

DE ONTWIKKELING VAN HET (BETER) LEREN BEWEGEN EN SPORTEN OP SCHOOL VAN 1970 TOT 2010

Over lijnen en relaties in de vakdidactiekontwikkeling van de Lichamelijke Opvoeding in Nederland vanuit een bewegingsonderwijskundig perspectief

Dr. Edwin Timmers

ISBN 978-90-
NUR

Ontwerp en opmaak:
Fotografie:
Drukwerk: DeltaHage, Den Haag

© 2009 Arko Sports Media, Nieuwegein

Behoudens uitzondering door de wet gesteld mag, zonder schriftelijke toestemming van de rechthebbende(n) op het auteursrecht, c.q. de uitgever van deze uitgave door de rechthebbende(n) gemachtigd namens hem (hen) op te treden, niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of anderszins, hetgeen ook van toepassing is op de gehele of gedeeltelijke bewerking. De uitgever is met uitsluiting van ieder ander gerechtigd de door derden verschuldigde vergoedingen voor kopiëren, als bedoeld in art. 17 lid 2. Auteurswet 1912 en in het KB van 20 juni 1974 (Stb. 351) ex artikel 16b., te innen en/of daartoe in en buiten rechte op te treden.

Inhoud

Voorwoord

Inleiding

Verantwoording

1. Ontwikkelingen in het onderwijs
 - 1.1 Opvoedend onderwijs
 - 1.2 Systeemdifferentiatie
 - 1.2.1 Differentiëren naar niveau en manier van leren
 - 1.2.2 Doorgaande leerwegen
 - 1.2.3 Creëren van gelijke kansen voor iedereen
 - 1.3 Ontwikkelingen in onderwijsaanpak
 - 1.3.1 Onderwijs als totaalplaatje
 - 1.3.2 Zelfstandig leren op persoonlijke maat
 - 1.3.3 Veranderen op basis van een totaalplaatje
 - 1.3.4 Meer begeleidend en/of meer ontwikkelend onderwijs
 - 1.4 Logica achter optimaal veranderen
 - 1.4.1 Uitgangspunten
 - 1.4.2 Voorbeelden van hoe te veranderen
 - 1.5 Zorg- en juichpunten in de onderwijsontwikkeling
2. Ontwikkelingen in de (jeugd)sport
 - 2.1 Sporten of spelen?
 - 2.1.1 Sporten is spelen
 - 2.1.2 Functies en motieven
 - 2.2 Ontwikkelingen in het sporten
 - 2.2.1 Kenmerken van sporten toen en nu
 - 2.2.2 Stimulerende ontwikkelingsfactoren
 - 2.3 Vrij sporten
 - 2.4 Ontwikkelingen in de jeugdsport
 - 2.4.1 Veranderbaarheid van sporten
 - 2.4.2 Jeugdtopsport
 - 2.4.3 Jeugdsport als 'vrij' sporten
 - 2.4.4 Methodisch leren
 - 2.4.5 Jeugdsport en LO
 - 2.5 LO en sport: Eén praktijkgebied?
 - 2.5.1 Naar geïntegreerd beleid voor LO en sport
 - 2.5.2 Pedagogische kwaliteit van jeugdsport
 - 2.6 Juich- en zorgpunten in de (jeugd)sportontwikkeling
3. LO-praktijk
 - 3.1 Bewegings- en/of sportgericht leren
 - 3.1.1 De leerling centraal
 - 3.1.2 Kijk op leren
 - 3.1.3 Bewegingsgebieden
 - 3.1.4 Schoolsport

Persoonlijk profiel van Jan Kloen

 - 3.1.5 (Beter) leren bewegen

- 3.2 Werkgebieden in SO en PO, VO, mbo en HO
 - 3.2.1 Praktijk in SO en PO
 - Persoonlijk profiel van drs. Henk van der Loo
 - Persoonlijk profiel van drs. Chris Mooij
 - Persoonlijk profiel van Chris Hazelebach
 - 3.2.2 Praktijk in VO
 - Persoonlijk profiel van drs. Berend Brouwer
 - Persoonlijk profiel van Rinus Pecht
 - Persoonlijk profiel van Maarten Massink
 - 3.2.3 Praktijk in mbo en HO
 - 3.3 Juich- en zorgpunten in de praktijk
- 4. Ontwikkeling van een vakdidactiek
 - 4.1 Totaalplaatjes van didactisch handelen
 - 4.2 Vakconcepten in ontwikkeling
 - 4.2.1 Plannen op twee niveaus
 - 4.2.2 Pedagogische opvattingen
 - Persoonlijk profiel van prof. dr. Klaas Rijdsorp
 - 4.2.3 Onderwijs- en leeropvattingen
 - Persoonlijk profiel van dr. Jan Bovend'eerdt
 - Persoonlijk profiel van prof. dr. Henk Pijning
 - 4.3 Ontwikkelingen in kringen
 - 4.3.1 Kring Zwolle
 - Persoonlijk profiel van prof. dr. Carl Gordijn
 - 4.3.2 Kring Groningen
 - Persoonlijk profiel van dr. Edwin Timmers
 - 4.4 Praktijktheorieën
 - 4.5 Juich- en zorgpunten in de vakdidactiek
 - 5. Beleid van opleidingen
 - 5.1 ALO-beleid in het algemeen
 - 5.1.1 De student toen en nu
 - 5.1.2 De opleider toen en nu
 - 5.1.3 Programmatische veranderingen
 - 5.2 Een beeld per ALO door de jaren heen
 - 5.2.1 Amsterdam
 - 5.2.2 Den Haag
 - 5.2.3 Groningen
 - 5.2.4 Nijmegen
 - 5.2.5 Tilburg
 - 5.2.6 (Arnhem -) Zwolle
 - 5.3 LO-opleidingen voor het primair en speciaal onderwijs
 - 5.4 Juich- en zorgpunten in opleidingen
 - 6. Beleid van vakverenigingen
 - 6.1 Van KNVLO en Thomas van Aquino naar KVLO
 - Persoonlijk profiel van drs. Peter Kramer
 - Persoonlijk profiel van drs. Oene Loopstra
 - Persoonlijk profiel van Gert van Driel
 - 6.2 Voorbeelden van inhoudelijk beleid
 - 6.2.1 Twee vakken of één ongedeelde vak?
 - 6.2.2 Schoolsport en sportiefste school

- 6.2.3 Confessionele vakidentiteit
- 6.3 Ontwikkelen van een vakprofessie
Persoonlijk profiel van drs. Gé Doorenbosch
- 6.4 Voorbeelden van beleid gericht op vakprofessionele ontwikkeling
 - 6.4.1 Bewegingsarmoedig onderwijs
 - 6.4.2 Taken en taakbelasting van een vakprofessional
Persoonlijk profiel van Truus van der Gugten
 - 6.4.3 Plannen voor de toekomst
- 6.5 Juich- en zorgpunten in het vakverenigingsbeleid

- 7. Vakontwikkeling en onderzoek
 - 7.1 Vaktheorieontwikkeling
 - 7.1.1 Theorieontwikkeling op opleidings- en praktijkniveau
 - 7.1.2 Theorieontwikkeling en onderzoek op universitair niveau
Persoonlijk profiel van prof. dr. Paul DeKnop
 - 7.2 Vakinhoudelijke ondersteuning
 - 7.3 Voorbeelden van LO-gerelateerde ontwikkelingsonderzoeken
Persoonlijk profiel van prof. dr. Han Kemper
 - 7.4 Vakwerkplanontwikkeling
 - 7.4.1 Opleidingsplannen en planmodellen
Persoonlijk profiel van Mike Schouten
 - 7.4.2 Schoolgebonden vakwerkplanontwikkeling
 - 7.4.3 Professionele planontwikkeling
 - 7.4.4 Voorbeelden van werkplannen
Persoonlijk profiel van dr. Bart Crum
 - 7.5 Modules, de spil in het plannen maken
 - 7.6 Onderzoek naar de kwaliteit van LO en vakontwikkeling
Persoonlijk profiel van dr. Harry Stegeman
 - 7.7 Juich- en zorgpunten in de theorie- en vakontwikkeling

- 8. Wensen, bibliografie en geraadpleegde collega's
 - 8.1 Wensen voor de toekomst
 - 8.2 Bibliografie
 - 8.3 Geraadpleegde vakcollega's

Voorwoord

Als voorzitter van de Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding ben ik gelukkig met het verschijnen van dit boek. Het is alweer enige tijd geleden dat er op het gebied van de geschiedschrijving van ons vakgebied onderzoek is gedaan en gepubliceerd.

Het is ook vaak weinig dankbaar werk om je met de geschiedenis, het achterliggende, bezig te houden. Toch is het voor de ontwikkeling van de beroepsgroep leraren lichamelijke opvoeding van groot belang dat er over de geschiedenis van het vak wordt geschreven en dat deze geschriften vervolgens hun weg vinden naar de lerarenopleidingen. Voor een goed begrip van de huidige situatie van het vak en in de ontwikkeling naar de toekomst toe speelt het verleden immers steeds een rol. En gemeenschappelijke vakontwikkeling is deels gebaseerd op gedeelde en geaccepteerde kennis van het verleden.

Ook de gekozen periode van beschrijven (van 1970 tot heden) is relevant. Het jaartal 1970 kan gezien worden als een belangrijk scharnierpunt. De geschiedschrijving tot 1970 werd gedomineerd door enkele grote voormannen van de lichamelijke opvoeding, zoals Rijdsorp, Groenman en Gordijn. Zij schreven hun theorieën vanuit filosofische stelsels naar de praktijk van de lichamelijke opvoeding. In 1970 traden zij terug en nam hun invloed op de theorieontwikkeling af. Er is daarna sprake van een 'realistische wending'. De vakontwikkeling verspreidt zich over meerdere personen die min of meer met elkaar samenwerken en wordt inhoudelijk sterk bepaald door de opkomst van de didactiek als verbijzondering van de onderwijskunde en de pedagogiek.

Hoe het de theorieontwikkeling onder dit nieuwe regiem is vergaan, wordt uitvoerig beschreven in dit boek. Vele nuttige feiten zijn verzameld en in samenhang op een lezenswaardige wijze voor de geïnteresseerde lezer toegankelijk gemaakt.

Daarnaast is nadrukkelijk en kritisch gekeken naar het effect van de theorievorming op de praktijk van alledag. Ik wil collega Edwin Timmers feliciteren met dit waardevolle boek en hoop dat het vele aankomende collega's begeleidt bij het tot stand brengen van een vaktheorie die helpt bij het dagelijks realiseren van dit 'spannende vak'.

Zeist, 1 november 2009

Gert van Driel

Voorzitter KVLO

Inleiding

Ik wil in deze vakhistorische beschrijving vooral de kijk van vakgenoten op het leren van leerlingen in de lessen Lichamelijke Opvoeding (LO) beschrijven. LO is een vak op school waar de leerlingen veel sympathie voor hebben. Elke lichter vindt ook dat ze er voldoende en met plezier leert. Vakleraren LO vinden hun vak eveneens een leervak. Wie echter in ons vak op elk moment in de periode van 1970 tot 2010 heeft rondgekeken, moet constateren dat de mate waarin het leren plaatsvindt en de 'druk' op dat leren op zijn minst erg verschillen.

Ons vak kent, vooral in de laatste twintig jaar, vele voorbeeldprogramma's. We weten dat ze voor de praktijk niet erg leidend zijn. Op scholen wordt door een vakgroep of individuele vakleraren LO vaak niet erg systematisch en in samenspraak met elkaar gewerkt.

Toch geven velen het vak ook met passie, en als we ons moeten verantwoorden, zijn velen daartoe op een geweldige manier in staat. Als het aantal lessen dreigt te worden verminderd, staan we als één man op de barricaden om dat te bestrijden en te motiveren waarom elke leerling elke dag LO zou moeten hebben. Als er één groep is die de pedagogische taak van de school in het algemeen en het vak LO in het bijzonder verdedigt, dan zijn het die vakleraren LO wel.

Naar buiten toe pareren we alle kritieken en verdedigen we de gebruikswaarde van het vak. Naar binnen toe zijn velen, professioneel gezien, niet kritisch genoeg op het leren van hun leerlingen, hun eigen functioneren en dat van de vakgroep. Althans: sommigen zeggen dat leerlingen veel meer en veel diepgaander kunnen leren. Wat verstaan vakgenoten onder (optimaal) leren? Wat is onze norm voor goed vakonderwijs? Die zoektocht begin ik hier.

Ermelo, 1 november 2009
Edwin Timmers

Verantwoording

Een omslagpunt

We beginnen het verhaal in 1970. In dat jaar start een vakdidactische universitaire studie aan de VU in Amsterdam. Dat is het begin van veel turbulentie in heel het onderwijs. Veel individuele vaktheoretici sluiten hun werkzaamheden af en het ontwikkelingswerk wordt door groepen gelijkgestemden overgenomen. Tot ongeveer 1970 hebben Peter Kramer, Jaap Kugel en Nils Lommen de vakontwikkeling in een historisch perspectief geplaatst. Achteraf gezien is deze periode een fase waarin zowel de vakdidactiek als de sport een sterke ontwikkeling doormaakt. Over die samenhang valt het nodige te zeggen. Voldoende redenen dus om 1970 als startpunt van deze beschrijving te nemen.

Leren van het verleden

"Vakgeschiedenis is een pogen om nieuw leven te geven aan wat is geweest en om het in verbeelding nogmaals te kunnen beleven." Dit is de aanhef in Niels Lommens *Wegbereiders van de Lichamelijke Opvoeding* (1987). Hij voegt daaraan toe: "Je leert door kennis te nemen van de vakgeschiedenis de problemen van voorgangers of tijdgenoten beter begrijpen en het doorbreekt de eigen grenzen bij het denken over het vak." Vakontwikkeling levert opvattingen en ideeën op, die we als goede en blijvende vondsten of aandachtspunten kunnen gebruiken. Deze aandachtspunten zijn in dit boek omkaderd en kunnen de pijlers voor verdere vakontwikkeling zijn. Er valt met dit boek dus wat te leren!

De periode van 1970 tot 2010 wordt vanuit een (bewegings)onderwijskundig perspectief bekeken. Opvattingen komen, gaan of krijgen een andere invulling. Het verleden herhaalt zich meer dan eens, maar dan altijd toch net anders. Het is goed om dat te weten en te benutten, maar ook om op ontwikkelingen te anticiperen.

Een vakgeschiedenis beschrijven en beoordelen komt neer op het doen van geordende en plausibele uitspraken over historische feiten en gebeurtenissen. Het eigen perspectief bepaalt daarbij de wijze van selecteren van die feiten en het waarderen ervan. Er is steeds gezocht naar meningen die velen delen. Veel collega's hebben om die reden invloed gehad op onderdelen van dit boek of de hele opzet. Allen hebben de periode 1970-2010 intensief beleefd. Deze collega's worden in hoofdstuk 8 genoemd.

Beïnvloedingslijnen

Centraal staat de ontwikkeling van de praktijk en de theorie van de LO. Dat geheel noemen we 'vakdidactiek' en wordt opgevat als een specifieke onderwijskunde c.q. een bewegingsonderwijskunde. We kunnen in onze beschrijvingen van theorieën en praktijken niet volledig zijn en hebben daarom steeds gezocht naar de ballen in de soep. De kernvraag hierbij is: Wat zijn de meest kenmerkende of opvallende gebeurtenissen in bepaalde perioden en op een bepaald gebied?

De LO in Nederland heeft vanaf 1970 een eigen gezicht gekregen. De voorheen sterke invloeden vanuit onder meer Duitsland, Zweden en Oostenrijk verdwijnen volledig. We kiezen een eigen koers en staan in meer of mindere mate open voor impulsen en veranderingen op andere gebieden. Deze gebieden zijn in figuur A aangegeven. Het recursieve geeft een kerngebied aan.

Figuur A De samenhang in beeld

Opleiders, beleidsmedewerkers, vakontwikkelaars en vakleraren met een wetenschappelijke achtergrond of veel en brede vakervaring leveren vaak bijdragen aan de 'algemeen geldige'

vakdidactische ontwikkeling. Deze vakdidactici werken zonder uitzondering praktijkgericht en vertalen theorieën naar handelingsaanbevelingen en/of interpreteren praktisch gedrag en geven een theoretische verantwoording. Ze ontwikkelen praktijktheorieën. In dit boek komen er enkele aan de orde. Bronnen voor alle ontwikkelingen zijn in de bibliografie van hoofdstuk 8 opgenomen. Van de vele publicaties in de afgelopen veertig jaar zijn de meest relevante geselecteerd. Artikelen zijn, hoe interessant soms ook, niet genoemd. Sommige vakdidactici die in de behandelde periode theoretisch en/of praktisch veel bijdragen hebben geleverd, zijn eveneens in een kader geplaatst onder een 'Persoonlijk profiel'.

Elk hoofdstuk bevat de belangrijkste juich- en zorgpunten op een bepaald gebied (LO-praktijk, theorie, et cetera). Vooral de zorgpunten zijn van belang voor (toekomstig) beleid van onszelf, vakgroepen, vakdidactici en opleidingen en vakvereniging. In hoofdstuk 8 zijn wensen voor de toekomst geformuleerd.

Typeringen van onderwijstheorie en -praktijk

Op basis van een analyse van de vakontwikkeling, zowel in theorie als praktijk, bekijken we alle opvattingen en inhouden vanuit twee perspectieven. Elk perspectief kent twee (neutrale) typeringen:

- perspectief op het 'hoe'. De aanpak van het onderwijs met accent op meer begeleidend en/of meer ontwikkelend. De kenmerken van beide accenten worden in hoofdstuk 1 beschreven;
- perspectief op het 'wat'. De inhoud van het onderwijs met accent op meer bewegingsgericht en/of meer sportgericht. De kenmerken van beide accenten worden in hoofdstuk 3 beschreven.

In de hoofdstukken 4 en 7 worden beide perspectieven gebruikt bij het typeren van theorieën of ontwikkelingsproducten.

'Meer begeleidend en/of meer ontwikkelend onderwijs' hangt samen met de vraag: Welke druk ligt er op het leren? Die druk kan door de leraar, de leeromgeving of de leerling zelf worden geleverd. Hoe vrijer de leerling is in het zelf bepalen van 'wat en hoe' er wordt geleerd, hoe meer het onderwijs begeleidend ingesteld is. Het creëren van situaties waarin leerlingen zelf actief leren hangt samen met een uitnodigende en stimulerende rol van de leraar. Het veel, diepgaand en gevarieerd leren is een kenmerk van meer ontwikkelend onderwijs.

'Meer bewegingsgericht en/of meer sportgericht onderwijs' hangt samen met de na te streven bewegingsbedoeling. Gaat het om het meer algemene (leren) inblijven en uitmaken of om het meer specifieke (leren) softballen? In het eerste geval ligt de nadruk op de keuze van bewegingsactiviteiten waarmee leerlingen de kernbedoeling ervaren. De vorm is niet belangrijk, het gaat vooral om het ervaren van de bedoeling. In het tweede geval is de keuze gericht op het beter leren softballen op basis van vele spelvormen in een bepaalde volgorde. Er wordt naar een positief leereffect tussen beide onderwijsvormen gestreefd. De bedoelingen zijn specifiekier dan in het eerste geval. Bedoeling en vorm samen zijn van belang voor de specifieke bewegingservaringen van leerlingen.

De maatschappelijke relevantie van het vak, in de zin van de gerichtheid op sportpraktijken, is in het sportgericht onderwijs groter. 'Sport' wordt ruim opgevat en wordt in de loop van de beschreven periode meer veelzijdig en veelvormig (zie hoofdstuk 2).

Het belang van juist deze hoofdstukken in dit boek kan het beste worden geïllustreerd aan de hand van de volgende taak voor leerlingen van een derde klas voortgezet onderwijs.

'Maak samen een bewegingsbaan en demonstreer je springcompetentie in een teamshow. Een bewegingsbaan bestaat uit drie toestellen die met of zonder tussenruimte op

aangegeven, maar verschillende manieren moeten worden gepasseerd (bijvoorbeeld: spreidsprong over bok, minitramp, hurksprong over paardbreedte, hurkwendsprong over verhoogde kastbreedte). Voor de uitvoering krijg je een beoordeling van je niveau. Van het team wordt het gemiddelde resultaat genomen.

We maken teams van drie springers die in ieder geval verschillen in niveau of spring-c.q. turnervaring en ten opzichte van elkaar redelijk gelijkwaardig zijn. De bedoeling is dat jullie in de vierde les een demonstratie geven.

Bouw een eigen bewegingsbaan op basis van onderstaande informatie, jullie springervaring in de afgelopen jaren en wat jullie van elkaar leren in de komende drie lessen. Zorg dat jullie elk onderdeel n t kunnen uitvoeren of zorg voor een goede uitvoering van wat jullie al beheersen. Coach en help elkaar.

Jullie keuzemogelijkheden zijn de volgende:

- er worden drie toestellen al dan niet met de nodige tussenruimte achter elkaar geplaatst. Er worden drie banen naast elkaar gemaakt. Je kunt dus ook synchroon springen (niveau 2; bonus bij gelijktijdige uitvoering: 5 punten);
- kies uit: met of zonder aanloop. Met aanloop betekent: maak gebruik van een reutherplank (er zijn er vier) of minitramp (er zijn er vier). Zonder aanloop betekent dat je alleen de minitramp kunt gebruiken. Realiseer een afstand tussen afzetvlak en het toestel die in drie afstanden is aangegeven;
- materiaal: drie bokken, drie kasten, drie paarden en twee springtafels;
- zie voor uitvoering en mogelijke sprongen per toestel de afbeeldingen op de cd-rom.'

Deze taak maakt duidelijk dat:

- zelfstandig handelen en omgaan met verschillen wordt bevorderd zoals dat in het huidige onderwijs wordt aanbevolen (hoofdstuk 1: Ontwikkelingen in het onderwijs);
- wordt geleerd om individueel en als team te presteren en te showen; twee van de mogelijke motieven om te sporten of te bewegen (hoofdstuk 2: Ontwikkelingen in de (jeugd)sport);
- sportgericht bewegen wordt gestimuleerd, als één van de benaderingen in de LO (hoofdstuk 3: LO-praktijk);
- samenwerkend leren en meer actief en zelfsturend leren wordt bevorderd als één van de mogelijke onderwijsopvattingen (hoofdstuk 4: Ontwikkeling van een vakdidactiek);
- begeleidend onderwijzen didactisch een lastige opgave is, die alleen door een vakleraar kan worden uitgevoerd (hoofdstuk 5: Beleid van opleidingen). Op studiedagen of in nascholingen wordt dat 'leren hoe te leren' aan vakleraren toegelicht (hoofdstuk 6: Beleid van vakverenigingen);
- je vak op een bepaalde manier willen ontwikkelen, bijvoorbeeld het vorm en inhoud geven aan actief leren onderwijzen en het nagaan van leereffecten bij leerlingen, (project)ontwikkeling van een concept en onderzoek vereist (hoofdstuk 7: Vakontwikkeling en onderzoek).

Doelgroepen

In dit boek staat het vakdidactisch handelen centraal: de inhoud, de organisatie, de aanpak en de wijze van beoordelen van het bewegen en sporten in de lessen Lichamelijke Opvoeding. Het is dan ook geschreven voor diegenen die in de ontwikkeling daarvan geïnteresseerd zijn. Mogelijke doelgroepen zijn vakleraren, vakdidactici of vakontwikkelaars,

opleiders, studenten in opleidingen tot leraar Lichamelijke Opvoeding, studenten Onderwijskunde, studenten Bewegingswetenschappen en studenten op pabo's die een keuzemodule LO volgen.

Leren van ervaringen uit het verleden is alleen zinvol voor een (aanstaande) professional die bereid is om een beroepsleven lang te leren en ontwikkelen.

Hoofdstuk 1

Ontwikkelingen in het onderwijs

In dit eerste hoofdstuk worden de opvattingen en onderwijsmethoden achter het te geven onderwijs beschreven. Het zijn de uitgangspunten voor de onderwijsaanpak. Eén daarvan is: differentiatie en doorlopende leerwegen of overstapmogelijkheden tussen schooltypen. Vanaf eind jaren tachtig komt daar, in elk type onderwijs en geleidelijk ook op elk niveau, nog één bij: het steeds meer zelfstandig leren van zowel leerlingen als studenten.

Onderwijs streeft naar optimaal leren: veel, diepgaand, gevarieerd en afgestemd op de mogelijkheden van de lerende en zijn leeromgeving. Dat wordt ontwikkelend onderwijs genoemd. Hier hangen verschillende trends mee samen. Onderwijssystemen en -aanpak zijn te typeren met behulp van dimensies als 'meer begeleidend' en/of 'meer ontwikkelend'.

1.1 Opvoedend onderwijs

LO heeft in het onderwijs een bijzondere plaats. Het is immers naar aard een wat ander vak dan rekenen, taal, wiskunde of Engels, waarbij het cognitieve aspect overheerst. Het wordt geplaatst in het rijtje van vakken als muziek, tekenen en handvaardigheid, waarbij het creatieve en expressieve overheerst. Het zijn ook de vakken die 'achter de streep' staan en bij de overgang niet volledig meetellen. Formeel wordt het vak Lichamelijke Opvoeding (LO) genoemd. Dat is om de pedagogische gerichtheid te benadrukken. Maar die gerichtheid geldt natuurlijk voor elk schoolvak. Gordijn noemde ons vak destijds bewegingsonderwijs. Daarmee gaf hij een juiste aanduiding van wat inhoudelijk de bedoeling was: de jeugd leren bewegen. In de jaren zestig en zeventig is het een goede keuze geweest om die opvoedende taak van de LO te benadrukken. Mede daardoor heeft het vak uiteindelijk een volwaardige plaats in het onderwijs gekregen, in sommige typen onderwijs zelfs met een verplichte minimumtabel aan lessen. Kinderen helpen bij hun leren en ontwikkelen is op zich een pedagogische taak. Het vak is, net als al die andere vakken, een leervak en dus gericht op het leerlingen (beter) leren bewegen en/of sporten. De legitimering hiervoor wordt begin jaren tachtig door mensen als Jaap Kugel en Bart Crum gegeven. Vakgenoten noemen het vak LO bewegingsonderwijs, sportonderwijs of sport- en bewegingsonderwijs, al naar gelang de gekozen inhoudelijke kern. Belangrijke vragen bij de organisatie van een opvoedend leervak zijn:

- de inhoud van het onderwijs is afgeleid van wat we maatschappelijk relevante praktijkgebieden vinden. Daarmee willen we werk- en vrijetijdsgedrag invullen. Zie de keuzes in hoofdstuk 3. De vraag is dus: In welke mate is onderwijs voldoende praktijkgericht en relevant?
- vanwege afkomst of milieu heeft niet elk kind een gelijke kans bij het vinden van zijn of haar ideale onderwijsleertraject. Extra begeleiding of latere mogelijkheden voor correctie zijn wenselijk (zie paragraaf 1.2.3). De vragen hier zijn: Hoe kan elke lerende tot een actief en gemotiveerd leren worden gebracht? Hoe kunnen uitval en onjuiste studie- en beroepskeuzes worden voorkomen? En: In welke mate wordt aandacht besteed aan het ontwikkelen van het vrijetijdsgedrag?
- vanaf de jaren negentig leren leerlingen het eigen bestaan steeds meer zelfstandig, zelfsturend en zelfverantwoordelijk te regelen. Het onderwijs schept daarvoor voorwaarden die zijn afgestemd op de mogelijkheden van de doelgroep

(zie paragraaf 1.3 en hoofdstuk 4). De vraag is: Hoe gedifferentieerd kan of moet een onderwijssysteem op de zelfstandigheid van doelgroepen inspelen?

Elk onderwijssysteem realiseert een bepaalde mate van opvoedend onderwijs. Zo'n systeem is een 'totaalplaatje', een samenhangend geheel van opvattingen, methoden, organisatie, inhouden en manieren van beoordelen. Een systeem is te vinden op elk onderwijsniveau: macro- (landelijk), meso- (school, vak, leerjaartheme) en microniveau (lessen).

1.2 Systemedifferentiatie

1.2.1 Differentiëren naar niveau en manier van leren

Soms zie je differentiatie binnen een systeem ontstaan. Een voorbeeld is de differentiatie naar niveau en leermogelijkheden in het speciaal onderwijs (SO). De aandacht is hier sterk gericht op leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden en op kinderen met een handicap. De omvang van en de aandacht voor meer specifieke begeleiding neemt in dit type onderwijs vanaf de jaren zeventig sterk toe. In 1967 wordt onderscheid gemaakt in onderwijs aan kinderen van 5 tot 20 jaar (SO en VSO) met fysieke of mentale beperkingen of aan kinderen van ouders die een trekkend bestaan leiden, zoals schippers, woonwagenbewoners en kermisexploitanten. Onder leerlingen met een beperking worden verstaan: dove, slechthorende, blinde, ernstig spraakgebrekkige, slechziende, lichamelijk en meervoudig gebrekkige, langdurig zieke en ziekelijke kinderen en kinderen die lijden aan toevallen. Ook (zeer) moeilijk lerende en zeer moeilijk opvoedbare leerlingen, jongeren met leer- en opvoedingsmoeilijkheden en criminele jongeren worden tot deze groep gerekend.

Het onderwijs aan deze leerlingen wordt tegenwoordig in vier clusters verdeeld. Elk cluster omvat leerlingen met een overeenkomstige problematiek. In 1999 volgden ruim 52.000 kinderen speciaal onderwijs en dat aantal neemt nog steeds toe.

Het dilemma in het SO is: Hoe apart of geïntegreerd moet deze groep worden begeleid? Eind jaren negentig wordt aan de onstuitbare groei van het SO een halt toegeroepen. De toelatingsdrempel wordt verhoogd, maar het aantal probleemgevallen neemt toe. Meer kinderen met een rugzakje, zoals ze worden genoemd, komen de basisschool binnen onder het motto 'Weer samen naar school'. De basisschool krijgt ook tegenwoordig nog geld voor extra begeleiding van deze kinderen, maar de vergroting van deskundigheid in het omgaan met deze kinderen wordt onvoldoende geregeld. De inpassing in de groep en de noodzaak tot sterker differentiëren naar niveau en manier van leren zijn in het primair onderwijs (PO) een groot probleem geworden. Het haalbare bereikt hier een grens.

Soms zie je differentiatie tussen systemen ontstaan, zoals in het voortgezet onderwijs. Eind jaren zestig wordt de Mammoetwet ingevoerd en komt er een eind aan de zelfstandige drie- en vierjarige mulo, de hbs met een alpha- en bètarichting, de mms en het gymnasium. Dan ontstaan het lbo, LHNO, mavo, havo, vwo en – tot verrassing van velen – nog steeds die gymnasia. Die zouden afgebouwd worden, maar mede omdat de belangstelling van ouders en kinderen voor dit type onderwijs groeit gebeurt dat niet. Het hele spectrum aan mogelijkheden biedt op deze manier een prima kans voor een goede differentiatie naar niveau.

Mede om het stapelen van opleidingen en het doorstromen te bevorderen, worden al aan het eind van de jaren tachtig, maar vooral in de jaren negentig, grote scholengemeenschappen gevormd. De mavo (later vmbo), havo en vwo krijgen daarin een gemeenschappelijke brugklas van naar keuze (van de school) één, twee of drie jaar. De bedoeling is deze naar niveau heterogeen samen te stellen. Bij veel scholen vindt echter een voordeterminatie plaats en worden leerlingen van meer gelijk niveau al vanaf het begin bij elkaar geplaatst. Ook wordt de duur van de brugklas soms tot één jaar beperkt. Niveaudifferentiatie per schooltype wordt *streaming* genoemd. Binnen een niveau kunnen per vak-, vormings- of themagebied ook weer niveaus worden onderscheiden. Dat wordt *setting* genoemd. Zo'n ver doorgevoerde differentiatie kost veel inzet van leraren en veel begeleidingstijd. Dat vermindert de transparantie van het uiteindelijke niveau van de uitstroom. Ook hier stuiten we op grenzen. In toenemende mate ontstaat binnen een onderwijssysteem en per niveau, zoals havo, een rijke variatie aan studiemogelijkheden, die leerlingen een brede keuzemogelijkheid biedt. Het differentiëren naar interesses van leerlingen komt meer in de belangstelling te staan.

1.2.2 Doorgaande leerwegen

In de jaren zestig is het maatschappelijk gezien onrustig en vinden er op vele gebieden veranderingen plaats. Gezagsverhoudingen staan ter discussie. Over alles moet gepraat kunnen worden. Er worden andere omgangsverhoudingen bepleit. In het onderwijs worden aanpakken en inhouden kritisch tegen het licht gehouden en winnen afwijkende onderwijsstromingen, zoals Montessori, Jenaplan, Dalton en vrije scholen, terrein. Het ontwikkelen van de zelfstandigheid van leerlingen wordt steeds belangrijker gevonden en daarvoor zijn doorgaande longitudinale (cognitieve) ontwikkelingslijnen van belang. De tweejarige kleuterschool en de zesjarige lagere school gaan samen in de basisschool. In het kleuteronderwijs staat het ervaringsleren centraal en krijgen kleuters letterlijk en figuurlijk veel speel- en leerruimte. De lagere school heeft dan nog sterk klassikaal onderwijs met weinig differentiatiemogelijkheden. Door het samengaan verandert het onderwijssysteem en neemt de aandacht voor zelfstandig leren en het omgaan met verschillen in niveau en interesses van leerlingen toe. Het basis- c.q. primair onderwijs gaat daarmee vooroplopen.

Het voortgezet onderwijs doet in de jaren zestig aan deze ontwikkeling nog nauwelijks mee. Dat gebeurt pas als het hoger en het middelbaar (beroeps)onderwijs zelfstandigheid en differentiatie in praktijk gaan brengen. De invoering van de brugperiode in het voortgezet onderwijs (VO) is een bijdrage aan het creëren van een doorgaande leerweg van het primair onderwijs naar het VO. Nadat in de jaren negentig de tweede fase als onderwijsvernieuwing in inhoud (door profielvorming) en aanpak rekening gaat houden met het middelbaar en hoger onderwijs, wordt die barrière ook vanuit het VO enigszins geslecht. Er ontstaat een redelijk optimale doorgaande leerweg. Geleidelijk neemt in de eerste fase (aanvankelijk de eerste drie jaar, later de eerste twee jaar van het VO) de aandacht toe voor zelfstandigheid, differentiatie naar niveau en naar interesses en – in de eerste jaren na de eeuwwisseling – naar manieren van leren. Het 'leren hoe te leren' wordt dan in de onderwijsmethoden van veel vakken opgenomen.

1.2.3 Creëren van gelijke kansen voor iedereen

De aandacht voor het leren op individuele maat en naar niveau vraagt ook om aandacht voor leerlingen in moeilijke situaties qua milieu (thuisituatie), cultuur (allochtone achtergrond) en (beperkt) leervermogen. Hoe schep je in een systeem gelijke (onderwijs)kansen voor iedereen? Een vraag die regelmatig wordt gesteld en dus blijkbaar steeds onvoldoende wordt

beantwoord en een blijvend dilemma verwoordt. Het uitstellen van studie- en beroepskeuze is één van die oplossingen, maar geen echte.

De middenschoolexperimenten in de jaren zeventig zijn een voorbeeld van een geslaagde innovatie voor de betrokken scholen. Helaas op termijn echter niet voor het gehele voortgezet onderwijs. Van Kemenade's *Contourennota* toont de optimistische visie van een maakbare en meer rechtvaardige samenleving, waaraan het onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren. Onderwijs heeft in die gedachte ook een brede taak: ontwikkelen van (toekomstig) werk- en vrijetijdsgedrag. Met de middenschool wordt langjarig, maar relatief kleinschalig geëxperimenteerd. De bedoeling is er een olievlekwerking mee te bewerkstelligen. Evaluatieresultaten zouden in het hele VO-onderwijs worden besproken. Dat is nooit gebeurd. De voor de middenschool bedachte onderwijsaanpak, met de grote nadruk op zelfstandigheid voor leerlingen en ruimte voor vele leerwegen, heeft echter wel enige voorbeeldwerking gehad.

De onderwijssocioloog Jaap Dronkers noemt in 2007 in *Ruggengraat van ongelijkheid; Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen* onder andere de volgende factoren en processen die zorgen dat onderwijsongelijkheid ontstaat:

- verschillen in bekwaamheid (intelligentie en persoonlijkheid) die ontstaan in de eerste levensjaren;
- het ouderlijk milieu dat in sterke mate de onderwijskansen van kinderen bepaalt;
- segregatie tussen scholen en buurten: mensen zoeken hun eigen soort;
- openlijke en verborgen differentiatie: vroege selectie vermindert kansen; doorstroming en stapeling van mogelijkheden is gewenst.

Bij het vergroten van gelijke onderwijskansen zijn fouten gemaakt, zoals overschatting van de 'zachte' didactische werkvormen (die te veel op ontplooiën zijn gericht), verwaarlozing van het belang van vroege verschillen in bekwaamheid van kinderen, het niet te vroeg willen differentiëren, afwijzing van openbare meting van onderwijsprestaties en schoolkwaliteit, de gedachte dat het vergroten van onderwijsdeelname de mogelijkheid voor gelijke onderwijskansen verkleint en het te veel vasthouden aan de scheiding tussen openbaar en bijzonder onderwijs. Gewenst is:

- een flexibel onderwijssysteem met stapel- en doorstroommogelijkheden;
- binnen elk vak of vormingsgebied veel differentiatie naar niveau, interesses en manieren van leren;
- kern- en keuzeprogramma's binnen en tussen vakken of vormingsgebieden.

Aandachtspunt 1.1

In tegenstelling tot andere vakken kent LO geen harde exameneisen. Onderwijs- en leermethoden zijn ter keuze van een vakleraar en/of de vakgroep. Leerlingen zijn niet op basis van motorische competenties in een schooltype opgenomen. Prestatieniveaus zullen daarom binnen een klas sterk verschillen, zeker als er druk ligt op het verbeteren van het bewegen en het leren bewegen. Gewenst is: goed differentiëren naar niveau, interesses en manier van leren in combinatie met het creëren van de mogelijkheid om je meer zelfstandig samen met anderen te ontwikkelen. De LO heeft daartoe goede mogelijkheden. De realisering vereist veel vakmanschap.

Dit aandachtspunt is de eerste in een reeks die ik als een goede opvatting of vondst beschouw en om die reden in de tekst accent geef.

1.3 Ontwikkelingen in onderwijsaanpak

1.3.1 Onderwijs als totaalplaatje

Vanaf het begin van de jaren zeventig is onderwijskunde als interdiscipline in opkomst. De didactisch-theoretische impulsen komen van *Kind, school, samenleving* (1969) van Van Gelder en Van der Velde en *Didaxologie* (1976) van Eric De Corte. Het model van Van Gelders didactische analyse vraagt om antwoorden op vragen als: Wat wil ik bereiken? Waar moet ik beginnen? Hoe moet ik dan mijn onderwijs inrichten? Met welk resultaat heb ik mijn onderwijs gegeven? En dat alles in samenhang met elkaar, een totaalplaatje dus. Het effect van onderwijs op leerlingen is afhankelijk van de samenhang tussen het gedrag van de leraar, zijn of haar didactiek, de activiteiten die worden gedaan en de wijze waarop wordt beoordeeld. Het geheel zorgt voor een bepaald effect op onderwijs en leren. In de onderwijskunde wordt deze holistische of totaalbenadering als essentieel beschouwd. Het is een reactie op het te veel benadrukken van een enkel onderwijsaspect, zoals in de jaren zestig de overdaad aan doelenformuleringen. Toch blijven algemene doelen te vaak overheersen. In de jaren negentig maakt onderzoek duidelijk dat de manier van beoordelen in sterke mate het leren beïnvloedt. Het stuurt de mate en de richting van het leren. Het beoordelen wordt vanaf dat moment eveneens aan het totaalplaatje toegevoegd. Dat totaalplaatje bestaat nu uit een samenhangende beschrijving van opvattingen en methoden, organisatie en inhouden, aanpakken en manieren van beoordelen.

1.3.2 Zelfstandig leren op persoonlijke maat

Het zelfstandig leren op persoonlijke maat komt in de jaren zeventig op in het basisonderwijs en dringt via ontwikkelingen in het middelbaar (mbo) en hoger (beroeps)onderwijs (wo en hbo) uiteindelijk ook door in het voortgezet onderwijs (VO). Het heeft consequenties voor de aanpak of werkwijze in het onderwijs. Programma's bestaan in de jaren tachtig uit kern- en keuzemodules met bepaalde thema's. Ze maken het stapelen en zoeken van eigen leerwegen mogelijk. Een module is in het klein ook al een totaalplaatje dat binnen een bepaalde leertijd (veertig uur of een veelvoud daarvan) kan worden uitgevoerd. Zelfstandig en zelfsturend leren vereist een geleidelijke of fasegewijze opbouw. In de LO kennen we op dit punt fasen als: zelfstandig een taak uitvoeren, zelfstandig organiseren, zelfstandig een inhoudelijke volgorde en aanpakkeuzes maken en het zelfstandig ontwerpen van een programma en bijbehorende leermiddelen.

Probleemsturend en projectonderwijs zijn in de jaren negentig en daarna jarenlang kenmerkend voor het mbo en hbo/wo-onderwijs. Wat later is het VO deze aanpak gaan volgen. De sturing wordt bij deze aanpak verlegd van docent naar blokboek, waarbij de docent meer als begeleider van leerprocessen functioneert. De sturing is indirect, maar wel sterk. Samen en individueel leren worden op verschillende niveaus gedoseerd. Het zoeken is naar een goede verhouding tussen individueel gedifferentieerd en coöperatief onderwijs en het meeste leerrendement (Bolhuis 2000). Net als bij differentiatie zie je bij de ontwikkeling van de zelfstandigheid drie opeenvolgende en zich herhalende processen:

- alle typen onderwijs op alle niveaus gaan deels gelijktijdig en deels na elkaar een vernieuwing uitvoeren;
- over perioden van tien jaar bekeken herhalen de innovaties zich; in het algemeen geldt dat de zakken anders zijn, maar de wijn – zeker voor een deel – hetzelfde

- is. Op basis van ervaringen, theorieontwikkeling en onderzoek zijn er wel aanpassingen en toevoegingen te zien;
- elke innovatie vereist een fasering in de uitvoering en dat is een cyclisch proces van ontwikkelen, uitvoeren en evalueren/reflecteren op schoolniveau, vakgroep- en leerjaarniveau en leraarniveau. Ontwikkelen vereist maatwerk op elk niveau en dat blijkt steeds een groot probleem.

Onderwijsontwikkeling is altijd een uitermate gecompliceerd proces. Eind jaren zeventig en begin jaren tachtig zie je bijvoorbeeld in het PO het beleid 'Weer samen naar school'. Kinderen met beperkte leer- en gedragsproblemen zullen vanaf dat moment minder snel naar het speciaal onderwijs worden doorverwezen. Voor het PO betekent dat nog meer differentiatie naar niveau en naar manier van leren, dus ook meer problemen met optimale individuele zelfstandigheidontwikkeling, want leerlingen gaan onderling op dit punt meer van elkaar verschillen. Bovendien ontstaat er meer behoefte aan *remedial teaching* en neemt de werk- en scholingsdruk voor de groepsleraar sterk toe. Onderwijsontwikkeling kan ook anders (zie paragraaf 1.4).

1.3.3 Veranderen op basis van een totaalplaatje

Elk onderwijssysteem wordt met enige regelmaat doorgelicht. Zo ook het VO in de jaren tachtig, mede onder invloed van een bezuinigingsgolf. Dit leidt binnen enkele jaren tot een herinrichting van de onder- en bovenbouw van het VO.

In de bovenbouw betekent dit dat de inhoud en aanpak worden veranderd en het onderwijs aan zestien- tot achttienjarigen actueler wordt gemaakt. Meer projectgericht en meer met behulp van ICT. De samenhang tussen verwante vakken wordt verbeterd door clustering in vormingsgebieden. De aanpak wordt meer probleemgericht en probleemsturend gemaakt met het oog op een betere aansluiting met het vervolgonderwijs. Het leren is een actief, zelfsturend en zelfstandig gebeuren. Het vindt plaats in een studiehuis. Het onderwijs wordt meer op de leerling en op het samenwerkend leren gericht. Ook reflecteren wordt aangeleerd. Het onderwijs moet tot meer studeerbaar, activerend en motiverend leren leiden. Aanduidingen als 'studielandschap' (het geheel aan beschikbare informatie) en 'stiltecentrum' (plaats voor zelfstudie) maken het leren tot een vrij huiselijk gebeuren. In de LO kun je in dezelfde trant over de speelkamer praten. Leerlingen en leraren werken meer samen aan de hand van een rijk gevarieerd geheel aan taken of projecten. Er is veel zelfstudietijd en er wordt vaak in kleine groepen gewerkt. Het begeleiden van leerprocessen krijgt nadruk. Het sturende karakter van het onderwijs wordt door moduleleidraden geregeld en minder door de leraar. Het studiehuis veronderstelt meer toepassing van kennis en vaardigheden en het meer zelf leren oplossen van problemen. Er is meer aandacht nodig voor elementaire taal- en rekenvaardigheden, strategische, zelfregulerende, sociale en communicatieve vaardigheden.

Door de sterke beperking in het aantal vakken ontstaat er discussie over de breedte van het aanbod in relatie tot de na te streven diepgang. Een meer gevarieerde aanpak gecombineerd met meer zelfstandigheid blijkt al snel te veel gevraagd. Het streven naar uitstel van verplichte studie- en beroepskeuze wordt beperkt gerealiseerd. Het bieden van gelijke kansen voor iedereen, de mogelijkheid tot het stapelen van opleidingen en diploma's en het wegnemen van drempels tussen verschillende onderwijsniveaus slaagt maar ten dele en beperkt zich alleen tot het VO.

In elk type onderwijs vinden systeemaanpassingen plaats. Die richten zich vooral sterk op de onderwijsaanpak op schoolniveau. Voor een scholengemeenschap gelden ze voor alle afdelingen en binnen een hogeschool voor alle opleidingen. Ze worden vrijwel altijd dwingend opgelegd. Het is een of/of-keuze. Dat is jammer, want het verdient aanbeveling

om het op afdelings- of opleidingsniveau meer een en-en-keuze te laten zijn. Dan kunnen de aanpassingen beter op de mogelijkheden van de doelgroepen worden afgestemd.

In elk onderwijssysteem zie je in de loop van de jaren negentig dezelfde trends optreden, vaak in samenhang. De overheersende tendens is het streven naar meer ontwikkelingsgericht onderwijs. Per onderwijstype (SO, PO, VO, mbo, hbo, wo) zijn wel verschillen in het aantal gelijktijdig voorkomende trends en de mate waarin trends worden geïmplementeerd.

Aandachtspunt 1.2

De trends in de onderwijsontwikkeling in de laatste decennia kunnen als volgt worden aangeduid (Timmers 2003):

1. actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs;
2. zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemsturend projectonderwijs;
3. gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs;
4. wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs (leren en werken);
5. vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een veranderbaar en meer op maat gericht onderwijssysteem;
6. competentiegericht leren en onderwijzen op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte reflecties en evaluaties.

Toepassing van een meerderheid van deze trends leidt tot meer ontwikkelend onderwijs. Dat geldt dus ook voor de lessen in LO.

1.3.4 Meer begeleidend en/of meer ontwikkelend onderwijs

Het onderwijs kent een continue discussie over wat leerlingen en studenten in welke mate moeten leren en hoe dat dan het beste kan gebeuren.

Aandachtspunt 1.3

De kernvraag in ons onderwijs is: Hoeveel druk willen en kunnen we op het leren van een leerlingendoelgroep leggen om bepaalde prestaties te behalen? Hoe gaat dat samen met onderwijs waarin lerenden (leerlingen en studenten) ook meer zelfstandig en zelfsturend bezig zijn en het toch ook nog een plezierige ervaring moet blijven? Met andere woorden: Moet het onderwijs nu 'meer begeleidend' of 'meer ontwikkelend' zijn?

De gezamenlijke opvattingen in elk onderwijssysteem kunnen we typeren. Het is een kwestie van opvallende kenmerken groeperen en er dan een naam aan geven. Sinds de jaren zeventig zijn de typering 'begeleidend' en/of 'ontwikkelend' gebruikelijk. In de jaren negentig wordt leren en leren hoe te leren sterk bepleit en neemt vooral de belangstelling voor de vormgeving van ontwikkelend onderwijs toe. Meer zelfstandig en zelfsturend leren lukt immers alleen als een leerling zelf actief op zoek gaat naar relevante kennis en kunde op

een bepaald praktijkgebied en wanneer hij die probeert te integreren en uiteindelijk toe te passen. Praktijkgebieden zijn bijvoorbeeld: bewegingsonderwijs/LO, tak van sport en vakleraar LO. 'Begeleidend' en 'ontwikkeland' zijn beide positief bedoelde typering van mogelijk onderwijs (zie figuur 1.1). Het zijn de twee polen van een continuüm, de uitersten die je op één lijn kunt plaatsen: je bent meer begeleidend of meer ontwikkelend bezig. Het is een in de onderwijskunde veelvoorkomende manier van aanduiden. Deze typering is op elk onderwijssysteem en vakgebied van toepassing. Onderstaand koppelen we begeleidend/ontwikkeland aan de dimensie bewegingsgericht/sportgericht die straks in hoofdstuk 3 wordt behandeld.

Aandachtspunt 1.4

Naast sportgericht en/of bewegingsgericht onderwijs typeren we in dit hoofdstuk onderwijs als ontwikkelend en/of begeleidend. Elke typering heeft onderscheidende kenmerken die een ander accent leggen op respectievelijk het 'wat' en het 'hoe'. De accentverschillen ontstaan door de verschillen in gewenste druk op het leren. Op te lossen bewegingsproblemen zijn bij bewegingsgericht onderwijs algemener bedoeld dan bij sportgericht onderwijs. De keuze wat, hoe en in welke mate iets wordt geleerd, wordt bij begeleidend onderwijs meer aan de leerling zelf overgelaten.

In figuur 1.1 kan de typering tot een viertal accenten leiden (A, B, C of D). Begeleidend onderwijs kan bijvoorbeeld samengaan met bewegingsgericht onderwijs (keuze A). Afhankelijk van de doelgroep, het bewegingsgebied en de eigen didactische bekwaamheid kunnen keuzes verschillen.

Aandachtspunt 1.5

	Bewegingsgericht	Sportgericht
Begeleidend onderwijs	A	B
Ontwikkeland onderwijs	C	D

Figuur 1.1 Dimensies van inhouden en onderwijsgerichtheden

Bij begeleidend onderwijs past het volgende algemene vakonderwijsdoel: "leerlingen bekwaam maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur. Aan de bekwaamheid tot deelname moeten drie aspecten worden onderscheiden: de leerlingen moeten leren bewegen, ze moeten leren samen te bewegen en ze moeten leren over bewegen." (Stegeman 2000)

Om goed begeleidend onderwijs te kunnen geven, is veel vakmanschap en meesterschap nodig. Als begeleidend onderwijs niet goed wordt uitgevoerd, is er het gevaar dat het bewegen verwordt tot plezierig bezig houden of vrijblijvend bezig zijn

Om goed ontwikkelend onderwijs te kunnen geven, is ook veel vakmanschap nodig. Het repertoire aan onderwijsvaardigheden is gezien de gewenste breedte, diepgang en gevarieerdheid van het leren omvangrijk. Planning op hoofdlijnen en op korte en lange termijn is een vereiste. Van de leerling wordt de nodige inspanning en medewerking gevraagd. Gezien de complexiteit van het lesgeven en de noodzaak tot planning is de elkaar begeleidende rol van de vakgroep cruciaal. Om ontwikkelend te kunnen zijn, is onderlinge afstemming zeer noodzakelijk. Hier past het volgende algemene vakonderwijsdoel:

"leerlingen leren om steeds beter, (alleen en samen) zelfstandig, slim en sportgericht, bewegings-, regel-, ontwerp- en leidinggeefproblemen op te lossen en daarmee bij te dragen aan een positieve sport- en bewegingsattitude." (Timmers 2003) Als ontwikkelend onderwijs niet goed wordt uitgevoerd, is het gevaar groot dat de leerling met van alles en nog wat bezig is en door de bomen het bos niet meer ziet.

De keuze voor een van beide aanpakken is afhankelijk van de doelgroep, de aard van de activiteit en/of hoe tegen het leren wordt aangekeken. Als vier van de zes onderwijstrends (in aandachtspunt 1.2) op vakniveau worden vertaald en toegepast, is het onderwijs meer ontwikkelend. Leren en onderricht hebben echter het meeste effect als ontwikkelend en begeleidend onderwijs beide en in afwisseling kunnen worden toegepast.

De geestelijk vader van het onderscheid tussen begeleidend en ontwikkelend onderwijs is de leerpsycholoog Van Parreren. De beschrijving van zijn handelingstheorie is te vinden in *Psychologie van het leren* (1970; 1978), *Leren door handelen* (1986) en *Ontwikkelend onderwijs* (1988). Sociaal-constructivistische leertheorieën, die in de jaren negentig ontwikkeld werden, gaven de handelingstheorie een verdere verdieping, vooral op het punt van het samenwerkend leren in teams.

1.4 Logica achter optimaal veranderen

1.4.1 Uitgangspunten

Onderwijs is altijd op elk niveau (school, vakgroep/team en individuele leraar) in ontwikkeling. Ontwikkeling betekent verandering en dat wordt in het onderwijs nogal eens met de volgende metafoer verduidelijkt:

Veranderen in het onderwijs is spelen op een rond voetbalveld. Er zijn vele doelen, die soms ook ineens worden afgebroken. Spelers komen het veld in en gaan weer weg. Er zijn meerdere scheidsrechters, die de regels naar eigen goeddunken interpreteren. Tijdens het spel worden ook regels veranderd. Trainers, terreinknechten en toeschouwers lopen regelmatig het veld in, gooien er extra ballen bij, verzetten doelen en vlaggen, en belijnen het geheel net even wat anders. Toeschouwers komen om de spelers en de scheidsrechter te adviseren. Het begin van het spel is wel duidelijk, maar het eind niet. Een spel kan lang doorgaan. Er zijn vele pauzes voor overleg met een deel van de spelers, terwijl het spel met de rest buiten gewoon doorgaat.

Elke Nederlander vindt wel iets van onderwijs en die mening is vaak kritisch. Dat zijn leraren zelf ook, dat maakt het geven van onderwijs ook spannend. Het lijkt zelfs op een avontuur. Als een ontwikkeling of verandering vijf tot tien jaar lang ongestoord kan verlopen, is er geen probleem. Dat wordt het wel als er veel druk op het veranderingstempo wordt gelegd en er om de twee of drie jaar wordt veranderd.

Vooraf dat moeten staat professionals tegen als de uitdaging van nieuwe ontwikkelingen hen ontgaat. Elke onderwijsverandering werkt door tot in de les. Er is tijd voor nodig om dat goed in die les te laten landen. Tijd om het samen met collega's al werkend te ontwikkelen en tijd om elkaar daarbij te scholen. Verder is er ruimte nodig om tot op zekere hoogte zelf vorm en inhoud te geven aan een verandering. Helaas worden die tijd en ruimte de (vak)leraren vaak niet gegeven.

Veel onderwijsontwikkelingen zijn complex, worden *topdown* aangestuurd en bieden geen en-en-keuzes. Het nieuwe systeem vervangt het oude. Ze kunnen zelden naast elkaar bestaan. De huidige trend is het promoten van zelfstandigheid. Dat is in veel onderwijstypen niet te combineren met de mogelijkheden van de leerlingen of studenten en/of de begeleidingsmogelijkheden van de leraren.

Een 'mooi' voorbeeld is de ontwikkeling van competentiegericht leren en onderwijzen in het (v)mbo. Medio 2007 constateerde een parlementaire onderzoekscommissie dat de regie zoek was, het toezicht op de kwaliteit tekortschoot en dat leraren onvoldoende over hun nieuwe rol werden geïnformeerd. Bestuurders, leraren, ouders en leerlingen dreigden af te haken, terwijl ze de noodzaak van de nieuwe onderwijsmethode als antwoord op de hoge schooluitval en de gebrekkige aansluiting op de beroepspraktijk wel degelijk onderschreven. In dezelfde periode bleek dat leraren te weinig worden bijgeschoold, met name in het VO. Aan bijscholing van managers werd tien keer zoveel besteed als aan bijscholing van leraren, en in het bedrijfsleven werd in 2006 per werknemer twee keer zoveel geld aan scholing uitgegeven als in het onderwijs.

Van den Berg en Vandenberghe erkenden in 1999 in *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties* de kansloze missies van ingrijpende veranderingen. Ze geven de volgende adviezen:

- verander altijd kleinschalig en doe dat liever op het niveau van een vakgroep dan op het niveau van het schoolteam;
- geef hoofdlijnen voor verandering aan. Het is belangrijk dat vakgroepen of teams speelruimte voor een eigen invulling hebben op het gebied van inhoud, aanpak en evaluatiewijze;
- zorg voor een flexibele organisatie. De keuzes die teams maken zijn altijd goed, als ze maar niet in strijd zijn met de afgesproken hoofdlijnen;
- veranderen gebeurt bij voorkeur door samenwerkend leren van docenten. Laat leren en werken samenvallen door wekelijks werkoverleg.

Caluwé en Vermaak (2002) geven scenariovoorbeelden in *Leren veranderen; een handboek voor de veranderkundige*. Een daarvan is de opvatting dat veranderen een (beroeps)leven lang leren van de leraar is. Een inspirerende opvatting over de noodzaak en het plezier van het voortdurend in ontwikkeling blijven. Die spreekt ook uit het manifest *Beroep in Beweging*, over vitaal leraarschap (1995). De leerling moet actief leren, maar de leraar moet ook steeds actief aan zijn of haar onderwijs werken. Dat vereist voortdurend zoeken naar manieren om jonge mensen steeds gemotiveerd te laten leren met steeds meer zelfsturing. Daarvoor zijn wendbare, in verschillende situaties toepasbare, kennis en vaardigheden nodig. Hierdoor ontstaat transfer van onderwijs naar werk, stage of vrije tijd en omgekeerd. Die eigen ervaring in een opleiding geeft de student inzicht in hoe de opleidingsdidactiek naar een vakdidactiek in de school kan worden vertaald. Het probleemsturend opleiden is vergelijkbaar met bijvoorbeeld het probleemsturend voetballen in de les LO.

1.4.2 Voorbeelden van hoe te veranderen

In 1999 werd het vmbo samengesteld uit het voorbereidend beroepsonderwijs, het lager beroepsonderwijs en het middelbaar algemeen voortgezet onderwijs. Het doel was het bewerkstelligen van een betere aansluiting op mbo en havo. Het vmbo wordt door velen de betonnen vloer onder onze samenleving genoemd. De basisberoepsgerichte leerweg en de kaderberoepsgerichte leerweg zijn voor de praktisch ingestelde leerlingen. Voor hen zal het vmbo de afronding van het funderend onderwijs zijn. De praktijkgerichtheid in het vmbo blijkt echter onvoldoende en inmiddels wordt in samenwerking met het bedrijfsleven

geprobeerd dat te verbeteren. In zogenaamde vakcolleges wordt lesgegeven volgens het meester-gezelmodel. In 2008 bestaan eindtrajecten in vier sectoren met 33 uitstroomprofielen. Dat is heel fijnmazig, maar doet onvoldoende recht aan de oriënterende opdracht van het vmbo. Daar kan nog meer uitgehaald worden. De doorstroom van met name vmbo naar mbo levert problemen op. Veel leerlingen haken hier af. Om die kloof te verkleinen, verrijzen scholingsboulevards, worden vmbo's geïntegreerd in regionale opleidingscentra en schaffen scholen examens af om de doorstroom te bevorderen en studie-uitval te voorkomen.

Het rapport *Tijd voor Onderwijs* (2008) van een parlementaire onderzoekscommissie (Dijsselbloem) noemt als kritiekpunt dat de overheid zich te veel met het lesgeven in de klas heeft bemoeid, de invulling van de onderwijsdoelen aan anderen heeft overgelaten en nagelaten heeft toezicht te houden op de onderwijsresultaten. De commissie onderzocht de gang van zaken rondom drie vernieuwingen: de basisvorming of eerste fase van het VO, de tweede fase van het VO en het samengaan van de mavo met het vbo tot het vmbo. De overheid heeft volgens de commissie haar kerntaak – het zeker stellen van deugdelijk onderwijs – ernstig verwaarloosd. De analyse van de onderwijsproblemen schiet tekort, er zijn grote risico's genomen met kwetsbare leerlingen, vernieuwingsprocessen zijn niet goed aangestuurd, deugdelijke pilots en experimenten ontbreken en het politiek draagvlak blijkt belangrijker dan het draagvlak in het onderwijs zelf. Docenten, ouders en leerlingen zijn onvoldoende gehoord en beleidskeuzes worden te veel door financiële kaders bepaald.

Daarnaast zijn er verschillende parallel lopende ingrijpende veranderingen die de drie genoemde vernieuwingen doorkruisen: de HOS-nota (nieuw benoemde leraren krijgen een lager beginsalaris), de vorming van scholengemeenschappen, meer financiële zelfstandigheid van scholen door de lumpsum bekostiging (een zak geld die grotendeels door de school zelf nader besteed kan worden) en de verplichte invoering van didactische vernieuwingen als het 'nieuwe leren' (een VO-typing) of 'competentiegericht onderwijs' (een mbo-hbo-wo-typing). De overheid blijkt geen instrument in handen te hebben om de kwaliteit van onderwijsvernieuwingen te bewaken. Vernieuwingen vereisen meer wetenschappelijke (lees: onderwijskundige) onderbouwing. Nieuwe ideeën zijn op zich niet verkeerd, maar de wijze waarop ze worden ingevoerd en ingepast deugt niet. Vernieuwingen van curricula vereisen altijd een meerjarige en geleidelijke uitvoering; (vak)leraren dienen er vanaf het begin intensief bij betrokken te worden en voldoende ontwikkelingstijd voor te krijgen.

De samenvattende conclusie is: geef scholen, vakgroepen en individuele leraren meer speelruimte, zorg voor geleidelijke invoering van een vernieuwing in het bestaande onderwijssysteem, stimuleer de interne (zelf)ontwikkeling en neem daar de tijd voor en zorg voor meerjarige scholingsfaciliteiten.

1.5 Zorg- en juichpunten in de onderwijsontwikkeling

Jaren zeventig. Het onderwijs krijgt de gelegenheid om onderwijssystemen in voldoende tijd – vijf tot tien jaar – te implementeren. De vorming van scholengemeenschappen gaat van start. Er begint aandacht te ontstaan voor zelfstandigheid en meer zelfsturend leren door probleemgericht en sturend onderwijs. Ook het meer op maat willen werken door differentiatie naar niveau en interesse neemt toe. Het creëren van gelijke onderwijskansen domineert de systeemdiscussie, met de middenschool als kapstok. De aandacht voor planning van en in het onderwijs neemt toe.

Jaren tachtig. Kennisoverdracht overheerst. De poging om de gelijkheid van kansen op scholing en arbeid voor de jeugd te vergroten stagneert, omdat het differentiëren naar

niveau en interesses en de stapeling van opleidingen c.q. diploma's wordt belemmerd. De status van leraar daalt. De betrokkenheid bij schoolontwikkeling is te gering en de vakontwikkeling krijgt te weinig speelruimte. Fusies leiden tot onderwijssystemen met weinig oog voor wat goed is voor een bepaald type onderwijs, een vak, leerling of student. Het tempo van onderwijsveranderingen ligt te hoog. Het al doende zelf en samen ontwikkelen en het elkaar scholen wordt wel als belangrijk erkend, maar nog te weinig gerealiseerd.

Jaren negentig. Het onderwijs krijgt niet langer de tijd om onderwijssystemen voldoende te implementeren. De omlooptijd van een verandering bedraagt twee tot vier jaar. Het toepassen van kennis (en vaardigheden) wordt het belangrijkste. Bij fusies van scholen wordt eenheid in verscheidenheid voorlopig geaccepteerd. De ervaring van eerdere veranderingen (houd het zo kleinschalig mogelijk, ontwikkel zelfstandig in kleine teams en met voldoende speelruimte) wordt onvoldoende nagevolgd. De 'Weer samen naar school'-beweging in het primair onderwijs vergroot de diversiteit aan kinderen binnen een klas. Door de te grote verschillen binnen een groep ontstaan problemen bij de ontwikkeling van de zelfstandigheid en het meer op maat geven van onderwijs. Er zijn verschillende trends in de ontwikkeling die een meer actief leren van lerenden en activerend onderwijs van docenten bevorderen. Elk onderwijssysteem kan worden getypeerd als meer begeleidend en/of meer ontwikkelend. Een mix hiervan biedt het meeste perspectief.

Eerste decennium van de 21ste eeuw. Het onderwijs krijgt geen tijd om onderwijssystemen voldoende te implementeren. Competentiegericht onderwijs of varianten daarvan worden vanaf het VO belangrijk. De maatschappelijke relevantie van onderwijsinhouden en aanpakken wordt meer getoetst. Onderwijssystemen vereisen een flexibele afstemming op meer dan één doelgroep tegelijk, maar dat wordt vaak vergeten. Onderwijs is gebaat bij meer dan één onderwijsconcept, maar de veelzijdigheid ontbreekt. De zorg voor voldoende stapel- en doorstromingsmogelijkheden wordt actueler, omdat er meer knelpunten bij gekomen zijn. Differentiatie naar niveau, interesses en manier van leren binnen en tussen onderwijssystemen vereist meer begeleiding dan haalbaar blijkt. De wens is om een onderwijssysteem te ontwerpen dat leerlingen en studenten tot veel, diepgaand en gevarieerd leren kan motiveren. De leraar is samen met de lerende dé ontwerper en ontwikkelaar van dergelijke leeromgevingen. Het ontbreekt in het onderwijs aan condities om dat voldoende te realiseren.

De typering begeleidingsgericht en/of ontwikkelingsgericht onderwijs is op alle onderwijssystemen en op alle onderwijsniveaus van toepassing. Onderwijsontwikkelingen hebben invloed op de onderwijsaanpak binnen de LO. Vergelijk dit hoofdstuk daarom vooral met hoofdstuk 4: Ontwikkeling van een vakdidactiek.

Hoofdstuk 2

Ontwikkelingen in de (jeugd)sport

In dit hoofdstuk wordt de inhoudelijke ontwikkeling van de (jeugd)sport beschreven. Kenmerkend voor die ontwikkeling is de toename in veelvormigheid (vele sportvormen) en veelzijdigheid (vele manieren om aan sport te doen). Sport is in vorm en regels veranderbaar en om die reden bruikbaar in de school. De mogelijkheden tot verandering binnen de jeugdsport zelf zijn echter maar beperkt. Inleiden in sport is voor een groot deel van de vakwereld een vanzelfsprekende zaak. Voor hen die sportgericht onderwijs voorstaan is het transfereffect van de ene bewegings- of spelvorm naar de andere een belangrijk criterium voor de keuze en volgorde van activiteiten.

2.1 Sporten of spelen?

2.1.1 Sporten is spelen

De evolutiebiologie beschouwt de mens fundamenteel als op spelen ingesteld. Zo ziet de cultuurfilosoof Huizinga de mens aan het eind van de jaren dertig als een homo ludens. Vele antropologen en biologen na hem benadrukken die zienswijze. Spelen is in dit verband een ruim begrip. Je kunt spelen met een bal, met krachten, met duur. Je kunt spelen op een sportveld of in een sportschool, maar ook bij creatieve uitingen zoals muziek maken of schilderen. Zelfs studie of werk kun je als spel zien en ervaren. Als je spelen zo ruim opvat, is sporten altijd spelen. Dat betekent niet dat je altijd ook wilt spelen. De activiteit, met wie je het gaat doen en de situatie zelf moeten daarvoor voldoende uitnodigend zijn. En je instelling op een bepaald moment is op spelen ingesteld. Spelen doen we op enig moment allemaal.

Als je in het bos gaat hardlopen, is dat sporten en spelen tegelijk. Het is spelen met duur en inspanning of met de elementen. Als je presteren belangrijk vindt, zoek je de wedstrijd op. Als het om het plezierig samen bewegen gaat, zoek je een loopgroep op die er een paar keer per week samen opuittrekt. Lopen kun je echter ook in je eentje doen, om fit te blijven. In al deze gevallen heb je ook plezier in het hardlopen om het hardlopen. Je geniet van het uitvoeren van deze activiteit.

De Engelse taal kent twee begrippen voor spel. Naast spel als *game*, spel met regels, bestaat spel als *play*, de spelinstelling waarmee wordt gespeeld. De spelinstelling is afhankelijk van de motivatie tot spelen. Uit onderzoek¹ blijkt dat acht motieven de mens tot sporten of spelen kunnen bewegen (zie figuur 2.1). Er kunnen meerdere motieven tegelijk van toepassing zijn. Twee motieven spelen altijd een rol bij de keuze van een activiteit: 'bij welke groep mensen wil ik horen' (affiliatiemotief) en 'op welk niveau wil ik functioneren' (competentiemotief).

Sport kun je beperkt en breed definiëren. De beperkte opvatting luidt: "Sport is een reeks van vergelijkbare activiteiten, waarin het bereiken van een doel ter wille van de activiteit zelf een belangrijke plaats inneemt. Elke activiteit daarin wordt met enige regelmaat en veelal in een specifiek organisatorisch verband door één of meer personen verricht. Dat gebeurt op een wijze die gerelateerd is aan regels – voorschriften en gebruiken – die in internationaal

verband ten behoeve van wedstrijden in deze activiteit of verwante activiteiten zijn opgesteld." Zo opgevat is sport *alleen* competitief-wedstrijdgericht.

De brede opvatting luidt: "Sport bestaat uit kenmerkende bewegingsactiviteiten met bepaalde functies en motieven, meestal met een game-karakter, waarin het bereiken van een bewegingsdoel een belangrijke plaats inneemt. Een sport heeft lokaal, regionaal, landelijk of internationaal een grote groep geïnteresseerde deelnemers. De sport wordt met enige regelmaat, soms in een specifiek organisatorisch verband en soms als vrij sporten door een persoon of samen met meer personen uitgevoerd. Wanneer het in organisatorisch verband gebeurt, zijn er afgesproken regels, voorschriften en gebruiken, die door de deelnemers worden aanvaard of afgesproken." Zo opgevat is sport ook recreatief-belevingsgericht. Sporten is spelen en dat omvat beide typering.

2.1.2 Functies en motieven

Elke sport of sportvorm heeft één of meerdere kenmerkende functies die met de vorm en de bedoeling van de activiteit samenhangen. Zo heeft dansen een expressieve en fitness een adaptieve functie. De dominante functie van een bepaalde sportvorm doet een beroep op een of meer persoonlijke motieven, zoals: 'ik wil fit worden en blijven'. Een sportvorm motiveert al of niet tot deelname. Motieven zijn een aspect van de instelling of houding van een persoon (zie figuur 2.1).

Figuur 2.1 Bewegingsfuncties en -motieven

Een sportvorm (voetbal) of bewegingsactiviteit (lijnbal) roept een bepaalde beleving op die kan motiveren tot sporten of spelen. Een voorbeeld ter illustratie.

Motief: avontuurlijk of spannend bewegen.

Intentie: grenzen van het eigen bewegen zoeken.

Activiteiten: rugby, American football en verder zwerftochten door de natuur of *hikes*, bergwandelingen of survivals, salto's maken, rafting of een halve marathon lopen. Alles wat op een bepaald moment in het leven spannend is in de zin van 'haal of kan ik het (nog) wel', is 'in'.

Aanpak coach: geleidelijke opbouw van vrijheidsgraden, zorg voor blessurepreventie.

Sfeer in de groep: risico's durven nemen, elkaar te slim af willen zijn, tot een maximale inzet willen gaan, steeds ook 'anders' willen bewegen, bereid zijn om elkaar op te peppen.

2.2 Ontwikkelingen in het sporten

2.2.1 Kenmerken van het sporten toen en nu

Sport in de jaren zestig is als volgt te typeren:

- gereguleerde en georganiseerde wedstrijdsport in verenigingsverband overheerst het sportlandschap;

- binnen de sport gaat het voornamelijk om selectie, training, competitie en wedijver;
- vooral de mannelijke vitale en motorisch vaardige jeugd neemt deel aan sport;
- het aantal lokale sporten is beperkt;
- jeugdsport is in uitvoering vrijwel hetzelfde als volwassen sport;
- professionalisering van het technisch en bestuurlijk kader in verenigingen en bonden is beperkt.

Met name in de jaren zestig staan veel zaken, inclusief het maatschappelijk functioneren, ter discussie. De kritische wetenschap roert zich en toont zich maatschappelijk geëngageerd. Ook de vakgroepen LO nemen kritisch stelling ten opzichte van de sport. Dit leidt tot een groot aantal veranderingen over de decennia die volgen. Aan het begin van de 21ste eeuw is sport als volgt te typeren:

- het sportlandschap is sterk verbreed en meer veelvormig geworden. Het kent meer variatie in bewegingsactiviteiten, organisatiegraad en aanbiedingscontexten. De wijze waarop wordt gesport, is meer veelzijdig geworden: er kan op vele verschillende manieren aan sport worden gedaan. Er komen ook nieuwe, commerciële sportaanbieders op de markt;
- de deelname aan sporten, georganiseerd en ongeorganiseerd, neemt sterk toe. Alle mogelijke groepen kunnen aan sporten deelnemen. Mannen en vrouwen, jongeren en ouderen, validen en minder validen;
- het aanbod aan regionale sporten is sterk verbreed;
- jeugdsport wordt meer op maat gemaakt. Jeugd kan steeds jonger gaan sporten. Begeleiding is intensiever. De aanpak is meer pedagogisch verantwoord. Het leren sporten gebeurt meer verantwoord. Er ontstaat speelruimte voor meer zelfstandig handelen en regelen. Sportvormen (kleinere teams) en materialen worden op het niveau van de doelgroep afgestemd;
- professionalisering van het kader in verenigingen en bonden is sterk ontwikkeld.

De sport gaat zich als sociaal systeem verzelfstandigen en wordt daarbij zowel doel (hardlopen) als middel (voor mijn gezondheid). Sport is een breed en gewaardeerd maatschappelijk verschijnsel.

Er ontstaat een brede en meeromvattende visie op sport. In 1970 publiceert de Nederlandse Sport Federatie (NSF), namens de gehele georganiseerde sport, de nota *Sport 70*. Ook de sportkoepels Nederlandse Katholieke Sportfederatie (NKS), Nederlandse Culturele Sportbond (NCS) en Nederlands Christelijke Sport Unie (NCSU) zijn erbij betrokken. Dr. Wim van Zijll, algemeen secretaris van de NSF, is de motor achter deze nota. Deze geeft een analyse van het maatschappelijk bestaan in die tijd, een blauwdruk voor de ontwikkeling van de sport in de komende jaren en een pleidooi voor een nationaal sportbeleid. Daar zijn de overheid (landelijk, provinciaal en gemeentelijk) en het particulier initiatief bij betrokken. Die laatste groep bestaat uit belangenverenigingen en sport- en koepelorganisaties op het gebied van sporten en bewegen. In de nota staan zeven punten centraal:

- een mentaliteitsverandering, zodat overheden en particulieren hun specifieke taak voor de toekomst (h)erkennen;
- een bewindsman voor sport, lichamelijke opvoeding en recreatie, zodat er politieke verantwoordelijkheid ontstaat voor de sportieve vrijetijdsbesteding; onontbeerlijk voor een vrijetijdsmaatschappij;
- een nationaal orgaan van de sport zelf, zodat ook de particuliere sector haar eigen verantwoordelijkheid kan concretiseren;

- een programma van technische en organisatorische opleidingen dat op elk gewenst niveau voorziet in het fnuikend tekort aan kader. Waar bonden zich kunnen richten op het vrijwillig kader, wordt het middelbaar kader bij de CIO's opgeleid en verzorgen de ALO's het hoger sportkader;
- een wetenschappelijke inspanning, onder andere binnen een Nationaal Instituut voor Sportgeneeskunde, die de sport alle kansen geeft een rol in de snel veranderende samenleving te spelen;
- onderwijs dat van hoog tot laag – van academische leerstoelen tot en met de lagere school – de vrijetijdsmaatschappij erkent en derhalve de sport de mogelijkheden biedt om in die vrijetijdsmaatschappij te integreren. Sport op school wordt zo mogelijk ingepast in een programma tot vrijetijdsgedrag;
- een financiering van sportruimten, waarbij overheden en de particuliere sector samen planmatig en naar draagkracht willen investeren. Het ontwikkelen van sportaccommodaties tot ontmoetingscentra met sociëteitskarakter en een gebeuren rondom de sport met andere sociaal-culturele activiteiten.

LO en sport worden als één natuurlijke eenheid geschetst, waardoor scholing van aankomend sportkader al op school kan beginnen. Sterke nadruk wordt gelegd op het verkrijgen van leerstoelen op universiteiten op het gebied van de lichamelijke opvoeding en de sport.

In de nota wordt onderscheid gemaakt tussen algemene wedstrijdsport (inclusief topsport), recreatiesport en bewegings-/sportieve recreatie. De laatste twee zijn op dat moment in opkomst. Algemene wedstrijdsport is de gereguleerde competitiesport in nationaal en internationaal verband. Sportieve recreatie wordt gezien als een op lichamelijke activiteit en beweging gerichte vorm van vrijetijdsgedrag waarin het recreatieve karakter op bijzondere wijze naar voren komt. Het is een vorm van een vrije, spontane en minder verplichtende activiteit. Recreatieve sport is vooral gericht op ontspanning en gezelligheid, maar wel in georganiseerd wedstrijdverband (De Heer 2000, p. 60).

In die jaren zeventig leeft de wens dat een sportclub haar deuren opengooit, naar samenwerking met andere sportverenigingen zoekt en/of verschillende takken van sport gaat aanbieden. Dat laatste wordt een omnisportvereniging genoemd. Aan het begin van de jaren tachtig is deze ontwikkeling nog maar beperkt gerealiseerd en daar blijft het ook bij.

De nota wordt als een mijlpaal in de sportontwikkeling gezien. Er wordt een visie voor de toekomst in verwoord en hij sluit goed aan op de wensen die in die tijd leven. Het is de opmaat naar meer veelvormigheid, veelzijdigheid en het veranderen van sportvormen. De nota vraagt om meer professionalisering in de sport en bij de ontwikkeling van vrijetijdsgedrag. Eind jaren zeventig is er een toename van de belangstelling voor topsport, dat wordt gezien als "presteren op internationaal topniveau mits dit niet ten koste gaat van de gezondheid en het maatschappelijk functioneren van de topsportbeoefenaar en een brede medische, technische, maatschappelijke en organisatorische begeleiding kan worden geboden" (De Heer 2000, p. 77). In de jaren daarna wordt het draagvlak nog breder en neemt met topsport ook het maatschappelijk belang van de sport in het algemeen toe. Er wordt gepleit voor een nationale sportacademie op universitair niveau, naar het voorbeeld van de Keulse Sporthochschule, maar die is tot op heden niet gerealiseerd.

De professionalisering in de sport krijgt geleidelijk meer invulling. Op basis van peilingen in de loop der jaren blijkt ruim zeventig procent van de vakleraren korte of lange tijd een (vooral technische) kaderfunctie in de sport te vervullen. Zij vormen samen met sportleiders en gediplomeerde trainer-coaches het professionele kader.

Vanaf eind jaren zeventig gaat de overheid de aanstelling van professionals in de sport op landelijk, provinciaal en gemeentelijk niveau bevorderen. Dit initiatief wordt

SportsTimuleringsKader (STK) genoemd. Op lokaal niveau werken sportleiders bij verschillende sportorganisaties. Hoewel het budget beschikbaar is, is de inzet nooit volledig en stopt de subsidie uiteindelijk. Dan doet de combinatiefunctionaris zijn intrede. Het biedt vakleraren kans op een dubbelfunctie in de sport en de school. Een mooie ervaring, maar budgetten zijn eindig. Het is bovendien de vraag of met name de sport vakleraren LO op hun niveau wil betalen. Die banen zijn overigens niet alleen voor vakleraren bedoeld. Ook trainer-coaches op mbo-niveau komen ervoor in aanmerking. In de school kunnen ze in dat geval als onderwijsassistent aan het werk. Het wordt een afweging tussen kwaliteit en beschikbaar geld.

Sportbonden ontwikkelen trainingen voor technisch en bestuurskader. NSF en later NOC*NSF ondersteunen daarbij. Al in de jaren negentig wordt over de (wenselijke) samenhang van sportopleidingen binnen en buiten het onderwijs gesproken. In het mbo worden aanvankelijk in CIOS-sen en later in opleidingen Sport en Bewegen sportleiders opgeleid die voor bepaalde sporten zijn gekwalificeerd. Vanuit het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport wordt door rijksgecommitteerden toezicht gehouden op de examens. Later wordt dat toezicht breder en is er sprake van kwaliteitszorg ten behoeve van de hele opleiding. VWS fungeert als geldschieter, terwijl bonden om subsidies te behouden voor kwaliteit en kwaliteitsbehoud moeten zorgen. In het mbo zijn sportopleidingen geen probleem, in het hbo wel. In 2003 wordt op initiatief van NOC*NSF de *Kwalificatiestructuur sport* uitgeschreven. In 2004 volgt het *Beroepscompetentieprofiel van sportleiders*. Bij beide rapporten is ook het onderwijsveld betrokken. Mike Schouten fungeert als onafhankelijk voorzitter. Er worden vijf beroepsniveaus onderscheiden. Niveau 4 is een mbo-niveau en niveau 5 een hbo-niveau. Toch willen sommige grote sportbonden ook op dat hbo-niveau zelf opleidingsbevoegd zijn. Een doorbraak komt in 2006 tot stand als de ALO's van Amsterdam en Groningen met een opleiding voor sportcoach op niveau 5 beginnen. Het is een tweejarig mastertraject.

In 2007 verschijnt een sportnota van de overheid (VWS). Deze onderstreept het belang van sport voor de samenleving. Sport krijgt hierin vooral een middelfunctie. Sport moet zorgen voor rookvrije kantine, het tegengaan van alcoholmisbruik, (seksuele) intimidatie en discriminatie en bijdragen aan het leefbaarder maken van wijken. Sportverenigingen krijgen een maatschappelijke taak toegeschoven, waarvoor meer professionele inzet wordt gevraagd. Brede scholen (met wijkfunctie; de buurt-onderwijs-sport-driehoek) en sportverenigingen samen krijgen die opdracht. Alles samen doen is de slogan. Vakleraren in het SO kunnen meer bij de gehandicapte sport worden betrokken. Sportopleidingen en opleidingen in het onderwijs kunnen beter op elkaar worden afgestemd. Dit alles onder de conditie van budgettair neutraal. De sportvoorzieningen voor de fysiek gehandicapte mens kunnen beter. Op topsportgebied wil Nederland zich op olympisch niveau zien op te werken tot de tien beste landen in de wereld. Er komen centra voor topsport en onderwijs. Het benadrukken van het maatschappelijk belang van de rol van sportverenigingen en sportorganisaties in het algemeen is in 1970 in gang gezet en wordt doorgezet.

2.2.2 Stimulerende ontwikkelingsfactoren

De groei van de sport in het algemeen wordt vanaf de jaren zeventig door vijf ontwikkelingen bevorderd:

- de overheid investeert in accommodaties en recreatievoorzieningen voor de breedtesport c.q. sportieve recreatie;

- de mensen hebben meer tijd en welvaart gekregen, worden minder fysiek belast, hebben minder verplichtingen en meer aandacht voor hun eigen fysiek en mentaal actieve leefstijl;
- de media-aandacht voor sport en bewegen in het kader van gezondheid stimuleert de belangstelling;
- kinderen kunnen steeds jonger aan sport doen en ouderen willen steeds langer blijven sporten;
- we gaan steeds meer onder sport verstaan.

De jeugd doet in voldoende mate en met voldoende intensiteit aan sport. Ze doet dat georganiseerd en/of ongeorganiseerd. De sportuitval begint rond het twintigste levensjaar en is het gevolg van andere interesses, zoals studie, relaties, werk en andere vrijetijdsactiviteiten. Het ontwikkelen van vrijetijdsgedrag is vanaf 1970 geleidelijk al net zo belangrijk geworden als het ontwikkelen van studie- of werkgedrag (Van den Heuvel & Van der Poel 1999).

In de loop van de jaren tachtig noemt de sportwereld topsport werk en ziet dat als een verbijzondering van de wedstrijdsport. De breedte- of vrijetijdssport omvat de georganiseerde wedstrijd- en recreatiesport. Sportieve recreatie omvat alles wat ongeorganiseerd gebeurt (zie figuur 2.2).

Figuur 2.2 Vormen van sportdeelname en achterliggende motieven

De verbreding aan sportmogelijkheden, de toename aan veelvormig- en veelzijdigheid, wordt in 1992 in *Over versporting van de samenleving* door Bart Crum van een verantwoording voorzien. Hij signaleert dat sporten vele vorm- en belevingsmogelijkheden krijgt. Sporten en bewegen worden steeds belangrijker voor onze samenleving.

Het topsportklimaat in Nederland wordt beter na olympische successen. Het Kearney-rapport *Sport als bron voor inspiratie voor onze samenleving* schetst het belang daarvan. Het belang van topsport neemt toe. Sponsors en loterijen zijn de belangrijkste financieringsbronnen. Er worden onderzoeken opgezet naar de effecten van topsport op de samenleving. Met de *body of knowledge*-actie wordt geprobeerd de topsport vanaf 1994 wetenschappelijk te ondersteunen door onderzoeken te doen en kennis daarvan aan coaches en sporters over te dragen. Universiteiten en sommige ALO's krijgen verzoeken om toegepast en praktijkgericht onderzoek uit te voeren. Topsport voor gehandicapten wordt ondersteund via de Nederlandse Bond voor Aangepast Sporten. Vele gemeentes maken topsportplannen en proberen grote evenementen naar hun stad te lokken. Topsport verzelfstandigt tot een specifiek praktijkgebied.

Sport in het algemeen krijgt, zoals eerder aangegeven, allerlei maatschappelijke functies toebedeeld. Met name neemt de aandacht voor het gezondheidsaspect (voorkom gezondheidsklachten en te dikke kinderen) toe. Voor de overheid wordt dit de belangrijkste legitimatie voor LO als verplicht vak op school. De vakvereniging KVLO onderschrijft die legitimering in vakgebonden doelformuleringen, hoewel ze niet de kern van het vakonderwijs zijn.

In de jaren negentig stagneert de groei van teamsporten. Om deze sporten attractiever te maken en meer media-aandacht te genereren, wordt naar aanpassingen gezocht. De sport blijkt ondanks de sterke reglementering dus ook wel veranderbaar. Het aantrekkelijker maken van een sport gebeurt op verschillende manieren. Veldhandbal verdwijnt vrijwel en wordt meer als zaalsport zeven tegen zeven of vijf tegen vijf (voor de jeugd) gespeeld.

Beachhandbal (drie tegen drie) is ook een alternatief. Korfbal gaat van drie naar twee vakken. Volleybal voert het rallypointsysteem in en omarmt het beachvolleybal. Minivolleybal sluit voor de jeugd aan op circulatievolleybal (tot en met 12 jaar). Basketbal werkt in een wedstrijd met vier perioden om het speltempo te kunnen opvoeren. Het spel unihockey/*floorball* is een sportvorm naast zaal hockey geworden.

Veel vakleraren signaleren al deze ontwikkelingen in de (jeugd)sport of beïnvloeden ze. Met name het per definitie in vorm en regels veranderbaar zijn van de sport is een winstpunt en maakt de vertaling van de sport naar de school gemakkelijker.

2.3 Vrij sporten

In de loop van de jaren tachtig ontstaat een explosieve toename van het vrij sporten. Dat regel je zelf, en daarnaast kun je, al dan niet regelmatig, aan toernooien deelnemen. Vrij sporten is grotendeels ongeorganiseerd en een vorm van sportieve recreatie. Het is onderdeel van de vrijetijdssport, met daarin enkele trends:

- sporters doen het met de gangbare sporten op eigen gelegenheid, op zelf gekozen momenten en plekken;
- sporters maken een eigen sportvorm, *streetsports*, op een eigen plek met een zelf gekozen entourage en zelf gemaakte regels;
- plekken om te sporten liggen bij voorkeur zo dichtbij mogelijk;
- sporten is fun en daarbij zijn vooral evenwichts- en avontuursporten die je elkaar kunt (aan)leren in trek.

Sport gaat steeds meer omvatten en vindt op steeds meer plekken plaats. Zelfs sportgames zijn in de sportschool te vinden. Sport, recreatie en entertainment groeien naar elkaar toe. Zwembaden worden subtropische zwemparadijzen. Er verschijnen multifunctionele en leisure complexen waar zwemmen, schaatsen, zaalsporten, fitness/wellness en horecavoorzieningen samengaan. Het verbeteren van de lokale sportinfrastructuur is een belangrijk doel om toekomstige ontwikkelingen mogelijk te blijven maken. Dat houdt onder meer het volgende in (Van den Heuvel & Van der Poel 1999, p. 71):

- er is een doelgericht aanbod van laagdrempelige sportarrangementen onder professionele begeleiding, voor een korte periode en een gezamenlijk doel (bv. lopen van een halve marathon);
- de bewegingsomgeving, zoals speelveldjes met meerdere gebruiksmogelijkheden, is dichtbij te vinden;
- scholen fungeren als *sportcommunitycentre* in de driehoek buurt, onderwijs sport. Ze bieden faciliteiten en sportmogelijkheden voor een wijk aan;
- er ontwikkelen zich multifunctionele sportcentra met een aanbod van verschillende activiteiten voor verschillende doelgroepen.

In deze context wordt ook de jeugdsport gestimuleerd.

2.4 Ontwikkelingen in de jeugdsport

Jeugd kan steeds jonger gaan sporten en een keuze maken uit steeds meer sporten in de directe woonomgeving. De begeleiding van de jeugd wordt in de loop van de tijd beter. De meer professionele sporttechnische begeleiding blijft zich vooral op de betere sporters in een vereniging richten. De begeleiders van jeugdsport raken nog meer doordrongen van het belang van hun pedagogische taak. Het (beter) leren sporten wordt didactisch-methodisch meer doordacht en wordt meer op de mogelijkheden van de jeugd afgestemd. Zo nu en dan krijgt de jeugd speelruimte voor eigen keuzes en het zelfstandig regelen van sport. Sportvormen en materialen worden meer op het niveau of de mogelijkheden van de sporters afgestemd.

2.4.1 Veranderbaarheid van sporten

Tot begin jaren zeventig is de jeugdsport nog vooral een kopie van de wedstrijdsport voor volwassenen. Trainingswijze en sportvormen zijn overeenkomstig. De aanpak is meestal sturend en groepsgericht en er is veel aandacht voor bewegingsdetails. De goede bewegingsvaardigheid moet direct juist worden aangeleerd. De leermethode is aanvankelijk 'stapje voor stapje'.

Midden jaren zestig publiceert de ALO Den Haag een jubileumboek. Het thema 'springen' wordt daarin vanuit verschillende vak- of praktijkdisciplines beschreven. Opvallend is dat het springen uitsluitend wedstrijdstechnisch wordt bekeken. De ideale beweging is de norm. Hoe leerlingen (beter) leren springen ontbreekt.

In 1969 pleit Wim de Heer in *Jeugdsport in Nederland* als eerste voor een goede verstandhouding tussen LO en sport. Daarbij benadrukt hij het belang van een meer pedagogische context voor de jeugdsport en het meer open staan voor elkaars aanpakken.

In de loop van de jaren zeventig neemt in de sport de aandacht voor hoe de jeugd leert sporten toe. Sportvormen worden meer op de leeftijd afgestemd. Zo gaan de E- en F-pupillen bij voetbal zeven tegen zeven spelen en wordt bij volleybal het vier tegen vier minivolleybal geïntroduceerd. Veel bonden geven specifieke scholingen voor jeugd kader. De volleybalbond is in de jaren zeventig inhoudelijk de koploper in hun aandacht voor de jeugd. Maar ook de voetbalbond gaat mee en introduceert in de jaren tachtig op initiatief van ex-vakleraar LO Rinus Michels de zogenaamde Zeister visie, een herwaardering van het straatvoetbal met z'n kleine partijtjes en het al spelend leren voetballen. Het is een pleidooi voor het al spelend leren spelen, analoog aan het straatvoetbal. Het stapje voor stapje leren wordt vervangen door het al spelend leren, het leren van totalen of eindvormen. In bonden en verenigingen nemen vakleraren vaak het voortouw in het beter afstemmen van de sport op de jeugd. Op het gebied van de aanpak van het leren sporten door de jeugd is de LO veel verder dan de sport zelf.

Een deel van de vakwereld is lang antisport. In 1965 pleiten Klaas Rijdsdorp en Jaap Kugel er nadrukkelijk voor om geen scherpe scheiding tussen (jeugd)sport en LO aan te brengen. Het presteren of excelleren, beter worden op een bepaald gebied, hoort immers vooral bij de jeugd en werkt motiverend op deze groep.

Sportverenigingen en -bonden proberen de jeugd steeds jonger aan zich te binden. Bij hockey en voetbal lopen nu al benjamins van 5 jaar rond. Competitie en selectie beginnen al jong, zeker bij clubs op hoog niveau. Bij Ajax gebeurt dat al met F'jes en bij de doorsnee voetbalvereniging bij de E'tjes. Kindvriendelijke begeleiding is belangrijk, vooral als je wordt uitgeselecteerd. Het besef dat sommigen wat langzamer leren en meer tijd nodig hebben en dat elke jeugdsporter optimaal moet worden begeleid, ook al zit hij in een lager team, is nog steeds niet vanzelfsprekend. De betere trainers zijn er alleen voor de betere spelers.

De zwakke sporter verdient in de jeugdsport nog steeds meer aandacht. Het rekening houden met verschillen naar niveau en interesses blijft nog te veel binnen strakke kaders.

Differentiatie naar de manier van leren is vanwege het niveau van het kader onhaalbaar. Een speler een jaar langer in een jongere leeftijdscategorie laten spelen is moeilijk realiseerbaar. Eén of twee spelers meer inzetten, omdat de tegenpartij zo sterk is, wordt vaak als een doodzonde gezien. Sporten afstemmen op de mogelijkheden van de jeugd gebeurt alleen op het niveau van eindvormen. Dan is het vreemd dat zeven tegen zeven voetballen wel kan, maar vier tegen vier spelen niet.

Aan sommige sporten kunnen jongens en meisjes samen meedoen. Dat is dan vaak geen keuze van de sporter zelf, maar een door de bond aangeboden mogelijkheid omdat er bijvoorbeeld te weinig meisjes zijn. Soms worden ook leeftijdscategorieën verbreed en speelt een kind van 12 met een vrouw van 35 samen in een team. Het beginnen van iets nieuws wordt tot één vereniging beperkt. Het is een brug te ver om met meer verenigingen samen in een gemeente en voor een bepaalde doelgroep een team op te zetten. De overheersende competitief-wedstrijdgerichte instelling van verenigingen werkt remmend op het meer op maat maken van het sportaanbod. Verbreding vindt ook niet plaats als activiteiten wel dicht bij elkaar liggen. Denk aan het aanbod van voetbal, zaalvoetbal én klein terreinvoetbal (vier tegen vier en onderling) of hockey en nihockey (ook wel *floorball* genoemd).

2.4.2 Jeugdtopsport

Ben je al jong op een bepaald sportgebied een talent, en heb je er plezier in, dan is er niets op tegen als je daar veel tijd per week aan besteedt. De coach en de ouders kunnen de inspanningen in samenspraak met het kind goed doseren. Presteren mag best gerelativeerd worden en de ontwikkeling van een jong kind vereist enige breedte. Het moet zich op meer zaken kunnen richten. Voorkomen moet worden dat het belang van het kind in de knel komt door te hoge trainingsintensiteit, te hoge blessurekans in sommige perioden en beperkte ruimte voor eigen keuzes. In 1995 pleit Albert Buisman voor een jeugdtopsportconvenant waarin alle betrokkenen hun verantwoordelijkheden voor nu en later vastleggen. Het is belangrijk dat sporters leren hoe ze steeds meer zelfstandig verantwoordelijkheid kunnen nemen bij hun eigen sportontwikkelingsproces.

Er zijn veel jeugdige sporttalenten in Nederland. Door de sportinfrastructuur met veel verenigingen en leden zijn deze gemakkelijk op te sporen. Gemiddeld worden talenten op verenigingsniveau op hun vijftiende jaar geselecteerd en extra begeleid. Op sportbondniveau gebeurt dat gemiddeld op het zeventiende jaar. De coaches van de jeugd vinden zelf dat ze talenten onvoldoende kunnen ondersteunen op mentaal, voedingskundig, medisch en maatschappelijk gebied.

Vanaf 1990 zien veel scholen sport steeds meer als een belangrijk pr-middel en profileren ze zich als sport- of cultuurvriendelijk. Sport biedt jeugdigen een beroepstoekomst. In de zogenaamde LOOT-scholen kunnen vanaf 1991 getalenteerde jongeren van 12 tot 18 jaar sport en opleiding combineren. Er zijn extra faciliteiten in de vorm van vrijstelling van vakken en extra begeleiding. Per schooljaar mag twintig procent minder aan verplichte onderwijsuren worden gevolgd. Sommige LOOT-scholen geven ook ruimte aan muziek- en danstalenten. De animo voor deelname aan deze trend is groot. In 2008 doen 25 VO-scholen aan LOOT mee.

In 2009 worden centra voor Topsport en Onderwijs opgezet in Amsterdam, Eindhoven, Heerenveen en Arnhem/Papendal. In die centra worden trainings- en studiefaciliteiten georganiseerd, is er centrale huisvesting voor talenten in minimaal zes takken van sport en is sprake van een uitwisseling tussen sportwetenschap en praktijk. Het Ministerie van VWS en De Lotto subsidiëren het programma. De betrokken gemeentes regelen de accommodaties en de infrastructuur. In 2016 moet het eerste resultaat van deze aanpak zichtbaar zijn: Nederland in de top tien van het klassement van de Olympische Spelen.

2.4.3 Jeugdsport als 'vrij' sporten

Jeugd speelt veel en doet dat vaak buiten, meestal ongeorganiseerd. Soms is er hulp vanuit de gemeente door de aanleg van speel-, trap- en basketbalveldjes. In de jaren negentig worden die speelveldjes of *playgrounds* steeds professioneler in aankleding. Gemeentes, maar ook ex-topsporters als Johan Cruyff en Richard Krajicek stimuleren dat via hun foundations. Straatbasketbal, *panna knock out*, straattennis en skaten worden steeds populairder. Er worden soms ook begeleiders voor aangesteld, maar meestal coachen de jongeren elkaar. Voor begeleiding komen vooral mbo-studenten Sport en Bewegen in aanmerking. Er wordt zelfs een bijzondere leerstoel aan de Universiteit van Utrecht (Paul Verweel) ingesteld om onderzoek naar deze aanpak te doen. Ook Cruyff heeft een 'university'-achtige hbo-variant bedacht voor topsporters die economie willen studeren. De club van Krajicek wil het zelforganiserend vermogen van mensen in probleemwijken vergroten, door ook een deel van de studiekosten te betalen van jongens met leiderschapskwaliteiten die een sportopleiding volgen. Zij fungeren immers als rolmodel in een wijk en kunnen laten zien wat je door inspanning (en talent) kunt bereiken. Ook in het kader van de buurt-onderwijs-sport-beweging ontstaan mogelijkheden voor (school- en) jeugdsportontwikkeling in een wijk.

Sommige vrije sporten, zoals surfen of inline skaten, kennen regelmatige events of meetings, waar de jeugd de onderlinge competitie kan opzoeken. In de laatste decennia nemen de vele vermaakmogelijkheden voor de jeugd toe. De sport heeft concurrentie van de computer, uitgaan en bijbaantjes. Toch blijft een groot deel van de jeugd veel en langdurig actief sporten. De media hebben op die sportieve houding veel invloed. Voor de LO zijn nieuwe sporten interessant als deze een trend worden.

2.4.4 Methodisch leren

Het leren sporten, de trainingswijze, de keuze van bewegingsvormen en de volgordes van vormen worden steeds meer afgestemd op de mogelijkheden van de jeugd. Het al spelend leren maakt opgang. Relatief complex beginnen is hierbij wenselijk. Bij spel wordt bijvoorbeeld meer vanuit een eindspelvorm (vier tegen vier basketbal) gedacht en krijgt tactisch handelen in het begin meer aandacht dan technisch handelen. De Totaal-Deel-Totaal-methode krijgt de voorkeur. De relatie tussen opeenvolgende bewegings-, spel- of sportvormen is afhankelijk van de mate van transfereffect.

Aandachtspunt 2.1

Het methodisch leren en met name het leren door een volgorde van activiteiten krijgt in de sport steeds meer aandacht. Daarbij speelt het transferprincipe een essentiële rol. Van transfer is sprake als het leren in de ene situatie effect heeft op het leren in een andere situatie. Transfer ontstaat alleen als structuur, principes en beleving in/van beide situaties overeenkomen. Het speelt zowel een rol binnen achtereenvolgende eindspelvormen van een sport (bv. vijf tegen vijf of zeven tegen zeven handballen) als tussen basisspelvormen (bv. tsjoekbal) en die eindspelvormen. Bij de sportgerichte aanpak in de school is transfer net zo belangrijk.

Sturend coachen en trainen overheerst in de jeugdsport, maar het meer probleemsturend coachen krijgt steeds meer aandacht. Dat is een invloed vanuit het onderwijs. Voorbeelden van deze methodeontwikkeling in de sport en in de LO waren in de afgelopen jaren te vinden in Engeland, de Verenigde Staten en Australië, bij de Teaching Games for Understanding-

beweging. In Duitsland is datzelfde te zien bij kringen rondom wetenschappers als Daugs, Willimczik, Dietrich en Schaller. De toepassingen zijn vooral op spel gericht.

Vooraf vanaf de jaren negentig worden spel- en speelregels ook in de jeugdwedstrijdsport als veranderbaar gezien. Een eindvorm kan immers vereenvoudigd worden terwijl de essentie van de sport behouden blijft. Het is nog steeds volleyballen als je vier tegen vier speelt op een kleiner veld. De volleybalbond is de eerste sportbond in Nederland die met het minivolleybalconcept naar een meer jeugd vriendelijke methode zoekt. Al spelend leren krijgt als leer methode bij de jeugd vaak de voorkeur. In 2000 start de volleybalbond het circulatievolleybal voor kinderen van 6 tot en met 12 jaar op. De opbouw van zo leren volleyballen is te vinden op de website www.volleybal.nl. Er worden zes methodische niveaus onderscheiden. Elk volgend niveau omvat het voorgaande. Er is veel overeenkomst met het lijnbal uit het PO. Voor jongeren vanaf 13 jaar en in het VO blijven de minivolleybalvormen gehandhaafd. In de jaren negentig introduceert Tjalling van de Berg, turntrainer in Heerenveen, het dynamisch turnen, waarbij de tumblingbaan een belangrijke rol speelt. Bij balspelen worden lichtere of kleinere ballen gebruikt. Sportvormen en materiaalgebruik zorgen voor een betere afstemming op de mogelijkheden van de jeugd.

2.4.5 Jeugdsport en LO

Jeugdsport en LO, inclusief de schoolsport, kennen aan het begin van de 21ste eeuw veel overeenkomsten, maar ook enkele verschillen. In onderstaand totaalbeeld is een doorsnee geschetst (zie figuur 2.3).

Figuur 2.3 Overeenkomsten en verschillen (jeugd)sport en LO

2.5 LO en sport: Eén praktijkgebied?

2.5.1 Naar geïntegreerd beleid voor LO en sport

In 1986 verschijnt een voor de jeugdsport en het vak opvallende nota van het Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (Directie Sportzaken) en het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (Directie Algemeen Voortgezet Onderwijs en Lager Beroepsonderwijs). De nota is opgesteld door de commissie Sport en Lichamelijke Opvoeding, beter bekend als de commissie Van Doorn, genoemd naar haar voorzitter. Deelnemers zijn naast de genoemde ministeries de KVLO, Thomas van Aquino, NSF en Bart Crum als extern deskundige. Dat is opvallend, omdat op overheidsniveau een geïntegreerd Sport-LO-verhaal is gemaakt en omdat binnen de LO verdeeldheid heerst over de noodzaak van meer sportgericht onderwijs. De LO staat in die tijd onder druk. In de loop van 1983 wordt het vakonderwijs LO op de basisschool afgeschaft, worden lessen LO binnen het mbo sterk beperkt, wordt een begin gemaakt met een beperking van LO in havo 5 en vwo 5/6 tot één uur per week en wordt de opleidingstaak voor het basisonderwijs bij de ALO's weggehaald. Het Ministerie van O&W plaatst vraagtekens bij de kwaliteit van het op de scholen daadwerkelijk gerealiseerde bewegingsonderwijs en betwijfelt de bijdrage van LO aan sportbeoefening op latere leeftijd. Het belang van LO en jeugdsport wordt in deze nota – als tegenwicht – breed uitgemeten.

De ontwikkeling van de sport wordt getypeerd als van enkelvoudig naar veelvoudig en van enkele naar vele verschijningsvormen. Niet de disciplinerende van het lichaam, maar het plezier aan bewegingservaringen wordt belangrijk gevonden. Het gaat volgens de samenstellers van de nota ook in de sport om motorisch, sociaal en cognitief leren (hoe te leren) in rollen van beweging, helper/coach of organisator/scheidsrechter.

Het eerste aandachtspunt in de nota is de relatie LO-Sport. De school is de plek bij uitstek waar de gehele jeugd met sporten en bewegen leert omgaan. De school heeft sleutelmacht. Leerlingen leren in de tijd die ze op school doorbrengen te bewegen en te leren over bewegen. Schoolsport omvat alle bewegingsactiviteiten die buiten het lesrooster vallen, grotendeels vrijwillig kunnen worden gekozen en onder verantwoordelijkheid van de school aan leerlingen worden aangeboden. Bewegingslessen en schoolsport samen vormen het schoolvak bewegingsonderwijs of lichamelijke opvoeding.

De socialisatietraject van het onderwijs is ontplooiën en toerusten. Het gaat om het ontplooiën van een breed scala aan kwaliteiten van leerlingen als bijdrage aan de persoonlijkheidsvorming en hun ontwikkeling naar volwassenheid. Het gaat ook om het verwerven en toepassen van technieken en tactieken en het voorbereiden op het maatschappelijk functioneren. Beide aspecten worden evenwichtig en samen ontwikkeld. Het rapport legt een verbinding tussen opvoeding 'door' sport, op te vatten als ontplooiën, en opvoeding 'tot' sport, op te vatten als toerusten. Toerusten wordt hier bedoeld in de zin van deelname aan sporten die het kind nu buiten de school aantreft en waarmee het kind nu of straks te maken zal krijgen. De kenmerken van bewegingsonderwijs zijn:

- veelvormigheid van de sport aan bod laten komen: het oplossen van bewegingsproblemen is de kern van het onderwijs;
- veelzijdigheid qua zingeving: variatie in ervaringen als presteren, bewegen om het bewegen, veilig en gezond bewegen en dergelijke;
- schoolsport en bewegingslessen zijn complementair: het aanbod is verbredend en verdiepend en bestaat uit een kern- en keuzeprogramma;
- ingesteld zijn op samenwerking met andere vakken.

Het belang van de gebruikswaarde van bewegingsonderwijs krijgt veel nadruk. De activiteiten moeten meer aan de sport gerelateerd zijn en de jeugd actuele en belevingsvolle bewegingsactiviteiten bieden.

Het tweede aandachtspunt in de nota is de jeugdsport. De keuze voor of tegen sport op latere leeftijd wordt in belangrijke mate bepaald door de kwaliteit van de in de jeugdperiode opgedane sportervaring. Het aanbod van de sportverenigingen heeft voor een aanmerkelijk deel van de jongeren onvoldoende aantrekkingskracht. Het zo goed mogelijk willen beoefenen van een tak van sport brengt specialisatie en oriëntatie op wedijver met zich mee. Het zijn positief te waarderen kenmerken, maar nuancering is wenselijk:

- een meer veelvormig, flexibel en minder op prestatie gericht activiteiten aanbod;
- goed doordachte neven- c.q. sportieve activiteiten die ook van de clubactiviteit kunnen afwijken;
- ruimte voor inspraak en meer zelfstandig kunnen handelen;
- 'open deuren en ramen': instuiven voor niet-leden, activiteiten voor ouders, samenwerking met scholen en wijkgerichte activiteiten;
- het laag houden van financiële drempels.

Het rapport besluit met een overzicht van knelpunten in het bewegingsonderwijs en de jeugdsport, zoals:

- binnen een aanmerkelijk aantal scholen worden bewegingslessen en schoolsport onvoldoende opgevat en ingericht als één onderwijsleerprogramma dat een bruikbare oriëntatie levert op de buitenschoolse sportbeoefening;
- in de opleiding en in de nascholing bestaan met name tekortkomingen ten aanzien van de didactische vertaling van de meerdimensionaliteit van LO en sport. Nascholing (en studiedagen) is vooral op de praktijk gericht en veel minder op het didactisch handelen; de vakleraren tonen die interesse ook; nascholing is een vrijblijvende aangelegenheid;
- sportverenigingen spelen eenzijdig en weinig flexibel in op de behoeften en interesses van jongeren en er is te weinig gekwalificeerd kader beschikbaar voor een goede begeleiding van de jeugdsport binnen de verenigingen;
- de samenwerking tussen scholen, sportverenigingen en andere sportaanbiedende instanties (sportscholen) laat op lokaal niveau veel te wensen over.

In 1990 constateert Bart Crum zelf dat het rapport, hoewel het veel lof krijgt, toch in de la is verdwenen. Er worden geen acties vanuit de KVLO of sportbonden ondernomen. Het rapport heeft in de loop van de jaren negentig wel een indirect effect bij de inrichting van de basisvorming en de tweede fase in het VO. Veel ideeën uit het rapport worden opnieuw aangetroffen. Niet vreemd overigens als je bedenkt dat Kees Faber, later werkzaam bij de SLO, ook aan dit rapport heeft meegewerkt. Zijn ideeën zijn te vinden in *Bewegingsonderwijs op maat* (1989).

2.5.2 Pedagogische kwaliteit van jeugdsport

In het rapport van de commissie Van Doorn wordt verwezen naar een project van de Universiteit van Utrecht. Van Albert Buisman en Gerrit Zwezerijnen verschijnt deel 1 van *Jeugd en sportvereniging*, gevolgd door deel 2 van de hand van Jo Lucassen en anderen. Beide boeken sluiten naadloos aan bij het rapport van de commissie Van Doorn en benadrukken het meer zelfstandig handelen van jeugdige sporters. Met name Buisman concretiseert goed hoe pedagogisch handelen in een onderwijs- en begeleidingsmethode kan worden uitgewerkt. De auteurs bevorderen het nadenken over de jeugdbegeleiding in de sport. Albert Buisman, Paul DeKnop, Jo Lucassen, Jan Middelkamp en Marc Theeboom analyseren in verschillende publicaties de bestaande jeugdsportcultuur en doen voorstellen voor verbetering. Toenemende veelzijdigheid zorgt geleidelijk voor meer sportvormen die op verschillende manieren kunnen worden uitgevoerd en beleefd.

In het kielzog van sportstimuleringsacties verschijnt in 1995 van Buisman *Jongeren over sport*. In samenwerking met DeKnop publiceert hij in 1998 *Over de kwaliteit van jeugdsport*. In 2001 publiceren Buisman en Middelkamp een werkboek voor de sportvereniging: *Jeugdsport, een verhaal apart*. Naast kenmerken van de sportende jeugd in de verschillende leeftijdsfasen wordt ingegaan op de kenmerken van goed leidinggeven en jeugdbeleid. Het is een pedagogisch verantwoord en praktisch handvat ter ondersteuning van iedereen die met jeugdsport te maken heeft. Mede omdat de jeugdleden steeds jonger bij een club komen, is de behoefte aan informatie over de gewenste aanpak van de sportende jeugd aan het toenemen.

Als onderdeel van het project Jeugd in Beweging verschijnt *CHESS, in 7 stappen naar betere jeugdsportplannen* (2001). De auteurs zijn Berend Brouwer, Paul Duijvestijn, Agnes Elling, Kees Faber, Jo Lucassen, Jan Middelkamp en Harry Stegeman. Op een systematische manier wordt een open en gebruiksvriendelijk ontwikkelingsplan voor de jeugdsport gemaakt. Hun devies is: vergroot de betrokkenheid van de jeugd in de vereniging en vergroot het zelfstandig bezig zijn van de jeugd.

Buisman beschrijft in 2002 in *Jeugdsport en fair play* hoe in het sportbeleid in de jaren negentig met sportiviteit is omgegaan en doet voorstellen voor verbetering. In 2003 vult Stegeman op verzoek van NISB, KVLO, LC en NOC*NSF de landelijke beweegnorm voor de jeugd nog wat verder in. In het algemeen luidt deze: dagelijks één uur matig intensieve lichamelijke activiteit. Voor dertien- tot veertienjarigen (eind basisvorming) is dat nader geconcretiseerd in: "(...) nemen wekelijks in hun vrije tijd en onder deskundige leiding deel aan georganiseerde bewegingsactiviteiten (...) weten welke de mogelijkheden voor deelname aan sport en bewegen in de omgeving zijn, kunnen de belangrijkste kenmerken van dit aanbod beschrijven en hebben zicht op eigen voorkeuren, motieven en mogelijkheden (...) hebben het zwem-ABC gehaald (...) functioneren op drie van de vijf domeinen op het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten en kunnen daarbij eenvoudige regelende taken vervullen {...} nemen jaarlijks enkele malen deel aan het door de school aangeboden schoolsportprogramma".

De sport is pedagogisch verantwoord als iedereen optimaal kan deelnemen. Zwakke, moeilijk lerende en minder valide sporters hebben nog steeds te beperkte mogelijkheden. Omdat hun aantal klein is, is schaalvergroting door cluboverstijgende opname wenselijk. Die flexibiliteit ontbreekt (nog) bij sportverenigingen. In het begin van de jaren negentig ontstaan 'ClubExtra'-activiteiten voor kinderen die moeilijk door een sportvereniging kunnen worden opgenomen. Het zijn aparte verenigingen voor lichamelijk en geestelijk minder valide sporters. Het lukt om meer dan de helft van de kinderen na een of twee jaar naar een gewone sportvereniging te laten doorstromen. Hun bewegingsachterstand is minder geworden en hun zelfvertrouwen toegenomen. Ze hebben geleerd hoe ze plezier in het sporten kunnen krijgen. Vergelijkbaar met ClubExtra is 'Fitkids', bedoeld voor kinderen van 6 tot 18 jaar met een chronische ziekte of beperking zoals astma, cystic fibrosis, diabetes, reuma, aandoeningen van het zenuwstelsel, het syndroom van Down of aangeboren hartafwijkingen. Maar ook kinderen in een rolstoel of met een ernstige vorm van overgewicht kunnen deelnemen. Vaak komen ze op deze club na doorverwijzing van een arts of kinder- of fysiotherapeut. In 2008 zijn er 75 centra verspreid over heel Nederland.

Bij sommige sporten, zoals het G-voetbal, is ruimte voor geestelijk minder valide sporters die aan een sportvereniging worden gekoppeld. De vereniging moet wel beschikken over specifieke deskundige begeleiding en zorg. Competitie en wedstrijd passen niet erg bij deze groep sporters. Voor hen geldt meer de typering: 'Geef me die activiteiten waarin ik ontdek wat ik kan leren, geef me de kans om het zelf te proberen, geef me een groep om het mee samen te doen op mijn manier, en geef me de tijd en de ruimte om een doorstap te maken.'

Vanaf 1970 worden er regelmatig acties ondernomen om de jeugd tot een grotere sportdeelname te stimuleren. Met name de Landelijke Organisatie voor Sport en Bewegen, sinds 1999 het Nationaal Instituut voor Sport en Bewegen (NISB), is daarin actief. Vanaf het midden van de jaren negentig richt het overheidsbeleid zich meer op de kwalitatieve aspecten van sport. Dat wordt aangegeven als "het, met inachtneming van de intrinsieke waarde, optimaal benutten van de positieve maatschappelijke waarde van sport door: het veilig stellen en verbeteren van de kwaliteit van de sportbeoefening; het versterken van de kwaliteit van de sportinfrastructuur en het verbeteren van de samenhang van het mede op sport betrekking hebbende beleid".

Sport is een open wereld geworden, toegankelijk voor alle groepen deelnemers en sportaanbieders. Het bedrijfsleven ziet marketingmogelijkheden via sponsoring en materiaalontwikkeling in de (top)wedstrijdsport. Sportontwikkeling wordt van buitenaf beïnvloed door factoren als de vergrijzing, de toenemende welvaart, de bevolkingsgroei, de groei van het aantal allochtonen en de media-aandacht.

Ook in de school neemt de aandacht voor sport toe. Er komen sportklassen in vmbo, havo en vwo en het programma Sport, dienstverlening en veiligheid (SDV) in het vmbo. Naast LO komen in deze vormgeving van het onderwijs ook bij andere vakken veel sportgerelateerde onderwerpen en thema's aan de orde.

2.6 Juich- en zorgpunten in de (jeugd)sportontwikkeling

Jaren zeventig. De (jeugd)sport wordt meer veelvormig in het aantal sporten en veelzijdig in de manieren waarop sport wordt beoefend. Sporten verbreden zich en er ontstaat steeds meer ruimte om sporten op verschillende manieren te beoefenen. De aandacht voor de pedagogische context van jeugdsport neemt toe. Een deel van het vrijetijdsgedrag van de mens vindt in en door sport plaats. Sport en LO hebben beide een taak de ontwikkeling van dat gedrag te bevorderen. Inzet van professioneel kader bij de jeugd is te beperkt.

Jaren tachtig. Jeugd doet meer aan sport en wil dat op een gevarieerde wijze doen. Sportvormen, bewegingsvormen binnen een sport en leermethoden worden meer op jeugd afgestemd. De aandacht voor goede jeugdbegeleiding op alle niveaus neemt toe. Al bewegend leren sporten krijgt meer aandacht. Maatschappelijk relevant onderwijs is per definitie sportgericht, maar leert leerlingen ook kritisch naar dat gebied te kijken. Sport biedt LO veel gebruikswaarde. Inzet van professioneel kader bij de jeugd is vooral op de betere sporter gericht.

Jaren negentig. De jeugd zoekt in vrije sporten naar eigen sportvormen en sportbelevingen. Het meer zelfstandig en met meer inzicht leren sporten (leren van principes) komt ook binnen de jeugdsport in de belangstelling. Er ontstaat meer niveaudifferentiatie binnen de jeugdsporttraining, een beperkte differentiatie (naar interesse) in de wijze van sportbeoefening en deelname van probleemsporters. ClubExtra, Fitkids en G-sport bieden deze laatste groep jeugd sportmogelijkheden, deels buiten en deels binnen een sportvereniging. Bij de jeugd ontstaat in beperkte mate gemengd sporten.

Eerste decennium van de 21ste eeuw. Het omgaan met verschillen in niveau wordt in de sport vooral door selectie opgelost. Het omgaan met verschillen naar de manier waarop je zelf wilt sporten zet zich niet door. Onder invloed van de sterk overheersende competitief-wedstrijdsportgerichte aandacht bieden alleen trainingen die ruimte. De jeugd doet ook aan meer sporten tegelijk. Omgaan met verschillen in manieren van leren is alleen mogelijk en haalbaar bij vakleraren LO die als trainer in de sport functioneren. Het begeleiden van jeugdtopsporters krijgt meer aandacht. Jeugd gaat steeds jonger sporten. Sporters worden meer en jonger bij het vervullen van een verenigingstaak betrokken. Het gemengd sporten bij de jeugd stuit op grenzen van verenigingsgrootte. Onderzoek naar het leren en trainen van jeugdigen ontbreekt. De inzet van geschoold kader bij de jeugd is nog beperkt. Het zijn vooral vrijwilligers die de jeugd moeten scholen. Sportopleidingen worden voor een klein deel in het onderwijs ingepast.

Ontwikkelingen in de (jeugd)sport zijn vooral van belang voor de keuze van de bewegingsactiviteiten in de LO: Ligt het accent bij meer sportgericht en/of meer bewegingsgericht onderwijs? Vergelijk daarom dit hoofdstuk vooral met hoofdstuk 3: LO-praktijk.

1. Kenyon, G.S. (1970), 'Attitude toward sport and physical activity among adolescents from four English spoken countries'. In: G. Lüschen (Hrsg), *Cross-cultural analysis of sports and games* (138-155). Champaign (Illinois).
Steffgen, G., R. Fröhling & P. Schwenkmezger (2000), 'Motive sportlicher Aktivität'. In: *Sportwissenschaft*, 4 (408-421).

Hoofdstuk 3

LO-praktijk

Om een goed beeld te krijgen van de praktijkontwikkeling vanaf 1970 is met 57 collega's gesproken die deze periode in zijn geheel of grotendeels hebben meegemaakt. Er is sprake van een ongeveer gelijke verdeling in achtergronden c.q. gevolgde ALO-opleidingen. Ruim een derde van hen is vrouw en twee derde is man.

Centraal staat wat leerlingen graag willen leren en welk aanbod daar het beste bij past. Daar kom je het beste achter als je nagaat hoe vakleraren tegen leren aankijken. Daarom hebben we hen gevraagd: Wat vind je belangrijk (hoofdstuk 3) en waarom (hoofdstukken 4 en 7)?

Het schoolsport- en LO-programma zien we als een eenheid en als een verantwoordelijkheid van de school. Na een meer algemene kijk op de praktijk en de constatering dat de keuzes meer bewegingsgericht of meer sportgericht kunnen zijn, gaan we na wat er zoal in de verschillende onderwijstypen plaatsvindt. We schetsen feitelijke en gewenste praktijkbeelden.

3.1 Bewegings- en/of sportgericht leren

3.1.1 De leerling centraal

De mens is fundamenteel op spelen ingesteld (zie paragraaf 2.1.1). Spelen is een ruim begrip. Het is spelen met een bal, met hindernissen, uithoudingsvermogen of afstand of met een tegenstander. Spelen is fundamenteel, maar het hangt wel van de activiteit, de omgeving en de eigen instelling af of je ook werkelijk op dat moment wilt gaan spelen. Activiteiten en situaties zijn verschillend en doen een verschillend beroep op motieven tot bewegen (zie paragraaf 2.1.2). Het vergelijkend kunnen presteren, showend bewegen of bewegen om avontuur of spanning te ervaren zijn voorbeelden van die bewegingsmotieven.

Leerlingen bewegen met plezier als de activiteit en de sfeer van een bewegingssituatie hen aanspreken. Ze willen eerst een activiteit beleven. Dat vormt de basis voor eventueel verder en beter willen leren. Als je voetbal een prachtig spel vindt, je vriendjes dat ook vinden en je merkt dat je het aardig kunt, dan zijn dat redenen om het spel vaak en op veel plekken (op het pleintje, in de LO-les, bij een voetbalvereniging) te gaan spelen.

Aandachtspunt 3.1

De mens is fundamenteel op spelen ingesteld, maar speelt pas écht als hij daartoe wordt gemotiveerd. Activiteiten en bewegingssituaties samen activeren iemands motieven om daadwerkelijk te gaan spelen.

Op school biedt LO in de les en buiten de les, als schoolsport, mogelijkheden voor leerervaringen. Wat leert de leerling van een activiteit? Het actief iets doen is de grote kracht van het vak om leerlingen te boeien. Op het punt van dit 'willen spelen' verschilt de leerling van 1970 niet van de leerling van 2009. Er zijn wel verschillen te noemen die samenhangen

met de veranderende omgeving van de leerling. Met de blik van vandaag kun je zeggen: de leerling weet meer wat er te koop is op het gebied van sporten en heeft in de vrije tijd ook veel meer mogelijkheden om te recreëren. Sinds 1970 is het sportaanbod dan ook veelvormiger en veelzijdiger geworden (zie paragraaf 2.2.1) en dat brede aanbod aan mogelijkheden boeit hen. Het is daarentegen veel moeilijker om leerlingen tot diepgaand en gevarieerd leren te stimuleren. Het vak boeit hen ook omdat het voor hen duidelijk anders is dan de andere schoolvakken. Leerlingen verschillen altijd al in (bewegings)gedrag, leervermogen en bereidheid tot leren spelen, maar die variatiebreedte is binnen een klas in de loop van de jaren groter geworden. De leerling van vandaag heeft een andere sportgeschiedenis dan de leerling van 1970. Hij doet ook veel meer aan sport en heeft in de LO-les bijvoorbeeld leren sporten of spelen met jongens en meisjes samen. Dat heeft invloed op het motorische en sociale gedrag binnen de les.

3.1.2 Kijk op leren

Wat wil de vakleraar de leerlingen onderwijzen? Welke leeractiviteiten en leerresultaten worden nagestreefd? Hoe lang duren bepaalde leerroutes? De prioriteit ligt vanzelfsprekend bij het motorisch leren of leren bewegen. Daarvoor hebben we bewegingsactiviteiten nodig. Hierbij kunnen we drie richtingen inslaan.

Aandachtspunt 3.2

Het (beter) leren is per activiteit of sportvorm op twee leerniveaus werkzaam:

1. Het oplossen van bewegings- of sportproblemen met behulp van vaardigheden. Je wilt bijvoorbeeld het probleem '(beter) leren handballen' of een onderdeel daarvan (weinig scoren bij handbal) oplossen door het naar keuze en mede afhankelijk van de situatie toepassen van een schot uit stand, een loopschot, een sprongschot of valworp in een spelvorm (bv. vier aanvallers tegen twee verdedigers en een keeper). Of je wilt het probleem 'Hoe kan ik zwaaien bij turnen?' oplossen door te gaan zwaaien aan touwen, ringen en trapezes en daarbij te zoeken naar 'hoe krijg en hou ik in die verschillende situaties voldoende zwaai'. Het 'handelen als totaal', als een relatief complex geheel, krijgt prioriteit.
2. Het leren (verbeteren) van bepaalde bewegings- of sportvaardigheden c.q. de coördinatie van bijvoorbeeld het sprongschot bij handbal en/of het verbeteren van fysieke basisvoorwaarden zoals kracht, snelheid, uithoudingsvermogen en lenigheid. Het 'handelen op onderdelen', als relatief beperkt aspect, krijgt prioriteit.

De prioriteit bij het leren krijgt meestal het handelen als totaal. Bij een langere leertijd kan het handelen op (enkele) onderdelen meer aandacht krijgen.

Handelen als totaal

Het uitvoeren van een relatief (d.w.z. in relatie tot de doelgroep) complexe activiteit betekent het doelgericht en bewust oplossen van een of meer bewegingsproblemen met behulp van verschillende technische en/of tactische vaardigheden. Het realiseren van de vormgebonden bewegingsbedoeling en principes krijgt accent. In de navolgende beschrijving wordt bewust begonnen met het spel tsjoekbal. Het is namelijk geen sportspel, maar voor vakleraren die sportgericht willen werken wel een acceptabele keuze om het spelprobleem 'samenspelend scoren' te benadrukken (want als je hier niet samenspeelt bij het scoren,

verdien je geen punt). Je leert hiermee al spelend. Voor vakleraren die meer bewegingsgericht willen werken, is tsjoekbal eveneens een acceptabele keuze, want het is een van de doelspelen die aangeboden kunnen worden. Na het spelen van tsjoekbal wordt geprobeerd het 'samenspelend scoren' binnen een eindspelvorm (bijvoorbeeld vijf tegen vijf) tot een goed eind te brengen. Tsjoekbal is dus een voorwaardelijk spel, een basisspelvorm. Bewegingsgericht tsjoekbal kan in een opbouw geplaatst zijn van steeds meer complexe doelspelvormen, maar ook op zich staan: beter gaan tsjoekballen door het spel enige keren achter elkaar te spelen. Het is niet direct de bedoeling dat het spel een bijdrage levert aan het beter gaan spelen van een eindspelvorm.

Bij tsjoekbal, het spel met twee verende frames als doelen, kun je spelen met twee partijen van vier spelers. Tsjoekbal is een doelspel waarbij je een handbal via een frame in de handen van een medespeler moet zien te krijgen, waarbij beide spelers buiten een cirkel staan. Door samenspel of door de bal tippend op te brengen kun je een doelkans creëren. Het gaat eerst om het spelen van het spel met deze spelregels. Als het spel goed loopt, ontstaat er beleving. Dat noemen we 'spelen met plezier'. Er is dan al wat geleerd. Speel je het spel vaak (elke week in een les), dan kan het beter gaan verlopen. Leerlingen lopen beter vrij, spelen de bal meer in beweging, spelen beter samen en slagen er ook steeds beter in een vrije positie aan de cirkel te veroveren om de bal na de worp in het frame te vangen. Het scoren gaat makkelijker. Ze leren dit spel technisch en tactisch beter te spelen. Tactisch (beter gaan) spelen is een vorm van sociaal leren. Het spelgedrag van verschillende leerlingen wordt steeds beter op elkaar afgestemd. 'Samenspelend kunnen scoren' krijgt in dit spel accent en stimuleert dus op dat punt een grotere onderlinge afstemming. Het je houden aan spelregels, je tegenstander respectvol behandelen en je medespelers goed in het spel betrekken zijn eveneens sociale aspecten die een speler toepast of worden aangeleerd. Dat aanleren gebeurt bewust, hoewel het soms ook al spelend beter kan gaan. Op het je houden aan de spelregels kunnen de leerlingen zelf toezien.

Ook cognitief gezien kan met dit spel het nodige worden geleerd. Spelregels kennen is immers ook cognitief. Maar er is meer. Je leert bijvoorbeeld hoe je ruimte rondom het tsjoekframe en de cirkel kunt creëren en hoe je die ruimte het beste kunt benutten. Dat vraagt enig spelinzicht en kennis van tactische principes.

Aandachtspunt 3.3

Het leren van een activiteit is motorisch, sociaal en cognitief leren binnen de context van een spel-/bewegingsvorm met een bepaalde spel-/bewegingsbedoeling. Het affectief leren gaat met elk leergebied samen. Het belang van deze vier leerervaringen verschilt per activiteit en per les en kan tijdens de les in de aandacht van leraar en leerling(en) verschuiven. Het gaat bijvoorbeeld nu even niet om het tactisch goed handballen, maar om het sportief handballen. Bewust gewenste leereffecten ontstaan alleen als daarvoor eveneens bewust een leermethode wordt gevolgd en een leerling dat doel op deze manier ook wil nastreven.

De eerste keuze bij een leerproces is de spelkeuze. In de aanloop naar de beschrijving van tsjoekbal is de motivering voor deze keuze aangegeven. Tsjoekbal kan dus op zich staan of een plaats in een reeks spelvormen hebben. Ben je sportgericht, dan is de vraag of er een transfer van 'samenspelend scoren' in het basisspel tsjoekbal naar het 'samenspelend scoren' in het eindspel vijf tegen vijf bestaat relevant. Wordt het spelprobleem in dat eindspel nu beter opgelost (zie het transferbegrip in paragraaf 2.4.4)?

Afhankelijk van je bewegingsbedoeling (algemeen of specifiek) kies je wel of niet voor sportspelvormen. Als je doelspelen als bewegingsbedoeling kiest, is de keuze voor een opbouw met de hierna te beschrijven spelvormen voor de hand liggend. Als je kiest voor leren handballen, bestaat er een relatie tussen eindspelvorm (als eerste keuze) en

basisspelvormen (als er een spelprobleem mee kan worden opgelost én er van transfer sprake is) en zijn die keuze en volgorde niet vanzelfsprekend. De keuze voor alleen sportspelvormen uit het handbal wordt door praktijkrelevantie bepaald. De waarde van het kunnen spelen van handbal in de vorm van vijf tegen vijf is buiten de school groter dan die van het kunnen spelen van tsjoekbal.

De volgordes van spelvormen en de leermethoden die worden toegepast, zijn verschillend bij het sportgericht of bewegingsgericht werken. Tsjoekbal kan als spelvorm in verschillende volgordes worden gebruikt. Als het spel voor leerlingen te complex is, is beachhandbal eenvoudiger. In dat spel van vier tegen vier brengen spelers al samenspelend een bal op en proberen ze van achter de middellijn tot scoren te komen. Het doel is breed en wordt zo mogelijk door vier spelers verdedigd. Aanvallen en verdedigen vinden na elkaar plaats.

Als tsjoekbal voor leerlingen tactisch gezien te eenvoudig is, is lijnhandbal een mogelijk geschikte spelvorm. Er wordt gescoord als een speler zich achter een van beide eindlijnen aanbiedt, binnen drie seconden wordt aangespeeld en de bal vervolgens bij een medespeler kan krijgen. Pas dan heb je een punt. De drie spelen (beachhandbal, tsjoekbal en lijnhandbal) vertonen een volgorde van doelspelvormen, naar een toenemende complexiteit.

Een spel leren kost tijd. De mate van verbetering van de handbalvaardigheden van leerlingen is afhankelijk van het aantal keren dat wordt gehandbald. Het wordt uitgedrukt in het aantal enkele lessen. De tijd die eraan wordt besteed bepaalt het bereikte spelniveau van de leerlingen. Als een bewegingsbedoeling te algemeen geformuleerd is ('ervaren van doelspelen') en de tijd voor een activiteit beperkt is, is de leerervaring van een leerling algemeen en beperkt en de spelvorm niet zo belangrijk. Als een bewegingsbedoeling wat meer specifiek of concreet geformuleerd is (leren handballen, vijf tegen vijf) en er meer tijd voor een activiteit beschikbaar is, zijn leerervaringen specifiek en concreter, leren leerlingen er meer en beter door en is de keuze van de spelvorm(en) wel belangrijk.

De tijd die aan een activiteit wordt besteed, is afhankelijk van de interesse van de leerlingen en het bereiken van gewenste leerniveaus. De leraar kan ernaar streven dat zeventig procent van de leerlingen duidelijke vorderingen maakt in het spelen van een sportvorm handbal en/of een reeks van gelijksoortige doelspelvormen. Het spelgedrag kan meestal goed op twee of drie niveaus worden beschreven. Vorderingen kunnen zo gemakkelijker worden gesignaleerd en door leerlingen worden geconstateerd.

Aandachtspunt 3.4

Als het bij het bewegen gaat om het herkennen van een kernprobleem dat algemeen geformuleerd is (bijvoorbeeld doelspelen), dan is de (spel)vorm niet zo van belang. Het gaat dan alleen om het kunnen realiseren van een kernbedoeling. De aandachtspunten ter verbetering zijn dan algemeen.

Als het bij het sporten gaat om het oplossen van een kernprobleem, is de bewegingsbedoeling meer specifiek geformuleerd (bijvoorbeeld handballen) en is de vorm wel van belang om meer specifieke leerervaringen te verkrijgen (bijvoorbeeld samenspelend kunnen scoren). De aandachtspunten ter verbetering zijn dan concreter.

Gebruikmaken van vele (sport)spelvormen in een bepaalde bewust gekozen volgorde zorgt voor beter en meer leren op een bepaald gebied. Het vereist wel meer leertijd. Wat leerlingen in welke mate leren wordt bepaald door keuzes voor één of meer leervolgordes, de mate van concreetheid van een bewegingsbedoeling en de sterkte van de wens dat leerlingen voldoende vorderingen maken.

Hier tekenen zich twee benaderingen af: bewegingsgericht of sportgericht vakonderwijs.

Handelen op onderdelen

Het handelen op onderdelen verloopt voor het grootste deel onbewust. Het sensomotorisch leren speelt hierbij namelijk de grootste rol. Het gaat hierbij om het verbeteren van fysieke basisvoorwaarden, zoals uithoudingsvermogen of coördinatie, en het leren van bewegingsvaardigheden, zoals een sprongschot bij handbal, op basis van al aanwezige grondvormen van bewegen. In dit geval zijn dat lopen, tippen, springen en schieten op doel. De eenheid van waarnemen en handelen is in toenemende mate gebaseerd op het samenhangend geheel van visuele (zien), auditieve (horen), tactiele (voelen) en proprioceptieve/kinesthetische (aanvoelen) waarnemingen. Het vergt de nodige leertijd voordat die samenhang ontstaat. Het gaat om het leren van kleine eenheden die uiteindelijk in een ruimere context van – zoals hier – een handbalspel een plaats moeten krijgen. Het leren van een techniek is één, maar wanneer pas je die techniek bij voorkeur in welke situatie toe? Dat vereist ook tactisch leren.

Het leren op dit niveau van de kleine eenheden stelt specifieke eisen. Als handballers bijvoorbeeld het uithoudingsvermogen willen verbeteren, dan zijn daarvoor specifieke condities nodig. Je kunt dan lijnhandbal gaan spelen met relatief grote afstanden tussen beide eindlijnen. Speel in perioden van vijf minuten, vier tegen vier, waarna een actieve rust volgt (bv. individueel de bal in beweging rondspelen). Als de hartslag van de meeste spelers in de buurt van de 120 slagen per minuut is, begint het spel weer. Het geheel duurt veertig minuten en is een voorbeeld van een interval-duurtraining. Is het oplossen van spelproblemen een 'spelen', het uithoudingsvermogen beïnvloeden is een vorm van herhaald en specifiek trainen.

Aandachtspunt 3.5

Het is een keuze in welke mate de tijd wordt genomen om voldoende diepgang te bereiken in het sensomotorisch leren. Wat is trouwens 'voldoende diepgang'? Het vaststellen van beide bepaalt in welke mate bewegingsvaardigheden, fysieke basisvoorwaarden en ook het leren van leerlingen 'hoe te trainen' een plaats in het onderwijsprogramma krijgen. Bij meer sportgericht onderwijs is de aandacht voor deze diepgang en 'handelen op onderdelen' groter dan bij meer bewegingsgericht onderwijs, waarin meer aandacht is voor het brede aanbod en leren door 'totaal handelen'.

Vanaf 1970 zie je alle bovengenoemde exemplarische keuzes in het vakonderwijs terug. Handelen op onderdelen overheerst in de jaren zeventig, vooral uitsluitend. Vanaf de jaren tachtig zie je het totaal handelen opkomen. Ook hier wordt een uitsluitende keuze gemaakt of gekozen voor een mix. Die mix lijkt het meest aantrekkelijk, vanwege het te verwachten grootste leereffect. Zie je het meer bewegingsgericht of totaal leren als de ene uiterste positie en het meer sportgericht of leren handelen op onderdelen als de andere uiterste positie op een lijn c.q. dimensie, dan is de middenpositie het meest aan te bevelen. Veel vakleraren kiezen voor een positie links of rechts op het continuüm. Anderen variëren hun positie en laten het afhangen van de aard van de activiteit of de interesse van leerlingen.

In de jaren negentig worden in de vakliteratuur onder 'sportoriëntatie' nogal eens activiteiten verstaan die zowel aan de sport zijn ontleend als aan zelfbedachte bewegingsactiviteiten. Dat is het gevolg van wat je onder bewegingsbedoelingen en -problemen verstaat. Is dat algemeen (zoals inblijven en uitmaken) of meer sportspecifiek (zoals leren softballen)? In het eerste geval kunnen naast softbalspelvormen ook tikspelen onderdeel van een bewegingsprobleem zijn, in het tweede geval niet. Overigens speelt bij een sportspecifiek probleem (zoals leren voetballen) een deelprobleem (zoals afspelen naar

twee kanten) bij meer doelspelen een rol. Het oplossen van dat spelprobleem in de voetbalsituatie heeft transferwaarde naar meer doelspelen. Dat hoort bij een sportgerichte benadering. In figuur 3.1 zijn 'bewegingsgericht' en 'sportgericht' de uiteinden van een continuüm.

Figuur 3.1 Kenmerken van bewegingsgericht en sportgericht vakonderwijs

3.1.3 Bewegingsgebieden

Van 1970 tot 2010 neemt de omvang aan mogelijk te kiezen bewegingsactiviteiten toe. Je kunt die toename typeren als veelvormig en veelzijdig. Veelvormig hangt samen met de aard van de sport- of spelvorm: voetballen als elf tegen elf of vier tegen vier. Veelzijdig hangt samen met de manier waarop je een sport- of spelvorm uitvoert: als spelen om het spelen of spelen om te presteren. Om veelvormigheid en veelzijdigheid te realiseren, kunnen we uit een breed aanbod aan bewegingsactiviteiten kiezen. Die keuzes zijn aan de volgende voorwaarden gebonden:

- de activiteit op zich is veilig en ook de bewegingssituatie waarborgt fysieke en mentale veiligheid;
- de activiteit en de situatie samen leiden ook bij een grote groep leerlingen tot relatief intensief bewegen;
- de activiteit en de situatie maken het mogelijk goed om te gaan met verschillen (in niveau, interesses en manier van leren).
- voor een bepaalde activiteit of groep van activiteiten is voldoende accommodatie en materiaal beschikbaar;
- de vakleraar is didactisch-methodisch en praktisch voldoende geschoold om leerlingen een activiteit voldoende aan te leren.

Als je een sportgerichte benadering volgt, zijn de in figuur 3.2 genoemde sportgebieden en sportvormen mogelijk in het VO.

Figuur 3.2 Sportgerichte ordening

Als je een bewegingsgerichte benadering volgt, zijn de in figuur 3.3 genoemde bewegingsgebieden en thema's mogelijk in het VO.

Figuur 3.3 Bewegingsgerichte ordening

Zwemmen is in het primair onderwijs lang als LO-les aangeboden en uitbesteed aan zwemonderwijzers. Vanwege de kosten is het geleidelijk uit het onderwijs verdwenen, maar in het VO zie je het soms nog als een schoolsportactiviteit. Het wordt de verantwoordelijkheid van ouders dat leerlingen leren zwemmen.

Bewegen op muziek en vechtsporten zijn tot in de jaren negentig marginaal aanwezig. De SLO-programma's voor PO en VO stimuleren het aanbod wel. Toepassing vereist echter de nodige specifieke vakbekwaamheid en daarover beschikken groepsleraren meestal niet.

Vakleraren kiezen in het algemeen voor een veelvormig en veelzijdig aanbod. De mate waarin dat het geval is, is afhankelijk van de keuze voor veel of weinig diepgang in het (motorisch, sociaal en cognitief) leren. In de jaren zeventig en tachtig is de aandacht in het vak vooral op het motorisch leren gericht. In de jaren tachtig en negentig neemt het inzicht toe dat ook sociaal leren bewuste aandacht van leraar en leerling én specifieke leerprocessen vereist. Het is het begin van de fase waarin 'leren over bewegen' ook belangrijk wordt gevonden. Het (meta-)cognitieve leren krijgt vanaf het eind van de jaren negentig – met de invoering van de vernieuwde tweede fase in het VO – meer aandacht. Het motorisch leren heeft in deze samenhang prioriteit.

De aandacht voor lichaamshouding en conditie is in de jaren zeventig en begin jaren tachtig een belangrijk aspect voor veel vakgenoten. Het krijgt eind jaren tachtig een plaats als motorische *remedial teaching* en wordt aanbevolen voor het primair speciaal onderwijs en in de eerste jaren van het VO (speciaal onderwijs). Het verbeteren van conditie en houding vereist van de leraar specifieke aandacht voor de individuele leerling. Dat lukt in het speciaal onderwijs het beste. In de rest van het onderwijs is daarvoor te weinig tijd. Hoewel veel vakleraren naar fysiek zo intensief mogelijke lessen streven, bedraagt de feitelijke beweegtijd bij een groep van dertig leerlingen in de zaal en in een lesuur zo ongeveer acht minuten. Op het veld is bij voldoende ruimte twintig minuten aan feitelijke beweegtijd haalbaar. Fysiek intensief bezig zijn gebeurt in de jaren zeventig onder andere door partneroefeningen, circuittrainingen, hindernis- en bewegingsbanen bij gymnastiek, turnen en oriëntatielopen met kaart en kompas. Geleidelijk wordt de fysieke activiteit beperkt tot – in de jaren negentig – het bijvoorbeeld in een lessenreeks in een periode ervaren dat het uithoudingsvermogen bij hardlopen door systematische duur- of intervaltraining beïnvloed kan worden. Veilig en gezond sporten is voor veel vakleraren belangrijk.

3.1.4 Schoolsport

Schoolsport ontstaat al aan het eind van de jaren zestig. Het is een keuzeprogramma en wordt deels buiten schooltijd aangeboden. In Nederland vormen schoolsport en het LO-programma één geheel (vergelijk paragraaf 2.5.1), in tegenstelling tot in België (D'Hoker & Tollenaar 1995). De keuze van activiteiten en de omvang van het hele programma zijn afhankelijk van de interesses van de leerlingen en van het overwegend bewegings- of sportgericht zijn van het geroosterde programma. Is het overwegend bewegingsgericht, dan zijn sportvormen vaak als aanvulling bedoeld. Is het overwegend sportgericht, dan kan het aanvullend, maar ook verdiepend zijn. In alle gevallen is er nog een derde reden om schoolsport in te voeren: het draagt bij aan de sfeer op school. Schoolsport kan uit de volgende onderdelen bestaan:

- interklassikale en leerjaargebonden toernooien, die vaak deels in en deels buiten de lestijd vallen;
- interscholair toernooien op verschillende niveaus van deelname;
- interne competities per leerjaar in een recreatiegerichte A-groep en een prestatiegerichte B-groep;
- sportcursussen of clinics die door de eigen vakleraren of door gastdocenten worden gegeven;
- voorbereidingen op dans-, turn- of speldemonstraties;
- kampen zoals land-/kennismakingskampen, watersportkampen, survival-/zwerftochtkampen en desnoods skikampen die enkele dagen duren;
- bijspijkeruren of voorbereiding op vervolgstudies in het mbo (CIOS/Sport en Bewegen) of hbo (ALO).

Schoolsport omvat meestal activiteiten die organisatorisch de nodige tijd of ruimte vereisen. Ook periodeafsluitende evenementen zoals een demodansfestijn kunnen ertoe gerekend worden. Het motiveert leerlingen als ze in een evenement kunnen tonen wat ze in een periode hebben geleerd. Dat is een extra taak voor een vakleraar. Betreft het een enkele activiteit per periode, dan organiseert hij het vaak zelf. Betreft het frequente of meer omvangrijke evenementen, dan is vaak enige compensatie in taakuren gewenst.

Het betrekken van sportorganisaties bij de schoolsport is wenselijk als vakleraren zelf de didactische bekwaamheid voor een sport missen en het aanbieden van een sportvorm toch als gewenst wordt gezien. Een sportgericht programma heeft in de bovenbouw van het VO geen Sport Oriëntatie Keuze (SOK)-aanbod nodig. Dat is het programma op zich al. Ook in het PO komt schoolsport in beperkte mate voor, meestal in de vorm van interscholair toernooien of sportdagen. In de jaren zeventig en tachtig krijgt de schoolsport veel aandacht in de school. Die wordt in de jaren negentig aanzienlijk minder, maar vanaf 2000 neemt de belangstelling weer toe.

Persoonlijk profiel van Jan Kloen

Jan Kloen was één van de vakcollega's die elke leerling zich zou wensen. Enthousiast, creatief, altijd positief stimulerend en waar mogelijk ook met een dosis humor. Die collega's zijn soms ook plaatselijk bekend, en een kleine groep roert zich binnen een afdeling van een vakorganisatie of laat zich in het vakblad 'lezen'. Jan was er zo een. Altijd bezig het vak te ontwikkelen. Zijn leerlingen hebben met veel en gevarieerde activiteiten kennisgemaakt. Opgeleid in Groningen (1957) en als ex-tophandballer en bondscoach (1960-1970) was hij ook in zijn werk sportgericht bezig. Je zag hem altijd op studiedagen en hij keek ook over de grens bij onze Oosterburen en vooral in Graz in Oostenrijk. Hij deed daar regelmatig verslag van. Krachtbal, tsjoekbal, zaalhorden; regelmatig signaleerde hij nieuwe vormen en materialen. Begin jaren zeventig richtte hij de Stichting Nederlandse Schoolsport (SNS) op en organiseerde c.q. stimuleerde hij tot het organiseren van plaatselijke, regionale, landelijke en internationale schoolsporttoernooien. Dat deed hij met de nodige power en dus kreeg hij weerstand. De KNVLO was aanvankelijk niet zo blij met zijn activiteiten. De piramidale aanpak was voor de school te prestatiegericht en leidde tot een verdubbeling in activiteiten van leerlingen die toch al genoeg aan hun trekken kwamen. In die tijd lag de wedstrijd- en prestatiesport bij een deel van de KNVLO-achterban niet goed.

Aanvankelijk verzette Jan zich hiertegen, maar hij liet zich uiteindelijk toch overtuigen en paste de opzet aan. In 1972 accepteerde de KNVLO zijn ideeën. Begin jaren tachtig ging de SNS ter ziele en weden schoolsportactiviteiten door een K(N)VLO-commissie overgenomen. Jans aanzet heeft succes gehad. In 2008 werd op zijn gemeentelijke scholengemeenschap in Doetinchem de Jan Kloen-prijs ingesteld. Deze is bedoeld voor de leerling met de meest creatieve of vernieuwende inbreng. Jan Kloen kreeg het predicaat "de destijds onder leerlingen enorm populaire vakleraar". Jan had dat graag willen horen. Een terechte postume waardering.

3.1.5 (Beter) leren bewegen

In de LO leren leerlingen steeds beter te bewegen. Leren bewegen of motorisch leren is het met behulp van vaardigheden leren oplossen van bewegingsproblemen. Vakleraren verschillen in de mate waarin zij het leren bewegen van leerlingen willen verbeteren.

Het leren zwaaien en draaien om de lengteas bij het ringenzwaaien kan in enkele stappen als volgt verlopen:

- enkele keren zwaaien; in de voorzwaai halve draai in; tussenzwaai; in de voorzwaai halve draai uit en in de achterzwaai afspringen;
- zwaaien; halve draai in; halve draai uit gevolgd door neersprong achter;
- zwaaien; halve draai in; halve draai in; hele draai uit en neersprong achter;
- zwaaien; hele draai in; hele draai uit; neersprong voor met halve draai uit.

Softbal kun je met de volgende spelvormen leren spelen:

- tweehonken softbal met een slagman en drie veldspelers (pitcher, catcher en veldspeler);
- driehonken softbal met twee slagmensen en vier veldspelers;
- vierhonken softbal met drie slagmensen en zes veldspelers;
- vierhonken softbal met drie slagmensen en negen veldspelers als er vaak hard en ver wordt geslagen.

Elk motorisch leren vereist een opbouw in bewegingsvormen. Bij elke stap in die opbouw lost de leerling een bewegingsprobleem met behulp van vaardigheden op. Als dat niet lukt, krijgt de leerling aanwijzingen of wordt de bewegingsvorm vereenvoudigd c.q. aangepast. Een opbouw van bewegingsvormen wordt leermethode, leergang, leerlijn of methodiek genoemd. Het belang van een leermethode wordt bepaald door het antwoord op de vraag: In welke mate wil je dat een leerling bepaalde bewegingsproblemen leert oplossen? Vervolgens zul je die leerling daartoe moeten motiveren. Vakleraren verschillen in de mate waarin ze op dat leren druk willen zetten. Wanneer heeft een groep leerlingen 'voldoende' geleerd? Daaronder wordt dan vaak verstaan: zeventig procent van de leerlingen heeft een volgende methodische stap gemaakt.

Leermethoden.

Het belang van een leermethode wordt bepaald door de vraag hoe concreet of specifiek je problemen door de leerlingen wilt laten oplossen. Wat en in welke mate wil de leerling leren? Leerlingen tot meer of beter en actief leren motiveren is een kerntaak van de vakleraar. Vakleraren verschillen in de mate waarin ze druk op leren willen zetten en in de mate waarin ze voor de individuele leerling optimale leercondities kunnen creëren. Leermethoden spelen een belangrijke rol in leerprocessen op zowel korte als lange termijn, mits leereffecten belangrijk worden gevonden. Om voldoende leereffect bij het zwaaien en draaien aan de ringen te realiseren zijn vaak vier tot zes halve lessen per leerjaar nodig.

De leermethode die hiervoor bij het 'zwaaien en draaien' is beschreven, is een voorbeeld van een Totaal-Totaal-methode. De leermethode achter de volgorde beachhandbal, tsjoekbal, lijnhandbal, handbal vijf tegen vijf is een voorbeeld van een Deel-Deel-Totaal-methode. Het doel bepaalt de typering van de leermethode. Wellicht is in het huidige onderwijs de Totaal-Deel-Totaal-methode de meest gebruikte methode. Driehonken softbal wordt dan afgewisseld met een honkenspelspel als honklopen voor veel leerlingen een probleem is. Daarna wordt het geleerde weer in de eindvorm, driehonken softbal, toegepast. Leermethoden zijn nodig als leereffecten op korte en lange termijn worden nagestreefd.

Aandachtspunt 3.6

Naast sportgericht en/of bewegingsgericht onderwijs (Wat leren leerlingen?) typeren we in paragraaf 2.4.2 het onderwijs ook als ontwikkelend en/of begeleidend (Hoe leren leerlingen?). De accentverschillen in dat laatste geval ontstaan door de verschillen in de gewenste druk op leren en de mate waarin bewust leermethoden op korte en lange termijn

worden toegepast. Dat is bij sportgericht onderwijs belangrijker dan bij bewegingsgericht onderwijs.

3.2 Werkgebieden in SO en PO, VO, mbo en HO

3.2.1 Praktijk in SO en PO

In de jaren tachtig worden kleuter- en lager onderwijs samengevoegd. Er komen acht groepen in het primair onderwijs. LO wordt in het PO vooral door groepsleraren gegeven. Vakleraren zijn nog steeds in de minderheid. Als ze daar lesgeven, is het vooral vanaf groep 5 en vaak aan leerlingen van verschillende basisscholen. In dat laatste geval wordt vaak één les door de vakleraar en één les door de groepsleraar gegeven. Door deze brede inzetbaarheid en de afstand tussen de lesplek en de basisscholen, is er weinig contact met schoolteams. Om te voorkomen dat er volstrekt individueel wordt gefunctioneerd, worden soms netwerken gemaakt en samenwerkingsverbanden met andere vakleraren aangegaan. In het speciaal onderwijs (SO) zijn overwegend vakleraren actief. Soms is *counseling* van groepsleraren een specifieke taak van de vakleraar. Op hoofdlijnen worden inhoudelijke afspraken gemaakt. Die zijn vooral gericht op de keuze van bewegingsactiviteiten. Sommige scholen hebben een vakwerkplan. In het algemeen is LO in het PO bewegings- en begeleidingsgericht. Sportgericht onderwijs zie je vaak pas ontstaan vanaf groep 5. Daarvoor heb je specialisten als vakleraren LO nodig. Het onderwijs wordt er complexer door en vereist een meer systematisch leren. In het PO overheerst ook bij vakleraren echter het meer bewegingsgerichte, thematische onderwijs met korte lessenreeksen. Motorische *remedial teaching* krijgt in het PO nauwelijks aandacht. Een goede differentiatie naar niveau, interesses en manier van leren binnen een klas biedt een oplossing.

In groep 1 en 2 van het PO wordt dagelijks gespeeld. In groep 3 en hoger zijn twee lessen LO per week gepland, ook in het SO. Vanaf 2000 mogen groepsleraren die net van de pabo komen alleen LO geven aan leerlingen in groep 1 en 2. Voor het lesgeven aan de overige groepen is een aanvullende scholing nodig: de pabo-leergang LO/bewegingsonderwijs. In 2000 mogen mbo-afgestudeerden Sport en Bewegen als onderwijsassistent en onder leiding van een vakleraar onderwijs geven.

De condities ten aanzien van accommodatie en outillage zijn over het algemeen matig. Het budget voor de aanschaf van materialen en het onderhoud van de accommodatie is doorgaans beperkt.

Lesmaterialen

De SLO en vakdidactici leveren veel ondersteunend lesmateriaal, dat vooral concrete beschrijvingen van LO-activiteiten en -lessen bevat. Ook de aanpak in het SO is overwegend bewegingsgericht en gericht op begeleidend onderwijs. Veelvoorkomende bewegingsgebieden zijn gymnastiek (met grondvormen van bewegen als zwaaien, springen, balanceren en dergelijke), spel (korfbal, handbal en allerlei andere spelvormen), bewegen op ritme (inclusief zangspelen, bewegen op geslagen ritme, volksdans en bewegen op actuele muziek), zwemmen (spel, zwemslagen, springen, overlevingszwemmen) en seizoengebonden activiteiten. Het onderwijs is veelvormig en veelzijdig. De nadruk ligt op het leerlingen in de les intensief laten bewegen in open bewegingssituaties. Dat open karakter geeft ruimte aan het zelfstandig kunnen handelen van de leerlingen. In SLO-bronnenboeken zijn beschrijvingen te vinden van spel (1983), het schoolwerkplan (1984), gymnastiek (1985), zwemmen (1989) en seizoengebonden en thematische bewegingsactiviteiten (1989).

Eind jaren zeventig vindt de SLO dat LO niet meer als zelfstandig vak in de basisschool zou moeten bestaan. Na veel protest wordt dat in 1984 rechtgezet, mede dankzij de LO-medewerkers bij de SLO, de Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding en de KNVLO. Het vak bewegingsonderwijs staat weer op de rol.

Naast de zojuist genoemde bronnenboeken zijn er nog verschillende andere methodes c.q. praktijkboeken geschreven. Soms hebben deze een algemeen vakdidactisch doel, soms zijn het verzamelingen van leerstof en soms proberen ze beide te combineren. Enkele auteurs die aan dat laatste een bijdrage leveren, zijn Braam en Luis (1986), Westerbaan-Mellema en Hazelebach (1988; 1989), Van Gelder en Stroes (1990; 1994) en de werkgroep Groels (1991).

Een landelijke actie voor de jeugd levert in 1992 een nieuw lessenpakket op: *Sport, weten waarvoor je kiest!* Het is bedoeld voor leerlingen van groep 7 en 8. In 1996 krijgt de SLO het verzoek van de KVLO om een basisdocument voor het bewegingsonderwijs in het PO te gaan uitwerken. Projectleider is Chris Mooij. Er verschijnen in 1997 en 1999 publicaties van de hand van Mooij, Van Berkel, Houdijk, Steerneman en Hazelebach. De meeste ALO's onderschrijven die aanpak met de nadruk op bewegingsgericht en begeleidend onderwijs. Reguleringsdoelen bepalen mede het vaststellen van de kernactiviteiten ('iedereen moet kunnen meedoen') en de verdeling van de lestijd ('ruimte voor het zelfstandig regelen'). In 2002 verschijnt een tweede deel met een methodisch-didactische uitwerking. Naast de eerder genoemde werken ook Consten, Danes, Geleijnse, Van der Gref, Heuver, Koekoek, Pieters en Tjalsma hieraan mee.

In 2002 verschijnt eveneens de elfde druk van het leerlingenboek *Gymnastiek: Wat, Hoe en Waarom* onder eindredactie van Ted Beute. Het probeert 'leren over bewegen' invulling te geven. Het boek vindt massaal aftrek. Hoewel het voor de lesgever informatief is, is het niet gericht op het toepassen van kennis door de leerling zelf en wordt het in groep 7 en 8 praktisch beperkt toegepast.

Raadveld en Swijting (2000) geven een voorbeeld van een voortgangsregistratie bij leerlingen. Van Gelder en Stroes leveren in 2002 een leerlingvolgsysteem voor kinderen van 2 tot 16 jaar. Het is gericht op (groot- en klein)motorische vaardigheden, spelgedrag en spelinzicht. Een bijgevoegde cd-rom vergemakkelijkt het registreren van de gegevens.

Voor het jonge kind wordt specifiek lesmateriaal gemaakt door collega's als Pieters, Geleynse, Danes (1997) en Hazelebach (1998). Vele pabo-opleiders en vakleraren leveren hieraan eveneens een bijdrage. Het is een initiatief van de Werkgroep Bewegingsonderwijs ('t Web).

In 2007 verschijnt *Perspectieven op bewegen. Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool*. Ook dit is een uitgave van 't Web. Het doel is de innovatie van de praktijk te bevorderen door het ontwikkelen van een ondersteunende theorie met concrete handelingsaanbevelingen. Het boek is geschreven door een groep opleiders en vakleraren die ook bij de SLO-publicaties zijn betrokken. Nieuwe namen zijn hier Van Dijk, Hofman, Van Iersel, Oldeboom en Visser. De kenmerkende theorie is bewegingsgericht en gericht op begeleidend onderwijs. Het gaat de auteurs erom leerlingen te leren deelnemen aan bewegingsactiviteiten (optimaliseren; lukt 't), met anderen deel te nemen aan bewegingssituaties (organiseren; loopt 't) en dat leren op eigen wijze met anderen te doen (ontplooiën; leeft 't) (p. 12). Het gebruik van het werkpatroon 'loopt 't, lukt 't en leeft 't', begrippen als 'leervoorstel' en 'leerarrangement' en de meer algemeen geformuleerde bewegingsbedoelingen c.q. betekenisgebieden ondersteunt de gedachte dat het hier gaat om begeleidend onderwijs. Samen met het *Basisdocument* van de SLO vormt dit boek een redelijk complete praktijktheorie over de inhoud en aanpak van LO in het PO. De herdruk van Van der Loo's *Lichamelijke Opvoeding op de Basisschool* (2009) vervult deze functie ook.

In 2009 verschijnt een volgende versie van *Basislessen Bewegingsonderwijs* van Van Gelder, Stroes en Goedhart inclusief werkbladen voor leerlingen met een motorische beperking.

Persoonlijk profiel van drs. Henk van der Loo

Henk van der Loo is in alles een opleider in hart en nieren. Hij volgt de KALO, behaalt zijn licentiaat aan de Universiteit van Leuven en fungeert als vakleraar en werkt op een pabo voordat hij opleider op de KALO wordt. Op de pabo werkt hij mee aan het nieuwe curriculum en met name het LO-deel op basis waarvan de Kweekschool en de opleidingsscholen voor kleuterleidsters integreren. In 1973 wordt hij redactielid van *Thomas* en in 1979 opleider aan de ALO Tilburg, als één van de eerste en bewust aangenomen generalisten. Hij is immers van vele markten thuis. In 1987 verschijnt van zijn hand *Lichamelijke Opvoeding op de basisschool*, een didactisch-methodische handleiding voor pabo- en ALO studenten. In 1991 wordt hij voorzitter van de groepering van *Thomas*. Hij maakt het samengaan met de KNVLO mee als HB-lid en lid van de redactie. In 1991 verschijnt ook zijn *Spelend en oefenend leren spelen* en is hij de motor achter het project 'Lichamelijke opvoeding en identiteit'. Hij publiceert vele artikelen in de vakbladen *Thomas* en *Lichamelijke Opvoeding*. Daaruit blijkt steeds zijn grote didactische interesse. Hij promoot nascholingen en studiedagen en uit zijn rol bij practica en stagebegeleiding kan worden afgeleid dat hij nadrukkelijk praktijk- en theorieontwikkeling in samenhang nastreeft.

De SLO heeft op verzoek van NOC*NSF in de afgelopen vijf jaar met allerlei sportbonden gezocht naar een verbinding tussen LO-activiteiten en activiteiten binnen buurt en sport. Deze *Lesmappen Sportkennismaking* zijn onder andere gericht op korfbal, handbal, basketbal, judo, wielersport, badminton, sportklimmen, volleybal, honkbal en softbal, hockey en frisbeeën. De SLO-collega's Mooij, Hazelebach en Van Berkel zorgden voor de eindredactie.

Persoonlijk profiel van drs. Chris Mooij

Chris Mooij is de spindoctor in de ontwikkeling van het LO-basisonderwijs. Al medio jaren tachtig verdient hij er bij de SLO zijn sporen mee. Hij is opgeleid in Amsterdam en studeert bij Bart Crum aan de IFLO. Hij doet in de loop der jaren, samen met een groep vakcollega's, op een planmatige manier aan gezamenlijke PO-vakontwikkeling. Hij speelt hierbij een belangrijke inspirerende en coördinerende rol. Chris is een goed vertaler van meningen van vakcollega's. In een wereld waarin iedereen stevig van mening kan verschillen over details is dat een bijzondere gave. Hoewel hij met de SLO-producten theoretisch gezien 'delen' maakt, zijn de producten vanaf begin jaren negentig in combinatie met de producten van 't Web een voorbeeld van een 'PO Praktijktheorie met een grote P'. Chris Mooij is thans lid van de redactieraad van de *LO* en zit in de organisatiecommissie van de Thomas Oriëntatiedagen. In alle PO-publicaties van de SLO is zijn hand zichtbaar.

Schoolsport blijft in het PO in alle jaren beperkt in omvang en richt zich dan alleen op enkele sportdagen of deelname aan plaatselijke interscholaire activiteiten. Met het ontstaan (vanaf eind jaren negentig) van de brede scholen en de toenemende aandacht voor de relatie buurt-onderwijs-sport (BOS) in veel gemeentes krijgt de vakleraar LO de gelegenheid om hierin ook een coördinerende rol te spelen. Het zorgt tevens voor werkgelegenheid voor sportleiders mbo/Sport en Bewegen.

Persoonlijk profiel van Chris Hazelebach

Chris Hazelebach combineert praktijk en theorie op een creatief indrukwekkende manier. Hij wordt opgeleid op de CALO, volgt daarna de pabo en is intussen zestien jaar vakleraar in het basisonderwijs in Amsterdam, opleider op een pabo en vanaf 1992 op de CALO en vanaf 1997 SLO-BO-medewerker. Hij is voortdurend op zoek naar kennis en verwacht heel veel van zijn leerlingen. Hij kijkt over de grenzen van de vaktheorie en laaft zich aan de presentatiewijze en theorie van Korthagen in Utrecht. Hij is (nog) een van de weinige écht geregistreerde opleiders. Tien jaar lang maakt hij deel uit van het bestuur van de Werkgroep Bewegingsonderwijs 't Web. Ook maakt hij deel uit van de inmiddels legendarische club van Bob Mirck, voormalig gemeentelijk inspecteur LO in Amsterdam, die een enorme inhoudelijke schwing aan het basisonderwijs aldaar heeft gegeven. Chris publiceert veel en regelmatig. Zijn voorkeur gaat daarbij uit naar teamwerk, maar anders doet hij het wel alleen. Hij maakt samen met Chris Mooij brochures voor sportbonden en de jongste jeugd, publiceert in vak- en niet-vaktijdschriften en gaat ook internationaal, in *Sportpädagogik*, de boer op. Hij treedt op in workshops op studiedagen en geeft gastcolleges op de ALO Den Haag. Ook 300 kleuterleidsters op Curaçao hebben in 2000 van zijn deskundigheid geprofiteerd. Hij helpt daar met het opzetten van post-hbo-cursussen. Hij toont zich nogal eens een entertainer, die door zijn aanstekelijke manier van werken kinderen boeit en laat beleven en hen heel veel leert. Hij is een van de weinige vakcollega's die ook op ICT-gebied van wanten weet. Vele cd-roms zijn aan zijn brein en handigheid ontsproten. Chris is een dynamische wervelwind met lol in zijn baan.

Projecten

Vanaf de jaren zeventig heeft de LO in de basisschool, dankzij allerlei projecten, een didactische kwaliteitsslag gemaakt. De projectgroepen bestaan uit vakleraren, pabo- en ALO-docenten, KVLO en SLO-medewerkers. Er wordt naar consensus in opvattingen gezocht. Een eerste poging is een conferentie over bewegingsonderwijs aan kleuters in de jaren zeventig. Toenmalige KLOS-docenten (van de later verdwenen opleiding voor kleuterleidsters) zoeken naar een nieuwe invulling van het vak. Een ordening naar materialen (bv. een pittenzakles) of grondvormen van bewegen wordt verlaten. Het gaat om de betekenis die het kind aan een bewegingsactiviteit en -situatie toekent. Jopie Pruis-de Beun, Anne Kuipers, Jan Volbeda, Wout Wanrooy en Corrie den Hollander geven de aanzet. Eind jaren zeventig zie je een vervolg in de SLO-reeks voor het basisonderwijs onder leiding van Chris Mooij. Daarin worden allerlei nieuwe en speelse bewegingsvormen gepresenteerd. In de jaren tachtig wordt geprobeerd de bewegingsactiviteiten systematischer te ordenen. In het *Werkboek Bewegingsonderwijs voor de basisschool* is de ordening gebaseerd op de voor deze leeftijdsgroep relevante leer- of bewegingsproblemen en die komen overeen met betekenisgebieden. De belangrijke didactische vernieuwing in die tijd is leerlingen in groepjes laten werken. Niet alleen in het klaslokaal, bijvoorbeeld in de bouwhoek of rekenhoek, maar ook in het gymlokaal. Dit vereist aandacht voor het sociaal leren van leerlingen in de zin van meer zelfstandig samenwerken en leren, een aspect van meer ontwikkelend onderwijs.

In de jaren tachtig functioneert in Amsterdam jarenlang een gemeentelijke projectgroep Bewegingsonderwijs onder de bezielende leiding van Bob Mirck, samen met onder andere Anneke Prins en José Mens. De groep ondersteunt vakleraren bij het maken van plannen. Hun vakinhoudelijke vernieuwing is tot in de jaren negentig in vele publicaties beschreven.

Samen naar school

In 1991 komt het akkoord 'Weer samen naar school' tot stand. De bedoeling is de uitstroom van basis- naar speciaal onderwijs, met name van potentiële LOM- en MLK-leerlingen, aan banden te leggen. Het leidt tot een grotere diversiteit aan gedrag van leerlingen. Het belang van differentiatie (naar niveau, interesses en manier van leren) neemt sterk toe, om

leerlingen met gedragsproblemen en met lichamelijke en zintuiglijke beperkingen goed te kunnen opvangen. Die taak kan wel eens te moeilijk zijn en tot onvoldoende leerresultaat in de LO-les leiden. De school wordt door de overheid in het algemeen steeds meer gezien als een onderwijs- én opvoedingsinstituut. Dat is ook op te maken uit de brede school- of vensterschoolgedachte in sommige steden. Het openstellen van de schooldeuren betekent dat er een soort wijkfunctie ontstaat. De school moet in toenemende mate over een schoolbegeleidings- of zorgplan beschikken om adequate ondersteuning te bieden.

Beoordeling kwaliteit

In de jaren negentig typeert de Onderwijsinspectie het aanbod in het PO als "onvoldoende breed en met onvoldoende diepgang". De leerlingen leren te weinig. Kerndoelen worden in onvoldoende mate gerealiseerd. De in het onderwijs gehanteerde aanpak is echter wel ruim voldoende, omdat deze de zelfstandigheid van leerlingen goed bevordert. Vakleraren presteren op al deze punten beter dan groepsleraren (Cito 1996; Inspectie van het Onderwijs 1996).

3.2.2 Praktijk in het VO

De mannelijke en de vrouwelijke leerling in het VO

Dat jongens en meisjes samen les krijgen, is tegenwoordig minder een probleem dan vroeger. De scheiding jongens/meisjes is het sterkst en het langst op confessionele scholen volgehouden, maar verdwijnt geleidelijk, eerst in het primair onderwijs en nu ook in het voortgezet onderwijs. De nog steeds aanwezige weerstand tegen gemengde lessen in het VO is gebaseerd op de volgende argumenten:

- er zijn fysieke verschillen tussen jongens en meisjes op het gebied van kracht, snelheid, uithoudingsvermogen, lenigheid en coördinatie;
- er bestaan belangrijke en wezenlijke genetisch bepaalde verschillen tussen man en vrouw in lichaamsbouw en dynamiek van het bewegen;
- ook in de professionele sport is er sprake van gescheiden sportbeoefening;
- het is ethisch ongewenst dat jongens en meisjes samen bewegen in een zo lichamenlijk georiënteerd vak;
- het lesgeven van vrouwelijke vakleraren aan meisjes en mannelijke vakleraren aan jongens is het meest optimaal;
- het gescheiden lesgeven levert in doorsnee meer uren op en het opgeven hiervan leidt tot urenverlies.

Officiële leerplannen, het Basisleerplan en het uit 1975 daterende leerplan voor rijksscholen bevestigen de geslachtsrol. De SLO komt in 1987 met een brochure over deze problematiek. Het advies daarin luidt: zeg nooit "Ik heb zes sterke jongens nodig om de banken te versjouden", maar bevorder roldoorbrekend gedrag. De discussie in het vak richt zich aanvankelijk op de vraag: Co-educatie of co-instructie? Bij co-educatie wordt het omgaan met verschillen op diverse manieren tot thema van onderwijs gemaakt. Dat is een pedagogische taak. Overheersen alleen schoolorganisatorische redenen voor de keuze 'wel of niet gemengd', dan wordt van co-instructie gesproken. LO is in het onderwijs echter per definitie pedagogisch gericht en dus is zo'n onderscheid overbodig.

Op sommige scholen wordt bewust met (niet) gemengde klassen geëxperimenteerd. Leerlingen worden vaak bij die keuze betrokken. Jongens die een sterke voorkeur hebben voor het vergelijkend presteren, gebruiken dat als reden om aan te geven dat ze liever geen gemengde les willen. Meisjes zijn vaak vóór gemengde lessen, hoewel sommigen aangeven

dat ze de fysieke hardheid van de jongens vrezen. In de eerste twee leerjaren van het VO staan zowel jongens als meisjes vooral afwijzend tegenover gemengde les. Vanaf het derde leerjaar is de voorkeur hiervoor veel groter. Ervaring met gemengde lessen maakt leerlingen positiever. Vakleraren die ervaring met wel en niet gemengd lesgeven hebben, vinden in gemengde klassen de sfeer in het algemeen veel positiever. Differentiatie wordt aanvankelijk als absoluut noodzakelijk gezien, maar blijkt dat later toch in mindere mate te zijn. Mannelijke en vrouwelijke vakleraren hebben geen problemen bij het lesgeven aan gemengde groepen. Alleen in situaties waarin het vergelijken presteren een belangrijke rol speelt (bijvoorbeeld bij sporttoernooien), is het verstandig om leerlingen zelf te laten kiezen voor: (a) deelname op prestatie- of recreatieniveau; en (b) een team en een poule met alleen jongens, alleen meisjes of gemengd.

ALO's gaan in de loop van de jaren negentig geleidelijk steeds meer gemengd lesgeven, eerst bij theorielessen en later ook bij praktijklessen. Eind jaren negentig is de acceptatie van gemengde lessen in opleidingen vrijwel volledig.

In protestants-gereformeerd en katholiek onderwijs wordt het lesgeven aan jongens én meisjes lang als een probleem gezien. Buytendijks antropologische onderbouwing van het typisch mannelijk en vrouwelijk bewegen wordt in die kringen vaak als motivering aangehaald. Ook pedagogisch gezien is het de vraag of het fysieke aspect geen gescheiden onderwijs rechtvaardigt. In 1979 wordt er binnen het katholieke Thomas nog erg kritisch naar gemengd lesgeven gekeken. In 1990 blijkt in het zuiden 43 procent van de vakleraren in het VO nog tegen gemengde lessen en 27 procent voor. Dertig procent maakt het niet uit. Goed differentiëren lost het probleem op. Sociaal gezien moeten leerlingen leren met onderlinge verschillen om te gaan. Veel studiedagen voor vakleraren in de jaren tachtig en negentig gaan over de problematiek van het gemengd lesgeven.

In 1998 zorgt de invoering van de tweede fase in het VO voor een doorbraak. Het meer zelfstandig kiezen van (een deel van de) activiteiten maakt een scheiding tussen jongens en meisjes minder gewenst. Het beklemtonen van de verschillen tussen jongens en meisjes wordt afgezwakt. Al in 1981 pleiten Crum en Verhagen voor die nuancering.

Zelfverdediging voor meisjes (en later ook voor jongens)

Terwijl de vakleraren het wel of niet gemengd lesgeven nog aan het overwegen zijn, lijkt er een ongewenste tegenbeweging te ontstaan door de aandacht voor zelfverdediging voor meisjes, in de zin van preventie van seksueel geweld. In 1985 wordt op een studiedag over gemeentelijk beleid en seksueel geweld in Amsterdam de aanzet gegeven. Daar wordt de suggestie gedaan om een nascholing voor vakleraressen op te zetten om meisjes vanaf 15 jaar in lessen zelfverdediging weerbaarder te maken tegenover seksueel geweld. Het gaat erom hen meer zelfverzekerd te leren handelen in bedreigende situaties. Dankzij de inzet van Bob Mirck (gemeentelijk vakinspecteur in Amsterdam), Truus van der Gugten (KVLO) en Jan Kallenbach (vechtsportexpert en opleider ALO Amsterdam) en de feministische vrouwenweerbaarheid (KENAU, de Bergstroom) worden in 1987 de eerste nascholingscursussen gegeven. Daarna volgen er nog vele. Zelfverdediging voor meisjes wordt in de eerste versie van het door de APS-SLO opgestelde programma voor de basisvorming of VO-onderbouw opgenomen en later in het programma voor de tweede fase van het VO of VO-bovenbouw. De keuze voor deze activiteit is oneigenlijk. Het weerbaar maken staat haaks op het beleven van een activiteit als primaire keuze van LO-activiteiten en is vergelijkbaar met de keuze voor reddend zwemmen of het aanleren van brandweergrepen. In volgende programmaversies verdwijnt deze zelfverdedigingsvorm. Niettemin past de activiteit wel op de veilige school en zijn vooral vakleraressen de meest gewenste docenten hiervoor, omdat zij de problematiek het beste kunnen begrijpen. Begin jaren negentig wordt de nascholingsinhoud verbreed met zelfverdediging voor (jongere) jongens.

LO in de onderbouw van het VO

Eind jaren tachtig en begin jaren negentig komt een herbezinning op inhoud en aanpak op gang in de onderbouw van het VO. In de LO ontstaat meer aandacht voor sociaal leren, vooral voor de mogelijkheid leerlingen te trainen in functies als helper, coach, scheidsrechter of organisator.

Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS), het latere Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), en met name Jan Oosterlee en Kees Faber nemen het voortouw bij het ontwerpen van programma's. Dat doen ze in samenspraak met vele vakcollega's. Kerndoelen en lestijdverdelingen fungeren als leidraad. Hun aanbeveling houdt het volgende in: 270 van de in totaal beschikbare 360 uren worden voor vijftig procent besteed aan spel, twintig procent aan turnen, vijftien procent aan atletiek, tien procent aan bewegen op muziek en vijf procent aan zelfverdediging. Zwemmen wordt om financiële redenen niet in het programma opgenomen. Het programmavoorstel is sportgeoriënteerd. Voor diegenen die overwegend bewegingsgericht werken is dit een aanvulling. Voor leraren die overwegend sportgericht werken is het voorstel niet nieuw. Een verbreding van het activiteitenaanbod wordt aanbevolen, bijvoorbeeld door toevoeging van stoeispelen zoals judo, trefspelen, sabelschermen, boksen en zelfverdediging voor meisjes en jongens. Ook aan bewegen op muziek kan het nodige worden toegevoegd, zoals volksdansen, jazzgymnastiek, hiphop, aerobics, streetdance en conditionele trainingen op muziek. Bij turnen wordt acrogym en bij spel meer aandacht voor racketspelen aanbevolen. Dat wordt als vernieuwend gezien. Het leren trainen van het uithoudingsvermogen door duurlopen bij atletiek is de eerste invulling van wat vanaf dat moment leren over bewegen wordt genoemd (een cognitief aspect). Formeel en uit tactische overwegingen wordt zwemmen, en dan met name overlevingszwemmen en waterspelen, aanbevolen. Zwemmen kan alleen nog als schoolsport een plaats in het programma krijgen.

De invoering van de basisvorming in het VO is voor de LO een aanzet tot veel publicaties. ALO-opleiders werken hierbij samen met vakleraren. Soms gebeurt dat onder APS-SLO-vlag en soms op eigen initiatief of dat van een ALO.

Kees Faber beschrijft als eerste in hoofdlijnen een totaalplaatje van de theorie en praktijk in de onderbouw van het VO in *Bewegingsonderwijs op maat* (1989). Het is een helder geschreven conceptueel verhaal. Er volgt een reeks van vakgerichte publicaties, zoals van Faber, Oosterlee, Leyten, Van Driel en Harry Stegeman (1992). Crum en Rutten schrijven in 1991 een boekje voor leerlingen over het jezelf trainen. Het is een eerste uitwerking van het 'leren hoe te leren' dat eind jaren negentig en begin 21ste eeuw populair wordt in het onderwijs. Het wordt een lange zoektocht naar wat en hoe leerlingen zich dat eigen kunnen maken. In 1993 volgen Boon, Pecht, Rijper en Wim Stegeman met *Conditieleer*. Ook de praktijk komt aan bod. In 1994 schrijft Stroom over het turnonderwijs voor leerlingen van 10 tot 16 jaar en in 1996 publiceert hij samen met Bakker *Turnen in de basisvorming*. In 1996 beschrijven Van den Einden en Pecht niet-competitieve en op samenwerking gerichte spelen (groene spelen).

Naast vele praktijkgerichte SLO-publicaties, zoals *Samen in balans* of *Trefspelen* (schermen en boksen) ontstaat er in de jaren negentig een grote stroom publicaties: Karenbeld en Scheper publiceren *Lopen in de basisvorming* en Kremer komt met *Opmaat*, een startpakket op het gebied van bewegen en muziek. Dit wordt later gevolgd door *Swingende lessen* en ook een boek op het gebied van badminton, tennis, tafeltennis, beachball en squash, tot op dat moment nog vrijwel onbekende activiteiten in het VO. Massink en Nanninga benadrukken het probleemgericht leren spelen. Brouwer beveelt het gemengd lesgeven en sportoriëntatie aan. Kok en Massink gaan in op de problematiek van allochtone leerlingen in lessen LO. Backx en Dikkeboer komen met de promotie van een actieve leefstijl in hun *Gezond spelen en sporten*. In *Zorgverbreding in de lichamelijke opvoeding* (Van den Berg e.a. 1995) gaat alle aandacht uit naar de aanpak van de motorisch zwakke leerlingen. Leyten maakt

evaluatievoorbeelden en voorbeelden van eindbeoordelingen voor de basisvorming, in 2002 gevolgd door *Novibols* van Van den Berg, waarin bewegingsgerichte evaluatiemogelijkheden voor het VO in het algemeen worden beschreven. Eind jaren negentig volgen boeken van Van der Paalen (1997) en Timmers en Meertens (1998), die er later een leerlingenserie voor de onder- en bovenbouw in het VO bij maken (2001). In 2005 publiceren dertien opleiders van de ALO Groningen *Actief Leren onderwijzen*, waarin het sportgericht en ontwikkelend onderwijs in basis- en voortgezet onderwijs wordt benadrukt. In 2007 ten slotte verschijnt het *Basisdocument Bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het VO* (zie figuur 3.4). Het geheel is een rijk palet aan beschreven aspecten. Het vak gaat daardoor over veel basisliteratuur beschikken. Hiervoor is veel dank verschuldigd aan Kees Faber (SLO) en Jan Oosterlee (APS) voor hun coördinerende en stimulerende rol.

Figuur 3.4 Domeinen of themagebieden

Voor elk probleemgebied zijn kernactiviteiten beschreven en per kernactiviteit worden verschillende niveaus van deelname beschreven. Het document laat ruimte voor eigen keuzes van activiteiten en volgordes. Deelnameniveaus beogen de voortgang te toetsen.

Persoonlijk profiel van drs. Berend Brouwer

Berend Brouwer studeert op de ALO Groningen en de IFLO aan de VU te Amsterdam. Hij is jarenlang vakleeraar op een scholengemeenschap in Amsterdam, is betrokken bij de opzet van de eerste vakwerkplan-nascholingen in Amsterdam en Zwolle, is kaderdocent LO bij het APS, opleider op de ALO Groningen en de opvolger van Kees Faber bij de SLO. Daar werkt hij nu al vele jaren en coördineert hij de vele SLO-VO-projecten en -netwerken. Hij heeft een duidelijke mening over het vak en de koers die gewenst is, maar is door zijn open houding ook bereid afwijkende meningen een plaats te geven. Aan vrijwel alle SLO-VO-publicaties heeft hij een bijdrage geleverd en vaak ook heeft hij de eindredactie gevoerd. Er verschijnen vele artikelen van zijn hand in het vakblad. Hij is betrokken bij de organisatie van de Thomas Oriëntatiedagen, fungeert als voorzitter van de jeugdcommissie bij vv Unicum in Lelystad, speelt als zaalvoetballer nog menig jongeling uit de wedstrijd en kan ook bij tennis nog aardig uit de voeten.

Hoewel over de onderwijsaanpak relatief weinig wordt gezegd, levert de grondgedachte van leerlingen meer zelfstandig laten handelen veel informatie op over de invulling van sociaal en cognitief leren. In de praktijk vindt dat al in de loop van de jaren zeventig plaats, dus ver voor de invoering van de VO-basisvorming/onderbouw.

Drie foto's. Ondertitel: Voorbeeld van waarom het gaat. Leren van leerlingen, hier een tweede klas VO (034) Soms is het even chaos! (026) Je voelt het... het wordt straks mooi. (030) Zie hier... de flitsende aanval.

Onderzoek

In samenhang met de invoering van de basisvorming worden verschillende studies uitgevoerd. In 1985 verschijnt *Lichamelijke Opvoeding*, een voorstudie van Westerhof en Loopstra ten behoeve van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Deze raad komt in 1986 met een aanbeveling over de basisvorming voor de regering. Van Crum verschijnt in 1991 *Basisvorming bewegingsonderwijs in het voortgezet onderwijs. Een beperkte internationale vergelijking*. Op basis van de kerndoelen, die voor LO eerst vrij

gedetailleerd waren maar later moesten worden beperkt tot één A4'tje, kan worden geconstateerd dat er voor de meer sportgericht werkende vakcollega's weinig veranderingen zijn. Het pleidooi voor meer zelfstandigheid van de leerlingen is in die tijd vernieuwend.

Uit een rapport van de Inspectie van het Onderwijs medio jaren negentig blijkt dat niet alle kerndoelen in voldoende mate aan bod komen. Ondanks de aanbeveling tot sportoriëntatie wordt er volgens de inspectie te weinig rekening gehouden met de belevingswereld van leerlingen. Ook het bevorderen van leren over bewegen en het omgaan met verschillen kan beter. Vakgroepen maken weinig afspraken over een gemeenschappelijke didactische aanpak. Het vakwerkplan is op inhoud gericht en niet ook op de aanpak. Er wordt te weinig aan evaluatie gedaan (Inspectie van het Onderwijs 1999). Van der Poel (2001) constateert tekorten ten aanzien van LO-accommodaties en materiaalvoorzieningen. Gymlokalen zijn vaak te klein en de inrichting sluit niet aan op de eisen van het moderne bewegingsonderwijs. Schoonmaak en onderhoud schieten tekort.

De basisvorming en later de tweede fase bevorderen een meer projectmatig en thematisch werken, waarbij veel vakken betrokken worden, ook de LO. Als de kern van het vak, het actief leren oplossen van bewegingsproblemen, overeind blijft, is dat geen probleem. Als het bewegen middel tot iets anders wordt, is het alleen zinvol als er extra tijd bij komt. Verlies aan leer- en beweegtijd moet worden voorkomen.

In 1999 vindt een evaluatie van de basisvorming plaats. De sportoriëntatie wordt benadrukt, maar dat kan zowel betekenen dat het hele programma overwegend sportgericht is als dat sportvormen (handbal) en bewegingsvormen (tsjoekbal) naast elkaar aan bod komen. Ontwikkeling van de zelfstandigheid wordt een leidraad en daarmee ook het leren over bewegen.

In 2001 verschijnt de SLO-brochure *De leerlingen doorlopen het vak LO. Een verkenning van doorlopende leerlijnen in het bewegingsonderwijs in de basisvorming*. Behalve een nauwkeurige omschrijving van de gebruikte begrippen worden aanzetten voor methodes gegeven. De brochure is een ontwerp van een eigen praktijktheorie. Er wordt niet in inhoud gedacht, maar in een doelenhiërarchie. Het gekozen themabegrip maakt duidelijk dat daar in het vak verschillend over wordt gedacht. Thema's bij voetbal zijn bijvoorbeeld 'drijven en dribbelen', 'het stoppen van de bal' of 'schieten op doel'. Anderen noemen dat vaardigheden en werken met thema's als 'samen spelend scoren'.

LO in de bovenbouw van het VO

Al in 1984 formuleren Loopstra en Westerhof doelstellingen van de LO voor 16 jaar en ouder. Het is een basis voor een nadere specificatie van de eindtermen. In paragraaf 1.3.3 is een totaalplaatje geschetst van de vernieuwende aanpak in de zich ontwikkelende VO-bovenbouw. Daarin krijgt behalve het sociaal leren (in de vorm van het uitvoeren van rollen) ook het cognitief leren meer aandacht. In SLO-publicaties wordt een grotere sportoriëntatie aanbevolen. Dat is een signaal aan een deel van de vakwereld dat zich daarvan tot nu toe distantieert. Sportvormen komen, naast andere bedachte bewegingsvormen, binnen een meer algemeen kernprobleem aan bod. Naast een slag- en loopspel als softbal (een sportvorm) horen daar ook tik- en afgooispelen bij (een bewegingsvorm).

De tweede fase gaat, naar keuze van de scholen zelf, in 1998 of 1999 van start. De ontwikkeling van de zelfstandigheid krijgt een belangrijke plaats. Eén van de aspecten hiervan is het bieden van keuzemogelijkheden. Er ontstaan kern- en keuzeprogramma's. Leren over bewegen of leren hoe te leren maakt het mogelijk het bewegen en de bewegingssituatie zelfstandig, alleen of samen, te regelen. De praktijk heeft die aandacht – in beperkte mate – overigens al vanaf eind jaren zeventig. In 2007 praktiseert één op de vier vakleraren dit bewust. De eindtermen die worden opgelegd zijn net zo gering in aantal en net zo algemeen en abstract geformuleerd als in de basisvorming. Zonder een nadere aanvulling van opvattingen, inhoud, aanpak en wijze van beoordelen van taken is het een weinig sturend geheel. De SLO legt de nadruk op de beschrijving van inhoud en thema's.

Ook voor de tweede fase zijn veel praktijkondersteunende publicaties voor leraren en – nu ook meer nadrukkelijk – leerlingen gemaakt. Bijvoorbeeld *Show it* (1996), een bewegen en muziek-cd van Kremer en Weistra, en *Slim spelen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs* (1997) van Timmers en Meertens. Begin 2000 maken Bax, Timmers en Verstappen *Tijd voor bewegen*, waarin thema's binnen de domeinen 'bewegen en gezondheid', 'bewegen en regelen' én 'bewegen en samenleving' worden beschreven. Slaats schrijft over zelfverdedigingspelen.

In de loop van 2000 wordt in het vakblad *Lichamelijke Opvoeding* een kritische bespreking gewijd aan de verschillende boeken voor leerlingen in de bovenbouw van het VO. Het betreft de publicaties van Wolters-Noordhoff, Edu'actief, het Jan Luiting Fonds en van Nikko Tohugo Press. Het totaaloordeel is dat het goede illustratieve verhalen zijn van wat in de bovenbouw aan bod kan komen, maar dat het niet altijd door de leerlingen direct praktisch toepasbaar is. Er is veel theorie en de gebruikcontext is niet altijd even helder aangegeven.

Bij Edu'actief verschijnen verschillende leskaternen over volleybal en basketbal (1998) en *Time Out. Bewegen en samenleving voor LO-2* (2000) met aandacht voor waarom mensen aan sport doen, de organisatie van sport en bewegen en de studie- en beroepsmogelijkheden op het gebied van sport en bewegen als latere vrijetijdsbesteding. Examenopdrachten sluiten het geheel af.

Doen en denken

Ook in de bovenbouw zien we LO graag als een praktijkvak. De consequentie is dat opgedane kennis en vaardigheden bij voorkeur al bewegend en al doende direct in de zaal of op het veld kunnen worden toegepast. Theorie toetsen past hier niet bij. In het keuze- en examenvak voor de havo (LO-2) ligt de prioriteit bij het meer zelfstandig leren leiding geven aan elkaar en in bewegingssituaties. In het vwo gaat het vooral om het meer zelfstandig leren ontwerpen van bewegingsactiviteiten/-situaties en reflecteren op het (samen) ontwikkelen. De samenhang van doen en denken over het (samen) ontwikkelen van het bewegen, het sportief bewegen en het veilig en gezond bewegen kost hoofdbrekens.

Examenvak

Aan het begin van de 21ste eeuw is LO-1 een verplicht vak voor elke leerling. Het wordt examenvak en speelt een rolletje bij het schoolonderzoek. Het examenvak LO-2, in 2007 *Bewegen, Sport en Maatschappij (BSM)* geheten, richt zich primair op het kiezen, arrangeren en begeleiden van bewegingssituaties, voor jezelf maar vooral ook voor anderen, en het daarop leren reflecteren. Het denken krijgt hier prioriteit. De vakprogramma's worden vanaf eind jaren negentig in uren studielast aangegeven. Voor havo zijn voor LO bijvoorbeeld op enig moment 320 uren studielast beschikbaar en voor het vwo 440 uren. In 2007 verschijnt van de SLO de *Handreiking schoolexamen LO 1* voor havo/vwo met daarin mogelijke examenopzetten en de weer gewijzigde eindtermen. Een SLO Basisdocument voor de bovenbouw van het VO zal in 2010 verschijnen.

Persoonlijk profiel van Drs. Rinus Pecht

Rinus Pecht is ook één van die vele vakcollega's die kinderen doorlopend tot meer en beter bewegen weet te stimuleren. In de jaren tachtig maken de coöperatieve of groene spelen opgang in onze vakwereld als tegenhanger van de meer prestatiegerichte (wedstrijd)sport. Rinus verzorgt de praktische invulling van demonstraties en zorgt dat anderen de theorie invullen. Op vele studiedagen laat hij zijn collega's van die manier van spelen én van zijn aanstekelijke enthousiasme en humor genieten. Het verleggen van eigen grenzen gebeurt niet alleen bij kinderen, maar ook bij die bewust denkende vakcollega's. Later is hij

medeauteur van de literatuur over bewegen en gezondheid voor leerlingen in de bovenbouw. Als decaan en vakleraar op zijn VO-school in Deurne toont hij zijn invloedende wijze van begeleiden. Het speelse, creatieve en circusachtige handelen zie je terug in de vele demonstraties van zijn leerlingen en zijn eigen jongleeracts. Het goede voorbeeld willen geven is hem destijds in Groningen ingeprint, en voor hem nog steeds vanzelfsprekend.

LO in het vmbo

In 1999 worden de lagere beroepsopleidingen en de mavo opgenomen in het vmbo. Alle leerlingen krijgen in het eerste jaar onder de noemer van gelijke kansen dezelfde vakken. Daarna kunnen ze mede op basis van hun leerprestaties kiezen uit vier leerwegen: de basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte, gemengde of theoretische leerweg. Deze indeling moet de weg naar en de instroom in het mbo vergemakkelijken. De toelating wordt verruimd. Ook leerlingen met leerproblemen kunnen meedoen binnen een parallelstroom: gedurende de eerste twee jaren van het vmbo leerwegondersteunend onderwijs (lwoo). Het is gericht op het verminderen van leerachterstanden en er is veel aandacht voor het individu. Ook het praktijkonderwijs is een gevolg van de vmbo-invoering. Rondom thema's als wonen, werken en recreëren worden leerlijnen gemaakt. Het leren bewegen is duidelijk middel voor sociaal leren, dat prioriteit krijgt. De SLO (Brouwer en Mooij) ondersteunt vakcollega's bij hun onderwijs aan deze groep. In 2002 wordt een eerste studiedag georganiseerd.

Het vmbo, dat door zestig procent van alle leerlingen in Nederland gevolgd wordt, kampt vanaf de start met problemen. Door de grote verschillen tussen leerlingen moeten veel verschillende programma's worden gemaakt die met name de theorie doseren. Die ontwikkeling kost tijd en verloopt moeizaam. Grootschaligheid is nodig om die veelheid aan programma's te kunnen aanbieden, terwijl tegelijkertijd voor een goede begeleiding kleinschaligheid gewenst is. Dat staat op gespannen voet met elkaar. Er ontstaat een stapeling aan maatschappelijke en sociale problemen. Naast de reguliere LO zijn remediërende LO en lichte vormen van therapie wenselijk.

Beljon en Swart leren eind jaren negentig met *Startschot* vmbo-leerlingen hoe ze kunnen leren. Er blijkt veel behoefte aan dit soort werk en het blijkt ook goed op de mogelijkheden van de vmbo-leerling aan te sluiten. In 2000 verschijnt *Opvattingen over motorische remedial teaching* van Bakker en Vermeer, een basisverhaal over mogelijke aanpakkeuzes. Mombarg ontwikkelt voor deze groep een specifiek programma, mede aan de hand van zijn promotieonderzoek *Hulp op maat voor leerlingen met leerproblemen in het VMBO* (2007).

Persoonlijk profiel van Maarten Massink

Maarten Massink is een van de steunpilaren van het APS- en SLO-werk. Hij mixt drie kwaliteiten: die van geboren lesgever, een kritisch analytische kijk op het vak en een uitstekende ontwikkelingsbekwaamheid. Na zijn vwo in Harderwijk volgt hij de ALO Amsterdam, studeert hij wiskunde en is hij vanaf 1982 verbonden aan de nu echt brede scholengemeenschap De Meergronden te Almere. Zijn publicaties in het vakblad en de boeken waaraan hij als auteur heeft meegewerkt zijn talrijk. Uiteraard publiceert hij ook boeken voor leerlingen. Hij ziet ze als een hulpmiddel bij de verdieping van hun beleving van bewegen en sporten. Hij geeft workshops, adviseert vaksecties en coördineert netwerken. Daarnaast neemt hij deel aan ontwikkelings- en onderzoeksprojecten. Hij staat dus midden in de vakontwikkeling. Vanaf 1996 is hij lid van de *LO*-redactie (vanaf 2005 één dag per week als praktijkredacteur) en van SLO-ontwikkelgroepen. Zijn passie en enthousiasme voor het vak laten ook zijn leerlingen niet onberoerd.

3.2.3 Praktijk in mbo en HO

In het mbo en op veel hbo-scholen staat LO in de jaren zeventig en tachtig op het rooster. Het vak wordt overwegend sportgericht ingevuld. Conditionele vorming of fitness krijgt eveneens vaak aandacht. De nadruk ligt op het kennismaken met sporten en niet op het beter leren sporten. Het aanbod is relatief breed. In het Hoger Onderwijs (hbo en universiteiten) levert de studentensport buiten de instituten een breed aanbod.

Vóór 1996 bestaan in het mbo verplichte uren LO. Veel vakcollega's ontwerpen vakwerkplannen en krijgen daarbij vanuit de KVLO ondersteuning van Herman Huizer. Een LO-ontwikkelgroep onder leiding van Bert Boetes maakt plannen voor opleidingen: voor activiteitenbegeleiding, assistenten in de gezondheidszorg, mode en kleding, sociaal agogische opleidingen, verpleging en verzorging en civiele en consumptieve technieken. In 1984 volgen publicaties van de SLO over LO in het geherstructureerde MHNO (middelbaar en hoger nijverheidsonderwijs) en MSPO (middelbaar sociaal pedagogisch onderwijs).

In 1986 start in het middelbaar beroepsonderwijs de zogenaamde sectorenvorming. Doel is schaalvergroting door vorming van ROC's en inhoudelijke vernieuwing. In 1996 volgt de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB). De verantwoordelijkheid voor de inhoud van het onderwijs ligt nu bij de scholen. Eindtermen worden nog door het ministerie vastgesteld. Omdat daar niets in staat over LO, wordt het vak op veel plaatsen wegbezuinigd onder het motto: 'Als het niet moet, doen we het ook niet.' Dit mede omdat LO in beroepskwalificaties en de maatschappelijke culturele kwalificatie moeilijk plaatsbaar is. Bij een inspectieonderzoek in 1997 blijkt LO geleidelijk te verdwijnen.

Herziening van de eindtermen leidt bij de opleidingen detailhandel, elektrotechniek en transport en logistiek tot opname van LO. De actie 'Jeugd in beweging' van NOC*NSF (1998-2000) leidt in het mbo tot een actie 'Actieve leefstijl in het mbo' van het Friesland College, ROC Oost-Nederland en ROC Amsterdam. Er wordt vanaf dit moment veel druk uitgeoefend om LO weer volwaardig in het programma te krijgen. Een platform ondersteund door de KVLO probeert in netwerken ROC's te helpen en formuleert competenties die binnen het mbo passen. In 2007 lukt het dertien ROC's LO in het kader van 'Alliantie school en sport' weer in te voeren. Ook in het vervolg op dat project wordt herinvoering gepromoot. Het belangrijkste argument: zorgen voor een actieve leefstijl.

De fusies in mbo en hbo in combinatie met de effectiviteitsvraag 'Dient het de studie?' zorgen voor het geleidelijk verdwijnen van LO. Waar het op mbo-scholen wordt gehandhaafd, speelt 'sporten en bewegen' een rol in het beroep waarvoor geleerd wordt. Denk aan activiteitenbegeleider of sportleider.

Competentiegericht onderwijs begint in de jaren negentig aan een opmars in het beroepsonderwijs. Competenties hebben betrekking op kwaliteiten (geïntegreerde gehelen van kennis, vaardigheden en attitudes) die nodig zijn om taken op een bepaald (praktijk)gebied op een voldoende niveau of beter te kunnen uitvoeren. Voor de LO kunnen dat dus de sportpraktijken zijn. Samen met competentiegericht onderwijs groeit de belangstelling in mbo en HO voor duaal onderwijs en leren. Dit onderwijstype bevordert het leren op school of opleiding en op een praktijkplek. Naast het uitvoeren van praktijkgerichte taken vereist dit leren op meerdere plekken meer aandacht voor leren hoe te leren en het leren toepassen van kennis en vaardigheden. De LO krijgt hiermee een kans zich te profileren. Het dwingt ook de LO tot een keuze in welke mate ze een bijdrage wil leveren aan meer beroepsgeoriënteerde competenties en/of zich wil beperken tot het competentiegebied sporten. Voor het agogisch werk en activiteitenbegeleiding schrijft Boetes al in 1990 het *Activiteitenboek spel en sport*. Hij zoekt aansluiting bij het dienstverlenende karakter van dat werk. Goed bewegen in arbeidssituaties vraagt bijvoorbeeld om aandacht voor ergonomische aspecten, zoals rugtraining.

De voorkeur in het mbo gaat uit naar het sporten in combinatie met actieve leefstijlontwikkeling. Daarmee leren studenten eenzijdige arbeidsbelastingen te voorkomen en hun vrijetijdsgedrag te ontwikkelen.

In de loop van het eerste decennium van de 21ste eeuw is LO zowel in het mbo als HO grotendeels verdwenen. Alleen waar bewegingscompetenties nog deel uitmaken van het beroepsprofiel wordt enige plaats ingeruimd. Voorbeelden hiervan zijn de mbo-opleidingen voor Sport en Bewegen, pabo's met de zogenaamde aantekening-J en akte-J opleidingen en latere LO-leergangen en SPH-opleidingen. Opleidingen Sport en Bewegen (voorheen CIOS) groeien als kool. In twintig jaar tijd is het aantal opleidingen voor sportleiders gestegen van zes naar veertig. Aanbod en vraag lijken niet meer op elkaar aan te sluiten. Veel mbo'ers zoeken een vervolg in een ALO-opleiding en stromen in het algemeen in het tweede jaar in. Het beleid van de overheid is er nu op gericht om tussen 2009 en 2011 sporten en bewegen als vak terug te brengen in het mbo.

3.3 Juich- en zorgpunten in de praktijk

Jaren zeventig. In de praktijk komen verschillende accenten voor die in alle perioden kunnen worden getypeerd als meer sportgericht en/of meer bewegingsgericht. Het grootste deel van de vakwereld in het VO en mbo/HO werkt sportgericht. In het PO/SO is het onderwijs meer bewegingsgericht. De doorsnee vakleraar heeft sportervaring en de meeste opleidingen zijn in hun praktijkaanbod sportgericht. Dat maakt dat LO ook in het werkveld voor het grootste deel sportgericht is en zal blijven. Gymnastiek, spel en atletiek worden vanwege de dekkingsgraad van de grondvormen van bewegen aanvankelijk het meest gekozen. De spelsporten gaan een steeds grotere plaats in het programma innemen. Vechtsporten en bewegen op muziek blijven marginaal aanwezig. Het streven naar een veelvormig en veelzijdig aanbod in combinatie met voldoende diepgang gebeurt niet altijd bewust. Schoolsport ontwikkelt zich en wordt als onderdeel van het totale LO-programma gezien. Gemengde groepen in het VO staan ter discussie.

Jaren tachtig. Het programma-aanbod is breed en veelzijdig. Diepgang blijft in het algemeen beperkt. Het belang van een verbredend en verdiepend binnen- en buitenschools programma (schoolsport) wordt geaccepteerd, maar nog beperkt toegepast. Motorisch en sociaal leren krijgt meer aandacht, omdat ook de belangstelling voor het zelfstandig leren handelen toeneemt. Gemengd les krijgen wordt steeds meer geaccepteerd. Het geven van sportgericht en/of bewegingsgericht onderwijs is een inhoudelijke keuze met verschillende accenten (zie figuur 3.5).

Figuur 3.5 Bewegingsgericht en sportgericht handelen, een kwestie van accentkeuze

Jaren negentig. Er ontwikkelen zich verschillende aanpakken van een meer activerende didactiek die leerlingen tot meer zelfstandig en zelfsturend handelen brengen. Motorisch, sociaal en cognitief leren krijgen in samenhang en in parallelle leerlijnen meer nadruk in de APS-SLO-publicaties. In het VO wordt dat laatste vooral in de tweede fase aanbevolen en in het PO blijft de toepassing beperkt. Er worden specifieke leerlijnen ontworpen, maar feitelijk wordt het zeer beperkt in alle typen onderwijs uitgevoerd. LO in het mbo wordt facultatief of beperkt. LO in het HO wordt beperkt tot vakopleidingen en studentensport. De invoering van de basisvorming en de tweede fase van het VO stimuleert het verschijnen van vele

publicaties van over het algemeen concrete en praktische aard. Sportoriëntatie, het opnemen van sportvormen in het reguliere programma, wordt vooral voor het VO aanbevolen. LO wordt als keuze-examenvak ingevoerd op de havo en het vwo. Het sportgerichte onderwijs in het PO blijft beperkt in omvang.

Eerste decennium van de 21ste eeuw. Het systematisch ontwikkelen van 'leren hoe te leren' in leerlijnen en op basis van regel- en ontwerp-thema's krijgt in publicaties meer invulling, vooral in het VO, mbo en HO. De invoering van dit systeem van 'leren hoe te leren' vereist een opeenvolging in fasen: (a) de kernpunten in de vakdidactiek van de leraar worden aan de lerende (leerling en student) duidelijk c.q. bewust gemaakt; (b) er wordt gewerkt met leermiddelen om de lerende zelf bij het leren kennis en vaardigheden te laten toepassen; en (c) dat gebeurt in relatief complexe (periode)taken, die meestal in teamverband worden uitgevoerd. Ook in het vmbo wordt LO als keuze-examenvak aangeboden. LO in het mbo krijgt geleidelijk weer meer aandacht en lessen. Uit praktijkevaluatieonderzoeken in 2003 en 2007 ontstaat het in aandachtspunt 3.7 geschetste beeld.

Aandachtspunt 3.7

In het algemeen is het aanbod in scholen breed, met de nadruk op kennismaken en kortdurend ervaren. Programma's per school veranderen in de loop van de jaren weinig. Schoolsport, als vrijwillige keuze van leerlingen, neemt na een aanvankelijke afname weer in omvang toe. Een deel van de vakwereld beschouwt schoolsport en het reguliere LO-programma als een programmatische eenheid. Een deel ziet het als twee verschillende, maar elkaar wel aanvullende eenheden. Verdieping vindt weinig plaats. Sociaal en cognitief leren worden door twee op de zeven collega's regelmatig geïmplementeerd (vergelijk hoofdstuk 7). Meestal wordt dat beperkt tot de bovenbouw van het VO. Er is weinig behoefte aan nascholing. Vakontwikkeling vindt plaats op het gebied van het omgaan van de vakleraar met leerlingen en van leerlingen onderling. De theorie wordt gebruikt als verantwoording van het eigen handelen, maar ontwikkeling in het gebruik ervan blijft beperkt. Een op de zeven vakleraren toont op dat gebied wel ontwikkeling. Vakleraren geven enthousiast les en gaan prettig met leerlingen om. Ze tonen veel persoonlijke interesse. Leerlingen zijn tevreden over de LO-lessen, maar slechts één op de vijf leerlingen leert in een periode van tien weken daadwerkelijk voldoende. In het basisonderwijs is dat aantal nog lager.

Praktijk en theorie vormen in de LO een eenheid. Dat hangt samen met het verantwoord willen handelen. Vergelijk daarom dit hoofdstuk met die verantwoording in hoofdstuk 4: Ontwikkeling van een vakdidactiek.

Hoofdstuk 4

Ontwikkeling van een vakdidactiek

In dit hoofdstuk wordt de vaktheorie of vakdidactiek van de LO beschreven, en met name de ontwikkeling van opvattingen over de onderwijsaanpak (het 'hoe'). Het is een beschrijving van opvattingen van toonaangevende 'boegbeelden' en van 'kringen met kartrekkers'. Allen hebben bijgedragen aan het maken van enkele vakdidactische totaalplaatjes, complete beschrijvingen en/of modellen van totaalonderwijs en totaalleren. Ze vormen praktijktheorieën die de basis leggen voor het maken van vakwerkplannen of programma's (zie hoofdstuk 7). In Nederland bestaan nu twee complete praktijktheorieën. Hieraan hebben vele vakdidactici en vakleraren samen een bijdrage geleverd.

4.1 Totaalplaatjes van didactisch handelen

We geven onderwijs om leerlingen veel, diepgaand en gevarieerd te leren. Veel leren heeft te maken met een breed aanbod aan bewegingsactiviteiten of sportvormen. Diepgaand leren heeft te maken met het in samenhang realiseren van 'beleven, leren en leren hoe te leren'. Gevarieerd leren heeft te maken met motorisch, sociaal en/of cognitief leren op verschillende manieren. Maar je kunt ook leren door het bekijken (visueel), (aan)voelen (tactiel en proprioceptief of spiergevoel) en horen (auditief) van bewegingsvaardigheden. Het onderwijseffect is altijd de resultante van:

- een enthousiaste en vakbekwame leraar;
- motiverende bewegingsactiviteiten;
- een stimulerende aanpak of werkwijze;
- een uitdagende eindtaak c.q. beoordelings- of evaluatiewijze;
- een doelgroep die tot leren bereid is.

In samenhang creëren zij een krachtige leeromgeving, die dat pas wordt als de leerlingen dat zelf ook zo waarnemen. Het gaat om leren door samenhang in het onderwijs, om totaal- of holistisch onderwijs. De invloed van dit totaalonderwijs wordt versterkt of belemmerd door de medeleerlingen, hun rol bij het bewegen en de lessfeer. In deze complexe interactie vindt in meer of mindere mate veel, diepgaand en gevarieerd leren plaats. Over de tweede, derde en vierde factor kan in het algemeen en in theorie iets worden gezegd. De eerste en vijfde factor zijn afhankelijk van het gedrag van de leraar en de leerling(en) zelf.

Eind jaren zeventig en begin jaren tachtig pleit Bart Crum ervoor om in ons vak meer onderwijsleertheoretisch te denken en te handelen. Dat valt samen met een op dat moment sterke ontwikkeling van de interdisciplinaire onderwijskunde. Interdisciplinair betekent dat onderwijs geven is gebaseerd op vele theorieën, die worden geïntegreerd en in handelingsaanbevelingen vertaald om praktisch te kunnen worden toegepast. De onderwijskunde streeft op deze manier naar een samenhangende praktijktheorie voor het onderwijs of een vak. Daarvoor zijn onder andere vakdidactici nodig om de integratie van de voor hun vak relevante theorieën en de vertaling in praktijktheorieën te kunnen uitvoeren.

Onderwijs als een totaal zien betekent dat je het onderwijs ook als een totaalplaatje moet beschrijven: een samenhangend geheel van het wat, hoe en waarom van je onderwijs en het leren van leerlingen. In de LO zijn vakdidactici er vanaf de jaren tachtig mee bezig.

Aandachtspunt 4.1

Een totaalplaatje is een samenhangende beschrijving van opvattingen, onderwijs- en leermethoden, organisatie/inhouden (en volgordes daarbij), aanpak en manieren van beoordelen. Dat laatste aspect blijkt leerlingen en studenten sterk te beïnvloeden in hun manier van leren en de inzet daarvoor.

Een totaalplaatje is vergelijkbaar met wat in de LO vroeger een systeem of stelsel werd genoemd: "een min of meer samenhangende theorie omtrent de grondslagen of opvattingen van waaruit men opvoedt en onderwijst, de doelen, die men nastreeft en de middelen die men wenst aan te wenden om dat doel te bereiken". Een voorbeeld hiervan is de 'Oostenrijkse School'. Het heeft lang geduurd voordat op basis van zo'n totaalplaatje binnen de LO meer complete praktijktheorieën zijn ontwikkeld.

In het begin van de jaren zeventig wordt gedacht dat met het aangeven van pedagogische opvattingen vanzelf duidelijk is hoe het onderwijs er dan in de praktijk uitziet. Een bekend voorbeeld is het Basisleerplan, dat door Klaas Rijdsdorp cum suis al in 1957 is opgesteld en door de K(N)VLO tot in de jaren zeventig wordt aanbevolen. Het plan, waarvan de laatste druk in 1974 verschijnt, ziet er globaal als hieronder beschreven uit.

Het plan gaat uit van de volgende pedagogische opvattingen: (a) bewegingsvorming: gymnastiek, ritmische gymnastiek, spel en outdooractiviteiten; (b) sociale vorming; (c) presteren: vergelijkend met anderen en met jezelf en samenwerkend of als team presteren; en (d) lichaamsontwikkeling en conditietraining.

Per leerkring, die twee leerjaren omvat, wordt de leerstof beschreven vanaf de eerste klas van de lagere school tot en met het voortgezet hoger en middelbaar onderwijs. De activiteiten of grondvormen van bewegen zijn gaan, lopen, springen, balanceren, werpen en vangen, klauteren en klimmen, heffen en dragen, trekken en duwen, stoten, slaan, schoppen, koppen, rollen, overslagen en kiepen, salto's en duikelen, hangen en zwaaien in hang en steunen en zwaaien in steun. Deze worden geordend in bewegingsvormen en bewegingsgebieden: gymnastiek, atletiek, spel, tik- en afgooispelen, balspelen zoals slagbal, handbal en korfbal, zwemmen en wandelingen. Er wordt onderscheid gemaakt in oefening (aanleren of verbeteren) en toepassing (in een complexer geheel van handelingen). De nadruk ligt op het beschrijven van motorische leeractiviteiten.

Een van de kenmerken van de vaktheorie in de jaren zeventig en tachtig is volgens Crum en Donkers (1989) dat de 'waarom'- en 'wat'-vraag altijd duidelijk worden aangegeven, maar dat het 'hoe' niet of te beperkt wordt beschreven. Toch hebben veel vakleraren, vooral in hun opleiding, wel een goed beeld gekregen van hoe het pedagogisch handelen kan worden geëffectueerd. De volgende punten zijn daarbij van belang:

- zorg voor fysiek en mentaal veilige leeromgevingen;
- zorg voor optimale ontwikkelingsmogelijkheden van het kind door differentiatie naar niveau; plus in de jaren tachtig differentiatie naar manier van leren en in de jaren negentig differentiatie naar interesses;
- ga van het kind uit. Voel in hoe het kind het bewegen beleeft, hoe het leert en wat het wil;
- geef leerlingen mogelijkheden voor zelfstandig handelen in fasen van zelfstandig werken via zelfstandig leren naar zelfverantwoordelijk leren dat aansluit op het hoogste pedagogische doel: de 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' (van de pedagoog Langeveld).

Pedagogische opvattingen zeggen iets over de omgang met leerlingen, maar leiden niet tot bepaalde keuzes van inhoud of onderwijsaanpak. Alle activiteiten die in de les LO aan bod komen, kunnen in een pedagogische sfeer plaatsvinden.

Pedagogische opvattingen en daaraan gekoppelde algemene doelen vormen een belangrijke legitimering van het vak, maar ze bepalen niet de inhoud. Iets wat algemeen en abstract is geformuleerd, moet meer worden geconcretiseerd. Dan kunnen er vele invullingen of varianten ontstaan. De Duitse vakdidacticus Brettschneider (1977) beschreef dat als: "alles is goed, als het maar niet in strijd is met...." (bijvoorbeeld algemene doelen).

Vaktheoretici uit die tijd, zoals Klaas Rijdsdorp, Bert Groenman, Jaap Kugel en Carl Gordijn, gaan uit van de gangbare praktijk en beschrijven een pedagogisch kader waarin LO een plaats heeft. Door hun pedagogische legitimering wordt de LO in het onderwijs als een onmisbaar onderdeel van de totale opvoeding gezien. Opvattingen worden zo fundamenteel mogelijk geformuleerd. Ze worden dan ook vaak grondslagen genoemd. Deze richten zich op "een hermeneutische ontvouwing van tijdloze, pedagogisch relevante, antropologische categorieën, waarmee het wezen van de mens als beweging beschreven kan worden. Het menselijk zich bewegen in het algemeen en het spel, de dans, de prestatie en de Gestaltung in het bijzonder worden onderzocht op hun potentie voor menselijke ontwikkeling."

Een nadeel van dat overheersende denken in fundamentele en pedagogische opvattingen is dat het tot vakoverschrijdende doelstellingen leidt en een functionele onderwijsopvatting in de hand werkt. Vakoverschrijdend betekent dat LO-ervaringen een algemene bijdrage kunnen leveren aan bijvoorbeeld gemeenschapsgevoel, de bereidheid tot het geven van leiding en het aanvaarden ervan. De aanname is dat een confrontatie met bepaalde vormingsinhouden wenselijke persoonlijke eigenschappen of onderwijseffecten als vanzelf doet ontstaan. Dat blijkt niet zo te werken. LO kan geen remedie bieden voor bewegings-, belevings-, vormings- en gezondheidsarmoede binnen en buiten de school. Het belang van grondslagen als tijdloze antropologische categorieën vereist samenhang met een kijk op de samenleving en een kritische waardering van ontwikkelingen. 'Pedagogisch verantwoord handelen' zal in elke tijd een eigen inkleuring krijgen en het moet verder nader in handelingsaanbevelingen worden geconcretiseerd.

Vanaf de jaren tachtig worden er in de vakwereld verschillende opvattingen nagestreefd waarvan wordt aangenomen dat ze in het onderwijs zelf gerealiseerd kunnen worden. Het ligt dus voor de hand om naast pedagogische ook onderwijs- en leeropvattingen te benoemen, zoals 'meer thematisch werken' of 'actief leren onderwijzen'. Ten slotte maken opvattingen die te maken hebben met het functioneren van een vakleraar (bv. innovatief ingesteld zijn) en van een vakgroep, vaksectie of team van (vak)leraren (bv. samenwerkend leren realiseren) de zaak compleet. Die laatste groep van opvattingen komt in hoofdstuk 7 bij de vakontwikkeling aan bod. De onderwijs- en leeropvattingen zijn al in de volgende paragraaf te vinden.

Voor een meer uitvoerige bespreking van de theorieën van de eerste vaktheoretici of boegbeelden (Rijdsdorp, Gordijn en anderen) verwijs ik naar Harry Stegeman (2000), *Belang van bewegingsonderwijs. Over legitimatie en algemene doelstellingen van het schoolvak lichamelijke opvoeding*.

4.2 Vakconcepten in ontwikkeling

4.2.1 Plannen op twee niveaus

Vakwerkplannen en programma's beschrijven niet de hele onderwijswerkelijkheid. Pas als je voldoende zicht hebt op wat je feitelijk doet, wat en hoe je iets tegen leerlingen en collega's zegt en hoe je het 'waarom' van je handelen verantwoordt, wordt die werkelijkheid duidelijker. Dat geldt ook voor de discrepanties die er bestaan tussen wat je wilt en belangrijk vindt en wat er feitelijk in de lessen wordt gerealiseerd. Het gaat hier over het vakconcept. Dat is een geheel aan opvattingen die je belangrijk vindt en die je gedrag (keuzes en beslissingen) in meer of mindere mate beïnvloeden. Aan een vakconcept kunnen twee niveaus van denken en handelen worden onderscheiden: het methodeniveau en het praktijkniveau. Je jojoet tussen beide niveaus. 'Hoe concretiseer ik een opvatting en welke opvatting zit achter dit concrete handelen van mij?' Door dit (didactisch) 'jojoën' worden beslissingen, opvattingen en praktijktheorie steeds consistent en vindt ontwikkeling plaats.

Opvattingen hebben een verschillende mate van abstractheid of algemeenheid. Je kunt spreken van 'ontwikkeland onderwijs', maar ook van 'nadruk leggen op leren hoe te leren'. Dat laatste kun je dan beschouwen als één mogelijke verbijzondering van het eerste. Vanaf de jaren zeventig bestaan er in de vaktheorie algemene opvattingen waarover onder vakdidactici redelijke overeenstemming bestaat. Elke algemene opvatting kunnen we in een onderwijsmethode concretiseren of faseren. We komen dan vanzelf meer specifieke en daarbij passende opvattingen tegen. Een onderwijsmethode kan ook uit meerdere opvattingen bestaan. Opvattingen en onderwijsmethoden samen vinden uiteindelijk een plaats in modules die door de vakgroep samen worden ontwikkeld (vergelijk hoofdstuk 7) en in plannen voor lessenreeksen en lessen die door een vakleraar zelf worden ontwikkeld. Het leidt tot steeds meer concrete keuzes en beslissingen op praktijkniveau ten aanzien van: (a) inhoud/bewegingsactiviteiten, volgordes en thema's (of doelen); (b) aanpak of didactische werkvormen met onder andere instructievormen, leeractiviteiten of leermiddelen; en (c) manieren van beoordelen/evalueren van de leeropbrengst bij leerlingen aan de hand van team- en individuele taken, reflectie- of evaluatievormen.

Opvattingen worden vaak in enige mate toegepast en je kunt ze dus het beste op een continuüm of lijn plaatsen van 'meer naar minder'. Elke positie op die lijn (ga in het algemeen van drie posities uit) heeft bepaalde kenmerken. De voorbeelden zijn in de volgende paragraaf uitgewerkt.

Persoonlijk profiel van prof. dr. Klaas Rijdsdorp

Klaas Rijdsdorp is van 1974 tot september 1979 werkzaam in het vak als bijzonder hoogleraar in de wetenschap van de Lichamelijke Opvoeding en de Sport. Hij studeert aan de ALO Amsterdam en volgt daar ook de toenmalige tweejarige voortgezette opleiding. Hij wordt vakleraar, maar volgt ook studies pedagogiek, staatsinrichting en heilgymnastiek en massage. In 1948 wordt hij lector aan de Universiteit van Bandung in Indonesië. Na terugkomst in Nederland wordt hij gemeentelijk vakinspecteur in Den Haag. In 1956 promoveert hij in Leuven. Van 1960 tot 1969 is hij rector aan de ALO Den Haag, daarna de eerste bijzonder hoogleraar in Utrecht (1969-1979) en directeur van het Gymnologisch Instituut, dat leergangen op enkele beroepsgebieden organiseert.

Naast de hiervoor beschreven publicaties schreef hij veel artikelen, ook in internationale tijdschriften. Hij hield veel lezingen op studiedagen en congressen en was een vakinhoudelijk topper in ons land en een sterk en gedegen communicator. Verder was hij een goed organisator met een groot netwerk van internationaal bekende vakgenoten. Hij was een beminlijk en empathisch mens. Hoewel zijn taalgebruik niet altijd eenvoudig was, was hij altijd bereid dingen heel geduldig toe te lichten. Een greep uit de talrijke functies die hij heeft bekleed: voorzitter van de Raad voor de Jeugdverzorging, de Raad voor opleiding en research in de sport, de Internationale Arbeitskreis für Zeitgemässe Leibeserziehung, de

Adviescommissie Leerplanontwikkeling Lichamelijke Oefening, NFB en de commissie Meer Bewegen Voor Ouderen en International President International Council on Health, Physical Education and Recreation. Zijn belangrijkste publicaties zijn *Sport als jong-menselijke activiteit* (1957, dissertatie), *Grondslagen van de Lichamelijke Opvoeding* (1964), *Gymnologie* (1971) en *De motoriek van de zwakzinnige* (1977).

4.2.2 Pedagogische opvattingen

Mede op basis van het in hoofdstuk 3 gemaakte onderscheid wordt vanaf 1970 gesproken over sportgerichte versus bewegingsgerichte educatie en eenvormig/eenzijdig versus veelvormig/veelzijdig onderwijs. Zelfstandigheid en meervoudige deelname- of bewegingsbekwaamheid worden vanaf begin jaren tachtig sterk geaccentueerd. In aandachtspunt 4.2 worden de verschillende continua als afzonderlijke eenheden gezien. Het zijn vier pedagogische opvattingen die elkaars tegenhanger zijn, maar ook overlap kennen of een mix vertonen van meer naar minder.

Aandachtspunt 4.2

Bewegingsgerichte educatie	Sportgerichte educatie
Veel zelfstandigheid	Weinig zelfstandigheid
Enkelvoudige bewegingsbekwaamheid (motorisch leren)	Meervoudige bewegingsbekwaamheid (motorisch, sociaal en cognitief leren)
Eenvormig en eenzijdig onderwijs met beperkt aanbod maar veel diepgang	Veelvormig en veelzijdig onderwijs met beperkt aanbod en enige diepgang

De onderwijsmethode van het zelfstandig leren handelen kan verlopen in de fasen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Het kan echter ook naar moeilijkheidsgraad worden gefaseerd: van zelfstandig een taak uitvoeren naar organiseren naar verantwoorde keuzes maken en tot slot het ontwerpen van activiteiten.

De beschrijving van meervoudige deelname- of bewegingsbekwaamheid is te vinden in paragraaf 2.5.1. In de jaren zeventig is er vrijwel alleen aandacht voor het motorisch leren. In de loop van die periode neemt de belangstelling voor eerst sociaal en later cognitief leren toe. De Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding van de VU in Amsterdam en de Groningers Adri Broeke en Kees Faber accentueren het sociaal leren in hun BewegingsOnderwijs Kommunikatie (BOK)-project (zie hoofdstuk 7). De effecten van hun ideeën zijn tien jaar later in de praktijk te zien. Het cognitieve aspect komt eind jaren tachtig meer in beeld. Bezuinigingen roepen in die tijd de vraag op wat de kern van het onderwijs is en wat tot de *body of knowledge* gerekend mag worden. Het 'leren over bewegen' wordt bij de invoering van de basisvorming (VO-onderbouw) en de tweede fase (VO-bovenbouw) meegenomen.

Persoonlijk profiel van dr. Jan Bovend'eerd

Jan Bovend'eerd studeert aan de KALO in Den Bosch. In 1960 behaalt hij het diploma MO-P. Aansluitend studeert hij aan de Ohio State University (Columbus) en de Katholieke Universiteit te Nijmegen. In 1968 doet hij doctoralexamen pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Utrecht en in 1981 promoveert hij. Van 1960 tot 1999 is hij als leraar LO en vanaf 1993 als beleidsmedewerker en projectleider verbonden aan het Bisschoppelijk College te Sittard. Daarnaast werkt hij van 1968 tot 1990 voor een halve weektaak als docent op de

ALO te Tilburg. Daar geeft hij de vakken LO-theorie, geschiedenis en didactiek en is hij betrokken bij het leren lesgeven.

Vanaf 1990 wijdt Jan een halve weektaak aan bestuurswerk binnen het onderwijs, de LO en de sport. De titel van zijn proefschrift is *Lichamelijke prestatiegeschiktheid van de Nederlandse schooljeugd, een vakdidactische oriëntatie*. Mede op basis hiervan werkt hij één jaar op het Cito (Arnhem) om kwaliteitscriteria en normen voor de MOPER-fitnessstest te ontwikkelen.

Vanaf 1962 doet Jan bestuurswerk voor de vakorganisaties: tot 1987 vooral voor Thomas van Aquino en vanaf 1987 (na de fusie van de KNVLO en Thomas) voor de KVLO en voor de katholieke groepering Thomas binnen de KVLO.

In de periode 1970-1990 schrijft Jan vele vakdidactische artikelen. In de jaren negentig publiceert hij in opdracht van het Cito *Voorbeeldopgaven voor lichamelijke opvoeding deelvak 1* en is hij betrokken bij de realisatie van het boek *Tijd voor bewegen*, voor het bewegingsonderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Hij onderhoudt jarenlang internationale contacten en treedt vele malen als spreker op op internationale vakconferenties. In opdracht van het Europese Platform voor het Nederlandse onderwijs heeft hij een zestal groepsstudiereizen voor leerkrachten LO voorbereid en geleid. Vanwege zijn verdiensten voor de ontwikkeling van de LO in Nederland en voor zijn bijdrage aan de ontwikkeling van onderwijs en sport in de regio Sittard wordt hij in 2006 benoemd tot Ridder in de Orde van Oranje Nassau.

4.2.3 Onderwijs- en leeropvattingen

In het onderwijs en de onderwijskundige theorie spelen verschillende onderwijs- en leeropvattingen op verschillende dimensies een rol. Ze worden met name in de jaren negentig actueel omdat in het onderwijs de switch wordt gemaakt van 'meer begeleidend' naar 'meer ontwikkelend' onderwijs (vergelijk hoofdstuk 1). In het algemeen worden de volgende opvattingen onderscheiden:

Aandachtspunt 4.3

Thematisch en probleemgericht onderwijs	Vaardigheidsgericht onderwijs
Probleemsturend onderwijs	Sturend onderwijs
Gedifferentieerd onderwijs	Klassikaal onderwijs
Procesgericht onderwijs	Resultaatgericht onderwijs

Thematisch werken betekent dat een bepaald probleem onderwerp van onderwijs en leren wordt. Een onderwijsthema plaatst een onderwerp in een breder perspectief, bijvoorbeeld het thema 'gezond en veilig bewegen'. Thema's verschillen in omvang en benaming. Een thema impliceert doel, inhoud, aanpak en wijze van beoordelen. Het kan vakgericht of vakoverstijgend zijn. Thematisch werken is als eerste door Crum en Faber aanbevolen. Het is te vinden in SLO-producten als *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs?* (1986), *Naar een geïntegreerd beleid voor lichamelijke opvoeding en sport* (1986) en *Bewegingsonderwijs op maat* (1989).

Werken met 'problemen' gaat aan probleemsturend onderwijs vooraf. Het probleembegrip wordt in ons vak verschillend opgevat. Binnen de 'kring Zwolle' is het een algemeen geformuleerd bewegingsprobleem (bv. 'inblijven en uitmaken'), binnen de 'kring Groningen' is het een specifiek, aan sport gerelateerd probleem (bv. 'softballen') en gaat

het om het binnen deze context oplossen van bewegings- of spelproblemen (bv. 'honklopen').

Probleemsturend onderwijs kan als onderwijsmethode in de volgende stappen worden gerealiseerd:

- leerlingen spelen vier tegen vier basketbal en ervaren spelproblemen;
- al vragend gaat de vakleraar na of leerlingen een spelprobleem hebben ervaren en wat dat probleem is;
- al vragend gaat de vakleraar na welke oorzaken er voor dat probleem zijn en welke oorzaken ze willen aanpakken;
- al vragend laat de vakleraar de leerlingen aangeven hoe ze het probleem kunnen oplossen en welke oplossingen ze willen kiezen;
- de leerlingen evalueren met elkaar en al of niet met de vakleraar of de gekozen oplossing heeft gewerkt.

Gedifferentieerd onderwijs

De naar motorisch niveau heterogene instroom van leerlingen vereist bij voorbaat dat er rekening wordt gehouden met niveauverschillen. Dat speelt al in de jaren zeventig, maar alleen voor hen die druk op het leren zetten en minimaal op korte termijn willen plannen. Ook interesseverschillen nemen toe, zeker bij oudere leerlingen. Die kunnen worden vertaald in kern- en keuzeprogramma's (binnen het geroosterde programma of binnen de schoolsport). Deze impuls komt vooral vanuit het onderwijs. De aandacht hiervoor neemt toe in de jaren tachtig en negentig. Rekening houden met de verschillen in manieren van leren speelt vooral vanaf eind jaren tachtig, en ook hiervoor is het onderwijs in het algemeen de aanjager. Inmiddels gaat het in de LO om differentiatie in motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang en bovendien om differentiatie naar niveau, interesses en manier van leren. In toepassing is dat complex. Het is praktisch verstandig om het in de afzonderlijke teams binnen een groep of klas uit te voeren en het wel of niet differentiëren te laten afhangen van de aard van de activiteit.

Leeropvattingen spelen al vanaf eind jaren zeventig een rol in het onderwijs en de onderwijsleerpsychologie, maar veranderen daarbij wel van inhoud c.q. aanpak. Het kunnen onder andere de volgende zijn:

Aandachtspunt 4.4

Wendbaar leren		Contextafhankelijk leren
Handelen	Imiteren	Conditioneren
Principes leren	Handelingen leren	Bewegingen leren

Wendbaar leren wil zeggen dat je gedrag dat je in de ene situatie leert ook snel of goed in een andere situatie leert toe te passen. Het transfereffect is hoog. Contextafhankelijk leren zegt iets over de situatie- of activiteitgebondenheid van een leerervaring. Het eerste heeft de voorkeur.

Handelen is doelgericht, imiteren is op basis van een totaalbeeld een activiteit direct nadoen en conditioneren is het precies en stap voor stap leren van een activiteit. Imiteren en handelen hebben bij het leren de voorkeur. Een leerproces verloopt van algemeen en gericht op enkele aandachtspunten naar specifiek en gericht op meer aandachtspunten. Principes zijn kernhandelingen, essentiële en typerende acties van een activiteit, zoals 'kijken naar de bal' en 'horizontaal slaan' bij softbal. Andere handelingen zijn handelingen die van belang zijn, zoals 'de juiste afstand ten opzichte van de plaat'. Bewegingen kun je opvatten als

acties ('fel of hard slaan') of posities van lichaamsdelen ('stap voor je slaat met je voorste voet in de richting van de pitcher'). Het leren van principes (of kernhandelingen) en handelingen heeft de voorkeur boven het leren van bewegingen. De eerste zijn nodig om de bedoeling van een activiteit te realiseren, de tweede om de uitvoering te verbeteren.

Opvattingen over de professionele ontwikkeling van vakleraar en vakgroep zijn eveneens onderdeel van een vakconcept. Je kunt deze gradueel of 'in een bepaalde mate' typeren als:

- brede vakontwikkeling (opvattingen, organisatie/inhoud, aanpak, reflectie) versus beperkte vakontwikkeling (organisatie/inhoud);
- breed ontwikkelde competenties op het gebied van visie hebben, begeleiden, lesgeven en ontwerpen/ontwikkelen versus beperkte gerichtheid op een of twee aspecten;
- plannen maken voor korte (lessenreeks) en lange termijn (module) versus plannen maken voor alleen de korte termijn (les en lessenreeks);
- teamgerichte en op samenwerkend leren gerichte vakontwikkeling versus individueel gerichte vakontwikkeling.

In de loop van de jaren negentig wordt de aandacht in het onderwijs en de onderwijskunde hiervoor groter omdat de ontwikkeling ervan tot dan te beperkt en te moeizaam plaatsvindt. Enkele opvattingen komen in hoofdstuk 7 ter sprake.

Alle hiervoor genoemde opvattingen met bijbehorende onderwijsmethoden zijn beschreven in *Didactiek voor Sport en Bewegen* van Timmers en Mulder (2006).

Persoonlijk profiel van prof. dr. Henk Pijning

Henk Pijning wordt in 1950 vakleraar en haalt in 1952 het diploma voor heilgymnastiek en massage. Hij werkt in het basisonderwijs en later in het voortgezet onderwijs aan de Werkplaats Kindergemeenschap te Bilthoven. Hij studeert pedagogiek in Utrecht. In 1968 wordt hij parttime benoemd aan de Universiteit van Utrecht en wordt hij conector bij de genoemde Werkplaats. In 1975 promoveert hij bij Van Parreren in Utrecht. In 1979 wordt hij bijzonder hoogleraar in de Wetenschap van de LO en de sport, als opvolger van Rijsdorp. Hij werkt bij het psychologisch laboratorium van de Universiteit van Utrecht en als docent psychologie aan de ALO Den Haag. Zijn studie- en onderzoeksgebied is relatief beperkt gebleven, maar zeker nuttig, omdat hij met zijn werk de brug slaat tussen LO en de onderwijsleerpsychologie.

Henk Pijning heeft een deel van de theorie van Van Parreren op de LO toegepast. Bekend is zijn onderscheid tussen moment- (of doel-) en foutenanalyserende aanpak en de daarop aansluitende doel- en gedragsgecentreerde instructie. Hij geeft aan dat het taakaanpakgedrag meer op maat van de leerling moet plaatsvinden en dat de lesgever daarbij vooral vragenderwijs zou moeten lesgeven. Zijn ideeën zijn te vinden in *Leren van een grootmotorische vaardigheid* (1975), voor zijn promotie aan de Rijksuniversiteit Utrecht, *Motoriek en leren* (1978 en 1983), *Beweging en psychologie* (1982), *Kwalitatieve motorische diagnostiek* (1985), *Psychologie in het onderwijs van motorische vaardigheden* (1988) en *Motoriek en leerpsychologie* (1993).