociological approaches* (pp. 151-170). Oxford: Blackwell

- Scott, S., Jackson, S. & Backett-Milburn, K. (1998). Swings and roundabouts: risk anxiety and the everyday worlds of children. *Sociology*, 32(4), 689-705. doi:10.1177/0038038598032004004
- Sikes, P. (2004). Methodology, procedures and ethical concerns. In C. Opie (Ed.), *Doing Educational Research* (pp.15-32). London: Sage.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage.
- Skenazy, L. (2009). *Free-Range Kids: Giving Our Children the Freedom We Had Without Going Nuts with Worry*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Slovic, P. E. (2000). *The perception of risk*. Londen: Routledge.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. Albany: SUNY Press.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(1), 35-43.
- Stoffelen, A. (2016, 29 januari). Kinderen worden te veel beschermd en kunnen te weinig vrij spelen. Geraadpleegd op <http://www.volkskrant.nl/magazine/-kinderen-worden-te-veel-beschermd-en-kunnen-te-weinig-vrij-spelen~a4234102>
- Stolwijk, J.J. (2016). *Beperkte veiligheid of onveilige vrijheid: een casestudy naar risico-angst in het basisonderwijs* [Moduulopdracht (Pedagogische Professional)]. Hogeschool Windesheim, Zwolle.
- TNS-NIPO (2016). Versterken risicocompetenties bij kinderen. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van VeiligheidNL, Amsterdam. Geraadpleegd op 3 mei 2017 op <https://www.veiligheid.nl/risicovolspelen/over-de-campagne/onderzoek-ouders>
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Londen: Open University Press.
- Tovey, H. (2011). Achieving the balance: Challenge, Risk and safety. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp.12-22). Londen: Sage.
- Vanderveen, G. N. G., Pleysier, S. & Rodenhuis, W. (2011). Meten van onveiligheid. In W. Stol, C. Tielenburg, W. Rodenhuis, S. Pleysier & J. Timmer (red.), *Veiligheid als werkveld* (pp. 91- 104). Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Van den Berg, A. E. (2007). *Kom je buiten spelen: een advies over onderzoek naar de invloed van natuur op de gezondheid van kinderen*. Wageningen: Alterra.

- Van Delft, F. (2012). *Overdracht en tegenoverdracht: een therapeutisch fenomeen vertaald naar alledaagse psychosociale begeleiding*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Van Rooijen, M. (2012). *Risicovolspelen. Over het bewust begeleiden door opvoeders*. (Domeinonderzoek Master Pedagogiek Hogeschool). Utrecht: University of Applied Sciences Utrecht.
- Van Rooijen M. (2013). *“De cultuur is er niet naar om je kinderen risicovol te laten spelen”: Ouders over Risicovol Spelen, ervaringen en dilemma’s* (Praktijkwetenschappelijk Onderzoek Master Pedagogiek Instituut voor Ecologische Pedagogiek Hogeschool Utrecht). Geraadpleegd op van <http://www.ruimtevoordejeugd.nl/Ontwerp-inrichting-van-speelruimte/onderzoek-ouders-over-risicovol-spelen-ervaringen-en-dilemmas.html>
- Van Rooijen, M. (2014). Risicovol spelen op het schoolplein? *Het Jonge Kind*, 2014(1), 10- 13. Geraadpleegd op <https://www.springzaad.nl/litdocs/artikel-hjk-januari-2014-risicovol-spelen-op-het-schoolplein-martin-van-rooijen.pdf>
- Van Rooijen, M. & Newstead, S. (2016). Influencing factors on professional attitudes towards risk-taking in children’s play: a narrative review. *Early child development and care*, 5-6(187), 946-957.
- Van Staveren, R. & Wunderink, A. (2007). Overdracht en tegenoverdracht in de opleidingsrelatie. *Tijdschrift voor medisch onderwijs*, 26(4), 128-132.
- Vetter, M., Kuhnen, U. & Lensing-Conrady, R. (2008). *RisKids: Wie Psychomotorik hilft, Risiken zu meistern*. Dortmund: Borgmann.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2008). *Onzekere veiligheid: Verantwoordelijkheden rond fysieke veiligheid*. Geraadpleegd op <http://www.oopen.org/search?identifier=340090>
- White, J. (2008). *Playing and Learning Outdoors: Making provision for high quality experiences in the outdoor environment* (Eerste druk). Londen: Routledge.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H. & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277. Geraadpleegd op <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.263>
- Zeijher, H. (2003). Shaping daily life in urban environments. In P. Christensen & M. O'Brien (Eds.), *Children in the city: Home Neighbourhood and Community* (pp. 66-81). Londen: Routledge.

Bijlage 1: Interviewschema

De onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen zijn:

Wat zijn de factoren die de mate van risico-angst beïnvloeden daar waar sprake is van risico-angst bij de leerkracht tijdens lessen bewegingsonderwijs in het basisonderwijs?

Deelvragen:

- In hoeverre wordt risico- angst door de leerkracht herkend en erkend?
- Wat is het perspectief van de leerkracht bewegingsonderwijs op risicovolle binnen het vak bewegingsonderwijs?
- Op welke manier begeleiden leerkrachten bewegingsonderwijs kinderen die risico-angst vertonen?

De onderzoeksvraag met deelvragen wordt niet vanzelfsprekend bij aanvang aan de participant verteld.

In het kader van de invloed van risico op ontwikkeling van kinderen wil ik graag professionals uit het bewegingsonderwijs bevragen over hun perceptie op risicovolle situaties en risico-angst. Verschillende aspecten rondom deze begrippen zullen aan bod komen.

Informatie afkomstig uit het interview wordt geheel anoniem verwerkt.

- Leeftijd:
- Vooropleiding+ jaar van afstuderen:
- Werkcontext(en):

1. In de lessen bewegingsonderwijs hebben we te maken met risico's. Beschrijf uw perceptie op risicovolle situaties in de lessen bewegingsonderwijs.

Voor het vervolg van dit interview hanteren we de definitie volgens Brussoni et al. (2014), van 'risicovolle situaties voor leerlingen' tijdens de les bewegingsonderwijs':

'Situaties waarin een kind de uitdaging kan herkennen en evalueren en beslist over de te nemen actie' Brussoni et al. (2014)

2. Is er volgens u binnen de opleiding tot Leraar lichamelijke Opvoeding voldoende aandacht geweest voor risicovolle situaties?

-en op welke manier?

3. Hoe beoordeelt u zichzelf als risicomijdende docent? (Schaal 1-10)

Niet risicomijdend 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 erg risicomijdend

4. Hoe risicovol bent u vergeleken met uw collegae?

- Hoe reageert u op verschillen in risico-perceptie onder collegae?
- Heeft u ooit risicovolle elementen in de les besproken met collegae?
- Hoort u soms wel van collegae: "Voorzichtig! Je zult vallen, je zult je pijn doen? Stop! Anders breek je je nek! Wat voelt u daarbij?

We vervolgen het interview met een ander aspect, dat van het kind:

5. Angst voor risico's wordt in de les weleens door kinderen ervaren. Wat verstaat u onder hun risico-angst?

Voor de volgende twee vragen hanteren we de volgende definitie van risico- angst voor de leerling:

'Het wel of niet bewust laten passeren van het dilemma van wel of niet aangaan van een fysieke uitdaging met bijbehorende kans op gevaar en/of letsel'

6. Hoe gaat u om met kinderen die risico-angst ervaren?

-Waar ligt bij u de grens wat betreft het omgaan met risico-angst bij leerlingen?

We gaan over op een ander aspect nl:

7. Op welke manier is risico-angst een deel van uw methodiek/ didactiek?

-creëert u weleens bewust iets spannends voor kinderen?

- en waar hangt dat vanaf?

Risico-angst komt ook weleens voor bij leerkrachten bewegingsonderwijs. Voor de volgende vragen hanteren we de volgende definitie:

'Het wel of niet bewust laten passeren van een fysieke uitdaging van de leerling waarbij een kans op gevaar en/of letsel van de leerling aanwezig is'.

En nu het derde aspect:

8. In hoeverre bent u bang dat kinderen risico lopen tijdens de les bewegingsonderwijs (schaal 1-10)?

Niet bang 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 erg bang

9. Zou u een praktijksituatie kunnen beschrijven waar u op de grens zat van uw risico-angst?

- wat is uw afweging geweest?

- hoe heeft u toen op dat moment gehandeld?

- Hoe kijkt u daarop terug?

- Heeft dit gevolgen gehad voor het vervolg van de les, andere lessen?

10. Welke factoren beïnvloeden uw mate van risico-angst?

-in hoeverre heeft uw opvoeding te maken met de mate van uw risico-angst?

-is dit in de loop van de tijd ook veranderd? Waardoor?

-bent u voorzichtiger geworden dan 10 jaar geleden?

En het laatste aspect: beïnvloedende factoren;

11. Risico-angst wordt beïnvloed door meerdere factoren. Hieronder staan een aantal factoren beschreven en ik zou u willen vragen een 1 te noteren bij de minst beïnvloedende factor tot en met een 10 bij de meest beïnvloedende factor welke van invloed is op **uw** risico-angst:

- Ouders
- Regels en protocollen (vakwerkplan) van de organisatie waarin u werkt
- Juridisering
- Uw Karakter
- Het pedagogisch beleid en pedagogische uitgangspunten van de school

- Uw eigen beeld van wat kinderen kunnen
- De cultuur van risico-mijding in de maatschappij
- Wat u van bewegende kinderen zelf hoort en ziet
- De mogelijkheden van de sporthal/ veld
- Ervaringen met gelopen risico
- Andere, nl....

12. Op welke manier heeft de momenteel heersende claimcultuur (juridische vervolging) en mondigheid van ouders invloed op uw voorzichtigheid tijdens uw lessen?

- welke van de twee weegt het zwaarst voor u?

13. Hoe zou u het leiderschap t.a.v. risico-angst op uw school/ organisatie kunnen omschrijven? (Meer of minder risicomijdend?)

14. Welke van de bij vraag 11 genoemde factoren zou u willen aanpakken (aangepakt willen zien) m.b.t. **uw eigen** risico-angst?

15. Wat denkt u dat **het vak Bewegingsonderwijs** in het (basis)onderwijs nodig heeft om met risico-angst om te gaan?

16. Heeft u een wens voor **de leerlingen** t.a.v. dit onderwerp in de (nabije toekomst)?

17. Bent u bereid om over een paar weken dit onderwerp middels een focusgroup interview (ongeveer 5 collegae) verder te verkennen?

Bijlage 2: Uitgeschreven interviews

Link:

https://www.dropbox.com/sh/qv02tzdsw6aohbr/AAA49J2vpUk1RR_IBGTBffEsa?dl=0

Bijlage 3: Topiclijst Focusgroep

Focusgroep

1. Wat heeft het interview met je gedaan? Wat heb je thuis verteld?
2. Ik wil jullie vragen het volgende te doen:
 - a. Zou je een voor jou risicovolle situatie in de les bewegingsonderwijs willen beschrijven.
En vertel waarom dit voor jou een risicovolle situatie is.
 - b. Wat zou er net boven kunnen zitten? En net onder?

Lukt het jullie om n.a.v. deze voorbeelden een soort referentiekader op te bouwen over situaties die wel of niet risicovol zijn?

3. Zijn we bezig met het kweken van angsthazen?
4. Heeft dit onderwerp zin of is het onzin? (Ik vind dit persoonlijk belangrijk de risicomijdende maatschappij en ik ben van mening dat dit een belangrijk stuk wordt voor kinderen in de lessen LO. Maar misschien vinden jullie het wel onzin!

Tot slot: wel of geen kooi om een trampoline...Wat vinden jullie?

Kun je kinderen leren omgaan of 'pamperen met veiligheid'?

Bijlage 4: Coderingssysteem

Code	System	Memo	#
Code	System		551
	Risicomijding		1
		Mateibangvoorrisicovanhetkind	4
		1-3	8
		4-7	1
		8-10	2
		Beeldgroepsleerkrachten	18
		Perceptieoprisicomijding	2
		Vergelijkingmetcollegaevakleerkrachten	12
	Risico-angst		0
		Risico-angstleerkracht	0
		Risico-angstvanhetprofessional	17
		Veranderingrisico-angst	26
		minderisicovol	1
		meerisicovol	6
		Mateisico-mijdingprofessional	7
		2,3,4	6
		5	3
		8	1
		BeïnvloedendeFactoren	28
		Gevolgeninangelopenisico	20
		Opvoeding	12
		Deigrensvanhetisico-angst	22
		Aanpaketisico-angst	11
		Juridisering/claim/buders	34
		Risico-angstvanhetleerling	0
		Omgangmetisico-angstvanhetleerlingalgemeen	42
		Wensvoorhetkind	29
		Deigrensinomgangmetisico-angstvanhetleerling	15
		Perceptieopisico-angstvanhetleerling	11
		Didactiek/methodiek	2
		Bewustinhetdidactiek	9
		Onbewustinhetdidactiek/methodiek	19
	AndereZaken		0
		Bewustwordinginhetproces	7
		Feitenoverrespondenten	0
		Leeftijd	11
		ALO	11
		Werkcontext	11
		Jaarvanafstuderen	11
		AandachtvoorisicovolleSituatiesopdeALO	16
		OverlegoverRisicovolleSituatiesmetcollegae	3
		Watheefthetvakinhoud?	26
	PerceptieopisicovolleSituaties		1
		RisicovolleSituaties	2
		Risico=veiligheid/kansopongelukken	14
		PerceptieRisicovolleSituaties	26
		OmgaanmetRisicovolleSituaties	6
		BewustreërenvanSpannendeSituaties	20
		LeiderschapenRisicovolleSituaties	17